

Departamento de Educação e Ensino à Distância

---

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**Dissertação para obtenção do grau de Mestre  
em Administração e Gestão Educacional**

# **OS CONFLITOS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES**

**Ramiro Augusto Caeiro da Silva Sousa**

Lisboa 2014



Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**OS CONFLITOS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES**

**Ramiro Augusto Caeiro da Silva Sousa**

Orientadora: Professora Doutora Lúdia da Conceição Grave-Resendes

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

Lisboa 2014



## Resumo

Os conflitos nas instituições podem adquirir um carácter saudável, se fruto de discussão interpares e de uma considerável massa crítica. Na escola, a questão é ainda mais premente e relevante. É nesta instituição, base da sociedade e da socialização, onde se concentra o maior grupo profissional do país – o corpo docente – que tem como missão educar um ainda mais vasto grupo social – os alunos.

Neste mundo académico convivem várias gerações, modeladas por vários tipos de formação e educação, cada geração com o cunho próprio dos vários governos que constantemente alteram currículos e formas de funcionamento das escolas, remodelam e reformam os vários aspetos da vida social e académica das escolas. Por conseguinte, é o local mais natural para existirem conflitos intergeracionais, académicos, sociais e políticos, porque a educação é uma área política por excelência. É relevante que os professores conheçam a realidade para melhor poderem intervir.

Com base num estudo de caso numa escola secundária pública da cidade de Setúbal pretendemos identificar que fatores podem originar conflitos na sala de aula entre alunos e professores, conhecer que tipos de conflitos existem entre alunos e professores de turmas de 9ºAno, que perceção desses conflitos possuem esses alunos e como são resolvidos esses conflitos.

A metodologia consistiu na utilização de inquéritos a alunos de cinco turmas de 9ºAno (carácter quantitativo), a uma entrevista ao coordenador do gabinete de intervenção disciplinar da escola (carácter qualitativo) e no tratamento de dados de documentos oficiais da escola – desde 2009 até final do primeiro período de 2013/2014.

Os resultados demonstram que a maioria dos alunos reconhece a existência de conflitos entre alunos e professores. É significativo o número de alunos que identifica o facto de professores não terem as aulas bem preparadas como fonte de conflitos na sala de aula, assim como passar bem a mensagem e estar motivado em lecionar a turma.

**Palavras-chave:** Conflitos; Alunos; Professores; gestão de conflitos; valores



**Abstract**

The conflicts in institutions can acquire a healthy character if they are consequence of discussion between pairs and of a considerable critical mass. At school, the question is more prominent and relevant. It is in this institution, basis of the society and socialization, where the largest professional group of the country – the teachers – is concentrated with the mission of educating an even larger social group – the students.

In this academic world several generations live together. They are modelled by several types of formation and education, each generation with the specific character of the governments that constantly change curricula and the ways schools work. They change and reshape the various aspects of the social and academic life of schools. Therefore, schools are the most natural place for the existence of intergenerational, academic, social and political conflicts, because education is a political area for excellence. It is relevant that the teachers know the reality so that they can have a better intervention.

Based on a study case of a public secondary school in the city of Setúbal we intend to identify which facts can originate the conflicts in the classroom between students and teachers, to know which type of conflicts there are between students of the 9th form and teachers, which perception of those conflicts those students have and how those conflicts are solved.

The methodology consisted in the use of enquiries to students of five classes of the 9th form (quantitative character), an interview to the coordinator of the discipline intervention cabinet (qualitative character) and the data processing of official school documents since 2009 until the first term of 2013/2014.

The results show that the majority of students recognize the existence of conflicts between students and teachers. It is significant the number of students who identify as a source of conflicts in the classroom the fact that teachers do not have the lessons well prepared, the messages are not well passed and the fact that teachers are not motivated to teach the class.

**Key words:** Conflicts; Students; Teachers; conflict management; values



---

## Agradecimentos

À Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes pela orientação providenciada, dedicação e empenho no sucesso da investigação.

Ao coordenador do Gabinete de Intervenção Disciplinar, Dr. Fernando Tomé, pela sua disponibilidade, amabilidade, conhecimento e valores humanos, assim como à Dr.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> João Reis pela sua colaboração e disponibilidade.

Aos diretores de turma de 9ºAno pela sua colaboração na aplicação dos questionários aos alunos.

Aos alunos que participaram na realização destes questionários e aos encarregados de educação e pais que permitiram a sua aplicação e um melhor conhecimento sobre a temática dos conflitos em sala de aula.

Aos professores da Universidade Aberta que lecionaram o 12ºMAGE e que muito contribuíram para o meu despertar para esta realidade escolar.

A todos os colegas que frequentaram o 12º MAGE e que permitiram uma aprendizagem frutífera e debates muito interessantes no fórum da U.A.

Ao António Júlio Pina, com quem muito aprendi e com quem troquei muitas ideias, assim como à Sui Lin Goei e ao Jan Henk Wenk que me estimularam para novos desafios.

Aos meus colegas da direção executiva pelo seu apoio ao longo destes anos.

À minha família, à Sílvia F. e em especial a minha filha Clara, que sempre me estimularam a abraçar novos desafios.



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>2</b>
<b>1. O ESTUDO .....</b>	<b>3</b>
1.1 Objeto e objetivos de investigação	4
1.2 Questões de investigação decorrentes da pergunta de partida	5
1.3 Relevância do estudo	5
1.4. Estrutura do trabalho	8
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. O CONCEITO DE CONFLITO.....</b>	<b>10</b>
1.1 O conflito na perspetiva sistémica	14
<b>2. TIPOS DE CONFLITO.....</b>	<b>18</b>
2.1 O conflito na escola	18
2.2 O conflito entre alunos e professores	23
2.2.1. O género e o conflito	25
2.2.2 A indisciplina	28
2.2.3. As regras	29
2.2.4 Consequências do conflito	31
2.3 Relações interpessoais - a origem	33
2.3.1 Gestão da sala de aula	37
<b>3. PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NO CONFLITO .....</b>	<b>39</b>
3.1 A mediação	39
3.2 Reforço de comportamento positivo (RCP) / <i>Positive Behavior Support</i> (PBS)	45
3.3 A proposta de Kurt Singer	48
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....</b>	<b>52</b>
<b>1. A INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>52</b>
<b>2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....</b>	<b>54</b>

2.1 O Questionário	54
2.2 A entrevista	55
2.3. Dados oficiais da escola: relatórios de período e finais do GID	55
2.4 Validade, fiabilidade e fidelidade	56
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	57
<b>CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>60</b>
1. A ESCOLA SECUNDÁRIA D. JOÃO II.....	60
1.1 Os recursos humanos e físicos	60
1.2 O Projeto Educativo de Escola	61
1.3 Estratégias implementadas para a resolução de conflitos	67
1.3.1 O Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID)	71
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>78</b>
1. ALUNOS.....	78
1.1 Identificação - Caracterização Social da Amostra	78
1.2 A escola	81
1.2.1 A minha escola	81
1.2.2 Os conflitos	83
1.2.3 Os conflitos entre alunos e professores	84
1.2.4 Os conflitos entre professores e alunos	86
1.3 Perceção dos conflitos na sala de aula – a atitude do professor	88
1.3.1 O professor	88
1.3.2 Perceção dos alunos sobre a origem dos conflitos na sala de aula	90
1.3.3 Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?	92
1.3.4 Relação entre alunos e professores na sala de aula	94
1.3.5 Influência dos conflitos alunos-professores na vida do aluno	96
1.4 Resolução dos conflitos	98
1.4.1 Resolução dos conflitos na sala de aula – Professor(a)	98
1.4.2 Resolução dos conflitos na sala de aula – Aluno(a)	100
1.4.3 Qual a forma mais eficaz de resolver os conflitos?	101
2. SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	103
3. O COORDENADOR DO GABINETE DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR (GID) ...	105

<b>CONCLUSÕES</b> .....	110
SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES .....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	120
ANEXOS .....	130
APÊNDICES .....	238



**Índice de figuras**

Figura nº 1 – Os três níveis de intervenção do RCP/PBS..... 46

Figura nº 2 – Exemplo de ficha “Check in, check out” ..... 66



## Índice de quadros

Quadro n.º 1 - Desvios às regras da «produção» e à tarefa .....	29
Quadro n.º 2 - Situações disciplinares 2009-2010, 2010-2011 e 2011-2012 .....	73
Quadro n.º 3 - Situações disciplinares 2012-2013 e 1º período 2013-2014 .....	74
Quadro n.º 4 - Processos disciplinares sala de aula vs. escola .....	75
Quadro n.º 5 – Caracterização Social .....	77
Quadro n.º 6 – A minha escola .....	81
Quadro n.º 7 – Os Conflitos .....	82
Quadro n.º 8 – Os conflitos entre alunos e professores .....	84
Quadro n.º 9 – Os conflitos entre professores e alunos .....	86
Quadro n.º 10 – O Professor .....	87
Quadro n.º 11 – Perceção dos alunos sobre a origem dos conflitos na sala de aula .....	90
Quadro n.º 12 – Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores? .....	92
Quadro n.º 13 – Relação entre professor e alunos na sala de aula .....	93
Quadro n.º 14 – Influência dos conflitos alunos – professores na vida do aluno.....	95

Quadro nº15 – Resolução dos conflitos na sala de aula – Professor(a) ..... 97

Quadro nº16 – Resolução dos conflitos na sala de aula – Aluno(a) ..... 99

Quadro nº17 – Qual considera a forma mais eficaz de resolver os conflitos? ..... 100

**Índice de Gráficos**

Gráfico n.º 1 – Distribuição da amostra por sexo .....	80
Gráfico n.º 2 – Distribuição da amostra por idade .....	80
Gráfico n.º 3 – Distribuição da amostra por percurso escolar (repetente) .....	81
Gráfico n.º 4 – Distribuição da amostra por agregado familiar .....	82
Gráfico n.º 5 – A minha escola .....	83
Gráfico n.º 6 – Os Conflitos .....	85
Gráfico n.º 7 – Os conflitos entre alunos e professores .....	87
Gráfico n.º 8 – Os conflitos entre professores e alunos .....	88
Gráfico n.º 9 – O professor .....	89
Gráfico n.º 10 – Perceção dos alunos sobre a origem dos conflitos na sala de aula ...	92
Gráfico n.º 11 – Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores? .....	94
Gráfico n.º 12 – Relação entre professor e alunos na sala de aula .....	96
Gráfico n.º 13 – Influência dos conflitos alunos – professores na vida do aluno .....	98
Gráfico n.º 14 – Resolução dos conflitos na sala de aula – Professor(a) .....	100

Gráfico nº15 – Resolução dos conflitos na sala de aula – Aluno(a) ..... 101

Gráfico nº16 – Qual considera a forma mais eficaz de resolver os conflitos? ..... 103

**Índice de anexos**

ANEXO I – Questionários aos alunos

ANEXO II – Registo do questionário no MIME

ANEXO III – Email do MIME a conceder autorização

ANEXO IV – Declaração da orientadora

ANEXO V – Plano de Ação do GID

ANEXO VI – Relatório final do GID 2009-2010

ANEXO VII – Relatório final do GID 2010-2011

ANEXO VIII – Relatório final do GID 2011-2012

ANEXO IX – Relatório final do GID 2012-2013

ANEXO X –Análise gráfica do GID 1º período 2013-2014



## Índice de apêndices

APÊNDICE I – Guião de entrevista ao coordenador do GID

APÊNDICE II – Transcrição da entrevista ao coordenador do GID

APÊNDICE III – Pedido de marcação de entrevista ao coordenador

APÊNDICE IV – Pedido de autorização aos pais e encarregados de educação

APÊNDICE V – Grau de confiabilidade Alfa de Cronbach

APÊNDICE VI – Lista das atividades do Núcleo de Temas e Debates 2006-2013

APÊNDICE VII – Aspetos relevantes de política de escola



## INTRODUÇÃO

“Sem o exercício da responsabilidade pessoal, sem compromissos políticos e éticos devidamente partilhados, sem um foco claro na melhoria das aprendizagens e sem lideranças internas capazes, não haverá mudanças que sejam melhorias.” Joaquim Azevedo

A educação sofre nos nossos dias um profundo desgaste. São constantes as alterações no edifício legislativo da educação dos sucessivos governos. Não só em Portugal, mas em toda a Europa e E.U.A. e restantes países da OCDE, o pilar da educação é alvo constante de reformas.

A profissão de professor, muito enfraquecida, nos últimos tempos, por múltiplos e vários motivos, teve uma assinalável perda da reputação do papel do professor e ao “insidioso encorajamento ao seu desrespeito pelos alunos.” (Valente, 2012)

A educação é uma área que possui muito a melhorar. Cerca de 35% dos nossos alunos já tem uma repetência no seu currículo, sendo que Portugal tem sensivelmente 1.800.000 alunos, pode-se fazer um cálculo de quanto estas retenções custam ao país. Por outro lado, Portugal possui uma considerável taxa de abandono escolar (embora diminuindo gradualmente – 1,7% em 2011) e de estudantes que alcançam o 9ºAno com graves dificuldades na leitura e em operações matemáticas básicas e a mais baixa taxa de alunos a entrar no ensino superior e a concluí-lo (OECD, *Education at a Glance*, 2011). Não nos podemos esquecer que a estratégia Europa 2020, plano a dez anos da União Europeia a favor do crescimento, tem como objetivos reduzir a taxa de abandono escolar para níveis abaixo dos 10% e aumentar para – pelo menos – 40% a percentagem da população na faixa etária dos 30-40 anos que possui um diploma do ensino superior. Estes dois objetivos encontram-se intrinsecamente ligados à redução da pobreza e exclusão social, cujo objetivo da EU para 2020 é reduzir pelo menos, em 20 milhões, o número de pessoas em risco ou em situação de pobreza ou de exclusão social. Por todas estas razões, o peso sobre as escolas e os professores é considerável. É uma batalha sem quartel, aquela que se avizinha na educação.

Pela natureza sociocultural das escolas e pela diversidade formativa e educacional e alterações nas políticas educativas, para mencionar algumas, as escolas constituem territórios de conflito. Talvez por todas estas razões e por perceberem que é crucial o investimento e o empenho na educação, os professores sofrem grandes pressões e

pressionam os seus alunos diariamente na obtenção de melhores resultados escolares e no cumprimento estrito das regras e normas em sala de aula – necessárias ao bom clima de aprendizagem de qualidade.

Sabendo-se da existência pioneira dos trabalhos sobre *stress* e pressões – incidindo inicialmente nas profissões de ordem assistencial, caso do corpo policial, enfermeiros e trabalhadores sociais – atualmente, a profissão docente atingiu níveis de depressão e doença mental assinaláveis, talvez pelo grau de proximidade que o exercício da docência estabelece com o público e pelo seu caráter de exposição diária e constante.

O grau de interesse e dedicação pela profissão colocado pelo profissional de educação origina estádios de depressão, frustração e conflito com os seus destinatários – os alunos. São estes conflitos – professores / alunos – a razão de ser deste trabalho.

A escassa existência de estudos em Portugal nesta área revela-se, por isso, um desafio.

A questão do conflito nas escolas, entre alunos e professores, constitui um indicador importante e revelador dos sentimentos que não estão logo à superfície. Os tempos que vivemos, de austeridade e contenção, originam, de várias formas, reações e atitudes de ambos os atores no espaço escolar. Há um lado perverso nas pessoas e, quando as coisas não estão bem, esse lado estoira, vem ao de cima.

## **1. O ESTUDO**

Este estudo que nos propomos efetuar visa conhecer e compreender a existência de conflitos entre alunos e professores (e não entre professores e alunos, situação diferente) em turmas de 9ºAno. A opção por alunos de 9º Ano é determinada por representar a conclusão do 3º ciclo do ensino básico e coincidir com as provas finais (exames) de 9ºano nas disciplinas de Português e Matemática. Além disso, os alunos deste ano de escolaridade representam uma faixa etária maioritária entre os 14 e 15 anos, o que significa a aquisição de algum grau de maturidade. Pretendemos verificar se a essa maturidade corresponde um menor grau de incidência de problemas e/ou situações disciplinares de conflito.

A questão do conflito, a noção e tipos de conflito e da sua resolução são igualmente contempladas neste estudo. O que entendemos por conflito? Que tipos de conflitos são mais comuns entre alunos e professores? Qual a origem dos mesmos? Que perceção

possuem os alunos desses conflitos? Até que ponto o desempenho acadêmico dos alunos é perturbado por esses conflitos? Uma aula bem preparada é fundamental para se eliminar ou diminuir a probabilidade de conflitos? Deve a formação de professores contemplar esta área de resolução de conflitos, fruto de considerável número de baixas médicas na classe docente?

Se nos modelos sistêmicos as organizações visam a concretização dos objetivos organizacionais, analisar a organização educativa nesta perspectiva é perigoso, porque estas são organizações humanas complexas onde estes princípios são detonados (Bush, 1986, pp. 29-31). Hoyle realça essa inadequação:

*“Schools are certainly not organizations consisting of carefully articulated parts functioning harmoniously in the pursuit of agreed objectives. They are characterized by conflict, malintegration and the pursuit of individual integration is necessary for their effective functioning.”* (Hoyle, 1981, p. 12)

## **1.1 Objeto e objetivos de investigação**

Elementos cruciais e centrais no palco da instituição escola, alunos e professores desempenham naturalmente o *focus* da atividade de ensino aprendizagem. Embora reconhecendo como natural, e até benéfico, a existência do conflito como elemento estruturante da personalidade do aluno, uma larga maioria dos professores atualmente indica como primeiro obstáculo na sala de aula o comportamento dos alunos. (Coates, 1989; Elam, Rose & Gallup, 1996; Merret & Wheldall, 1993) Além disso, os professores em geral declaram que não se sentem capazes (ausência de formação) de lidar com a agressão, o desafio constante da autoridade em sala de aula e mesmo a violência com que quase diariamente são confrontados ( Horner & Diemer, 1992; Merret & Wheldall, 1993; Ruef, 1997; Sugai & Horner, 1994) e que se vê em idades cada vez mais novas. ("The Discipline Problem,"1996).

As razões justificativas para a realização desta investigação, a fundamentação deste estudo, prendem-se com a existência de quatro fatores:

- Falta de investigação nesta área;
- Carências neste domínio do saber;
- O facto de a escola ser a escola um espaço propício ao conflito;
- Desafio pessoal como investigador, docente e encarregado de educação;

## **- Pergunta de partida**

- Colocamos a seguinte pergunta de partida:

“Porque é que existem conflitos ente alunos e professores na sala de aula?”

Assim sendo, são três os objetivos deste estudo:

1. Analisar o conflito na escola;
2. Conhecer e compreender os tipos de conflitos entre alunos e professores;
3. Conhecer várias abordagens na resolução de conflitos.

## **1.2 Questões de investigação decorrentes da pergunta de partida**

A base da primeira orientação surgiu da pergunta de partida, mas outras perguntas nos surgiram e nos conduziram na abordagem deste projeto:

- Que género de conflitos escolares percecionam os alunos diariamente na escola?
- Que tipos de conflitos escolares consideram os alunos mais frequentes?
- Quais as razões para a existência de conflitos entre alunos e professores?
- Na perspetiva dos alunos, qual a influência que o conflito escolar tem na sua aprendizagem?
- Na perspetiva dos alunos, qual a influência que o conflito escolar tem no seu bem-estar na escola?
- Como resolve a escola os vários conflitos escolares?
- Existem diferenças entre o sexo feminino e masculino ao nível dos conflitos?
- A escola ensina os alunos e professores a resolver conflitos?
- Qual o tipo de intervenção que os alunos consideram mais eficaz, na gestão dos conflitos escolares?

## **1.3 Relevância do estudo**

Pensamos ser este estudo importante pelo facto de constituir uma temática inerente ao processo de ensino-aprendizagem e pelo facto de as escolas sentirem e saberem ser importante para melhorar os resultados escolares e a formação académica dos seus alunos e a sua formação para a vida ativa. Por outro lado, esta temática, e o inegável interesse que

proporciona, não é de modo algum recente. Logo no início do séc. XX, tiveram lugar estudos iniciais sobre a temática do conflito. Carita (2005) menciona os estudos de Murphy & Newcomb (1937) tal como os de May & Doob (1937).

Em Portugal esta área temática apresenta ainda alguma escassez, sendo a perspetiva do aluno um pouco sonogada. Pensamos que este estudo pode constituir um elemento de trabalho e investigação futura para melhor se poder compreender e melhorar a ação não só dentro da sala de aula (aulas bem preparadas, dinâmica interna de trabalho, interação saudável alunos-professor, utilização de vários recursos para melhor passar a mensagem), mas também na identificação e resolução de problemas conflituais na sala de aula e no espaço escolar.

No mundo ocidental, em geral, salvo raras exceções, e em Portugal em especial, os professores debatem-se com um elevado número de alunos por turma, cujo comportamento muitas vezes os impede e/ou impede os outros alunos da turma de aprender.

Quando se aprofunda a questão e se pretende mapear as razões de conflitos entre alunos e professores são várias aquelas que são apontadas: aborrecimento (vulgo “seca”), desejo de atenção, escape, falta de controlo na sala de aula, frustração, ....

Martinez Zampa (2005, pp. 31-32) refere que os conflitos mais frequentes são entre docentes, entre alunos e docentes, entre alunos e entre pais docentes e gestores. Sendo que “Entre alunos e docentes, por não entender o que explicam; notas arbitrárias; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes) e desinteresse pela matéria de estudo.”

O discurso opiniático de alguns *media* relativo ao conflito em meio escolar é, sintomaticamente, um discurso alarmista, produzindo uma certa ideia de caos nas escolas – principalmente nas escolas públicas – onde reina, em muitos casos, a impunidade, a minimização dos problemas pelas escolas e a ausência de atitudes pró-ativas por parte dos professores. O caso emblemático do telemóvel na Escola Carolina Michaelis constitui um exemplo flagrante. As inúmeras vezes que a cena passou na televisão e a prolífica prosa produzida na imprensa (não negando a condenação do ato) indiciam quase uma atitude de justiça pelas próprias mãos. Todo o tipo de opiniões foi verbalizado com

acérrima acutilância. Vários programas de televisão foram dedicados ao caso e os mais variados *bloggers* puderam exercitar a sua expressão livre sobre o tema.

Contudo, pouco se debruçaram sobre as origens e causas do problema numa perspetiva mais científica, sabendo-se inclusivamente que “habitualmente as crianças e os adolescentes que gostam de agredir os outros não gostam de atividades cooperativas e tornam a sua realização muito difícil.” (Amado & Freire, 2009:137). Além disso, e como refere o Jornal de Notícias (21.03.2008) “Quanto maior é o insucesso escolar, maior é a incidência de *bullying*.” E é neste ponto, no insucesso escolar, que reside a diferença na abordagem científica. Hargreaves (2007:187) refere “...numa democracia o empenhamento na educação e nos bens públicos não é apenas um dever moral: ele também serve o nosso próprio interesse individual e coletivo. Tal empenhamento impede-nos de nos sequestrarmos em escolas privadas, em academias de elite e em comunidades cercadas por muros que nos protegem, ansiosamente, contra o aumento da criminalidade e da insegurança, fenómenos que nos vêm bater à porta em consequência do alargamento das desigualdades. O dinheiro gasto, hoje, na educação pública será dinheiro poupado no suporte dado a uma população prisional que poderá crescer fortemente nos anos vindouros.”

De facto, o investimento na educação permite, a longo prazo, muitos dissabores nas sociedades: economia no sistema prisional e diminuição da taxa de criminalidade, constituindo uma mais-valia para a sociedade a médio e longo prazo: aumento da classe média, melhoria das condições de vida, melhoria do grau de qualidade na produção, aumento do PIB nacional, melhoria do nível ético da população em geral.

Por isso, face aos conflitos de vária ordem na escola, há que adotar uma postura singular de compreensão (não confundir com laxismo) para com a origem do problema, não desculpabilizando o ato do(s) aluno(s), mas sempre na ideia acompanhada da ação de que a escola não persegue o aluno A ou B, mas corrige e pune devidamente as atitudes e comportamentos do aluno A ou B, agindo de imediato face a comportamentos de *bullying* e adotando estratégias eficazes de prevenção.

No futuro, considerando a atual situação económica em que vivemos e o alargamento do número de alunos por turma (30), haverá, muito provavelmente, e porque a escola é um espelho da sociedade, um aumento de casos de conflito.

É necessário que as escolas criem ambientes de aprendizagem seguros onde, a par do desenvolvimento académico, se promova o desenvolvimento social e emocional das

crianças e dos jovens. Dado o caráter complexo da organização escolar e das relações humanas como refere Costa e Matos (2006:117) “ a natureza transformacional e construtiva do conflito só pode ser potencializada quando a escola dispõe de recursos individuais, relacionais e contextuais sedimentados ao longo do tempo e que previnem a evolução do conflito para situações de violência”.

É urgente as escolas tomarem consciência e assumirem no seu projeto educativo a dimensão positiva, transformacional e preventiva que o conflito pode assumir, mediante a promoção de programas de intervenção em contexto escolar, seja pelo treino de mediadores, seja pela introdução transversal ao currículo de um programa de resolução de conflitos. É fundamental a constituição e formação de equipas de intervenção que atuem na prevenção: apoios, tutoria, clubes, etc. Sinalizar os alunos, “antecipar” os casos e atuar antes que se verifique o agravamento do conflito, nomeadamente fazer os alunos participar na vida democrática da escola, auscultá-los, ouvi-los com sinceridade. Os professores funcionam como modelos para as crianças e os jovens. Por isso, as escolas que optem por uma mediação entre pares, devem ter em atenção o perfil dos professores mediadores, pois é necessária a escolha de professores que façam uma comunicação eficaz no interior da escola e com o exterior da escola, devendo dar-se um especial destaque ao trabalho estreito com as famílias, de forma a promover ambientes saudáveis de aprendizagem na escola.

#### **1.4. Estrutura do trabalho**

Optámos por dividir este estudo em seis capítulos. Na introdução, abordamos o conflito, enunciamos a investigação e o estudo, assim como o objeto e objetivos da investigação, apresentando a pergunta de partida e as questões decorrentes da mesma. Fazemos ainda uma pequena abordagem sobre ensinar rapazes e ensinar raparigas.

O capítulo I é constituído pelo enquadramento teórico. Abordamos várias definições de conflito e elaboramos algumas tipologias de conflitos – na escola, conflitos entre alunos e professores, as relações interpessoais e a resolução dos conflitos: pela mediação entre pares e pela abordagem *Positive Behavior Support* (PBS) - uma abordagem com uma perspetiva behaviorista (cujo grande mentor é Tim Lewis, da Universidade do Missouri) que capacita o professor para lidar com os conflitos individualmente na sala de aula. No fundo, duas das estratégias que a escola alvo da nossa investigação utiliza para a resolução dos conflitos escolares. Abordamos ainda uma interessante proposta de Kurt Singer para professores e alunos gerirem os conflitos em conjunto: “*Conflitos alunos-*

*professores, gerir em conjunto - Interrupções em sala de aula e as dificuldades em trabalhar não violentamente - Aprender competências de resolução de conflitos*". Singer (1996) elabora vinte e cinco propostas para serem pensadas e que merecem uma profunda reflexão que deve orientar a ação do professor na sala de aula.

O capítulo II centra-se nas questões metodológicas. O nosso plano de investigação é apresentado e as técnicas e instrumentos de pesquisa são expostas.

O capítulo III aborda a contextualização do nosso estudo. Prosseguimos com uma breve caracterização da Escola Secundária D. João II, dos seus recursos humanos e físicos, assim como do seu projeto educativo. Finalizamos este capítulo com a apresentação de duas estratégias para a resolução de conflitos na escola.

No capítulo IV analisamos e interpretamos os dados recolhidos e tratados, nomeadamente os dados recolhidos através dos questionários aplicados aos alunos de 9ºano e os dados obtidos pela entrevista ao coordenador do Gabinete de Intervenção Disciplinar.

Finalmente apresentamos as conclusões, seguindo-se a indicação bibliográfica e todos os anexos com a documentação relevante para o nosso estudo efetuado.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. O CONCEITO DE CONFLITO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.

Uma pluralidade de autores apresenta uma vasta gama de definições de conflito, distintas na sua essência e perspectiva, mas comuns em certos pontos de análise.

“Conflito é toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito.” (Chrispino, 2007, p.15) De facto, o conflito está presente no nosso dia-a-dia, nos espaços sociais e profissionais que frequentamos. No fundo, crescemos e evoluímos em conflito – conosco e com o outro.

O étimo da palavra conflito deriva do latim “*conflictus*”, que significa choque. Outros possíveis significados num dicionário da Língua Portuguesa são “oposição, luta, disputa, embate.” É esta diversidade de sentidos e significados que orienta as várias definições de conflito: Torrego (2003) percebe os conflitos como situações que opõem duas ou mais pessoas, devido a incompatibilidades ao nível de interesses, de necessidades, de desejos ou de valores. Deutsch (1973) entende o conflito como resultado de percepções divergentes ao nível dos interesses, das visões ou dos objetivos. Carnevale & Pruitt (1992) defendem que o conflito resulta de preferências opostas. No mesmo sentido Rubin, Pruitt & Kim (1994), citados por Costa & Matos (2007), argumentam que o conflito resulta da convicção de que os objetivos das partes envolvidas não podem ser atingidos simultaneamente. Costa & Matos referem também os trabalhos de Sanson & Bretherton (2001) para os quais o conflito tem início quando um dos envolvidos sente que o outro se opõe aos seus objetivos, preocupações ou ideias. As mesmas autoras defendem ainda que, sendo o conflito próprio dos seres humanos esse representa uma situação incontornável, dado que as diferenças no “pensar” e no “sentir” são inerentes às relações humanas.

Carita (2005), com base nos estudos e pesquisa de Thomas (1992), menciona que o conflito começa quando uma parte sente que a outra pode interferir de forma desfavorável em algo que lhe interessa ou que a preocupa. Carita defende que o conflito entre as partes sejam elas pessoas, grupos ou instituições, eclode com o surgimento de atividades que

interferem com a ação do outro, obstruindo, injuriando ou tornando a ação desejada menos provável. Temos assim uma área em que predominam as convicções, perspectivas, interesses, valores, preocupações distintas ou diferenciadas. Deutsch (1990) preconiza a associação do conflito a atividades incompatíveis entre as partes e ao surgimento de rivalidades ou diferenças, devidas a divergências ao nível da informação, de interesses, de desejos ou valores podendo também emergir a situação de conflitualidade devido à escassez de recursos, o que origina que o conceito de conflito seja considerado como “um elemento constituinte das situações de crise, de rotura, de desequilíbrio, situações inerentes à vida e ao crescimento dos indivíduos, das relações, dos grupos e das instituições” (Carita 2005:7).

Assim sendo, o conceito de conflito emana de uma oposição entre duas ou mais partes, que perseguem objetivos, que podem ser difíceis ou mesmo incompatíveis de conciliar. No entanto, de modo algum a hipótese, ou mesmo a perspectiva de um conflito, pode ser visionada com um obstáculo ao desenvolvimento. Deutsch (1973), citado por Monteiro (2013), refere que o conflito não deve ser visto como algo negativo, mas sim neutro, dado que é a forma como é gerido que proporciona resultados negativos ou positivos. Por outras palavras, o conflito em si, como conceito, não é mau nem bom, mas sim algo inevitável (Costa & Matos, 2007).

Carita (2005:7) é de opinião que a forma como lidamos com o conflito pode fazer muita diferença, traduzindo-se “numa oportunidade perdida ou, antes, num momento potenciador de mudanças favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos, das relações, dos grupos, das instituições. (Monteiro, 2013)

Por outro lado, a noção de conflito não tem de ser necessariamente uma ideia negativa. Faz parte da vida e representa uma situação com a qual todos temos de aprender a lidar. Conflito possui uma vasta conotação semântica:

Deutsch (1990) referia que “O conflito pode assumir-se como um poderoso antídoto contra a estagnação na medida em que estimula o interesse, a curiosidade, tornando-se talvez no meio mais credível para que os problemas possam ser esclarecidos, debatidos e discutidos, ou seja, para que seja possível encontrar soluções na medida em que se assume como a raiz das mudanças pessoais e sociais.”

Serrano e Rodrigues (1993) mencionam que “Conflito é um encontro entre duas ou mais linhas de força, com direção divergentes, mas em sentidos opostos, resultando deste

encontro a necessidade de uma gestão eficaz da situação de modo a ser retirado algo positivo dela.”

Jares (2002) refere que é um “Fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, e está relacionado tanto com questões estruturais como com as mais pessoais. O conflito é um fenómeno dinâmico, dialético, é um processo social que percorre determinado itinerário com subidas e descidas de intensidade, com os seus modos de inflexão.”

Para Thomas (1992) “ O conflito é um processo que começa quando uma das partes percebe que a outra a afetou de forma negativa, ou que a irá afetar de igual forma”.

Por conseguinte, temos de encarar o conflito como um processo natural, essencial ao desenvolvimento da *persona*, desencadeador de possíveis novos caminhos, opções de atuação, de ensino-aprendizagem e potenciador da ação do professor, no sentido em que o professor constitui um modelo de referência para o (s) aluno(s).

A questão prende-se com o facto de o professor ser dotado de competências na gestão de conflitos de forma a evitar o agudizar da situação em plena sala de aula. A abordagem, numa ótica positiva, do conflito em sala de aula pode ser o fator que determinará se o professor “ganhou ou perdeu a turma”. As estratégias de resolução dos conflitos devem estar consagradas internamente nas escolas. Ouvir os alunos e fazê-los perceber o que correu bem ou mal é construtivo e determinante para o desenvolvimento do aluno.

Hinde (1981) refere que o conflito entre o professor e o aluno vai provocar alteração de comportamentos nos outros alunos, bem como do professor em relação a eles e este acontecimento não cai no vazio tendendo a perpetuar-se nas interações seguintes, impedindo uma relação saudável entre os diferentes participantes. E é este cenário que se pretende evitar – na sala de aula e na escola.

As escolas são espaços privilegiados de aprendizagens académicas e de relacionamento interpessoal, pilares fulcrais no desenvolvimento da cidadania e da aprendizagem do convívio social. A escola atual confronta-se, cada vez com mais frequência, com situações de violência que perturbam o normal processo de desenvolvimento da criança ou do adolescente, transformando a sua vida na escola em algo muito penoso, com implicações na sua formação, no seu processo de desenvolvimento, potenciando um desempenho mais deficitário e podendo mesmo conduzir a situações de exclusão social e abandono.

A escola atual depara-se com problemas de conflitualidade cuja gestão e resolução a obrigam a repensar-se como um todo e a procurar novas estratégias de organização e intervenção. Os conflitos na escola são normais e podem ocorrer entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e assistentes operacionais e/ou assistentes técnicos, entre encarregados de educação e professores e/ou diretores de turma, entre encarregados de educação e a direção, entre outros.

O conflito manifesta-se sempre que pelo menos duas pessoas têm opiniões, interesses, desejos ou aspirações divergentes ou formas diferentes de interpretar algum acontecimento. O conflito está presente em todas as sociedades podendo assumir características intrapessoais ou interpessoais.

Uma das dificuldades da escola é lidar com as situações de conflito, já que na maioria dos casos só se apercebe quando se revelam de forma violenta. A escola precisa de aprender a lidar com o conflito, não como algo negativo, mas como uma oportunidade construtiva de mudança nas pessoas e na organização.

É tarefa da escola criar ambientes seguros de aprendizagem, considerando todos os espaços escolares e o papel ativo que os diferentes intervenientes precisam de assumir: professores, alunos, técnicos, operacionais, famílias, direção e membros da comunidade externa à escola. Como afirma Bronfenbrenner (1979) *“O potencial desenvolvimental de um contexto educativo da criança é aumentado em função do número de elos de ligação entre esse contexto e outros em que a criança e os adultos responsáveis por ela participam”*.

Saber lidar com o conflito quando ele surge, exige manter uma atitude calma e pró-ativa, um tom adequado à sala de aula e uma coerência na atuação: identificação da situação, referência ao aluno e decisão do professor: chamada de atenção, mudança de lugar, tarefa atribuída, expulsão da sala de aula ou outra decisão.

Os diretores de turma constituem a segunda linha da frente. Compete-lhes estabelecer as linhas de orientação e a marcação de balizas comportamentais para todos os alunos da turma. Receber as participações dos professores, analisá-las com os alunos da turma e sinalizar os comportamentos e situações disciplinares aos pais e encarregados de educação. “As escolas têm que apostar em formas de integrar os Encarregados de Educação na vida escolar. Este ponto é fulcral para o combate à indisciplina e ao insucesso escolar.” (Anexo III, pág. 4) Simultaneamente deverão os diretores de turma encaminhar as situações mais distintas ou a merecerem uma atenção mais pormenorizada para as valências existentes na

escola, sejam elas a equipa de tutoria, um Gabinete de Intervenção Disciplinar, equipas multidisciplinares ou qualquer outra valência que faça a gestão dos conflitos disciplinares. O que é importante reter é que a existência deste tipo de valências de supervisão e gestão disciplinar é e será cada vez mais necessário e fundamental nas escolas. Uma escola sem esta supervisão pode ter uma escalada de situações disciplinares. Urge dar encaminhamento aos casos, ouvir os intervenientes com atenção e empenho, pois sabemos que os contextos promovem a aprendizagem da violência. A violência não é natural (Fernandez, 2007) nem inata (Serrano & Guzmán, 2011). Por isso, todos os professores em cada escola devem estar conscientes e capacitados para agir em equipa e pedagogicamente – punir comportamentos, atitudes indisciplinadas (e não perseguir o aluno) - em prol de uma educação de qualidade. Significa isto que, com diálogo, o aluno tem de perceber que o seu comportamento foi inadequado originando uma sanção prevista na legislação, mas que a escola aposta na alteração desse comportamento que originou a pena. Repare-se que o coordenador do GID refere que “O objetivo primordial do GID é a prevenção da indisciplina; isto é, perseguir comportamentos e não indivíduos.” (Anexo III, pág. 2) A escola aposta no seu aluno, no esforço de melhoria do seu aluno, assim como no trabalho, em equipa, dos seus professores. A escola envida esforços para uma educação responsável e responsabilizada. Certamente que assim caminharemos para uma escola que apresenta níveis de qualidade de ensino, respeitando as personalidades e individualidades dos elementos que a compõem.

No fundo, o ideal seria a visão de uma escola como se fosse uma orquestra sinfónica com cada elemento a tocar, bem e em sintonia, o seu instrumento – com as suas características específicas e intrínsecas –, mas que saiba, simultaneamente, compatibilizar-se com uma orquestra de jazz, que permite alguma improvisação e criatividade, tão necessária nas nossas escolas.

### **1.1 O conflito na perspetiva sistémica**

São múltiplas e conhecidas as causas de conflito. As diferenças, em termos de informações e perceções, são constantes pois diariamente obtemos informações e analisamo-las de acordo com os nossos referenciais e conhecimentos, e ignoramos o outro, assim como os seus referenciais e crenças. Possuímos também metas diferentes uns dos

outros o que instala um clima de tensão. A questão das diferenças de personalidade que potenciam e tendem a explicar – e a minimizar - as querelas no seio do trabalho e da família. E também quando existe uma frustração de um dos elementos, pelo facto de não ter alcançado a sua meta ou a satisfação dos seus desejos seja por limitação pessoal, técnica ou comportamental.

Costa & Matos (2006:13) referem que “O conceito de sistema refere-se a um conjunto de elementos em interação entre si e com o meio. O nível de análise passa a ser o sistema e não o indivíduo (e o seu comportamento) isolado do contexto em que está inserido, na medida em que ambos evoluem simultaneamente e se influenciam reciprocamente, sendo o enfoque colocado sobre as relações e interações.” Por outras palavras, é importante perceber que há que abordar a questão do conflito numa perspetiva circular e não linear. Comportamento gera comportamento “What you see is what you do” para lembrar o vídeo em que as crianças imitam o comportamento dos adultos. Também na escola, os alunos tendem a imitar os professores, pois são estes os modelos, e se os modelos são bons...

Esta perspetiva sistémica, que se aplica tanto à compreensão da família como da escola, tem origem na teoria geral dos sistemas (paradigma científico do século XX e que foi aplicado ao domínio da física tendo também sido alargado às ciências biológicas e sociais. (Costa & Matos, 2006:12) Interessa perceber que o comportamento de cada um de nós afeta os outros, numa ótica de contínua e circular interdependência. “A escola apesar de ser um sistema aberto, parece funcionar frequentemente como um sistema fechado (...) e também sabemos que a tensão aumenta em grupos socialmente fechados, o que nos permite colocar como hipótese que a escola não é para os alunos nem para os professores um contexto de relações pacíficas.” (Costa & Matos, 2006:16)

A abordagem sistémica do conflito advogada por Costa & Matos constitui uma importante mais-valia na compreensão do vasto sistema que é a escola e nas suas relações com o sistema família, pois tanto a escola como a família assentam as suas bases de atuação nas relações. São sistemas interrelacionais onde o autoritarismo não pode ser confundido com autoridade, esta sim necessária à definição de barreiras e hierarquias, para evitar a confusão e promover o desenvolvimento sadio do aluno, do cidadão, sob pena de criar “identidades difusas”, as quais “podem estar associadas a comportamentos de isolamento e à expressão das suas ideias de forma mais impulsiva, o que poderá estar na

base de relações de conflito quer com a autoridade quer com os companheiros.” (Costa & Matos, 2006:17)

A estruturação hierárquica (Bertalanfy, 1973; Watzlawick et al., 1972) constitui uma das características dos sistemas (sejam eles as escolas ou as famílias), tal como as suas propriedades, as suas características funcionais e as suas características estruturais. Mas é a hierarquia que estabelece a organização: uma turma constitui um sistema por si, e a escola é um outro sistema, “sendo assim o sistema turma um subsistema do sistema escola.” (Costa & Matos, 2006:15) Fundamental é reter que a soma das partes não é igual ao todo. Ou seja, a soma de todas as turmas de uma determinada escola não equivale à escola. Esta representa muito mais: os elementos que a constituem, as relações que entre si se estabelecem. Esta questão interrelacional é fundamental para compreender as redes que se estabelecem nas escolas (e nas famílias) e os principais conflitos que afloram entre eles os inevitáveis conflitos de gerações e os conflitos de género. Mas regressando à questão sobre as relações entre alunos e professores refira-se o trabalho de Fernandes (1995) que menciona um estudo efetuado com professores de Inglês: “o fator identificado pelos professores como influenciando de forma mais notória a sua motivação foi uma boa relação professor/aluno (86,2%), seguido do interesse dos alunos (79,2%) e da motivação dos alunos (63,8%).” Por outro lado, o estudo de Melo, Gomes & Cruz (1997) sobre o *stress* profissional refere que “os conflitos com os outros são, a par da excessiva carga de trabalho e do trabalhar com meios e recursos humanos insuficientes, as fontes mais significativas de pressão do exercício da profissão de professor.”

Conhecer as pressões e identificar as motivações é já um caminho significativo para poder compreender as origens dos conflitos e poder destrinçar possíveis resoluções. Neste campo das pressões assinala-se o facto de que “Para algumas crianças que iniciam a escolaridade, a tensão e o conflito criados em torno da aprendizagem correm o risco de rapidamente inverter um dos sentidos mais profundos da missão da escola, o de **criar e desenvolver o gosto pela aprendizagem**, pela descoberta, pelo novo.” (Costa & Matos, 2006:58)

É este o fator determinante: cabe ao professor / ao adulto saber estabelecer “relações emocionalmente seguras de forma a apoiar a criança na construção progressiva do **aprender** mas também do **ser** na relação com os outros.” (Costa & Matos, 2006:59) E este aspeto é fundamental, pois joga-se aqui a importância de ensinar a criança a lidar com

os naturais sentimentos de desilusão, fracasso e frustração que frequentemente surgem associados ao insucesso nas tarefas escolares.

Importa, por isso, dotar as escolas de programas ou mecanismos de resolução de conflitos de forma a evitar a escalada dos conflitos na escola. Um gabinete onde o aluno possa ser ouvido com todo o tempo do mundo; onde ele sinta que faz parte da comunidade; que a sua ação fez a diferença e nessa sequência, é ouvido, elogiado ou admoestado. Não tenhamos dúvidas de que não é minimizando os problemas dos nossos alunos / educandos que os estamos a ajudar. Estaremos a criar monstros ditatoriais. Vários são os estudos nesta área – inclusive na área do *marketing* – que referem que muitos pais são hoje controlados pelos filhos!

Atualmente, às escolas é confiada uma missão de serviço público, que se traduz na necessidade de promover, para todos os alunos, o desenvolvimento de competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

Na escola devem predominar relações de eficácia em face de objetivos, experiências e vivências sociais onde se cruzem valores e normas. Os pressupostos acima referidos são inúmeras vezes postos em causa, dada a proliferação de situações de conflito mal geridas em contexto escolar.

O respeito, a solidariedade, o diálogo, a ternura, a cooperação, a liberdade, a responsabilidade, a tolerância, são alguns dos valores fundamentais a desenvolver e interiorizar pelas comunidades educativas.

Considerando que os conflitos escolares que envolvem os alunos estão, muitas vezes, associados a atos de violência e *bullying*, importa clarificar estes conceitos associados ao contexto escolar. Posteriormente, procuraremos tipificar alguns comportamentos de *bullying* e apresentamos duas propostas de intervenção.

O documento normativo que regulamenta as questões de conflitualidade entre professores e alunos é o Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro – Estatuto do Aluno e Ética Escolar – o qual prevê um conjunto de direitos e conseqüentemente de deveres dos alunos. Significativo nesta última atualização do Estatuto do Aluno e Ética Escolar é o facto de ser proibida a utilização do telemóvel dentro da sala de aula e de atribuir aos professores a decisão de repreensão registada ao aluno sempre que o facto ocorra na sala de aula. Estes dois pormenores permitem-nos, desde logo, perceber um dos maiores

focos de perturbação e origem dos conflitos entre professores e alunos dentro da sala de aula: a liberdade de utilização de um dispositivo de comunicação móvel – o telemóvel – e a necessidade de responsabilizar mais e melhor o professor com tudo o que se passe dentro da sala de aula. Dar ao professor a capacidade de atribuir uma medida sancionatória ao aluno - repreensão registada - sempre que o(s) facto(s) ocorra(m) dentro da sala de aula, permite uma ação mais eficaz, imediata, consciente e adequada do professor evitando que a decisão fique a cargo da direção ou de um instrutor de processo que decida sem conhecimento factual dos acontecimentos, do tom, da linguagem não verbal utilizada na sala de aula, que demasiadas vezes são cruciais para uma boa tomada de decisão.

Sendo a escola um espelho da sociedade é natural que os problemas inerentes à sociedade ocorram, conseqüentemente, dentro da escola com todas as repercussões inerentes.

## **2. TIPOS DE CONFLITO**

### **2.1 O conflito na escola**

A escola constitui um espaço ideal para o conflito. Lugar de coexistência de múltiplas classes sociais, raças, etnias e condições socioeconómicas, é desde sempre o espelho da sociedade, das realidades sociais, políticas e económicas. Neste aspeto temos de contemplar mais as escolas públicas, dado que – regra geral – as escolas privadas possuem uma maior homogeneidade socioeconómica nas origens dos alunos que as frequentam. Não existe aqui qualquer juízo de valor, apenas uma simples constatação. No entanto, tanto as escolas públicas como as escolas privadas convivem no seu seio, com o conflito, aliás uma das funções consagradas da escola como, aliás é a cooperação (Silva, 2003). Um pressupõe o outro e vice-versa. Para existir cooperação é necessário ter existido um conflito prévio. “Erradicar o conflito da sala de aula é evitar promover o debate, as opiniões minoritárias, no fundo a criação de massa crítica que tanta falta faz à construção da escola democrática. No fundo o conflito faz parte do crescimento – da identidade dos alunos e da identidade da escola.” (Monteiro, 2013)

A escola constitui, de facto, um local propício a conflitos pela diversidade e formação, académica e pessoal, dos elementos que a compõem e pela sua dinâmica interna

(situações diárias próprias do dia a dia) e externa (legislação governamental, atuação de pais e encarregados de educação ...). A diversidade de espaços físicos, a disposição dos edifícios, espaços verdes, entre outros elementos, condiciona e gera de alguma forma uma dinâmica interna e própria em cada escola.

No que concerne o conflito, Grave-Resendes (2004) é muito direta e objetiva, salientando que em vez de negar a sua existência, esperar que desapareça ou ignorá-lo, devemos reconhecer que existe, aprender a resolvê-lo, e utilizá-lo construtivamente como estímulo para uma mudança positiva a nível do nosso comportamento. Do mesmo modo, Costa & Matos (2007) defendem que o conflito irá sempre existir por tal ser inerente às relações humanas, na instituição escolar e na relação escola/família. Ambas as autoras salientam ser necessário recorrer “a formas edificantes para lidar com o conflito,” de modo a que possamos “reduzir a possibilidade de escalada da violência.” E, num estabelecimento de ensino, é isso precisamente que é importante perceber e colocar em prática: perceber, agir e promover a mudança de comportamentos e atitudes. A ótica de ação é sempre a de que a escola não está a punir o aluno X ou Y, mas a atuar no sentido de evitar ou punir atitudes e comportamentos que poderão eventualmente gerar a escalada do conflito dentro da sala de aula, do estabelecimento de ensino.

Deutsch (1973), citado por Monteiro (2013), estipula seis categorias para os conflitos:

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

Moore (1998), no entanto, postula cinco categorias para os conflitos:

- conflitos estruturais: ocorrem devido a padrões destrutivos de comportamento; à distribuição desigual de recursos; ao poder e autoridade desiguais; a fatores geográficos, físicos e ambientais que impedem a cooperação e a pressões de tempo;
- conflitos de valor: ocorrem por haver diferentes critérios para avaliar ideias e comportamentos e diferentes ideologias;
- conflitos de relacionamento: surgem por causa de emoções fortes, de percepções equivocadas, de falhas de comunicação ou de comportamentos negativos;

- conflitos de interesse: emergem da competição sobre interesses fundamentais, de procedimentos e de interesses psicológicos;
- conflitos quanto aos dados: surgem devido à falta de informação ou à informação errada; pelo existência de pontos de vista diferentes, diferentes interpretações dos dados e a procedimentos de avaliação diferentes.

Torrego (2003) advoga cinco temáticas de conflito:

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

Contudo, Redorta (2004), também citado por Monteiro (2013), elabora uma vasta lista de categorias de conflitos, mais propriamente quinze. Assim, este autor distingue os seguintes tipos de conflito:

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

Já Carita (2005), consagra apenas três tipos elementares de conflito que surgem em função das preocupações ou questões que estão em jogo:

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

Fruto da grande diversidade populacional humana e pelo facto de constituir o local onde a comunidade educativa mais tempo passa em conjunto, a escola constitui atualmente um espaço vivo, dinâmico e interativo. Por conseguinte, através da constante e quotidiana interação, os vários elementos (professores, alunos e funcionários) constroem-se e estruturam-se na dinâmica interrelacional.

Por outro lado, no que concerne a gestão da escola, a constante evolução e alterações legislativas produziram, na instituição escola e nos elementos que a compõem (professores, alunos e funcionários), questões, perplexidades e soluções, não necessariamente livres de algum grau de conflitualidade e inevitavelmente, de responsabilidade. Recordem-se os debates nos anos 80 que consagraram as expressões de “gestão democrática”, seguida da “administração e gestão das escolas” – veja-se a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1984), que vinculou a escola pública a um sistema jurídico e distinguiu a administração das escolas da administração central do sistema educativo, tal como a profusa produção legislativa da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (onde estavam figuras como Lima, Fernandes e Formosinho). Já nos anos 90 o Decreto-Lei nº 172/91 e o Decreto-Lei nº 115-A/98, também intitulado de Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e mais recentemente o Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, com a alteração produzida pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho.

Todos transportamos, consciente ou inconscientemente, um pouco das nossas vidas para o mundo do trabalho, para o mundo da escola. Imbuídos das nossas crenças, histórias, certezas e incertezas, condicionamo-nos e relacionamo-nos num determinado contexto. Inevitavelmente os pequenos conflitos vão surgindo, paulatinamente no nosso quotidiano.

Lima (1988) já alertava para o facto de “a condição social da juventude portuguesa é hoje marcada por um progressivo retardamento no acesso à condição de adulto, por uma competitividade desenfreada no ensino secundário, no acesso à Universidade, no conseguir do primeiro emprego”. (Lima, 1988:163) Estas palavras não perderam atualidade. A

recente reforma na educação com a escola a tempo inteiro, as aulas de substituição e um maior rendimento de todas as horas para apoio a alunos – sem dúvida uma conquista na melhoria dos resultados escolares e na vida das escolas - originou uma outra questão: os alunos dispõem hoje de menos tempo livre para se encontrarem na escola, para a Associação de Estudantes, para o clube de rádio, e outras valências. Existe hoje, em geral, nas escolas, uma menor participação dos alunos na vida da escola. Lima (1988:165) também mencionou que a crise de participação exigia “a possibilidade de convívio e de interação entre os diversos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, o regime de turnos, a inexistência de espaços, etc. Como poderá o aluno anónimo participar numa escola massificada? Quem o irá ouvir? Poderá, ou quererá ele ouvir-se a si próprio?” Esta noção de que o aluno precisa de tempo e de espaço para conviver com os outros é importante reter. Pode-se sempre questionar se o facto de existir menos tempo para convívio não predispõe alguns alunos para o “convívio” na sala de aula, aumentando o grau de indisciplina e de conflito.

A escola e os professores encontram-se atualmente sobre uma grande pressão da sociedade: metas a atingir, melhoria de resultados, rankings, comparação entre as várias escolas e as escolas públicas e privadas, escrutínio diário dos pais e encarregados de educação, massificação do ensino e o recente aumento do número de alunos por turma, número significativo de alunos desmotivados ou sem apetência para o estudo, que envolve esforço, dedicação e empenho, pais e encarregados de educação que pouco valorizam a educação e sobre protegem os seus educandos, muitos dos quais sem maneiras ou modos de estar numa sala de aula. Não posso deixar de recordar aqui um episódio que se passou comigo nos anos 90, ao receber uma mãe, encarregada de educação de um aluno do ensino básico, de quem os diversos professores se queixavam por cuspir constantemente dentro das salas de aula. Ao confrontar a mãe com a situação a senhora respondeu-me: “ Pois, lá em casa, ele também tem essa mania, mas eu só o deixo fazer isso na cozinha!”

A escola tem vindo gradualmente a substituir-se à família. Além das exigências académicas possui um inegável esforço em matéria social, familiar e judicial (informação constante à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens – CPCJ) sobre casos de ausência, excesso de faltas e problemas disciplinares graves. A escola atualmente possui um leque de intervenção vasto e diversificado. À escola é exigida uma articulação com as múltiplas instituições sociais e políticas: segurança social, Ministério Público, CPCJ, centros de

saúde, porque a ação da escola não se esgota no seu espaço físico. O acompanhamento do aluno exige toda uma colaboração e articulação institucional entre várias entidades.

## **2.2 O conflito entre alunos e professores**

Atores principais, cruciais e centrais no palco da instituição escola, alunos e professores desempenham naturalmente o *focus* da atividade de ensino aprendizagem, mais especificamente na sala de aula. Embora reconhecendo como natural, e até benéfico, a existência do conflito como elemento estruturante da personalidade do aluno uma larga maioria dos professores atualmente indica como primeiro obstáculo na sala de aula o comportamento dos alunos. Além disso, os professores em geral declaram que não se sentem capazes (ausência de formação) de lidar com a agressão, o desafio constante da autoridade, em sala de aula, e mesmo a violência com que quase diariamente são confrontados (Sugai & Horner, 1994) e que se vê em idades cada vez mais novas.

No mundo ocidental em geral, salvo raras exceções, e em Portugal em especial, os professores debatem-se com um elevado número de alunos por turma, cujo comportamento muitas vezes os impede e/ou impede os outros alunos da turma de aprender.

Quando se aprofunda a questão e se pretende mapear as razões de conflitos entre alunos e professores são várias as apontadas: aborrecimento (vulgo, “seca”), desejo de atenção, escape, falta de controlo na sala de aula, frustração, ....

O *bullying*, um comportamento que, embora ocorra mais frequentemente entre aluno-aluno, pode suceder entre aluno-professor, pode assumir diversas formas em função da idade dos intervenientes (agressor e vítima): “*bullying* escolar, assédio sexual, ataques de gangue, violência no namoro, violência conjugal, abuso infantil, assédio no local de trabalho e abuso de idosos” (Pepler e Craig, 1997). Os comportamentos considerados *bullying* encontram-se devidamente tipificados como crime pelo Código Penal Português, representando comportamentos que são de tal maneira graves, que é pedida uma intervenção do Estado para regular a situação. De certo modo, e tal como Monteiro (2013) refere pensamos que todos os crimes contra as pessoas (artigos 143º a 201º do CP), em especial os crimes contra a integridade física, a liberdade pessoal (v.g. ameaça, coação), a liberdade e autodeterminação sexual (por exemplo, violação, abuso sexual de crianças), a honra (v.g. difamação, injúria) e a reserva da vida privada (por exemplo, devassa da vida

privada) constituem, eles próprios, situação de *bullying*. Nesta perspetiva, alguns professores são também vítimas de *bullying*.

Os comportamentos de *bullying* na escola ocorrem, mais frequentemente, em locais com pouca supervisão de professores e assistentes sendo, por isso, perigosos nos casos em que os *bullies*, para além da provocação, recorrem à violência e/ou intimidação. Urge, conseqüentemente, efetuar uma clarificação dos diversos comportamentos de *bullying*: i) no *bullying* físico – bater, agredir, dar pontapés, empurrar, dar encontrões e puxões; ii) no *bullying* verbal – ameaçar, arreliar, iniciar rumores e proferir comentários agressivos e/ou desrespeitadores; iii) na exclusão das atividades – exclusão direta da criança ou jovem das atividades em que todos os outros participam; iv) no *cyberbullying* – ameaças e difamações perpetuadas por telemóveis (*sms*) e internet (*msn* e redes sociais).

Sabendo-se da existência pioneira de estudos e investigações sobre *stress* e pressões – incidindo inicialmente nas profissões de ordem assistencial, caso do corpo policial, enfermeiros e trabalhadores sociais – atualmente a profissão docente atingiu níveis de depressão e doença mental assinaláveis, talvez pelo grau de proximidade que o exercício da docência estabelece com o público e pelo seu caráter de exposição diária e constante.

O grau de interesse e dedicação pela profissão colocado pelo profissional de educação origina estádios de depressão, frustração e conflito com os seus destinatários – os alunos. São estes conflitos – professores / alunos – a razão de ser deste trabalho.

A escassa existência de estudos em Portugal nesta área revela-se por isso um desafio.

A questão do conflito nas escolas, entre alunos e professores, constitui um indicador importante e revelador dos sentimentos que não estão logo à superfície. Os tempos que vivemos, de austeridade e contenção, originam de várias formas reações e atitudes de ambos os atores no espaço escolar. Há um lado perverso nas pessoas, e quando as coisas não estão bem, esse lado estoira, surge ao de cima.

O documento normativo que regulamenta as questões de conflitualidade entre professores e alunos é o Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro – Estatuto do Aluno e Ética Escolar o qual prevê um conjunto de direitos e conseqüentemente de deveres dos alunos. Significativo nesta última atualização do estatuto do aluno é o facto de ser proibida a utilização do telemóvel dentro da sala de aula e de atribuir aos professores a decisão de repreensão registada ao aluno sempre que o facto ocorra dentro da sala de aula. Estes dois pormenores permitem-nos desde logo perceber um dos maiores focos de perturbação e

origem dos conflitos entre professores e alunos dentro da sala de aula: a liberdade de utilização de um dispositivo de comunicação móvel – o telemóvel – e a necessidade de responsabilizar mais e melhor o professor com tudo o que se passe dentro da sala de aula. Atribuir uma medida sancionatória ao professor, sempre que o(s) facto(s) ocorra(m) dentro da sala de aula, permite uma ação mais eficaz, imediata, consciente e adequada, evitando que a decisão fique a carga da direção ou de um instrutor de processo que decida sem conhecimento factual dos acontecimentos, do tom, da linguagem não verbal dentro da sala de aula, que demasiadas vezes são cruciais a uma boa tomada de decisão.

Parece-nos importante sugerir que uma estratégia adequada à gestão do conflito na sala de aula deve passar pela atuação do professor durante dois, três minutos, na compreensão e erradicação do conflito, concentrando toda a sua atenção e esforço na gestão do seu plano de aula. Assumir uma postura, dentro da sala de aula, de que o aluno deve ser punido e colocado no seu devido lugar, poderá eventualmente, originar uma permanente tensão de conflito na sala de aula, frustrando os esforços do professor na passagem da mensagem, no ensino dos conteúdos de forma eficiente e na obtenção de um comportamento mais funcional, adequado, na sala de aula. Um bom clima de trabalho numa sala de aula, potencia a aprendizagem dos alunos e o bem-estar psicológico do professor. O professor é um líder emocional na sala de aula e deve estar concentrado nos alunos e nas aprendizagens. Além da sua competência científica o professor deve fazer uso da sua competência pedagógica e exercer, dentro da sala de aula, uma ação positiva e proactiva no sentido em que, quando se trata bem os alunos eles são mais comprometidos, empenhados e produtivos e que há que fazê-los sentir que cada um deles é importante. Os conflitos em si não são bons nem maus, dependendo da forma como a escola os encara e lida com eles. Como refere Chrispino (2007) existem dois modelos de escola, a que assume o conflito transformando-o numa oportunidade e o outro modelo que refuta a existência do conflito, o que originará lidar com ele na forma de violência escolar.

### **2.2.1. O género e o conflito**

A questão da diferença entre o modo como rapazes e raparigas se posicionam na forma como recebem a educação em sala de aula não pode ser escamoteada e deve ser considerada. Segundo Charro (2012) os rapazes necessitam de maior estímulo e tensão

para se manterem atentos, pois têm mais tendência para o aborrecimento e para a distração do que as raparigas. Esta afirmação é deveras interessante e pode explicar muito da origem dos conflitos em sala de aula. Charro, especialista espanhola em educação diferenciada, refere que existe uma explicação hormonal que explica essa tendência: o facto de a testosterona ser o elemento facilitador do desenvolvimento muscular que faz com os rapazes se mexam mais e com mais frequência, pois o movimento constitui uma estimulação para o cérebro dos rapazes. De acordo com a autora, para estarem sossegados e concentrados nas aulas, os rapazes necessitam de mais períodos de intervalo do que as raparigas. Além disso, defende que não se devem repreender aqueles movimentos que tão frequentemente irritam os professores e perturbam o normal funcionamento das aulas: brincar com os lápis e abanar as pernas constituem uma exigência do cérebro masculino para ficar desperto. Aos rapazes é-lhes exigido que permaneçam quietos, calados e sentados – comportamento que as raparigas conseguem perfeitamente cumprir (pois possuem uma atitude mais estruturada e assertiva dentro da sala de aula) – sendo-lhes atribuído o rótulo de indisciplinados se não o fizerem. Segundo Charro (2012) tal situação dentro da sala de aula sucede apenas porque são rapazes. O seu condicionamento biológico e psicológico, num momento em que desenvolvem a sua maturidade envolta numa considerável carga hormonal, condiciona e origina tais comportamentos. Por conseguinte, estes rapazes de algum modo são prejudicados no seu processo de aprendizagem por não verem estas diferenças respeitadas, o que de algum modo pode fornecer uma explicação para a assimetria de resultados escolares e de comportamento entre os dois sexos (sendo os rapazes mais facilmente identificados pelo seu pior comportamento em sala de aula, tal indicador influencia a decisão dos professores na atribuição das classificações finais). A investigadora vai um pouco mais longe abordando até mesmo a decoração da sala de aula. Para as raparigas a sala de aula deve ser colorida, com trabalhos da turma; para os rapazes uma sala de aula deve conter o mínimo de decoração para não desconcentrar e /ou desviar a atenção. Outro fator importante é a questão do discurso que, calmo e pausado beneficia as raparigas (incomoda-as e desconcentra-as o tom de voz alto). Já para os rapazes é indicado um tom de voz firme com frases imperativas e curtas: "Abram os livros!", "Prestem atenção!" Este tipo de atuação em sala de aula, defende Charro, mantém nos rapazes um ambiente de tensão positiva. Mas, de facto, qual é o tipo de ensino que predomina regra geral nas salas de aulas das nossas escolas? Com muito mais frequência, sem dúvida, o primeiro.

Por outro lado, o universo feminino é largamente maioritário no ensino. Lucília Salgado, presidente do conselho pedagógico da escola Superior de Coimbra, citada na revista *Sábado* (nº458, p. 97 de fevereiro de 2013) refere que “A escola é um universo de mulheres e isso, mesmo socialmente, não ajuda os rapazes a identificarem-se e a motivarem-se para a aprendizagem.” Só a partir do 2ºciclo, aos 10 anos, se verifica um acréscimo significativo da figura masculina do professor. “Mas aí já grande parte da sua personalidade está formada.” (idem)

Por outro lado, existem mais raparigas a completar o ensino secundário (67,8%), licenciadas (16,9% por oposição aos 12,4% dos rapazes) e mesmo nos doutoramentos (55,4%), sendo os rapazes quem mais abandonam o sistema de ensino (27,1% contra 14,3% das raparigas), de acordo com os dados da Pordata. Outro elemento interessante a reter: o início ideal das aulas. Para as raparigas seria reservar uns minutos iniciais para elas se exprimirem e falarem dos seus sentimentos, o que as ajudaria a ganhar confiança e a manterem-se caladas mais tempo. Mas, para os rapazes, o correto seria reservar esses mesmos minutos iniciais para se movimentarem e se agitarem, de forma a libertarem a tensão e oxigenarem o cérebro. Mais uma vez, o tipo de início de aulas que predomina é o adequado às raparigas.

Outro fator a ter em consideração na questão do género nos conflitos entre alunos e professores na sala de aula é a duração da aula. As alterações na última década para aulas de noventa minutos formataram o ensino para uma maior exigência de concentração na sala de aula. “90 minutos de aulas expositivas são excessivos para a capacidade de concentração sobretudo dos rapazes,” considera o pedopsiquiatra Pedro Strecht.

Pode-se então questionar que se se sabe que, biológica e fisiologicamente, rapazes e raparigas possuem respostas diferentes à aprendizagem em sala de aula até que ponto não seria mais adequado o ensino diferenciado em escolas para rapazes e escolas para raparigas. A resposta é que se perderia grande parte do processo de socialização e de harmonia no convívio entre sexos. A aposta terá de ser na compreensão destes fatores de diferenciação e na sua abordagem e tratamento durante o processo de formação e recrutamento de professores. Por outro lado, já existem projetos-piloto em algumas escolas de vários países que constituíram – na mesma escola – turmas separadas por sexos, cujos métodos de ensino e professores estão adaptados às respetivas necessidades, produzindo um considerável sucesso e reduzindo substancialmente as diferenças no aproveitamento escolar entre os dois sexos. Será esta uma experiência a ser tentada nas nossas escolas?

Possivelmente, se a assimetria for enorme e/ou se a comunidade escolar assim o determinar. Mas escolas ou salas de aula separadas por sexos representariam, de algum modo, um retrocesso social e civilizacional, sabendo que no seu futuro local de trabalho e/ou nas universidades tal separação é inexistente.

### **2.2.2 A indisciplina**

Chegamos aqui à questão fulcral da indisciplina (motivo de tanta prosa e queixa) e à abrangência do seu conceito e temática. A indisciplina tem sido um fenómeno recorrente ao sempre longo dos tempos. Segundo Estrela (1996) a indisciplina é um fenómeno tão antigo como a própria escola; contudo, a extensão e intensidade fenómeno marcam uma diferença significativa em relação a outros tempos.

De comum, o facto de a indisciplina se relacionar com comportamentos perturbadores, ou qualquer outra situação que afete o normal desenrolar da aula. Muito interessante é a ideia que Sampaio (2003:121) nos transmite de que a indisciplina não é uma doença, mas que consiste “num mar de equívocos.”

A dimensão subjetiva do conceito é certamente subjetiva, mas existe a noção clara de que se trata, sem dúvida da transgressão de regras, normas ou leis pré-estabelecidas de uma determinada instituição ou entidade.

No caso da escola, o que é constrangedor é que a indisciplina afeta profundamente o clima de sala de aula necessário à aprendizagem de todos os alunos. Veiga (2007), citado por Monteiro (2013), afirma que a indisciplina é uma realidade em diversos países, atingindo níveis tais que prejudicam seriamente o clima necessário para o ensino e aprendizagem. Segundo (Estrela, 1986), a indisciplina não significa necessariamente agressividade ou delinquência. Esta investigadora valoriza mais a perturbação do processo pedagógico: o estudo realizado com alunos do 3.º ciclo, em Lisboa e arredores, concluiu que os alunos inquiridos relacionaram a indisciplina essencialmente com a perturbação da aula, mencionando também o incumprimento das regras, previamente estipuladas.

Por outro lado, Estrela (1992), citada por Monteiro (2013) estabelece uma relação entre o problema da indisciplina, não só com a autoridade do professor, mas também com a relação que o aluno estabelece com o saber. Assim, esta autora considera que para compreender a indisciplina deve-se estar atento à “relação triangular professor-aluno-

saber”. Por outro lado, sabemos hoje que não se consegue ensinar quem não quer aprender. Bem pode o professor preparar bem as suas aulas, utilizar diversos recursos pedagógicos e /ou tecnológicos (quadro interativo, *power point*, *prezi*) que, se determinado aluno não quiser aprender, irá “dinamitar” a aula.

No mesmo sentido, Amado (1999) refere que no fenómeno da indisciplina se verifica uma obstrução ao normal funcionamento da aula (Monteiro, 2013).

### **2.2.3. As regras**

Uma relação pressupõe regras e normas. A comunicação e a relação que alunos e professor estabelecem na sala de aula não estão isentas delas. Pelo contrário – a qualidade do ensino e da aprendizagem depende da assunção de um conjunto de regras inerentes à hierarquia estabelecida na sala de aula e por força do peso da instituição escola e do valor da educação.

Costa & Matos (2007), realçam a importância de, na escola, as regras serem claras e explícitas, facilitando, assim, a estruturação da identidade do aluno que compreenderá melhor qual o caminho a seguir. As mesmas autoras consideram que a escola deve ensinar as suas regras aos que a frequentam; porém, destacam que a assimilação das regras não deve levar à perda da individualidade de cada um.

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

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

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

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

Baseando-se em Short, Short & Blanton (1984), Amado refere um princípio basilar na definição das regras. Assim, as regras devem ser poucas, simples, positivas, claras e

restringir-se ao fundamental. Estas determinações estão de acordo com o preconizado pela abordagem do Reforço de Comportamento Positivo (RCP, *Positive Behavior Support* – PBS). Destaca, ainda, a necessidade de acompanhar a regra de bom senso e do conhecimento de alguma investigação neste domínio. (Monteiro, 2013)

A clareza das regras e da organização da aula para a criação de um bom clima disciplinar são também evocadas por Caeiro & Delgado (2005). Estes autores, citados por Monteiro (2013), alertam para a possibilidade de o desencontro entre regras e expectativas poder ser gerador de situações de conflito. Nesta ótica, a indisciplina na sala de aula resulta da interação entre alunos e professores, fruto de expectativas e perceções diferentes dos acontecimentos. Contudo, tal como Costa (2001) refere, há que realçar a importância de uma regra ser aceite e que o jovem deve perceber a sua pertinência.

Denscombe (1985), citado por Amado (1999) e Monteiro (2013), refere que quando os comportamentos dos alunos prejudicam o clima de trabalho, de acordo com a planificação do professor, algo vai mal na aula e na escola, seja numa perspectiva pedagógica, psicológica ou sociológica.

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

- desvio à produção de regras (relativas à comunicação verbal e não verbal, mobilidade e cumprimento das tarefas);
- conflitos interpares (agressões e danos físicos, morais e patrimoniais);
- conflitos na relação professor-aluno. Ainda de acordo com este autor (p.57), os comportamentos desviantes podem ser organizados em quatro categorias, conforme o quadro que se segue.

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

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

Na ótica de Amado, este tipo de comportamentos desviantes abrange praticamente todos os alunos, independentemente do empenho nas atividades, da idade ou do sexo, embora a frequência com que ocorrem não seja uniforme – o que está de acordo com os dados evidenciados pelos relatórios do GID de 2009 a 2013 (Anexos X a XIV): maior frequência dos alunos do sexo masculino de 7º e 8º Ano. Por outro lado, Amado defende que se acredita que muitas das regras violadas pelos alunos fazem parte da cultura da escola e já estão assimiladas pelos alunos após o ensino básico, pelo que nos níveis subsequentes raramente são explicitadas (Monteiro, 2013).

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

#### **2.2.4 Consequências do conflito**

A extrema diversidade de alunos nas escolas públicas portuguesas (não excluimos as escolas privadas, porque também possuem os seus conflitos, mas não a diversidade e pluralidade de alunos provenientes de diversos meios familiares, etnias, estratos socioeconómicos, nacionalidades, etc.) pode constituir, a todos os níveis, um ambiente propício ao conflito.

A educação sofre nos nossos dias um profundo desgaste. São constantes as alterações no edifício legislativo da educação dos sucessivos governos. Não só em Portugal, mas também em toda a Europa e E.U.A. e restantes países da OCDE, o pilar da educação é alvo constante de reformas.

Por conseguinte, Portugal possui uma considerável taxa de abandono escolar (embora diminuindo gradualmente – 1,7% em 2011), estudantes que alcançam o 9º Ano com graves dificuldades na leitura e em operações matemáticas básicas e a mais baixa taxa de alunos a entrar no ensino superior e a concluí-lo. (*OECD, Education at a Glance, 2011*) Não nos podemos esquecer que a estratégia Europa 2020, plano a dez anos da União Europeia a favor do crescimento, tem como objetivos reduzir a taxa de abandono escolar para níveis abaixo dos 10% e aumentar para – pelo menos – 40% a percentagem da população na faixa etária dos 30-40 anos que possui um diploma do ensino superior. Estes dois objetivos encontram-se intrinsecamente ligados à redução da pobreza e exclusão social, cujo objetivo da EU para 2020 é reduzir pelo menos, em 20 milhões o número de pessoas em risco ou em situação de pobreza ou de exclusão social. Por todas estas razões, o

peso sobre as escolas e os professores é considerável. É uma batalha sem quartel, aquela que se avizinha na educação.

Pela natureza sociocultural das escolas e pela diversidade formativa e educacional (e mesmo política) são as Escolas ótimos territórios de conflito. Talvez por todas estas razões e por perceberem que é crucial o investimento e o empenho na educação, os professores sofrem grandes pressões e pressionam os seus alunos diariamente na obtenção de melhores resultados escolares e no cumprimento estrito das regras e normas em sala de aula – necessárias ao bom clima de aprendizagem de qualidade.

Na opinião de (Chripino, 2007) os conflitos escolares são frequentes, porque, atualmente, frequentam a escola alunos muito diferentes em relação às vivências, às expectativas, aos sonhos, aos valores, às culturas e aos hábitos. As escolas constituem arenas propícias à eclosão de conflitos diversos. Do modo como os enfrentamos, gerimos e solucionamo-los, dependerá o grau de consequência dessa resolução, com mais ou menos pacificidade, agressividade ou escalada de conflito.

A consequência do conflito está relacionada com o tipo de abordagem que foi adotada e no modo como os intervenientes foram envolvidos. Considerando que nos influenciamos mutuamente – aluno/aluno; professor/professor e aluno/professor – as características dos diversos intervenientes (atitudes, reações, opiniões e comportamentos) podem gerar, e normalmente fazem-no, reciprocidade comportamental do outro. Quando um conflito se passa numa sala de aula, as características do professor podem ser facilitadoras ou inibidoras da ocorrência de conflitos com os alunos. Nesta linha de raciocínio e na sequência de estudos de diversos autores, Carita (2005:71), destaca que “os conflitos professor-aluno tendem a prevalecer na relação com os professores que oscilam entre a pouca assertividade e o autoritarismo.”

A opção por uma resolução pacífica que implique a ajuda dos outros, terá consequências, em princípio, menos negativas. Caso contrário, a consequência poderá ser a escalada de violência. Por outras palavras, as consequências do conflito estão integralmente associadas à postura que se adota na sua resolução, ou como San Martin (2003) defende, à sua gestão. Para este investigador nem todos os conflitos se resolvem.

E neste aspeto da resolução é interessante perceber a posição de Carita (2005) sobre o papel que as emoções desempenham na resolução dos conflitos. Porque crescemos com as emoções e as relações, compreendemos melhor quando Grave-Resendes (2004) defende que a resolução pacífica dos conflitos constitui uma verdadeira oportunidade de

crescimento e de mudanças e, conseqüentemente, contribuirá para uma sociedade menos violenta e mais tolerante. De facto, o conflito pode transformar-se em oportunidade de crescimento e melhoria, ou pode traduzir-se em comportamentos agressivos. Não é aconselhável ignorar o conflito, bem como as razões que o originaram. Tal permite-nos entendê-lo e poder prevenir futuros conflitos. No entanto, as escolas devem agir no sentido de minimizar o potencial negativo das situações de conflito, evitando os seus efeitos nefastos, como sejam a indisciplina, a violência, o *bullying*, promovendo, como defende Monteiro (2013), uma gestão dos conflitos que permita o crescimento dos envolvidos.

Numa breve síntese, diríamos que o conflito é intrínseco ao ser humano. Crescemos e aprendemos com os conflitos. De certa forma, aumentamos a nossa sabedoria e autoconfiança na procura de soluções para os conflitos, sendo a escola o elemento ideal para a ocorrência dos mesmos, pela sua diversidade e pluralidade de vivências e proveniências. As várias categorizações dos tipos de conflitos, assim como as múltiplas propostas de abordagens de resolução de conflitos, visam uma sistematização orientadora. Há que conhecer melhor os conflitos e a sua natureza para podermos agir melhor, de forma mais eficiente e consciente. Os conflitos entre alunos e professores representam, no fundo, os conflitos entre os dois mais numerosos e principais atores no palco do ensino/aprendizagem. A disciplina, as regras, a mediação e restantes abordagens ou propostas de resolução de conflitos, constituem instrumentos que requerem uma autenticidade do lado humano. Ser verdadeiro, coerente e convicto na ação representa um passo crucial na obtenção de resultados.

Neste ponto, chegamos à área das relações interpessoais – tão cruciais e centrais na ação do professor e na relação aluno-professor.

### **2.3 Relações interpessoais - a origem**

Baseando-se em Sameroff (1985), Costa & Matos (2007), citado por Monteiro (2013), propõem uma visão holística do conflito escolar em que se deve entender as posições da escola, da comunidade, da família, bem como os contextos de vida do aluno e do professor, numa lógica em que o todo dá significado às partes.

Num processo que envolve várias partes, é essencial que as relações interpessoais constituam o elemento fulcral, porque equilibram lados. A questão do conflito envolve-nos

diariamente na nossa vida social e profissional – daí a necessidade de utilizarmos a nossa inteligência emocional e de reconhecermos no outro a possibilidade de divergência de opinião e/ou de atitude, tomada de posição. Retomando ainda Chrispino (2007), o conflito é próprio da natureza humana e pode ser intrapessoal (conflito consigo mesmo) ou interpessoal. Na área do conflito intrapessoal Chrispino situa o fazer/não fazer (os trabalhos de casa, por exemplo); trazer/ não trazer (os manuais e restantes objetos para as aulas, por exemplo); cumprir / não cumprir (as regras na sala de aula, as indicações do professor, por exemplo); possuir /não possuir (os cadernos diários em dia, por exemplo). Já o campo dos conflitos interpessoais remete-nos para a questão de separações familiares, questiúnculas entre vizinhos, guerras, desentendimentos entre alunos, entre alunos e professores, entre outros. Torrego (2003), citado por Monteiro (2013), defende que os conflitos possuem a sua origem nas quatro necessidades psicológicas básicas (pertença, poder, liberdade e prazer), assim como na escassez de recursos (tempo, dinheiro, propriedade) e nos diferentes valores (crenças, princípios). A inevitabilidade do conflito surge em toda a sua natureza como inato no ser humano, pelas suas características e convicções, no fundo as especificidades que tornam cada ser humano diferente e, por isso, único. Por conseguinte, urge tornar também inevitável o estabelecimento de relações com os outros seres humanos.

Diversos autores, provenientes das várias áreas do saber, preconizam diferentes, mas semelhantes conceitos de conflito. A origem do conflito é, assim, explicada de diferentes formas consoante a área de estudo dos investigadores (Monteiro, 2013).

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

Cultivar boas relações é, assim, uma ação a não desdenhar, porque pode-nos evitar fortes dissabores ao longo das nossas vidas sociais e profissionais. A questão do conflito deve, por isso, ser enquadrada no devido contexto, racionalizada, evitando o empolamento e o exacerbamento de questões posteriores. Costa & Matos (2007) defendem que as relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas se desenrolam numa perspetiva de causalidade circular. Nesta ótica, sugerem que os acontecimentos se relacionam de forma interativa e não numa lógica de causa e efeito, sendo que o contexto e o indivíduo se influenciam de forma recíproca. As autoras defendem também que o conflito não pode ser encarado apenas de uma ótica negativa, dado que o conflito representa também uma fonte

potencial de crescimento. Crescemos e evoluímos na adversidade. Fortalecemo-nos com o outro e contra o outro. Para Marx, a abordagem do conflito é efetuada de uma perspectiva social – a estratificação social e a inevitável luta entre as classes sociais. Do caos surge a ordem e do conflito de classes irá surgir a mudança social. Ainda numa perspectiva sociopolítica Lipset (1985), lembra que Parsons e Hobbes consideravam inerentes à espécie humana a desordem e o conflito, pela sua natureza criadora.

Mas se o conflito possui esta inevitabilidade inerente à condição humana, radicado na biologia humana, é também gerido pelas emoções humanas (Carita, 2005). Esta dimensão psicológica é realçada por Carita que refere que tanto Freud como Piaget atribuem elevada importância do conflito nos processos de mudança psicológica. Na perspectiva de Freud, o desejo e a proibição encontram-se em conflito, enquanto na ótica de Piaget o conflito assume uma dimensão intrapsíquica manifestando-se ao nível da tomada de decisões e nas experiências. A visão de Costa & Matos (2007) pressupõe ainda que o conflito social pode resultar do conflito intrapsíquico.

A Escola Secundária D. João II possui desde 2002 um Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) que funciona nesta ótica e em equipa. É um recurso para onde são encaminhados os alunos alvo de expulsão da sala de aula e todos os casos de procedimento disciplinar. Além disso, trabalha muito na prevenção: ouvir e atuar antes que o conflito aconteça na sua magnitude. Os alunos são sempre ouvidos e pronunciam-se também por escrito, efetuando o seu depoimento detalhadamente. Constituem peça importante e central na escola. É para eles que os professores trabalham. Para ensinar.

O estudo de Bodine e Crawford (1998), citado por Costa & Matos (2007:78) considera que a prevenção da disfuncionalidade implica um trabalho apurado e demorado com toda a comunidade escolar fazendo de modo a que uma visão sistémica da escola possa emergir e sem a qual não é possível obter resultados positivos. O trabalho em equipa assume-se como central propiciando a criação de um “contexto em que a aprendizagem por parte destes adultos seja uma constante e em que eles, continuamente, reflitam sobre a sua ação. Esta aprendizagem é essencial de forma a adquirir a visão sistémica dos problemas (...) e sem a qual não se podem operacionalizar estratégias de resolução de conflitos nas escolas.” (Costa & Matos, 2007:78)

Há portanto que aceitar que conflito é comunicação e relação. Quando um aluno promove uma provocação, o que ele está a tentar dizer é: “eu estou aqui, eu existo, reparem em mim.” Essa comunicação e relação envolvem compreensão e negociação.

Simplesmente pelo facto de ter de se mudar o foco das posições para os interesses, pois as posições constituem um entrave às resoluções dos conflitos, sendo os interesses o que define o problema. (Costa & Matos, 2007:79)

Por conseguinte muito se joga na relação aluno /professor e é aqui que é preciso investir tempo, dedicação e empenho. “Uma das estratégias é a criação de tempos de interação diferentes, novos e fora da rotinas escolares (passeios, ver um filme e discuti-lo, um encontro informal no bar da escola...) que permitam aluno e professor mostrar um maior interesse recíproco, permitindo desta forma redefinir e reexaminar modelos representacionais que minavam a relação e construir novas formas de comunicação.” (Costa & Matos, 2007:79)

E aqui tocamos novamente no que Lima referia em 1988: a urgência da participação do aluno na vida da escola exige tempo e disponibilidade para uma correta avaliação e intervenção. E esta intervenção é tão ou mais eficiente eficaz quanto ponderada e assertiva. Baseando-se nos trabalhos de Hargreaves (1978) e Estrela (1986), Carita (2005) afirma que a indisciplina escolar tem de ser compreendida no âmbito da interação social e, conseqüentemente, numa lógica de intervenção pedagógica ao nível da sala de aula e da escola.

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

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

No fundo, temos de ter também a noção de que um significativo número de conflitos pode, eventualmente, dever-se não só à divergência de interesses, visões, valores e opiniões, mas ter origem em falhas ao nível da comunicação, em mal entendidos ou equívocos, como Sampaio refere. Por outro lado, tem sido constante a exigência para com a instituição escola: um contínuo aumento de funções em tempos de mudança constante. “Com tantos baluartes tradicionais da economia ocidental a parecerem cada vez mais precários, no contexto de um mercado global em expansão, os sistemas escolares e os seus professores estão a ser incumbidos de tarefas onerosas relativas à regeneração económica.” (Hargreaves, 1998:27) Este contínuo processo de mudança insere-se na conceção da escola como uma organização (que o é), quase como uma empresa, na procura contínua da eficácia, eficiência e otimização dos recursos físicos e humanos, com o objetivo de

melhorar os seus resultados escolares, académicos, assim como uma otimização de gestão do erário público, pelo qual todos somos responsáveis. A questão da responsabilização das escolas, o termo anglo-saxónico de “*accountability*” – que surge na linha das inovações dos anos 80, constituiu e constitui, uma das fontes de conflitos nas escolas (Correia & Matos, 2001). Além disso, “os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais, exige-se-lhes quase tudo.” (A. Nóvoa, 1992:12)

Por isso, Correia e Matos (2001) referem a existência da “solidão”, “sofrimento” profissional que configuram ou não “novas formas de individualismo profissional defensivo” (Silva, 2003), citado por Monteiro (2013).

### **2.3.1 Gestão da sala de aula**

A gestão da sala de aula é um fator essencial no processo de ensino aprendizagem. Uma aula bem gerida e sequenciada significa uma aula ganha, uma turma conquistada. Sabe-se que os professores fazem a diferença. Marcam os alunos. Uma aula bem preparada, os temas, assuntos, bem sequenciados são fatores determinantes no sucesso da mesma e na supressão de problemas disciplinares. Se por um lado evitam problemas de *stress* do próprio professor, por outro lado evidenciam aulas mais fluídas e mais atraentes, porque melhor preparadas, tal como referem Greene, Beszterczey & Katzenstein, 2002; Pines 2002; Bozer et al. (*Teaching Stress*, 2006).

Segundo Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver (2008) alguns estudos nesta área consideram que uma boa gestão e controlo da aula diminuem os problemas disciplinares dentro da sala de aula.

Neste ponto permitam-nos mencionar o facto de existir ainda alguma relativa falta de formação de professores no âmbito da gestão e controlo da sala de aula. Se é inquestionável que os professores devem possuir uma boa formação académica e profissional, não é menos importante a questão da formação ao nível da gestão e controlo da sala de aula.

A diversidade de formação dos professores, a formação pessoal e profissional de cada professor com a sua história individual e pessoal, as suas expectativas, frustrações e desejos constituem fatores a considerar na gestão da sala de aula.

Uma das questões fundamentais é: porque é que na aula de certos professores persistem mais problemas disciplinares do que na aula de outros professores?

Esta questão da gestão da sala de aula (a grande “caixa negra”) é de uma importância vital (aliás, vejam-se os resultados dos inquéritos onde os alunos mencionam a questão da aula bem preparada) porque é aqui, neste espaço, que tudo se joga na relação aluno/professor. O controlo das emoções, a aula bem preparada, o tom de voz adequado, o evitar gestos bruscos, a coerência na atitude e na palavra (o que digo é o que faço), no fundo a grande gestão do *stress* é aqui que acontece: “A lot of teachers experience students’ behavior problematic or challenging (Smeets, Van der Veen, Derriks & Roeleveld, 2007: 26% of students in a group; Liljequist & Renk, 2007), mas é também aqui que o professor faz e marca a diferença “Teachers make a difference” (Hattie, 2009). É neste momento que devemos aprender uns com os outros: porque é que alguns professores conseguem e outros não? Até que ponto se pode influenciar a eficácia do professor? Golly & Sprague (2009) questionam se “é possível estimular o desenvolvimento profissional dos professores em relação à gestão do comportamento dos alunos.” Na ótica da abordagem PBS (*Positive Behavior Support*), comportamento gera comportamento - “*It’s all about behavior*”.

Elaborando uma breve síntese diríamos que o conflito faz parte da natureza do ser humano e das suas atividades. A escola, por natureza, constitui um território onde se verificam conflitos de várias naturezas. O que é importante reter é que o professor lida com géneros na sala de aula e com uma amálgama de seres individuais, com as suas personalidades a afirmarem-se constantemente, na sala de aula, na escola e na vida. É um processo gradual e inevitável. Para uma boa gestão da sala de aula verifica-se que é importante estabelecer regras claras e objetivas. Simultaneamente deve o professor manter um discurso calmo e pausado de modo a que todos os alunos o possam entender e aprender. Uma aula bem planeada e sequenciada capta a atenção e o interesse dos alunos. Numa ótica de que comportamento gera comportamento é crucial que o professor mantenha a sua postura de líder na sala de aula e saiba gerir, sem comportamentos disruptivos, os acontecimentos que vão surgindo.

### **3. PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NO CONFLITO**

Neste capítulo II, iremos perpassar por três tipos de abordagem para a resolução de conflitos: a mediação, uma abordagem com uma perspectiva behaviorista – *Positive Behavior Support* (PBS) cujo grande mentor é Tim Lewis e, finalmente, a proposta de Kurt Singer – “Gerir em conjunto os conflitos alunos-professores - Interrupções em sala de aula e as dificuldades em trabalhar não violentamente - Aprender competências de resolução de conflitos” que elabora vinte e cinco propostas para serem pensadas e que merecem uma profunda reflexão que deve orientar a ação do professor na sala de aula. Interessa-nos, acima de tudo, propor abordagens que possam constituir uma mais-valia prática na ação dentro da escola e comungada pelo corpo docente.

#### **3.1 A mediação**

Uma escola é necessariamente relacional e, por isso, desgastante. Nesta perspectiva é lógico que a dimensão conflitual esteja obrigatoriamente sempre presente.

O professor gosta de um espaço de soberania, onde tem os seus alunos e gere a sua aula, com a sua dinâmica própria. Sempre que é questionado no seu espaço de soberana (de aula), sempre que a sua soberania, ou se quisermos, a sua autoridade é posta em causa pelo (s) aluno (s), o professor obviamente reage. Reage porque é um ser social. Recordando Costa & Matos (2007) existe um processo de relações, identidades e padrões culturais na ação social. Uma considerável e significativa quantidade de tempo das nossas vidas é consumido na interação relacional com o (s) outro (s). Parte da nossa qualidade de vida reside reciprocamente na qualidade das relações que conseguimos estabelecer nos vários contextos em que vivemos: família, escola, círculo de amigos. Dado que grande parte da nossa vida ocorre nas inter-relações com outros indivíduos. Assim sendo, para Del Prette & Del Prette (2007) é tão importante que um professor estabeleça uma qualidade relacional com os alunos das suas turmas. Mais do que lhes falar, importa ouvi-los, saber escutá-los - no fundo, fazer uso da capacidade de comunicação que um professor possui, juntamente com o necessário controlo emocional, pois a inteligência social e emocional constituem dois pilares cruciais nas inter-relações. Estas pedras-chave devidamente contextualizadas com o domínio científico e pedagógico farão os alunos necessariamente trabalhar melhor

em equipa. Repare-se, aliás, que a própria OCDE já considera avaliar em 2014 as competências de cooperação e em 2018 as competências de cidadania.

A intervenção junto de potenciais vítimas e/ou agressores implica o reconhecimento de sinais de alerta que sinalizam as situações de *bullying*.

O estudo de Monteiro (2013) refere que as potenciais vítimas, geralmente crianças ou jovens pouco assertivos (passivos ou agressivos) - revelam dificuldades na escola e no trabalho escolar, como por exemplo, o ter dificuldade em concentrar-se nas aulas, ir para o intervalo mais tarde e regressar à sala mais cedo, a falta de interesse pelas atividades da escola, entre outras consequências. Também se podem apontar as dificuldades no envolvimento social, tais como, o estar frequentemente solitário, isolado, ser alvo de troça pelos seus pares e não se defender.

Outros sinais de alerta nos alunos que são vítimas de *bullying* podem estar relacionados com o seu aspeto físico, como o estar frequentemente doente, as nódoas negras, as roupas rasgadas ou outros pertences estragados, entre outro, e o aspeto emocional/comportamental, como a baixa autoestima, estar nervoso, ansioso, temeroso, ou inseguro.

Por sua vez, os agressores, entre outros comportamentos, procuram dominar e/ou controlar os colegas, são fisicamente maiores e mais fortes que os restantes colegas, parecem dispostos a usar e abusar de outras pessoas para obter o que desejam, recusam aceitar responsabilidades pelos seus comportamentos e mentem numa tentativa de evitar problemas.

Esta questão é premente porque pode inclusive originar a tentativa de suicídio ou mesmo o suicídio do jovem. O Plano Nacional de Prevenção do Suicídio (2013-2017) refere os três fatores protetores a observar:

- “fatores familiares: cuidados parentais mantidos, coesão familiar, capacidade de envolvimento mútuo, partilha de interesses e suporte emocional;
- fatores individuais: capacidades de resolução dos problemas, sentido de valor pessoal, abertura para novas experiências e projetos de vida; a não utilização de substâncias nocivas;
- fatores sociais: pertença a um clima escolar positivo, boa relação com amigos e colegas, boas relações com professores e outros adultos, suporte

dos pares, valores culturais e religiosos.” (Plano Nacional de Saúde 2013-2017:72)

Ajudar os alunos a lidar com o *bullying* é fundamental, dado que tem efeitos imediatos e efeitos ao longo da vida, tanto para as vítimas, como agressores e restantes alunos que testemunham o fenómeno. O papel do professor e dos assistentes operacionais passa pela identificação de vítimas e agressores, falar com outros professores e funcionários da escola e obter informações dos pais.

De acordo com Costa e Matos (2007), uma das estratégias mais utilizadas é a mediação de pares. Esta implica a utilização de programas de mediação de pares no treino de alunos que intervêm como interlocutores neutros na ajuda a outros alunos com problemas de relacionamento interpessoal. A formação focaliza a dinâmica da relação interpessoal, a escuta ativa, a formulação e reformulação de perguntas, o desempenho de papéis e o *feedback*. Os alunos mediadores em colaboração com os seus pares apoiam-nos na exploração dos assuntos, de modo a descobrir uma estratégia que permita chegar a consensos e à resolução do problema. O objetivo é conseguir chegar a acordos aceites por todos, aprender como lidar em situações semelhantes no futuro, desenvolvendo nos alunos competências sociais/relacionais para a resolução de problemas, sem que esta seja feita por um adulto.

Os resultados são avaliados em função dos impactos nas perceções dos alunos, professores e funcionários sobre esta estratégia de resolução de conflitos e também pelo número de comportamentos que requeriam procedimento disciplinar e ainda no impacto nos alunos mediadores.

Há vantagens a nível dos mediadores e dos mediados. Para os mediadores, esta é uma oportunidade de descentração e de desenvolvimento psicológico pela assunção de responsabilidades de “cuidar dos outros”. Os mediados têm oportunidade de aprender a lidar com a divergência de posições/opiniões nas interações, de enfrentar a frustração e ser capaz de lidar com ela e desenvolver competências de resiliência, aprendendo a resolver os conflitos preservando as relações interpessoais, o que lhes trará vantagens psicossociais nas relações futuras. As estratégias de resolução de conflitos dão também aos jovens o sentimento de poder, a capacidade e responsabilidade pelas decisões tomadas em função das suas necessidades contextualizadas.

Na mediação por pares, o mediador precisa de apresentar como características essenciais a capacidade de saber escutar, promover o diálogo, ser imparcial, íntegro, ser

reconhecido pelos seus pares pelo seu equilíbrio emocional, pelas competências de condução das sessões, mantendo o respeito entre as partes envolvidas.

No fundo para quê a mediação? Porro (2004), citado por Monteiro (2013), refere os “grandes motivos para realizar o programa de mediação:

1. a capacitação em resolver conflitos valoriza o tempo;
2. a capacitação em resolver conflitos ensina várias estratégias úteis;
3. a capacitação em resolver conflitos ensina aos alunos consideração e respeito para com os demais;
4. a capacitação em resolver conflitos reduz o estresse;
5. a possibilidade de aplicar as novas técnicas em casa, com familiares e amigos;
6. a capacitação em resolver conflitos que podem contribuir para a prevenção do uso do álcool e de drogas;
7. a possibilidade de sentir a satisfação de estar contribuindo com a paz do mundo.”

Esta visão algo holística não deve ser desprezada, de modo algum, sendo que atualmente muitas são as escolas que possuem uma visão holística integrada da sua ação educativa, não se restringindo apenas à instrução.

Na perceção de que é importante a questão do comportamento, não podemos deixar de citar Gordon Neufeld (autor de “Hold on to Your Kids”) quando refere que “A paternidade está enfraquecida, porque os pais andam à procura de respostas quando são eles que devem ser a resposta. (...) Os nossos filhos querem sempre pertencer-nos, mesmo quando tudo indica o contrário. Não podemos desistir.” (Soromenho, 2012,60) Uma atitude mais correta será a de lhes transmitir que o sucesso provém do modo como transformamos os erros e falhanços em oportunidades e não dos erros que não cometemos. Num nova perspectiva é a ideia de que o que importa não é o que a vida fez connosco, mas o que é que nós fizemos com o que a vida fez connosco. No fundo, vencermos as nossas dificuldades perante os conflitos e adversidades com que nos vamos deparando. Essa é a verdadeira preparação para a vida.

É necessário, como refere Silva (2009), conceber a escola como uma organização formal específica (...) possuindo uma identidade na qual todos investem e se reconhecem...”. Uma escola inclusiva, diversificada, globalizada, representativa da diversidade cultural, social e étnica da sua comunidade, da sua cidade e, conseqüentemente, representativa dos conflitos que perpassam essa mesma comunidade,

essa mesma cidade. Na opinião de Sá (2013) quanto menos inclusiva for uma escola, menos escola (e menos amiga do sucesso) ela se torna. As exigências da nossa sociedade, a procura constante do sucesso, do êxito, deturpam de certo modo o caminho que é necessário e frutífero percorrer. Os conflitos são necessários porque crescemos e evoluímos pela diversidade, pela oposição, pelo conflito com o(s) outro(s). A nossa identidade emancipa-se por oposição ao outro ou apesar do outro. Percebe-se, assim, porque se considera a dor o sal da sabedoria.

No entanto, podemos concluir que os rapazes têm maior tendência a possuir maior número de conflitos (mas não necessariamente de maior gravidade). Contudo, a realidade de turmas mistas, sem predominância de nenhum dos géneros, constitui uma mais-valia para o ensino e para a educação de ambos os géneros. Por outras palavras, a separação de géneros nas salas de aula constituiria, a nosso ver, um retrocesso civilizacional pela simples razão de que na universidade e na sociedade não é essa a realidade que os alunos irão enfrentar.

As fontes de desigualdade residem, ou têm a sua origem, regra geral, na classe social do aluno, na etnia e apenas em terceiro lugar no género.

Por outro lado é inegável que as nossas sociedades, em geral, se têm vindo a tornar psiquicamente instáveis para os indivíduos – por diversas razões e motivos.

Neste campo, a mediação de conflitos possui uma ação inegável e insubstituível, pois a aquisição de competências relacionais duradouras (essenciais para a relação aluno-professor) é precisamente um dos seus objetivos de forma a reforçar a sociabilidade na aula e na escola e aqui, os jovens possuem parte do poder de resolução dos conflitos na escola, assim como uma corresponsabilidade pela harmonia social da escola. A inegável cultura de agressividade que existe hoje na nossa sociedade e na escola como espelho desta sociedade, com todas as *nuances* conflituais de vitimização, exclusão, discriminação e humilhação, evidenciam uma necessidade de as escolas adotarem a mediação de conflitos como uma ferramenta central na sua atuação pedagógica. É importante perceber que os conflitos podem potenciar uma transformação criativa dos conflitos por via da mediação, representando assim uma oportunidade de mudança e crescimento com potencial educativo e de formação pessoal (Costa e Melo, 2009). O programa que estas autoras apresentam, “Mediação para a Convivência entre pares” (A Mediação para a Convivência entre Pares: Contributos da Formação em Alunos do Ensino Básico, Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho, 2009)

evidencia o que os diversos estudos internacionais provam: a melhoria das competências sociais dos alunos quando participam numa formação de cultura de mediação. Porque, de facto, é disto que se trata: aprender a comunicar melhor na ótica de que a mediação de um conflito consiste num processo de comunicação, cooperação e reencontro interpessoal (Six, 2003; Guillaume-Hoffnung, 2007).

Na questão da resolução dos conflitos, revela-se central a questão da mediação. A extensa bibliografia sobre o tema da mediação de conflitos (Six, 2003; Prairat, 2007; Boqué, 2008; colocar outros) revela a constante atualidade do tema. O trabalho de Costa, Almeida e Melo, (evidenciado nas Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho, 2009) revela a importância de – mais do que procurar soluções para a resolução de conflitos - ser imprescindível a procura do desenvolvimento de competências para a resolução de conflitos, para que a mediação produza realmente um “efeito verdadeiramente capacitador nos indivíduos” (2009:166).

O programa “Mediação para a Convivência entre Pares” – concebido em duas escolas do norte do país e adaptado ao projeto individual de cada uma das escolas, o que é de elogiar, por respeitar a integridade e personalidade de cada uma das instituições - parte do pressuposto (já testado em vários países e revelado por vários estudos internacionais) que as competências sociais e relacionais (*skills*) dos alunos são essenciais à sua formação integral (modelo de construção construtivista) e que essas aprendizagens permitem-lhes a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como o fomento de atitudes adequadas permitindo-lhes uma maior autonomia e responsabilidade na resolução dos conflitos de forma pacífica e positiva (Garcia, Pérez & Pérez, 2007; Pérez, del Pozo, 2007). No fundo representa a busca da solução do conflito pelo desenvolvimento e dotação de competências individuais e interpessoais de modo a que cada um saiba transformar os conflitos em “processos de comunicação, cooperação e reencontro interpessoal. (Six, 2003; Guillaume-Hoffnung, 2007). A mediação de conflitos visa a aquisição de competências relacionais duradouras para reforçar a sociabilidade na aula e no espaço escolar, colocando nos jovens parte da resolução dos conflitos e coresponsabilizando-os pela harmonia social da escola. Deste modo, a escola transforma de forma criativa os conflitos, o que representa uma oportunidade de mudança e crescimento com potencial educativo e de formação pessoal (Costa, Almeida & Melo 2009:165). Agir com e para os alunos revela-se crucial, na medida em que a ação se constrói pelo conhecimento – na senda do modelo transformativo de mediação: transformar o conflito promove a mobilização dos recursos próprios de cada

um dos sujeitos implicados (Bush, Folger, 1996. Op. Cit. Costa, Almeida & Melo, 2009) contribuindo para a tríade do saber: o conhecimento (saber saber), as habilidades (saber fazer) e as atitudes (saber ser e estar).

### **3.2 Reforço de comportamento positivo (RCP) / *Positive Behavior Support* (PBS)**

A centralidade da sala de aula (famosa “caixa negra”) assume um interesse inusitado pelo facto de ser neste espaço físico que se desenrola toda a ação do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos e o professor. Os conteúdos e os seres humanos. A ação educativa. No espaço da aula se ganham ou se perdem os alunos. Por conseguinte, merecemos ponderar e refletir numa outra abordagem a considerar na sala de aula para a possível resolução de conflitos. Uma abordagem comportamental positiva (*positive behavior support, PBS*) - reforço de comportamento positivo (RCP) - que estabelece uma estratégia de intervenção baseada na criação de um ambiente de trabalho que aumente a possibilidade de o aluno aprender, mas uma estratégia assente na realidade da recolha de dados. “*Educators cannot ‘make’ students learn or behave. Educators can create environments that create the likelihood that students learn and behave. Environments that increase the likelihood are guided by a core curriculum and implemented with consistency and fidelity*” (Lewis, citado em *European Landscape PBS Europe*, 2013:5).

“Em geral, o RCP acentua quatro elementos integrados: (a) dados para tomada de decisões, (b) resultados mensuráveis apoiados e avaliados por dados, (c) práticas que comprovam que estes resultados são realizáveis, e (d) sistemas que apoiam de forma eficiente e efetiva a implementação destas práticas. Esta abordagem segue seis princípios importantes:

1. **Uma abordagem total da escola baseada em valores:** desenvolvendo um *continuum* de comportamento com base científica e intervenções e apoios escolares;
2. **Resolução de problemas e tomada de decisões sistemáticas e baseadas em dados:** usando dados para tomada de decisões;
3. **Prevenção:** estruturando o ambiente para evitar o desenvolvimento e a ocorrência de problemas de comportamento;
4. **Abordagem positiva:** ensinando e incentivando competências e comportamento pró sociais;

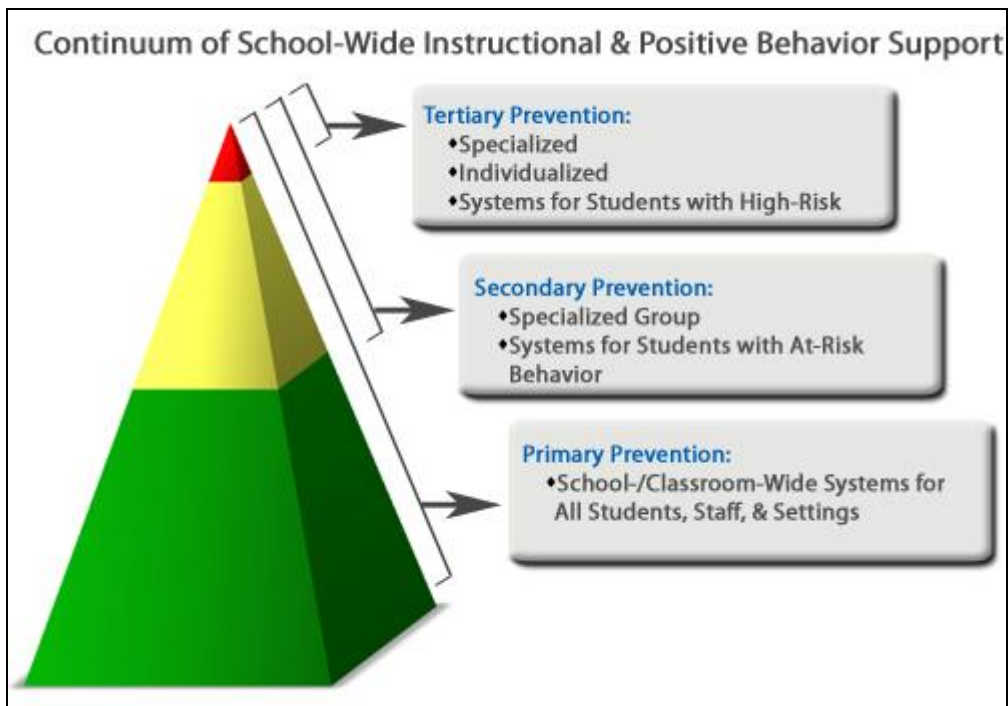
**5. Tornar o desenvolvimento das escolas durável e sustentável:** implementando práticas de comportamento baseadas em factos comprovados com fidelidade e responsabilidade; Rastreo e monitoração universal contínuos do desempenho e progresso dos alunos.

**6. Expectativas de comportamento:** A implementação de RCP implica uma mudança de sistema para a escola como um todo. (*PBS Handbok Europe*, 2013:10) Mais uma vez a ideia holística da escola como um todo, onde todos os intervenientes se encontram implicados, participantes, comungando de objetivos comuns.

O manual produzido pelos cinco países esclarece: “É importante saber que RCP é uma estrutura de trabalho e não um método. A metáfora que usamos nas nossas apresentações de RCP dentro do projeto RCP Europa é o da construção de uma casa. (...) Uma casa na Turquia requer uma conceção diferente do que uma casa na Finlândia” (p.12).

Utiliza-se a estrutura de trabalho do RCP desenvolvido nos EUA como uma conceção, adaptando-o de acordo com as necessidades, as realidades e a cultura das escolas, assegurando desta forma um inevitável ajuste cultural. Por outras palavras, adaptação e adequação à realidade de cada escola, cultura e país.

A abordagem RCP/PBS pretende identificar, para conhecimento de toda a escola, onde, quando, como e o que acontece, que tipo de conflito, que casos ocorrem. Em que zona da escola, em que sala, a que horas, como surgem, que tipo de conflitos? Não afasta, de modo algum, uma intervenção mais imediata do professor: expulsão da sala de aula ou repreensão registada, mas permite mapear as ocorrências e classificá-las, preparando a escola, a equipa, para um conjunto de estratégias e intervenções. A escola deste estudo de caso participou num estudo europeu juntamente com outras escolas de quatro países: Finlândia, Holanda, Hungria e Turquia.



**Figura nº 1 Os três níveis de intervenção do RCP/PBS** Fonte:PBS Europe Handbook, 2013:13)

Os níveis de intervenção no RCP/PBS são três, sendo que 80% dos alunos se situam no nível 1, a verde, onde se exerce uma intervenção primária, geral. O nível 2, em amarelo, representa sensivelmente 15% dos alunos e já requer um grupo de intervenção especializado, dado que alguns alunos evidenciam comportamentos de risco. O nível 3, a vermelho, representa cerca de 5% dos alunos e aí a intervenção requer-se especializada e personalizada, pois os alunos neste nível estão em alto risco.

O objetivo desta intervenção é estimular um clima de escola positivo, pró-social, que previna conflitos de origem comportamental e que ensine a lidar com os mesmos, tendo como consequência a melhoria dos resultados académicos.

Um método que obtém resultados significativos é o “*check in / check out*”. Esta intervenção é utilizada para lidar com alunos que apresentam frequentemente um comportamento inadequado durante as diversas aulas. Os comportamentos visados incluem comportamento problemático, esquecimento dos livros/materiais para a sala de aula, não estar no seu lugar, entre outros.

A intervenção é implementada ao longo do dia por cada um dos professores que ensinam e/ou interagem com o aluno diretamente. Quando o aluno chega à escola, entra imediatamente em contacto com o respetivo coordenador que conversa com o aluno,

discutindo os objetivos e as expectativas desse dia com o aluno, dando-lhe *feedback* de apoio e entregando-lhe a carta de *check-in* do respetivo dia. No final de cada aula o aluno pede *feedback* ao seu professor sobre o seu comportamento. O professor atribui uma classificação ao comportamento (numa escala de 0 a 2 pontos) e é-lhe dado um comentário.

No final do dia, o aluno entra em contacto com o coordenador que elabora um resumo dos sucessos alcançados nesse dia. O aluno recebe *feedback* e um relatório para levar para casa e mostrar aos pais e encarregados de educação. Esta intervenção pode ser aplicada para vários tipos de comportamento e, portanto, atende às necessidades de vários alunos.

### **3.3 A proposta de Kurt Singer**

“Um aluno a quem nunca se exige alguma coisa de que não seja capaz nunca fará tudo aquilo de que é capaz.” **John Stuart Mill**

A proposta de ação de Singer (1996) revela-se um guia muito interessante com vinte e cinco propostas para serem refletidas e aplicadas. Optámos por esta proposta, pelo facto de apresentar uma visão holística, prática e exequível. Por outro lado, possui uma inegável atualidade e autoridade no meio educacional. Singer defende que o caminho para lidar com situações de conflito está intimamente ligado à identidade do próprio professor. Os professores que mantêm a sua autenticidade tornam mais fácil a resolução e o esclarecimento de situações, problemas que surjam. Levar os alunos a perceber as relações e deixá-los criar empatia com o professor, trabalhar a relação. Ouvir o aluno interessadamente, regular com ele o conflito, no caminho da melhoria da sua autoestima, aumenta o poder do professor na resolução de conflitos. O professor deve-se questionar sobre a sua ação pedagógica e saber esperar – a aprendizagem é um processo lento e há que respeitar as diferentes velocidades numa turma. Compreensão e diferenciação. Possibilitar aos alunos a hipótese de eles próprios efetuarem a reconciliação, ao contrário de punir constantemente. Também os professores não devem reprimir os seus sentimentos e emoções, mas compreendê-los e expressá-los com os seus alunos. Tudo para evitar angústias, mal entendidos e fomentar a compreensão mútua.

Não se veja aqui um certo laxismo, que Singer afirma ser uma falsa autoridade na educação, pois tal como o poder educativo e a assertividade autoritária enfraquecem o ego

da criança. Uma criança precisa de limites de proteção para se poder orientar – regras e disciplina. “As crianças ficam desanimadas ou agressivas quando são mimadas e são autorizadas a fazer tudo.” Uma educação deve fortalecer a autoestima e a responsabilidade do aluno, baseada num sentido de realidade, incrementando a sua independência e reduzindo a propensão à violência. Por outras palavras, há que saber parar e estabelecer limites - bons hábitos salvam conflitos.

Elogiar os alunos quando devem ser elogiados contribui para o aumento da sua autoestima e para a prevenção da indisciplina na sala de aula e para a melhoria do clima de aprendizagem. Evitar a tensão faz-se comunicando de forma eficaz com os alunos, trabalhando em conjunto. Inclusive na questão da avaliação. Singer propôs que o professor deve deixar-se julgar pelos alunos e aceitar críticas dos mesmos, numa ética de trabalho para reconhecimento recíproco.

Uma adequada gestão do conflito faz-se com retribuição, de compreensão mútua, com observação da situação/problema, entender sentimentos em vez de travar lutas de poder. E isto é tão ou mais importante porque é aqui que se regista o grande desgaste dos professores – na sala de aula. Por isso, reforçamos, pareceu-nos adequado referir estas propostas de Singer. Repare-se que não é um conceito de não agir ou de “chutar para o lado” o problema. A agressão e o conflito fazem-nos crescer. Pelo contrário, implica um *zoom* à situação e aos intervenientes acompanhados de compreensão e de trabalho mútuo, conjunto.

A gestão de conflitos é uma característica da saúde mental, refere Singer. É neste sentido que Singer defende que a paz pode ser aprendida. Que melhor prática pode um professor transmitir aos seus alunos? A verdadeira autoridade pelo exemplo, pela capacidade de relacionamento com o outro, pelo conhecimento em ação. A ironia e o insulto, assim como ridicularizar ou envergonhar o aluno, tal como criticar a sua debilidade física ou mental, não são de contemplar numa relação. O desenvolvimento da assertividade representa uma condição para se sentir menos ameaçado. Singer refere ainda que o aluno precisa da “palavra do professor na sala com a aula centrada no trabalho” e de uma avaliação individual do progresso do aluno e planos de vida. Daí ser importante deixá-los participar na vida da escola, responsabilizá-los, o que reforçará a sua autoestima, bem como a sua participação como cidadãos no futuro. Por isso, deve a escola fomentar a discussão em círculo, o trabalho de grupo, conversar escutando o outro.

Outro ponto fundamental: Singer menciona que as aulas com significado reduzem os conflitos entre alunos e professores, no sentido em que as crianças que encontram um espaço de vida interessante na escola, não canalizam a sua energia para a agressividade, mas para a ação construtiva. O trabalho livre, assertivo e interessante, estimula as aprendizagens e diminui a agressividade. No fundo, a constatação de que a criatividade melhora o desempenho e promove a saúde física e mental, já que os alunos trabalham com a mente, o corpo e alma. Melhorando a sua autoconfiança, aliviam-se as tensões agressivas.

Finalmente a questão da competição e da cooperação. Singer defende que a competição, tão vulgar na escola, não produz um desempenho melhor do que a cooperação. A cooperação é que é o fator que incentiva o desempenho pessoal; aprender em conjunto reforça a responsabilidade e melhora a relação humana. Escola é relação. Daí a importância do professor constituir um modelo de não-violência, de não abuso de poder – a autoridade não se conquista pelo poder, mas pela razão. Nesta perspectiva, percebe-se porque é tão importante aprender a regular juntos os conflitos. Um aluno bem formado será um cidadão mais capaz na sociedade, mais interventivo e participativo.

Sintetizando brevemente estas três abordagens, a mediação, o reforço de comportamento positivo (RCP) e a proposta de Kurt Singer, diríamos que não é tão importante a escolha ou opção por uma das abordagens, mas a tomada de consciência dos professores de uma escola no sentido de trabalharem em equipa, mantendo as suas personalidades e adequando os seus modos de atuação na ação educativa na sala de aula e na escola, com um conhecimento mas vasto e sedimentado da realidade educativa da sua escola. Uma regulação de proximidade e/ou conjunta com os alunos pode revelar-se de crucial importância para uma melhor aprendizagem e gestão saudável de conflitos.



## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

### **1. A INVESTIGAÇÃO**

A relevância deste estudo norteou desde o início a nossa preocupação. Analisado o estado da arte nesta área temática percebemos que existe um espaço a desenvolver e a aprofundar. Por outro lado, a realidade existente no panorama educacional português impelia-nos a avançar para um território rico em problemática.

Os trabalhos realizados em Portugal, pouco numerosos, mas significativos e importantes, motivaram a nossa ação no aprofundamento na área dos conflitos, mais especificamente nos conflitos entre alunos e professores. Circunscrevemo-nos a alunos de 9ºAno de uma escola pública da cidade de Setúbal. Utilizámos dois instrumentos adequados aos objetivos a que nos propusemos: uma entrevista (carácter qualitativo) ao coordenador do Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) e a realização de inquéritos (carácter quantitativo) aos alunos de 9ºAno. Os inquéritos realizados possuem também um forte pendor qualitativo: os dados obtidos nas escalas permitem medir as opiniões e aprofundar o conhecimento plasmado nos valores das percentagens conseguidos nas respostas dos alunos.

Nesta ótica partilhamos da opinião de Carmo & Ferreira (1998) quando referem que “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida, mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema”. O inquérito possui um conjunto de questões relevantes para a compreensão dos conflitos entre alunos e professores.

A metodologia adotada no nosso estudo é a do estudo de caso. Consideramos ser esta a metodologia adequada ao tipo de investigação a que nos propusemos, pois permite o aprofundamento de um determinado problema contextualizado de acordo com um determinado período de tempo.

Da nossa pergunta de partida, “Porque é que existem conflitos ente alunos e professores na sala de aula?”, decorreram um conjunto de questões de investigação na abordagem deste estudo:

- Que género de conflitos escolares percecionam os alunos diariamente na escola?
- Que tipos de conflitos escolares consideram os alunos mais frequentes?

- Quais as razões para a existência de conflitos entre alunos e professores?
- Na perspectiva dos alunos, qual a influência que o conflito escolar tem na sua aprendizagem?
- Na perspectiva dos alunos, qual a influência que o conflito escolar tem no seu bem-estar na escola?
- Como resolve a escola os vários conflitos escolares?
- Existem diferenças entre o sexo feminino e masculino ao nível dos conflitos?
- A escola ensina os alunos e professores a resolver conflitos?
- Qual o tipo de intervenção que os alunos consideram mais eficaz, na gestão dos conflitos escolares?

Becker (1994) e Goldenberg (1997) colocam o estudo de caso com origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica – a análise de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma dada doença. Este tipo de abordagem pressupõe que um estudo aprofundado de um único caso pode permitir a compreensão do fenómeno estudado. Hoje em dia, utiliza-se esta abordagem na investigação de fenómenos das mais diversas áreas do conhecimento podendo ser vista como caso clínico, metodologia didática ou modalidade de pesquisa.

Stake (1995) refere que o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes.

Por conseguinte, optámos pela escolha de uma metodologia mista:

- a) Análise de inquéritos
- b) Análise de entrevista

O plano de investigação sofreu muitas e constantes alterações, fruto das orientações objetivas e claras da Dr.<sup>a</sup> Lídia Grave-Resendes.

## **2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

### **2.1 O Questionário**

Instrumento quantitativo privilegiado na investigação, representa a possibilidade de inquirição a uma determinada população utilizando um modelo de questões pré formatadas com base na revisão da literatura efetuada. Transformam em dados a informação recolhida, tornando-a possível de ser medida (Tuckman, 2000) permitindo a obtenção de respostas às perguntas de investigação (Quivy& Campenhoudt, 2008).

Este estudo foi efetuado numa escola secundária pública da cidade de Setúbal, da área da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares de Lisboa e Vale do Tejo (DGEstE). O seu público-alvo são alunos de cinco turmas de 9ºAno (dado encontrarem--se a frequentar a escola há três ou mais anos) que responderam a questionários com questões fechadas, divididos em três partes. O questionário (Anexo I) é constituído por três partes: identificação, perceção dos conflitos na sala de aula (versando a atitude profissional e pedagógica do professor) e resolução dos conflitos. Foram seguidos os procedimentos com o MIME (Anexo II) e pedida a devida autorização aos pais e encarregados de educação (Apêndice IV) dos alunos para que os seus educandos participassem no preenchimento de um questionário.

Inspirámo-nos nos estudos e inquéritos realizados por Monteiro (2013) e Silva (2011) uma vez que o seu público-alvo era o 3º ciclo de ensino básico e o 9ºAno, respetivamente, o que constituiu uma mais-valia para o nosso estudo.

Foram realizados 134 inquéritos aos alunos de 9ºAno. Os inquéritos foram aplicados durante as aulas de Português, na última semana de aulas do 1º período de 2013/2014, após aprovação pelo MIME na 1ª semana de dezembro de 2013 e da autorização dos pais e encarregados de educação dos alunos. Dos inquéritos realizados obtivemos 109 inquéritos validados. O objetivo foi perceber melhor a raiz do conflito entre alunos e professores, na perspetiva dos alunos e dar resposta às questões de investigação.

## **2.2 A entrevista**

Foi também realizada uma entrevista semiestruturada ao coordenador do Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID). Esta entrevista revelou-se importante na consolidação e na triangulação dos dados obtidos.

A entrevista revela-se crucial, porque permite obter os dados pretendidos com o mínimo de distorção e o máximo de eficácia, como refere Tuckman (2000). A entrevista realizada decorreu após a realização e recolha dos inquéritos. Foi uma opção metodológica, uma vez que não pretendíamos que informação debitada pelo entrevistado nos fizesse de algum modo alterar os dados recolhidos pelos inquéritos. A opção foi sempre partir da revisão da literatura para a elaboração dos questionários e do guião da entrevista. Tuckman (2000) já advertia para a possível alteração da recolha de dados pelas características dos entrevistadores como instrumentos de recolha de dados. Assim sendo, a entrevista decorreu de forma profissional: objetiva, direta e responsável, nunca se tendo afastado dos objetivos inicialmente traçados. Ao entrevistado foi desde sempre salientado que a sua participação seria crucial para o estudo. Lesserd-Hébert et al (2005) já alertavam para a importância de se fazer ver ao entrevistado que as suas palavras na entrevista constituem peça fundamental para o estudo em causa.

De facto, assim foi. A vasta experiência do coordenador do GID, as situações humanas e profissionais que passou e que passaram, até ao momento, por ele, revelam uma lucidez, uma visão para além de um conhecimento profundo da realidade dos conflitos e das suas origens.

## **2.3. Dados oficiais da escola: relatórios de período e finais do GID**

A pluralidade e diversidade de conceitos que se dirimem na definição de conflito são vastas e provam a dificuldade semântica de abarcar o conceito na sua multiplicidade. O tipo de enquadramento seguido consistiu na recolha dos dados oficiais constantes nos relatórios do Gabinete de Intervenção Disciplinar, de período e finais, relativos a conflitos entre alunos e professores. Esses relatórios (Anexos VI – X) dizem respeito aos anos 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014 (1º período). Pretendemos com este estudo perceber melhor o que está por trás do conflito entre alunos e professores na sala de aula e que tipo de consequências pode eventualmente esse conflito originar. Os

documentos estruturantes do estabelecimento de ensino, Projeto Educativo de Escola (P.E.E.); Plano Anual de Atividades, (P.A.A.) e o Regulamento Interno, (R.I.) foram analisados e estudados.

O objetivo foi obter um enquadramento histórico sobre os conflitos entre alunos e professores, recorrendo a dados oficiais do 9º Ano da Escola Secundária D. João II, em Setúbal. Esses dados plasmam as presenças / comparências de alunos – totais e por género - no GID; as repreensões registadas e os processos disciplinares exarados por anos de escolaridade.

#### **2.4 Validade, fiabilidade e fidelidade**

Sempre preocupados com a credibilidade dos resultados, recuperámos de Monteiro (2013) a questão da validade, fiabilidade e fidelidade. Para De Ketele & Roegiers (1999:81), citado por Monteiro (2013:86) “validade é o grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente.” Ainda na mesma esteira de opiniões, Monteiro cita Bardin (1991), “numa investigação deve-se verificar a validade das informações, de forma a fazer coincidir o que se observa com o que se deseja observar.”

Tuckman (2000) conceptualiza os termos da validade interna e validade externa. Ao estudo é-lhe conferida validade interna quando este está em consonância com o programa ou abordagem a testar, com a conceção de investigação. A validade externa de um determinado estudo verifica-se sempre que os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens semelhantes.” (Monteiro, 2013:87).

A noção de validação é-nos conferida por Bardin (1991:220), citado também por Monteiro: “a validação da recolha de informações é o processo pelo qual o investigador ou avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objetivo da investigação (avaliação ou pesquisa) ”.

Quanto ao conceito de fiabilidade De Ketele & Roegiers (1999), citados por Monteiro (2013), relacionam-na com a possibilidade de obter os mesmos resultados, seja em pessoas diferentes, seja na mesma pessoa, mas em momentos distintos.

A fidelidade representa a incidência nas técnicas e instrumentos de recolha de dados para o estudo. Pode definir-se em três categorias (Kirk & Miller, 1986, citado por Monteiro, 2013:87):

- fidelidade quixotesca - refere-se às circunstâncias segundo as quais um mesmo método de observação produz consistentemente os mesmos valores;

- fidelidade “diacrónica” – relaciona-se com a estabilidade de uma observação no tempo, pelo que é dificilmente aplicável às ciências humanas;

- fidelidade “sincrónica” – refere-se à similitude das observações processadas num mesmo período de tempo;

Ambos os autores advogam que a fidelidade sincrónica é mais passível de ser utilizada no domínio qualitativo (entrevista).

Nesta linha de fiabilidade usámos o método de alfa de Cronbach (Apêndice V), muito usado nas Ciências Sociais. A interpretação do coeficiente alfa de Cronbach é quase intuitiva porque os valores variam, em geral, entre zero e 1. O *Alfa de Cronbach*, um coeficiente de fiabilidade, utiliza-se para avaliar a consistência interna de uma escala de medida. Varia entre 0 e 1 e uma medida pode ser considerada fiável quando  $\alpha > 0,7$ . Por conseguinte, a confiabilidade é tanto maior quanto mais perto de 1 estiver o valor da estatística. No caso do nosso estudo, o valor conferido aos questionários foi de 0,829 para um número de 72 itens, o que significa que a resposta aos questionários aplicados obteve um grau de fiabilidade de bom.

### **3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

Esta fase do nosso estudo seguiu-se à parte teórica: os inquéritos por questionário e a entrevista. Representou um momento de desafio considerável: trabalhar a informação e os dados obtidos de acordo com a revisão bibliográfica. Aqui equacionamos a estrutura do trabalho. A apresentação dos dados será efetuada no capítulo IV.

A entrevista foi transcrita (Apêndice II) no momento em que o MIMÉ já tinha informado que, para gravar a entrevista, teria de ser pedida autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados, o que iria prorrogar ainda mais os prazos. Representou um processo lento, mas com boa qualidade no conteúdo, dado o vasto e consolidado conhecimento e preparação do coordenador do Gabinete de Intervenção Disciplinar.

A questão do tratamento estatístico dos questionários representou outro tipo de dificuldade pela utilização do SPSS e do Excel. Muito frontalmente, optámos pela apresentação dos resultados recorrendo aos gráficos de barras, pois tal como preconizado por Hill & Hill (2009:357), citado por Silva (2011), “ o leitor adquire facilmente e rapidamente uma impressão geral dos resultados mais importantes (...) é esteticamente mais atraente (...) é possível utilizar cores diferentes, ou tipos de linhas diferentes, para acentuar informação importante...”.

Por conseguinte, no capítulo V – Análise e interpretação de dados - por uma questão de otimização da leitura e interpretação dos dados com o objetivo de permitir uma leitura fácil, e uma interpretação rápida e objetiva, optámos por colocar o quadro e o respetivo gráfico, seguidos, para cada um dos itens ser melhor compreendido em toda a sua dimensão.



## **CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**

### **1. A ESCOLA SECUNDÁRIA D. JOÃO II**

A Escola Secundária D. João II denominava-se anteriormente Escola Secundária da Camarinha, por se localizar no Bairro com o mesmo nome, em Setúbal. É uma zona habitacional de grandes dimensões com algum comércio de bairro, bem como alguns restaurantes e serviços. Parte da urbanização é constituída por habitação social, existindo algumas zonas de habitação degradada. Nasceu nos anos 60, essencialmente como bairro dormitório dos operários das novas indústrias e suas famílias.

A Escola foi construída no ano letivo de 1982/83. Inicialmente, esteve agregada à antiga Escola Secundária N.º 1 e, nesse ano, as aulas só se iniciaram em 8 de Fevereiro de 1983, graças ao voluntariado e participação de grande número de encarregados de educação que se prontificou a fazer os últimos preparativos para a abertura das aulas.

A população escolar da Escola Secundária D. João II provém de bairros com algumas assinaláveis carências em termos socioeconómicos e culturais.

Existe um considerável número de crianças, provenientes de famílias carenciadas, com problemas afetivos graves, algumas oriundas de famílias desestruturadas e que vivem – ou viviam - à base do Rendimento de Inserção Social.

A escola possui um número elevado de alunos com apoio da ação social escolar (escalão A e B - cerca de 420 alunos em 1384 alunos - dados de setembro de 2013) o que constitui um indicador objetivo da situação do grau de dificuldades económicas das famílias desta população escolar que se estendem às situações de desemprego (uma considerável percentagem de pais e encarregados de educação desempregados – um ou ambos), emprego precário (contratos a termo certo ou sem qualquer vínculo à entidade empregadora), o crescente desinteresse familiar, o baixo investimento na escolaridade dos filhos e as fracas expectativas encerram considerável influência no percurso das aprendizagens de uma parte significativa dos nossos alunos.

#### **1.1 Os recursos humanos e físicos**

A Escola Secundária D. João II possui bons recursos humanos. Ao serviço encontram-se cento e catorze professores dos quais dois professores do quadro de zona

pedagógica e dez professores contratados. O corpo docente é majoritariamente efetivo (mais de 90%) há mais de dez anos na mesma escola. Possui um acumular de experiências, relações e conhecimentos bastante vastos e sedimentados e um elevado conhecimento das realidades dos discentes. O corpo docente é altamente motivado e empenhado, fruto da estabilidade e formação profissional. O corpo não docente possui vinte e um assistentes operacionais (cinco dos quais com contrato de emprego e inserção) e seis assistentes técnicos.

Em 2012, a escola foi totalmente modernizada no âmbito do programa de modernização da Parque Escolar. A escola possui seis edifícios/blocos: dois blocos de salas de aulas, um bloco de laboratórios, um bloco de salas de artes; um pavilhão gimnodesportivo com campos de jogos exteriores, um campo de basquete e pista de atletismo, um bloco de serviços, onde se situa o refeitório, o bar, o polivalente dos alunos e o auditório. Está relativamente bem equipada, principalmente ao nível dos laboratórios.

Ao nível de equipamento didático existem algumas falhas dado que nem todas as salas possuem videoprojetor ou computador. Ao nível financeiro, as verbas provêm majoritariamente do orçamento de estado, representando as receitas próprias um valor considerável.

A Escola Secundária D. João II prima por ter uma organização eficaz e eficiente, procurando a responsabilização individual e coletiva dos alunos e dos conselhos de turmas, assim como a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares. Por conseguinte, a cada turma é atribuída uma sala, excetuando-se aulas mais específicas (ciências, artes e educação física).

## **1.2 O Projeto Educativo de Escola**

No seu Projeto Educativo, fruto de árdua colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar e de profunda análise e reflexão em grupo e com outras equipas, nomeadamente a equipa de Avaliação Interna, a equipa do Plano de Desenvolvimento de Escola, o conselho Pedagógico e o conselho geral, a escola identifica a sua missão e visão:

### **✓ *MISSÃO E VISÃO***

- ***O sentido da mudança***

A escola está inserida num meio sociocultural desfavorecido e conseqüentemente recebe alunos, em especial do ensino básico, sem objetivos escolares, sociais e pessoais e com problemas comportamentais.

Por outro lado, recebe alunos, sobretudo do ensino secundário, de outros meios/contextos que esperam oportunidades aos níveis do desenvolvimento/concretização de potencialidades e do prosseguimento de estudos.

O desafio da escola, no contexto de um mundo globalizado, está em integrar estes dois públicos, dando uma resposta adequada ao nível do desenvolvimento:

- Sociocultural;
- De atitudes e valores para o exercício da cidadania;
- De competências/conhecimentos para melhorar os resultados escolares e permitir a preparação para o futuro;

- *A Escola a médio e longo prazo*

No futuro queremos ser uma escola de **referência** que:

- Conjugue as dimensões humanística e científica, promotora do desenvolvimento integral do indivíduo nas dimensões do saber, da ética e da estética, de competências conducentes aos bons resultados escolares e à formação ao longo da vida;
- Prime pela exigência pedagógica, científica e cultural;
- Se estruture na responsabilidade, confiança e respeito;
- Aposte nas parcerias, nacionais e internacionais, necessárias à prossecução dos seus objetivos, que promovam a inovação e o empreendedorismo e a abertura do aluno e do professor ao mundo;

O documento do Projeto Educativo de Escola (PEE) estabelece, seguidamente, os seus pressupostos e princípios orientadores que nortearão a ação pedagógica e educativa dos docentes da escola.

## ✓ **PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ESCOLA**

Este projeto da escola é marcado por um amplo consenso relativamente aos seus objetivos gerais/ finalidades, processos e operacionalização. Os princípios subjacentes à sua ação educativa são:

- ***Pressupostos fundamentais garantes da operacionalidade do PEE:***

Participação de todos os intervenientes no processo educativo;

Apropriação do Projeto Educativo como um projeto estratégico comum;

Transparência nas decisões/ ações desenvolvidas pelos professores, lideranças e órgãos de gestão;

Articulação de esforços para atingir a melhoria dos resultados escolares;

Cultura colaborativa de escola autorreguladora da qualidade e eficácia pedagógicas;

Repare-se que o documento defende a “apropriação do Projeto Educativo como um projeto estratégico comum”, a “participação de todos os intervenientes (...) transparência nas decisões (...) lideranças (...) articulação de esforços (...) cultura colaborativa (...)”. Constitui por isso um documento proativo, dinâmico, responsável e responsabilizador da ação de todos os docentes da escola.

Os princípios orientadores seguidamente estabelecidos consagram o conhecimento na centralidade na ação educativa, a criação de massa crítica: “...comunidade aprendente (...) espaço de (...) reflexão e análise crítica (...) formação integral...” e os valores da colaboração, responsabilidade e compromisso como pilares para o objetivo final – melhoria dos resultados escolares sem descurar a interdisciplinaridade como garante da inter-responsabilização de todos os docentes no trajeto do aluno – visão pragmática e holística:

- ***Princípios Orientadores:***

**A conceção de escola como comunidade aprendente** – A escola entendida como

espaço de aprendizagens /construção de conhecimento, de reflexão e análise crítica, promotores da formação integral de todos os agentes educativos;

**Cultura de escola colaborativa, de responsabilidade e de compromisso** com vista à melhoria dos processos pedagógicos e dos resultados escolares;

Promoção da **interdisciplinaridade** e da construção integrada de saberes numa perspectiva **transdisciplinar e holística da Educação**;

Promoção da **Educação para a interculturalidade** e da formação de cidadãos conscientes das suas responsabilidades, direitos e deveres.

Considera-se aqui o **clima** como uma manifestação, a parte mais visível da cultura escolar, por expressar atitudes e comportamentos e a **cultura** como o conjunto de valores subjacentes, significados e representações partilhados pela comunidade escolar.

#### **Aspetos significativos do clima/ cultura de escola:**

O corpo docente da escola é, em grande parte estável (mais de 90% efetivo), acompanha a vida da escola há mais de uma década – há uma história, uma memória, uma experiência comum. As relações interpessoais existentes são de proximidade com um bom relacionamento geral e uma partilha implícita de valores e espírito de interajuda. Existe uma enorme disponibilidade, acessibilidade e abertura na relação com os alunos, tal como uma considerável interação, comunicação e proximidade entre os professores e órgãos de liderança. Há partilha espontânea, implícita, de valores fundados e sedimentados pelo contexto sociocultural da escola. Há uma melhoria considerável na cultura reflexiva e participativa relativamente aos valores, processos, objetivos, metas e resultados, assim como na definição de valores educacionais (partilha de conceções educativas e princípios orientadores).

É de referir que a escola já consagra no seu PEE a importância de cultivar as boas relações interpessoais e a abertura na relação com os alunos, pois identifica que ainda existe uma “cultura reflexiva”, assim como existe “definição de valores educacionais”. Por outras palavras, a escola sabe o que é e o que tem e para onde quer caminhar, nomeadamente, na promoção de valores e atitudes que são sagradas para a própria escola.

- **Valores e atitudes a aprofundar**

Para esta escola o envolvimento dos pais e encarregados de educação é central e absolutamente necessário à melhoria dos resultados escolares. Cada vez mais estudos

recentes referem que a supervisão dos pais e encarregados de educação, assim como o nível de habilitações literárias – sendo a mãe o elemento determinante - são fatores essenciais ao sucesso dos alunos e à diminuição da indisciplina na sala de aula.

O projeto educativo assume desde logo:

- **Compromisso e Responsabilidade**

A componente axiológica subjacente ao projeto constitui uma dimensão relevante do quadro de referência para a ação. Porém, para além do contexto de consensualidade alargada aos níveis dos valores e princípios mais gerais, este Projeto Educativo é marcado pelo compromisso e responsabilidade na definição, concretização e operacionalização de objetivos.

Este projeto corresponde à necessidade de mudança e de correção de uma situação – maus resultados escolares - procurando uma resposta coerente e eficaz, em função de objetivos precisos, em torno dos quais estabelece um acordo.

A componente da ação, da responsabilidade e da melhoria dos resultados escolares fica assim evidenciada.

Além disso, o projeto educativo contempla uma verdadeira política de escola assumida pelos seus órgãos e por todos os elementos da comunidade escolar. Os critérios de avaliação e as ponderações foram uniformizados por forma a conferir maior coesão e menor discrepância entre as avaliações de diferentes disciplinas. Os pais e encarregados de educação mostram-se mais satisfeitos e menos confusos. Os critérios de constituição de turmas e de horários são também cuidadosamente considerados para a eficácia da escola como um todo.

- ***Oferta Educativa***

A oferta curricular da Escola Secundária D. João II corresponde aos resultados das auscultações aos alunos e às necessidades da população escolar.

Esta escola possui um considerável e profundo conhecimento de si mesma e da comunidade em que se insere. O projeto educativo de escola (PEE) identifica os três grandes problemas:

- **Problemas identificados**

- **Resultados escolares:**

Alunos sem objetivos escolares;

Alunos sem hábitos de trabalho.

– **Indisciplina**

– **Participação/acompanhamento dos pais:**

Fraco envolvimento dos pais nas atividades letivas;

Fraco envolvimento dos pais no acompanhamento escolar dos filhos.

E identifica conseqüentemente os seus Objetivos / Prioridades:

- Desenvolver competências essenciais/ básicas<sup>1</sup>;
- Diminuir a indisciplina;
- Envolver os pais no acompanhamento escolar dos filhos.
- Os alunos e as famílias têm possuído ao seu dispor, nestes recentes anos letivos, a seguinte oferta escolar:

Níveis de Ensino	Oferta Educativa – Cursos	
Ensino Básico	Percurso Regular	
	Cursos de Educação e Formação (CEF)	Jardinagem
		Operador e Montagem de Computadores /Fotografia
Ensino Secundário	Cursos Científico-Humanísticos	Ciências e Tecnologias
		Artes Visuais
		Ciências Económicas
		Línguas e Humanidades
	Cursos Profissionais (CP)	Técnico de Apoio à Infância
		Técnico de Análise Laboratorial
		Técnico de Fotografia
		Técnico de Multimédia
	Técnico de Turismo	
	Técnico de Segurança e Salvamento em Meio Aquático	

<sup>1</sup> Subjacente aos resultados escolares e indicação do programa Metas de Aprendizagem para integrar como prioridade no PEE

### 1.3 Estratégias implementadas para a resolução de conflitos

Seguindo a missão de escola e as suas características, bem como os seus princípios orientadores, há uma necessidade de aplicar uma abordagem prática e “student friendly”. A ficha de “check in, check out” abaixo é utilizada no âmbito da abordagem do reforço de comportamento positivo (RCP / PBS).

**Escola Secundária D. João II – Setúbal**

Registo de progresso diário

Nome do aluno \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_/Maio/2012



Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida



Respeito  
Responsabilidade  
Confiança  
SETÚBAL

	Rubrica do Professor	Confiança		Respeito	Responsabilidade	
		Pontualidade	Trabalho realizado na sala de aula	Segue as instruções do professor	Comportamento	TPC
Português		2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
Matemática		2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
Ciências Naturais		2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
Francês		2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0

**Figura nº 2 - Exemplo de ficha *Check in, check out***

A resolução de conflitos requer não só alguma paciência, mas também, e muito mais, uma entrega ao dever. A estratégia de resolução de conflitos passa muito frequentemente pela constituição de uma equipa de mediação ou algo semelhante. Como Chrispino refere “cada escola é uma rede complexa de relações e de valores e, por tal merecerá um diagnóstico específico e um modelo próprio”. Por conseguinte não existe uma receita adequada a cada escola. Cabe a cada escola questionar-se, refletir e atuar. Mas um procedimento de mediação interno, numa escola, revela-se essencial atualmente. Chame-se gabinete do aluno, gabinete de intervenção disciplinar, gabinete de orientação disciplinar, gabinete de intervenção preventiva, ou outra denominação, o que importa é que exista um gabinete para o aluno ser ouvido, escutado, entendido. Uma mediação constitui um espaço privilegiado para se conhecer o outro, para abordar as situações que surgem dia a dia, os pequenos e grandes conflitos, de uma forma mais holística, global, nas várias vertentes e dimensões e poder atuar de forma mais responsável, pois a mediação induz

atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social” (Chrispino, 2007).

Na Escola Secundária D. João II cabe ao Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID), desde 2002, o processo de mediação, não entre pares, mas uma mediação professor-aluno. Neste gabinete são recebidos os alunos que são expulsos da sala de aula e que possuem questões de índole comportamental e /ou disciplinar. Neste local são também convocados e ouvidos os encarregados de educação e testemunhas aquando da instrução de processos disciplinares. No fundo, o GID atua como elemento mediador na escola. Neste local, com privacidade e com pelo menos um professor permanente no gabinete, os alunos têm todo o tempo para falar e serem escutados.

Mais do que um método de resolução de conflitos, o que a escola encontrou, nos últimos quatro anos, com a abordagem do Reforço de Comportamento Positivo (RCP), *Positive Behavior Support*, (PBS), foi na verdade um recurso de gestão de conflitos. A escola, e cada professor, “absorvem” o espírito positivo de atuação e agem em conformidade.

Segue-se uma lista de seis estratégias pró-ativas para professores, recomendadas e defendidas pela abordagem RCP/PBS já utilizada em muitas escolas dos E.U.A., Canadá, Noruega e outros países europeus.

- **1ª Estratégia: Mudar a disposição da sala de aula**

Deste modo pode-se evitar o despoletar de atitudes ou comportamentos desafiadores de alguns alunos. Reunir informação aula a aula sobre os alunos é importante para perceber se certos comportamentos são despoletados por condições ambientais (posição dentro da sala de aula) o que pode ajudar a evitar e solucionar muitos dos conflitos dentro da sala de aula. Por exemplo, alunos com défice de atenção e/ou hiperatividade devem estar sentados longe de áreas mais movimentadas ou ruidosas; alunos com problemas visuais ou de audição devem ser posicionados na linha da frente da sala de aula. Alunos com autismo podem ser sensíveis aos estímulos sensoriais: cheiros de perfumes ou sons altos (cujo comportamento perturbador pode ser evitado se o aluno usar uns auscultadores). No fundo trata-se de minimizar a probabilidade de existência de comportamentos disruptivos que levem a conflitos dentro da sala de aula.

- **2ª Estratégia: Aumentar a Previsibilidade e a Programação**

Os níveis de ansiedade tendem a aumentar com o grau de incerteza. A frustração é comum a todos os alunos, mas mais frequentemente com aqueles que possuem

dificuldades de aprendizagem. A previsibilidade das rotinas de sala de aula é que confere a segurança da aula. De acordo com Strain and Hemmeter (1997:5): "*A classroom schedule that is well-designed and is implemented consistently may be the single most important factor in preventing challenging behaviors*". Um professor que consiga alterar ou desenvolver as suas rotinas na sala de aula diminuirá as ansiedades nos seus alunos e a sua.

- 3ª Estratégia: **Dar oportunidades de escolha a todos os alunos**

Muito frequentemente, a alunos com certas incapacidades motoras ou outras, não lhes são dados desafios. Deve-lhes ser facultada a escolha: com quem trabalhar, que tema escolher, que objetivos pretendem alcançar. Assim, ensina-se-lhes que fazer escolhas é poder influenciar os outros sem recorrer a um comportamento desafiador. Não é deixar o aluno fazer o que quer na sala de aula, mas sim aumentar a sua independência, a sua inclusão e produtividade com o objetivo de alcançar uma melhoria na aprendizagem.

- 4ª Estratégia – **Fazer adaptações curriculares**

Adaptar atividades e/ou tarefas que reflitam os interesses dos alunos e sejam apropriadas às suas idades uma vez que “...*activities/tasks that did not reflect these characteristics were associated with challenging behaviors. In addition, researchers found that adjustments in the difficulty level, length, or pace of an activity heightened levels of motivation and reduced levels of off-task and disruptive behaviors in students with disabilities.*” (G. Dunlap & Plienis, 1991)

- 5ª Estratégia – **Elogiar Comportamentos Positivos**

Todos gostamos de ser elogiados, os alunos ainda mais. É uma atitude simples na sala de aula que surte efeitos visíveis e imediatos. Se a atividade/tarefa em si já constitui para alguns alunos uma recompensa, para outros ser elogiado é ver reconhecido o seu esforço e aumentar a sua autoconfiança.

- 6ª Estratégia: **Ensinar Competências de Substituição (*Replacement Skills*)**

Alguns comportamentos desafiadores surgem porque o aluno não sabe como proceder para obter um resultado importante. Ensinar aos alunos respostas alternativas e apropriadas que substituam o comportamento desafiador, depende de se saber qual o objetivo do comportamento desafiador, mas diminui a incidência de comportamento desafiador aumentando o nível de competência do aluno.

No fundo, em que consiste esta abordagem de reforço de comportamento positivo, *Positive Behavior Support*? Consiste na procura de melhoria dos resultados escolares (o que todas as escolas, alunos e encarregados de educação procuram) pela melhoria do

comportamento em sala de aula (que possui relevância na obtenção de resultados escolares) assegurando que todos os alunos tenham acesso às práticas e intervenções comportamentais mais eficientes e possíveis. A abordagem PBS fornece um quadro operacional para aquisição destes resultados. O PBS não é uma prática, uma intervenção ou um currículo. Apenas um quadro de atuação baseado na decisão (com recolha de evidências) que guia a seleção, integração e implementação das melhores práticas comportamentais e académicas, baseadas nas evidências, com vista à melhoria dos resultados académicos e comportamentais de todos os alunos. A aposta na prevenção é uma das características da abordagem RCP/PBS: *“Students who have learning problems are often not very happy or may exhibit behavior problems. These students often underachieve academically, with a lot of time devoted to disciplinary issues, further limiting effective teaching time.”* (European Landscape PBS Europe 2013:31) E é precisamente nesta aspeto de “jogar” na antecipação que se distingue esta abordagem, ensinar aos alunos as expectativas comportamentais – assumidas por todos os elementos da escola - o que se espera deles em termos de comportamento e criar o ambiente adequado a evitar problemas comportamentais – na sala de aula e na escola.

No fundo, a abordagem PBS pressupõe um trabalho de equipa ao nível da escola com identificação dos valores da escola e a assunção dos mesmos por toda a comunidade escolar (identidade de escola). Tais valores devem expressar os comportamentos que se esperam dos alunos nessa escola: esperar a sua vez de intervir, levantar-se após autorização do professor, aguardar na fila, colocar o lixo nos recipientes próprios, ou aqueles que a escola definir. Importante é a definição das regras e comportamentos esperados sempre de forma positiva, evitando a palavra “não” e/ou “proibido”.

Esta abordagem RCP/PBS coadunou-se e complementou-se perfeitamente com a grande estratégia da Escola Secundária D. João II: a criação do Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) em 2002, originado pelo aumento crescente da indisciplina na sala de aula e na escola. O projeto educativo anterior identificou e consagrou a indisciplina como elemento central na ação da escola. A ação do GID (vide Anexo V) tem sido determinante e uma enorme ajuda na resolução de casos disciplinares, sendo uma valência facilitadora do trabalho de diretores de turma e da direção executiva. Este ano letivo, 2013-2014, a equipa praticamente funciona apenas com professores de educação visual e educação física, utilizando para tal as horas de redução ao abrigo do Art.º 79º (redução de idade) e

dos tempos letivos atribuídos à escola. Tal situação tem-se revelado uma boa prática interna.

Ao longo dos anos letivos, e mais recentemente, o Clube Temas e Debates, coordenado pela Dr.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> João Reis, tem organizado palestras e debates, versando os mais variados tópicos de interesse da sociedade em geral, com turmas de alunos convidando várias organizações da sociedade civil: SOS Racismo, ILGA, APAV, etc. Veja-se a listagem das atividades realizadas entre 2006 e 2013 no apêndice VI.

Trata-se de uma programação eclética que pretende a promoção do debate, o conhecer o outro, a compreensão de culturas diferentes, o diálogo com a arte, a criação de massa crítica nos alunos e a aquisição de valores fundamentais para a sua vida social e profissional futura. No fundo, tem-se pretendido sensibilizar os alunos para novas e diferentes realidades, promover o conhecimento e o debate e informar para criar massa crítica. A ótica é que um maior conhecimento evita um possível conflito, ou a escalada do mesmo. O conflito de ideias estará sempre presente. O que se pretende é capacitar os alunos com mais e melhor formação e aprendizagem, para que possam tirar as suas ilações e este facto é deveras demonstrado nos relatórios elaborados pelo Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) que demonstram claramente que, ao nível do ensino secundário, as incidências disciplinares são residuais (vide Anexos VI - X).

Apostando na formação do aluno e no acompanhamento do seu percurso escolar pretende-se que as incidências e casos disciplinares diminuam progressivamente ao longo da sua escolaridade. Mais conhecimento e uma crescente maturidade colherão certamente os resultados.

A pluralidade e diversidade de conceitos que se dirimem na definição de conflito são vastas e provam a dificuldade semântica de abarcar o conceito na sua multiplicidade.

### **1.3.1 O Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID)**

Optámos por fazer um enquadramento histórico sobre os conflitos entre alunos e professores, recorrendo a dados oficiais (relatórios do GID de 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012; 2012/2013 e 1º período de 2013/2014, vide anexos VI a X) focando-nos no 9ºano da Escola Secundária D. João II, em Setúbal.

A larga incidência de conflitos de natureza de vária ordem maioritariamente no 7ºAno e 8ºAno, parece-nos indicar que existe de algum modo uma dificuldade na transição

do 6ºAno para o 7ºAno, de uma escola básica 2,3 para uma escola secundária. Essa dificuldade é visível tanto na aquisição de conteúdos programáticos, como na capacidade de estar ao nível da exigência programática nas várias disciplinas. Além disso, também na questão social, na abordagem socializante do aluno, na sua adaptação ao novo espaço físico, social e psicológico se revelam alguns problemas/dificuldades de transição / inserção.

De facto verifica-se que a incidência de casos disciplinares é mais elevada no 7º e 8ºAnos decrescendo no 9ºAno. Possivelmente pode-se explicar este facto pelo aumento do nível da maturidade dos alunos, crescimento físico e psicológico, pelo conhecimento mais profundo dos seus colegas de turma e dos seus professores (melhor integração) que, regra geral, dão cumprimento a uma gradual continuidade pedagógica. Outra possível explicação, poderá eventualmente residir no facto de o 9ºAno concluir-se com as provas finais a Português e Matemática e a necessidade de ultrapassar este obstáculo ser importante para a sua realização pessoal e profissional, além da pressão inevitável das famílias e encarregados de educação.

Mas a escola, tal como outras instituições socializantes e locais de trabalho diversos, constitui um local propício a conflitos. Pela diversidade, formação académica e pessoal dos elementos que a compõem (professores, pessoal não docente, encarregados de educação), pela sua dinâmica interna (situações diárias próprias do dia a dia) e pela dimensão externa (legislação governamental, atuação de pais e encarregados de educação, ...).

Por outro lado, a escola possui uma especificidade geográfica e física. O seu espaço físico coloca um desafio a todos os elementos da comunidade escolar: salas de aula e laboratórios, biblioteca escolar, pavilhão desportivo, disposição de edifícios, espaços verdes. Cada local com a sua especificidade de comportamento e regras inerentes. A atitude e comportamento dentro do laboratório não é a mesma que dentro do pavilhão desportivo ou sala de aula normal. Existem as normais contingências de segurança e procedimentos inerentes a cada valência dentro da escola.

A opção por alunos de turmas de 9ºAno permite efetuar uma análise por coortes relativamente aos três anos anteriores. Os alunos que frequentam o 9ºAno no ano letivo 2013/2014 são os alunos que frequentaram o 8ºAno em 2012/2013 e o 7ºAno em

2011/2012. Os gráficos dos relatórios finais e por período do Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) evidenciam que os problemas disciplinares vão progressivamente diminuindo ao longo da escolaridade. Provavelmente fruto da inegável maturidade e do maior conhecimento dos colegas e professores ao longo de três anos de escolaridade. Além disso, o fator de retenção de alguns alunos pode eventualmente diminuir o nível de conflitualidade no ano seguinte. Ou seja, um grupo de alunos que fique retido no 7ºAno poderá eventualmente originar um menor grau de conflitualidade no 8ºAno. Progressivamente, um outro grupo de alunos que fique retido no 8ºAno poderá eventualmente originar um menor grau de conflitualidade no 9ºAno. Contudo, os mesmos alunos retidos poderão eventualmente originar um maior grau de conflitualidade no 7º e 8ºAno. Os dados do Gabinete de Intervenção Disciplinar evidenciam precisamente este facto: a forte incidência de presenças no GID e de processos disciplinares maioritariamente no 7º e 8ºAno de escolaridade.

Os dados do Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) confirmam que os problemas disciplinares, com os processos disciplinares inerentes, estão praticamente no ensino básico, fundamentalmente no 7ºAno e vão diminuindo no 8º e no 9ºAnos. **“Recebemos alunos no 7º Ano com distúrbios a nível comportamental. Esses desvios comportamentais vão diminuindo à medida que os alunos transitam de ano.”** (Apêndice II, pág. 3) Tal sucede muito provavelmente porque existe alguma proporcionalidade ao aumento da maturidade. Repare-se na incidência de procedimentos disciplinares:

	2009-2010			2010-2011			2011-2012		
	C..GID	R.R.	P.D.	C.GID	R.R.	P.D.	C.GID	R.R.	P.D.
7ºAno	71	4	10	146	20	17	199	32	4
8ºAno	47	3	7	95	14	6	80	12	7
9ºAno	25	0	2	18	2	7	18	1	2

C.GID – comparências no GID; R.R.- repreensões registadas; P.D.- processos disciplinares

## Quadro nº 2 - Situações disciplinares 2009-2010, 2010-2012 e 2011-2012

Repare-se que, à exceção dos processos disciplinares (PD) do 9ºAno em 2010-2011 e do 8ºAno em 2011-2012, ambos com valor absoluto de 7, todos os valores decrescem ao longo dos anos de escolaridade.

O relatório final do GID de 2011-2012 (Anexo VIII) refere: “Os casos de indisciplina são notórios no Ensino Básico, essencialmente no **7º Ano**, que representam **65,25% (199)** das presenças no GID; seguem-se o **8º Ano** com **26,23% (80)**, o **9º Ano** com **5,9% (18)**, o **11º Ano** com **1,64%** e o **12º Ano** com **0,98%**. Em oposição é de realçar o bom comportamento dos alunos do ensino secundário, particularmente do **10º ano**, com **0%** de presenças no GID. É de salientar, também, uma maior presença de alunos do **sexo masculino** no GID (**80,33%**) em detrimento dos alunos do **sexo feminino (19,67%)**.” De facto, ao longo dos anos, a incidência de questões disciplinares (comparências no GID, repreensões registadas e processos disciplinares) no sexo masculino é predominante em todo o ensino básico.

Analisados os livros de ponto verifica-se que o 7ºAno possui 469 referências, o 8ºAno tem 395 referências, enquanto para o 9ºAno são assinaladas 93 referências.

	2012-2013			2013-2014		
	C.GID	R.R.	P.D.	C.GID	R.R.	P.D.
7ºAno	82	Competência do professor na sala de aula	44	85	1	2
8ºAno	56		14	78	6	11
9ºAno	22		8	20	4	<b>0</b>

### Quadro nº 3 - Situações disciplinares 2012-2013 e 1º período 2013-2014

O relatório final do GID de 2012-2013 (Anexo IX) refere: “Os casos de indisciplina são notórios no ensino básico, essencialmente no **7ºAno**, que representam **46,85% (82)** das presenças no GID; segue-se o **8ºAno** com **29,71% (56)**, o **9ºAno** com **12,57% (22)**, o **10ºAno** com **4,57%**, o **11ºAno** com **2,85%** e o **12ºAno** com **1,14%**.”

Ao nível dos processos disciplinares instaurados no ensino básico registe-se que o **7ºAno** representa **63,76% (44)** do número total de processos disciplinares; segue-se o **8ºAno** com **20,28% (14)** e com **11,59%** surge o **9ºAno (8)**. No ensino secundário apenas o **10ºAno** surge em cena com **4,34%**, não tendo o **11ºAno** ou o **12ºAno** qualquer representação.

É de salientar, também, uma maior presença de alunos do **sexo masculino** no GID (**60%**), em detrimento dos alunos do **sexo feminino (40%)**. Nesse ano, as repreensões registadas passaram a ser da competência do próprio professor, sempre que a situação disciplinar ocorra dentro da sala de aula, fruto da alteração legislativa (Estatuto do Aluno e Ética Escolar).

Os dados do 1º período de 2013-2014, período no qual foram realizados os inquéritos aos alunos das turmas de 9ºAno, continuam a evidenciar o decréscimo ao longo dos anos de escolaridade e a predominância do sexo masculino nas questões disciplinares em todo o ensino básico, não significando que as situações disciplinares ocorridas com elementos do sexo feminino sejam menos graves ou densas, mas isso poderá constituir

matéria para um posterior estudo e investigação. O relatório do GID do 1º período 2013-2014 (Anexo X) refere que: “Os casos de indisciplina são notórios no ensino básico, essencialmente no **7ºAno**, que representam **41.06% (85)** das presenças no GID; segue-se o **8ºAno** com **37.68% (78)**, o **9ºAno** com **9.66% (20)**, o **10ºAno** com **7.73%**, o **11ºAno** com **2.9%** e o **12ºAno** com **0.97%**. Em oposição é de realçar o bom comportamento dos alunos do ensino secundário, particularmente do **12º ano**, com **duas** presenças no GID.” Ao nível dos processos disciplinares o sexo masculino predomina com 16 processos disciplinares contra apenas 2 do sexo feminino. Quanto à comparência no GID as presenças masculinas (**72.46%**), são largamente superiores em detrimento dos alunos do **sexo feminino (27.53%)**.

	2009 – 2014		Total
	Processos Disciplinares		
	Sala de aula	Escola	
7ºAno	62	15	77
8ºAno	36	9	45
9ºAno	15	4	19
Total	<b>113</b>	<b>28</b>	<b>141</b>

#### Quadro nº 4 - Processos disciplinares sala de aula vs. Escola

Relevante nesta análise desenvolvida neste gabinete (GID) é a constatação de que aproximadamente 80% dos processos disciplinares ocorrem com base em conflitos e situações dentro da sala de aula, enquanto cerca de 20% se referem a situações ocorridas dentro da escola, mas fora da sala de aula. A sala de aula assume, assim, uma centralidade absoluta no ato educativo e na urgência de se cimentarem bem as relações inter e intrapessoais. Veja-se o que o coordenador do GID menciona na entrevista: “Quando as aulas estão bem preparadas, com estratégias bem definidas, apoiadas por material adequado (fichas, apresentações *power point*, filmes, ...), minimiza-se o risco de conflito

dentro da sala de aula. Não significa, no entanto, que apesar de tudo estar bem preparado, não surjam conflitos.” (Apêndice II, pág. 9)

Este dado indica que é verdadeiramente na preparação e capacitação de professores para lidar com o conflito dentro da sala de aula que devemos engendrar instrumentos e focar a formação de professores. O forte desgaste psicológico e físico dos professores, comprovado pelas baixas médicas e psiquiátricas, leva-nos a considerar este esforço até para evitar onerar o sistema nacional de saúde (SNS). Por outro lado, os alunos - “A maioria dos alunos atendidos no GID, responsáveis por conflitos (agressões, *bullying*), está medicada.”- Apêndice II, pág. 14 - também evidenciam um desgaste na sua saúde e com consequências para o seu processo educativo: “Múltiplos estudos de revisão de jovens com comportamentos autolesivos e atos suicidas mostram que registam insucesso ou abandono escolar, problemas de comportamento e isolamento escolar.” (Plano Nacional de Prevenção do Suicídio, 2013-2017, p. 70)

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

### 1. ALUNOS

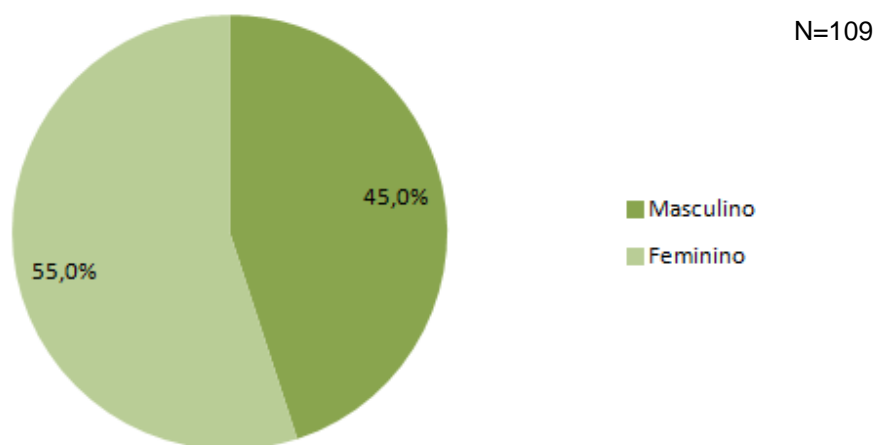
#### 1.1 Identificação - Caracterização Social da Amostra

Foram distribuídos 134 questionários pelas turmas A, B, C, D e E do 9.º ano da Escola Secundária D. João II, em Setúbal, e obtidos 109 questionários válidos que constituem a amostra sobre a qual incide a presente análise de dados.

		N	%
Sexo	Masculino	49	45,0%
	Feminino	60	55,0%
	Total	109	100,0%
Idade	13	7	6,4%
	14	54	49,5%
	15	30	27,5%
	16	9	8,3%
	17 ou mais	9	8,3%
	Total	109	100,0%
Repetente	Sim	23	21,1%
	Não	86	78,9%
	Total	109	100,0%
Agregado familiar	Pais	71	65,1%
	Mãe ou Pai	32	29,4%
	Avós	2	1,8%
	Outros familiares	2	1,8%
	Outros	1	0,9%
	NR	1	0,9%
	Total	109	100,0%

**Quadro nº 5 – Caracterização Social**

## I - Sexo

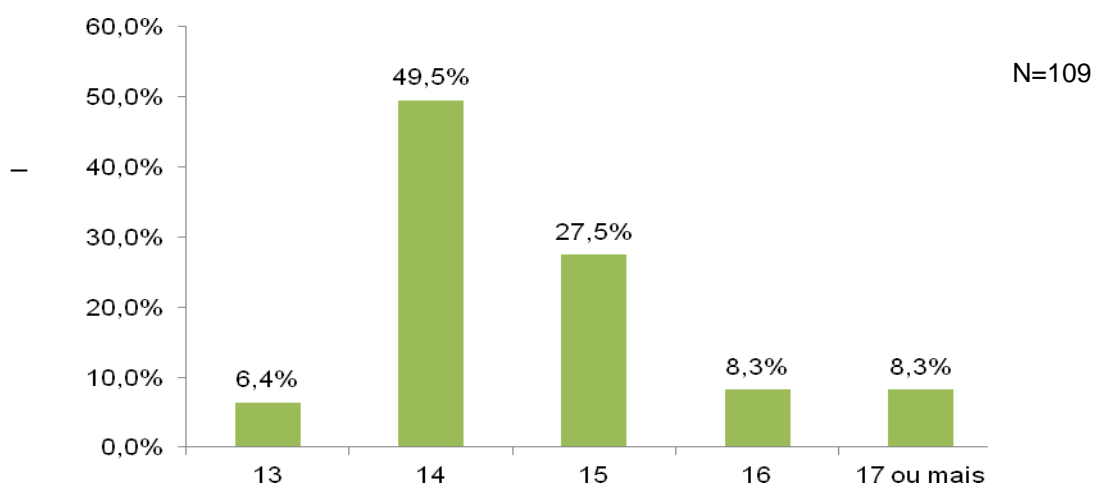


**Gráfico 1 – Distribuição da amostra por sexo**

Dos indivíduos inquiridos (109), 55,0% são do sexo feminino e 45,00% são do sexo masculino.

## II - Idade

A idade dos indivíduos varia entre os 13 e os 17 ou mais anos. Se considerarmos que todos os indivíduos da última categoria “17 ou mais anos” têm 17 anos, obtemos uma média de idade de 15 anos.

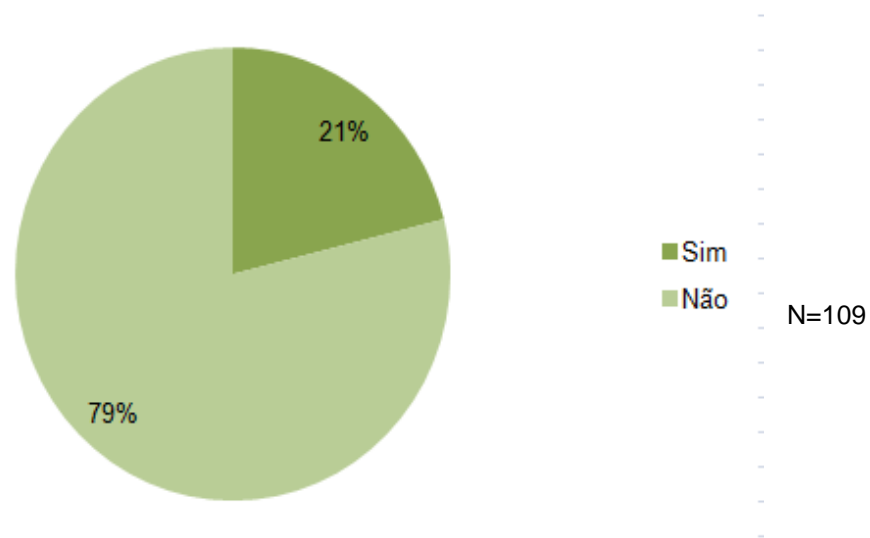


**Gráfico 2 - Distribuição da amostra por idade**

Da análise da distribuição da idade dos indivíduos verificamos que estão em maior proporção os que têm 14 anos (49,5%), seguidos dos indivíduos que têm 15 anos (27,5%). No total, representam 77,5% da amostra.

Em menor número estão os inquiridos com 16 ou 17 anos de idade - 8,3% da amostra, respetivamente, e com 13 anos - 6,4%.

### III - Percurso escolar (repetente)



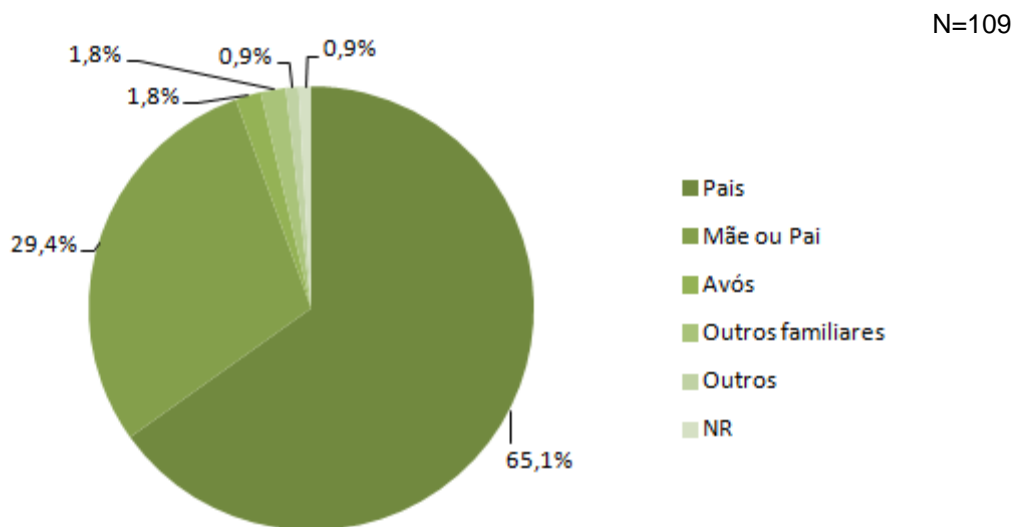
### **Gráfico 3 – Distribuição da amostra por percurso escolar (repetente)**

Dos 109 alunos, verifica-se que 21,1%, ou seja, 23, são repetentes.

### IV - Agregado Familiar

Cerca de 65,1% dos alunos que responderam ao questionário referem que vivem com ambos os pais e 29,4% numa família monoparental, ou seja, com a mãe ou com o pai, ou alternadamente. No total, as outras situações de agregado familiar representam

apenas 4,6% da amostra. Viver com os avós, com outros familiares ou com outras pessoas são, assim, contextos familiares residuais (1,8%, 1,8, e 0,9%, respetivamente). Observou-se uma não resposta.



**Gráfico 4 – Distribuição da amostra por agregado familiar**

## 1.2 A escola

### 1.2.1 A minha escola

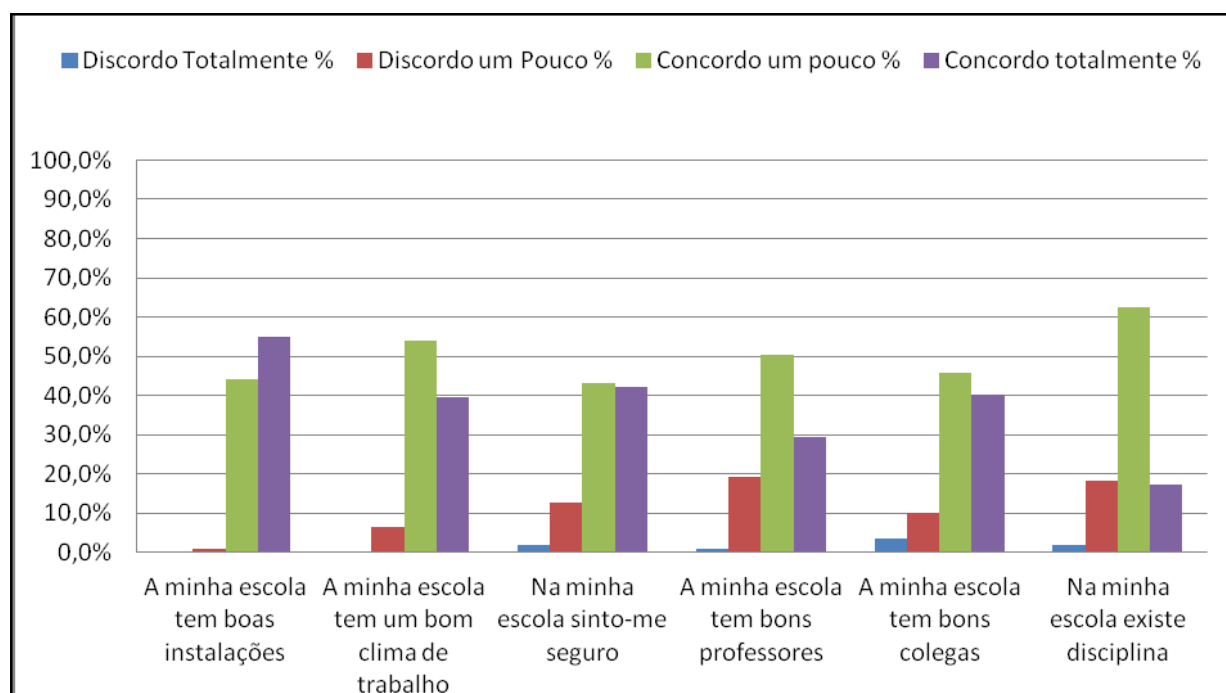
De acordo com os dados obtidos no quadro nº 6, a minha escola, pode verificar-se que grande parte dos alunos apresenta uma perceção positiva acerca da sua escola.

Relevante é a percentagem obtida de 99,0% para os alunos que concordam um pouco ou totalmente que a escola tem boas instalações; 93,5% os que concordam um pouco ou totalmente que existe um bom clima de trabalho; 85,3% os que concordam um pouco ou totalmente com a afirmação “na minha escola sinto-me seguro” e 86,3% os que concordam um pouco ou totalmente com a existência de bons colegas na escola. Com percentagens ligeiramente inferiores para as opções “Concordo um pouco” e “Concordo totalmente” encontram-se as afirmações “A minha escola tem bons professores” (79,9%). Ainda assim, 20,2% dos alunos indica “Discordo um pouco” ou discorda totalmente - um valor consideravelmente alto e significativo. “Na minha escola existe disciplina” (79,8%), está praticamente ao nível do resultado anteriormente obtido, relativamente à qual 18,3% dos alunos indica “Discordo um pouco”. No global, são generosas as percentagens obtidas pelas respostas dos alunos na questão “A minha escola” sugerindo uma forte identificação

com a instituição escolar (instalações, clima de trabalho e segurança) e reconhecimento pelo trabalho (disciplina, bons professores e colegas).

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
A minha escola tem boas instalações	0	0,0%	1	0,9%	48	44,0%	60	55,0%	109	100,0%	3,5
A minha escola tem um bom clima de trabalho	0	0,0%	7	6,4%	59	54,1%	43	39,4%	109	100,0%	3,3
Na minha escola sinto-me seguro	2	1,8%	14	12,8%	47	43,1%	46	42,2%	109	100,0%	3,3
A minha escola tem bons professores	1	0,9%	21	19,3%	55	50,5%	32	29,4%	109	100,0%	3,1
A minha escola tem bons colegas	4	3,7%	11	10,1%	50	45,9%	44	40,4%	109	100,0%	3,2
Na minha escola existe disciplina	2	1,8%	20	18,3%	68	62,4%	19	17,4%	109	100,0%	3,0

**Quadro nº 6 – A minha escola**



**Gráfico 5 – A minha escola**

## 1.2.2 Os conflitos

No que se refere aos conflitos, a distribuição apresenta-se mais dispersa, verificando-se frequências maiores nas posições centrais.

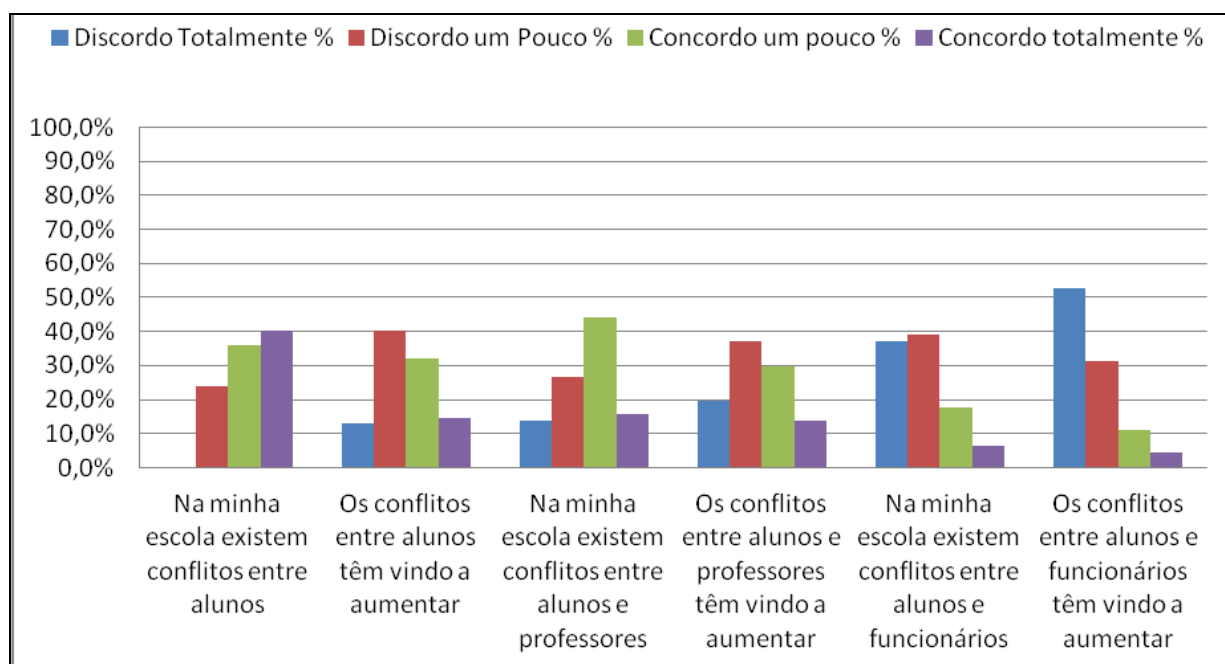
	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
Na minha escola existem conflitos entre alunos	0	0,0%	26	23,9%	39	35,8%	44	40,4%	109	100,0%	3,2
Os conflitos entre alunos têm vindo a aumentar	14	12,8%	44	40,4%	35	32,1%	16	14,7%	109	100,0%	2,5
Na minha escola existem conflitos entre alunos e professores	15	13,8%	29	26,6%	48	44,0%	17	15,6%	109	100,0%	2,6
Os conflitos entre alunos e professores têm vindo a aumentar	21	19,4%	40	37,0%	32	29,6%	15	13,9%	108	100,0%	2,4
Na minha escola existem conflitos entre alunos e funcionários	40	37,0%	42	38,9%	19	17,6%	7	6,5%	108	100,0%	1,9
Os conflitos entre alunos e funcionários têm vindo a aumentar	57	52,8%	34	31,5%	12	11,1%	5	4,6%	108	100,0%	1,7

**Quadro nº 7 – Os conflitos**

A existência de conflitos entre alunos é a que aglomera maior proporção de respostas em “Concordo um pouco” ou “Concordo totalmente” (35,8% e 40,4%, respetivamente), verificando-se que cerca de 24,0% “Discorda um pouco”. Já no que se refere ao aumento dos conflitos entre alunos, é ligeiramente maior a proporção dos que discordam, totalmente ou um pouco, com esta afirmação (53,2%).

São 44,0% os alunos que concordam um pouco com a existência de conflitos entre alunos e professores e 15,6% os que concordam totalmente, ou seja, são em menor proporção os que discordam, totalmente ou um pouco desta afirmação (40,4%). No entanto verifica-se que uma grande maioria, 59,6%, identifica e reconhece a existência de conflitos entre alunos e professores. Relativamente ao aumento dos conflitos entre estes, são em maior proporção (56,4%) os que discordam, totalmente ou um pouco, com esta afirmação (19,4% e 37,0%, respetivamente) sendo que 40,5% concordam um pouco ou totalmente com ela.

Dos alunos que responderam ao questionário, 37% discorda totalmente e 38,9% discorda um pouco com a existência de conflitos entre alunos e funcionários sendo que apenas 24,1% concorda, um pouco ou totalmente, com esta afirmação. O aumento dos conflitos entre alunos e funcionários apenas merece a concordância (um pouco ou total) de 15,7% dos alunos.



**Gráfico nº 6 – Os Conflitos**

### 1.2.3 Os conflitos entre alunos e professores

No que se refere aos conflitos entre alunos e professores (quadro nº 8) verifica-se que existe uma discordância acentuada relativamente aos itens apresentados no questionário, sendo exceção o item “Os alunos recusam-se a obedecer às ordens dos professores”, verificando-se que 53,7% dos alunos concorda um pouco ou totalmente, com esta afirmação. No que se refere ao item “Os alunos gozam com os professores” a distribuição é simétrica, sendo que 50,0% dos alunos tem uma posição discordante e 50,0% uma posição concordante.

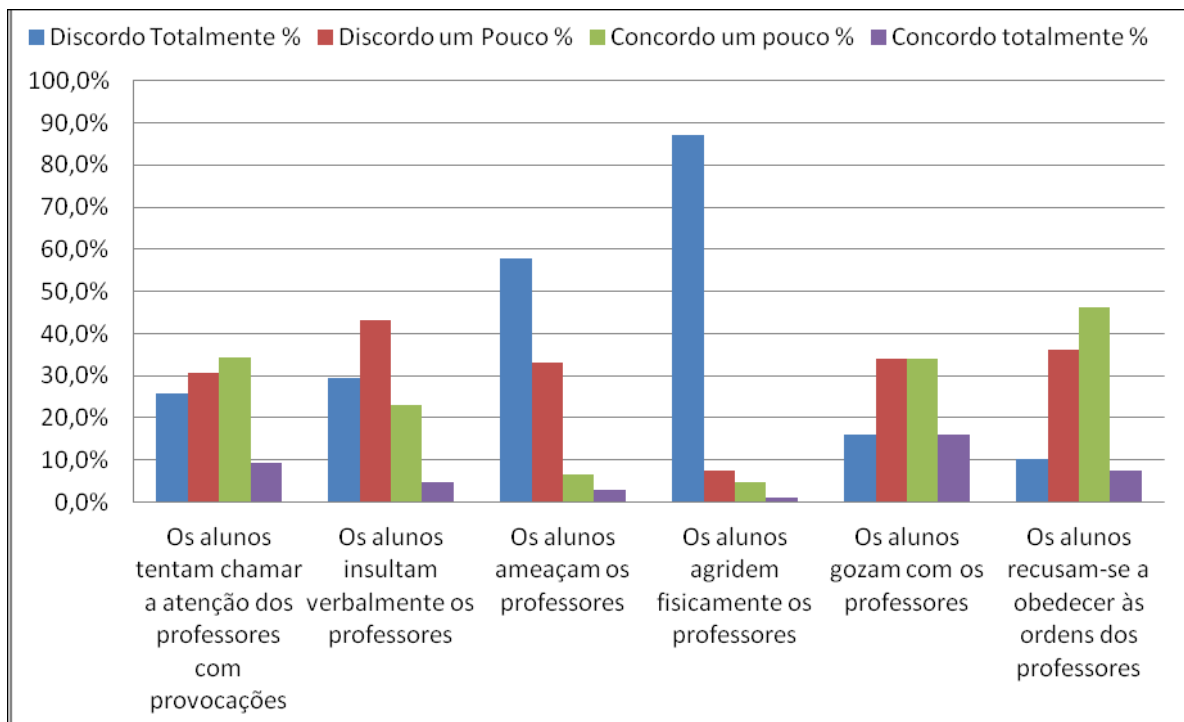
Nos restantes quatro itens verifica-se que a discordância é sempre superior a 50,0%.

Cerca de 25,9% discordam totalmente do item “Os alunos tentam chamar a atenção dos professores com provocações” e 30,6% discordam um pouco, sendo que 43,6% concorda, um pouco ou totalmente, com o item. No que se refere ao item “Os alunos

insultam verbalmente os professores”, 29,4% dos alunos discorda totalmente da afirmação e 43,1% discorda um pouco, sendo que 27,5% concorda um pouco ou totalmente. Repare-se que a larga maioria, 72,5%, discorda um pouco ou totalmente. No total, são 90,8% os alunos que discordam, totalmente (57,8%) ou um pouco (33,0%), com o item “Os alunos ameaçam os professores”. Apenas 9,2% dos alunos concorda, um pouco ou totalmente, com este item. No item “Os alunos agridem fisicamente os professores” são 87,0% os alunos que assinalam discordar totalmente e 7,4% os que discordam um pouco, num total de 96,4%. Apenas 5,5% dos alunos refere concordar um pouco ou totalmente com este item.

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
Os alunos tentam chamar a atenção dos professores com provocações	28	25,9%	33	30,6%	37	34,3%	10	9,3%	108	100,0%	2,3
Os alunos insultam verbalmente os professores	32	29,4%	47	43,1%	25	22,9%	5	4,6%	109	100,0%	2,0
Os alunos ameaçam os professores	63	57,8%	36	33,0%	7	6,4%	3	2,8%	109	100,0%	1,5
Os alunos agridem fisicamente os professores	94	87,0%	8	7,4%	5	4,6%	1	0,9%	108	100,0%	1,2
Os alunos gozam com os professores	17	16,0%	36	34,0%	36	34,0%	17	16,0%	106	100,0%	2,5
Os alunos recusam-se a obedecer às ordens dos professores	11	10,2%	39	36,1%	50	46,3%	8	7,4%	108	100,0%	2,5

**Quadro nº 8 – Os conflitos entre alunos e professores**



**Gráfico nº 7 – Os conflitos entre alunos e professores**

### 1.2.4 Os conflitos entre professores e alunos

Também no que se refere aos conflitos entre professores e alunos (quadro nº 9) se verifica uma discordância acentuada relativamente aos itens apresentados.

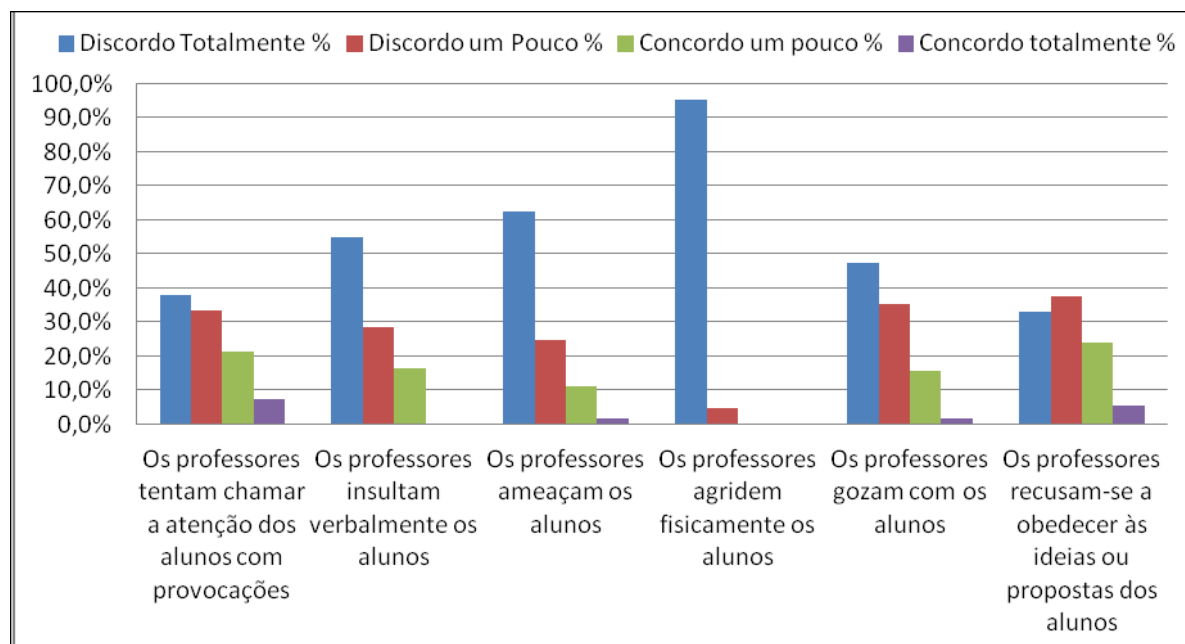
São 71,3% os alunos que discordam, totalmente ou um pouco, da afirmação “Os professores tentam chamar a atenção dos alunos com provocações” e 83,4% os que discordam, totalmente ou um pouco, da afirmação “Os professores insultam verbalmente os alunos”. No que se refere ao item “Os professores ameaçam os alunos” são 87,2% os alunos que discordam, totalmente ou um pouco. Quanto ao item “Os professores agredem fisicamente os alunos” são mesmo 100,0% os alunos que discordam, sendo que destes 95,3% discordam totalmente desta afirmação. O item “Os professores gozam com os alunos” apresenta uma proporção de 82,4% de alunos que dele discordam, totalmente ou em parte.

“Os professores recusam-se a obedecer às ideias ou propostas dos alunos” é o que obtém a menor proporção (70,6%), que ainda assim é significativa, de alunos que com ela discordam, totalmente (33,0%) ou um pouco (37,6%).

Pode-se concluir que os alunos reconhecem que são respeitados pelos professores na sala de aula sendo que agressões físicas, agressões verbais, ameaças, gozo e provocações são reconhecidas pela vasta maioria dos alunos como inexistentes ou com muito pouca relevância ao nível das respostas obtidas.

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
Os professores tentam chamar a atenção dos alunos com provocações	41	38,0%	36	33,3%	23	21,3%	8	7,4%	108	100,0%	2,0
Os professores insultam verbalmente os alunos	60	55,0%	31	28,4%	18	16,5%	0	0,0%	109	100,0%	1,6
Os professores ameaçam os alunos	68	62,4%	27	24,8%	12	11,0%	2	1,8%	109	100,0%	1,5
Os professores agredem fisicamente os alunos	102	95,3%	5	4,7%	0	0,0%	0	0,0%	107	100,0%	1,0
Os professores gozam com os alunos	51	47,2%	38	35,2%	17	15,7%	2	1,9%	108	100,0%	1,7
Os professores recusam-se a obedecer às ideias ou propostas dos alunos	36	33,0%	41	37,6%	26	23,9%	6	5,5%	109	100,0%	2,0

**Quadro nº 9 – Os conflitos entre professores e alunos**



**Gráfico nº 8 – Os conflitos entre professores e alunos**

### 1.3 Percepção dos conflitos na sala de aula – a atitude do professor

#### 1.3.1 O professor

A segunda parte do questionário realizado aborda uma dimensão mais específica, a percepção dos conflitos na sala de aula, mas versando já a atitude pedagógica e profissional do professor.

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
O professor é pontual	4	3,7%	33	30,3%	46	42,2%	26	23,9%	109	100,0%	2,9
O professor é assíduo	4	3,7%	33	30,3%	46	42,2%	26	23,9%	109	100,0%	2,9
O professor prepara bem as aulas	6	5,5%	28	25,7%	56	51,4%	19	17,4%	109	100,0%	2,8
O professor passa bem a mensagem na sala de aula	7	6,4%	37	33,9%	50	45,9%	15	13,8%	109	100,0%	2,7
O professor estabelece uma boa relação com os alunos da turma	10	9,2%	35	32,1%	46	42,2%	17	15,6%	108	100,0%	2,6
O professor está motivado para ensinar a turma	5	4,6%	40	36,7%	45	41,3%	19	17,4%	109	100,0%	2,7

Quadro nº 10 – O professor

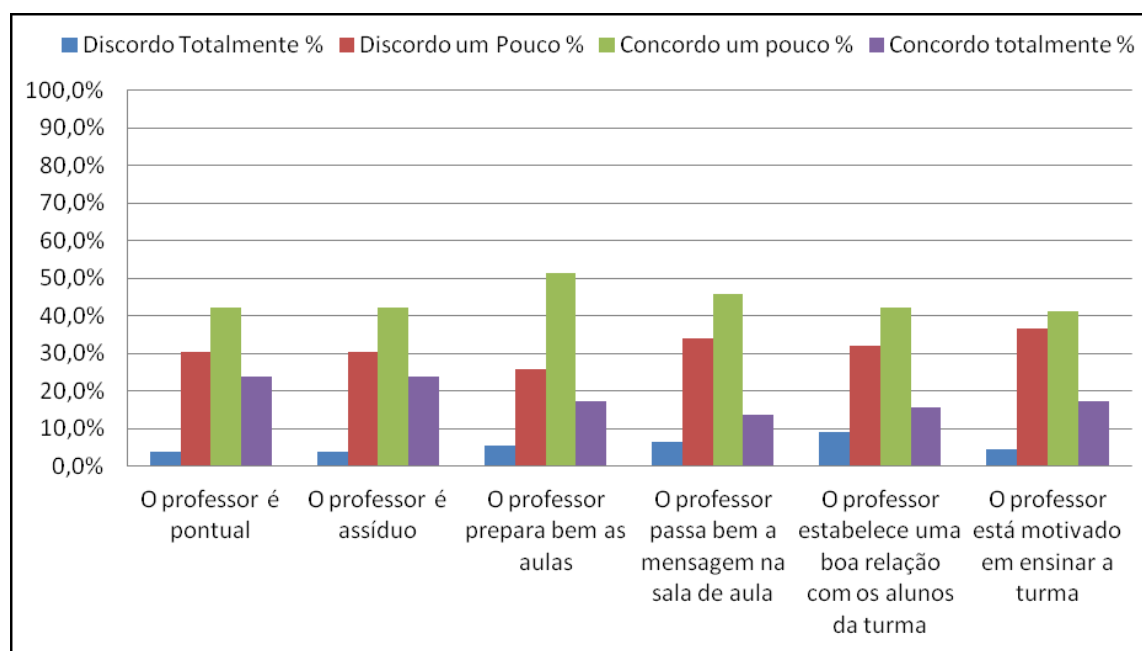


Gráfico nº 9 – O professor

Verifica-se que o item “O professor é pontual” recolhe a opinião da grande maioria dos alunos, 66,1%, sendo no entanto relevante o facto de 34% dos alunos discordarem totalmente (3,7%) ou um pouco (30,3%). Talvez aqui se evidencie o facto de sermos um povo latino, onde a pontualidade continua a ser um fator cultural. No entanto, pode ter existido alguma incorreta interpretação por parte dos alunos já que o item seguinte, “O professor é assíduo”, obteve exatamente os mesmos valores. A questão da pontualidade (chegar a horas) e da assiduidade (não faltar; frequência) pode ter sido mal interpretada.

Uma das questões mais importantes, sempre que se aborda a questão pedagógica, é o fator da preparação das aulas. Neste item, “O professor prepara bem as aulas”, o “concordo totalmente” representa mais do triplo da percentagem obtida no outro extremo, “discordo totalmente”, respetivamente 17,4% e 5,5%. A larga maioria dos alunos, 68,8% considera que o professor prepara bem as aulas. No entanto, a maioria, 51,4% (valor mais elevado nesta dimensão) concorda um pouco, sendo a percentagem dos que discordam um pouco de 25,7%, ou seja, um em cada quatro alunos. Talvez aqui se possa ver a evidência que representa a importância de preparar bem as aulas. Se interpretarmos estes dados, *out of the box*, e juntarmos o “concordo um pouco” com o “discordo um pouco” obtemos 77,1% das respostas dos alunos. No item “O professor passa bem a mensagem”, os valores alteram-se ligeiramente para o lado do discordo se bem que a maioria dos alunos, 59,7%, concorde com o facto de o professor passar bem a mensagem. No entanto, aumenta o número de alunos que discorda totalmente, 6,4% e dos que discordam um pouco, 33,9%, o que confere uma percentagem de 40,3%. Um dado certamente para refletir. Sabemos que um dos fatores que predispõem os alunos para a agitação na sala de aula prende-se, precisamente, com as aulas não estarem preparadas ou mal preparadas. Tal fator pode originar algum grau de conflitualidade dentro da sala de aula. Outro dos fatores importantes é saber passar a mensagem aos alunos. Um professor pode deter um elevado grau de conhecimento científico, mas se não souber passar a mensagem aos seus alunos – com as suas características sociais, económicas e culturais – pode também posicionar a sua aula para um certo grau de agitação ou de conflitualidade. Esta questão prende-se com o item seguinte: “O professor estabelece uma boa relação com os alunos da turma” - regressa o aumento dos valores nas categorias opostas. Discordam totalmente 9,2% dos alunos e concordam totalmente 15,6% dos alunos. A grande maioria possui opinião positiva, 59,8%, mas sobe também para 41,3% os que possuem uma opinião negativa. O fator da relação

com os alunos é crucial para se poder ensinar numa sala de aula. Escola é relação. A comunicação não reside no sujeito, ou não apenas no sujeito, o professor, mas nas relações que se estabelecem. Consideramos este aspeto crucial, pois é no espaço escolar, e mais especificamente dentro da sala de aula, que o professor representa o elemento mediador das relações dos alunos com a finalidade de transmitir conhecimento, de ensinar.

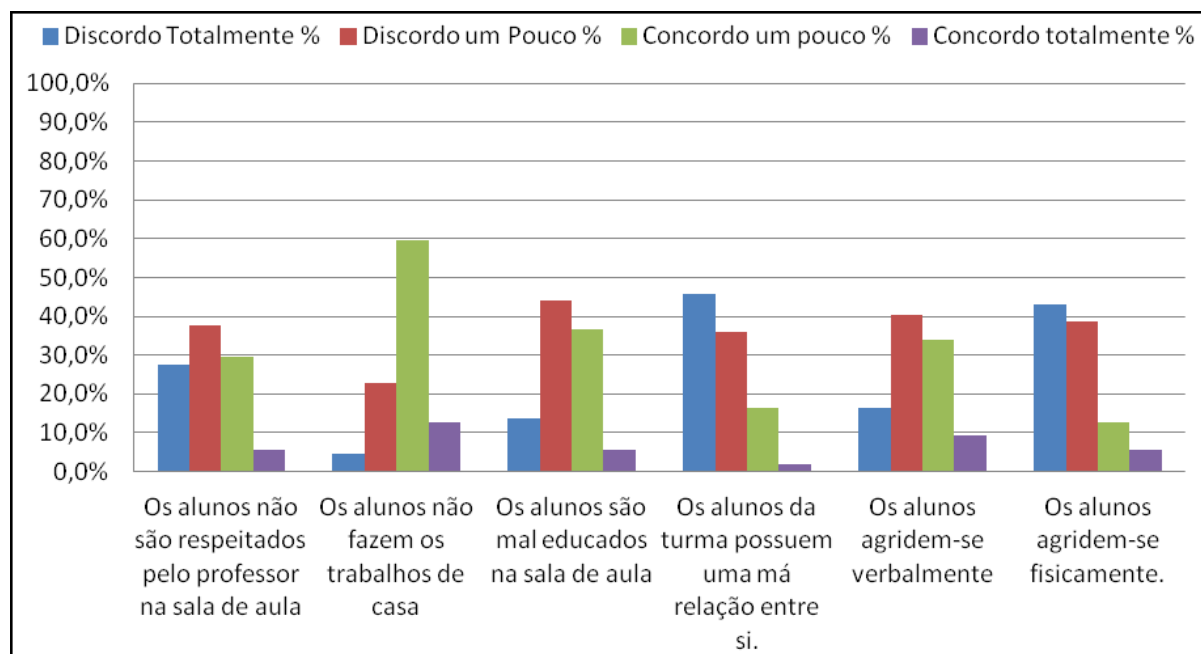
Por conseguinte, o professor deve planear estratégias e atividades para que o conhecimento adquirido pelos alunos possa ser maior. E isso pode tanto ou mais suceder se “O professor está motivado para ensinar a turma”, o último item, ao que a elevada maioria dos alunos, 58,7% responde que concorda totalmente ou um pouco. Contudo, repare-se que a percentagem dos alunos que discorda totalmente ou discorda um pouco – 41,3% - é a mais elevada (juntamente com o item anterior “boa relação com os alunos”) – na categoria “O professor”, peça central do processo de ensino aprendizagem. Significa isto que uma considerável percentagem de alunos parece identificar algo no comportamento a/ou na atitude pedagógica do professor que os leva a considerar que, eventualmente, o professor possa não estar tão motivado em ensinar a turma, o que pode afetar o estabelecimento de uma boa relação com os alunos e, conseqüentemente, a preparação de aulas e a transmissão da mensagem.

### **1.3.2 Perceção dos alunos sobre a origem dos conflitos na sala de aula**

A questão seguinte (quadro nº10) colocada aos alunos foi “A perceção dos alunos sobre a origem dos conflitos na sala de aula”. O item “Os alunos não são respeitados pelo professor na sala de aula” recolheu a opinião negativa da maioria dos alunos, 65,1%. Significa que reconhecem, na sua maioria, serem de facto respeitados na sala de aula pelo professor. Pelo contrário, 34,9% concordam com a afirmação de que não são respeitados na sala de aula, sendo este um dos fatores, na sua perceção, que originam conflitos na sala de aula.

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
Os alunos não são respeitados pelo professor na sala de aula	30	27,5%	41	37,6%	32	29,4%	6	5,5%	109	100,0%	2,1
Os alunos não fazem os trabalhos de casa	5	4,6%	25	22,9%	65	59,6%	14	12,8%	109	100,0%	2,8
Os alunos são mal educados na sala de aula	15	13,8%	48	44,0%	40	36,7%	6	5,5%	109	100,0%	2,3
Os alunos da turma possuem uma má relação entre si.	50	45,9%	39	35,8%	18	16,5%	2	1,8%	109	100,0%	1,7
Os alunos agriem-se verbalmente	18	16,5%	44	40,4%	37	33,9%	10	9,2%	109	100,0%	2,4
Os alunos agriem-se fisicamente.	47	43,1%	42	38,5%	14	12,8%	6	5,5%	109	100,0%	1,8

**Quadro nº 11 – Perceção dos alunos sobre a origem dos conflitos na sala de aula**



**Gráfico nº 10 – Perceção dos alunos sobre a origem dos conflitos na sala de aula**

O facto de não realizarem os trabalhos de casa, vulgo TPC, colheu a opinião favorável de 72,4%. Consideram estes alunos que a não realização de TPC pode conduzir a conflitos na sala de aula, sendo que a percentagem dos que concordam totalmente é a mais elevada, 12,8%, nesta questão. O não cumprimento de uma tarefa que se considera inerente à escola – a realização de trabalhos de casa – pode constituir um dos fatores que despoletam eventuais conflitos na sala de aula.

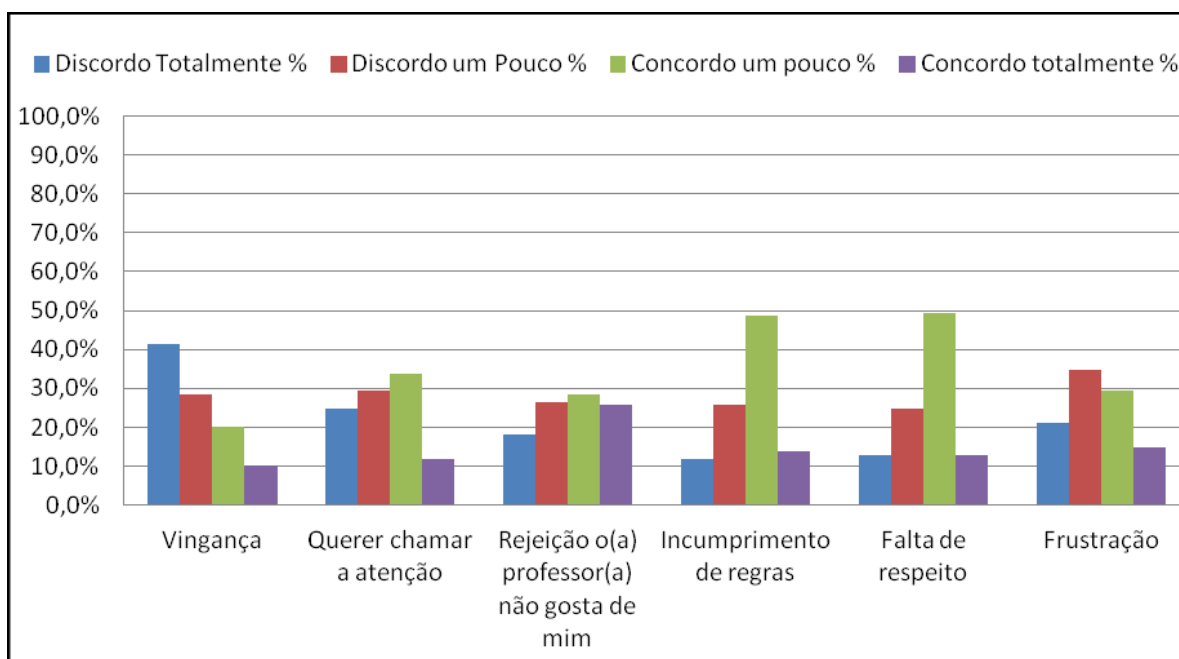
O facto de os alunos serem mal-educados na sala de aula é considerado pela maioria dos alunos, 57,8%, como não sendo um fator que possa originar a eclosão de conflitos dentro da sala de aula. No entanto, 42,2% dos alunos questionados pensam o contrário. Ao nível social dentro da sala de aula – “Os alunos da turma possuem uma má relação entre si” - a vasta maioria dos alunos, 81,7%, considera que tal não sucede. A percentagem de alunos que concorda totalmente é neste item residual, 1,8%. O que pode significar que os alunos, regra geral, conseguem estabelecer uma boa relação entre si, dentro da turma e na sala de aula. Contudo, no item seguinte “Os alunos agredem-se verbalmente” a percentagem dos que concordam um pouco mais do que duplica, 33,9%, e a dos alunos que concorda totalmente quintuplica, 9,2%, o que perfaz uma percentagem total de 43,1% de alunos que considera que a agressão verbal interpares, dentro da sala de aula, constitui um fator de conflito. Por outro lado, a maioria dos alunos, 56,9%, continua a discordar totalmente ou a discordar um pouco do facto de o elemento que o fator da agressão verbal poder originar conflitos na sala de aula. O último item nesta questão “Os alunos agredem-se fisicamente” eleva exponencialmente o valor dos que discordam um pouco ou totalmente, 81,6%.

### **1.3.3 Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?**

No quadro nº12, a dimensão “Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?” elucida-nos um pouco melhor sobre o que os alunos percecionam sobre a razão por detrás dos conflitos entre alunos e professores.

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
Vingança	45	41,3%	31	28,4%	22	20,2%	11	10,1%	109	100,0%	2,0
Querer chamar a atenção	27	24,8%	32	29,4%	37	33,9%	13	11,9%	109	100,0%	2,3
Rejeição - o(a) professor(a) não gosta de mim	20	18,3%	29	26,6%	31	28,4%	28	25,7%	109	100,0%	2,6
Incumprimento de regras	13	11,9%	28	25,7%	53	48,6%	15	13,8%	109	100,0%	2,6
Falta de respeito	14	12,8%	27	24,8%	54	49,5%	14	12,8%	109	100,0%	2,6
Frustração	23	21,1%	38	34,9%	32	29,4%	16	14,7%	109	100,0%	2,4

**Quadro nº 12 – Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?**



**Gráfico nº 11 – Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?**

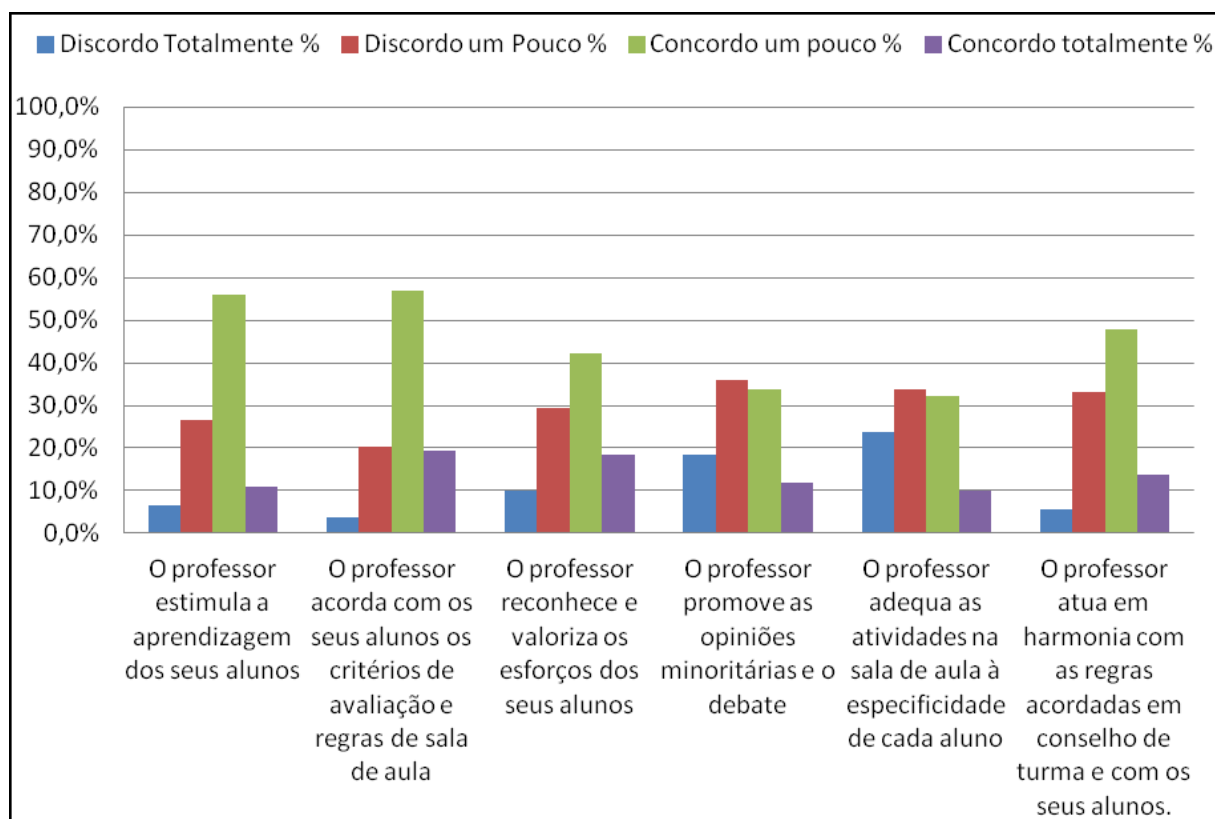
“Vingança” recolheu a maioria das discordâncias, 69,7%, dos quais 41,3% discorda totalmente. O item “Frustração” obteve uma percentagem de discordância maioritária de 56%, seguindo-se “Querer chamar a atenção” com 54,2% de respostas maioritariamente discordantes. Os itens que recolheram mais opiniões favoráveis dos alunos foram o

“Incumprimento de regras”, 62,4%, a “Falta de respeito”, 62,3%, seguido pelo item da “Rejeição, o(a) professor(a) não gosta de mim” com 54,1%. Note-se que este item atinge a percentagem de 25,7%, o valor mais elevado nesta questão, na categoria de “Concordo Totalmente”.

### 1.3.4 Relação entre alunos e professores na sala de aula

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
O professor estimula a aprendizagem dos seus alunos	7	6,4%	29	26,6%	61	56,0%	12	11,0%	109	100,0%	2,7
O professor acorda com os seus alunos os critérios de avaliação e regras de sala de aula	4	3,7%	22	20,2%	62	56,9%	21	19,3%	109	100,0%	2,9
O professor reconhece e valoriza os esforços dos seus alunos	11	10,1%	32	29,4%	46	42,2%	20	18,3%	109	100,0%	2,7
O professor promove as opiniões minoritárias e o debate	20	18,3%	39	35,8%	37	33,9%	13	11,9%	109	100,0%	2,4
O professor adequa as atividades na sala de aula à especificidade de cada aluno	26	23,9%	37	33,9%	35	32,1%	11	10,1%	109	100,0%	2,3
O professor atua em harmonia com as regras acordadas em conselho de turma e com os seus alunos.	6	5,5%	36	33,0%	52	47,7%	15	13,8%	109	100,0%	2,7

**Quadro nº 13 – Relação entre professor e alunos na sala de aula**



**Gráfico nº 12 – Relação entre professor e alunos na sala de aula**

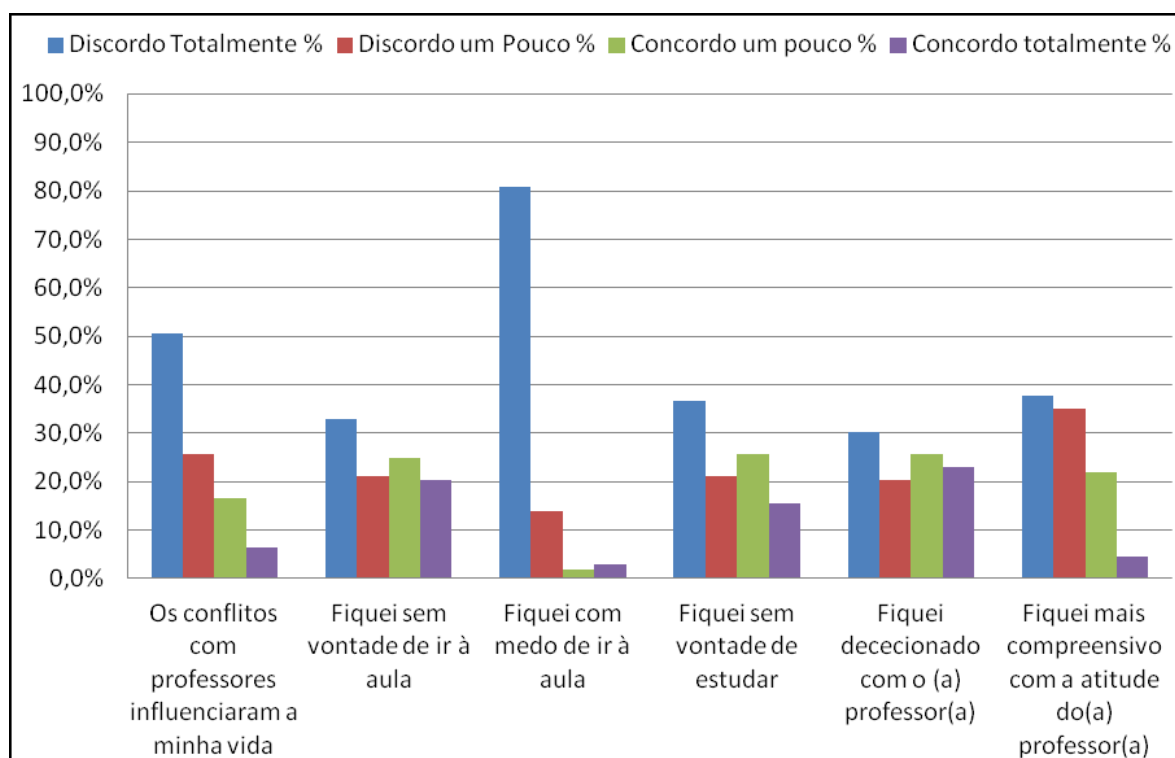
No que se refere à dimensão “Relação entre professor e alunos na sala de aula” verifica-se que o item que mais opiniões positivas recolheu foi “O professor acorda com os seus alunos os critérios de avaliação e regras de sala de aula”, 76,2%, sendo as opiniões de “concordo totalmente” de 19,3%, a percentagem mais elevada nesta categoria. “O professor estimula a aprendizagem dos seus alunos” obteve 67% de opiniões positivas (11% de “concordo totalmente”). O item “O professor atua em harmonia com as regras acordadas em conselho de turma e com os seus alunos”, obteve 61,5% de opiniões favoráveis. “O professor reconhece e valoriza os esforços dos seus alunos” teve uma percentagem favoravelmente maioritária de 60,5%, sendo 18,3% “concordo totalmente”. Este aspeto do reconhecimento é de sobeja importância para a autoestima dos alunos (e dos professores, convenhamos), pois que melhor recompensa podemos obter com o nosso esforço do que o reconhecimento de quem nos orienta e avalia? No que respeita ao item “O professor adequa as atividades na sala de aula à especificidade de cada aluno” (tarefa considerável e pouco exequível nas turmas atuais, dado o considerável número de alunos

por turma) 57,8% dos alunos possuem uma opinião desfavorável, sendo que 23,9% discordam totalmente. Ainda assim é considerável a taxa, 42,2%, dos que concordam.

### 1.3.5 Influência dos conflitos alunos-professores na vida do aluno

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
Os conflitos com professores influenciaram a minha vida	55	50,5%	28	25,7%	18	16,5%	7	6,4%	109	100,0%	1,8
Fiquei sem vontade de ir à aula	36	33,0%	23	21,1%	27	24,8%	22	20,2%	109	100,0%	2,3
Fiquei com medo de ir à aula	88	80,7%	15	13,8%	2	1,8%	3	2,8%	109	100,0%	1,2
Fiquei sem vontade de estudar	40	36,7%	23	21,1%	28	25,7%	17	15,6%	109	100,0%	2,2
Fiquei decepcionado com o (a) professor(a)	33	30,3%	22	20,2%	28	25,7%	25	22,9%	108	100,0%	2,4
Fiquei mais compreensivo com a atitude do(a) professor(a)	41	37,6%	38	34,9%	24	22,0%	5	4,6%	109	100,0%	1,9

**Quadro nº 14 – Influência dos conflitos alunos – professores na vida do aluno**



**Gráfico nº 13 – Influência dos conflitos alunos – professores na vida do aluno**

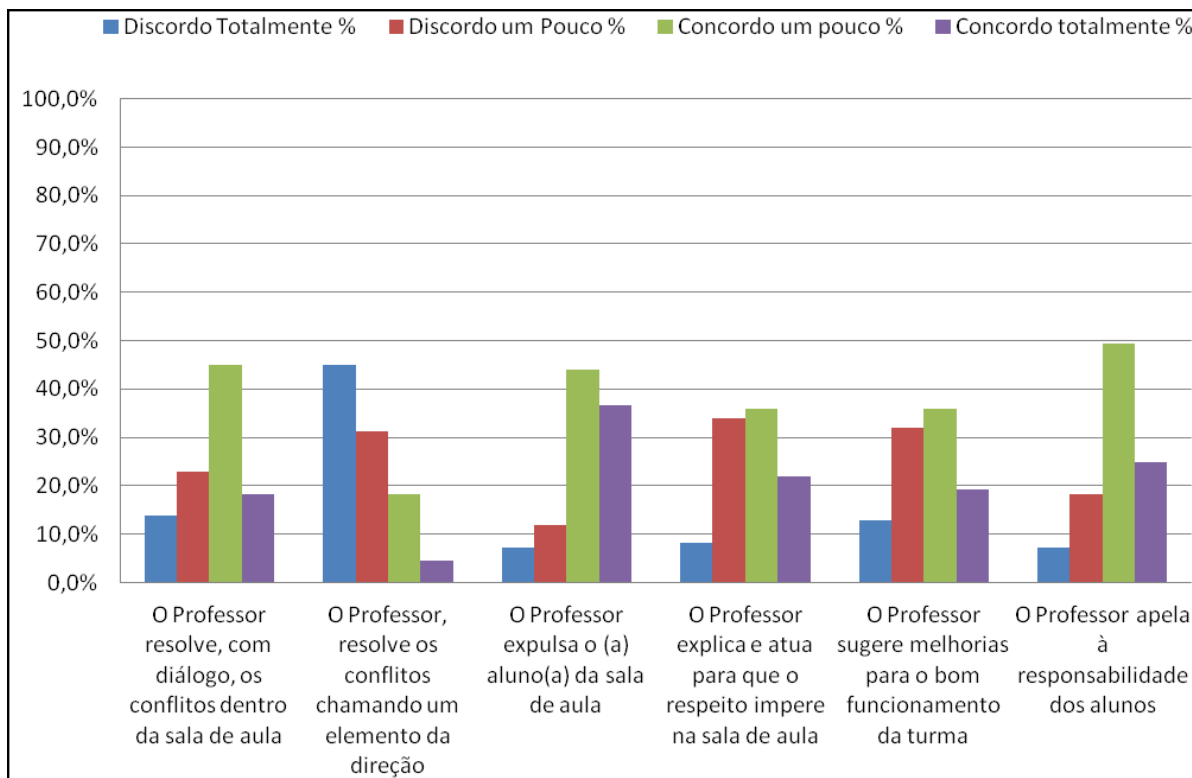
No que concerne à questão “Influência dos conflitos alunos-professores na vida do aluno”, o item “Fiquei com medo de ir à aula” obteve a discordância maioritária de 94,5% dos alunos, seguido pelo item “Os conflitos com professores influenciaram a minha vida”, com 76,2% de discordância, logo seguido de “Fiquei sem vontade de ir à aula”, com 74,1% de opiniões desfavoráveis, e do item “Fiquei mais compreensivo com a atitude do professor”, 72,5% de discordância. A percentagem obtida no item “Fiquei sem vontade de estudar”, 57,8%, é significativa e indicia que apesar de existirem conflitos entre alunos e professores a maioria não é demovida de continuar a estudar e de ir à aula. No entanto, “Fiquei dececionado com o (a) professor(a) praticamente divide as opiniões: 50,5% discorda pouco ou totalmente e 48,6% concorda pouco ou totalmente. Contudo repare-se que neste aspeto da decepção com o professor, 22,9% dos alunos concorda totalmente, o que pode indicar que um conflito entre alunos e professores na sala de aula possui um considerável impacto na visão que o aluno tem do(a) professor(a) podendo influenciar o absentismo dos alunos – 20,2% refere concordar totalmente com o facto de terem ficado sem vontade de ir à aula.

## 1.4 Resolução dos conflitos

### 1.4.1 Resolução dos conflitos na sala de aula – Professor(a)

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
O Professor resolve, com diálogo, os conflitos dentro da sala de aula	15	13,8%	25	22,9%	49	45,0%	20	18,3%	109	100,0%	2,7
O Professor resolve os conflitos chamando um elemento da direção	49	45,0%	34	31,2%	20	18,3%	5	4,6%	109	100,0%	1,8
O Professor expulsa o (a) aluno(a) da sala de aula	8	7,3%	13	11,9%	48	44,0%	40	36,7%	109	100,0%	3,1
O Professor explica e atua para que o respeito impere na sala de aula	9	8,3%	37	33,9%	39	35,8%	24	22,0%	109	100,0%	2,7
O Professor sugere melhorias para o bom funcionamento da turma	14	12,8%	35	32,1%	39	35,8%	21	19,3%	109	100,0%	2,6
O Professor apela à responsabilidade dos alunos	8	7,3%	20	18,3%	54	49,5%	27	24,8%	109	100,0%	2,9

**Quadro nº15 – Resolução dos conflitos na sala de aula – Professor(a)**



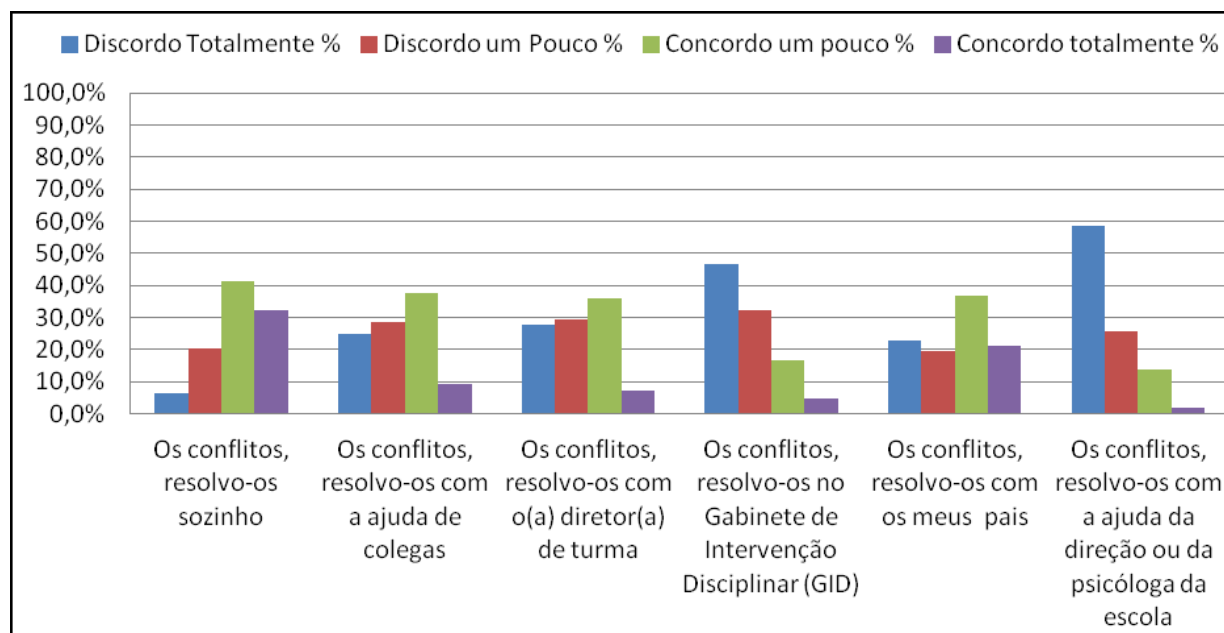
**Gráfico n° 14 – Resolução dos conflitos na sala de aula – Professor(a)**

Nesta última parte do questionário, a questão da resolução de conflitos na sala de aula pelo professor revela que a vasta maioria dos alunos, 63,3%, identifica que o próprio professor, com diálogo, soluciona os conflitos na sala de aula, sendo no entanto o recurso à expulsão da sala de aula largamente mencionado pelos alunos, 80,7%, dos quais 36,7% refere concordar totalmente. Contudo, repare-se que a maioria dos alunos refere que “o professor apela à responsabilidade dos alunos”, 74,3%, “O professor explica e atua para que o respeito impere na sala de aula”, 57,8% e “O professor sugere melhorias para o bom funcionamento da turma” recolheu as opiniões favoráveis de 55,1%. O item “O professor resolve os conflitos chamando um elemento da direção” recolhe a discordância de vasta maioria dos alunos, 76,2%, sendo o “discordo totalmente” a opinião de 45% dos alunos. Estes dados revelam que o grau de autonomia do professor, reconhecido pelos alunos, na resolução de conflitos é elevado, imperando o respeito e a responsabilidade na resolução dos mesmos.

### 1.4.2 Resolução dos conflitos na sala de aula – Aluno(a)

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
Os conflitos resolvo-os sozinho	7	6,4%	22	20,2%	45	41,3%	35	32,1%	109	100,0%	3,0
Os conflitos resolvo-os com a ajuda de colegas	27	24,8%	31	28,4%	41	37,6%	10	9,2%	109	100,0%	2,3
Os conflitos resolvo-os com o(a) diretor(a) de turma	30	27,5%	32	29,4%	39	35,8%	8	7,3%	109	100,0%	2,2
Os conflitos resolvo-os no Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID)	51	46,8%	35	32,1%	18	16,5%	5	4,6%	109	100,0%	1,8
Os conflitos resolvo-os com os meus pais	25	22,9%	21	19,3%	40	36,7%	23	21,1%	109	100,0%	2,6
Os conflitos resolvo-os com a ajuda da direção ou da psicóloga da escola	64	58,7%	28	25,7%	15	13,8%	2	1,8%	109	100,0%	1,6

**Quadro nº16 – Resolução dos conflitos na sala de aula – Aluno(a)**



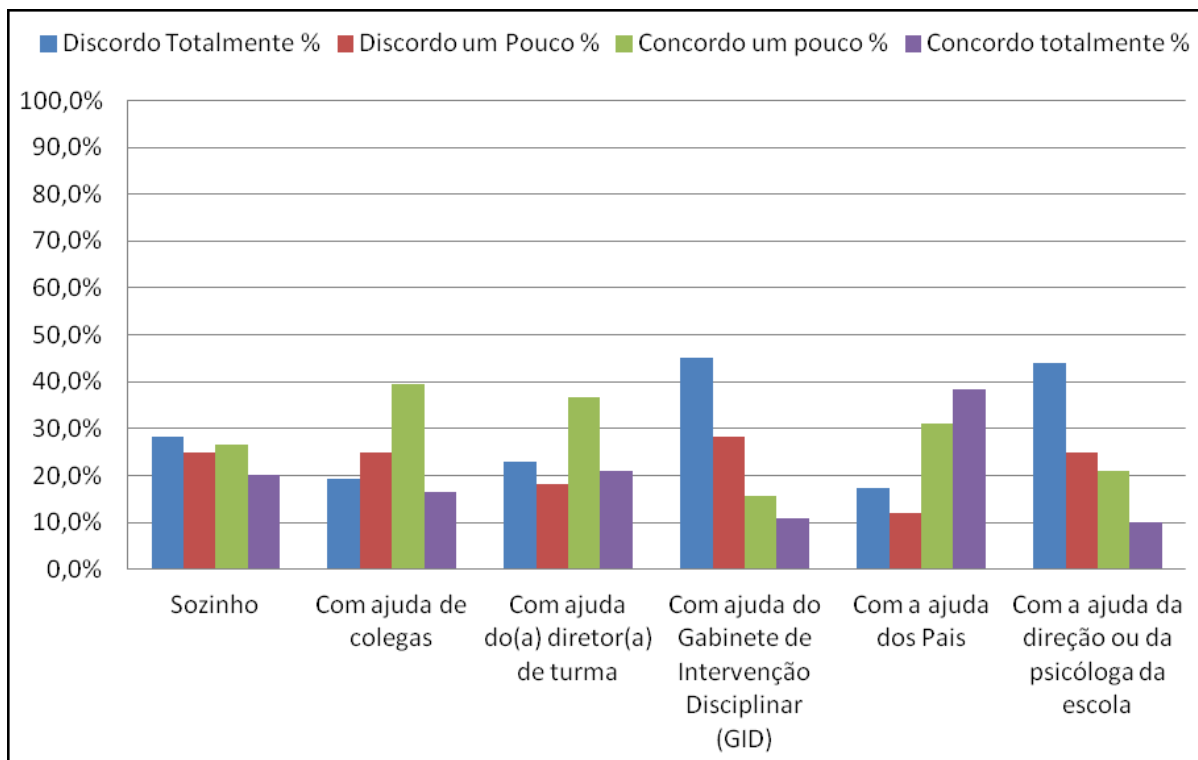
**Gráfico nº15 – Resolução dos conflitos na sala de aula – Aluno(a)**

Nesta questão da “Resolução dos conflitos na sala de aula pelo aluno” realce-se que também no item “Os conflitos resolvo-os sozinho”, os alunos reconhecem maioritariamente, 73,4%, o seu grau de autonomia na resolução de conflitos, sendo que praticamente um terço, 32,1% concordam totalmente. O item “Os conflitos, resolvo-os com os meus pais” vem em segunda posição, recolhendo 57,8%, tendo mais de um quinto dos alunos, 21,1% afirmado concordar totalmente. Confirma-se assim que os pais representam um considerável apoio na resolução de conflitos dos seus filhos. A resolução de conflitos com a ajuda de colegas representa a terceira posição e recolheu a opinião favorável de 46,8% dos alunos. A quarta posição foi obtida pelo item “Os conflitos resolvo-os com o(a) diretor(a) de turma” com 43,1% dos alunos. Em quinto lugar segue-se a resolução de conflitos no Gabinete de Intervenção Disciplinar com 21,1% dos alunos a confiarem nesta valência de mediação existente na escola. Repare-se que esta percentagem representa pouco mais de um quinto dos alunos. A sexta, e última posição, é ocupada pela resolução de conflitos com a ajuda da direção ou da psicóloga da escola, com 15,6% de opiniões favoráveis. Verifica-se, deste modo, a prevalência da maioria das respostas no item da resolução dos conflitos sozinho ou com ajuda dos pais.

### 1.4.3 Qual a forma mais eficaz de resolver os conflitos?

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média
Sozinho	31	28,4%	27	24,8%	29	26,6%	22	20,2%	109	100,0%	2,4
Com ajuda de colegas	21	19,3%	27	24,8%	43	39,4%	18	16,5%	109	100,0%	2,5
Com ajuda do(a) diretor(a) de turma	25	22,9%	20	18,3%	40	36,7%	23	21,1%	109	100,0%	2,5
Com ajuda do Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID)	49	45,0%	31	28,4%	17	15,6%	12	11,0%	109	100,0%	1,9
Com a ajuda dos Pais	19	17,4%	13	11,9%	34	31,2%	42	38,5%	109	100,0%	2,9
Com a ajuda da direção ou da psicóloga da escola	48	44,0%	27	24,8%	23	21,1%	11	10,1%	109	100,0%	2,0

**Quadro nº17 – Qual considera a forma mais eficaz de resolver os conflitos?**



**Gráfico nº16 – Qual considera a forma mais eficaz de resolver os conflitos?**

Finalmente, a última questão (quadro nº 17) abordada no inquérito aos alunos, "Qual considera a forma mais eficaz de resolver os conflitos?", apurou que a vasta maioria reconhece ser com os pais, 69,7%, a resolução dos conflitos é mais eficaz, tendo concordado totalmente 38,5% dos alunos. A resolução dos conflitos, sozinho, é reconhecida como eficaz por 46,8% dos alunos, com 20,2% dos alunos a concordar totalmente e posiciona-se em quarto lugar.

Podemos especular que, nesta questão, a resolução dos conflitos com ajuda dos pais se posiciona em primeiro lugar, porque, possivelmente, já não dirá respeito aos conflitos em sala de aula especificamente, mas aos conflitos em geral.

Em segunda posição, os alunos identificaram a resolução dos conflitos com a ajuda do(a) diretor(a) de turma, 57,8%, com 21,1% dos alunos a concordarem totalmente. A resolução dos conflitos com a ajuda de colegas surge na terceira posição com 55,9% dos alunos. Em quarto lugar surge a menção da resolução "sozinho" com 46,8% dos alunos a referir tal opção. O quinto lugar surge ocupado com a opção pela ajuda da direção ou da psicóloga da escola, 31,2%. A ajuda do Gabinete de Intervenção Disciplinar surge em

sexta e última opção com 26,6% das escolhas dos alunos, tendo a larga maioria dos alunos, 73,4%, rejeitado tal opção, 45% dos quais discordaram totalmente.

A ligeira diferença entre a resolução de conflitos dentro da sala de aula e “a forma mais eficaz de resolver os conflitos” indicia a ajuda dos pais como significativa – segunda opção para a resolução na sala de aula, mas reconhecida como a mais eficaz para a resolução de conflitos.

No sentido de construir índices com capacidade de sintetizar as percepções dos alunos relativamente às doze dimensões do questionário, “A minha escola”, “Os conflitos”, “Os conflitos entre alunos e professores”, “Os conflitos entre professores e alunos”, “O professor”, “Percepção dos alunos sobre a origem dos conflitos na sala de aula”, “Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores”, “Relação entre alunos e professores na sala de aula”, “Influência dos conflitos alunos-professores na vida do aluno”, “Resolução dos conflitos na sala de aula – pelo Professor”, “Resolução dos conflitos na sala de aula – pelo aluno” e “Qual considera a forma mais eficaz de resolver os conflitos” foi analisada a consistência interna dos grupos de variáveis que vão integrar cada índice através do cálculo do alpha de Cronbach<sup>2</sup>. O valor obtido foi de 0,829, o que indica um grau bom de fiabilidade (Ver apêndice V).

## 2. SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este estudo permite-nos ter alguma percepção da forma como alunos de 9ºAno se reveem na sua escola, que percepção possuem dos conflitos na sala de aula e como se resolvem os conflitos.

Os alunos inquiridos frequentam o 9ºAno de escolaridade no ano letivo 2013-2014 e têm idades que se situam entre os 13 e os 17 anos. A larga maioria reside habitualmente com os pais ou com um dos progenitores (94,5%).

A vasta maioria tem uma opinião francamente positiva da sua escola, reconhece o bom clima de trabalho, a segurança, os bons colegas assim como a existência de disciplina (79,8%). A larga maioria dos alunos reconhece a existência de conflitos entre alunos

---

<sup>2</sup> O *Alpha de Cronbach* é uma estatística muito utilizada em ciências sociais. É um coeficiente de fiabilidade e utiliza-se para avaliar a consistência interna de uma escala de medida. Varia entre 0 e 1 e uma medida pode ser considerada fiável quando  $\alpha > 0,7$ .

59,6% admite a existência de conflitos entre alunos e professores, mas que não estão a aumentar (56,4%), tal como 54,2% não concordam que estejam a aumentar os conflitos entre alunos (54,2%). Os conflitos entre alunos e professores são reconhecidos por 53,7% com origem na recusa a obedecer ordens dos professores (problema com a autoridade), sendo de 50% o reconhecimento de que há alunos que gozam com os professores. No entanto, a maioria absoluta rejeita que existam agressões físicas a professores (96,4%), ameaças a professores (90,8%) ou insultos a professores (72,5%). Quanto aos conflitos entre professores e alunos, tais não são praticamente reconhecidos pelos alunos: agressões físicas (100% de rejeição), ameaças a alunos (87,2%), insultos (83,4%) ou provocações (71,3%) não colhem a opinião dos alunos, o que significa que é elevado o nível de profissionalismo dos professores. O item seguinte, o professor, 68,8% dos alunos concorda que o professor prepara bem as aulas; 66,1% refere que o professor é assíduo e pontual; 59,7% admitem que o professor passa bem a mensagem; 58,7% que existe motivação do professor para ensinar a turma e 75,8% admite uma boa relação do professor com os alunos. Quanto à perceção dos alunos sobre a origem dos conflitos na sala de aula, os alunos apontam como primeira razão o facto de não realizarem os trabalhos de casa (TPC) - 72,4%; a agressão verbal entre alunos na sala de aula é reconhecida por 43,1% dos alunos e o terceiro fator apontado é a má educação – 42,2%. No entanto, refira-se que 34,9% dos alunos tem a opinião de que não é respeitada na sala de aula pelo professor. A razão dos conflitos entre alunos e professores é apontada por 62,4% em primeiro lugar pelo incumprimento de regras; em segundo lugar, 62,3%, surge o fator da frustração, logo seguido da rejeição pelo professor (“não gosta de mim”) - 54,1%. Chamar a atenção surge com 45,8% das opiniões dos alunos. No que concerne a relação entre professor e alunos na sala de aula, 76,2% admite que o professor acorda com os alunos os critérios de avaliação e regras de sala de aula; 67% concorda que o professor estimula as aprendizagens dos alunos; 61,5% pensa que o professor atua em harmonia com as regras acordadas em conselho de turma. Já quanto à promoção do debate e à adequação das atividades à especificidade de cada aluno 54,1% e 57,8% rejeita, respetivamente, tal situação. O que parece óbvio, dada a dimensão das turmas atualmente e ao carácter mais socialmente ativo. No entanto, mais de 40% dos alunos admite que o professor o faz. Quanto à influência dos conflitos entre alunos e professores na vida do aluno, 48,6% ficou decepcionada com o professor e 45% sem vontade de ir à aula. No entanto, a larga maioria – 76,2% afirma que

tal facto não influenciou a sua vida, sendo muito residual (4,6% - 5 alunos) aqueles que referem ter ficado com medo de ir à aula.

A última parte do questionário, a resolução dos conflitos, 80,7% dos alunos reconhece que o professor resolve a situação de conflito na aula expulsando o aluno; 74,3% afirma que o professor apela à responsabilidade; 63,3% diz que o professor recorre ao diálogo; 57,8% diz que o professor explica e atua para que o respeito impere na aula e 55,1% dos alunos é da opinião que o professor sugere melhorias para o bom funcionamento da turma. Quanto à resolução dos conflitos pelos alunos a larga maioria, 73,4% reconhece que os resolve sozinho; 57,8% com a ajuda dos pais, 46,8% com ajuda dos colegas, 43,1% com a ajuda dos diretores de turma e uma pequena minoria resolve-os no GID (21,1%) ou com a psicóloga da escola (15,6%). O último item do questionário, “qual considera ser a forma mais eficaz de resolver os conflitos”, “com a ajuda dos pais” recolheu consensualmente a opinião de 69,7% - o que parece evidenciar que os alunos reconhecem a segurança do apoio dos pais nesta questão; com a ajuda de colegas e do diretor de turma foi a escolha de 57,8% e 55,9% dos alunos, respetivamente; a atuação sozinho ainda assim recolheu a opinião de 46,8% dos alunos e 31,2% referem a ajuda da psicóloga da escola. 26,6% dos alunos mencionam a ajuda do GID, número que não é de menosprezar, dado significar mais de um quarto dos alunos.

Estes dados revelam-se muito positivos na sua globalidade e evidenciam que os alunos possuem um conhecimento global da realidade, muito considerável e pró-ativo.

### **3. O COORDENADOR DO GABINETE DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR (GID)**

A entrevista ao coordenador do GID realizou-se no dia 5 de novembro de 2013 e tem como objetivo aprofundar o conhecimento obtido com a realização dos inquéritos aos alunos de forma a contextualizar melhor o nosso estudo.

Ao longo da entrevista percebe-se que o coordenador exerce as suas funções de forma empenhada e dedicada. Afirma ter instruído, até ao momento, 147 processos disciplinares de alunos nesta sua função. Ao longo de vários anos letivos tem assumido o papel de coordenador desta importante valência na escola.

A função do GID refere-a como “perseguir comportamentos e não indivíduos” (Apêndice II, p.2), ou seja, distingue entre a pessoa e o ato. À escola cabe corrigir o ato e melhorar o comportamento. A informação menciona ser triangulada entre os diretores de turma, a direção executiva e o GID. Os maiores problemas disciplinares residem ao nível do comportamento e nos 7º e 8º Anos.

Aponta três estratégias necessárias à prossecução da melhoria dos resultados escolares: inculcar valores, apostar nos jovens e apostar também em formas de integrar os pais, considerados essenciais na supervisão e acompanhamento dos educandos. A escola, no seu entender, depara-se com dois desafios: o insucesso escolar e a indisciplina. Possui para isso cinco boas vantagens: corpo docente estável (o que constitui “um fator vantajoso, sob o ponto de vista de organização do trabalho, de contatos imediatos, de clima de escola e de relações interpessoais.”, p. 5), “boas relações interpessoais; trabalho articulado ao nível das chefias intermédias; direção executiva disponível e atenta aos problemas do dia-a-dia” e excelentes instalações escolares. O meio sociocultural de proveniência dos alunos identifica-o como desfavorecido ao nível do ensino básico. Como prioridades de intervenção identifica três: “A diminuição do insucesso escolar; o combate à indisciplina e uma participação mais eficaz dos Encarregados de Educação na vida escolar.” (p. 6)

Como elemento aglutinador da ação da escola refere o projeto educativo: “queremos ser uma escola de referência que conjugue as dimensões humanística e científica, promotora do desenvolvimento integral do indivíduo nas dimensões do saber, da ética e da estética, de competências conducentes aos bons resultados escolares e à formação ao longo da vida; que prime pela exigência pedagógica, científica e cultural; que se estruture na responsabilidade, confiança e respeito e que aposte nas parcerias, nacionais e internacionais, necessárias à prossecução dos seus objetivos, que promovam a inovação e o empreendedorismo e a abertura do aluno e do professor ao mundo.” (p. 6).

A relação entre alunos e professores é classificada como próxima, salientando a disponibilidade dos professores na resolução de problemas dos alunos. Interessante a sua ideia de que “Das tarefas da adolescência faz parte o questionar das regras, o desafiar dos limites, tarefas sem as quais a construção de uma identidade saudável e o desenvolvimento de um sistema de valores e atitudes coerentes, não são possíveis. Um adolescente que nunca questiona e contraria as regras é provavelmente alguém que apresentará, no seu desenvolvimento, dificuldades de autonomia. Os conflitos são normais. É necessário saber geri-los.” (pp.7, 8). Mais do que a resolução de conflitos, refere a gestão dos conflitos –

numa perspectiva semelhante ao que defende Kurt Singer – e que o desafiar de regras é elemento construtivo da sua identidade (saudável) pessoal, num caminho para maior autonomia.

Esta opção semântica pelo termo “gestão” em vez do termo “resolução” não é inocente. Gestão implica ambas as partes e um processo de compreensão mútuo. Permite perceber, compreender e crescer com o conflito. Repare-se que o conflito entre alunos e professores na sala de aula – responsável por cerca de 80% dos processos disciplinares (vide quadro nº 8, Cap. IV) - resulta da quebra de regras e de insultos a professores. No entanto, o coordenador também refere que “No campo da disciplina, continuamos a ter um conjunto de professores que não cumprem os procedimentos. (...) É sempre o mesmo grupo de professores que não participa por escrito as ocorrências disciplinares, ...” (p. 5).

Segundo o coordenador do GID, as mesmas regras que os alunos tentam quebrar na escola fazem-no também no seu lar. Por isso, o coordenador refere que “Quando os alunos têm controlo e apoio em casa, é meio caminho andado para o sucesso. Se em casa fosse feito um “check in-check out” (alusão ao instrumento utilizado pela abordagem do Reforço Positivo de Comportamento – RCP – ou *Positive Behavior Support* – PBS), de certeza que a indisciplina na escola diminuiria e, conseqüentemente, o sucesso aumentaria.” (pág. 9). É a questão da supervisão dos pais e encarregados de educação que está aqui salientada. A falta desse elemento pode originar, muitas vezes, comportamentos indisciplinados e /ou insucesso escolar. Veja-se, inclusive, o que o coordenador menciona pouco depois: “Tenho ficado várias vezes surpreendido quando Encarregados de Educação chegam à escola para falar com um Diretor de Turma e não sabem em que turma está o seu educando e, por vezes, nem o ano de escolaridade sabem. Há uma percentagem muito grande de alunos que não tem qualquer controlo em casa, fruto muitas vezes de um contexto familiar desestruturado. Uma série de alunos refere que só conversam com os pais ao fim de semana, uma vez que, ao longo da semana, os pais saem cedo e regressam tarde a casa (pp. 9, 10), além de que “Uma boa parte dos Encarregados de Educação não reconhece os comportamentos desadequados dos seus educandos”.

O GID assume um trabalho essencial e visível no dia-a-dia da escola: “Os alunos também sabem que se podem dirigir ao GID para denunciarem situações de *bullying*, ou outros tipos de conflitos e que podem contar com o trabalho e apoio dos professores do gabinete.” (p. 10).

O facto de os alunos se sentirem amparados dentro da escola contribui muito para o bom clima social de trabalho na escola. E a prevenção representa uma das facetas do trabalho do GID: “Um dos grandes objetivos do GID é realmente prevenir a indisciplina. Os professores que trabalham no GID abordam sempre os alunos de uma forma positiva, realçando a sua inteligência, a sua capacidade de trabalho. Basta dedicarem-se ao estudo, fazerem os TPC, estarem atentos nas aulas para conseguir alcançar bons resultados e levarem alegria para casa. A maior parte dos alunos concordam com o que lhes é dito (de forma individual). Quando regressam ao grupo, o comportamento modifica-se.” (p. 10)

Em relação à legislação disciplinar, o coordenador refere que, se por um lado o Estatuto do Aluno e Ética Escolar se encontra bem estruturado, por outro lado, a questão do cumprimento dos prazos legais – não tendo um professor a tempo inteiro na escola dedicado – afeta a ação legal da escola que se quer rápida e eficaz. Talvez aqui um ponto a ser considerado pelos legisladores.

Por último, a questão da intervenção dos encarregados de educação que se revela pouco participativa nas reuniões com os diretores de turma e na escola, em geral: “eu diria que há uma grande falta de acompanhamento dos Encarregados de Educação - ultrapassaria os 50%.” (p. 13). Não podemos ainda deixar de referir alguma perplexidade pelo facto de um significativo número de alunos se encontrar medicado: “A maioria dos alunos atendidos no GID, responsáveis por conflitos (agressões, *bullying*), está medicada.” (p.14).

O coordenador finaliza a sua participação neste estudo referindo: “...muitas vezes as famílias delegam para a escola os problemas de educação que não chegam a ser resolvidos no ambiente familiar. Quando vários alunos se juntam, esses comportamentos que não foram sanados em casa, emergem de uma forma acentuada.

Os pais devem apoiar a escola incondicionalmente perante o filho, falando a mesma linguagem para não confundi-lo ainda mais.” (p. 14).

Esta entrevista revela que o coordenador do GID possui um conhecimento profundo e consolidado da realidade escolar e das suas várias dimensões.



## CONCLUSÕES

**“É mais fácil criar crianças fortes do que reparar homens desfeitos”**

**Fredrick Douglass**

A opção pela escolha da temática dos conflitos, e especificamente dos conflitos entre alunos e professores, não é inocente. A nossa sociedade está a revelar-se mais agressiva, por vezes mais intolerante até e, em situações de conflito, todos querem ver a solução da forma mais imediata. Refletir, esperar, dialogar é frequentemente considerado um indicador de alguma fraqueza, seja pessoal ou institucional. Sendo a escola um espelho da sociedade, é natural que os conflitos surjam e recrudesçam dentro da comunidade escolar, dentro da sala de aula. Nas escolas desenvolvem-se realidades e constroem-se conhecimentos. As escolas têm progressivamente adquirido um grau de complexificação de processos vários de ordem endógena e exógena (avaliação externa, *rankings*). As escolas constroem-se como comunidades de aprendizagem onde o conflito existe permanentemente. É latente e inerente a uma comunidade pensante, viva, dinâmica, que quer agir e interagir. Urge, por isso, conhecer a origem dos conflitos entre alunos e professores, compreendê-los para melhor poder atuar na sua resolução.

Os resultados encontrados no nosso estudo são consistentes com a literatura no que diz respeito aos conflitos. Inerente ao ser humano e às relações que estabelece na sociedade, a eclosão dos conflitos surge inevitavelmente aliada a incompatibilidades ou divergências. O sistema educativo em Portugal vive continuamente tempos de mudança. O aumento da escolaridade para o 12ºAno, a contínua massificação do ensino, o alargamento do número de alunos – 30 – por turma, a enorme diversidade, em várias áreas, de alunos e de pais e encarregados de educação, assim como a formação de professores constituem terreno fértil para a eclosão de conflitos vários.

No entanto, estes são também tempos espetaculares onde a mesma diversidade de etnias, culturas e vivências nas escolas, permite a formação de uma geração de jovens mais autoconfiante, melhor preparada para o mundo global e dinâmico onde irão viver.

Não são abundantes investigações nesta área em Portugal. Existe um estudo de caso igualmente abrangendo alunos de 9ºAno nos Açores – Silva (2011) – e um outro estudo a alunos de 7º, 8º e 9º Anos aplicado num agrupamento da Guarda – Monteiro (2013).

Servindo-nos de um estudo de caso numa escola secundária pública de Setúbal, procurámos aprofundar esta temática com alunos a frequentar o 9ºAno em 2013-2014. Os documentos estruturantes da escola foram analisados, inquéritos foram realizados inquéritos a alunos assim como uma entrevista semiestruturada ao coordenador do gabinete de intervenção disciplinar.

A percepção da existência de conflitos entre alunos é plasmada nos estudos acima mencionados: 84% no estudo de Silva (2011), 85% no estudo de Monteiro (2013) e 76,2% neste estudo agora realizado. Na dimensão dos conflitos entre alunos e professores, o estudo de Silva refere 37% (possivelmente pelo facto de a região ser os Açores, onde – geralmente, ou em relação ao continente - existe maior respeito pelo adulto em geral e pelo professor em particular); Monteiro menciona 44% e o nosso estudo obteve 59,6% sendo que 43,5% mencionam que têm vindo a aumentar. Ao nível dos conflitos entre alunos e funcionários, o estudo de Silva obtém 57%, Monteiro refere 36% e o nosso estudo obtém 24,1%.

A não realização dos trabalhos de casa pode conduzir a conflitos na sala de aula, sendo que a percentagem dos que concordam totalmente é a mais elevada, 12,8%, nesta questão. O não cumprimento de uma tarefa que se considera inerente à escola – a realização de trabalhos de casa – pode constituir um dos fatores que despoletam eventuais conflitos na sala de aula.

Os resultados do questionário realizado aos alunos permitem-nos elencar três possíveis fatores que, na percepção dos alunos (ver quadro nº 10), podem estar na origem dos conflitos dentro da sala de aula: o facto de os alunos não realizarem o trabalho de casa (72,4%), a situação de se agredirem verbalmente (43,1%) – apesar da vasta maioria, 81,7%, reconhecer que existe uma boa relação entre os alunos da turma - e a questão de serem mal-educados na sala de aula (42,2%), embora a larga maioria dos alunos, 65,1%, reconheça que é respeitada pelo professor. Questionados sobre “Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?” (ver quadro nº 11) verificamos que os fatores que mais opiniões favoráveis recolheram foram: “Incumprimento de regras”, 62,4%, a “Falta de respeito”, 62,3%, (3ª e 1ª razões referidas no estudo de Monteiro, respetivamente), seguido pelo item da “Rejeição, o(a) professor(a) não gosta de mim”, 54,1%. Note-se que este item atinge a percentagem de 25,7%, o valor mais elevado nesta questão na categoria de

“Concordo Totalmente”. O que pode indicar que um conflito entre alunos e professores na sala de aula possui um considerável impacto na visão que o aluno tem do(a) professor(a) e que pode influenciar o absentismo dos alunos – 20,2% concordam totalmente que ficaram sem vontade de ir à aula. Esta percentagem representa um quinto dos alunos, um em cada cinco. Hipoteticamente, a médio e longo prazo, pode originar a perda de alunos / turmas numa escola e, conseqüentemente, professores sem componente letiva atribuída, vulgo horário zero. Aqui está, mais uma vez, a importância de se trabalhar na escola como um todo, em equipa, pois a ação de um determinado professor pode originar a dispensa de outro professor.

Os alunos reconhecem maioritariamente (53,7%) que se recusam a obedecer às ordens dos professores, que gozam com os professores (50%) e que tentam chamar a atenção dos professores com provocações (43,6% - quadro 8). No entanto reconhecem que o professor (quadro nº 10) prepara bem as aulas (68,8%) é pontual e assíduo (66,1%) passa bem a mensagem na sala de aula (59,7%) está motivado em ensinar (58,7%) e estabelece uma boa relação com os alunos da turma, 57,8%.

O nosso estudo revela que a resolução dos conflitos é maioritariamente considerada eficaz pelos alunos com a ajuda de pais, diretor de turma e colegas (ver quadro nº 17) enquanto, quando a situação de conflito ocorre em sala de aula (ver quadro nº 16), surge a resolução “sozinho” em primeiro lugar e a ajuda dos pais em segundo lugar, o que pode parecer óbvio, dado que os pais não se encontram na sala de aula. A resolução dos conflitos com ajuda dos colegas e do diretor de turma surge, respetivamente em terceiro e quarto lugares com 46,8% e 43,1%, respetivamente. Pode-se concluir que os alunos tendem a solucionar os conflitos com aqueles que lhes são mais próximos: pais (em casa), diretores de turma (na escola) e colegas, sempre que querem resolver os conflitos de forma mais eficaz.

A entrevista ao coordenador do GID evidencia que existe um número de alunos com distúrbios a nível comportamental, maioritariamente do 7º e 8ºAno, “diminuindo no 9ºAno e sendo insignificantes no ensino secundário” (Anexo III) e que há um trabalho articulado entre as várias lideranças. Assume que o controlo da disciplina é fundamental, que há que incutir valores nos jovens e aumentar a supervisão dos pais e encarregados de educação, dado que a escola tem como prioridades a diminuição do insucesso escolar e o combate à

indisciplina, bem como uma maior participação dos encarregados de educação. Em relação à questão dos conflitos entre alunos e professores considera-os normais e que “é necessário saber geri-los.”, pois inserem-se na “construção de uma identidade saudável.” No entanto, refere que os casos de conflito são mais frequentes “entre alunos e professores, no que diz respeito a quebra de regras e a insultos a professores”.

Definitivamente há que promover uma visão holística, integrada e integradora, uma escola inclusiva, que saiba potenciar os seus elementos e capacitá-los para a ação e para o verdadeiro conhecimento. Que saiba absorver no seu seio a questão de lidar com o conflito e potenciar a inteligência emocional dos seus alunos e professores. “Das tarefas da adolescência faz parte o questionar das regras, o desafiar dos limites, tarefas sem as quais a construção de uma identidade saudável e o desenvolvimento de um sistema de valores e atitudes coerentes, não são possíveis. Um adolescente que nunca questiona e contraria as regras é provavelmente alguém que apresentará, no seu desenvolvimento, dificuldades de autonomia. Os conflitos são normais. É necessário saber geri-los”. (Anexo III, pág. 8) Compreender, dialogar e mediar assumem toda a pertinência na ação dentro do espaço escolar e dentro do seio familiar – quantas situações não se evitariam ou se solucionariam se houvesse uma real e profícua supervisão dos encarregados de educação? Esta abordagem do conflito projeta-nos um pouco mais longe do que uma qualquer escola de uma qualquer comunidade. “ (...) numa democracia o empenhamento na educação e nos bens públicos não é apenas um dever moral: ele também serve o nosso próprio interesse individual e coletivo. Tal empenhamento impede-nos de nos sequestrarmos em escolas privadas, em academias de elite e em comunidades cercadas por muros que nos protegem, ansiosamente, contra o aumento da criminalidade e da insegurança, fenómenos que nos vêm bater à porta em consequência do aumento das desigualdades.” (Labaree, 1998)

As escolas são máquinas vivas com uma grande dimensão física e elevada interação humana. São um centro de saber e conhecimento, porque a partilha de experiências e conhecimentos e vivências é enorme e constante. A melhoria da prática de ensino é fundamental para a melhoria do sucesso dos alunos tal como uma cultura de responsabilidade coletiva pelo sucesso dos alunos. Quando os professores são empossados como líderes instrucionais e decisores, os alunos e as escolas públicas que frequentam beneficiam.

As recentes, contínuas e constantes alterações no sistema educativo, no quadro normativo de gestão e autonomia das escolas, na área pedagógica (gestão do currículo e organização da escola), sistemas de lideranças, clima organizacional com partilha de recursos humanos e físicos e com a regulação coerciva (avaliação externa das escolas) originaram uma profunda alteração na cultura escolar que mudou muito nos últimos dez anos. Nada será como dantes. Mas a missão da escola – na sua essência - mantém-se: ensinar e fazer aprender! Sempre com a noção de que o que distingue a escola - uma qualquer escola - é o conhecimento. Se os alunos assumem hoje a centralidade da ação educativa, pedagógica, na sala de aula e na escola, os professores assumem o papel de líderes na sala de aula e na escola. Por conseguinte, um professor, antes de ser um profissional de pedagogia, tem de ser um profissional do conhecimento, conhecimento académico e conhecimento emocional, sob pena de poder ser um analfabeto emocional. A inteligência emocional desempenha, neste campo dos conflitos, lidação, mediação e resolução, um fator considerável, não só para o bem-estar psicológico do professor - um considerável número de baixas médicas têm origens psicológicas: “é a persistência ou continuação das situações de mal-estar, nomeadamente novas exigências ou responsabilidades que ultrapassam as capacidades de resposta do sujeito e situações de fracasso sucessivas, que pode levar o sujeito a um estado de exaustão” (Jesus,1992:51) - como também na gestão do todo que representa uma turma e a relação que todos os professores dessa turma (conselho de turma) e dessa escola possuem.

Em grandes momentos de mudança e globalização, como os que atualmente vivemos, com uma considerável diversidade de indivíduos, sistemas educativos, escolas e políticas é necessário que nos saibamos munir de uma considerável capacidade de resposta, flexibilidade na ação e diversidade de recursos a utilizar, pugnando por um clima de trabalho onde predomine a cooperação ou, no mínimo, a coopetição (competição cooperativa), por oposição à competição pura e simples. Uma escola deve-se constituir como uma forte comunidade de aprendizagem, com professores que partilhem objetivos comuns e interesses coletivos e onde impere uma ação coerente resultante de forte reflexão. A capacidade de lidação com o conflito irá certamente aumentar e imbuir os espíritos da necessidade normal de lidar com os conflitos de forma coerente, transparente e construtiva. Se considerarmos que escola é relação e que o conflito só nasce quando existe

uma relação, podemos concluir que conflito é também relação e que há que capacitar os profissionais da educação para tal facto.

Fator muito importante a considerar nesta equação é a formação de professores, especialmente na área de controlo de disciplina dentro da sala de aula (*classroom management*). A diversidade de formação docente (exame de estado, profissionalização em serviço, ramo educacional, entre outros), a pluralidade de formações pessoais com as inerentes expectativas e frustrações, a dimensão ética de cada elemento da comunidade escolar, constituem fatores que poderão eventualmente explicar porque é que certos problemas de indisciplina só ocorrem, ou ocorrem maioritariamente, com determinados professores e não com outros professores – independentemente da disciplina que lecionam. Ou seja, os dados – com base na entrevista realizada ao coordenador do GID - comprovam que não existem conflitos entre alunos e professores, maioritária ou especificamente, em determinada disciplina ou disciplinas. Por outro lado, os dados parecem sugerir que os conflitos são mais passíveis de sucederem com determinados professores – independentemente da disciplina que lecionam - muito possivelmente, e de acordo com os inquéritos realizados aos alunos de 9º Ano, porque as aulas não se encontram bem preparadas.

Pensamos também que na formação de professores deveria ser contemplada a promoção da consciencialização sobre os efeitos negativos que os fatores de *stress* e mal-estar podem originar na qualidade do trabalho de cada professor e na sua relação e trabalho com os seus alunos devendo ser consideradas "*techniques for recognizing, monitoring, and coping with job stress should be covered in teacher training and in-service programs*" (Harris *et al.*, 1985). É visível, nas nossas escolas, o desgaste operado nos nossos profissionais na lidaçã e resolução – ou tentativa de resolução – dos vários tipos de conflitos com que diariamente se debatem. Os custos inerentes ao nível da saúde psicológica e física são cada vez mais evidentes, com a consequente oneração de gastos no sistema nacional de saúde.

A formação de professores deve continuar com uma forte dimensão científica e pedagógica, mas apostando na formação relacional, na inteligência emocional, para que o docente formado saiba lidar com os vários tipos de conflito com que se irá deparar ao longo da sua vida profissional e superar o *stress* que irá acumular. Deste modo, o docente estará melhor preparado e munido de instrumentos que façam aumentar a criatividade na

sala de aula, elemento crucial na ação educativa, com consequências positivas na melhoria da aprendizagem escolar.

As escolas têm de definir nos seus documentos estruturantes linhas de ação de política educativa e estratégias para a gestão dos conflitos. Os professores constituem a primeira linha da frente – contacto com os alunos diariamente na sala de aula – devendo por isso estar capacitados para a atuação, para a ação coerente e eficaz. Não seria demais lembrar aqui o conselho da abordagem *Positive Behavior Support* (PBS) que aconselha ao professor dois a três minutos para a resolução de um conflito na sala de aula. Mais do que este tempo, o professor pode “perder” a aula e a eficácia da sua decisão.

Esta estratégia de atuação é importante, porque se prende com a necessidade de assegurar o bem-estar e o nível de atenção dos alunos para uma profícua aprendizagem: “*a child who has a better attention span more easily acquires more cognitive skills from classroom instruction.*” (Heckman, 2013:31)

Este estudo permitiu-nos aprofundar e conhecer melhor a temática de conflitos entre alunos e professores. Baseou-se um estudo de caso, numa entrevista e à inquirição a mais de uma centena de alunos do 9ºAno de escolaridade. Permitiu, no entanto, perceber que a uma maior maturidade corresponde uma menor incidência de casos disciplinares e que é importante as escolas possuírem valências de supervisão. O coordenador do gabinete de intervenção disciplinar salienta a importância do papel pedagógico que o GID tem vindo a manter na escola. Repare-se que os próprios inquiridos aos alunos apresentam esse reconhecimento na escola: aproximadamente 21% dos alunos afirma resolver os conflitos no GID. O GID assume uma centralidade na ação disciplinar e preventiva.

Dando resposta às perguntas que orientaram o nosso estudo, podemos afirmar que, dos cento e nove alunos de 9ºAno que responderam por escrito aos inquiridos, é a existência de conflitos entre alunos que predomina na escola (mais de 76%). No entanto, uma significativa maioria (59,6%) dos alunos reconhece a existência de conflitos entre alunos e professores. A razão apontada pelos alunos para a existência de conflitos entre alunos e professores é o facto de os alunos se recusarem a obedecer às ordens dos professores: 53,7%. Quanto ao facto de os alunos gozarem com os professores as opiniões dividem-se: 50% dos alunos para cada um dos lados. Além disso, a larga maioria dos alunos reconhece que é respeitada dentro da sala de aula pelos professores, sendo que

agressões físicas, verbais, ameaças, gozo e provocações são reconhecidas pela vasta maioria dos alunos como inexistentes ou com muito pouca relevância. Ao nível pedagógico, a larga maioria dos alunos identifica que o professor é pontual, assíduo, prepara bem as aulas, passa bem a mensagem na sala de aula, possui boa relação com os alunos e está motivado para ensinar a turma. No entanto, cerca de 30% dos alunos reconhece que o professor não prepara bem as aulas e aproximadamente 40% que o professor não passa bem a mensagem na aula nem está motivado para ensinar a turma. Em relação à percepção dos conflitos na sala de aula a larga maioria dos alunos, 72,4% identificou a não realização dos trabalhos de casa (vulgo TPC) como o maior despoletador de conflitos na sala de aula. O fator seguinte identificado é o ser mal-educado na sala de aula, 57,8 % dos alunos possuem esta opinião. Com menos de 50% de opiniões vem o facto de 34,9% dos alunos pensar que um dos fatores que originam os conflitos na sala de aula é o facto de não serem respeitados pelo professor. As agressões verbais entre alunos na sala de aula, como origem de conflitos, colhe a opinião de 33,9% dos alunos. Quanto à razão dos conflitos entre alunos e professores a maioria das respostas dos alunos aponta para o incumprimento de regras (62,4%), a falta de respeito (62,3%) e a rejeição, o facto de o professor não gostar do aluno, com 54,1%. No que respeita a relação entre professor e alunos, a vasta maioria dos alunos reconhece que o professor estimula a aprendizagem dos seus alunos.

O modo como a escola resolve os conflitos reside sempre na base do diálogo com o professor, o diretor de turma e o GID. Os dados estatísticos apresentados nos relatórios do GID, demonstram que o género masculino predomina nas participações e processos disciplinares.

A escola aposta na sua disponibilidade em receber e ouvir os alunos, não só em casos disciplinares. Ouvir o aluno, perceber a sua perspetiva da situação e reconhecer os factos ocorridos.

A resolução de conflitos é referida por 73,4% dos alunos como fazendo-o sozinho. Com a ajuda dos pais colhe a posição favorável de 57,8% dos alunos. A ajuda de colegas vem em terceira posição com 46,8% dos alunos. Mas é com os pais que a vasta maioria dos alunos, 69,7%, afirma resolver os conflitos de forma mais eficaz. A resolução eficaz de conflitos com a ajuda do diretor de turma ocorre na segunda posição com 57,8% dos alunos a afirmarem-no. Em terceiro lugar, com 55,9% de respostas, surge a resolução de conflitos com a ajuda de colegas.

Quanto à influência dos conflitos na vida do aluno, 48,6% dos alunos afirma ter ficado decepcionado com o professor; 45% dos alunos afirma ter ficado sem vontade de ir à aula e 41,3% refere ter ficado sem vontade de estudar. No entanto é de mencionar que 26,6% dos alunos refere terem ficado mais compreensivos com o professor, sendo que uma minoria de 22,9% dos alunos refere que os conflitos com o professor influenciaram as suas vidas. Nesta perspectiva, podemos inferir que a existência de conflitos afeta um número significativo de alunos, tanto no seu bem-estar como na sua aprendizagem, pelo que é de reforçar junto dos professores a capacidade de gestão de conflitos na sala de aula.

Numa breve síntese, podemos verificar que um considerável número de alunos concorda que existem conflitos entre alunos e professores. A maioria desses conflitos tem origem na desobediência às ordens do professor ou ao gozo com professores. Por outro lado, a larga maioria dos alunos considera que é respeitada pelos professores na sala de aula. A relação entre indisciplina e insucesso escolar é biunívoca. A indisciplina origina insucesso escolar, mas o insucesso escolar também causa situações de indisciplina. Os dados apurados permitem concluir que existe uma predominância de situações de indisciplina do sexo masculino. Por outro lado, as situações de indisciplina do sexo feminino, se bem que menores em número, representam um considerável grau de dificuldade na sua resolução por serem de índole geralmente mais psicológica e mais elaborada, onde o *cyberbullying* possui já alguma representatividade.

O GID possui um papel regulador contínuo dos conflitos na escola e é uma salvaguarda da ação do professor na sala de aula, na medida em que cada professor sabe que existe um gabinete onde se encontra, pelo menos, um professor disponível para receber sempre um aluno que saia eventualmente da sala de aula, fruto de uma ação disciplinar. Deste modo, preserva-se o espaço sagrado de aula para o processo de ensino / aprendizagem, dando segurança a todos os elementos da comunidade educativa.

Atualmente e dada a dimensão numérica e/ou psicológica que algumas turmas assumem, é essencial que exista nas escolas uma estrutura de amparo e trabalho com o aluno extraído da sala de aula. A carga de trabalho de um professor é notável e, perante as atitudes de desafio constante por parte de alguns alunos/turmas, o desgaste é enorme e considerável.

## **Sugestões para futuras investigações**

Considerando a riqueza de conteúdo e as dimensões que o estudo do conflito e da(s) indisciplina(s) assume na realidade do contexto escolar e social, permitam-nos recomendar às escolas a importância do estabelecimento de gabinetes e / ou estruturas de mediação coordenadas por professores que gostem essencialmente de trabalhar com e para os alunos, tenham conhecimentos na área da gestão de conflitos e saibam atuar com coerência e empatia.

Algumas propostas para investigações futuras afiguram-se nos exequíveis. Julgamos ser pertinente a realização de estudos futuros com o objetivo de investigar a relação entre a taxa de conflitos entre alunos-alunos e alunos-professores com a existência / inexistência de valências de supervisão.

Outro estudo/investigação a considerar poderia eventualmente consistir na questão dos conflitos entre professores e alunos por oposição aos conflitos entre alunos e professores. Quão diferentes se nos apresentam?

Uma outra possibilidade interessante seria identificar tipos de conflito entre alunos do sexo masculino e feminino. Qual a realidade com que nos deparamos? Será o conflito entre alunos ou com alunos e entre alunas ou com alunas significativamente diferente? Qual o grau de incidência de conflitos ao nível do 1º ciclo e do 2º ciclo?

Como reagem os pais e encarregados de educação perante situações de conflito continuamente originadas pelo seu educando ao longo da sua escolaridade?

Por fim, uma inegável opção a considerar: os conflitos entre professores e professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I., et al (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: I.I.E
- Afonso, N. (1995). *A imagem pública da escola - Inquérito à população sobre o sistema educativo*. Lisboa: IIE
- Alexander, J. (2007). *A agressividade na escola. Bullying – Um guia essencial para pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, J. S. (1999). Indisciplina na Aula: Regras, Tarefas e Relação Pedagógica. in *Psicologia, Educação e Cultura, II(1)*, pp. 53-72
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA
- Amado, J da Silva & I Pimenta Freire (2009) *A(s) Indisciplina(s) na Escola, Compreender para Prevenir*. Coimbra: Edições Almedina
- Amaro, G.; J. Gião & R. Afonso (2001) Situações de conflito em contexto escolar, in *NOESIS*, 60, outubro/dezembro de 2001, pp. 54-56
- Araújo, S. A. (2008). *Contributo para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Dissertação de mestrado em relações interculturais. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Alves, J. M. (2000) *Gestão escolar e contratos de autonomia*, in JESUS, Neves, S et al., *Trabalho em equipa e gestão Escolar*, Porto, Edições Asa.
- Azevedo, J. (2006) *Processos de Melhoria Gradual das Escolas e Papel das Assessorias*, Comunicação do IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Universidade de Aveiro, 4 e 5 Maio
- Becker, H. (1994). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barros, E. (2001) Programa Escola Segura, in *NOESIS*, 60, outubro/dezembro de 2001, p. 39.
- Beane, A. (2006). *A sala de aula sem bullying*. Porto: Porto Editora.
- Beane, A. (2011). *Proteja o seu filho do bullying*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertão, A. (2004) Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor. in *Revista Psicológica*, 36, pp. 149-162.

- Bogdan, R & S. Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caeiro, & Delgado, P. (2005). *A Indisciplina em contexto escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caetano, A. P. (2007). Mediação de conflitos – o estudo de um caso de assembleias de turma, pela investigação-acção, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-2, pp. 101-118.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na sala de aula*. Porto: Campo das Letras Editores, SA.
- Carmo, H; M. Ferreira (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carnevale, P. J.; D. G. Pruitt (1992). *Negotiation and mediation*, in *Annual Review of Psychology*, 43, pp. 531-582.
- Charro, M. Calvo (2012). *Educar Rapazes e Educar Raparigas*. Lisboa: Diel
- Correia, J. A., & M. Matos (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J. A.; M. Matos (org.) (2003). *Violência e violências da e na escola*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, M. E.; Matos, P. (2007). *Abordagem Sistémica do Conflito*. Lisboa: Temas Universitários, Universidade Aberta
- Costa, M. E. (2009). *Gestão de Conflitos da Escola*. Lisboa: Universidade Aberta
- Costa, M. E; D. Vale (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Costa, M. E. (2001). A escola e os monstros: ser ou não bela, eis a questão, in *NOESIS*, 60, outubro/dezembro de 2001, pp. 19-24.
- Costa, M. E. (coord.) (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta
- Costa, E Pinto & L. Almeida & M Melo (2009) *A Mediação para a Convivência entre Pares; Contributos da Formação em Alunos do Ensino Básico*”. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga Universidade do Minho, 2009
- Debarbieux, E. (2007). *Violência na escola – um desafio mundial?* Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

De Ketele, J. M. & X. Roegiers (1999) *Metodologia da recolha de dados e fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Del Prette, A. & Z. Del Prette (2007). *Psicologia das relações interpessoais*. Petrópolis: Editora Vozes

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven: CT Yale University Press

Deutsch, M. (1990). Sixty Years of Conflicts. in *The International Journal of Conflicts Management*, 1(3), pp. 237-263.

Dunlap, G. & Plienis, A. J. (1991). The Influence of Task sizes on the Unsupervised Task Performance of students with Developmental Disabilities. *Education and Treatment of Children*, 14(2), pp. 85-95.

Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (1996) Prevenção da indisciplina e formação de professores, in *NOESIS*, 37, janeiro/março de 1996, pp. 34-36

Eurydice, (1995). *A luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção europeia*. Lisboa: DEPGEF.

Everhart, R. B. (1987) Understanding student disruption and classroom control, in *Harvard Educational Review*. 57(1), pp. 77-83.

Fernandes, M. C. (1995) *Contributo para a caracterização profissional dos professores de inglês do 2º ciclo: Atitudes perante a profissão*. Atas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2, pp. 221-224

Fernandez, I. (2007) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos – El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones.

Ferraz, H. (2001) Programa Boa Esperança – Boas Práticas, in *NOESIS*, 60, outubro/dezembro de 2001, pp. 34-35.

Fischer, G. N. (1994). *A dinâmica Social: violência, poder, mudança*. Lisboa: Planeta Editora.

Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record

González- Perez, J. & M. J. Del Pozo (2007) *Educar para a não-violência – perspectivas e estratégias de intervenção*. Algueirão: Keditora.

Grave, L. (2004) *O Direito à educação e a Educação dos Direitos*, Educação e Direitos Humanos. Lisboa. CNE

Guillaume-Hoffnung, M. (2007). *La Médiation*. Paris: Puf. 4ª Ed.

Haber, J. & J. Glatzer (2009). *Bullying – Manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.

Hargreaves, H. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto Editora.

Harris, K. & Halpin, G. (1985) Teacher characteristics and stress. *Journal of Educational Research*, 78(6), pp. 346-350.

Hinde, R. A. (1981) *The bases of science of interpersonal relationship*. In S.W & R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships: studying personal relationships*. New York: Academic Press.

Jares, X. R. (2002). *Educação para a paz – sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito. Guia de Educação*. Porto: Edições ASA

Jesus, S. (1992) Estudo dos fatores de mal-estar na profissão docente, *Psychologica*, 8, pp. 51-60

Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre o aluno*. Porto: Edições ASA

Johnson, D. W. & R. T. Johnson (1995) *Teaching students to be pacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kirk, J.; M. Miller (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hill, Sage University Paper – artigos sobre métodos de investigação, Vol. 1, p 87.

Labaree, D. (1988). *The making of an American high school: The credentials market and the central high school of Philadelphia, 1838-1939*, New Haven, CT: Yale University Press

Lacerda, I. (2013). Porque é que eles são piores in *Revista Sábado*, 458, Lisboa

Leite, C. & M. L. Rodrigues, (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: IIE.

Lessard-Hébert, M. & G Goyette & G. Boutin (2005). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget

- Lima, L. C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias, A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte
- Lipset, S. M. (1985) *Consenso e Conflito*. Lisboa: Gradiva
- Lopes, J. A. (2001) A Indisciplina Escolar, in *NOESIS*, 60, outubro/dezembro de 2001, pp. 31-33.
- Magalhães, O. (1996) *Indisciplina, poder dos alunos?* in *NOESIS*, janeiro/março de 1996, pp. 37-38.
- Martinez Zampa, D. (2005) *Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Melo, B. T. & A. R. Gomes & J.F. Cruz (1997) *Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2, pp. 53-71.
- Monteiro, J. & M. Martins (2013) *O Conflito escolar visto pelos alunos – um estudo no concelho da Guarda*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: ARTMED
- Neto, A. (2005) Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. in *Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro, 81 (5), Supl/S164.
- Oliveira, R. (2007) *Resolução de conflitos - Perspectiva dos alunos do 4.º ano do concelho de Arruda dos Vinhos*. Dissertação de mestrado não publicada, apresentada na Universidade Aberta
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso e amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Pereira, B. & M. Silva & B. Nunes (2009) Descrever o bullying na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal, in *Revista Diálogo Educação*, 9 (28), setembro/dezembro 2009, pp. 455-466
- Pérez, G & M. J. C. Del Pozo, (2007) *Educar para a não-violência. Perspetivas e estratégias de intervenção*. Mem Martins: K Editora.
- Piaget, J. (1977) *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores
- Porro, B. (2004). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Quivy, R. & L. Campenhoudt (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Rodriguez, N. E. (2007). *Bullying: guerra na escola*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Rosa, C. (2007). *Resolução de conflitos – Percepção dos alunos do 4.º ano do concelho do Seixal*. Dissertação de mestrado não publicada, apresentada na Universidade Aberta.
- Sá, E., Crianças Gourmet, *Revista 2135, Expresso*, 27 setembro 2013
- Sampaio, D. (1991). *Ninguém morre sozinho*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Sampaio, D. (1996). Indisciplina no contexto escolar, in *NOESIS*, 37, janeiro/março de 1996, pp. 32-33.
- Sampaio, D. (1996). *Vozes e ruídos – diálogos com adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Sampaio, D. (2003). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Sampaio, D. (2008). *Daniel Sampaio – à conversa com João Adelino Faria*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- San Martin, J. A. (2003). *La mediación escolar – un nuevo camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Sebastião, J. & M. G. Alves & P. Amaral (2001) *A produção da violência na escola: estudo de caso*, in *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Sebastião J. & M. G. Alves & J. Campos (2001) *A Violência na Escola*, in *NOESIS*, 60, outubro/dezembro de 2001, pp. 36-28
- Serrano, G. P. & M. V. P. Guzman (2011) *Aprender a convivir – El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones.
- Serrano, G.; M. D. Rodriguez (1993) *Negociación en las Organizaciones*. Madrid: Eudema
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola*. Sintra: Keditora.

Silva, C. G. (2001) Um caso de sucesso numa periferia pouco sucedida, in *NOESIS*, n.º 60, outubro/dezembro de 2001, pp. 43-46.

Silva, M. (2011) *Percepção dos alunos sobre os conflitos e violência: Um estudo em escolas do 3.º ciclo nos Açores*. Dissertação de mestrado não publicada, apresentada na Universidade Aberta

Six, J.F. (2003). *Les mediateurs*. Paris: Editions Le Cavalier Bleu.

Soromenho, A. (2012) Educação, o Regresso à Intuição, in *Revista nº2096, Expresso*, 29 dezembro

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications

Strain, P. S., Hemmeter, M. L. (1997). Keys to being successful when confronted with challenging behaviors. *Young Exceptional Children*, 1(1), pp. 2-8.

Strecht, P. (2013) Educação e Género, O Novo Sexo Fraco, in *Revista nº 2135, Expresso*, 27 setembro

Sugai, G., & Horner, R. (1994). Including students with severe behavior problems in general education settings: Assumptions, challenges, and solutions. In J. Marr, G. Sugai, & G. Tindal (Eds.). *The Oregon conference monograph Vol. 6* (p. 102-120). University of Oregon.

Tavares-dos-Santos, J. (2009). *Los conflictos sociales en el espacio de la Escuela: formas, causas y prácticas de prevención de la violencia escolar*. Porto Alegre

Thomas, K. (1992) Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13, pp. 265-274

Thomas, K. W. (1976) *Conflict and conflict management*. in M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Los Angeles: University of California

Torrego, J. C. (2003) *Mediação de conflitos em instituições educativas - manual para formação de mediadores*. Porto: Edições ASA.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valente, G. (2012). *Os Anos Devastadores do Eduquês*. Editorial Presença

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris: PUF.

Veiga, F. (1995). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – Gestão escolar  
Lei n.º 82/77, de 6 de dezembro – Tribunais de família e tribunais de menores  
Despacho n.º 90/ME/84, de 8 de maio – Recomendação sobre a educação cívica  
Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo  
Resolução do Conselho de Ministros, de 10 de dezembro de 1987 – Projeto interministerial de promoção do sucesso educativo  
Lei n.º 37/87, de 23 de dezembro – Comissões de proteção de crianças e jovens  
Despacho n.º 119/88, de 15 de julho – Escolas de intervenção prioritária  
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Autonomia das escolas  
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Gestão escolar  
Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio – Serviços de psicologia e orientação  
Decreto-Lei n.º 189/91, de 17 de maio – Comissões de proteção de crianças e jovens  
Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro – Estruturas de orientação educativa  
Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho – Sistema de incentivos à qualidade de ensino  
Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996 – Territórios educativos de intervenção prioritária  
Despacho n.º 4848/97, de 7 de julho – Gestão flexível do currículo  
Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro – Conteúdo funcional da carreira de psicólogo escolar  
Despacho n.º 6366/98, de 17 de abril – Programa “Boa Esperança”  
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Gestão escolar  
Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio de 1999 – Gestão flexível do currículo  
Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho – Estruturas de orientação educativa  
Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro – Estatuto do aluno  
Lei n.º 147/99, de 1 de setembro – Comissões de proteção de crianças e jovens  
Lei n.º 166/99, de 14 de setembro – Lei tutelar educativa  
Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro – Programa “Escolhas”  
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Reorganização curricular  
Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 22 de dezembro – Cursos de educação e formação  
Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho – Cursos de educação e formação  
Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho – Estatuto do pessoal não docente  
Despacho conjunto n.º 105-A/2005, de 2 de fevereiro – Programa “Escola Segura”  
Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto – VII Alteração da Constituição da República Portuguesa  
Despacho n.º 25650/2006, de 19 de Dezembro – Programa “Escola Segura”  
Despacho n.º 222/2007, de 5 de janeiro – Equipa de missão para a segurança escolar  
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Gestão escolar  
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Gestão escolar  
Decreto-Lei n.º 117/2009, de 18 de maio – Gabinete coordenador da segurança escolar  
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Revisão da estrutura curricular  
Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de julho – Organização do ano letivo  
Resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de julho – Programa “Escolhas”  
Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012, de 9 de agosto – Programa “Escolhas”

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

Regulamento Interno da Escola Secundária D. João II  
Projeto Educativo da Escola Secundária D. João II  
Plano Anual de Atividades do Escola Secundária D. João II  
Contrato de Autonomia da Escola Secundária D. João II

## WEBSITES

<http://djoaoui.eu5.org/>  
<http://www.ine.pt>  
<http://www.programaescolhas.pt>  
<http://www.scielo.br>  
<http://www.scielo.oces.mctes.pt>  
<http://www.psicopedagogia.com.br>  
<http://revistaescola.abril.com.br>  
<http://www.educacion.udc.es>  
<http://books.google.pt>  
<http://www.dre.pt/>  
<http://www.pordata.pt/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>, obtido em 27 de outubro de 2013  
<http://www.europbs.com/>

Benavente, A. (1990) O insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas, in *Análise Social*, vol. XXV. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>, data de consulta a 2013-09-13

Carvalhosa, S. F.; L. Lima; M.G. Matos (2001) Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português, in *Análise Psicológica* 4 (XIX): pp. 523-537. Disponível em [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf). Dezembro de 2010, data de consulta a 2013-09-14

Chripino, Á. (2007) *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*, in *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, janeiro/março Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>, data de consulta a 2013-05-22

Delors, J. (2010) *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Brasília: Fundação Fabel-Caster. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>, data de consulta a 2013-05-27

European Landscape PBS Europe - Positive Behaviour Support Europe – PBS EUROPE 50996-LLP-1-2010-NL-COMENIUS-CMP. Disponível em

<http://www.europbs.com/project-deliverables/general-pbs-europe-concept/>, data de consulta a 2013-09-02

Heckman, J., Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character and Cognition*, Disponível em <http://www.nber.org/papers/w19656>, data de consulta a 2013-01-20

Martins, P. M. (s/d). *Mediação escolar — uma mudança de paradigma*. Disponível em [http://www.gral.mj.pt/userfiles/MediacaoEscolar\\_Umamudancadeparadigma.pdf](http://www.gral.mj.pt/userfiles/MediacaoEscolar_Umamudancadeparadigma.pdf), data de consulta a 2013-05-13

Neto, A.; Filho, L.; Saavedra, L (2003). *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Disponível em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>, data de consulta a 2013-05-13

Ortega, R.; Del Rey, R. (2002) *Estratégias educativas para la prevención de la violencia – mediación y diálogo*. Cruz Roja Juventud: Madrid. Disponível em [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=75&Itemid=29](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=29), data de consulta a 2013-08-14

Ortega, R.; Del Rey, R (s/d) *La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia*. Disponível em [http://www.cruzrojajuventud.org/portal/page?\\_pageid=94,53081&\\_dad=portal30&\\_schema=PORTAL30](http://www.cruzrojajuventud.org/portal/page?_pageid=94,53081&_dad=portal30&_schema=PORTAL30), data de consulta a 2013-05-24

*Plano Nacional de Prevenção do Suicídio 2013-2017*, Direção-Geral de Saúde, Programa Nacional para a Saúde Mental, Disponível em <http://www.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/BCA196AB-74F4-472B-B21E-6386D4C7A9CB/0/i018789.pdf>, data de consulta 2013-02-16

Redorta, J. (2007) *Entender el conflicto – La forma como herramienta*. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=Ao88QaiLxUsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>, data de consulta a 2013-04-17

Sebastião, J.; Alves, M. G.; Campos, J. (2004) *Escola e violência: conceitos, políticas, quotidianos in Sociologia, problemas e práticas*, n.º 41, 2003, pp. 37-62 Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n41/n41a02.pdf>, data de consulta a 2013-05-08

Sebastião, J. (2009) *Violência na escola: uma questão sociológica in Interações*, n.º 13, pp 35-62. Disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/art.ºs/M4%20-%20Sebastiao.pdf>, data de consulta a 2013-09-12

Singer, Kurt. (1996) *Lehrer-Schüler-Konflikte gemeinsam regeln*. Disponível em [www.prof-kurt-singer.de/leitgedanken-konflikte.pdf](http://www.prof-kurt-singer.de/leitgedanken-konflikte.pdf), data de consulta a 2013-02-16

Torres Bento, P. (2001) *Do lugar da educação para a cidadania no currículo*, in *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 14, n.º 001, Universidade do Minho, Braga. pp. 131-153. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414107.pdf>, data de consulta a 2013-04-22

# **ANEXO I**

## **INQUÉRITOS AOS ALUNOS**

## Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

### Os Conflitos entre Alunos e Professores

#### QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS DE 9ºANO

Este questionário versa um conjunto de dimensões relativas ao modo como os alunos de 9ºAno da escola percebem a realidade e o clima relacional com os professores. Este questionário insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em **Administração e Gestão Educacional** da Universidade Aberta.

Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer item. Espera-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

As informações fornecidas são confidenciais e anónimas e destinam-se exclusivamente a tratamento estatístico, pelo que agradecemos a maior sinceridade nas respostas.

#### PARTE I

Pretende-se aqui recolher dados que permitam caracterizar a população discente que responde ao inquérito e as suas opiniões / percepções sobre a escola.

#### 1. Identificação

2. **Género:** Masculino  Feminino
3. **Idade:** 13 ; 14 ; 15 ; 16 ; 17 ou mais
4. **Turma:** \_\_\_\_\_
5. **Repetente no 9ºAno:** Sim  Não
6. **Com quem vive?**
- Com ambos os pais
- Só com a mãe
- Só com o pai
- Com avós
- Com outros familiares
- Com outras pessoas

Face às situações a seguir apresentadas, assinale com uma cruz (X) o grau de concordância\* que melhor corresponde à sua opinião.

(\*) **Grau de concordância:**

**1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo um pouco;**

**3 - Concordo um pouco; 4 – Concordo totalmente;**

2. A Minha Escola					
Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	A minha escola tem boas instalações				
2	A minha escola tem um bom clima de trabalho				
3	Na minha escola sinto-me seguro				
4	A minha escola tem bons professores				
5	A minha escola tem bons colegas				
6	Na minha escola existe disciplina				

3. Os conflitos					
Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	Na minha escola existem conflitos entre alunos				
2	Os conflitos entre alunos têm vindo a aumentar				
3	Na minha escola existem conflitos entre alunos e professores				
4	Os conflitos entre alunos e professores têm vindo a aumentar				
5	Na minha escola existem conflitos entre alunos e funcionários				
6	Os conflitos entre alunos e funcionários têm vindo a aumentar				

4. Os conflitos entre alunos e professores					
Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	Os alunos tentam chamar a atenção dos professores com provocações				
2	Os alunos insultam verbalmente os professores				
3	Os alunos ameaçam os professores				
4	Os alunos agredem fisicamente os professores				
5	Os alunos gozam com os professores				
6	Os alunos recusam-se a obedecer às ordens dos professores				

5. Os conflitos entre professores e alunos					
Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	Os professores tentam chamar a atenção dos alunos com provocações				
2	Os professores insultam verbalmente os alunos				
3	Os professores ameaçam os alunos				
4	Os professores agredem fisicamente os alunos				
5	Os professores gozam com os alunos				
6	Os professores recusam-se a obedecer às ideias ou propostas dos alunos				

## PARTE II

### Pense num(a) professor(a) com o qual é frequente existirem conflitos dentro da sala de aula.

Face às situações a seguir apresentadas, assinale com uma cruz (X) o grau de concordância\* que melhor corresponde à sua opinião.

(\*) **Grau de concordância:**

**1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo um pouco;**

**3 - Concordo um pouco; 4 – Concordo totalmente;**

1. O Professor					
Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	O Professor é pontual (chega a horas).				
2	O Professor é assíduo (não falta).				
3	O Professor prepara bem as aulas.				
4	O Professor passa bem a mensagem na sala de aula.				
5	O Professor estabelece uma boa relação com os alunos da turma.				
6	O Professor está motivado em ensinar a turma.				

2. Perceção dos Alunos sobre a Origem dos Conflitos na Sala de Aula					
Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	Os alunos não são respeitados pelo professor na sala de aula.				
2	Os alunos não fazem os trabalhos de casa.				
3	Os alunos são mal-educados na sala de aula.				
4	Os alunos da turma possuem uma má relação entre si.				
5	Os alunos agredem-se verbalmente.				
6	Os alunos agredem-se fisicamente.				

### 3. Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?

Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	Vingança				
2	Querer chamar a atenção				
3	Rejeição (o professor(a) não gosta de mim)				
4	Incumprimento de regras				
5	Falta de respeito				
6	Frustração				

### 4. Relação entre professor e alunos na sala de aula

Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	O Professor estimula a aprendizagem dos seus alunos.				
2	O Professor acorda com os seus alunos os critérios de avaliação e regras de sala de aula.				
3	O Professor reconhece e valoriza os esforços dos seus alunos.				
4	O Professor promove as opiniões minoritárias e o debate.				
5	O Professor adequa as atividades na sala de aula à especificidade de cada aluno.				
6	O Professor atua em harmonia com as regras acordadas em conselho de turma e com os seus alunos.				

### 5. Influência dos conflitos alunos-professores na vida do aluno

Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	Os conflitos com professores influenciaram a minha vida				
2	Fiquei sem vontade de ir à aula				
3	Fiquei com medo ir à aula				
4	Fiquei sem vontade de estudar				
5	Fiquei dececionado com o (a) professor(a)				
6	Fiquei mais compreensivo com a atitude do(a) professor(a)				

## PARTE III

### Pense numa situação de conflito que já tenha presenciado na sala de aula.

Face às situações a seguir apresentadas, assinale com uma cruz (X) o grau de concordância\* que melhor corresponde à sua opinião.

(\*) **Grau de concordância:**

**1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo um pouco;**

**3 - Concordo um pouco; 4 – Concordo totalmente;**

1. Resolução dos conflitos na sala de aula – Professor(a)					
Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	O Professor resolve, com diálogo, os conflitos dentro da sala de aula.				
2	O Professor resolve os conflitos chamando um elemento da direção.				
3	O Professor expulsa o(s) aluno(s) da aula.				
4	O Professor explica e atua para que o respeito impere na aula.				
5	O Professor sugere melhorias para o bom funcionamento da turma.				
6	O Professor apela à responsabilização dos alunos.				

2. Resolução dos conflitos na sala de aula – Aluno(a)					
Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	Os conflitos, resolvo-os sozinho.				
2	Os conflitos, resolvo-os com a ajuda de colegas.				
3	Os conflitos, resolvo-os com o(a) diretor(a) de turma				
4	Os conflitos, resolvo-os no Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID)				
5	Os conflitos, resolvo-os com os meus pais				
6	Os conflitos, resolvo-os com a ajuda da direção ou da psicóloga da escola.				

3. Qual considera a forma mais eficaz de resolver os conflitos?					
Sub-critérios	Indicadores	Grau de concordância			
		1	2	3	4
1	Sozinho				
2	Com a ajuda de colegas				
3	Com a ajuda do(a) diretor(a) de turma				
4	Com a ajuda do GID				
5	Com a ajuda dos pais				
6	Com a ajuda da direção ou da psicóloga da escola				

Obrigado pela sua colaboração!

# **ANEXO II**

## **REGISTO DO QUESTIONÁRIO NO MIME**



## Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Registrar inquérito » **Confirmação****Inquérito registado com sucesso.**

O pedido de autorização vai ser analisado pela DGIDC, sendo notificado via e-mail, para os endereços da entidade e do interlocutor, da conclusão da análise.

**Ramiro Augusto Caeiro da  
Silva Sousa**


## Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:  
Ramiro Augusto Caeiro da Silva Sousa

Nome do Interlocutor:  
Dr.ª Lídia Grave-Resendes

E-mail do Interlocutor:  
lidiagr@univ-ab.pt

## Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

## Dados do Inquérito

**Número de registo:**  
0405200002

Designação:  
OS Conflitos entre Alunos e Professores

Descrição:  
Inquérito a alunos de cinco (5) turmas de 9ºAno (dados confidenciais e anónimos).O inquérito possui três (3) partes.

Objectivos:  
Conhecer as razões dos conflitos entre alunos e professores (9ºAno. Tipologias de conflito e resolução dos mesmos.

Periodicidade:  
Pontual

Data do início do período de recolha de dados:  
15-11-2013

Data do fim do período de recolha de dados:  
18-11-2013

Universo:  
150 alunos do 9ºAno

Unidade de observação:  
Escola Secundária D. João II, Setúbal

Método de recolha de dados:  
Inquérito com tratamento de dados por SPSS e/ou Excel

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:  
Não

Inquérito aplicado pela entidade:  
Sim

Instrumento de inquirição:  
04052\_201311011521\_Documento1.docx (DOCX - 53,00 KB)

Nota metodológica:

Outros documentos:

Registo efectuado em 01-11-2013

# **ANEXO III**

***E-mail* do MIME A AUTORIZAR A APLICAÇÃO  
DO QUESTIONÁRIO**

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0405200003, com a designação *OS Conflitos entre Alunos e Professores*, registado em 06-12-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Ramiro Augusto Caeiro da Silva Sousa  
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.  
Com os melhores cumprimentos  
José Vítor Pedroso  
Diretor de Serviços de Projetos Educativos  
DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público contactado para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar (porque onerosos na sua aplicação), devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente, para além da inquirição de adultos, existe inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) pelo que este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

# **ANEXO IV**

## ***DECLARAÇÃO DA ORIENTADORA***



## DECLARAÇÃO

Fu, Lídia da Conceição Grave-Resendes professora associada, declaro sou a orientadora do plano de dissertação de Mestrado de Ramiro Augusto Caeiro da Silva Sousa, com o título provisório "Os Conflitos entre Alunos e Professores", investigação que reúne todos os requisitos à sua concretização em tempo útil.

Lisboa 31 de outubro de 2013.

Lídia Grave-Resendes

Professora Associada do DEED

Coordenadora do Mestrado em Gestão e Administração Educacional

# **ANEXO V**

***PLANO DE AÇÃO DO G.I.D.***

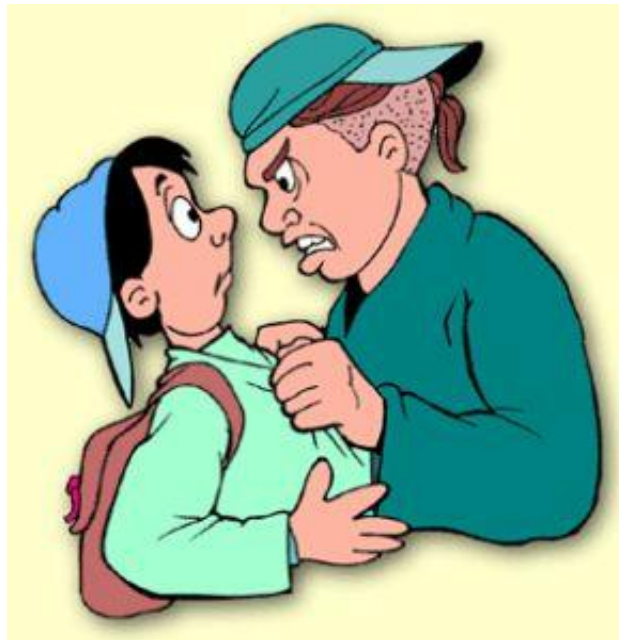


Escola Secundária D. João II

E-mail – [djoaiiset@mail.telepac.pt](mailto:djoaiiset@mail.telepac.pt)

---

## Plano de Acção



Ano lectivo 2010/2011





## Gabinete de Intervenção Disciplinar

Escola Secundária D. João II

E-mail – [djoaiiset@mail.telepac.pt](mailto:djoaiiset@mail.telepac.pt)

---

### Introdução

Há cerca de 36 anos atrás o problema da indisciplina praticamente não existia. As escolas do passado seguiam um sistema tradicional, exigindo dos alunos um comportamento quase militar. Quando ocorriam atitudes de indisciplina, eram aplicados castigos, muitos deles físicos.

Muita coisa mudou nestes 36 anos e hoje a escola já não adopta uma postura repressiva e violenta; estamos numa época de valorização da democracia, cidadania e respeito.

**Não existem adolescentes sem comportamentos (pontuais) de indisciplina que ocasionalmente desafiam os limites estabelecidos.** Isto porque das tarefas da adolescência faz parte o questionar das regras, o desafiar dos limites e a tomada de decisões cada vez mais individualizadas, tarefas sem as quais a construção de uma identidade saudável e o desenvolvimento de um sistema de valores e atitudes coerentes, não são possíveis. Um adolescente que nunca questiona e contraria as regras é provavelmente alguém que apresentará, no seu desenvolvimento, dificuldades de autonomia.

No entanto, a indisciplina pode tornar-se muito frequente, com comportamentos progressivamente mais graves e com consequências mais relevantes para o bem-estar do

adolescente e dos seus colegas, podendo muitas vezes atingir níveis de agressividade que não podem ser tolerados nem de modo nenhum aceites pela família ou pela escola.

A indisciplina, como qualquer outro tipo de comportamento, surge num contexto em que o aluno responde de forma indisciplinada a um acontecimento, ou melhor, à sua interpretação do acontecimento. Por isso, importa perceber junto dos alunos, o que pode ter contribuído para esta atitude de indisciplina (e eventualmente de agressividade).

Sozinhos em casa, os jovens fazem do quarto um verdadeiro reino. O problema começa quando tentam reproduzir o ambiente dentro da sala de aula. Muitas vezes as famílias delegam para a escola os problemas de educação que não chegam a ser resolvidos no ambiente familiar. Quando vários alunos se juntam, esses comportamentos que não foram sanados em casa, surgem de uma forma acentuada.

Os pais devem apoiar a escola incondicionalmente perante o filho, falando a mesma linguagem para não confundi-lo ainda mais.

.

*(TIBA, 1996:169) refere que "Há pais que acham que a escola é responsável pela educação dos seus filhos. Quando a escola reclama dos maus comportamentos ou dos actos indisciplinados dos alunos, os pais atiram a responsabilidade sobre a escola."*

Um dos maiores desafios para tentar travar comportamentos “desviantes” poderá passar por construir um ambiente cooperativo no qual os alunos tenham voz, sejam respeitados e aprendam a respeitar, levando a que os comportamentos sejam adequados naturalmente e não por medo de sanções.

## LINHAS DE ORIENTAÇÃO

**O Gabinete de Intervenção disciplinar funciona na sala 47 cobrindo a maioria do horário de funcionamento da escola e tem como finalidade o acompanhamento disciplinar dos alunos. O horário de funcionamento do GID será afixado na sala de professores.**

**O gabinete rege-se pelas seguintes linhas de orientação:**

---

### Prevenção:

- Informar os Directores de Turma de todos os alunos que foram alvo de processos disciplinares, no intuito de acompanhar o seu percurso escolar.
- Chamar os alunos mediante participação dos D.T.
- Possuir informação dos D.T. quanto às participações.
- Chamar ao GID os alunos alvos de participações e informar os D.T. de todos os resultados obtidos.
- **Triangular informação** obtida: GID/D.T./ Direcção da escola, de forma a evitar o agravamento de situações e a obter mais eficácia.
- **Chamar os delegados e/ou subdelegados** de turma sempre que necessário para corroborar situações detectadas na aula/escola.
- **Contactar funcionários / seguranças** regularmente para melhor entendimento de comportamentos de alunos / turmas.
- Perseguir comportamentos e não indivíduos.
- Os alunos que foram colocados fora da sala de aula devem dirigir-se imediatamente ao GID sendo portadores da respectiva ocorrência/participação.

- Os alunos podem dirigir-se ao GID, pessoalmente, quando considerarem necessário (comunicar uma ocorrência; conversar com um professor; ...).

#### Remediação:

- Comunicar aos encarregados de educação, sempre que as situações sejam reconhecidamente graves ou muito graves – de acordo com o estipulado no Regulamento Interno.
- Directores de Turma e Professores deverão efectuar sempre registo de participações por escrito, para que haja uniformidade no procedimento disciplinar e uma mais fácil actuação correctiva.
- O G.I.D. compilará toda a informação escrita necessária à elaboração de um eventual processo disciplinar.

#### Forma de actuação/procedimento relativamente aos alunos que são enviados pelos professores/funcionários ao GID:

- a) A primeira vez que o aluno comparecer no GID será **repreendido oralmente**, se for caso disso e após analisada a infracção disciplinar cometida.
- b) A segunda vez que o mesmo aluno comparecer no GID, será, de novo, repreendido oralmente e preencherá uma **declaração de arrependimento**.
- c) A terceira vez que o mesmo aluno comparecer no GID será ainda repreendido oralmente e preencherá um documento em que declara sob **compromisso de honra**, não voltar a reincidir em tais comportamentos e atitudes, sob pena de lhe ser instaurado um processo disciplinar, dada a reincidência.
- d) A partir da quarta vez que o mesmo aluno comparecer no GID, ser-lhe-á instaurado o respectivo **processo disciplinar** e analisada a respectiva situação.
- e) Em situações típicas individualizadas de maior gravidade, será instaurado de imediato o respectivo processo disciplinar, após a análise da infracção e instauração do respectivo inquérito.

**É de realçar que estas normas de actuação são gerais. Terá que se ter sempre em consideração o contexto familiar/afectivo do aluno.**

Quando um aluno comparece no GID dá-se início a todo um processo que consiste em:

- (A) Conversa inicial com o aluno (nome, turma, o que é que aconteceu, qual a expectativa em relação à escola, etc...).
- (B) O aluno preenche o documento “Relato do aluno”.
- (C) Se for a 1ª vez que comparece é-lhe entregue o documento “Normas de actuação do GID”, acima referenciadas e tenta-se obter informações relativas ao contexto familiar do aluno, nomeadamente:
  - Se tem o hábito de conversar com os pais/Encarregados de Educação quando chega da escola;
  - Se os pais/Encarregados de Educação o ajudam a fazer os trabalhos de casa;
  - Se em casa tem o seu local de estudo;
  - Se os pais/Encarregados de Educação lhe perguntam como é que correu o dia na escola;
- (D) O professor do GID, mediante as informações obtidas e recorrendo sempre ao bom senso terá uma conversa final com o aluno que poderá culminar numa simples repreensão oral, com alguns conselhos até à instauração de um inquérito disciplinar.
- (E) O professor do GID preenche o documento que comprova que o aluno esteve no GID. O aluno regressa à aula e entrega esse documento ao professor.
- (F) O professor do GID efectua os seguintes registos:
  - I. Manualmente no documento “lista semanal”.
  - II. No ficheiro “Listagem dos alunos que compareceram no GID”.
  - III. No ficheiro “participações”.
  - IV. Preenche-se o documento informativo para o Director de Turma que é colocado no respectivo dossier.

**Setúbal, 08/09/2010**

**O Coordenador do GID**



# **ANEXO VI**

***RELATÓRIO FINAL DO GID***

***2009-2010***

Escola Secundária D. João II

E-mail – [djoaiiset@mail.telepac.pt](mailto:djoaiiset@mail.telepac.pt)

---

## Relatório de análise de dados

Ano lectivo 2009/2010



A necessidade da disciplina aparece não por meio de autoritarismo ou arbitrariedade dos responsáveis pela condição do trabalho escolar, mas, como condição indispensável para a condução de uma prática pedagógica comprometida com a construção do conhecimento.

(Revista Escola, Março/1999)

Setúbal, 12 de Julho de 2010

O Coordenador: Dr. Fernando Tomé

# Índice

1. Introdução	3
2. Análise gráfica	
2.1 Comparência de alunos no GID – <a href="#">7ºs anos</a>	5
2.2 -Comparência de alunos no GID – <a href="#">8ºs anos</a>	6
2.3 Comparência de alunos no GID – <a href="#">9ºs anos</a>	7
2.4 Comparência de alunos no GID – <a href="#">10ºs anos</a>	8
2.5 Comparência de alunos no GID – <a href="#">11ºs anos</a>	9
2.6 Comparência de alunos no GID – <a href="#">12ºs anos</a>	10
3. Incidência na turma do <a href="#">7º A</a>	11
4. Comparência dos alunos no GID – <a href="#">totais</a>	12
5. <a href="#">Repreensões registadas</a>	14
6. <a href="#">Processos disciplinares</a> instaurados	14

7. Incidência processos disciplinares [7º A](#) ----- 14
8. [Observações](#) ----- 15



## Introdução

Há cerca de 36 anos atrás o problema da indisciplina praticamente não existia. As escolas do passado seguiam um sistema tradicional, exigindo dos alunos um comportamento quase militar. Quando ocorriam atitudes de indisciplina, os castigos, muitos deles físicos, eram aplicados.

Muita coisa mudou nestes 36 anos e hoje a escola já não adopta uma postura repressiva e violenta; estamos numa época de valorização da democracia, cidadania e respeito.

Não existem adolescentes sem comportamentos (pontuais) de indisciplina que ocasionalmente desafiam os limites estabelecidos. Isto porque das tarefas da adolescência faz parte o questionar das regras, o desafiar dos limites e a tomada de decisões cada vez mais individualizadas, tarefas sem as quais a construção de uma identidade saudável e o desenvolvimento de um sistema de valores e atitudes coerentes, não são possíveis. Um adolescente que nunca questiona e contraria as regras é provavelmente alguém que apresentará, no seu desenvolvimento, dificuldades de autonomia.

No entanto, a indisciplina pode tornar-se muito frequente, com comportamentos progressivamente mais graves e com consequências mais relevantes para o bem-estar do adolescente e dos seus colegas, podendo muitas vezes atingir níveis de agressividade que não podem ser tolerados nem de modo nenhum aceites pela família ou pela escola.

A indisciplina, como qualquer outro tipo de comportamento, surge num contexto em que o aluno responde de forma indisciplinada a um acontecimento, ou melhor, à sua interpretação do acontecimento. Por isso, importa perceber junto dos alunos, o que pode ter contribuído para esta atitude de indisciplina (e eventualmente de agressividade).

Sozinhos em casa, os jovens fazem do quarto um verdadeiro reino. O problema começa quando tentam reproduzir o ambiente dentro da sala de aula. Muitas vezes as famílias delegam para a escola os problemas de educação que não chegam a ser resolvidos no ambiente familiar. Quando vários alunos se juntam, esses comportamentos que não foram sanados em casa, surgem de uma forma acentuada.

Os pais devem apoiar a escola incondicionalmente perante o filho, falando a mesma linguagem para não confundi-lo ainda mais.

*(TIBA, 1996:169) refere que "Há pais que acham que a escola é responsável pela educação dos seus filhos. Quando a escola reclama dos maus comportamentos ou dos actos indisciplinados dos alunos, os pais atiram a responsabilidade sobre a escola."*

Um dos maiores desafios para tentar travar comportamentos “desviantes” poderá passar por construir um ambiente cooperativo no qual os alunos tenham voz, sejam respeitados e aprendam a respeitar, levando a que os comportamentos sejam adequados naturalmente e não por medo de sanções.



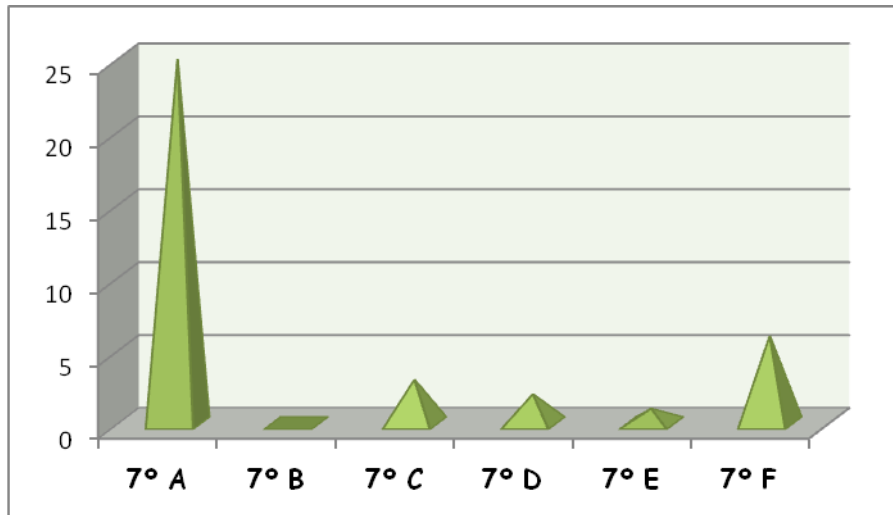
Augusto Cury relata que “a educação passa por uma crise sem precedentes na história. Os alunos estão alienados, não se concentram, Não têm prazer em aprender e são ansiosos. As causas são profundas; são fruto do sistema social que estimula de maneira assustadora os fenômenos que constroem os pensamentos.”



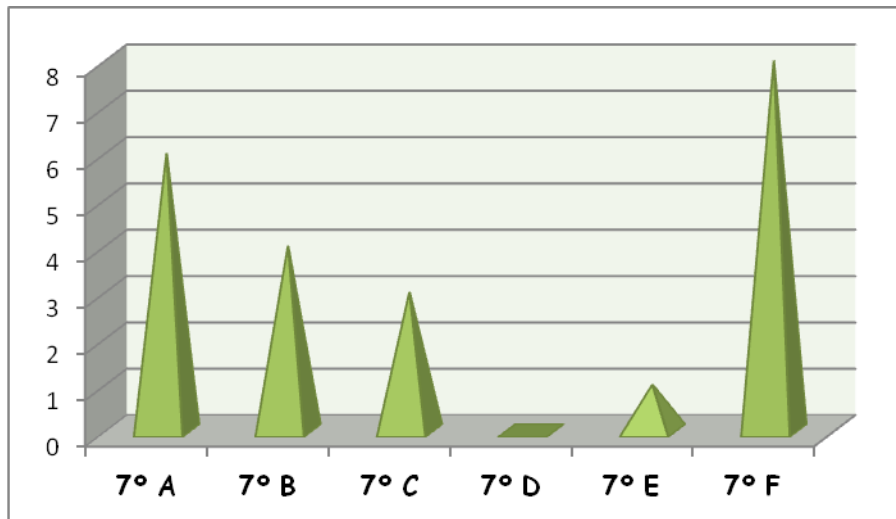
# Análise gráfica

Comparência de alunos no GID- 7ºs anos

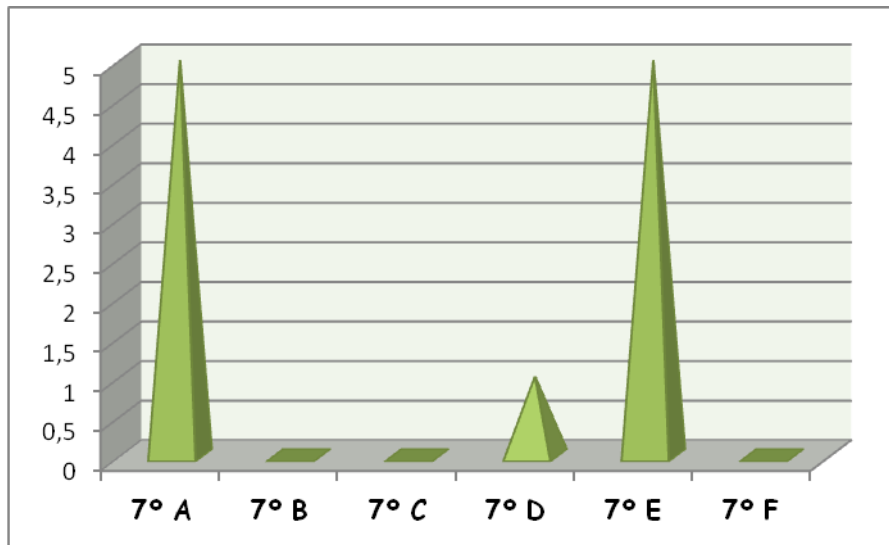
7ºs anos – 1º período



7ºs anos – 2º período

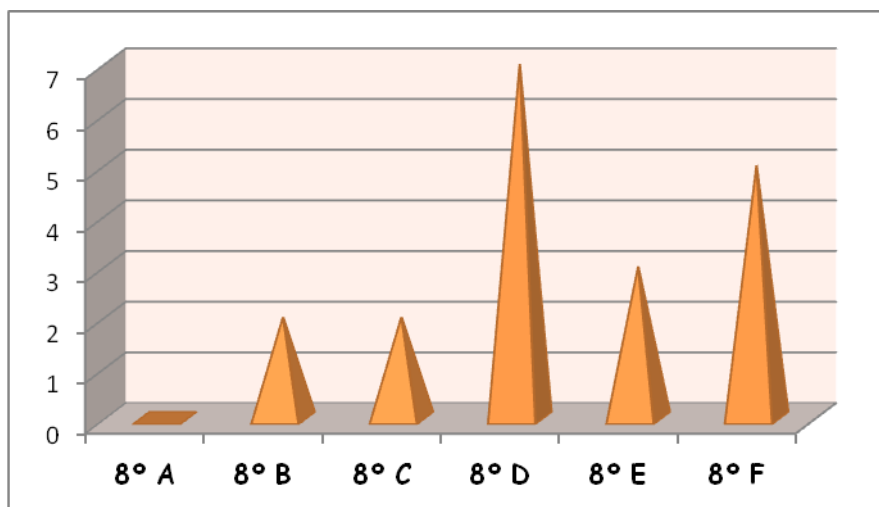


7ºs anos – 3º período

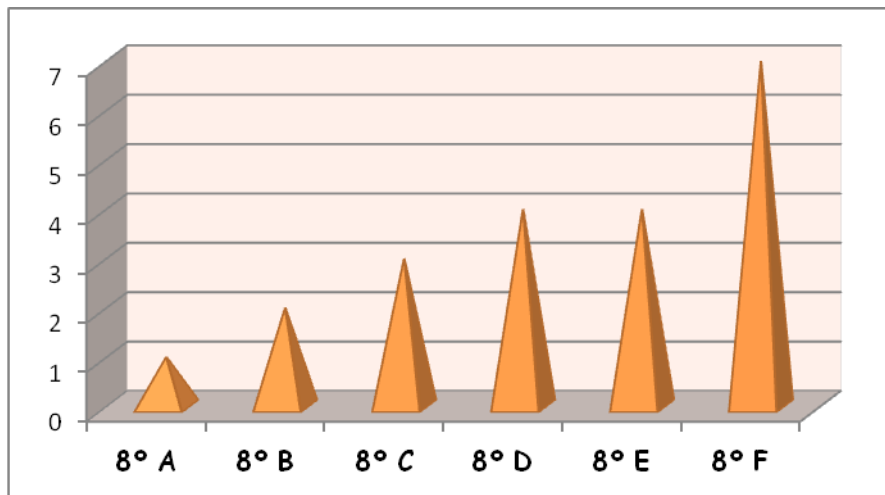


Comparência de alunos no GID- 8ºs anos

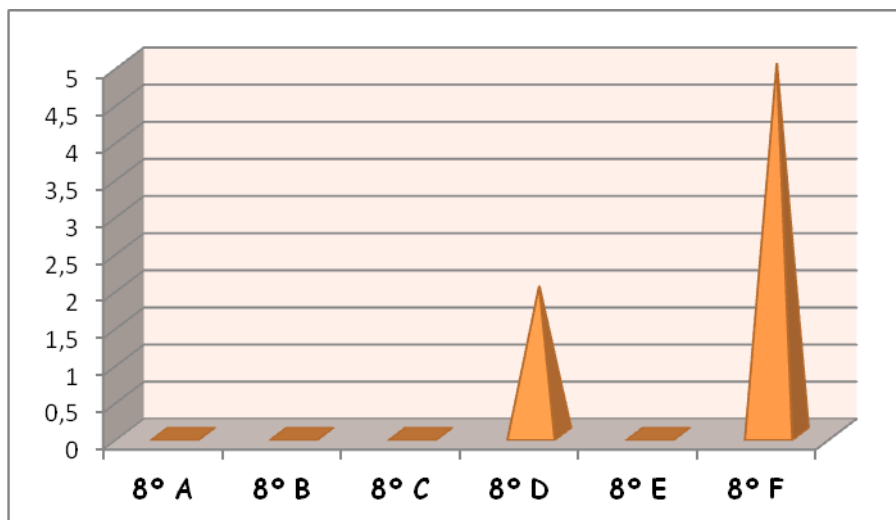
8º anos - 1º período



8º anos - 2º período

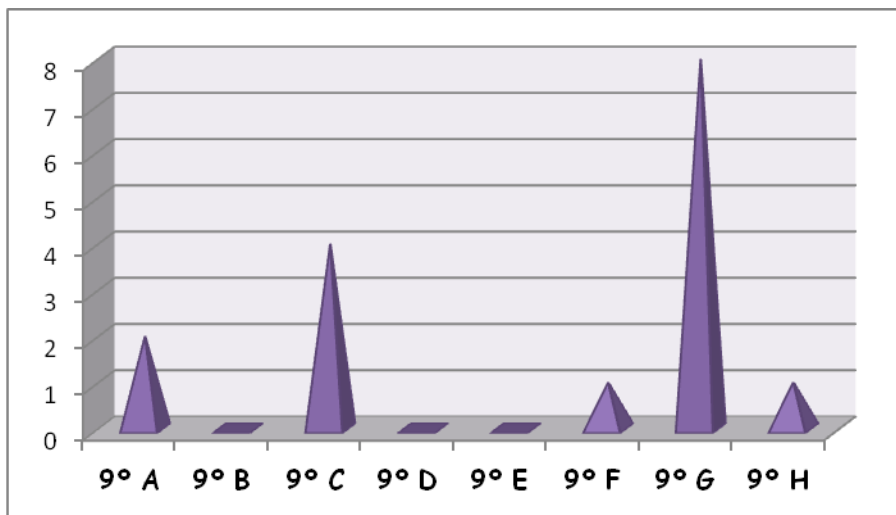


8ºs anos - 3º período

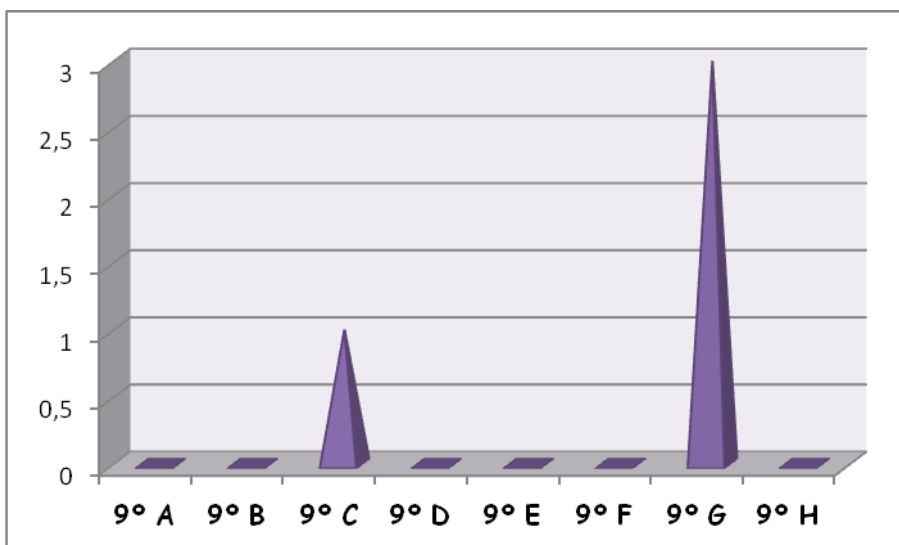


Comparência de alunos no GID- 9ºs anos

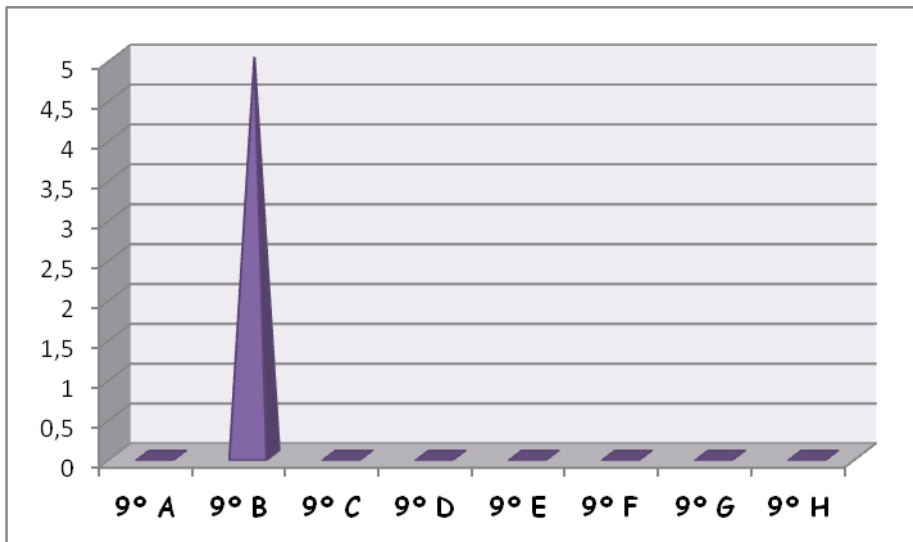
9ºs anos - 1º período



9ºs anos - 2º período

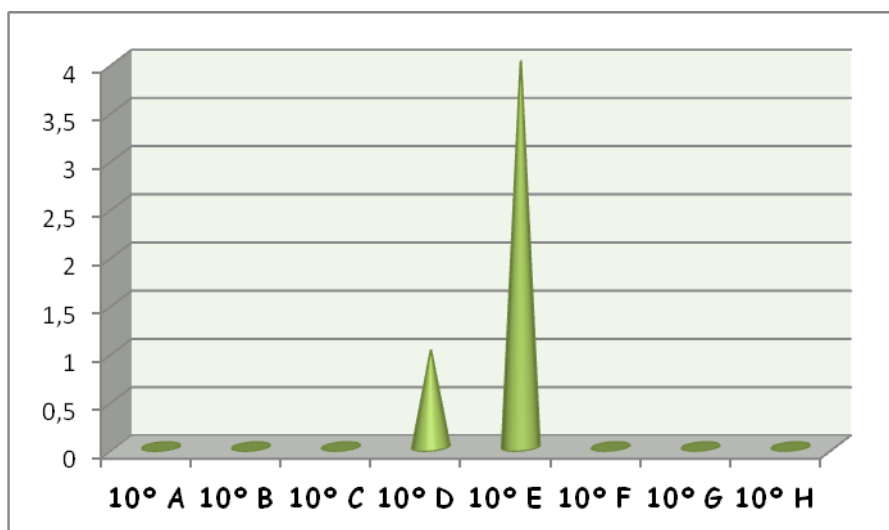


9ºs anos - 3º período

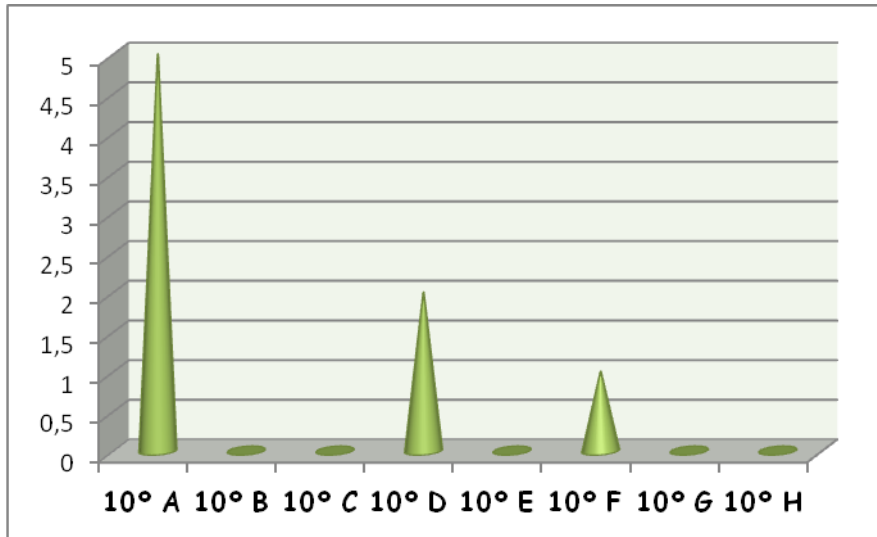


Comparência de alunos no GID- 10ºs anos

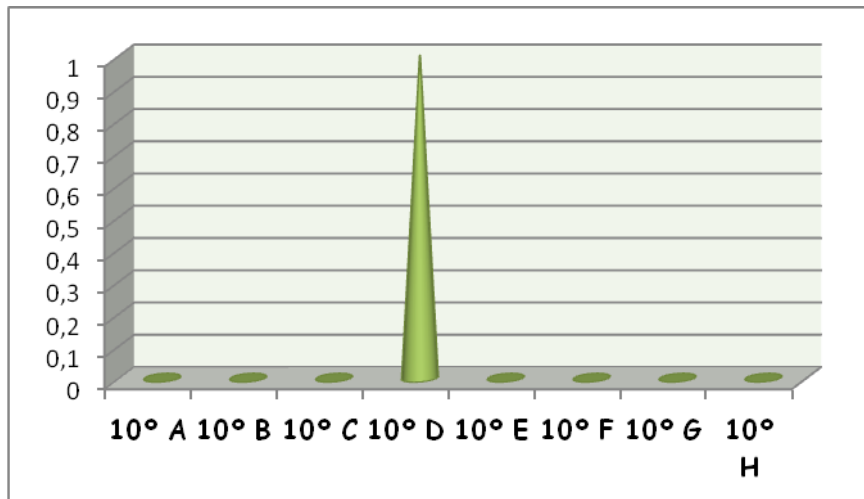
10ºs anos - 1º período



10ºs anos - 2º período

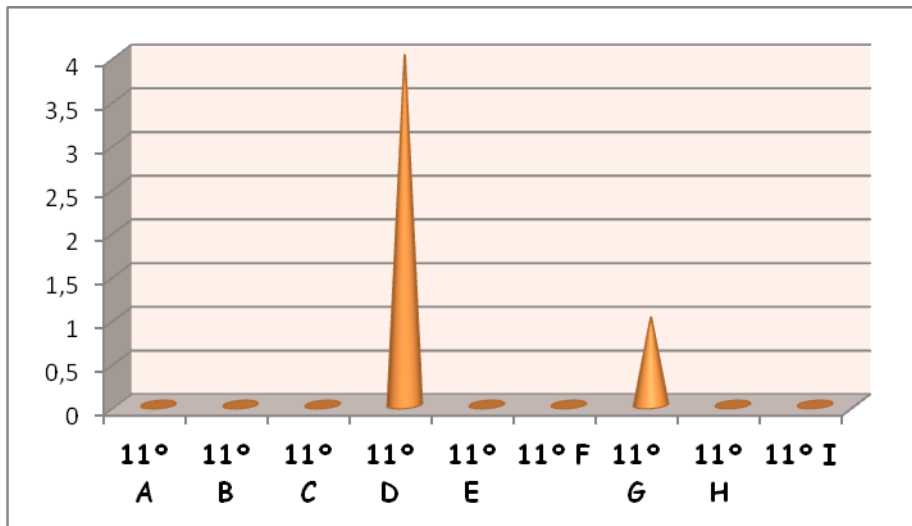


10ºs anos - 3º período

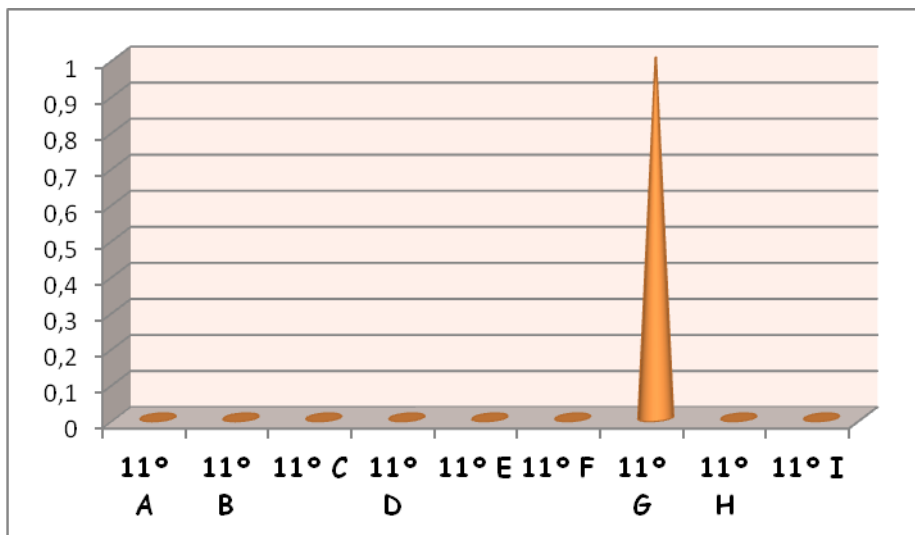


## Comparência de alunos no GID- 11ºs anos

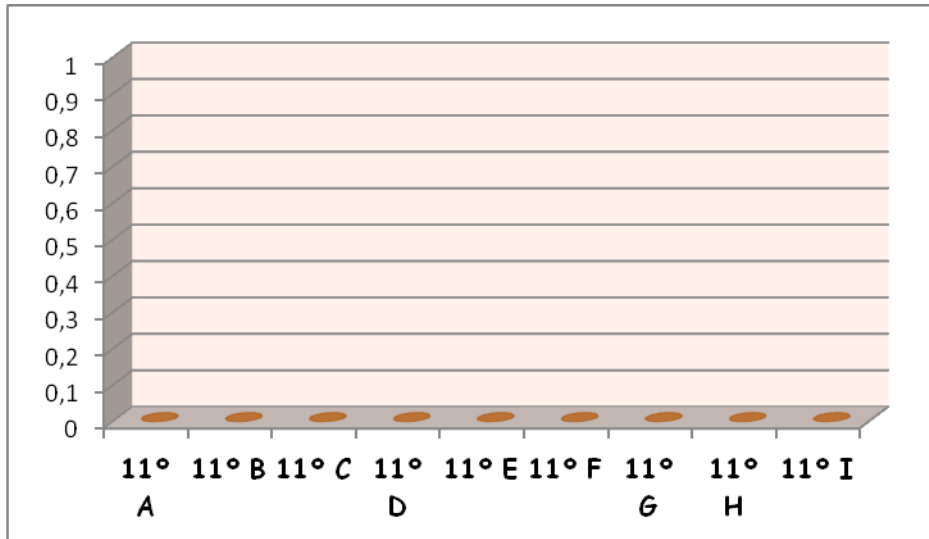
### 11ºs anos - 1º período



### 11ºs anos - 2º período

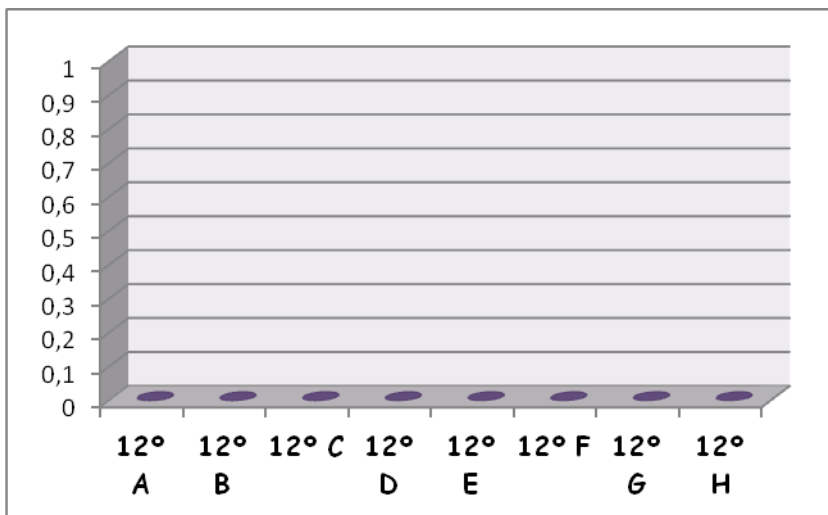


11ºs anos - 3º período

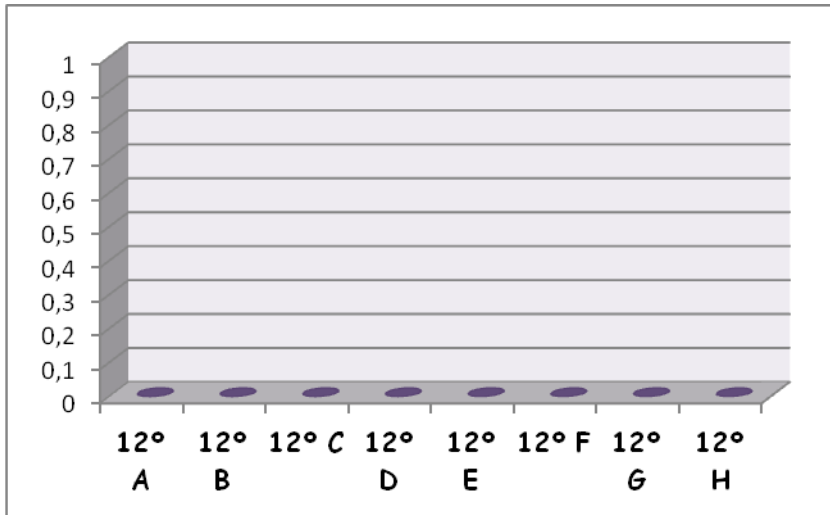


Comparência de alunos no GID- 12ºs anos

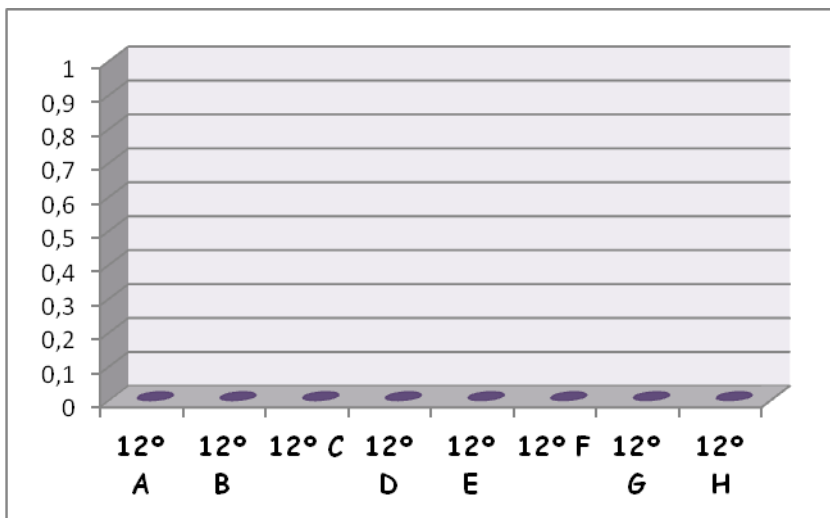
12ºs anos - 1º período



12°s anos - 2° período

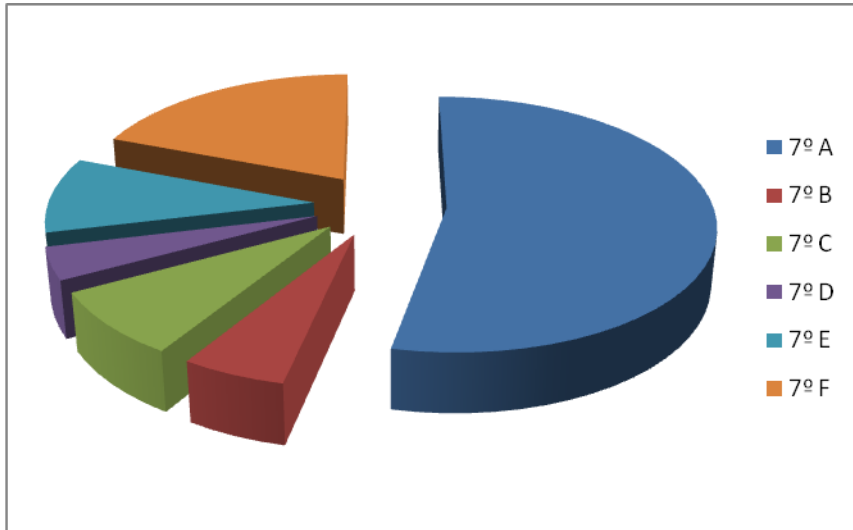


12°s anos - 3° período

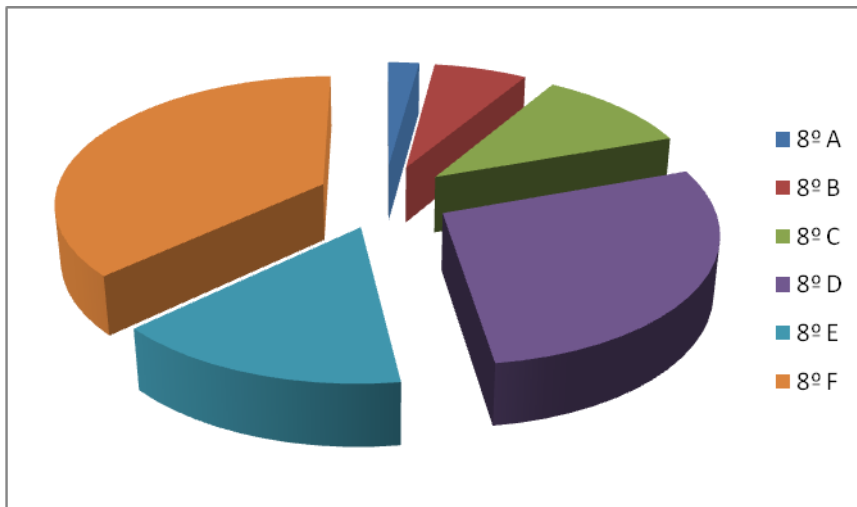


## Comparência de alunos no GID- Totais

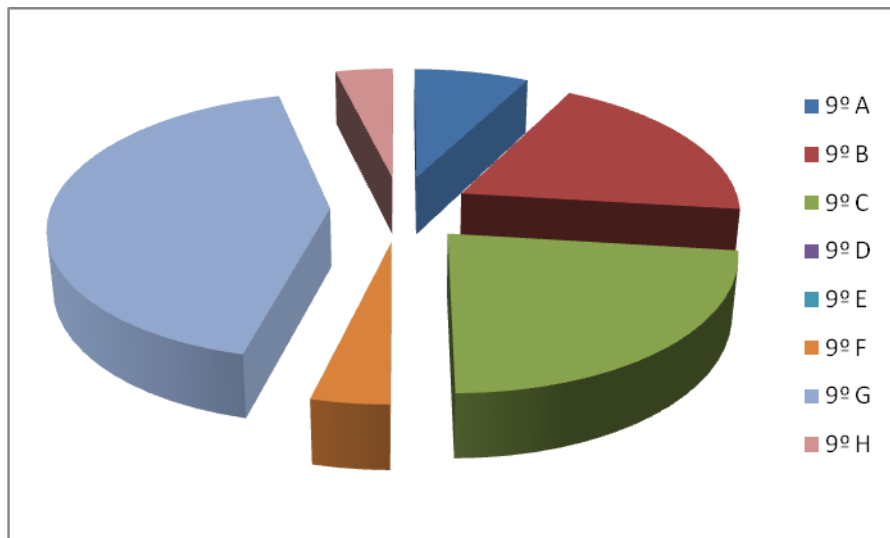
### 7ºs Anos - totais



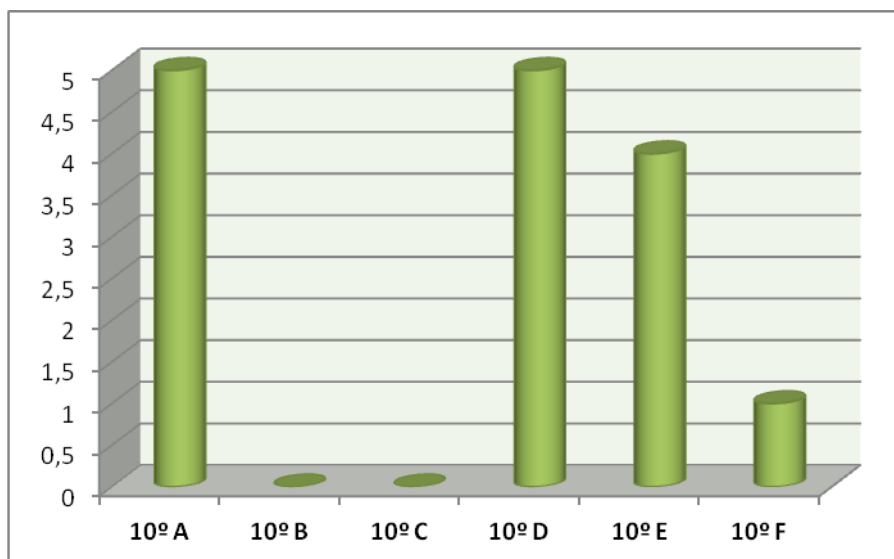
### 8ºs Anos - totais



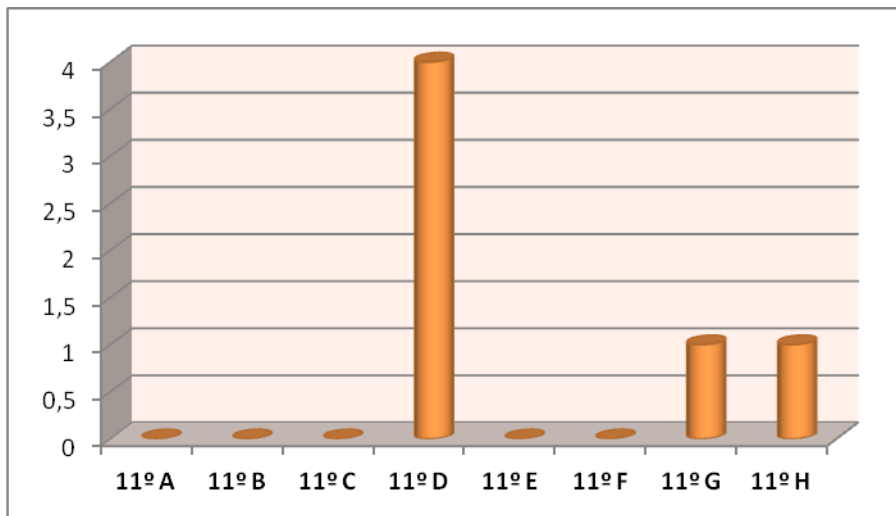
9ºs Anos - totais



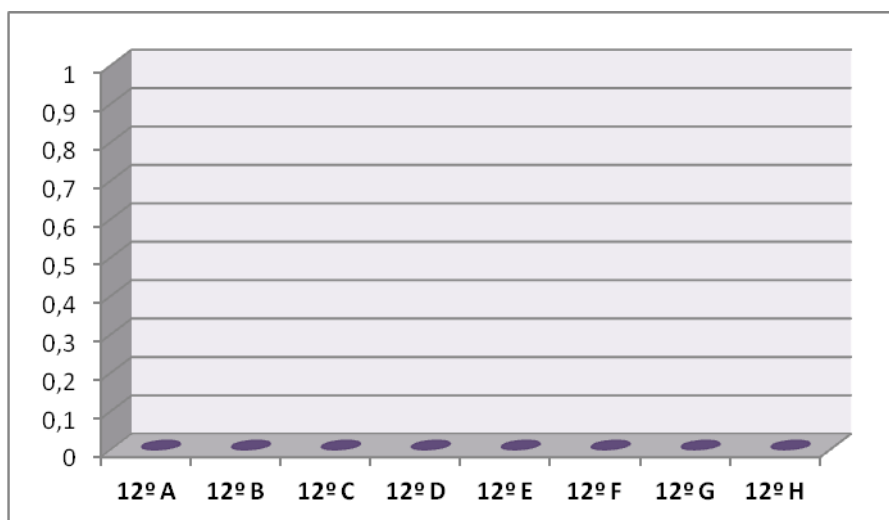
10ºs Anos - totais



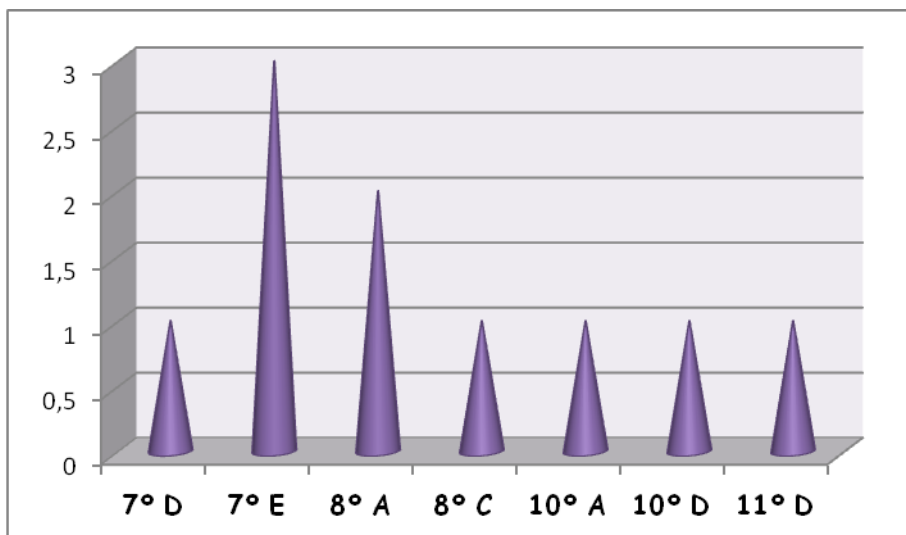
11ºs Anos - totais



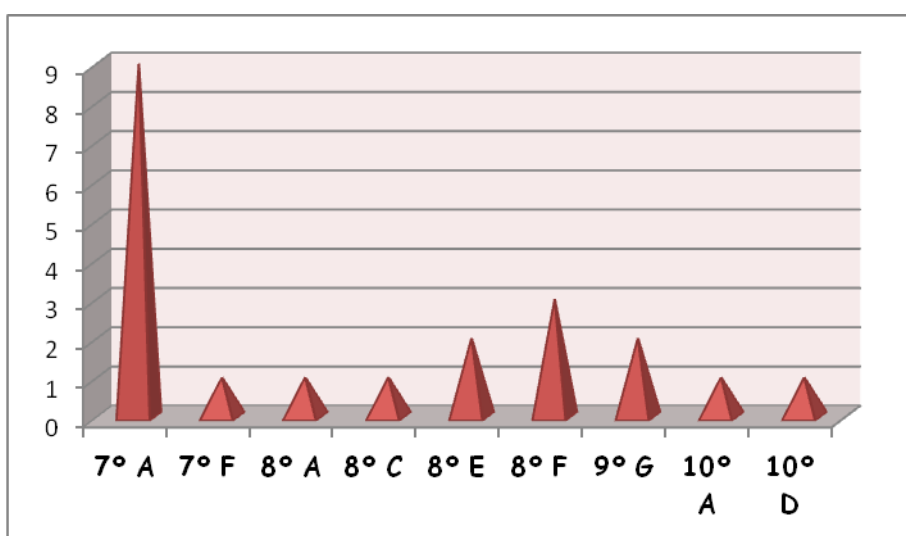
12ºs Anos - totais



### Repreensões registadas



### Processos disciplinares instaurados



### Observações:

Os dados apresentados são baseados nas participações / ocorrências escritas entregues no GID pelos Directores de Turma / professores / funcionários / alunos e são referentes ao ano lectivo 2009/2010. Não estão incluídos os relatos orais e parte das ocorrências registadas nos livros de ponto que não deram entrada no GID.

Os casos de indisciplina são notórios no Ensino Básico, nomeadamente no [7º A](#). Em oposição é de realçar o bom comportamento dos alunos do [12º ano](#).

É um facto que a indisciplina – um dos maiores obstáculos pedagógicos dos tempos actuais – se transformou num pesadelo para os professores. Foram tratados no GID casos de indisciplina grave e casos que poderiam ser simplesmente resolvidos pelo professor no espaço aula, dado que muitas vezes, estes alunos ditos indisciplinados, carecem apenas de uma oportunidade; necessitam que alguém lhes dê um voto de confiança, que aumente a sua auto-estima, isto é, precisam de uma oportunidade para mostrar que são capazes de viver bem socialmente.

Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se (o conflito com a autoridade é normal, especialmente no adolescente), no processo de constituição de sua personalidade.

O problema da indisciplina também está associado à desvalorização da escola por parte dos pais, que dificilmente comparecem na escola, mesmo quando convocados pelos Directores de Turma para reuniões de final de período.

A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros da sociedade. A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela actuam.

Para haver respeito, a escola necessita de ser clara na apresentação de seu regimento interno e das medidas sancionatórias para cada infracção.

“As Crianças precisam aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir dos seus educadores, pais ou professores. Os limites implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social — a família, a escola, a sociedade como um todo.”

(LA TAILLE)

Sugere-se que para o próximo ano lectivo sejam destacados mais professores para o GID para que este gabinete esteja aberto o maior número de horas possíveis quer durante o período da manhã, quer durante o período da tarde.

Mesmo que os problemas continuem, os professores não devem desistir, pois a socialização não é um processo que acontece da noite para o dia.

**Os professores:**

A. G.

F. R.

F. T.



# **ANEXO VII**

***Relatório Final do GID  
2010-2011***

---

Relatório de análise de dados

Ano lectivo 2010/2011



Setúbal, 22 de Julho de 2011

## Índice

1. Introdução -----	3
2. Análise gráfica	
2.1 Comparência no GID ao longo do <a href="#">ano lectivo</a> -----	5
2.2 <a href="#">Totais</a> 7ºs e 8ºs anos -----	5
2.3 <a href="#">Totais</a> 9ºs, 10ºs e 11ºs -----	6
2.4 <a href="#">Totais</a> 12º -----	7
2.5 Comparência de alunos no GID – <a href="#">7ºs anos</a> -----	7 e 8
2.6 Comparência de alunos no GID – <a href="#">8ºs anos</a> -----	8 e 9
2.7 Comparência de alunos no GID – <a href="#">9ºs anos</a> -----	9 e 10
2.8 Comparência de alunos no GID – <a href="#">10ºs anos</a> -----	10 e 11
2.9 Comparência de alunos no GID – <a href="#">11ºs anos</a> -----	11 e 12
2.10 Comparência de alunos no GID – <a href="#">12ºs anos</a> -----	12 e 13
3. Incidência nas turmas do <a href="#">7º E</a> e <a href="#">8º E</a> -----	14
4. Totais <a href="#">Repreensões registadas</a> -----	15
5. Repreensões registadas no <a href="#">7º E</a> e <a href="#">8º A</a> -----	16
6. <a href="#">Processos disciplinares</a> instaurados -----	16 e 17
7. <a href="#">Observações</a> -----	17
8. <a href="#">Anexos</a> -----	19



## Introdução

Em muitos discursos sobre a temática da indisciplina, é relativamente frequente a procura dos culpados, para os poder responsabilizar ou mesmo punir, sejam eles os jovens que "não têm regras", os pais que "não os sabem educar", ou os professores que "não sabem impor a disciplina". Parece, no entanto, bem mais importante procurar perceber as causas de certos comportamentos e atitudes, que são, certamente, muitas e variadas, exteriores e interiores à escola, no sentido de nelas intervir, prevenindo os fenómenos de indisciplina e de violência.

Não é possível falar de indisciplina em meio escolar como se a escola fosse uma ilha isolada, à margem do meio e da sociedade em que está inserida. Não é possível querer uma escola sem casos de indisciplina quando na sociedade envolvente crescem assustadoramente as situações de pobreza e de exclusão social, quando o dia a dia de muitas crianças e jovens é marcado pela instabilidade, pelo desemprego ou trabalho precário dos pais, por um presente sem perspectivas de futuro; quando diariamente cenas de enorme violência são transmitidas e banalizadas pela televisão.

Na sua obra "Um signo Geracional" Daniel Sampaio refere:

Para que a indisciplina não brote quase por geração espontânea, é útil que o professor tenha bem presente a importância dos aspectos relacionais com os seus alunos. Se o professor continuar a valorizar apenas a sua função de instrução (transmitir conhecimentos), é mais provável que os conflitos disciplinares apareçam.

Para evitar tal situação, a tónica da acção da escola deverá centrar-se na *prevenção* da indisciplina e não na forma de a *controlar*.

Em resumo, a escola deve começar por reorganizar-se e por desenvolver competentemente o trabalho pedagógico, para de facto prevenir a indisciplina (...)

Se de alguma forma, o professor sentir o comportamento ou o discurso do aluno como provocatório, é fundamental não responder no mesmo sentido. Provocação após provocação, o diálogo continua em escalada simétrica, onde cada um tenta ser o mais forte, mas onde no fim a derrota acompanha os dois. O docente é por definição um adulto, logo deve ter mais experiência de auto-controlo e ser capaz de rapidamente encontrar uma alternativa comunicacional. Ao grito ou ironia provocatória do aluno, a resposta deverá ser complementar, isto é, acentuando a diferença, nunca estimulando a semelhança. Lembro a professora que, ao ser ameaçada por uma

navalha de ponta em mola, teve a presença de espírito para perguntar «Barba ou cabelo?», deixando o aluno provocador sem saída.

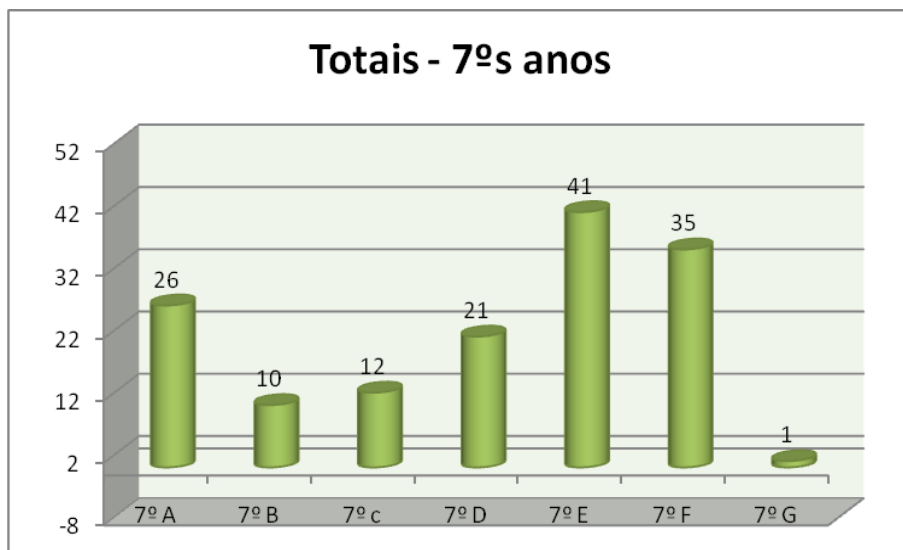
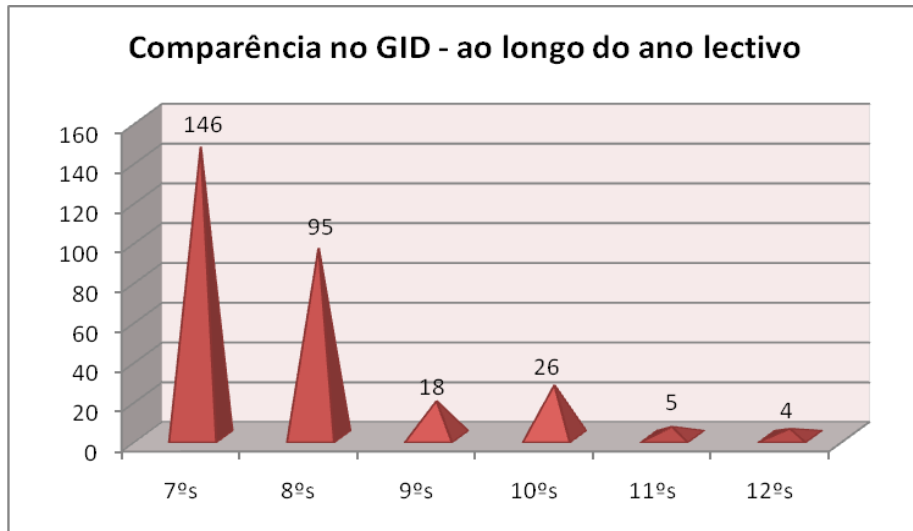
Fonte: (**Título:** Indisciplina: Um signo geracional?)

**Autor:** Daniel Sampaio)

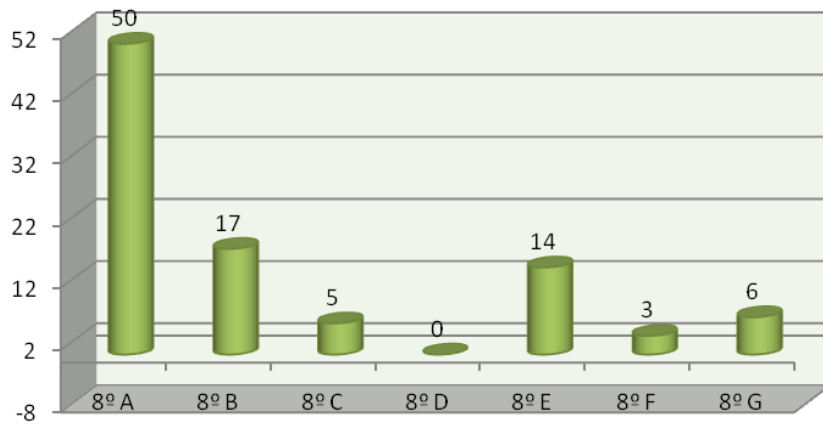
No próximo ano lectivo a escola terá novas instalações. Caberá aos professores caracterizá-la como uma entidade autónoma (exposições permanentes, paredes das salas com quadros/desenhos de temas alusivos (...)). Será certamente um local com condições onde a comunidade educativa se poderá organizar, isto é, encarregados de educação, professores, alunos e funcionários poder-se-ão debruçar sobre o seu quotidiano e iniciarem uma reflexão conjunta. Será um óptimo ponto de partida para se trabalhar os comportamentos de uma forma positiva, como é sugerido na abordagem PBS (*Positive Behavioral Support*).



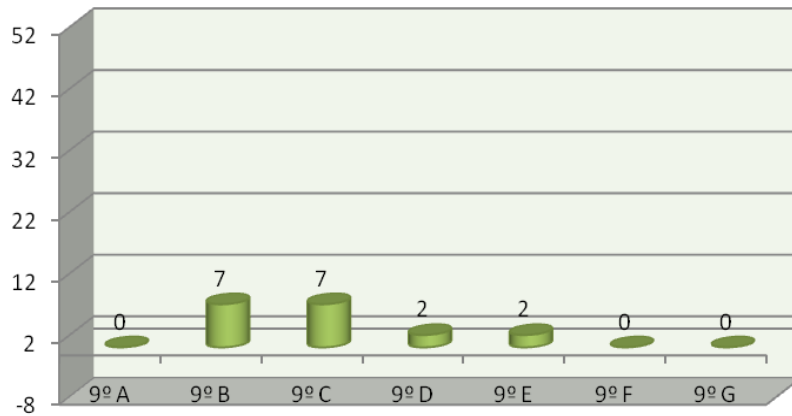
## Análise gráfica



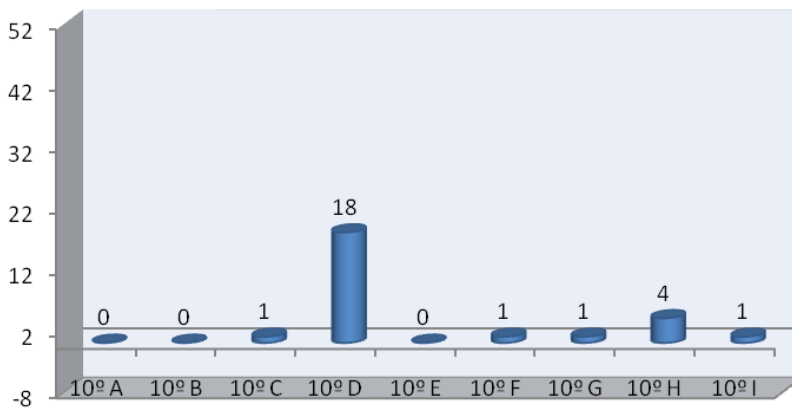
### Totais - 8ºs anos



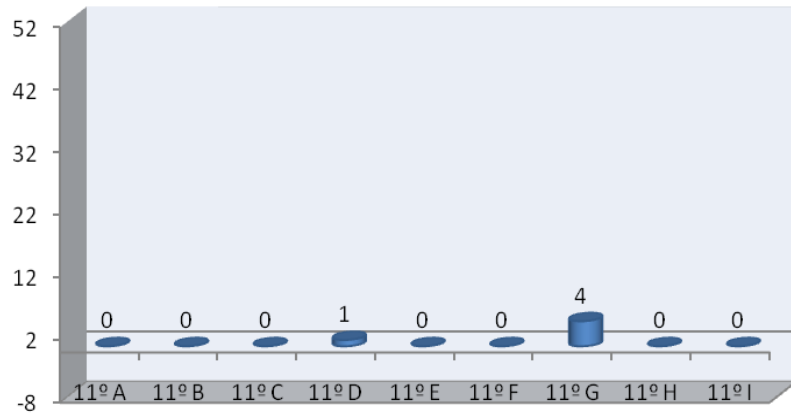
### Totais - 9ºs anos



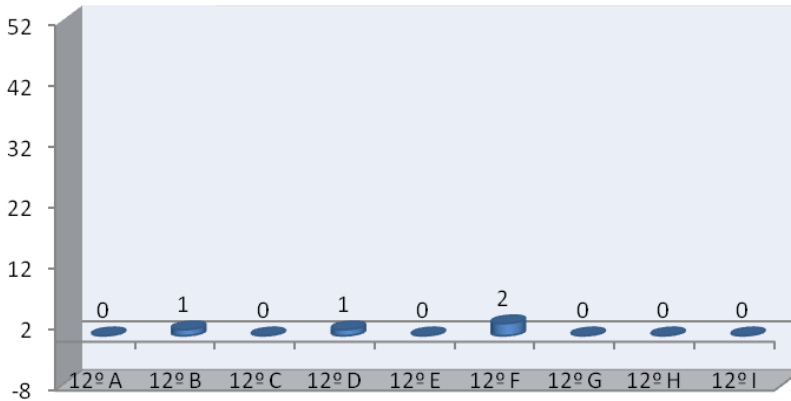
### Totais 10ºs anos



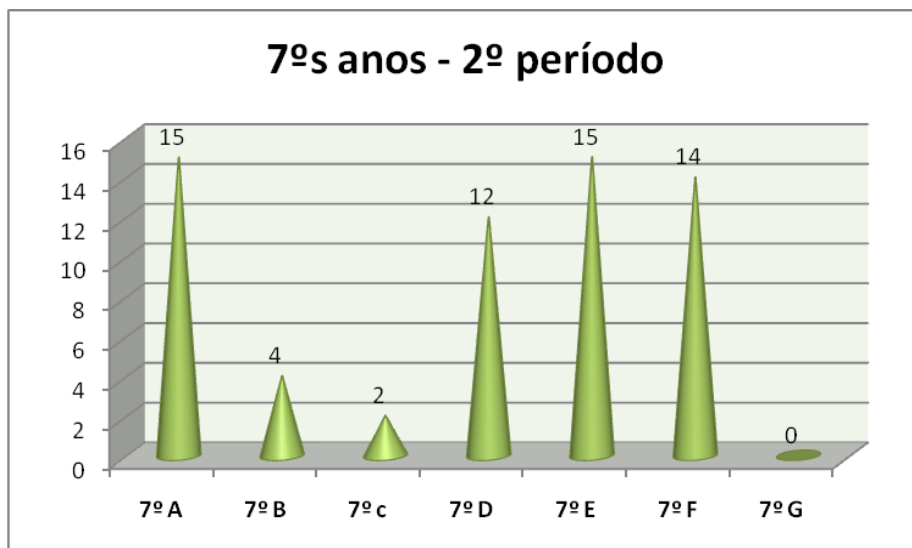
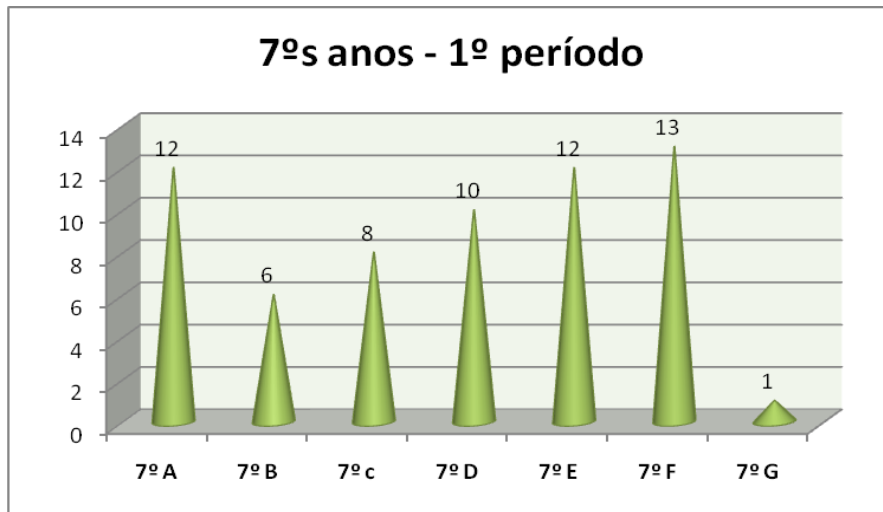
### Totais 11ºs anos

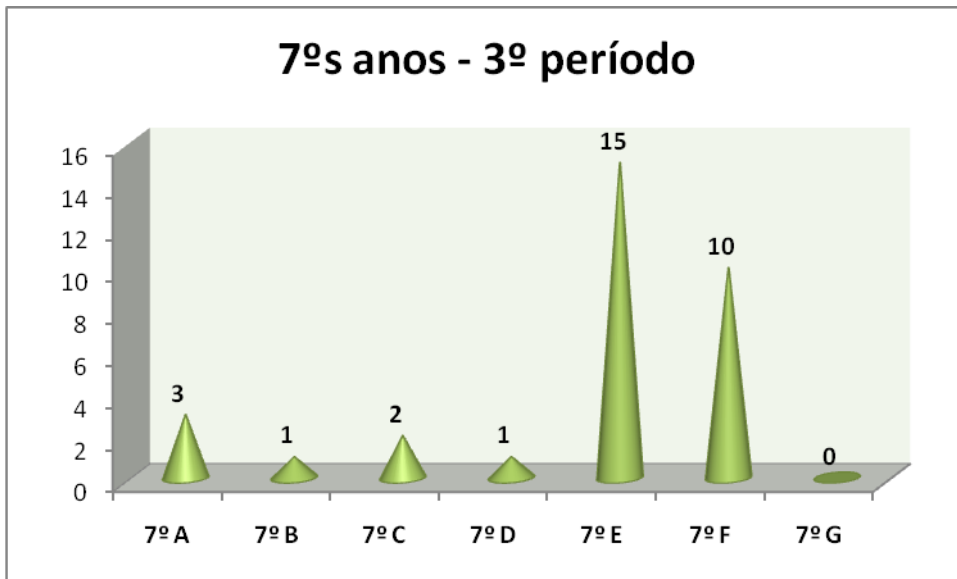


### Totais 12ºs anos

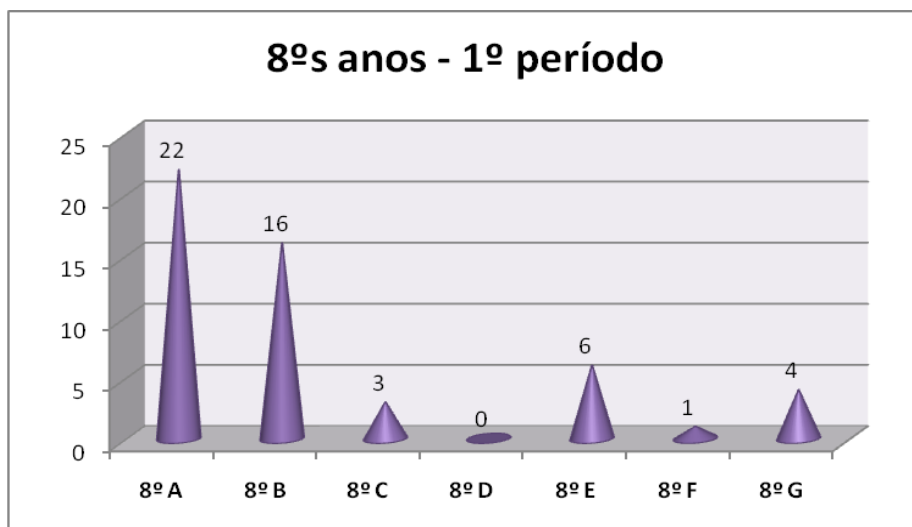


## Comparência de alunos no GID- 7ºs anos

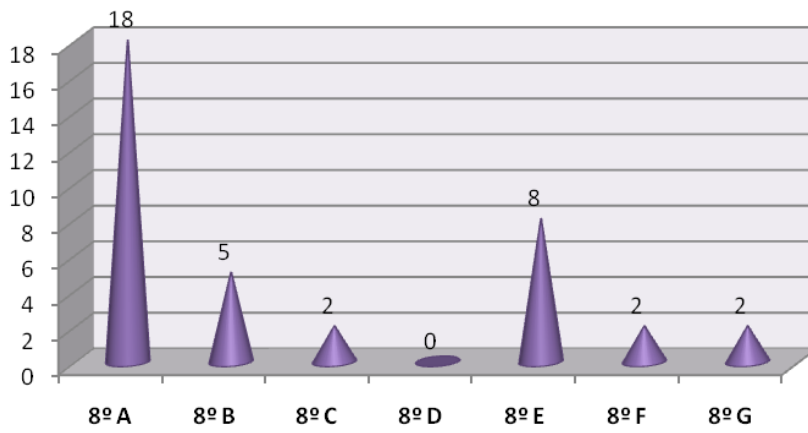




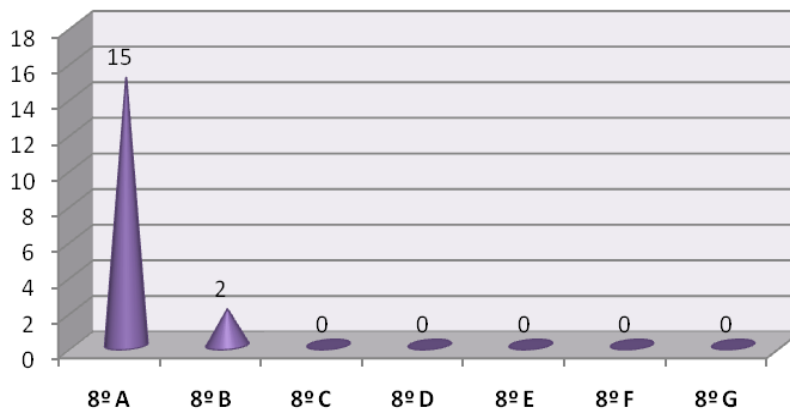
Comparência de alunos no GID- 8ºs anos



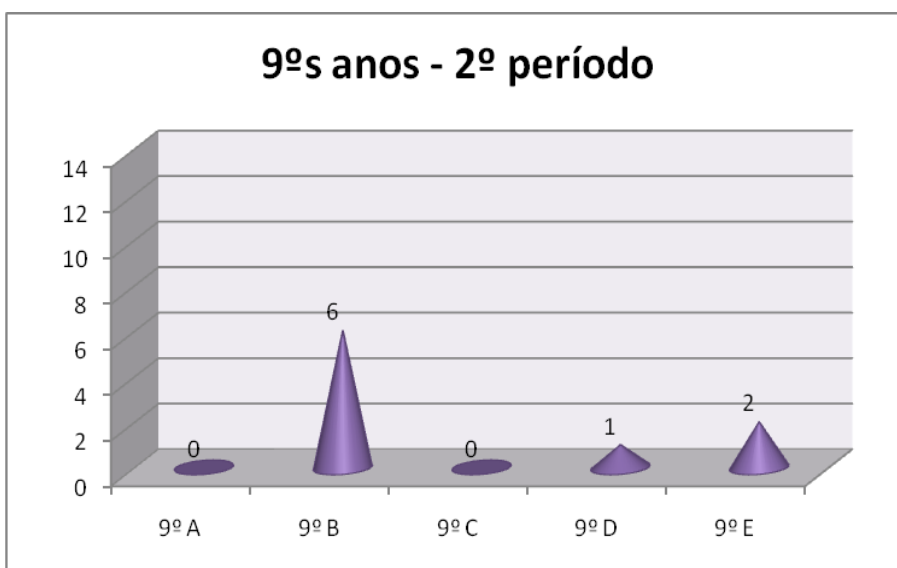
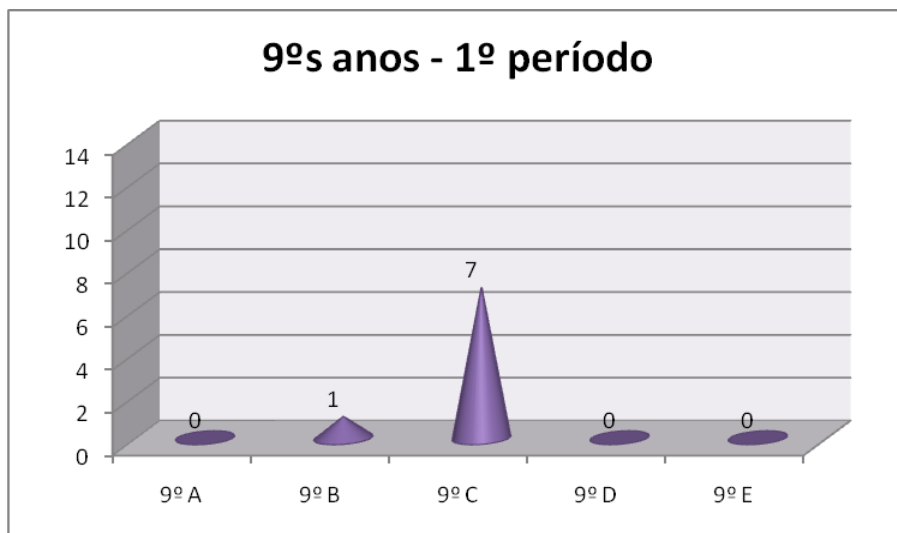
### 8ºs anos - 2º período



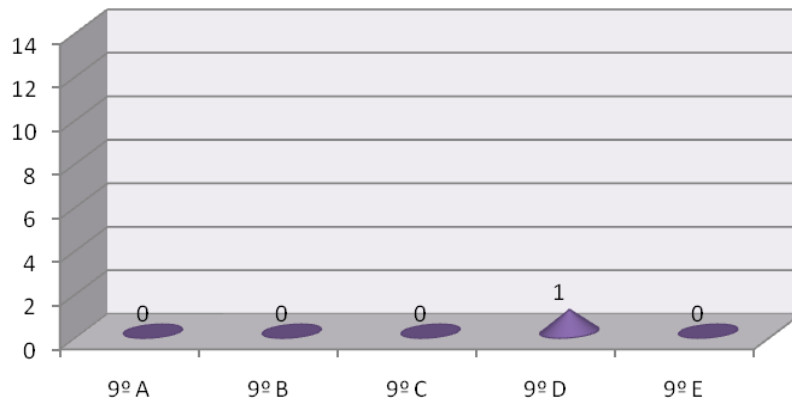
### 8ºS anos - 3º período



### Comparência de alunos no GID- 9ºs anos

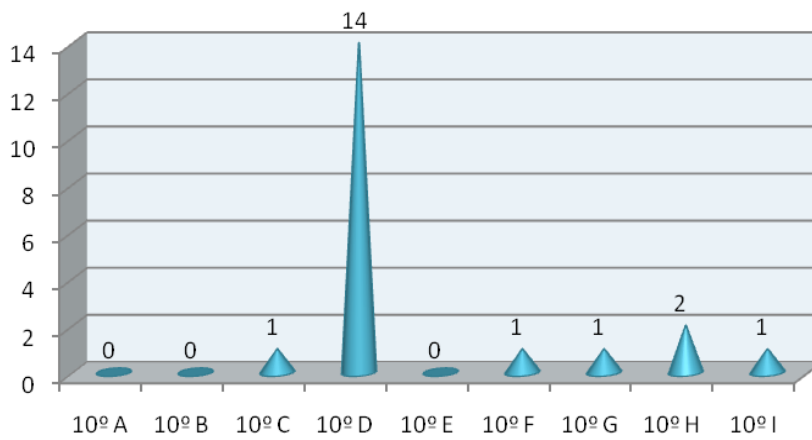


### 9ºs anos - 3º período

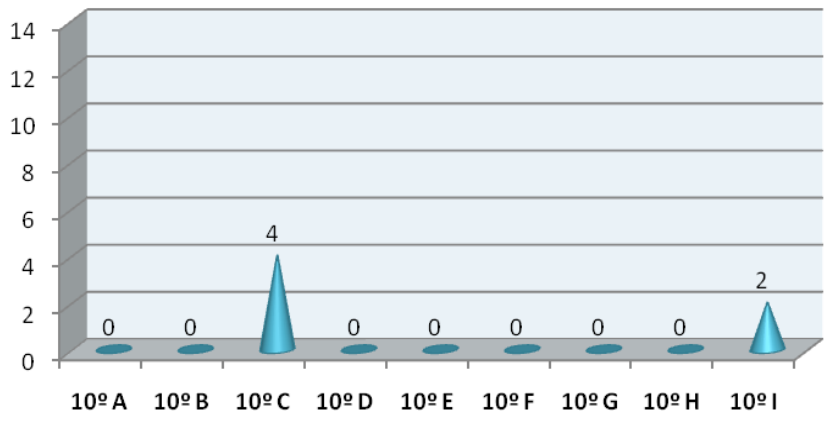


### Comparência de alunos no GID- 10ºs anos

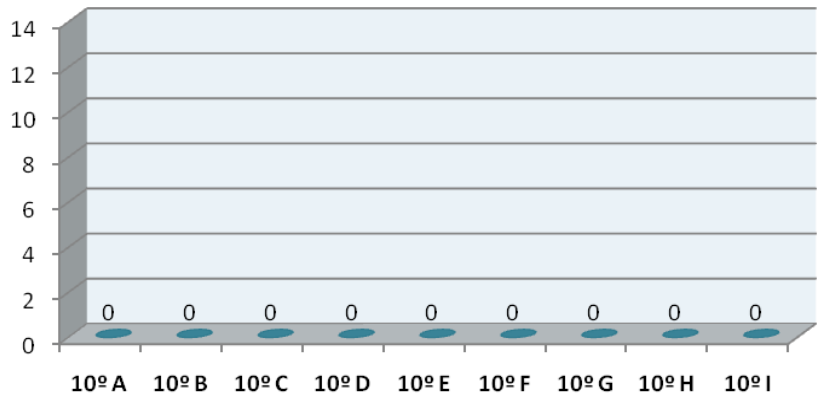
### 10ºs anos - 1º período



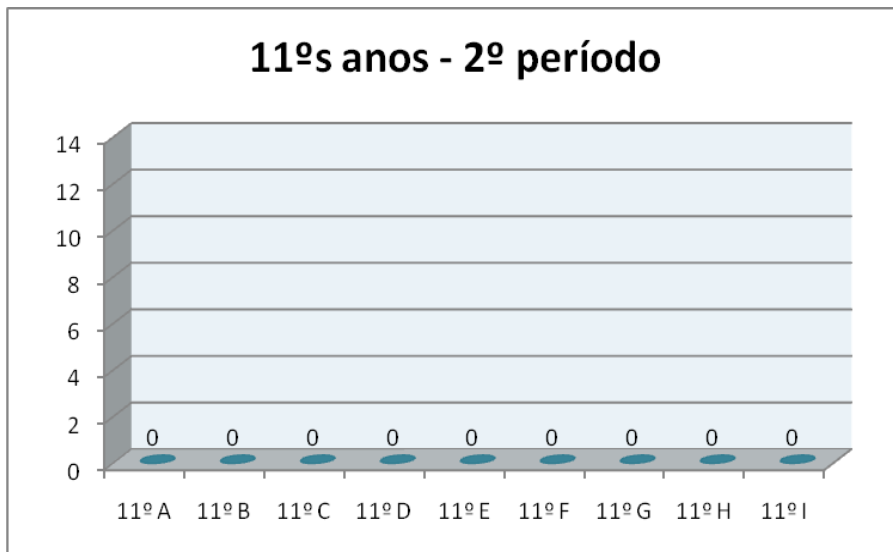
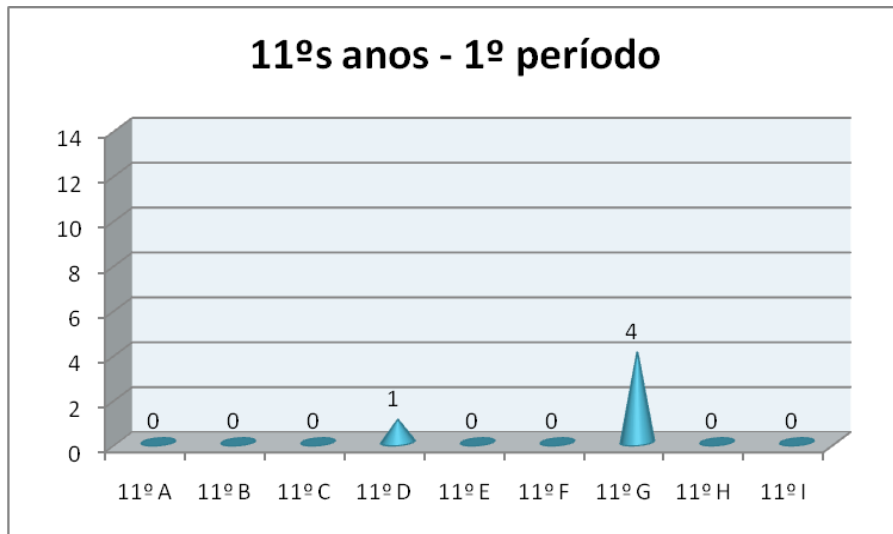
### 10ºs anos - 2º período

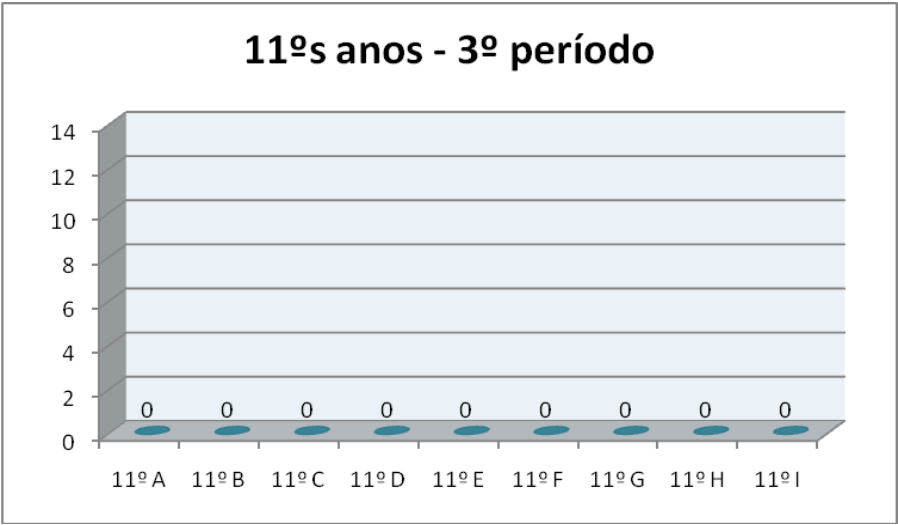


### 10ºs anos - 3º período

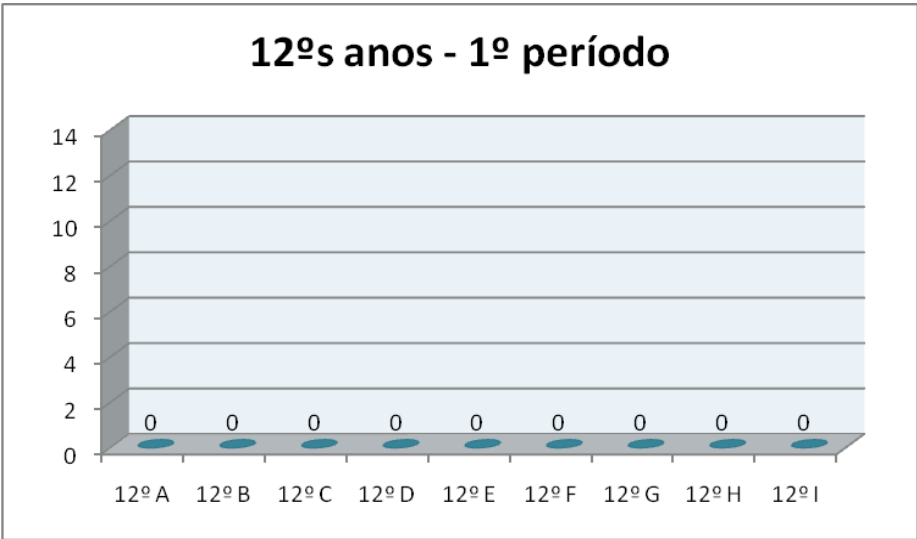


## Comparência de alunos no GID- 11ºs anos

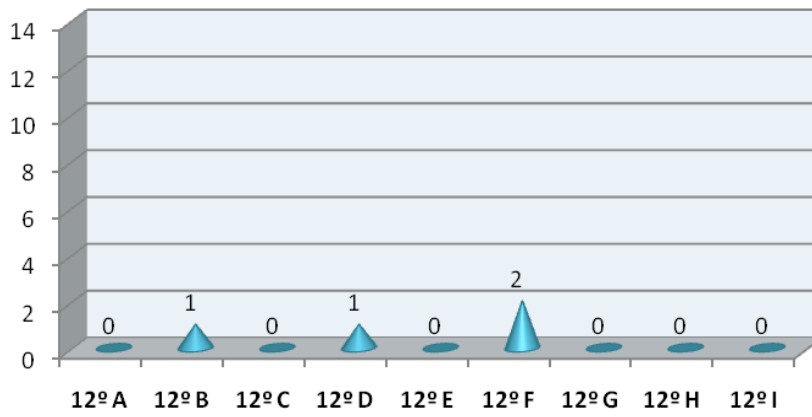




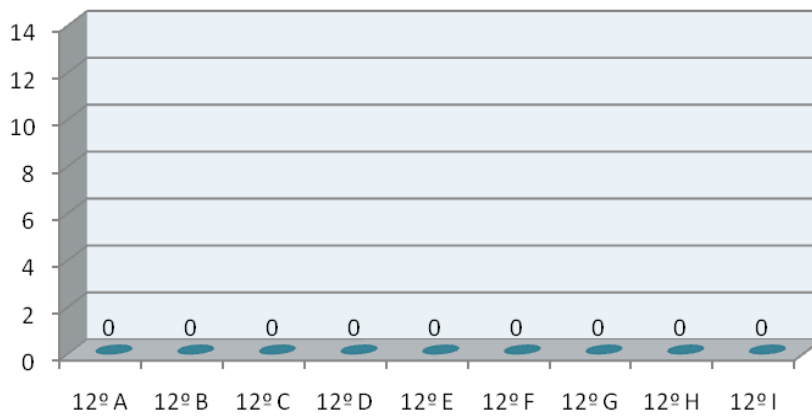
Comparência de alunos no GID- 12<sup>os</sup> anos



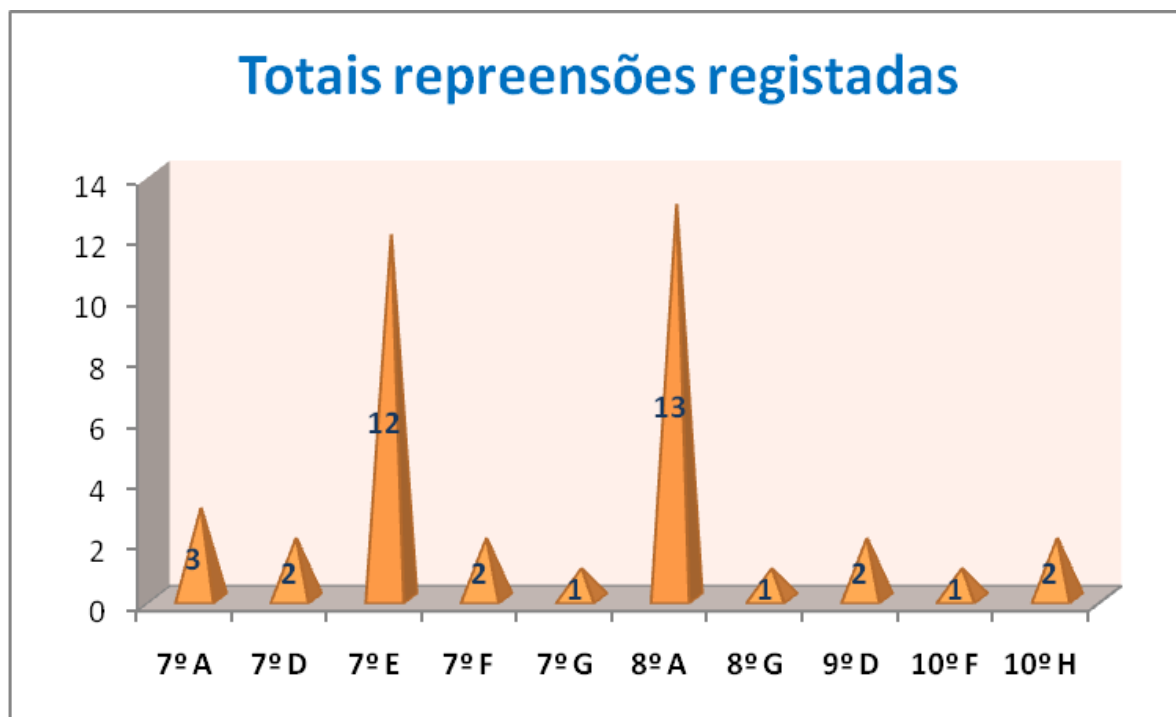
### 12ºs anos - 2º período



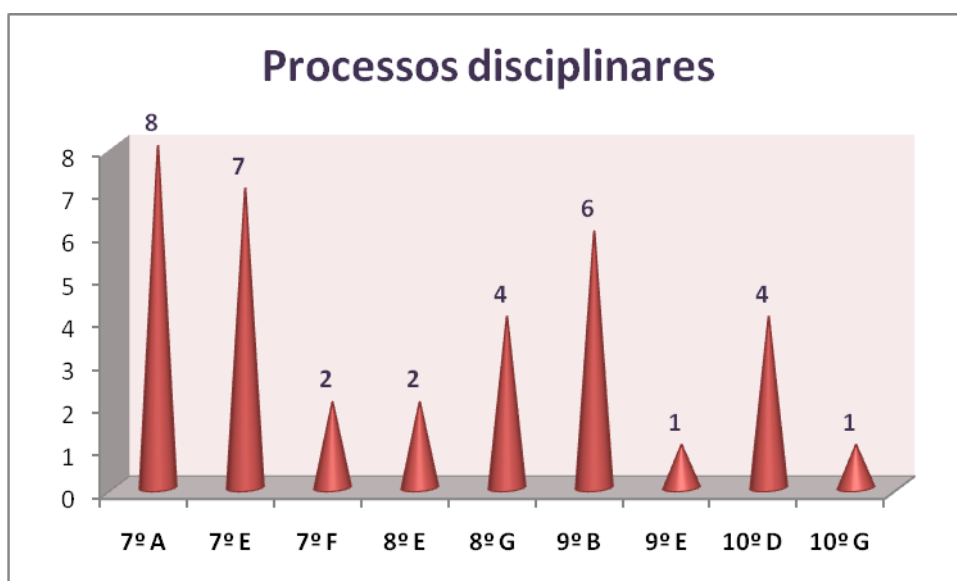
### 12ºs anos - 3º período

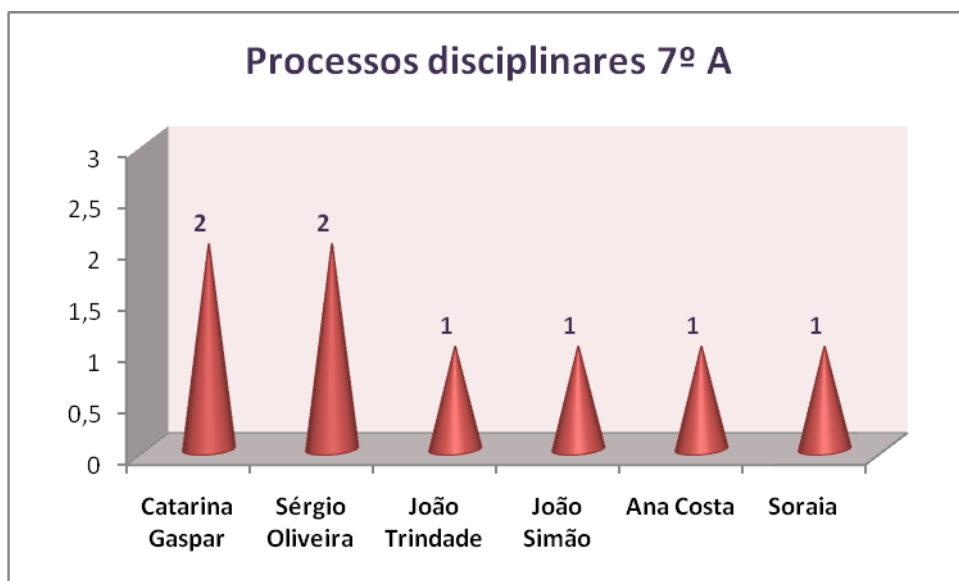


## Repreensões registadas



## Processos disciplinares instaurados





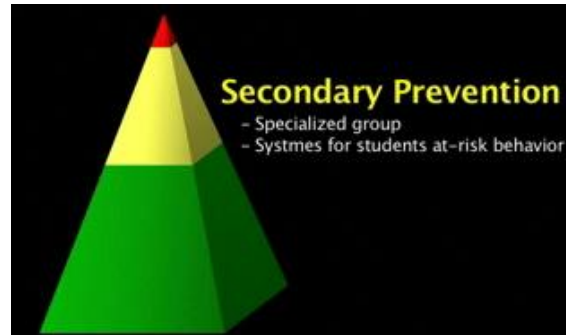
#### Observações:

Os dados apresentados são baseados nas participações / ocorrências escritas entregues no GID pelos Directores de Turma / professores / funcionários / alunos e são referentes ao ano lectivo 2010/2011. Não estão incluídos os relatos orais e parte das ocorrências registadas nos livros de ponto que não deram entrada no GID.

Os casos de indisciplina são notórios no Ensino Básico, nomeadamente no **7º A**, **7º E** e **8º A**. Em oposição é de realçar o bom comportamento dos alunos do **11º** e **12º** anos.

Foram tratados no GID casos de indisciplina grave (prevenção terciária). A maior parte dos casos poderiam, no entanto, ter sido simplesmente resolvidos pelo professor no espaço aula, uma vez

que se enquadram numa prevenção primária/secundária. Ao GID deveriam apenas chegar casos graves (que se enquadram no domínio da prevenção terciária).



Fonte:



O problema da indisciplina também está associado à desvalorização da escola por parte dos pais/encarregados de educação, que dificilmente comparecem na escola, mesmo quando convocados pelos Directores de Turma para reuniões de final de período. Nalgumas audições efectuadas com os encarregados de educação, aquando da instauração de processos disciplinares, é notório o protecționismo aos seus educandos, protelando para a escola a responsabilidade dos maus comportamentos dos mesmos.

Compete à família, ou aos responsáveis pelo aluno, a transmissão da educação moral, dos bons costumes e dos bons modos. À escola compete transmitir as regras de conduta imprescindíveis para a vida em sociedade.

A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros da sociedade. A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela actuam.

Colocar a culpa do fracasso da educação, na escola e nos professores, é o caminho mais fácil para a desculpabilização de um problema que é de todos.

Mesmo que os problemas continuem, os professores não devem desistir, pois a socialização não é um processo que acontece da noite para o dia.

Sugere-se que para o próximo ano lectivo se reestruture o funcionamento do GID, indo ao encontro da proposta do projecto PBS (*Positive Behavioral Support*), isto é, serem tratados no GID ou por uma secção deste gabinete, os casos de comportamentos mais graves. Considera-se ainda importante que os processos disciplinares instaurados sejam do conhecimento dos alunos, dado que, não havendo conhecimento público das consequências, fica a ideia da total impunidade.



**Pl'os professores do GID**

*f. t.*



# **ANEXO VIII**

***RELATÓRIO FINAL DO GID***

***2011-2012***

Escola Secundária D. João II

E-mail – [djoaiiset@mail.telepac.pt](mailto:djoaiiset@mail.telepac.pt)

---

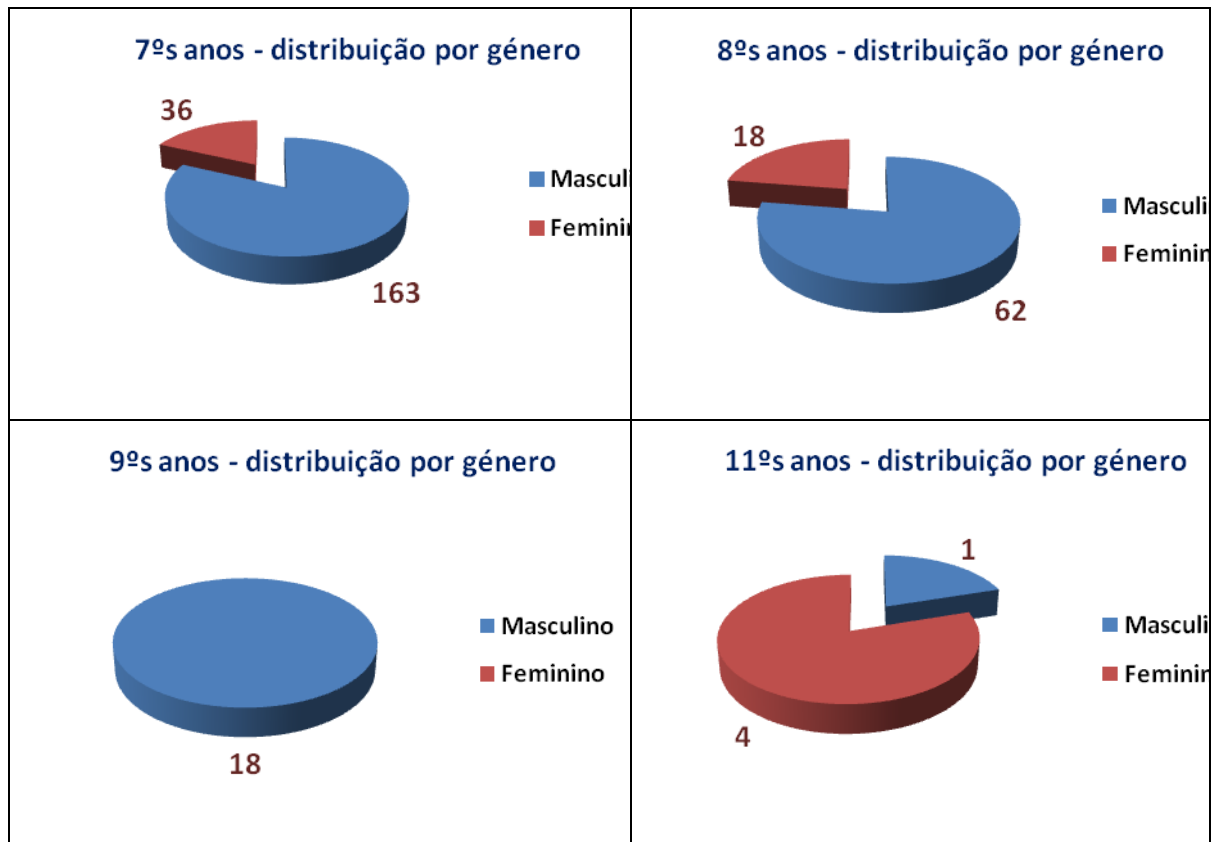
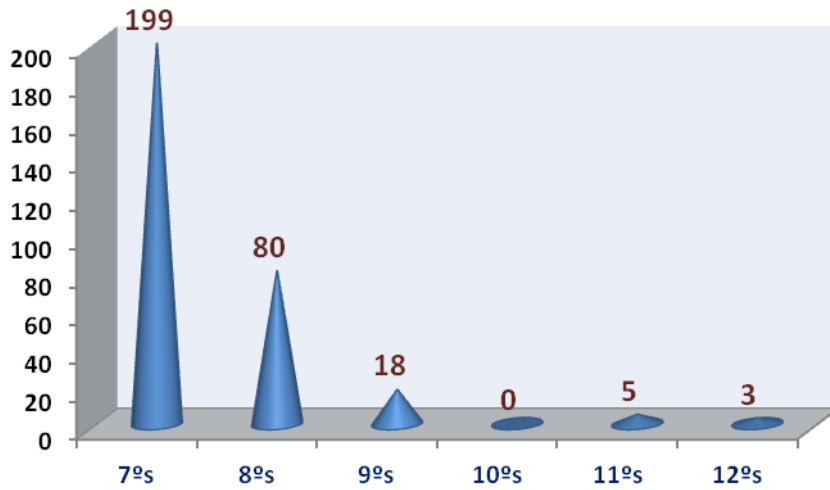
## Relatório de análise de dados referente ao ano letivo 2011/2012



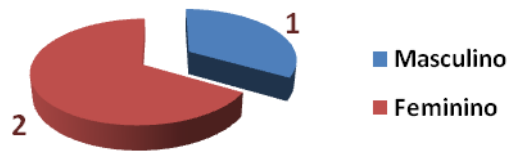
Setúbal, 06 de Junho de 2012

## Análise gráfica

Nº de alunos presentes no GID ao longo do ano letivo

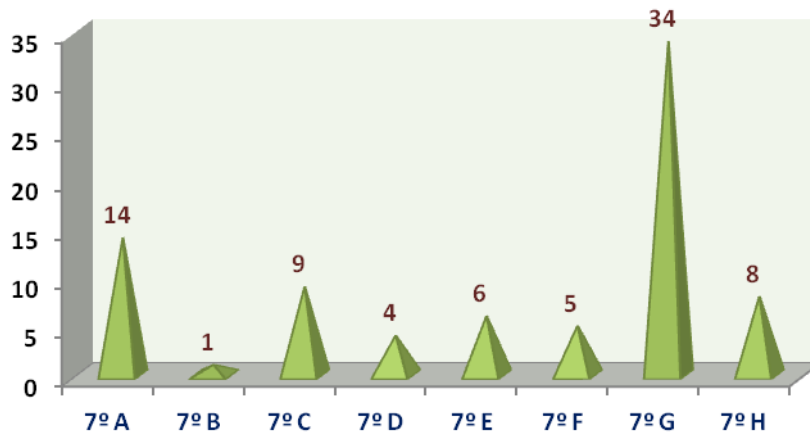


12<sup>os</sup> anos - distribuição por género

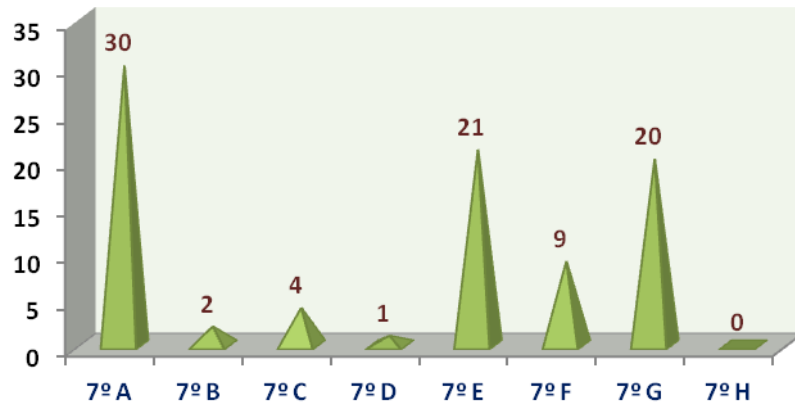


7<sup>os</sup> anos

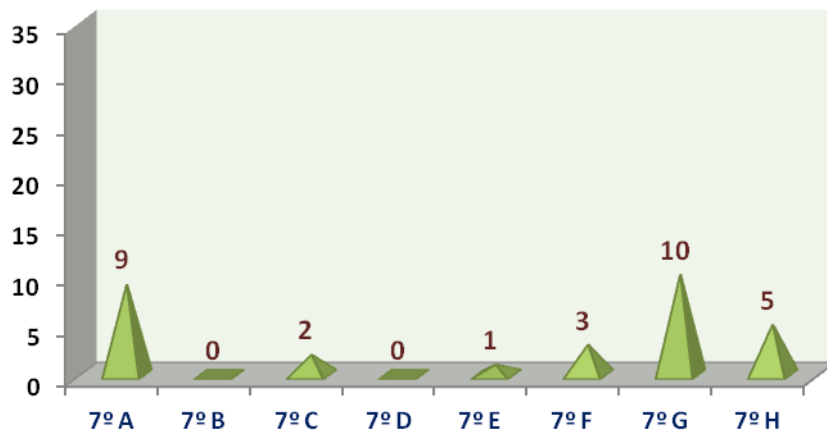
7<sup>OS</sup> ANOS - 1<sup>o</sup> PERÍODO



### 7ºS ANOS - 2º PERÍODO

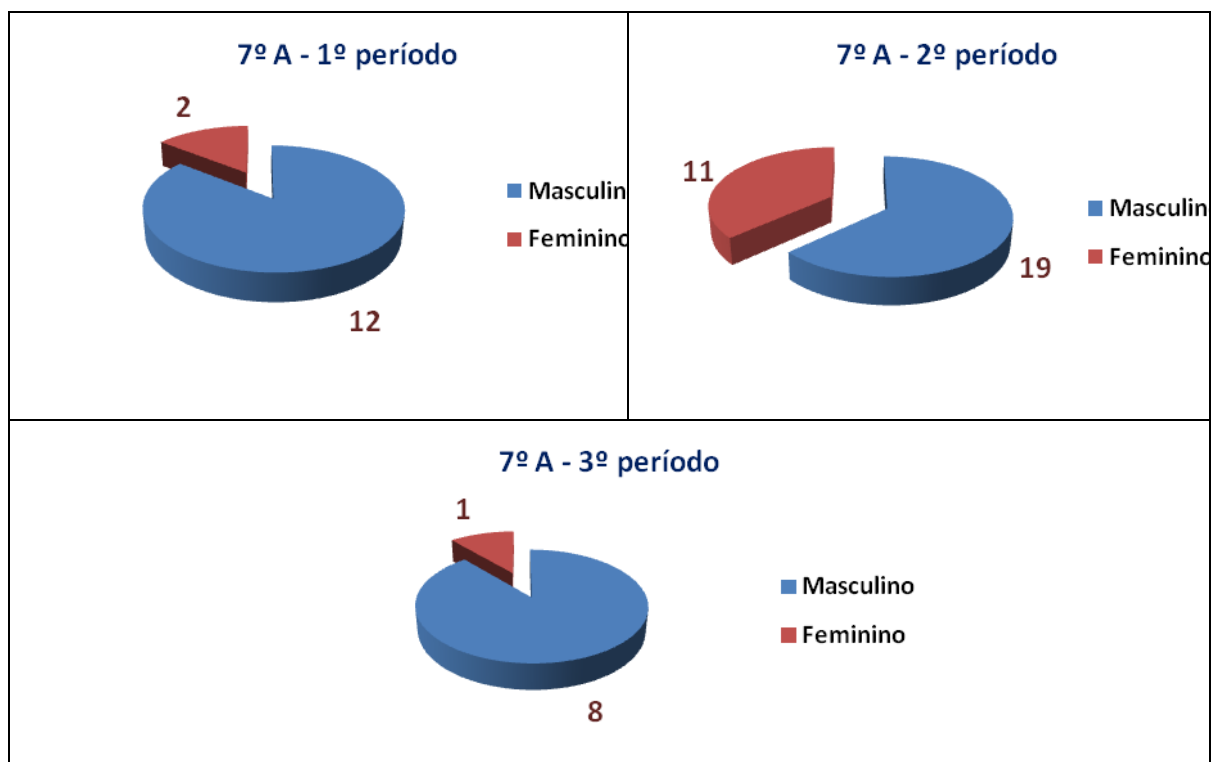


### 7ºS ANOS - 3º PERÍODO

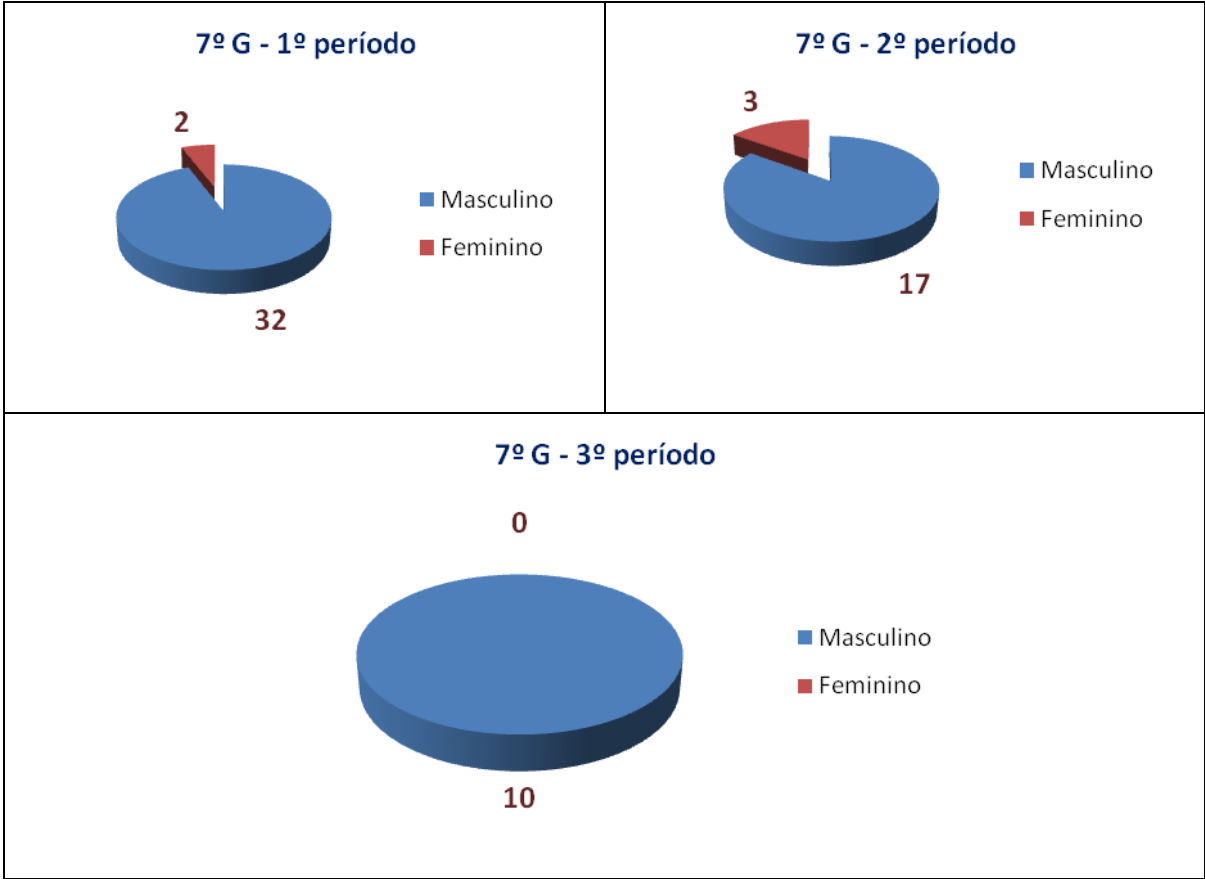


## Estudios de caso

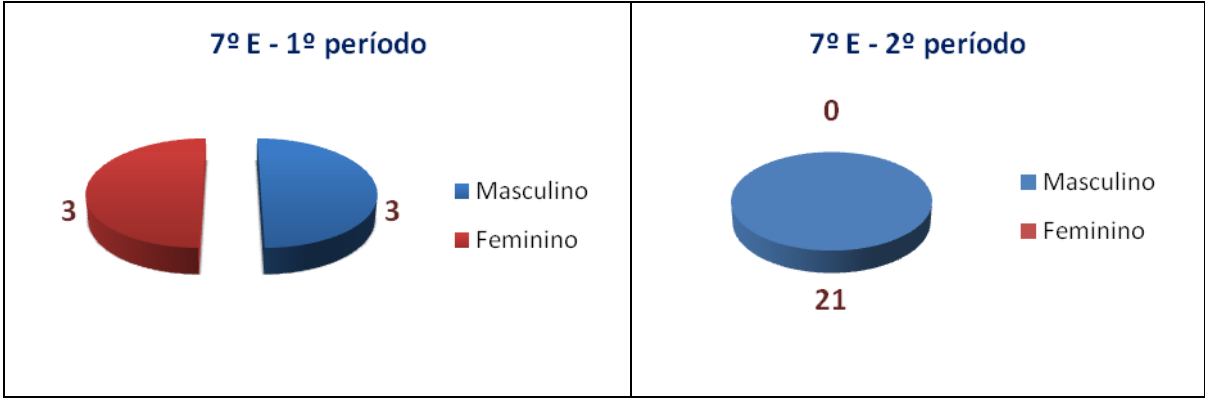
7º A



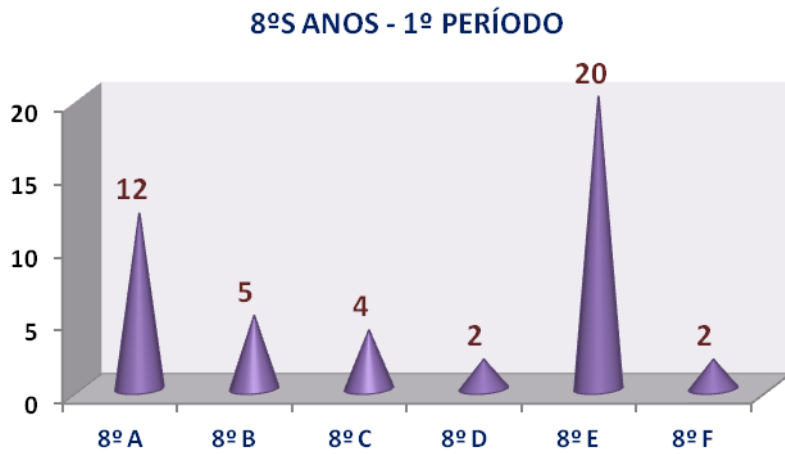
**7º G**



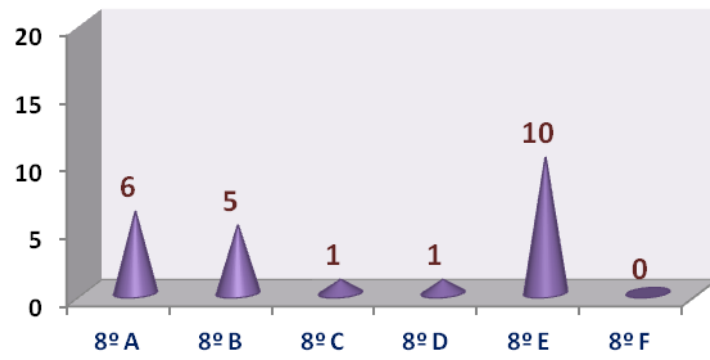
7º E



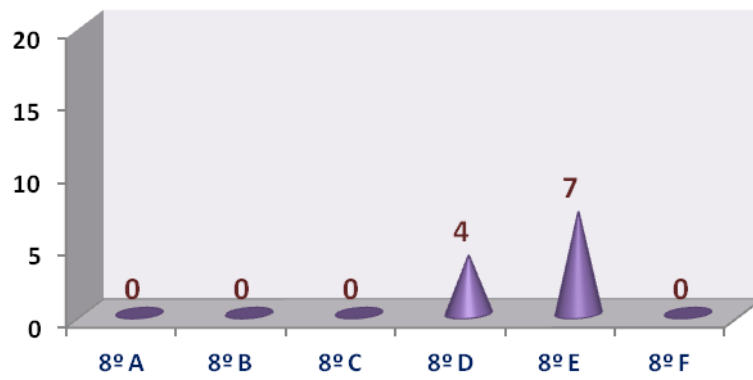
8ºs anos



### 8ºS ANOS - 2º PERÍODO

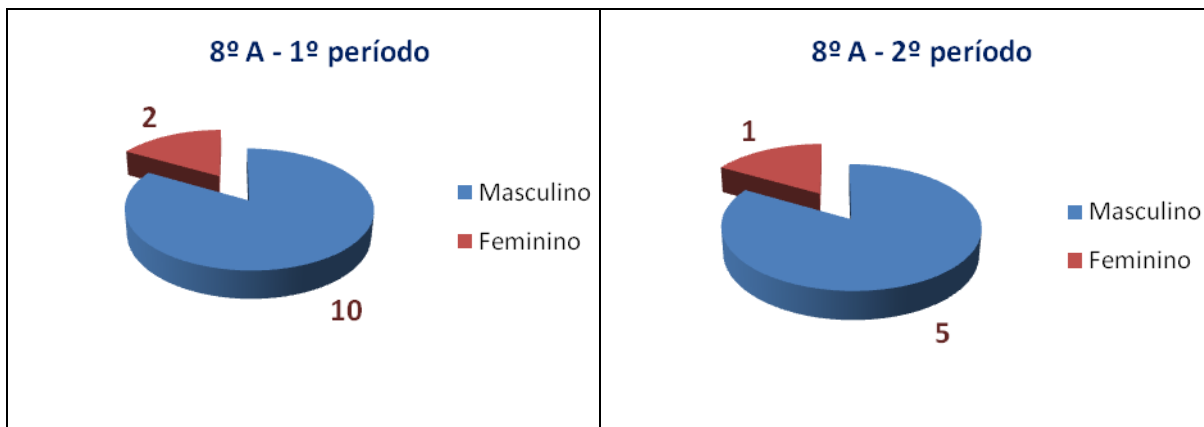


### 8ºS ANOS - 3º PERÍODO

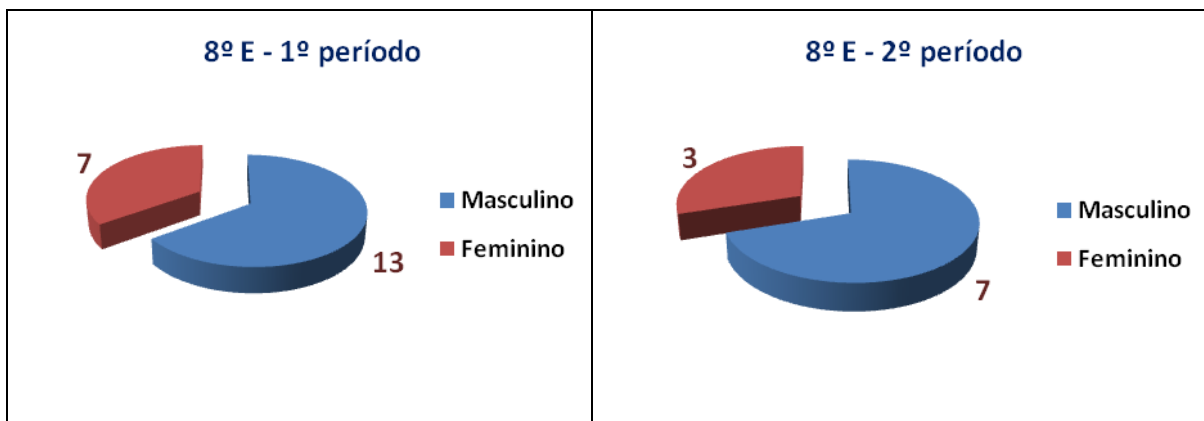


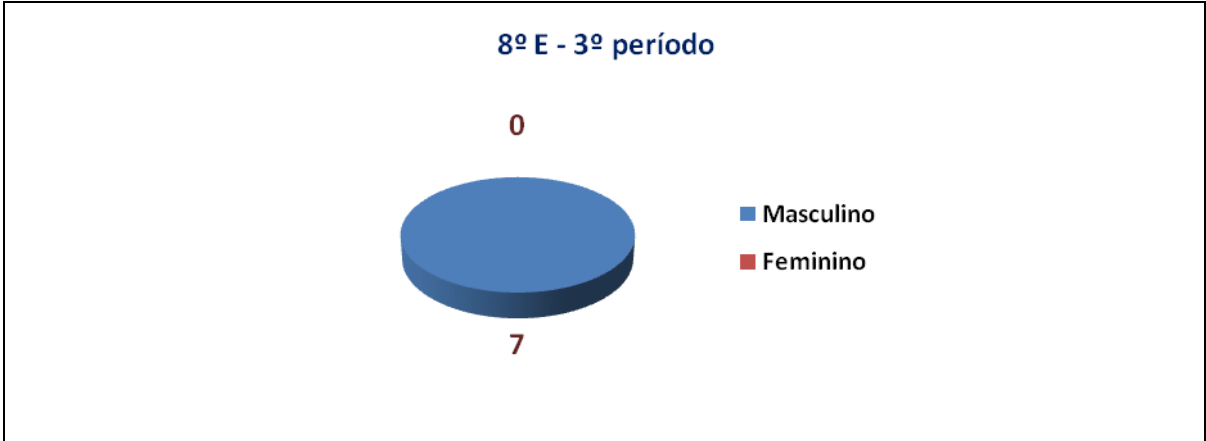
## Estudios de caso

8º A

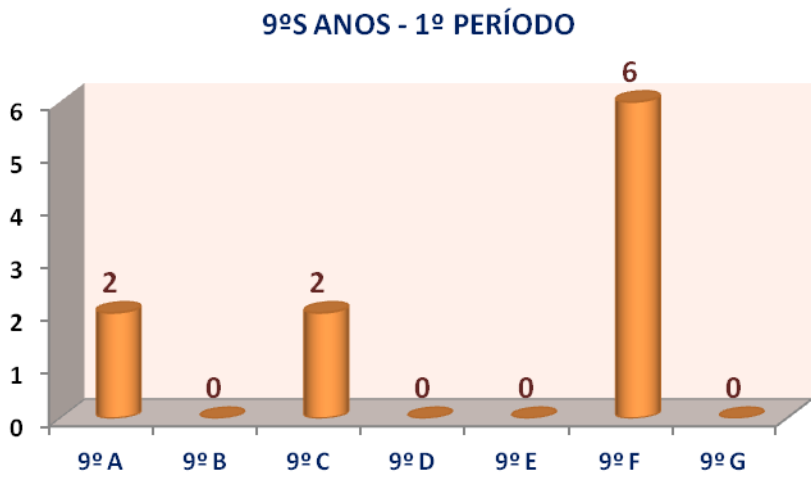


8º E

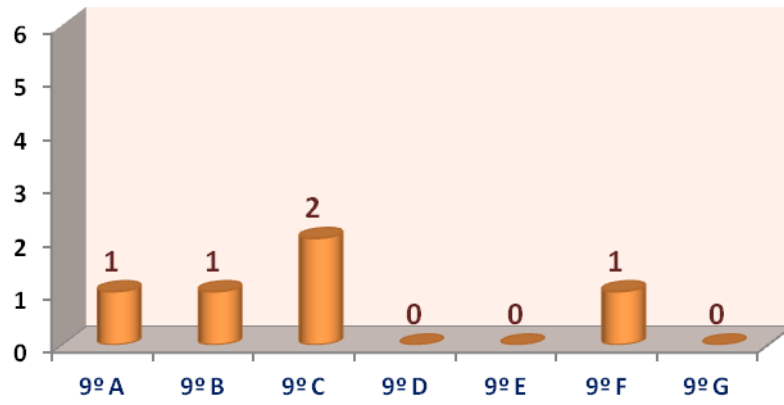




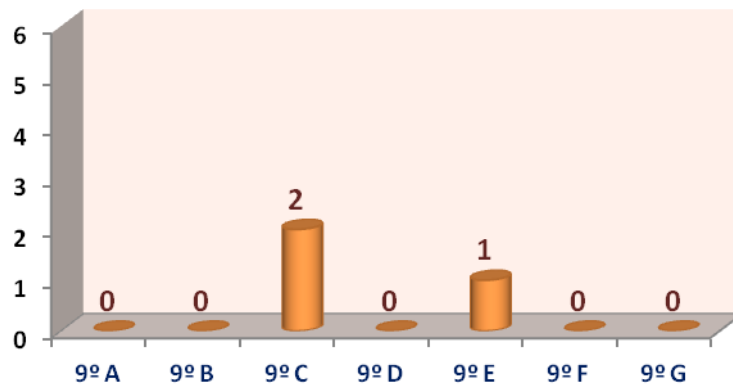
**9ºs anos**



### 9ºS ANOS - 2º PERÍODO

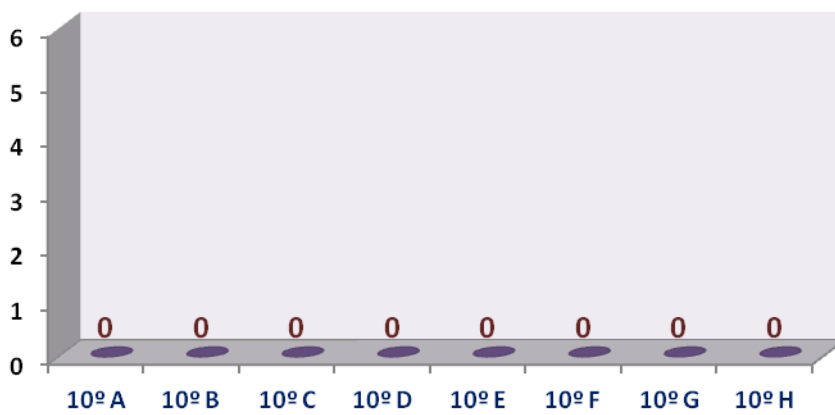


### 9ºS ANOS - 3º PERÍODO



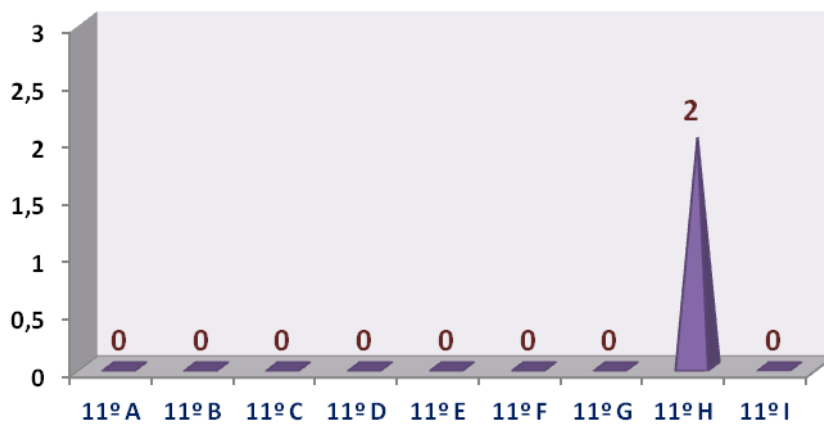
## 10ºs anos

10ºS ANOS - 1º, 2º E 3ºS PERÍODOS

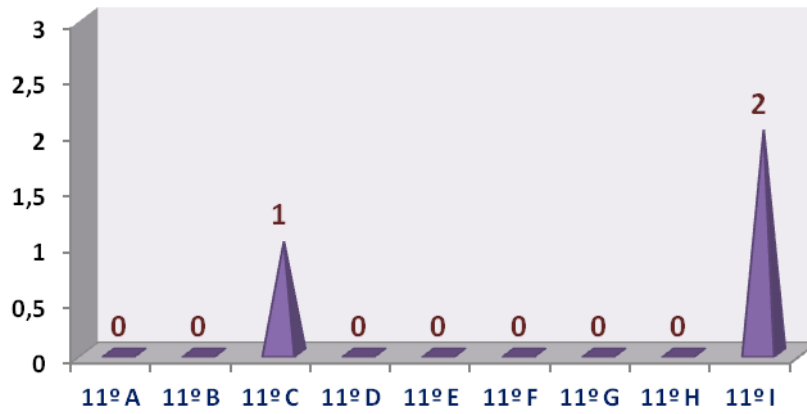


## 11ºs anos

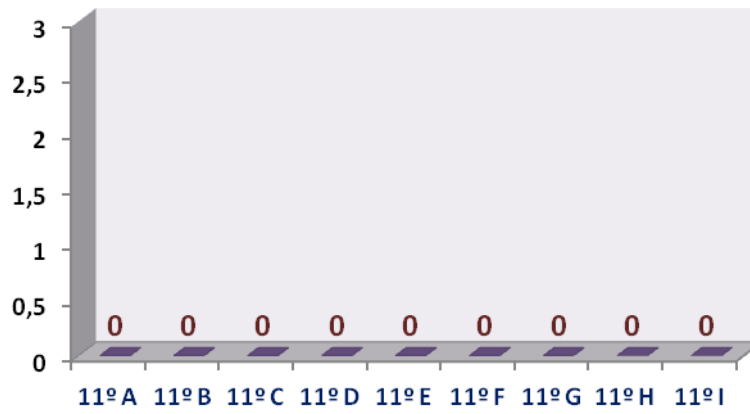
11ºS ANOS - 1º PERÍODO



### 11ºS ANOS - 2º PERÍODO

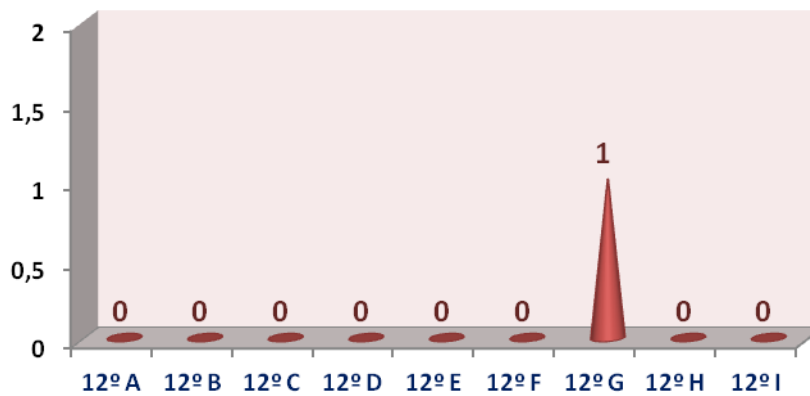


### 11ºS ANOS - 3º PERÍODO

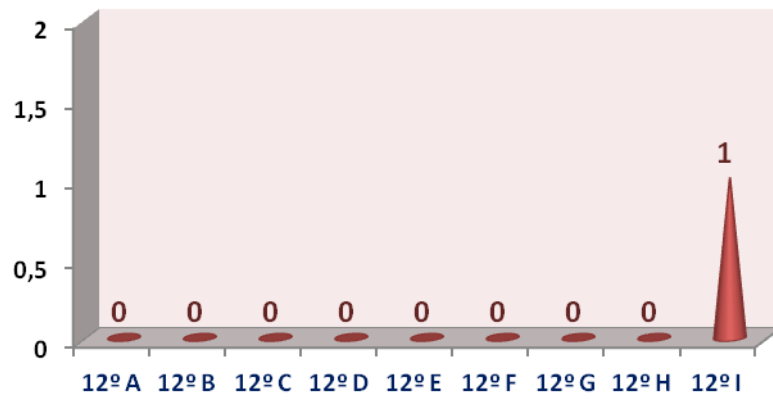


## 12ºs anos

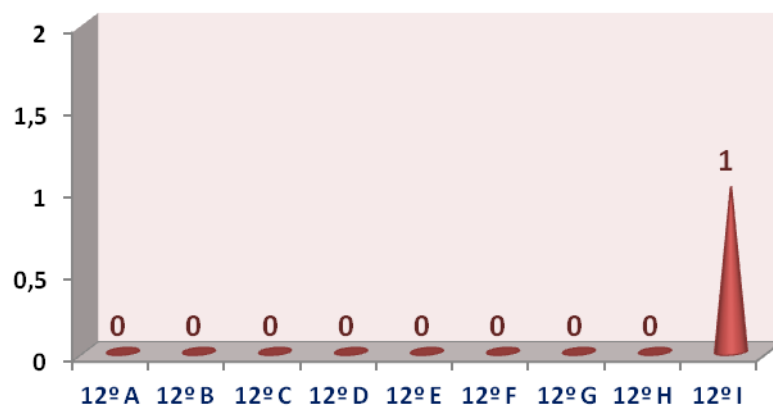
### 12ºS ANOS - 1º PERÍODO



### 12ºS ANOS - 2º PERÍODO

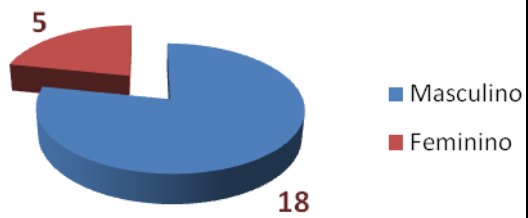


### 12ºS ANOS - 3º PERÍODO

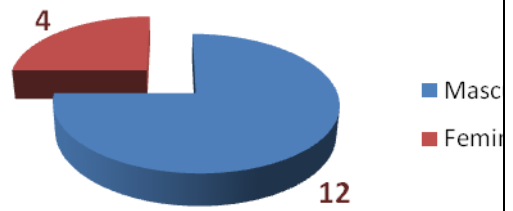


## Repreensões registadas

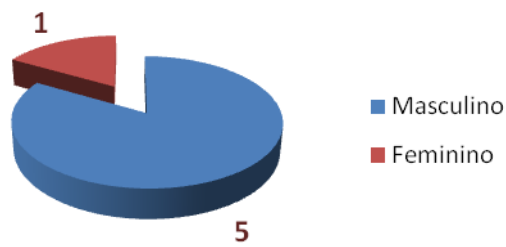
Repreensões registadas - 1º período



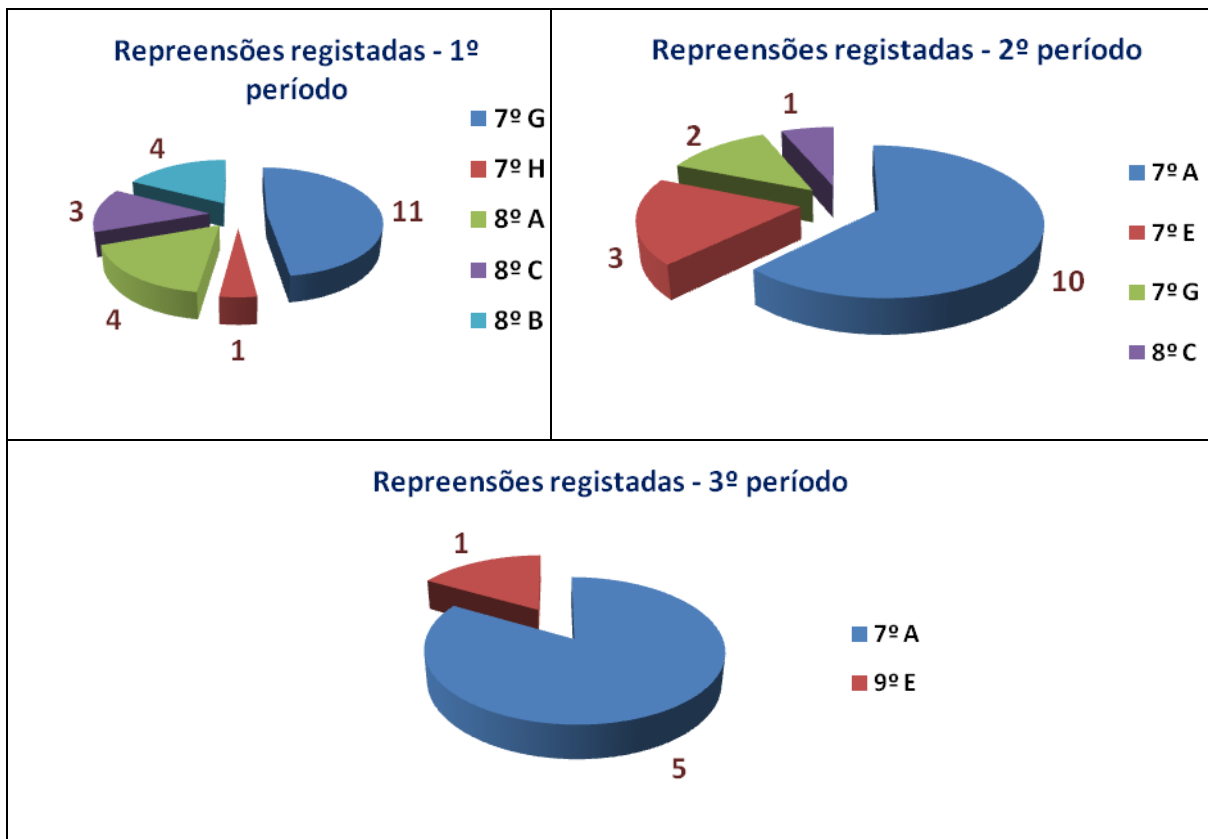
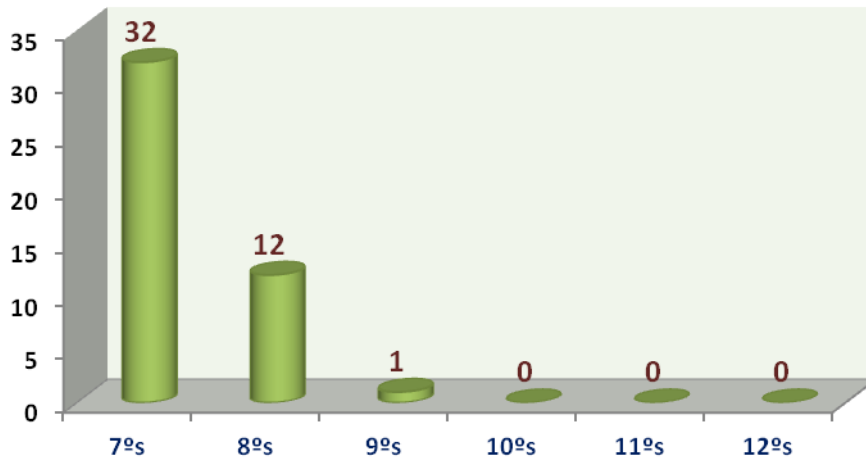
Repreensões registadas - 2º período



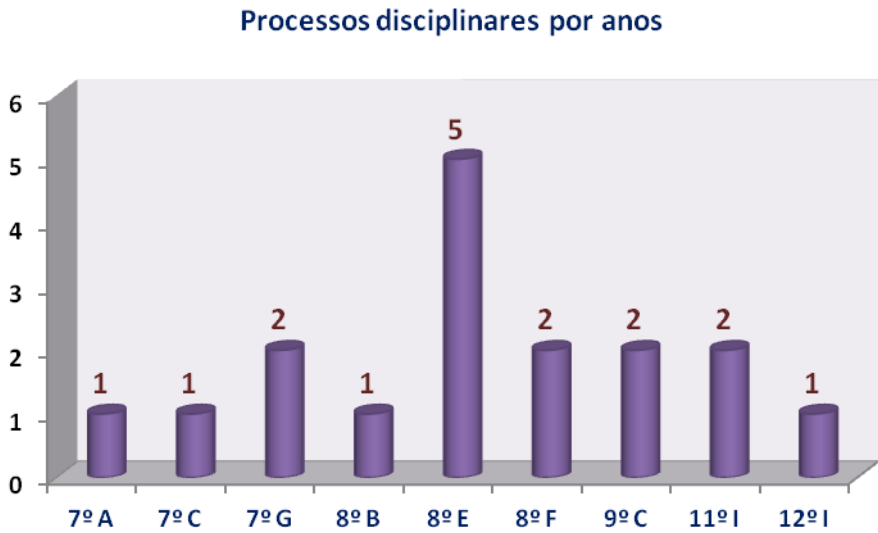
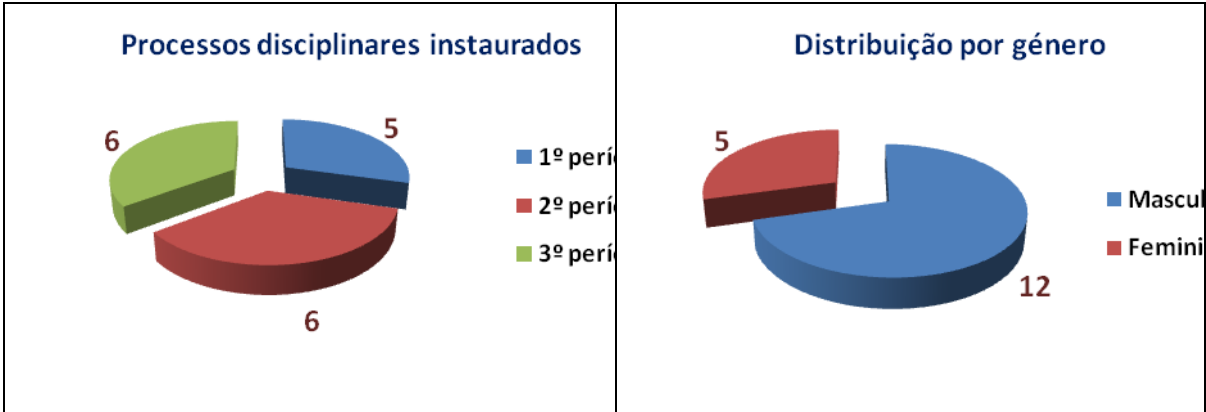
Repreensões registadas - 3º período



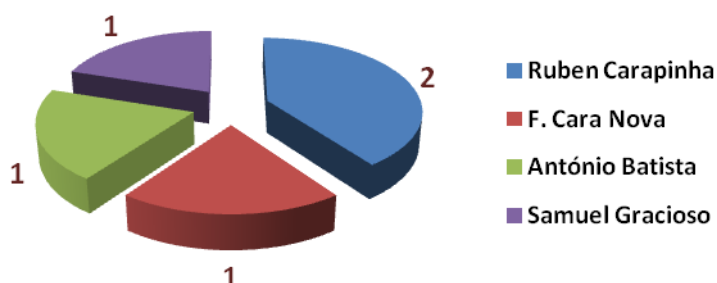
### Repreensões registadas por anos



# Processos disciplinares



### Processos disciplinares - 8º E



### Observações

Os dados apresentados são baseados nas participações / ocorrências escritas entregues no GID pelos Diretores de Turma / professores / funcionários / alunos e são referentes ao ano letivo 2011/2012. Não estão incluídos os relatos orais e as ocorrências registadas nos livros de ponto que não deram entrada no GID.

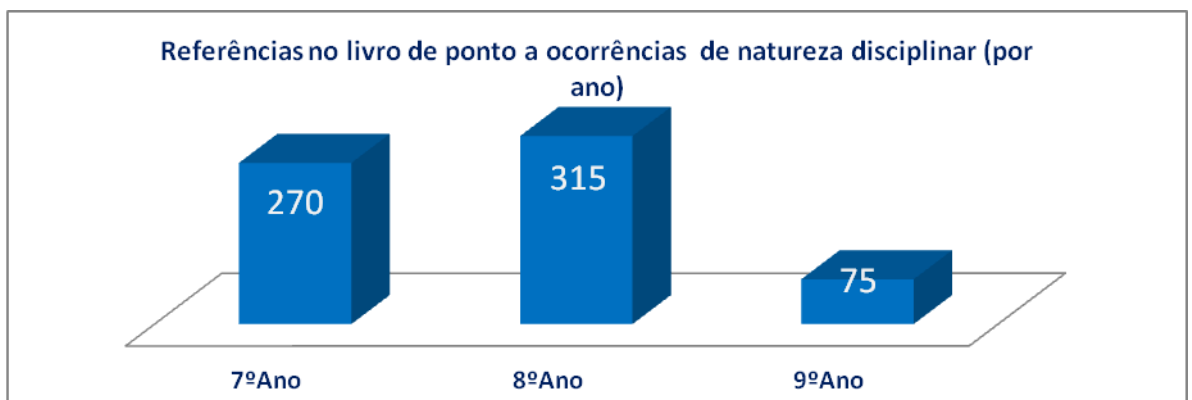
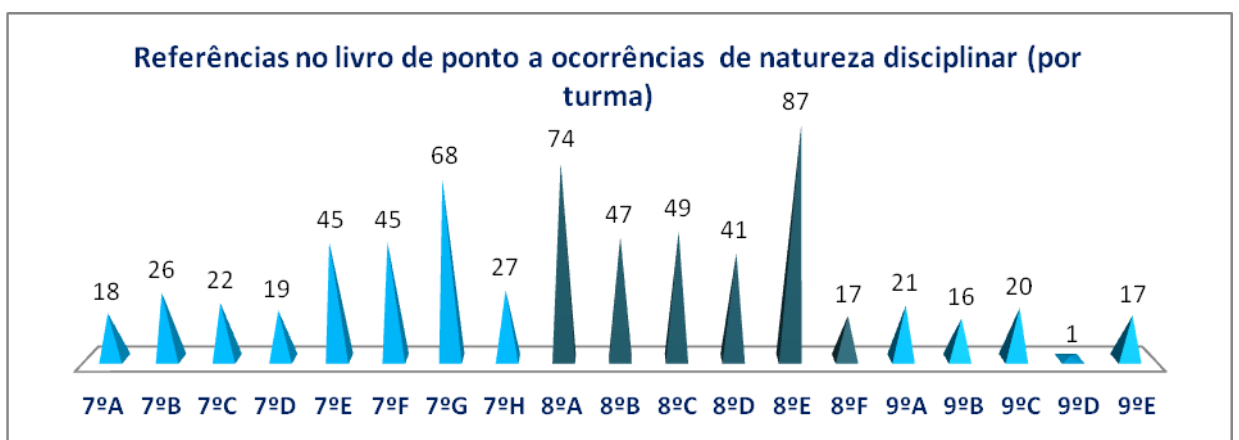
Os casos de indisciplina são notórios no Ensino Básico, essencialmente nos **7ºs anos**, que representam **65,25%** das presenças no GID; seguem-se os **8ºs anos** com **26,23%**, os **9ºs anos** com **5,9%**, os **11ºs anos** com **1,64%** e os **12ºs anos** com **0,98%**. Em oposição é de realçar o bom comportamento dos alunos do ensino secundário, particularmente do **10º ano**, com **0%** de presenças no GID.

É de salientar também uma maior presença de alunos do **sexo masculino** no GID (**80,33%**), em detrimento dos alunos do **sexo feminino** (**19,67%**).

Foram tratados no GID casos de indisciplina grave, que foram objeto de procedimento disciplinar e, casos que poderiam ser simplesmente resolvidos pelo professor no espaço aula, dado que muitas vezes, estes alunos ditos indisciplinados, carecem apenas de uma oportunidade;

necessitam que alguém lhes dê um voto de confiança, que aumente a sua autoestima, isto é, precisam de uma oportunidade para mostrar que são capazes de viver bem socialmente.

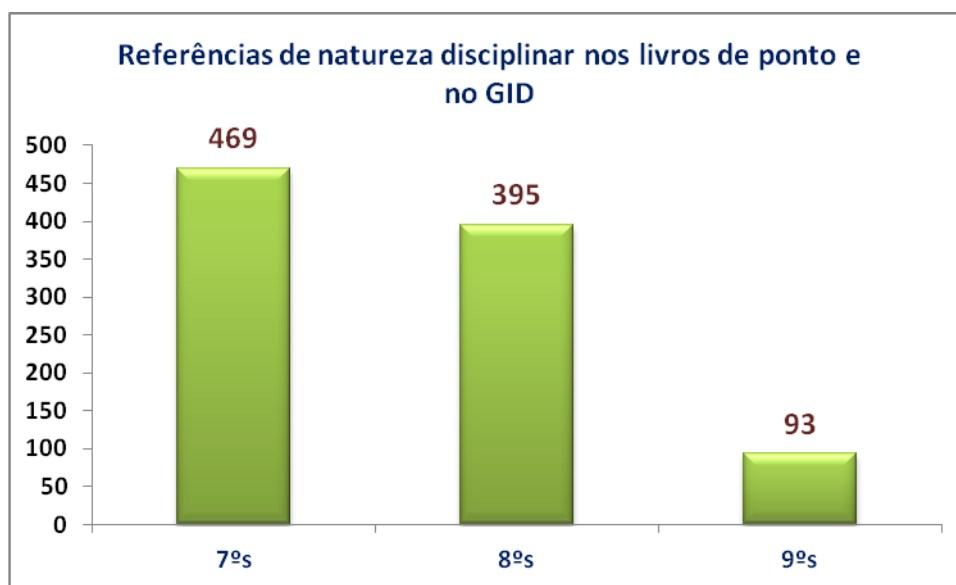
É de realçar o excelente trabalho desenvolvido pelos Diretores de Turma, que filtraram as ocorrências disciplinares e que as resolveram diretamente com os alunos/Encarregados de Educação, como demonstram os dados recolhidos e trabalhados pela **equipa de Avaliação Interna**.



(in Equipa de [Avaliação Interna](#))

Verifica-se, de igual forma, que os registos de ocorrência de natureza disciplinar nos livros de ponto revelam uma maior incidência de alunos do **sexo masculino (67%)** relativamente aos alunos de **sexo feminino (33%)** – *(fonte: Equipa de Avaliação Interna)*

Considerando as referências de natureza disciplinar registadas nos livros de ponto e entradas no GID, continua a ser notória a incidência de alunos dos 7<sup>os</sup> anos.



Sendo a indisciplina um dos problemas identificados no nosso Projeto Educativo, é de toda a importância o reforço de estratégias que visem a prevenção/redução da mesma.

A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros da sociedade. A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam.

Para haver respeito, a escola necessita de ser clara na apresentação de seu regimento interno e das medidas sancionatórias para cada infração.

A escola terá que ser mais interventiva e oferecer projetos/atividades que visem o envolvimento dos Encarregados de Educação, uma vez que a sua participação na vida escolar é fundamental para a prevenção da indisciplina.

O Coordenador do GID

*f. T*

# **ANEXO IX**

***RELATÓRIO FINAL DO GID***

***2012-2013***

## Gabinete de Intervenção Disciplinar

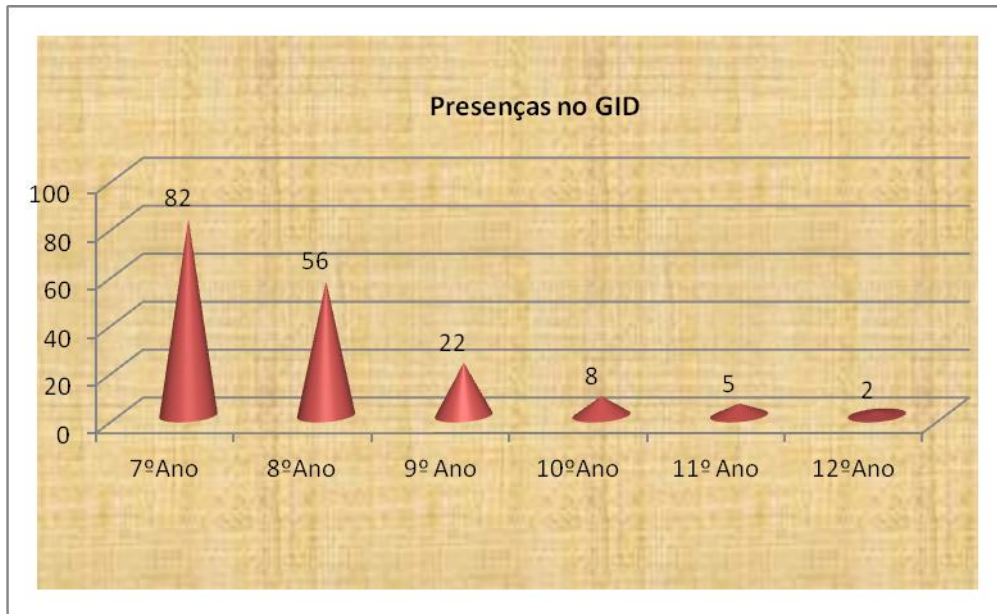
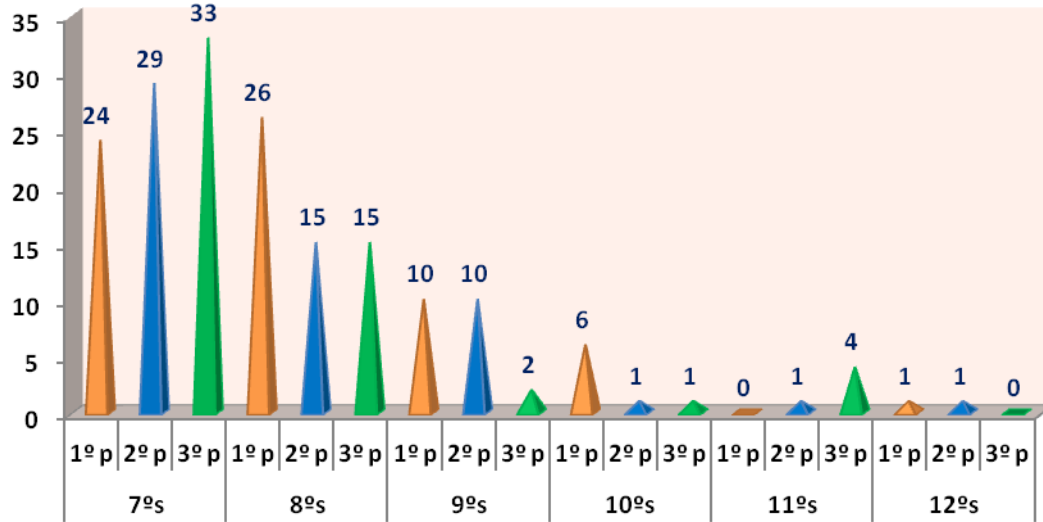
### Relatório de análise de dados referente ao Ano letivo 2012/2013



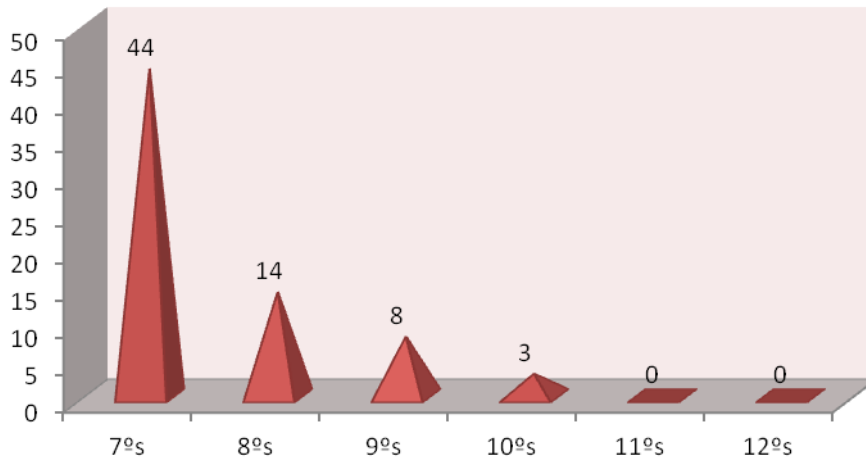
Setúbal, 13 de Junho de 2013

Análise gráfica

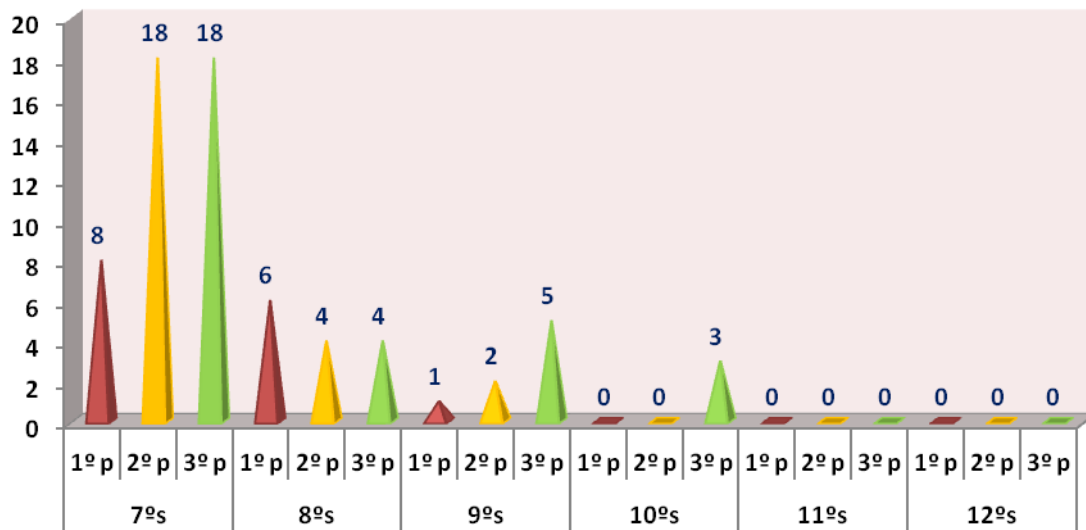
Presenças no GID 1º/ 2º/ 3º períodos



### Totais processos disciplinares



### Processos disciplinares 1º/2º e 3º períodos



## Observações

Os dados apresentados são baseados nas participações / ocorrências escritas entregues no GID pelos Diretores de Turma / professores / funcionários / alunos e são referentes ao 3º período do ano letivo 2012/2013. Não estão incluídos os relatos orais, as ocorrências registadas nos livros de ponto, bem como os alunos enviados para a Biblioteca Escolar.

Os casos de indisciplina são notórios no Ensino Básico, essencialmente nos **7ºs anos**, que representam **46,85%** das presenças no GID; seguem-se os **8ºs anos** com **29,71%**, os **9ºs anos** com **12,57%**, os **10ºs anos** com **4.57%**, os **11ºs anos** com **2.85%** e os **12ºs anos** com **1.14%**.

Ao nível dos processos disciplinares instaurados no ensino básico registe-se que o **7ºano** representa **63,76%** do número total de processos disciplinares; segue-se o **8º ano** com **20,28%** e com **11,59%** surge o **9º ano**. No ensino secundário apenas o **10ºAno** surge em cena com **4,34%**, não tendo o **11º ano** ou o **12ºano** qualquer representação.

É de salientar também uma maior presença de alunos do **sexo masculino** no GID (**60%**), em detrimento dos alunos do **sexo feminino** (**40%**).

O Coordenador do GID

F.T.



# **ANEXO X**

**ANÁLISE GRÁFICA GID 1º PERÍODO  
2013-2014**



Escola Secundária D. João II

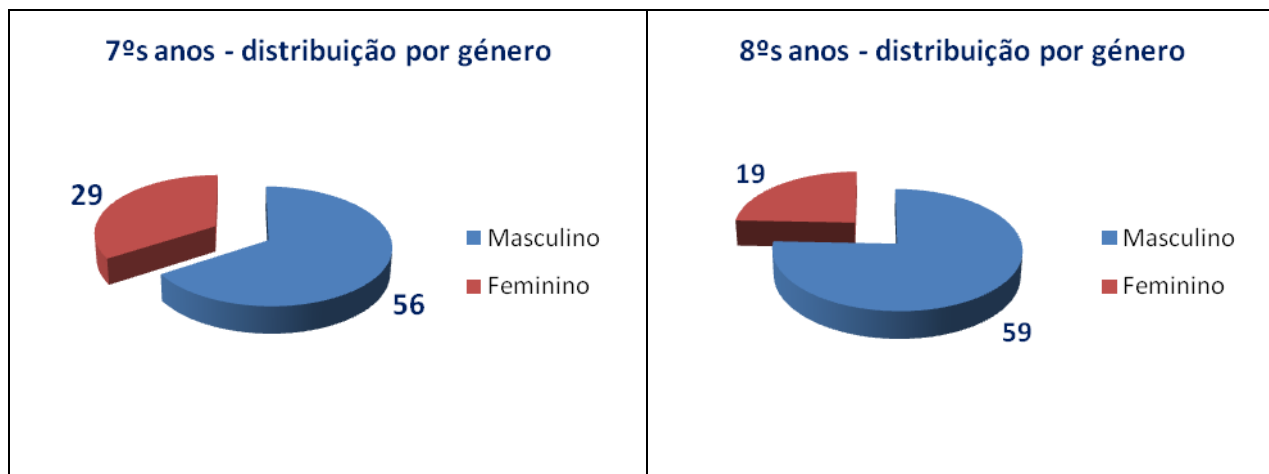
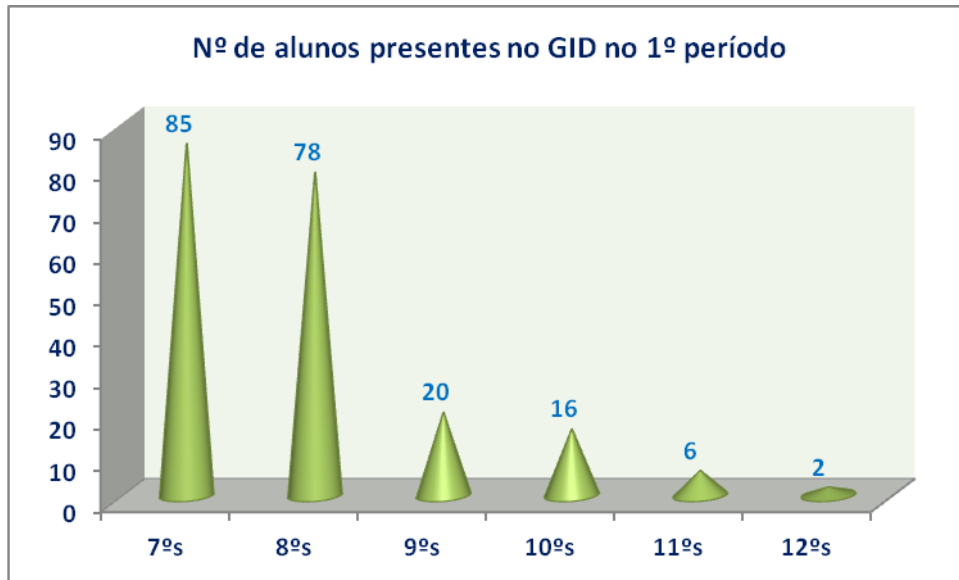
---

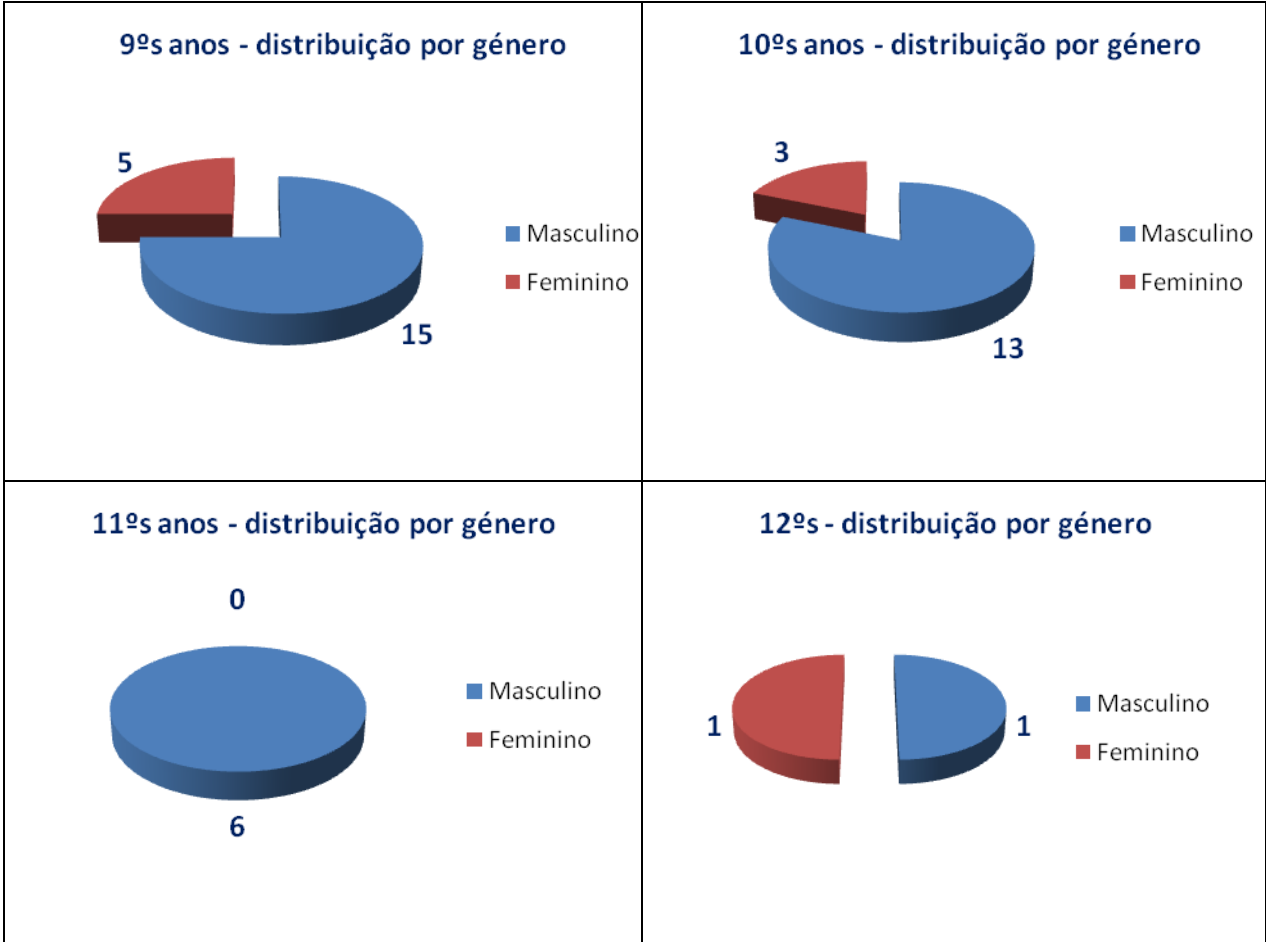
Relatório de análise de dados referente ao 1º Período

Ano letivo 2013/2014

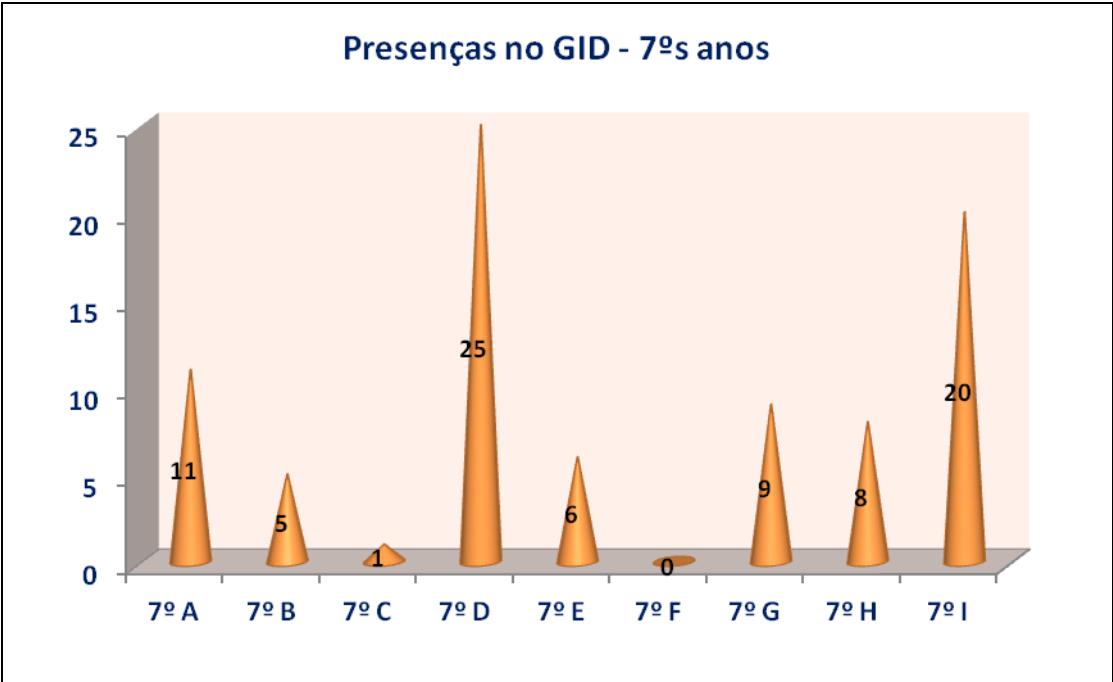


## Análise gráfica



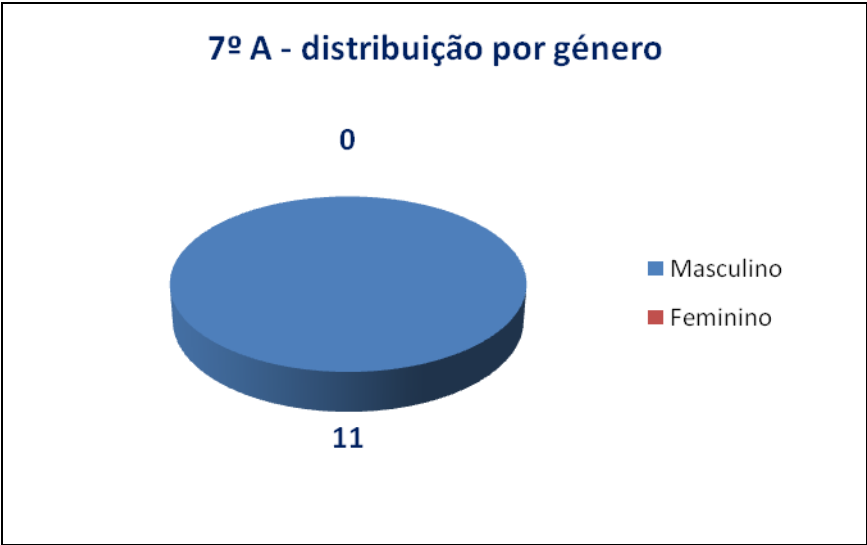


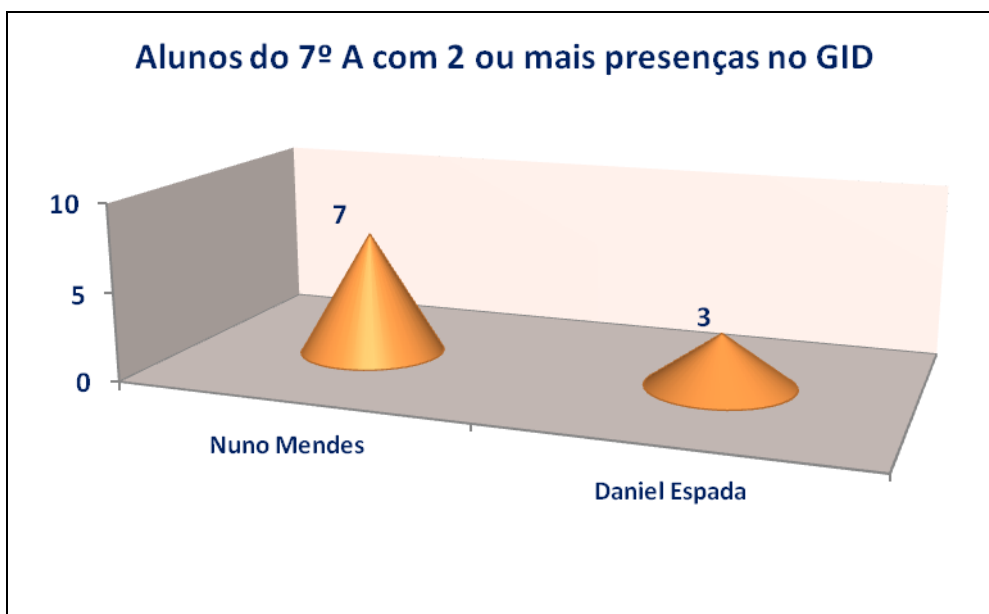
## 7ºs anos



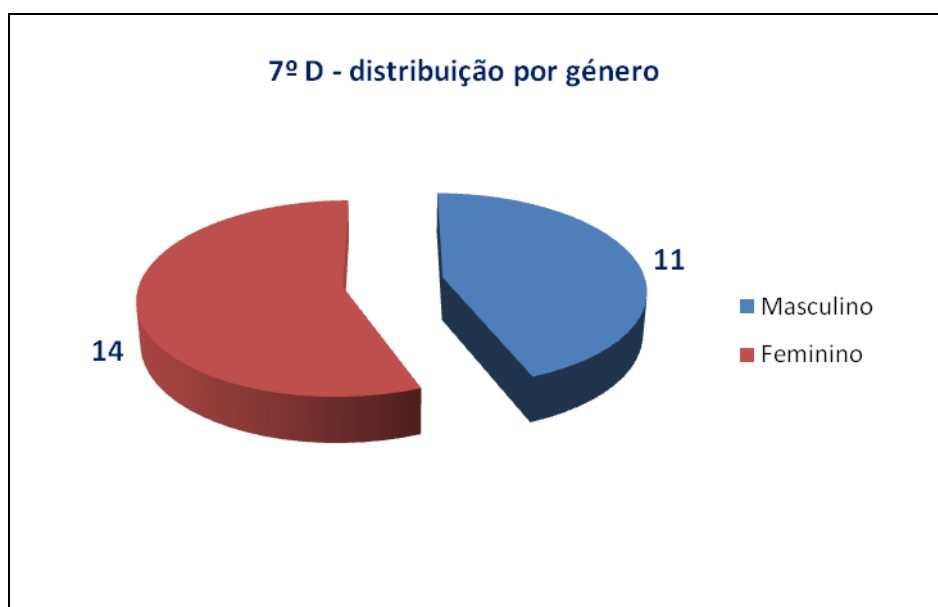
### Estudo de caso

7º A

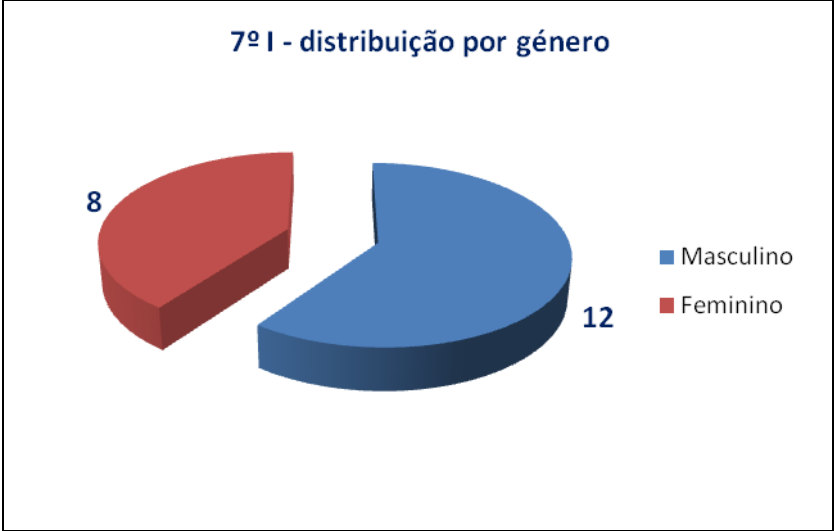




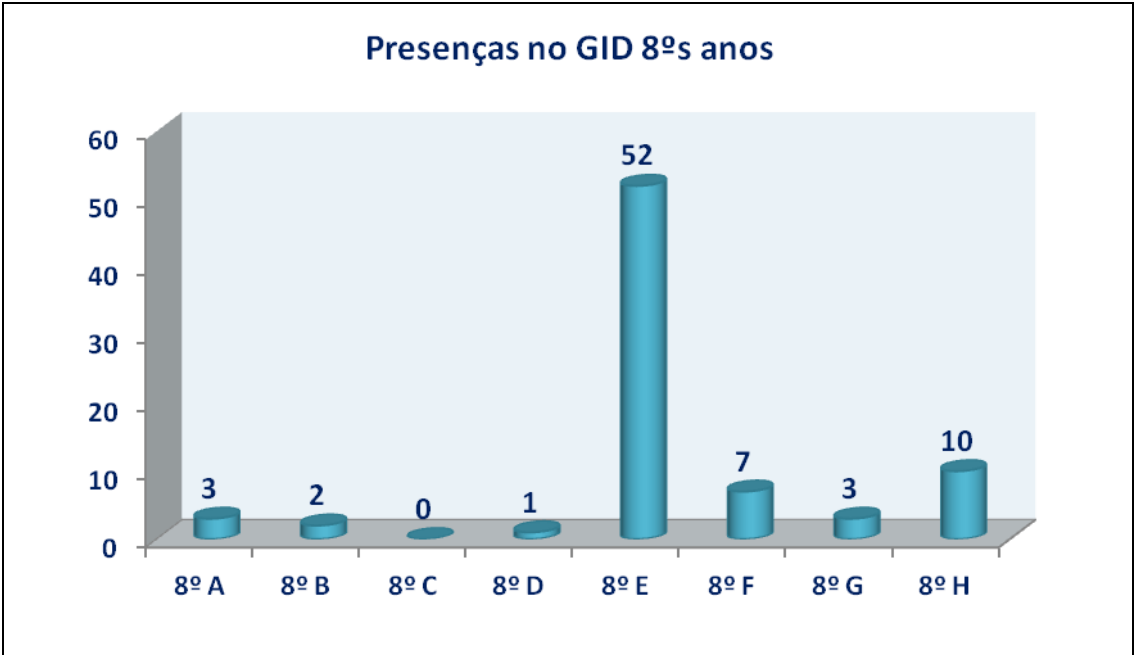
7º D



7º I

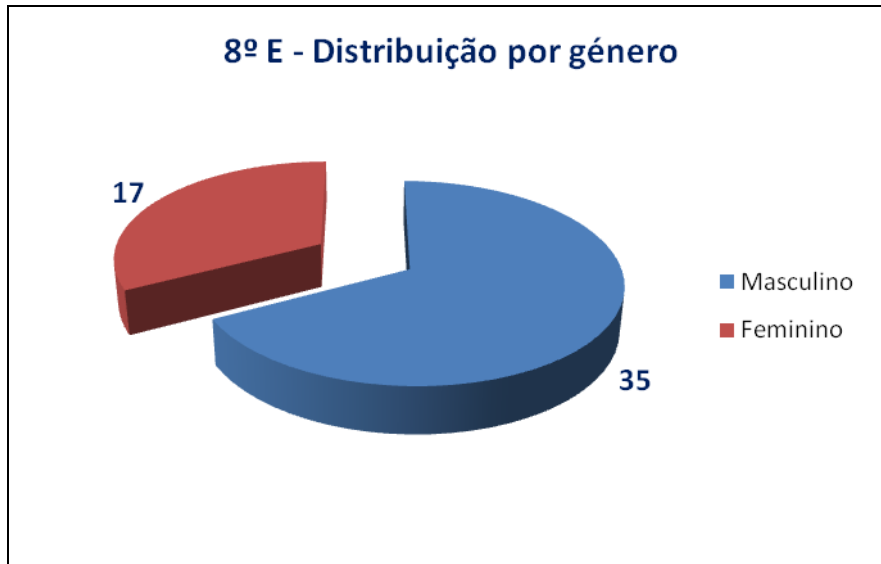


8ºs anos

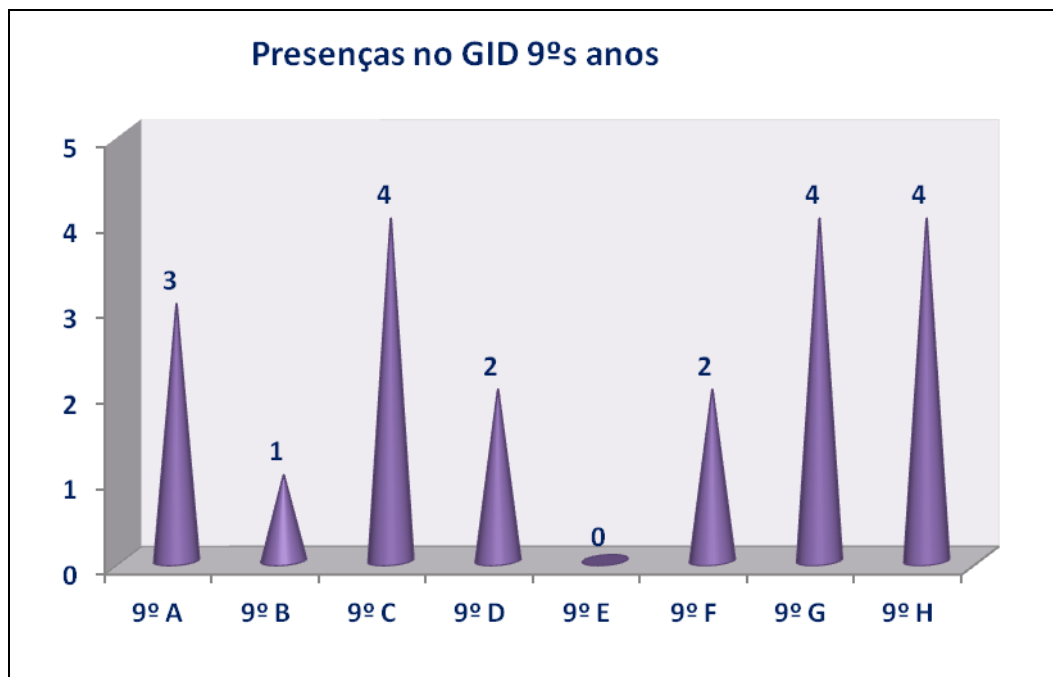


## Estudo de caso

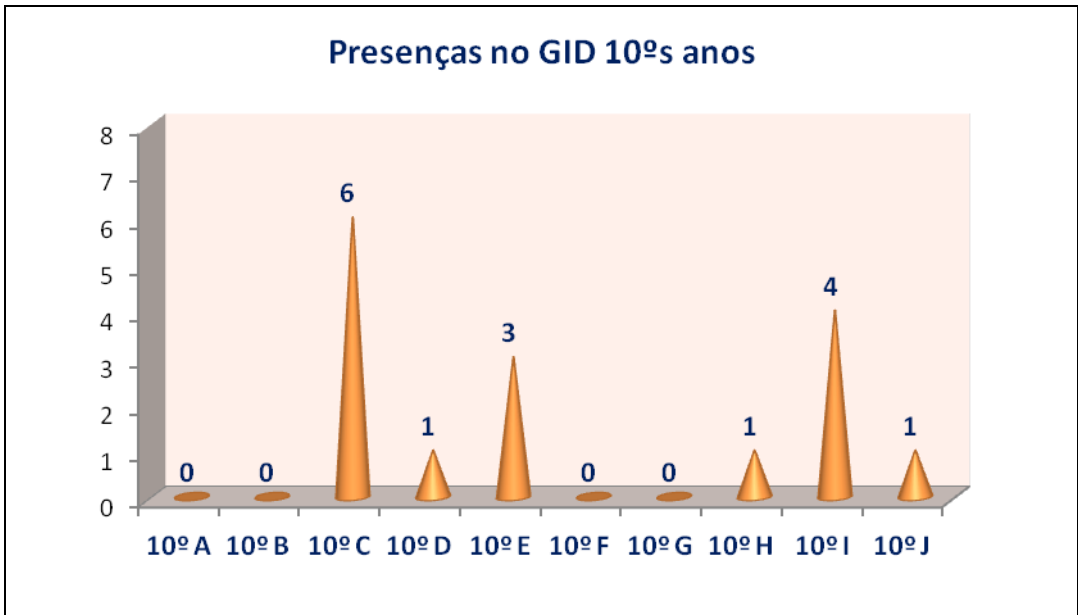
8º E



9ºs anos

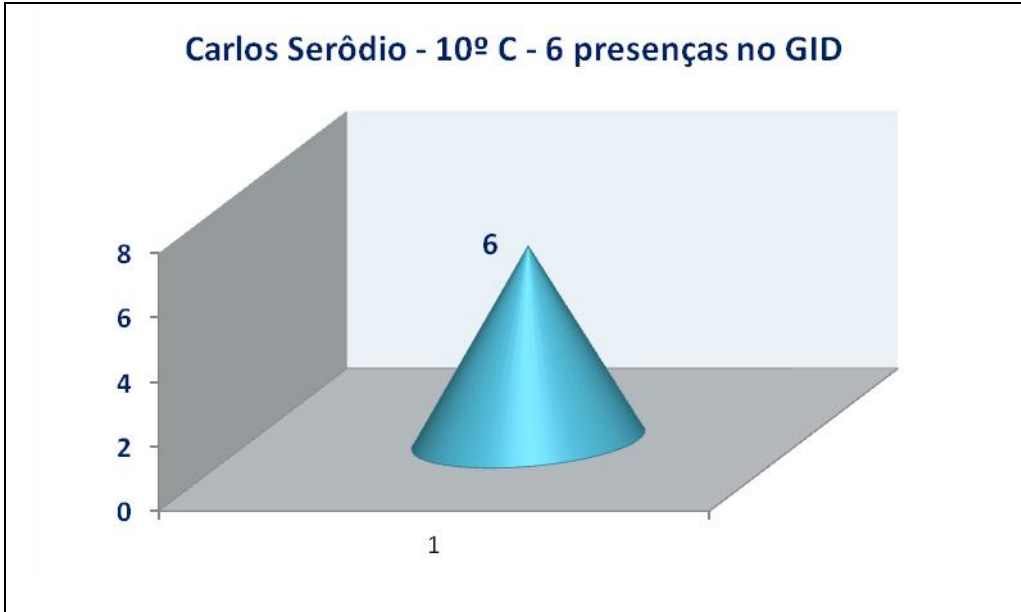


**10ºs ano**

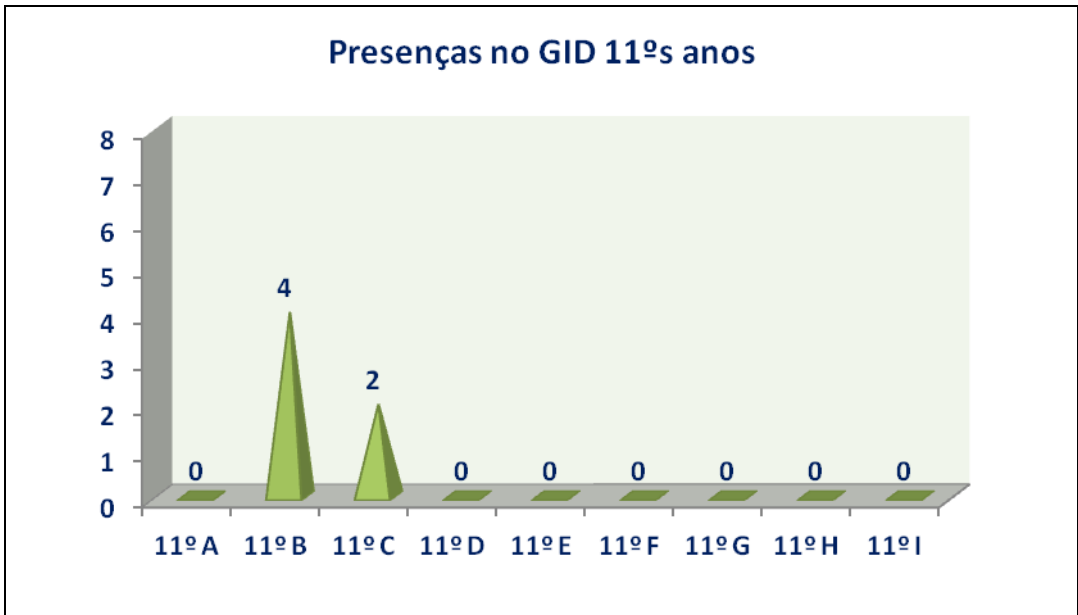


**Estudo de caso**

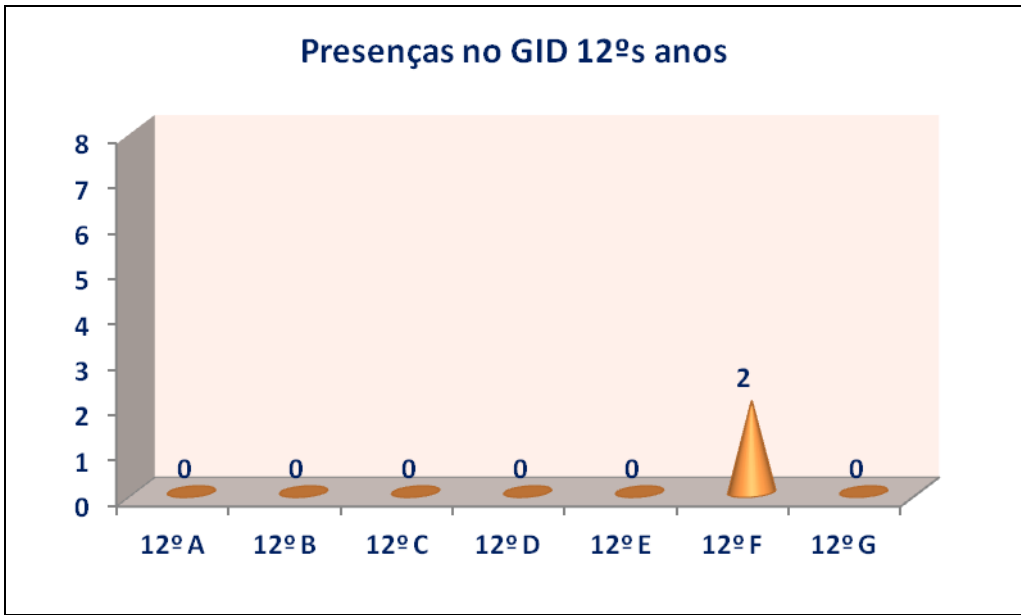
**10º C**



## 11ºs anos

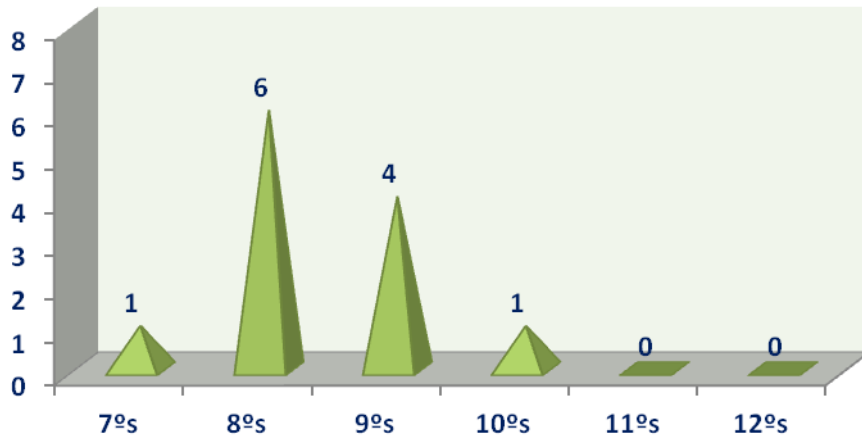


## 12ºs anos

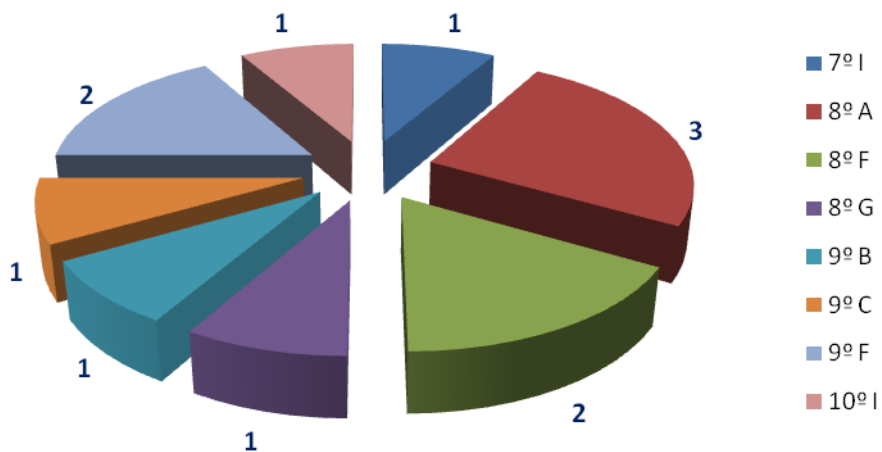


## Repreensões registadas

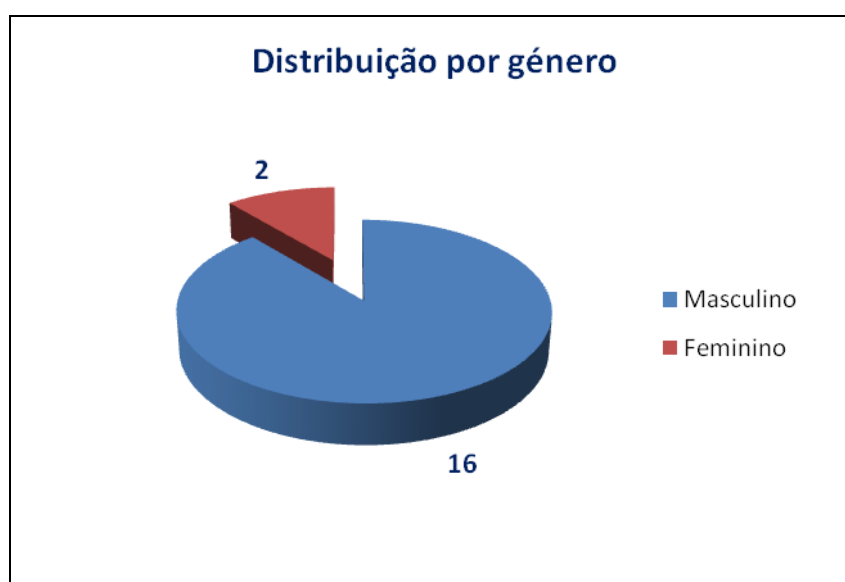
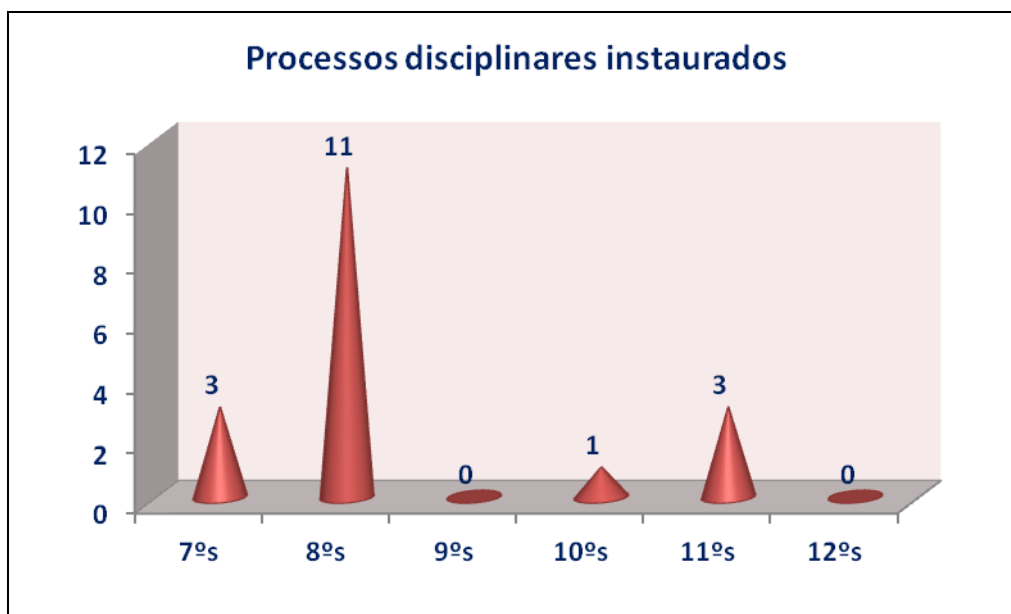
### Repreensões registadas por anos



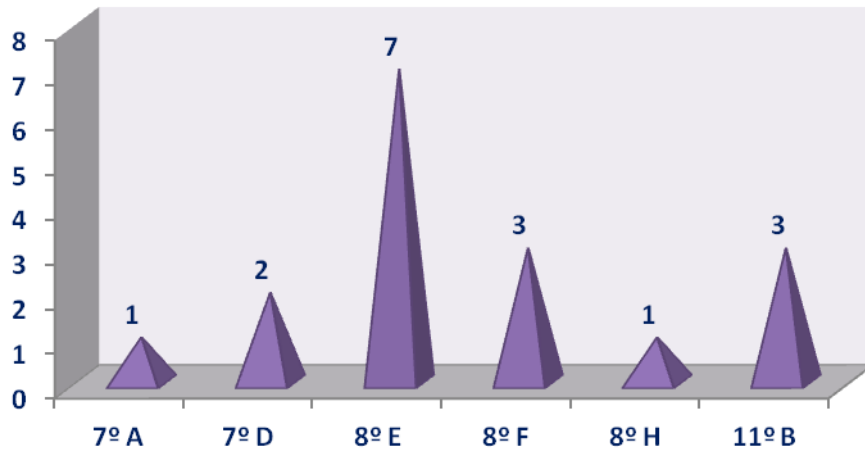
### Repreensões registadas por anos/turmas



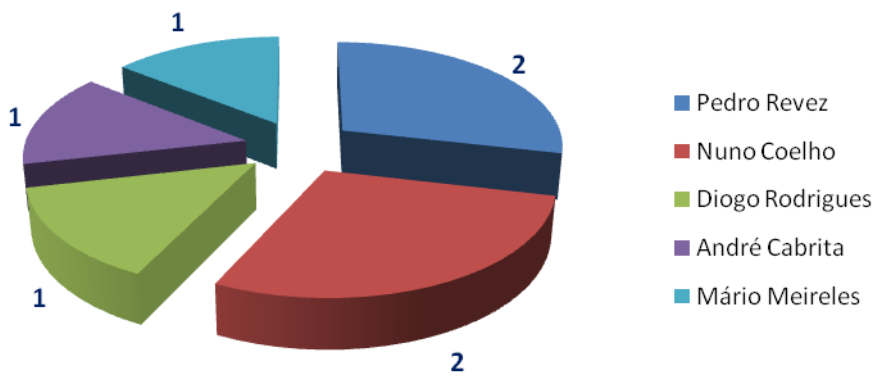
## Processos disciplinares



**Processos disciplinares por anos/turmas**



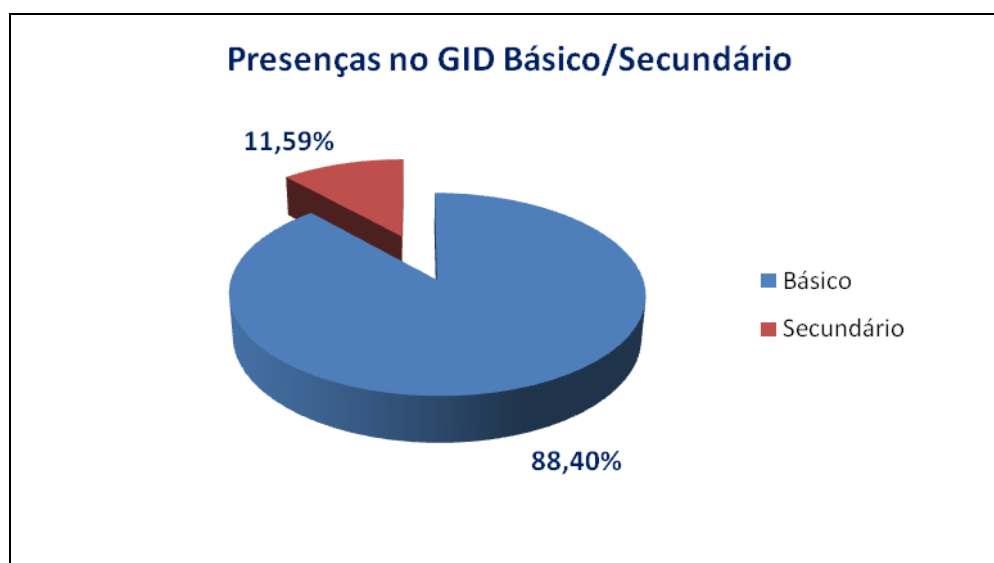
**Processos disciplinares 8º E**



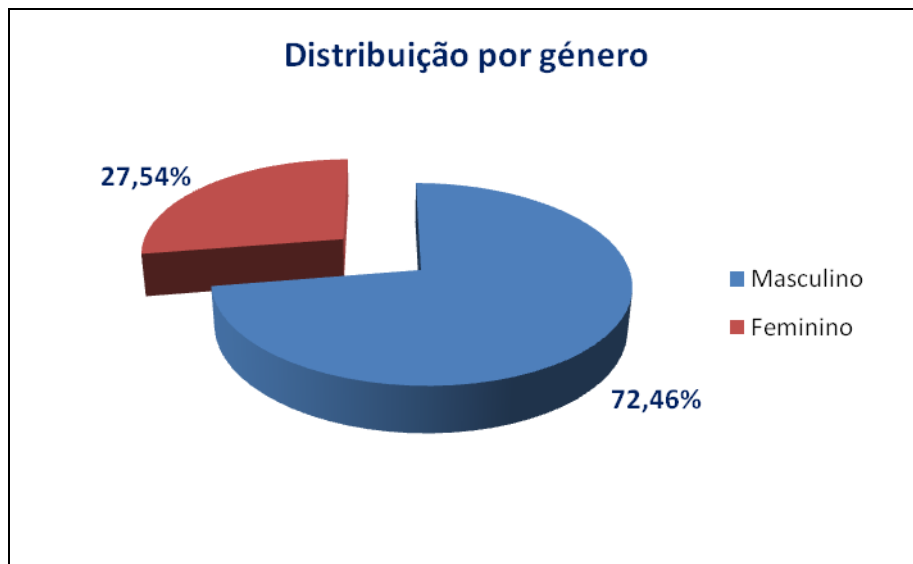
## Observações

Os dados apresentados são baseados nas participações / ocorrências escritas entregues no GID pelos Diretores de Turma / professores / funcionários / alunos e são referentes ao 1º período do ano letivo 2013/2014. Não estão incluídos os relatos orais, bem como os alunos enviados para a Biblioteca Escolar.

Os casos de indisciplina são notórios no Ensino Básico, essencialmente nos **7ºs anos**, que representam **41.06%** das presenças no GID; seguem-se os **8ºs anos** com **37.68%**, os **9ºs anos** com **9.66%**, os **10ºs anos** com **7.73%**, os **11ºs anos** com **2.9%** e os **12ºs anos** com **0.97%**. Em oposição é de realçar o bom comportamento dos alunos do ensino secundário, particularmente do **12º ano**, com **duas** presenças no GID.



É de salientar também uma maior presença de alunos do **sexo masculino** no GID (**72.46%**), em detrimento dos alunos do **sexo feminino** (**27.53%**).



O Coordenador do GID

*f. T.*



# **APÊNDICE I**

## **GUIÃO DA ENTREVISTA**

**AO COORDENADOR DO GABINETE DE  
INTERVENÇÃO DISCIPLINAR (G.I.D.)**

## Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

### Os Conflitos entre Alunos e Professores

#### Guião da Entrevista ao Coordenador do Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID)

Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de questões
<p style="text-align: center;"><b>A</b></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar sobre a natureza e objetivos do Gabinete de Intervenção Disciplinar.</li> <li>2. Informar sobre os objetivos da entrevista.</li> <li>3. Mencionar a importância da entrevista para a realização do trabalho.</li> <li>4. Assegurar a confidencialidade das informações dadas.</li> <li>5. Proporcionar um clima de abertura e à vontade.</li> <li>6. Solicitar autorização para a <u>transcrição da entrevista com caneta e papel</u> e permissão para citar - na íntegra ou em pequenos excertos - os dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas serão utilizados nesta investigação.</li> </ol>

<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Dados pessoais e percurso profissional</b></p>	<p>Conhecer os dados pessoais do entrevistado.</p> <p>Conhecer o percurso profissional do entrevistado.</p> <p>Conhecer a perspectiva do entrevistado sobre os atuais desafios com que a escola portuguesa se depara.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questão para obtenção de dados pessoais (idade, residência, tempo de serviço, etc.).</li> <li>2. Questão para conhecimento do percurso profissional do entrevistado: <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Qual a formação académica?</li> <li>2.2 Há quantos anos leciona?</li> <li>2.3 Cargos desempenhados?</li> <li>2.4 Formação especializada?</li> <li>2.5 Há quantos anos desempenha o cargo de Coordenador do GID?</li> <li>2.6 Porque aceitou este cargo?</li> <li>2.7 Que balanço deste cargo?</li> </ol> </li> <li>3. Quais considera os maiores desafios da escola de hoje?</li> </ol>
--	---	---

<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p><b>Caracterização da escola</b></p>	<p>Recolher informação sobre as características da escola.</p> <p>Conhecer os principais projetos/prioridades da escola.</p> <p>Recolher informação sobre o ambiente que se vive na escola.</p>	<p>1.Como caracteriza a sua escola? (comunidade educativa, população escolar, instalações, recursos humanos e materiais)</p> <p>2.Quais os desafios com que a sua escola se depara?</p> <p>3.Qual a missão da escola?</p> <p>4.Como define o ambiente da sua escola?</p> <p>5.Que pontos fortes da sua escola consegue identificar?</p> <p>6.Que pontos fracos da sua escola consegue identificar?</p> <p>7.Quais os principais projetos em que a sua escola está envolvida?</p> <p>8.Quais as prioridades de intervenção que a escola definiu?</p> <p>9.Como caracteriza o projeto educativo da escola? Quais os principais eixos do projeto educativo da escola?</p> <p>10.Como considera as relações na escola entre:</p> <p style="padding-left: 40px;">10.1 Alunos e professores?</p> <p style="padding-left: 40px;">10.1 Os alunos?</p> <p style="padding-left: 40px;">10.2 Os professores?</p> <p style="padding-left: 40px;">10.3 Os professores e os pais?</p> <p style="padding-left: 40px;">10.4 Existe abandono escolar na sua escola?</p>
--	---	--

<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p><b>Conflitos na Escola Secundária D. João II</b></p>	<p>Recolher a opinião no que respeita os conflitos escolares.</p> <p>Identificar tipos de conflitos existentes; locais de ocorrência; a sua frequência; intervenientes e as implicações desses conflitos na vida dos alunos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua opinião sobre os conflitos escolares?</li> <li>2. Existem muitos conflitos na sua escola?</li> <li>3. Que tipos de conflitos são mais frequentes?</li> <li>4. Em que ciclo de ensino predominam mais os conflitos?</li> <li>5. Em que locais ocorrem esses conflitos?</li> <li>6. Pensa que os conflitos têm vindo a aumentar ou a diminuir?</li> <li>7. Quem são os intervenientes (alunos, professores, funcionários, pais)?</li> <li>9. Que implicações têm os conflitos na vida dos alunos na sua escola?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>E</b></p> <p><b>A intervenção em situações de Conflito.</b></p>	<p>Identificar a atuação em situações de conflito.</p> <p>Conhecer as ações desenvolvidas para ensinar os alunos a resolver conflitos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No ano transato, quantos procedimentos disciplinares existiram na sua escola? Que sanções? De que natureza?</li> <li>2. Como são resolvidos os conflitos na sua escola?</li> <li>3. Quem intervém na resolução dos conflitos?</li> <li>4. Considera positivo a existência do GID na escola?</li> <li>5. A escola ensina a resolver os conflitos? Como? Quando?</li> <li>6. Quem são os responsáveis por essas ações?</li> </ol>

<p style="text-align: center;"><b>F</b></p> <p><b>Orientações emanadas do Ministério da Educação sobre a resolução de conflitos</b></p>	<p>Conhecer a opinião sobre as orientações para a resolução de conflitos.</p> <p>Conhecer a opinião sobre o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012)</p> <p>Indagar sobre o grau de autonomia das escolas para a resolução dos conflitos.</p>	<p>1. Como vê as orientações superiores existentes para a resolução de conflitos?</p> <p>2. Existem/existiram projetos que apoiem/apoiassem as escolas para resolver os conflitos?</p> <p>3. Como vê o Estatuto do Aluno e Ética Escolar?</p> <p>3.1 Quais considera serem os pontos fortes e fracos?</p> <p>4. Considera que a escola tem autonomia para implementar estratégias de resolução de conflitos?</p> <p>5. Considera que existe a necessidade de medidas alternativas para a resolução dos conflitos?</p>
<p style="text-align: center;"><b>G</b></p> <p><b>Informações Complementares</b></p>	<p>Recolher informações relevantes não obtidas anteriormente.</p>	<p>Colocar a possibilidade do entrevistado poder acrescentar informações relevantes sobre o tema que não tenham sido abordadas ao longo da entrevista.</p>
<p style="text-align: center;"><b>H</b></p> <p><b>Agradecimentos</b></p>	<p>Agradecer a colaboração prestada.</p>	<p>No fim da entrevista, agradecer ao entrevistado a disponibilidade e colaboração prestada.</p>

# **APÊNDICE II**

**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO  
COORDENADOR DO GABINETE DE  
INTERVENÇÃO DISCIPLINAR**

Setúbal, Escola Secundária D. João II, 05 de novembro de 2013.

P.: – Muito boa tarde, Dr. Fernando Tomé. Como sabe o tema desta nossa conversa é o conflito escolar, mais propriamente os conflitos entre alunos e professores. Foi construído um guião, que pode perfeitamente ser alterado ao longo da conversa. Temos alguns pontos a abordar inicialmente. Vamos desde já abordar alguns dados pessoais: Onde reside habitualmente e qual a sua idade?

**R.: – Brejos do Assa – Palmela. Tenho 54 anos**

P.: – Abordemos agora a sua vida pessoal. Onde nasceu, onde estudou...?Tem filhos?

**R.: – Nasci na freguesia de Pêga, Conselho da Guarda. Fiz a instrução primária em França, em Pau, tendo continuado os estudos na Guarda, em Setúbal e ingressado no Ensino Superior na Universidade dos Açores, em Ponta Delgada. Tenho duas filhas.**

P.: – O que destacaria de mais importante na sua vida pessoal?

**R.: – O bem-estar familiar.**

P.: – Como foi a opção pela docência? Qual é a sua habilitação académica?

**R.: – Ingressei no curso de Biologia/Geologia via Ensino, tendo concluído a licenciatura em 1985.**

P.: – Que relação pode estabelecer entre o seu percurso de vida e a escolha da carreira docente? Quantos anos de serviço tem e que cargos já ocupou ao longo da sua carreira?

**R.: – Sempre gostei de estar com alunos, poder transmitir alguma cultura e essencialmente valores. Ao longo dos 29 anos de serviço fui Diretor de Turma, Diretor de Instalações, Presidente do Conselho Pedagógico, membro da Assembleia de Escola e presentemente Coordenador de Departamento, Coordenador do GID e membro da SADD.**

P.: – Pelo que sei, o GID existe desde 2002/2003. Anteriormente era o Gabinete de Orientação Disciplinar, mas, fruto das necessidades da escola passou a Intervenção (GID). Quais são os objetivos do GID e qual a sua natureza?

**R.: – O objetivo primordial do GID é a prevenção da indisciplina; isto é, perseguir comportamentos e não indivíduos. Para este efeito, sempre que um aluno é enviado ao GID pelo facto de ter tido um comportamento perturbador na sala de aula ou no espaço exterior, é recolhido o depoimento escrito do aluno.**

Mediante as informações obtidas e recorrendo sempre ao bom senso, o professor do GID terá uma conversa final com o aluno que poderá culminar numa simples repreensão oral, com alguns conselhos até à instauração de um inquérito disciplinar.

Consoante a circunstância, procede-se da seguinte forma:

a) A primeira vez que o aluno comparecer no GID será repreendido oralmente, se for caso disso e após analisada a infração disciplinar cometida.

b) A segunda vez que o mesmo aluno comparecer no GID, será, de novo, repreendido oralmente e preencherá uma declaração de arrependimento.

c) A terceira vez que o mesmo aluno comparecer no GID será ainda repreendido oralmente e preencherá um documento em que declara sob compromisso de honra, não voltar a reincidir em tais comportamentos e atitudes, sob pena de lhe ser instaurado um processo disciplinar, dada a reincidência.

d) A partir da quarta vez que o mesmo aluno comparecer no GID, ser-lhe-á instaurado o respetivo processo disciplinar e analisada a respetiva situação.

e) Em situações típicas individualizadas de maior gravidade, será instaurado de imediato o respetivo processo disciplinar, após a análise da infração e instauração do respetivo inquérito.

É de realçar que estas normas de atuação são gerais. Terá que se ter sempre em consideração o contexto familiar/afetivo do aluno.

A informação é triangulada com os Diretores de Turma e com a Direção Executiva.

P.: – Que balanço faz do GID ao longo destes anos?

R.: – O GID é uma mais-valia para a escola. Recebemos alunos no 7º Ano com distúrbios a nível comportamental. Esses desvios comportamentais vão diminuindo à medida que os alunos transitam de ano. A equipa do GID, juntamente com a Direção Executiva, Diretores de Turma e Encarregados de Educação têm desenvolvido um trabalho articulado que se reflete positivamente ao longo de todo o ciclo. Realça-se que os problemas a nível comportamental se verificam, essencialmente, no 7º e 8º Ano, diminuindo no 9º Ano e sendo insignificantes no Ensino Secundário.

P.: – Tem formação especializada na área disciplinar, dos conflitos? Já instruiu quantos processos disciplinares desde que é coordenador do GID?

R.: – Não tenho formação especializada, apenas a experiência adquirida ao longo dos anos de serviço a trabalhar com alunos e ao longo do tempo de permanência no GID. Instrui até à data 147 processos disciplinares.

P.: – Porque aceitou este cargo de coordenador do GID?

**R.: – A meu ver o controlo da disciplina na escola é um fator fundamental para o sucesso escolar. Apesar de vivermos numa sociedade que pouca importância dá aos valores, a escola tem que assumir essa missão: incutir valores nos nossos jovens, apostar neles. Para este efeito, a disciplina é fundamental.**

P.: – Vivemos nas escolas, nos últimos anos, tempos de constantes alterações ao nível legislativo e não só. Nestes tempos que correm quais são - na sua opinião - os maiores desafios com que as escolas portuguesas se deparam?

**R.: – Um dos desafios será encontrar alternativas de financiamento, uma vez que os orçamentos são escassos. Aproveitar para este efeito os projetos internacionais financiados que são sempre uma mais-valia para as escolas. Outro grande desafio é motivar um corpo docente que “navega” num mar de legislação pouco clara e redutora. Outro desafio direciona-se para a relação que os Encarregados de Educação têm com a escola e com os seus educandos. As escolas têm que apostar em formas de integrar os Encarregados de Educação na vida escolar. Este ponto é fulcral para o combate à indisciplina e ao insucesso escolar.**

P.: – Relativamente à população desta escola, como a caracteriza?

**R.: – Temos um corpo docente estável com boas relações interpessoais que trabalham em prol dos seus alunos, uma Direção Executiva humanista que apoia incondicionalmente os seus professores e que diariamente está na linha da frente no combate à indisciplina, ao insucesso escolar e que aposta em projetos internacionais. Temos uma série de alunos com necessidades educativas especiais apoiados por duas professoras do Ensino Especial e por uma psicóloga. Temos alunos oriundos de diversos locais com vários tipos de problemas, económicos, sociais, familiares, que procuram na escola um apoio e temos também bons alunos que conseguem ingressar nos cursos desejados no Ensino Superior.**

P.: – Ao nível da comunidade educativa, da população escolar, a qualidade das instalações, os recursos humanos e materiais de que dispõe...

**R.: – Em termos de instalações, temos a melhor escola de Setúbal e talvez uma das melhores escolas do país. Como referi anteriormente temos bons recursos humanos. Precisaríamos de mais funcionários, dada a dimensão da escola. Seria um fator relevante para a dissuasão da indisciplina.**

P.: – Esta escola depara-se com que desafios neste momento?

**R.: – Essencialmente o combate à indisciplina e ao insucesso escolar**

P.: – Considera a população escolar mais homogénea ou mais heterogénea?

**R.: – A população escolar é mais heterogénea uma vez que temos alunos de vários estratos sociais.**

P.: – O corpo docente é largamente estável desde há muitos anos (114 professores dos quais 102 PQND, 2 QZP e 10 professores contratados). Considera que este aspeto é um fator vantajoso ou contraproducente?

**R.: – É um fator vantajoso, sob o ponto de vista de organização do trabalho, de contatos imediatos, de clima de escola e de relações interpessoais.**

P.: – É um fator que contribui para uma atuação coesa do corpo docente no que respeita aos procedimentos disciplinares ou existem vícios provenientes da longa estadia na escola e do facto de já existir um considerável conhecimento uns dos outros?

**R.: – No campo da disciplina, continuamos a ter um conjunto de professores que não cumprem os procedimentos. Não tem supostamente a ver com vícios. É inato. É sempre o mesmo grupo de professores que não participa por escrito as ocorrências disciplinares, apesar de todos os anos, logo na primeira reunião geral de professores, a Direção Executiva, na pessoa do Diretor, alertar para a necessidade destes procedimentos. Os professores são ainda lembrados por *email*. É como digo, é inato!**

P.: – Então como caracterizaria o clima da escola? Existem dados que possam corroborar a sua opinião?

**R.: – Temos um bom clima de escola, com boas relações interpessoais, com exceção de um ou outro caso pontual. Apesar do momento conturbado em que vivemos, os professores partilham materiais, preparam as aulas em conjunto, mantêm boas relações com as hierarquias; isto é, são profissionais.**

P.: – Qual é a missão da escola?

**R.: – A missão da escola no contexto de um mundo globalizado, é em integrar os alunos essencialmente do ensino básico, provenientes de um meio sociocultural desfavorecido, bem como os alunos do ensino secundário, provenientes de outros meios/contextos e inculcar-lhes valores para o exercício da cidadania, competências para melhoria dos resultados escolares e permitir a preparação para o futuro.**

P.: – Quais os pontos fortes desta escola?

**R.: – Corpo docente estável; boas relações interpessoais; trabalho articulado ao nível das chefias intermédias; Direção Executiva disponível e atenta aos problemas do dia a dia.**

P.: – E quais acha serem os pontos fracos?

**R.: – Os resultados escolares; a indisciplina e o envolvimento dos Encarregados de Educação.**

P.: – Quais são os projetos em que a escola está envolvida?

**R.: – A escola aposta em projetos internacionais, tais como o “*European School Network*”; tem um protocolo com a Escola “*Helene Lange Schule*” de Wiesbaden, Alemanha. Terminou oficialmente o ano letivo passado o projeto Comenius “*Positive Behavior Support*” (PBS), tendo, no entanto continuidade na nossa escola. A nível interno, desenvolvem-se vários projetos, tais como:**

**Clube Filmografias e Clube Europeu; Clube Programa de Promoção para a Saúde; Clube Reiki; Clube Temas e Debates; Clube de Xadrez; Clube Artes e Ofícios; GIM; Clube da Ciência; Desporto Escolar;**

P.: – Que prioridades de intervenção é que a escola definiu para estes anos?

**R.: – A diminuição do insucesso escolar; o combate à indisciplina e uma participação mais eficaz dos Encarregados de Educação na vida escolar.**

P.: – E em relação ao Projeto Educativo da Escola (PEE), um documento cada vez mais mencionado como aglutinador e importante na vida escolar...como caracteriza o projeto educativo da escola e quais os principais eixos do projeto educativo da escola?

**R.: – O Projeto Educativo desta escola assume-se como “uma escola com(o) Projeto”. O nosso Projeto Educativo (co) responde à necessidade de *mudança* e de *correção* de uma situação – maus resultados escolares - procurando uma resposta coerente e eficaz, em função de objetivos precisos, em torno dos quais estabelece um acordo.**

**O nosso projeto Educativo assume que, no futuro, queremos ser uma escola de referência que conjugue as dimensões humanística e científica, promotora do desenvolvimento integral do indivíduo nas dimensões do saber, da ética e da estética, de competências conducentes aos bons resultados escolares e à formação ao longo da vida; que prime pela exigência pedagógica, científica e cultural; que se estruture na responsabilidade, confiança e respeito e que aposte nas parcerias, nacionais e internacionais, necessárias à prossecução dos seus objetivos, que promovam a inovação e o empreendedorismo e a abertura do aluno e do professor ao mundo**

P.: – Chegados aqui, gostaria de lhe perguntar como considera as relações na escola entre os alunos e os professores?

**R.: – Posso dizer que existe uma relação próxima entre alunos e professores. Os professores estão disponíveis para resolver os problemas dos alunos aos vários níveis.**

P.: – E as relações entre os alunos, tanto do ensino básico como do secundário?

**R.: – Temos assistido a alguns atritos, essencialmente entre os alunos do ensino básico, com predominância para a agressão física e verbal. No ensino secundário, os problemas têm sido residuais.**

P.: – E as relações entre os professores?

**R.: – Posso classificá-la, genericamente, como uma boa relação.**

P.: – E quanto às relações entre os professores e os pais/encarregados de educação?

**R.: – O envolvimento dos Encarregados de Educação com a escola é um ponto a ser trabalhado. Existe, por vezes, alguma postura menos correta dos Encarregados de Educação para com os Diretores de Turma.**

P.: – Qual a taxa de abandono escolar que existe nesta escola?

**R.: – A taxa de abandono escolar é diminuta, rondando os 2%.**

P.: – A taxa de abandono escolar tem vindo a diminuir ou a aumentar?

**R.: – Tem vindo a diminuir.**

P.: – Regressando novamente ao tema do conflito escola, que ideia tem sobre o conflito escolar em geral?

**R.: – A indisciplina, como qualquer outro tipo de comportamento, surge num contexto em que o aluno responde de forma indisciplinada a um acontecimento, ou melhor, à sua interpretação do acontecimento. Não existem adolescentes sem comportamentos (pontuais) de indisciplina que ocasionalmente desafiam os limites estabelecidos. Muitas vezes, os comportamentos mais agressivos não são mais do que um “ajuste de contas” de uma série de procedimentos menos corretos que os alunos mantiveram numa rede social. Como a escola é o ponto de encontro, é aí que os alunos resolvem as suas desavenças.**

P.: – Pensa que os conflitos são normais e uma oportunidade de aprendermos algo ou devem ser erradicados da escola?

**R.: – Das tarefas da adolescência faz parte o questionar das regras, o desafiar dos limites, tarefas sem as quais a construção de uma identidade saudável e o desenvolvimento de um sistema de valores e atitudes coerentes, não são possíveis. Um**

**adolescente que nunca questiona e contraria as regras é provavelmente alguém que apresentará, no seu desenvolvimento, dificuldades de autonomia. Os conflitos são normais. É necessário saber geri-los.**

P.: – No que respeita a conflitos entre alunos e professores são comuns?

**R.: – Existem alguns conflitos entre alunos e professores.**

P.: – E relativamente à tipologia quais os conflitos que são mais frequentes? Agressões, insultos, chamadas de atenção, quebra de regras, gozo, provocações...?

**R.: – Assistimos cada vez mais a agressões entre alunos e a provocações aos professores. As chamadas de atenção são uma constante no decorrer das aulas, essencialmente no ensino básico.**

P.: – Pode-se considerar que de certa forma, por vezes existe alguma responsabilidade de ambas as partes?

**R.: – Por vezes existe, mas na maioria dos casos é por cansaço dos professores.**

P.: – E em que locais é que ocorrem mais esse tipo de conflitos?

**R.: – As provocações aos professores ocorrem dentro da sala de aula, enquanto as agressões físicas são mais notórias fora da sala de aula.**

P.: – E em que nível de ensino são mais predominantes? No 3º ciclo ou no secundário?

**R.: – No 3º ciclo.**

P.: – Considera que os conflitos têm vindo a aumentar, a diminuir ou se têm mantido?

**R.: – Os conflitos têm vindo a aumentar, fruto da sociedade e dos tempos em que vivemos.**

P.: – Os casos de alunos expulsos da sala de aula, são-no por conflitos entre alunos ou mais entre alunos e professores?

**R.: – Até ao momento, mais entre alunos e professores, no que diz respeito a quebra de regras e a insultos a professores.**

P.: – Acha que existe alguma responsabilidade também de alguns professores nesta questão dos conflitos entre alunos e professores?

**R.: – Há alguma partilha de responsabilidade. Muitas vezes não é com regras ditatoriais que se consegue “ganhar” uma turma. Tem que haver alguma flexibilidade. Os alunos têm que perceber que têm à sua frente um professor que os quer ajudar e não que os quer castigar. É sempre bom haver alguns momentos mais lúdicos no decorrer de uma aula para alívio de tensões. Afinal temos jovens à nossa frente!**

P.: – Alguns alunos mencionam o facto de não se sentirem tratados com respeito por alguns professores. Os dados do GID confirmam-no? Ou por outras palavras, os alunos quando chegam ao GID queixam-se deste facto? O que é que eles mencionam neste aspeto dos conflitos entre alunos e professores?

**R.: – Alguns alunos têm esse tipo de comportamento. Na maioria dos casos, após uma calma conversa, o aluno percebe onde é que falhou para o professor tomar a atitude que tomou. É certo que por vezes, por desgaste, o professor pode agir de uma forma menos calma, sendo castigado um aluno que por acaso se porta bem, mas nesse momento não correspondeu às regras pré-definidas. Acusam muitas vezes o professor de não ser justo, que o professor já o tomou de ponta, que o professor chama burros aos alunos, ...**

P.: – Alguns autores referem a importância crucial dos professores terem as aulas bem preparadas para evitar margem para conflitos. Concorda? Possui alguma evidência da sua experiência como professore e como Coordenador do GID?

**R.: – Quando as aulas estão bem preparadas, com estratégias bem definidas, apoiadas por material adequado (fichas, apresentações *power point*, filmes, ...), minimiza-se o risco de conflito dentro da sala de aula. Não significa, no entanto, que apesar de tudo estar bem preparado, não surjam conflitos. Muitas vezes basta um aluno que não tem interesse por nada para “minar” uma aula, arrastando mais uma série de alunos, em “efeito dominó”. São frequentes as queixas dos professores que já não sabem que estratégias utilizar, porque os alunos já não se interessam nem por filmes, nem por apresentações em *power point*, que conferem algum espaço mais lúdico às aulas.**

P.: – Será talvez um pouco como os estudos (nacionais e internacionais) demonstrarem que o fator mais determinante para o sucesso dos filhos é a taxa de literacia dos pais?

**R.: – Ora aí está! Quando os alunos têm controlo e apoio em casa, é meio caminho andado para o sucesso. Se em casa fosse feito um “check in-check out”, de certeza que a indisciplina na escola diminuiria e, conseqüentemente, o sucesso aumentaria.**

P.: – Acha que existe, de algum modo, uma desresponsabilização de uma franja de pais e encarregados de educação no que respeita à educação dos filhos? Há aquela ideia de alguns pais “descarregarem” os filhos na escola e depois não os acompanharem, não supervisionarem os seus trabalhos, além de alguns não fornecerem as tais balizas de comportamento...Concorda? Os dados do GID corroboram algo neste sentido?

**R.:** – Concordo perfeitamente. Tenho ficado várias vezes surpreendido quando Encarregados de Educação chegam à escola para falar com um Diretor de Turma e não sabem em que turma está o seu educando e por vezes, nem o ano de escolaridade sabem. Há uma percentagem muito grande de alunos que não tem qualquer controlo em casa, fruto muitas vezes de um contexto familiar desestruturado. Uma série de alunos refere que só conversam com os pais ao fim de semana, uma vez que ao longo da semana os pais saem cedo e regressam tarde a casa.

P.: – Continuando nesta área dos conflitos, na globalidade, quem diria que são os intervenientes (alunos, professores, funcionários, pais)? Quem predomina? Que intervenientes predominam?

**R.:** – Os intervenientes diretos são os alunos, que são muitas vezes o reflexo do ambiente familiar. É perfeitamente perceptível quando os Encarregados de Educação são convocados para uma audiência oral. Uma boa parte dos Encarregados de Educação não reconhece os comportamentos desadequados dos seus educandos. É frequente ouvir *“mas ele(a) lá em casa não é nada disto. Porta-se bem; faz tudo o que lhe pedem”*.

P.: – E quais as implicações que os conflitos têm na vida dos alunos na sua escola?

**R.:** – Têm intervenção direta no sucesso escolar. Quando os conflitos se transformam em *bullying*, os problemas são mais delicados, uma vez que podem potenciar o abandono escolar por parte dos alunos que sofrem a agressão.

P.: – Considera que de algum modo estamos a assistir a uma mudança no tipo de conflitos, na sua natureza – e aqui estou a pensar na questão da Internet, *Facebook* – no fundo a questão do *cyberbullying*...

**R.:** – Já tenho assistido, na hora de saída das aulas, alunos a despedirem-se da seguinte forma *“agora vou para o face, vais lá estar?”* É nas redes sociais que os alunos descarregam o que lhes vai na alma, insultando-se e exercendo coação nos mais fracos. Quando chegam à escola, *“ajustam contas.”*

P.: – Ao longo do ano transato quantos procedimentos disciplinares teve o GID?

**R.:** – Foram instaurados 69 processos disciplinares.

P.: – E de que natureza foram?

**R.:** – Conflitos em sala de aula, *bullying* e danificação de material.

P.: – Quais as sanções aplicadas? Entre repreensões registadas e dias de suspensão ou mesmo penas pedagógicas?

**R.: – A maioria das sanções aplicadas foram dias de suspensão. Parte das penas pedagógicas não foram cumpridas, sendo revertidas para suspensão efetiva. Quanto às repreensões registadas, os professores ainda não se consciencializaram que pode ser um meio dissuasor de travar a indisciplina.**

P.: – Regra geral, como são resolvidos os conflitos na escola? Quem intervém nessa resolução?

**R.: – Os conflitos mais graves são geridos pelo GID e pela Direção Executiva, com o conhecimento dos Diretores de Turma. Os menos graves são geridos pelos Diretores de Turma.**

P.: – Considera o trabalho desenvolvido pelo GID desde 2002 positivo?

**R.: – O trabalho tem sido positivo. Os alunos gostam de medir forças e de experimentar. Acabam, no entanto por perceber que quando quebram as regras têm que assumir as respetivas consequências. Os alunos também sabem que se podem dirigir ao GID para denunciarem situações de *bullying*, ou outros tipos de conflitos e que podem contar com o trabalho e apoio dos professores do gabinete.**

P.: – Acha que a escola ensina a resolver os conflitos? Como? Quando?

**R.: – Um dos grandes objetivos do GID é realmente prevenir a indisciplina. Os professores que trabalham no GID abordam sempre os alunos de uma forma positiva, realçando a sua inteligência, a sua capacidade de trabalho. Basta dedicarem-se ao estudo, fazerem os TPC, estarem atentos nas aulas para conseguir alcançar bons resultados e levarem alegria para casa. A maior parte dos alunos concordam com o que lhes é dito (de forma individual). Quando regressam ao grupo, o comportamento modifica-se.**

P.: – Quem são os responsáveis por essas ações?

**R.: – A Direção Executiva, o GID, os Diretores de Turma, alguns professores.**

P.: – Como vê as orientações superiores emanadas do Ministério da Educação e Ciência, existentes para a resolução de conflitos?

**R.: – Pouco eficazes.**

P.: – Existem ou existiram projetos que apoiem ou apoiassem as escolas para resolver os conflitos?

**R.: – Existiram. O VAIPE<sup>3</sup> foi um excelente projeto. É de lamentar que não tenha sido autorizada a sua continuação.**

P.: – Qual a sua opinião sobre o Estatuto do Aluno e Ética Escolar? Quais considera serem os pontos fortes e fracos desta lei?

**R.: – O Estatuto do Aluno e Ética Escolar está bem estruturado. Confere alguns poderes às escolas; no entanto, a escola não é um tribunal, os tempos previstos no Estatuto para a resolução de procedimentos disciplinares é diminuto. A escola não tem professores destacados a tempo inteiro no GID para resolver um processo disciplinar no tempo previsto. Os alunos só podem ser ouvidos quando estão na escola (melhor dizendo, quando vêm à escola).**

P.: – Que tipo de constrangimentos coloca a constante alteração legislativa na escola? Há constrangimentos ao nível da aplicação do regulamento interno de normas instituídas pela escola internamente?

**R.: – O Regulamento Interno tem que estar constantemente a ser atualizado. Um aluno que inicie o 7º ano na escola e continue até ao 12º ano, de certeza que irá conhecer várias versões do Regulamento Interno. Por vezes os alunos, quando interpolados referem “então, mas há dois anos não era assim!” Os tempos e(in)voluem!**

P.: – Considera que existe de alguma forma um novelo burocrático na aplicação ou na génese do Estatuto do Aluno e Ética Escolar? Afinal de contas o que se procura é uma aplicação rápida de uma sanção ao aluno e não uma réplica do que se faz nos tribunais...

**R.: – É exatamente um dos pontos fracos do Estatuto. A escola não tem um jurista; tem professores que exercem a sua profissão e alguns trabalham também no GID. A aplicação de uma sanção a um aluno é tudo menos rápida, uma vez que não podem ser ultrapassados os procedimentos previstos em lei. Muitas vezes perde-se o efeito dissuasor quando são ultrapassados os *timings* previstos em lei, por vezes por impossibilidade de ouvir atempadamente os intervenientes.**

P.: – Ligando estas questões disciplinares - do que se passa com alguns alunos hoje nas escolas - ao que o estatuto do aluno também prevê para os encarregados de educação (e num altura em que se fala da falta de supervisão por parte de alguns encarregados de

---

<sup>3</sup> Projeto VaiPe (2010-2013) - Vai pela Escol(h)a, do Programa Escolhas, realizado em parceria com a SEIES, Setúbal

educação) acha que as escolas possuem poder de facto para levar os EE a perceberem que devem preocupar-se com a escola, com os resultados dos seus filhos, com as queixas dos professores, do diretor de turma...

**R.: – A este nível as escolas possuem pouco poder. Não é por falta de insistência da escola. As reuniões com os Encarregados de Educação são pouco participativas. Os Encarregados de Educação revelam pouco interesse em participar na vida escolar. Muitos comparecem apenas quando surgem problemas com alguma gravidade. Pode-se perfeitamente afirmar que existe pouca supervisão por parte dos Encarregados de Educação.**

P.: – No fundo, acha que a escola ... ou que se pode dizer que a escola tem autonomia para implementar estratégias de resolução de conflitos? E que os pais as seguem?

**R.: – A escola tem alguma autonomia para implementar estratégias de resolução de conflitos, mas essas estratégias não serão eficazes sem a participação efetiva dos Encarregados de Educação. É de notar que alguns Encarregados de Educação se dirigem à escola para criticar os professores, a Direção Executiva, sem nenhuma postura construtiva, o que é lamentável.**

P.: – Considera que, de uma maneira geral, os direitos de alunos e pais estão assegurados, mas que os deveres é que ficam um pouco por cumprir...?

**R.: – Concordo perfeitamente.**

P.: – Pensa que existe a necessidade de medidas alternativas para a resolução dos conflitos na escola ou nas escolas em geral?

**R.: – Seria necessário repensar as estratégias; no entanto estou convicto que sem a participação efetiva dos Encarregados de Educação, será difícil.**

P.: – Acha que parte do insucesso escolar não provém de problemas cognitivos do aluno, mas da falta de acompanhamento, de interesse, dos encarregados de educação? Se pudesse quantificar diria 50% / 50%?

**R.: – Temos realmente alguns alunos que têm necessidades educativas, outros com falta de métodos de estudo; no entanto eu diria que há uma grande falta de acompanhamento dos Encarregados de Educação - ultrapassaria os 50%.**

P.: – Deveria a escola ser mais célere e informar informaticamente o Ministério das Finanças e/ou a Segurança Social de que determinado aluno ou encarregado de educação não está a cumprir com os seus deveres instituídos e tem insucesso escolar, falta às aulas constantemente, etc. Em vez do diretor de turma informar a CPCJ... no fundo haver uma

atitude e uma consequência mais célere: “vens à escola, não vais às aulas, só dás problemas, os teus pais não aparecem nas reuniões e tens direito a senha para almoço e a livros grátis que nem os trazes...informamos superiormente e ver-se-á se continuas com esse direito...”?

**R.: – Deveria; duvido no entanto que o processo seja mais célere. A escola continua à espera duma resposta do Ministério quanto à resolução da transferência de um aluno. Iremos muito provavelmente esperar “sentados” durante mais algum tempo. O efeito pretendido do imediato já foi perdido!**

P.: – Alguns *media* e psicólogos afirmam que algumas famílias estão a perder aquela noção de educação básica, a educação basilar que compete desde logo às famílias. Concorda? Acha que tem vindo a aumentar? Ou só se revela em algumas crianças?

**R.: – Concordo. As reformas e contra reformas sempre inacabadas ao nível da educação têm sido responsáveis pela evolução de uma geração (atuais Encarregados de Educação) que perdeu alguns conceitos de educação básica. A evolução da tecnologia e os programas televisivos também são responsáveis por novas formas de estar, nem sempre as mais corretas. Felizmente ainda temos alguns Encarregados de Educação “da velha guarda” que transmitem valores aos seus educandos. Temos alunos bem comportados, assíduos e com perspetivas de futuro.**

P.: – O recente estudo (novembro 2013) publicado pelo Dr. Daniel Rijo da Universidade de Coimbra, que refere que aproximadamente 90% dos alunos colocados em Colégios de Reinserção Social possuem alguma forma de doença mental, constitui de alguma forma uma surpresa para si? Não apenas na identificação do problema (doença mental) mas na questão da percentagem (90%)?

**R.: – Não é surpresa. A maioria dos alunos atendidos no GID, responsáveis por conflitos (agressões, *bullying*), está medicada.**

P.: – Gostaria de acrescentar algo sobre o tema ou em torno dele, que não tenha sido abordado ao longo da nossa conversa esta tarde?

**R.: – Apenas reforçar que muitas vezes as famílias delegam para a escola os problemas de educação que não chegam a ser resolvidos no ambiente familiar. Quando vários alunos se juntam, esses comportamentos que não foram sanados em casa, emergem de uma forma acentuada.**

**Os pais devem apoiar a escola incondicionalmente perante o filho, falando a mesma linguagem para não confundi-lo ainda mais.**

P.: – Só me resta agradecer-lhe a sua disponibilidade, a sua atenção e opiniões que tão bem demonstrou e desejar-lhe as maiores felicidades e a continuação de um bom trabalho como coordenador do Gabinete de Intervenção Disciplinar.



# **APÊNDICE III**

**OFÍCIO n.º 1 PARA O COORDENADOR DO  
G.I.D. – MARCAÇÃO DE ENTREVISTA**

Exmo. Sr.  
Coordenador do Gabinete de Intervenção Disciplinar (G.I.D.)

Assunto: Investigação – O Conflito entre Alunos e Professores- Caso de Estudo de 9ºAno

No âmbito da investigação em curso denominada “Conflitos entre Alunos e Professores”, no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, necessito de fazer uma breve caracterização da Escola Secundária D. João II e de recolher alguns dados sobre as funções do GID e questões

Para o efeito, solicito a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para realizar uma entrevista consigo a qual será registada em papel e caneta.

A entrevista será agendada para dia, local e hora da sua conveniência.

Desde já agradeço a sua atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Setúbal, 09 de outubro de 2013

(Ramiro Augusto Caeiro da Silva Sousa)

Contactos:

Telemóvel - 962927432

[ramiro.sousa@djoaoii.com](mailto:ramiro.sousa@djoaoii.com)

# **APÊNDICE IV**

## **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Ex.mo (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

**Assunto:** Autorização para o preenchimento de questionário sobre os conflitos escolares, no âmbito do estudo/investigação – “Os Conflitos entre Alunos e Professores”

Eu, Ramiro Augusto Caeiro da Silva Sousa, diretor da Escola Secundária D. João, a frequentar o Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional na Universidade Aberta, encontro-me neste momento a realizar um estudo/investigação para melhor conhecer a origem e as razões de conflitos entre alunos e professores no 9ºAno. Para tal, foi elaborado um questionário cuja qualidade técnica e metodológica já foi aferida pelo Gabinete de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) e obtida autorização para a sua aplicação com os alunos das turmas do 9.º A, B, C, D, e E.

Foi também solicitada autorização ao Conselho Pedagógico que autorizou a realização do estudo na Escola Secundária D. João II.

Os questionários são anónimos e a sua aplicação decorrerá nas aulas de Português. As respostas às questões não demorarão mais do que 15 (quinze) minutos.

De forma a prosseguir a investigação, solicito que autorize o (a) seu/sua educando (a) a participar na mesma, através do preenchimento do questionário mencionado.

Agradeço a devolução da autorização com a maior brevidade possível.

Com os melhores cumprimentos,  
Setúbal, 09 de dezembro de 2013

(Ramiro Augusto Caeiro da Silva Sousa)

✂-----

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado (a) de educação do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_, da \_\_\_\_\_ (turma e ano), autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participar no estudo/investigação denominado “Os Conflitos entre Alunos e Professores” a decorrer na Escola Secundária D. João II.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de dezembro de 2013

O Encarregado de Educação,

---

# APÊNDICE V

## *GRAU DE CONFIABILIDADE DE ALFA DE CRONBACH*

## Grau de Confiabilidade – Alfa de Cronbach

### Escala: Todas as variáveis

#### Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	96	88,1
	Excluídos <sup>a</sup>	13	11,9
	Total	109	100,0

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,829	72

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Valor de alfa	Confiabilidade
Maior do que 0,9	Excelente
0,8 - 0,9	Bom
0,7 - 0,8	Aceitável
0,6 - 0,7	Questionável
0,5 - 0,6	Pobre
Menor do que 0,5	Inaceitável

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
A minha escola tem boas instalações	167,41	293,212	,281	,827
A minha escola tem um bom clima de trabalho	167,64	292,550	,279	,827
Na minha escola sinto-me seguro	167,72	294,646	,127	,829
A minha escola tem bons professores	167,84	293,817	,165	,828
A minha escola tem bons colegas	167,70	299,181	-,047	,832
Na minha escola existe disciplina	168,02	296,421	,076	,829
Na minha escola existem conflitos entre alunos	167,73	291,610	,236	,827
Os conflitos entre alunos têm vindo a aumentar	168,39	288,745	,291	,826
Na minha escola existem conflitos entre alunos e professores	168,27	286,768	,351	,825
Os conflitos entre alunos e professores têm vindo a aumentar	168,51	283,284	,439	,823

Na minha escola existem conflitos entre alunos e funcionários	168,96	288,272	,296	,826
Os conflitos entre alunos e funcionários têm vindo a aumentar	169,21	286,019	,392	,824
Os alunos tentam chamar a atenção dos professores com provocações	168,63	281,879	,508	,821
Os alunos insultam verbalmente os professores	168,89	281,029	,583	,820
Os alunos ameaçam os professores	169,34	286,249	,452	,823
Os alunos agredem fisicamente os professores	169,71	292,651	,293	,827
Os alunos gozam com os professores	168,41	280,496	,531	,821
Os alunos recusam-se a obedecer às ordens dos professores	168,39	287,229	,412	,824
Os professores tentam chamar a atenção dos alunos com provocações	168,89	287,618	,310	,825
Os professores insultam verbalmente os alunos	169,24	296,331	,061	,830

Os professores ameaçam os alunos	169,36	295,034	,105	,829
Os professores agredem fisicamente os alunos	169,85	297,494	,128	,829
Os professores gozam com os alunos	169,17	292,477	,198	,828
Os professores recusam-se a obedecer às ideias ou propostas dos alunos	168,85	291,557	,208	,828
O professor é pontual	167,99	288,874	,313	,826
O professor é assíduo	168,03	292,515	,193	,828
O professor prepara bem as aulas	168,09	291,517	,249	,827
O professor passa bem a mensagem na sala de aula	168,26	291,731	,237	,827
O professor estabelece uma boa relação com os alunos da turma	168,23	292,663	,176	,828
O professor está motivado em ensinar a turma	168,21	290,272	,276	,826
Os alunos não são respeitados pelo professor na sala de aula	168,76	293,931	,131	,829
Os alunos não fazem os trabalhos de casa	168,08	290,919	,293	,826
Os alunos são mal-educados na sala de aula	168,54	289,472	,317	,826

Os alunos da turma possuem uma má relação entre si	169,14	295,255	,093	,829
Os alunos agredem-se verbalmente	168,48	290,989	,229	,827
Os alunos agredem-se fisicamente	169,06	296,143	,052	,830
Vingança	168,88	285,458	,353	,824
Querer chamar a atenção	168,53	290,504	,213	,827
Rejeição	168,26	282,574	,409	,823
Incumprimento de regras	168,30	288,550	,320	,825
Falta de respeito	168,28	287,383	,345	,825
Frustração	168,58	285,846	,350	,825
O professor estimula a aprendizagem dos seus alunos	168,17	292,835	,217	,827
O professor acorda com os seus alunos os critérios de avaliação e as regras na sala de aula	168,00	291,200	,281	,826
O professor reconhece e valoriza os esforços dos seus alunos	168,25	291,516	,215	,827
O professor promove as opiniões minoritárias e o debate	168,51	292,526	,175	,828
O professor adequa as atividades na sala de aula à especificidade de cada aluno	168,65	287,368	,330	,825

O professor atua em harmonia com as regras acordadas em conselho de turma e com os seus alunos	168,27	292,431	,219	,827
Os conflitos com professores influenciaram a minha vida	169,19	288,091	,314	,825
Fiquei sem vontade de ir à aula	168,60	292,494	,124	,830
Fiquei com medo de ir à aula	169,68	296,474	,097	,829
Fiquei sem vontade de estudar	168,70	292,887	,115	,830
Fiquei dececionado com o professor	168,52	291,684	,141	,829
Fiquei mais compreensivo com a atitude do professor	168,96	289,135	,305	,826
O professor resolve, com diálogo, os conflitos dentro da sala de aula	168,29	290,082	,253	,827
O professor resolve os conflitos chamando um elemento da direção	169,11	294,334	,118	,829
O professor expulsa os alunos da aula	167,83	288,330	,313	,825
O professor explica e atua para que o respeito impere na aula	168,24	287,868	,332	,825

O professor sugere melhorias para o bom funcionamento da turma	168,28	287,257	,355	,825
O professor apela à responsabilização dos alunos	167,99	290,979	,234	,827
Resolvo-os sozinho	167,94	292,986	,159	,828
Resolvo-os com a ajuda de colegas	168,66	293,281	,135	,829
Resolvo-os com o diretor de turma	168,70	290,739	,222	,827
Resolvo-os no Gabinete de Intervenção Disciplinar	169,13	297,458	,010	,831
Resolvo-os com os meus pais	168,36	290,276	,196	,828
Resolvo-os com a ajuda da direção ou do psicólogo da escola	169,32	297,737	,005	,831
Sozinho	168,57	303,847	-,171	,836
Com a ajuda de colegas	168,41	288,265	,286	,826
Com a ajuda do diretor de turma	168,34	290,881	,189	,828
Com a ajuda do Gabinete de Intervenção Disciplinar	168,99	293,526	,113	,830
Com a ajuda dos meus pais	167,98	288,715	,231	,827
Com a ajuda da direção ou do psicólogo da escola	168,90	297,042	,011	,832

# **APÊNDICE VI**

***LISTA DAS ATIVIDADES DO NÚCLEO  
TEMAS E DEBATES  
2006-2013***

### Temas e Debates: Memória de Atividades

- Sessão de viola clássica com o músico húngaro Sandor Mester;
  - *O Ódio* de Mathieu Kassovitz, seguido de debate sobre questões inter raciais Dr. Mamadu Ba, senegalês, membro do SOS Racismo;
  - Sessão sobre “A vida de algumas palavras no *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente” pelo professor António Vilhena da Escola Secundária de Bocage;
  - “L de cordel, jogo e subversão” pela professora Clara Lopes, no âmbito do estudo da Literatura Barroca;
  - Visionamento do filme *Mar Adentro*, de Alejandro Aménabar. Debate sobre a eutanásia. Beatriz Alcobia e Libório Gonçalves;
  - Sessão informativa sobre o HIV-SIDA da responsabilidade da Abraço;
  - Visionamento do filme *O Pianista*, de Roman Polansky, seguido de debate sobre os conteúdos do filme, o Gueto de Varsóvia e a entrada das tropas soviéticas em Auschwitz;
  - Sessão sobre “A vida de algumas palavras” no *Auto da Barca* de Gil Vicente, pelo professor António Vilhena, da Escola Secundária de Bocage;
  - Fernando Pessoa, o Teatro do Ser, de Teresa Ritta Lopes;
  - Visionamento do filme e debate: *Joga como Beckham* - as mulheres no Desporto;
  - Sessão de Esclarecimento com a APAV- contra a violência de género;
  - Visionamento do documentário *Supersizeme* - sessão sobre erros alimentares e obesidade;
  - Debate: histórias da Resistência anti fascista portuguesa contadas aos jovens - URAP
- Ciclo de Cinema Ibero Americano;
- Sessão sobre Prevenção Rodoviária - J. Figueira e Pedro Fernandes;
  - Debate sobre a IVG – com membros contra e pró aborto;
  - A Clandestinidade - Diálogo escrito com o conto *Refúgio Perdido* de Soeiro Pereira Gomes;
  - Celina Piedade- etnomusicologia;
  - Legislação, Direito e Jurisprudência – Dr.<sup>a</sup> Daniela Mirante;
  - Ser Jornalista – Joel Soares (Sic, Parlamento Global);
  - A Pedofilia- Psicólogo Mauro Paulino;
  - *Os Lusíadas* e a *Mensagem*- diálogo entre Poetas – Ana Sofia Couto (Docente na FCSH-UNL);

- Sessão de Leitura de Imagem - Dr. João Costa Rosa da ESE de Tomar;
- Visionamento do filme *Juno* de Jason Reitman- A gravidez na adolescência;
- O Fim da Aventura – celebração do dia do Namorados;
- Léxico e Semântica em Gil Vicente - Dr. António Vilhena;
- O Romantismo em Frei Luís de Sousa - Dr. António Vilhena;
- A Dimensão europeia da Educação Centro J. Monet – Dr.<sup>a</sup> Zulmira Ribeiro
- Solidariedade e Cooperação: um ano numa favela do Rio de Janeiro – Ricardo Marques;
- Histórias e imagens – Rita Piteira;
- Um Alemão na Azulejaria Portuguesa – Andreas Stocklein;
- Sessão de leitura de fotos – Vencedor do Prémio BES de 2009;
- Ser Voluntário – Maria Luísa Neto;
- Mês da Música. Com a presença dos músicos da escola DÁMSOM Funk / Jazz / Latin;
- Direitos Humanos e Pena de Morte – Amnistia Internacional;
- Formação do Consumidor, Psicologia das Emoções - J.F. Morais da Silva;
- Sobre Tráfico sexual de Mulheres e Mutilação genital feminina – UMAR;
- *Bullying* e Violência no Namoro – APAV;
- Em Abril, recordar José Afonso - Associação José Afonso;
- Cinco Dias Cinco Noites, a propósito do 25 de abril de 1974;
- A resistência no feminino – UMAR;
- Leitura de Imagem com a pintora Rita Melo;
- No Ar e no Mar – uma experiência de vida – João Gomes, Coronel da FAP;
- Bem-me-quer, Malmequer – a violência na Intimidade – Dr. Mauro Paulino;
- Drogas Lícitas e Dependências – Hospital, Portas Abertas;
- Aristides Sousa Mendes, *O Cônsul Desobediente*- com a escritora Sónia Louro;
- Uma conversa sem preconceitos – ILGA;



# **APÊNDICE VII**

## ***ASPETOS RELEVANTES DE POLÍTICA DE ESCOLA***

## **ASPETOS RELEVANTES DE POLÍTICA DE ESCOLA**

### **A - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

#### **- ENSINO REGULAR- 3º ciclo e secundário**

1. *A distribuição da avaliação: 90% - Domínio cognitivo; 10% - Domínio relacional.*
2. *Critérios para a ponderação da avaliação contínua dos alunos:*
  - 2.1. *A distinção clara entre o que são os critérios específicos das disciplinas, decorrentes da natureza destas e da autonomia pedagógica dos grupos, e a uniformidade desejável do cálculo ponderado da avaliação final, num processo educativo de escola.*
  - 2.2. *A importância da unidade no entendimento do processo de avaliação contínua por todas as disciplinas, para os alunos e encarregados de educação.*
  - 2.3. *A proposta aprovada pelo C. Pedagógico teve como principais razões:*
    - 2.3.1. *O processo de avaliação contínua deve expressar a progressão.*
    - 2.3.2. *A valorização da progressão por parte dos alunos e os seus efeitos na realização dos exames.*
    - 2.3.3. *A constatação de que, relativamente à interpretação do processo de avaliação contínua expressa na média aritmética, os resultados são semelhantes / os mesmos para um intervalo de classificações, havendo uma ligeira descida nas descidas acentuadas e uma ligeira subida nas subidas acentuadas (há sempre a possibilidade de ajustes que o professor pode fazer, atendendo a fatores que valorize no percurso do aluno). “*

- **1º Período** - classificação real
- **2º Período** – classificação real do 2º período (60%) + classificação real do 1º período (40%) = média ponderada
- **3º Período** – classificação real do 3º período (40%) + classificação real do 2º período (30%) + classificação real do 1º período (30%) = média ponderada

#### **- Profissionais, CEF e Percurso Curricular Alternativo**

**Mantêm-se os critérios em vigor:**

- **Cursos Profissionais:** 70% - domínio cognitivo e 30% - atitudes, valores e comportamentos.
- **CEF e PCA:** 60% - domínio cognitivo e 40% - atitudes, valores e comportamentos.

## **B - CRITÉRIOS DE CONSTITUIÇÃO DE TURMAS**

*(Conselho Pedagógico - final do ano letivo 2012/2013)*

- *Continuidades e alterações de acordo com as informações dos conselhos de turma, que constem em atas ou no documento que é entregue na última reunião de avaliação do conselho de turma.*
- *Turmas de 7º Ano – alunos do 6º ano da E.B. 2, 3 Luísa Todi, ou outras, serão distribuídos pelas turmas existentes.*
- *Alunos retidos na Escola Secundária D. João II - distribuídos pelas restantes turmas do respetivo ano, de forma a promover o sucesso escolar.*
- *Encerramento das atividades letivas à 4ª, às 16.50h possibilitando a realização de reuniões de coordenação pedagógica e de departamento ou de grupo depois das 17.00h.*

## **C - CRITÉRIOS DE CONSTITUIÇÃO DE HORÁRIOS**

- *Aulas de 45': 22 tempos + 2 h compensação (1080') + 2 h. CNL= 26 tempos X 45' = 1170'*
- *A opção por 45' implica a atribuição de 80' mensais da componente letiva.*
- *A questão de distribuição de tempos aos **Diretores de Turma** (art.º 7º ponto 4 do Despacho Normativo nº13-A/ 2012 - 1,5 h X Nº de turmas / Nº de docentes) faz com que não seja possível atribuir 2 horas a cada DT. Por conseguinte, dado o*

*volume de trabalho, considera-se mais adequado atribuir 2 horas ao DT do ensino básico e 1 hora ao DT do ensino secundário.*

- *O Conselho Pedagógico decidiu que Educação Tecnológica seja a oferta a operar semestralmente com TIC.*
- *O CP considera que sendo a Troca de Serviço o documento interno que consagra e operacionaliza a gestão da ausência docente, encontra-se salvaguardada a ocupação das turmas sempre que um docente se ausente.*
- *A coadjuvação deve ser destinada a casos em que um determinado docente necessite de coadjuvação face à dificuldade de determinada turma, com o objetivo de melhorar a eficácia do desempenho do docente. Essa necessidade deve ser evocada pelo próprio docente, pelo delegado de grupo, pelo respetivo coordenador de departamento (nestes dois casos no âmbito das competências de supervisão – ponto 6 do Art.º 7º e ponto 1 do Art.º 12º,) ou pela direção da escola, em consonância com a alínea b) do ponto 8 do Art.º 4º.*
- *Sempre que um docente falte temporariamente (período inferior a 30 dias) serão utilizados os docentes com horários incompletos (Art.º 4º, ponto 10). No caso de sobrarem eventuais horas serão utilizadas para completar horários de docentes com direção de turma (por exemplo, um docente que fica com 21,5 horas e com direção de turma; neste caso pode-se atribuir 1 hora de DT letiva para ficar com horário completo, ponto 5 do Art.º 7º e ponto 4 do Art.º 8º).*
- *O ponto 2 do Art.º 9º indica como 3 horas (150') o tempo máximo de Componente Não Letiva (CNL). O diretor considera que 2 tempos (90') cobrem as necessidades atuais e “asseguram as necessidades de acompanhamento pedagógico e disciplinar dos alunos;” (alínea a), ponto 2 Art.º 9º). Os professores que têm atividades previstas, de acordo com o 79 ou outros, podem ser desviados para outras atividades se assim for necessário.*
- *O ponto 3 do mesmo Art.º 9º refere que o CP tem de estabelecer as atividades a atribuir na CNL: são aprovadas as constantes no documento “Proposta de Distribuição de Serviço” a preencher por cada docente, nomeadamente: assessor, delegado, coordenador, direção de turma, tutoria, apoio, GID, preparação de exames (PE), clubes, projetos.*
- *O ponto 5 do Art.º 12º estabelece para onde se pode deslocar a atribuição de*

*crédito de escola resultante do indicador de eficácia educativa (EFI) que só saberemos em agosto: disciplinas com menor sucesso, coadjuvação e apoios. Tudo está elaborado no sentido de melhorar os resultados escolares. O crédito de escola encontra-se vinculado a este indicador.*

- *O Art.º 13º no seu ponto 5 refere: “ No âmbito das suas competências, o conselho pedagógico define os critérios gerais a que obedece a elaboração dos horários dos alunos, designadamente, quanto a:*
  - a) Hora de início e de termo de cada um dos períodos de funcionamento das atividades letivas (manhã, tarde e noite);*
  - b) Distribuição dos tempos letivos, assegurando a concentração máxima das atividades escolares da turma num só turno do dia;*
  - c) Limite de tempo máximo admissível entre aulas de dois turnos distintos do dia;*
  - d) Distribuição dos tempos de disciplinas cuja carga curricular se distribui por três ou menos dias da semana;*
  - e) Distribuição semanal dos tempos das diferentes disciplinas de língua estrangeira;*
  - f) Alteração pontual dos horários dos alunos para efeitos de substituição das aulas resultante das ausências dos docentes;*
  - g) Distribuição dos apoios a prestar aos alunos, tendo em conta o equilíbrio do seu horário semanal.”*