



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

## **RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

**PERSPECTIVA DOS ALUNOS**

**DO 4º ANO DO CONCELHO DE ARRUDA DOS VINHOS**

**Raquel Alexandra Duarte Oliveira**

Professora orientadora: Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

Junho 2007



## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Lúcia Grave-Resendes que me orientou na investigação das Ciências da Educação, e que, com a sua disponibilidade, me ajudou a ultrapassar dúvidas e dificuldades sentidas ao longo de todo o trabalho desenvolvido.

Aos meus colegas de mestrado, entre outros, que estiveram comigo, auxiliando-me e apoiando-me a nível profissional e pessoal.

Aos meus colegas de trabalho que, ao acompanharem o desenvolvimento do trabalho realizado, me ampararam e incentivaram para a realização do mesmo.

A todas as entidades que foram parceiras, respondendo activamente às solicitações, disponibilizando informações e materiais, que foram uma mais valia para a elaboração da investigação.

Aos encarregados de educação e alunos que participaram no preenchimento dos questionários, possibilitando uma investigação mais ajustável à realidade do concelho estudado.

Ao meu irmão Rodolfo Alexandre e ao amigo António Fróis que, sempre se mostraram disponíveis para ler os apontamentos, alertando para possíveis alterações de pontuação, bem como alterações linguísticas, que possibilitassem uma melhor percepção do texto.

À minha família que sempre me ajudou, estando comigo e incentivando-me na elaboração desta investigação. Até nas alturas em que a motivação diminui, foram eles que me apoiaram, nunca contemplando a hipótese de uma possível desistência.

A todos os demais que, directa ou indirectamente, estiveram comigo, desde já um muito obrigada.

## RESUMO

Falar da gestão de conflitos é cada vez mais complexo, uma vez que a sociedade está em constante mutação e a escola tem de conseguir responder adequadamente a isso.

Cada vez mais a sociedade é constituída por indivíduos com interesses pessoais, valores e atitudes antagónicas, levando a situações conflituosas, que são transportadas para o seio da comunidade educativa.

Uma vez que é quase impossível a inexistência de conflitos, visto ser algo próprio do ser humano, fazendo parte do seu crescimento moral e emocional, a Escola deve-se preocupar em ensinar aos alunos estratégias positivas que apelem à participação activa das partes em conflito na resolução do mesmo.

A presente investigação teve como objectivo fazer um levantamento exaustivo sobre o conflito, natureza, tipologias e diferentes formas de o resolver nas escolas do 1º ciclo do concelho de Arruda dos Vinhos.

Depois de uma revisão bibliográfica e de fazer uma análise do contexto estudado, recorreu-se a uma investigação de natureza quantitativa em que se administrou um questionário aos alunos do 4º ano de escolaridade.

Com a investigação concluiu-se que existem conflitos nas escolas, mas que têm vindo a diminuir, ocorrendo essencialmente nos recreios/campo de jogos. No que diz respeito às origens dos conflitos existentes, de acordo com Deutsch (1973), deve-se ao facto de os alunos quererem ter controlo sobre os recursos. Os conflitos que existem em maior quantidade são os de relação/comunicação (Torrego, 2003) (insultos, agressões físicas, ameaças). Os alunos abordam, na sua maioria, as situações de conflito com uma atitude de compromisso e colaboração, e habitualmente receiam confienciá-los a terceiros, pois têm medo de sofrer represálias. Dos alunos inquiridos, a sua maioria gostaria de aprender estratégias de resolução de conflitos e desejava que fossem os alunos a resolver os seus próprios conflitos.

## **ABSTRACT**

Due to the constant mutations in our society, the discussion about conflict management is becoming a very complex subject, to which school must respond in a suitable way.

Society is increasingly composed by individuals with different values, attitudes and personal interests that lead to conflict situations and influence the educational community.

Conflict is almost impossible to eradicate because it's inherent to the human being, is a part of it's moral and emotional growth, so school must be concerned with teaching the students, positive strategies that appeal to an active participation of the those who take part in the conflict, in order to resolve it.

The main objective of the present investigation was to gather exhaustive information about conflict, namely, the type of conflict, it's nature and different ways to solve it at the 1<sup>st</sup> grade schools of arruda dos vinhos.

After doing bibliographical review and analysing the studied context, we used a quantitative investigation made through a questionnaire given to 4<sup>th</sup> grade students.

Our investigation concluded that school conflict occurs mainly in the playground /field game, and that it has been diminishing. According to Deutsch (1973), in what concerns the origins of the existing conflicts, they are due to the fact that students want to control resources. Relationship/communication conflicts are the most frequent ones (torrego, 2003) (insult, physical aggression, threats). Most students approach conflict situations with a compromise and cooperation attitude, and are usually afraid to confide in others for fear of reprisals. Of the inquired students, most of them would like to learn about conflict resolution strategies in order to resolve their own conflicts.

## RÉSUMÉ

Parler de la gestion de conflits est de plus en plus complexe, vu que la société est en constante mutation et l'école doit réussir à répondre correctement à cela.

De plus en plus, la société est constituée par des personnes avec des intérêts personnels, valeurs et attitudes antagoniques, en prenant à des situations conflictuelles, qui sont transportées dans le sein de la communauté éducative.

Il est presque impossible l'inexistence de conflits, vu que c'est un caractère propre à l'être humain, faisant partie de son développement morale et émotionnel, l'École doit s'inquiéter d'enseigner aux élèves des stratégies positives qui fassent appel à la participation active des parties en conflit dans la résolution du même.

Présente recherche a eu pour objectif faire une enquête exhaustive sur le conflit, une nature, typologies et différentes formes de lui décider dans les écoles élémentaires de la commune d'Arruda dos Vinhos.

Après une révision bibliographique et de faire une analyse du contexte étudié, il s'est fait appel à une recherche de nature quantitative où s'est administré un questionnaire aux élèves du CM1 (4<sup>ème</sup> année).

Avec la recherche il s'est conclu qu'il existe des conflits dans les écoles, mais qu'ils sont venus à diminuer, en se produisant essentiellement aux récréations/champ de jeux. En ce qui concerne les origines des conflits existants, conformément à Deutsch (1973), il se doit au fait des élèves vouloir avoir contrôle sur les ressources. Les conflits qui existent dans la plus grande quantité sont de relation/communication (Torrego, 2003) (insultes, agressions physiques, menaces). Les élèves abordent, dans leur plupart, les situations de conflit avec une attitude d'engagement et de collaboration, et habituellement ils craignent la confiance à des troisièmes, donc ils ont peur de souffrir des représailles. Parmi les élèves enquêtés, leur majorité aimerait apprendre des stratégies de résolution de conflits et désiraient qu'ils fussent les élèves à décider leurs propres conflits.

## ÍNDICE

	<b>Página</b>
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	8
1.1– O conflito .....	9
<b>1.1.1 - Definição de conflito</b> .....	9
<b>1.1.2- Origem do conflito</b> .....	15
<b>1.1.3- Tipologia dos conflitos</b> .....	18
1.2 – A Resolução de conflitos na Escola .....	23
<b>1.2.1 – Quadro normativo para a gestão de conflitos em contexto escolar ..</b>	23
1.2.1.1 – Resenha Histórica após o 25 de Abril de 1974 .....	23
1.2.1.2 – Autonomia na escolha dos processos de resolução de conflito .....	35
<b>1.2.2 - Intervenção sobre resolução de conflitos em meio escolar</b> .....	39
1.2.2.1 – Elementos históricos sobre a implementação de programas de resolução de conflitos .....	40
1.2.2.1.1 – Reino Unido .....	40
1.2.2.1.2 – Estados Unidos da América .....	42
1.2.2.1.3 – Outros países .....	47
1.3 - Estratégias na resolução de conflitos .....	48
<b>1.3.1 - Abordagem de resolução de conflitos</b> .....	48
<b>1.3.2- Definição de estratégia</b> .....	49
<b>1.3.3- Definição de resolução de conflitos</b> .....	51
<b>1.3.4 – Negociação</b> .....	52
1.3.4.1 – Definição de Negociação .....	52
1.3.4.2 – Tipos de Negociação .....	54

1.3.4.2.1 – Negociação Colaborativa .....	55
1.3.4.2.1.1 – Etapas de Negociação Colaborativa .....	57
1.3.4.2.2 – Negociação Competitiva .....	61
<b>1.3.5 – Arbitragem .....</b>	<b>62</b>
1.3.5.1 – Definição de Arbitragem .....	62
<b>1.3.6 – Conciliação .....</b>	<b>63</b>
1.3.6.1 – Definição de Conciliação .....	63
<b>1.3.7 – Mediação .....</b>	<b>66</b>
1.3.7.1 – Definição de Mediação .....	66
1.3.7.2 – Tipos de Mediação .....	67
1.3.7.3 – Etapas do processo de Mediação .....	69
1.3.7.4 – Funções do mediador .....	76
1.3.7.5 – Vantagens da Mediação .....	77
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>79</b>
2.1 – A investigação .....	80
2.2 – Organização da investigação .....	80
2.3 - Técnicas e instrumentos de pesquisa .....	81
<b>2.3.1 – Pesquisa documental .....</b>	<b>81</b>
<b>2.3.2 – Inquérito por questionário .....</b>	<b>83</b>
2.3.2.1 – A construção do questionário .....	85
2.3.2.2 – Aplicação do questionário definitivo .....	88
2.4 – Validade e fiabilidade .....	89
<b>2.4.1 – Validade da investigação .....</b>	<b>89</b>
<b>2.4.2 – Fiabilidade da investigação .....</b>	<b>91</b>
2.5 - Limitações do estudo .....	92
<b>CAPÍTULO 3 – O CONCELHO DE ARRUDA DOS VINHOS .....</b>	<b>94</b>
3.1- Caracterização do Concelho de Arruda dos Vinhos .....	95
<b>3.1.1- Enquadramento geográfico do Concelho .....</b>	<b>95</b>

<b>3.1.2- Caracterização histórica do Concelho</b> .....	96
<b>3.1.3- Análise demográfica do Concelho</b> .....	99
<b>3.1.4- Caracterização económica do Concelho</b> .....	100
<b>3.1.5- Agrupamento de Escolas Básicas de 1º Ciclo e Jardins-de-infância do Concelho de Arruda dos Vinhos</b> .....	101
<b>3.1.6- O Projecto Educativo do AEJIA</b> .....	103
<b>3.2– Caracterização da amostra</b> .....	106
<b>CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	112
<b>4.1- Questão 1 – Como é o ambiente na escola?</b> .....	113
<b>4.1.1 - Apresentação dos Resultados</b> .....	113
<b>4.1.2 – Análise dos Resultados</b> .....	115
<b>4.2- Questão 2 – Será que existem muitos conflitos na escola?</b> .....	115
<b>4.2.1 - Apresentação dos Resultados</b> .....	115
4.2.1.1 – Conflitos entre os alunos .....	115
4.2.1.2 – Conflitos entre alunos e professores .....	117
4.2.1.3 – Conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários .....	119
<b>4.2.2 – Análise dos Resultados</b> .....	121
<b>4.3 - Questão 3 – Que tipos de conflitos existem na escola?</b> .....	123
<b>4.3.1 – Apresentação dos Resultados</b> .....	123
4.3.1.1 – Existência de roubos na escola .....	123
4.3.1.2 – Existência de insultos na escola .....	124
4.3.1.3 – Existência de agressões físicas entre os alunos na escola .....	125
4.3.1.4 – Existência de ameaças entre os alunos na escola .....	127
<b>4.3.2 – Análise dos Resultados</b> .....	128
<b>4.4 – Questão 4 – Será que há muitos alunos envolvidos, vítimas ou testemunhas de conflitos?</b> .....	130

<b>4.4.1 – Apresentação dos Resultados</b> .....	130
4.4.1.1 - Inquiridos envolvidos em conflitos .....	130
4.4.1.2 - Inquiridos testemunhas de conflitos .....	131
4.4.1.3 - Inquiridos vítimas de insultos .....	131
4.4.1.4 - Inquiridos vítimas de ameaças .....	132
4.4.1.5 - Inquiridos vítimas de roubos .....	133
4.4.1.6 - Inquiridos vítimas de agressões físicas .....	133
<b>4.4.2 – Análise dos Resultados</b> .....	134
<b>4.5 – Questão 5 – Em que locais da escola há uma maior incidência de conflitos?</b> .....	135
<b>4.5.1 – Apresentação dos Resultados</b> .....	135
4.5.1.1 - Locais onde há insultos entre os alunos na escola .....	135
4.5.1.2 - Locais onde há agressões físicas entre os alunos na escola .....	136
4.5.1.3 - Locais onde alunos ameaçam outros na escola .....	137
4.5.1.4 – Locais da escola onde inquiridos, enquanto vítimas de conflito, são insultados .....	138
4.5.1.5 – Locais da escola onde inquiridos, enquanto vítimas de conflito, são ameaçados .....	139
4.5.1.6 – Locais da escola onde inquiridos, enquanto vítimas de conflito, são agredidos fisicamente .....	140
<b>4.5.2 – Análise dos resultados</b> .....	140
<b>4.6 – Questão 6 – Quais as causas/razões dos conflitos na escola? .....</b>	142
<b>4.6.1 – Apresentação dos Resultados</b> .....	142
4.6.1.1 – Razão dos conflitos entre os alunos .....	142
4.6.1.2 – Razão dos conflitos entre alunos e professores .....	143
4.6.1.3 – Razão dos conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários .....	144
4.6.1.4 – Razão dos conflitos quando os inquiridos estão envolvidos no mesmo .....	145
<b>4.6.2 - Análise dos Resultados</b> .....	146

4.7 – Questão 7 – Que atitudes têm os alunos perante uma situação de conflito? .....	148
<b>4.7.1 – Apresentação dos Resultados</b> .....	148
4.7.1.1 – Atitude do inquirido, em relação ao conflito, enquanto participante no mesmo .....	148
4.7.1.2 – Atitude do inquirido, em relação ao conflito, enquanto testemunha do mesmo .....	149
4.7.1.2 – Atitude do inquirido, enquanto vítima de insultos .....	150
4.7.1.3 – Atitude do inquirido, enquanto vítima de ameaças .....	151
4.7.1.4 – Atitude do inquirido, enquanto vítima de agressão física .....	153
4.7.1.5 – Atitude do inquirido, enquanto vítima de roubo .....	153
<b>4.7.2 – Análise dos Resultados</b> .....	155
4.8 – Questão 8 – Será que há alunos com problemas que têm medo de se queixar a alguém? .....	157
<b>4.8.1 – Apresentação dos Resultados</b> .....	157
4.8.1.1 – Alunos com medo de se queixarem a um adulto .....	157
4.8.1.2 – Alunos com medo de se queixarem a um colega .....	158
<b>4.8.2 – Análise dos resultados</b> .....	159
4.9 – Questão 9 – Será que os alunos ambicionam resolver os seus conflitos sozinhos? .....	160
<b>4.9.1 – Apresentação dos resultados</b> .....	160
<b>4.9.2 – Análise dos resultados</b> .....	162
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES .....	163
5.1 - Conclusões do estudo .....	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	168
ÍNDICE DE QUADROS .....	175
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	176

ÍNDICE DE FIGURAS .....	179
ÍNDICE DE ANEXOS .....	180
ANEXOS .....	181

## INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a sociedade tem evoluído e, com isto, têm ocorrido mudanças sociais, que, no ponto de vista de Silva (1999), têm implicado transformações na escola.

Veiga (1999) afirma que, no passado, os padrões sociais e educativos se baseavam numa relação de superior-inferior, na qual o superior mantinha o domínio através de ameaças, castigos, prémios, etc.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), a Escola sofreu bastantes alterações, pois o referido diploma define a universalidade do ensino básico de nove anos, obrigatório e gratuito, para todos os portugueses (art. 6º). Preconiza, como princípio base, assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes permita suprir as dificuldades inerentes às mutações sociais, bem como uma integração plena na sociedade. Defende ainda a ideia de uma escola de massas, sem esquecer a qualidade do ensino e da aprendizagem, das crianças e dos jovens.

Assim, a democratização do ensino transportou para a escola uma complexa heterogeneidade social, pois os alunos “vêm para o sistema de ensino a partir de agregados familiares muito diversos,[...], com várias origens sociais e experiências culturais” (Sampaio, 1996, p.10), trazendo consigo problemas que podem ou não dizer respeito apenas à escola.

A escola, segundo Costa (2003), passou então a desempenhar, para além daquilo que o autor considera as funções sociais explícitas (instrução, socialização, educação, desenvolvimento dos alunos), uma “função implícita de “estacionamento”, pois, por vezes, é para muitos alunos o único espaço social capaz de os receber. Dado isto, e tendo em conta o mesmo autor, passou a ter funções de controle social e de custódia dos alunos.

Uma vez que um dos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo foca o facto de o mesmo ter de responder "às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos" (art. 2º, nº4), a escola tem de conseguir dar resposta a todas as realidades, pois cada aluno transporta consigo “uma trajetória de vida particular” (Pinto, 2001).

Com as transformações ocorridas, nomeadamente a obrigatoriedade do ensino e a existência de uma sociedade mais aberta e com estilos de vida diferentes, o ambiente na escola modificou-se. A escola passou a abranger uma vasta diversidade social e cultural, com interesses, opiniões e desejos muito díspares, originando situações de diferença e/ou divergência. Estes acontecimentos deixam de se conseguir solucionar através da imposição ou submissão, originando situações de **conflito**.

Tendo em conta Costa (2003), o conflito em contexto escolar pode assumir diversas formas, nomeadamente entre: grupos de alunos; alunos e funcionários; professores e família; alunos e órgãos de gestão, etc. Os espaços onde ocorre maior número de conflitos entre pessoas são os ambientes de convivência diária, nomeadamente as salas de aula e os recreios.

A existência de conflitos na escola não deve ser interpretada linearmente. O conflito pode acarretar consequências positivas para uma organização escolar, na medida em que permite possibilitar mudanças que levem à evolução e transformação das relações entre os intervenientes na comunidade escolar. Por outro lado, pode ser perspectivado negativamente, pois pode comprometer as relações sociais existentes, bem como interferir negativamente no processo ensino-aprendizagem. Como nos foca Jares (2002), o conflito ao surgir na escola quebra o processo educativo, uma vez que perturba e destrói o criado e unido pela educação.

De acordo com Costa (2003), pode existir uma variação no estilo de resolução do conflito em função do contexto da interação. O mesmo autor foca que as particularidades do contexto relacional do conflito que mais influem na escolha da estratégia de gestão de conflitos têm a ver com o grau de poder, o grau de estabilidade/abertura e o grau de proximidade.

No caso em que o conflito é oriundo de uma relação assimétrica e vertical (o poder não se encontra distribuído igualmente pelos intervenientes), a escolha recai sobre formas coercivas de resolução de conflitos. Quando o conflito tem origem em relações simétricas e horizontais (o poder é partilhado de igual modo pelos intervenientes), predominam estratégias de mitigação (ações positivas de resolução de conflito, em que o objectivo é minimizar ou atenuar as consequências do conflito).

Nos conflitos em contexto escolar a resolução não deverá recair em sanções ou castigos da parte do professor, pois o aluno começa a vê-lo com alguma autoridade e, por vezes, autoritarismo, e isso poderá prejudicar o ambiente de toda a comunidade. O professor

deverá facilitar a resolução de conflitos interpessoais através do desenvolvimento de estratégias colaborativas e de comunicação assertiva (negociação e mediação), nas quais terá o papel de mediar do processo, favorecendo a reflexão e a discussão como meios de alcançar o consenso e o compromisso. Esses tipos de estratégias, como os alunos têm um papel activo na busca de uma solução para o conflito, para além de lhes permitir desenvolver atitudes de responsabilização, reflexão e consciencialização, incrementam o desenvolvimento sócio-cognitivo e de competências sociais.

Para minimizar a ocorrência de conflitos é “importante tentar compreender as origens,[...], porque de facto quanto melhor compreendermos, mais aptos estaremos todos para intervir...” (Strecht em Pinto, 2001, p.18). É neste contexto que surge a problemática desta investigação.

Para que se possa intervir de maneira a extinguir ou atenuar o número de conflitos existentes no contexto escolar, nada melhor do que saber qual a perspectiva dos alunos sobre a temática, uma vez que é uma área ainda pouco investigada. Perante isto, é de total relevância a problemática desta investigação, pois debruça-se exactamente sobre o levantamento dessas perspectivas acerca dos conflitos existentes na escola.

Segundo Quivy *et al.* (1998), uma investigação é algo que se procura, é um caminho que o investigador deve seguir, de modo a atingir um melhor conhecimento, devendo ser aceite como tal, apesar de todas as incertezas, hesitações e desvios.

Por conseguinte, e seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, o investigador deve-se preocupar por procurar um fio condutor, que seja o mais claro possível, possibilitando-lhe iniciar sem demora e de maneira estruturada e coerente a investigação.

Dado isto, torna-se relevante a apresentação da pergunta de partida do estudo realizado:

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

Tendo em conta Carmo *et al.* (1998), uma das etapas iniciais da investigação é definir com clareza as metas (objectivos) que o investigador pretende alcançar.

Assim, o objectivo geral da presente investigação, é ter conhecimento da perspectiva dos alunos no que diz respeito à temática do conflito com o intuito de, futuramente, ser implantado um projecto de mediação de conflitos no contexto que irá ser estudado. Visto isto, pretende-se com este estudo quantificar os conflitos existentes e conhecer a sua evolução; saber a tipologia dos conflitos existentes na escola; saber os locais da escola onde esses conflitos ocorrem com maior frequência; ter conhecimento de como reagem os alunos perante uma situação de conflito e ter uma noção das causas do conflito. Numa outra óptica do estudo, pretende-se saber se os alunos gostariam ou não de conhecer novas estratégias de resolução de conflito, onde o seu papel, consistiria numa participação activa, relevante e imprescindível. A razão da escolha do universo estudado (4º ano de escolaridade) recai no escalão etário dos alunos, pois estes ainda são bastante novos e devem ser sensibilizados para a necessidade de minimizar o número de conflitos existentes na sociedade, mais em concreto na escola.

Orientar uma investigação em torno de hipóteses ou questões de investigação é a forma mais viável de a conduzir com ordem e rigor. Essas fornecem à investigação todo um fio condutor imprescindível para auxiliar o trabalho a desenvolver. (Quivy *et al.*, 1998).

Quivy *et al.* (1998), consideram que uma hipótese consiste numa proposição que estabelece uma relação entre dois conceitos, apresentando-se como a antecipação de uma relação entre um fenómeno e um conceito capaz de o explicar.

O escopo da presente investigação é de natureza puramente descritiva e quantitativa, visando proceder ao levantamento da percepção dos alunos em relação ao conflito. Não se trata de uma investigação orientada para a comprovação de qualquer hipótese interpretativa previamente formulada. Pretende-se apenas obter respostas para algumas questões consideradas relevantes para a temática em estudo.

Assim, a presente investigação pretende encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

- ✓ Como é o ambiente na escola?
- ✓ Será que existem muitos conflitos na escola?
- ✓ Que tipos de conflitos existem na escola?
- ✓ Será que há muitos alunos envolvidos, vítimas ou testemunhas de conflitos?
- ✓ Em que locais da escola há uma maior incidência de conflitos?
- ✓ Quais as causas/razões dos conflitos na escola?
- ✓ Que atitudes têm os alunos perante uma situação de conflito?
- ✓ Será que há alunos com problemas que têm medo de se queixar a alguém?
- ✓ Será que os alunos ambicionam resolver os seus conflitos sozinhos?

O trabalho que apresentamos encontra-se organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica tendo em conta a problemática da resolução de conflitos. Essa revisão aborda três áreas distintas. Uma primeira é relativa ao conflito – definição de conflito, origem do conflito e tipologia de conflitos. A segunda foca a temática da resolução de conflitos na escola, onde se faz uma breve análise histórica acerca da intervenção sobre a resolução de conflitos em meio escolar e se sintetiza o suporte legal que rege a matéria dos conflitos em contexto escolar. Por fim, a última expõe estratégias utilizadas na resolução de conflitos – mediação, negociação, arbitragem e conciliação.

No segundo capítulo apresenta-se a metodologia da investigação, focando a organização da investigação, as técnicas e instrumentos utilizados, a validade e fiabilidade da investigação e as suas limitações.

No terceiro capítulo apresenta-se a caracterização do concelho de Arruda dos Vinhos e da amostra seleccionada.

No quarto capítulo interpretam-se e analisam-se os resultados obtidos nos dados recolhidos através do inquérito por questionário.

No quinto capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, bem como algumas recomendações e propostas de trabalho alusivas ao tema.

Por último, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas e os anexos.

## CAPÍTULO 1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

## 1.1 – O Conflito

### 1.1.1 - Definição de Conflito

A sociedade é constituída por organizações sociais, grupos e indivíduos que possuem percepções e perspectivas próprias da realidade que os circunda. Dado isto, o conflito encontra-se presente na sociedade, uma vez que cada grupo e/ou indivíduo apresenta as suas convicções, podendo estas colidir.

Numa definição mais banal, que se pode consultar num dicionário da Língua Portuguesa, o conflito é visto como “choque”, “embate”, “luta”, “guerra”, “oposição”, “momento crítico”. Nestas definições podemos constatar que abrangem tanto as confrontações físicas como os factores psicológicos, salientando sempre que se trata de acções antagónicas.

Há autores, como Deutsch, Pruitt&Rubin, Deutsch e Coleman, que focalizam a definição de conflito mais nos factores psicológicos (como divergência de interesses, de ideias, de desejos) que são percebidos pelos intervenientes do conflito, mas que não conseguem ser alcançados simultaneamente por ambos.

Deutsch, um dos primeiros investigadores nesta área, defende que o conflito existe “sempre que surgem actividades incompatíveis (e)[...] uma acção incompatível com outra vem obstruir, interferir e danificar ou, de alguma forma, fazer com que esta tenha menos possibilidades de se efectuar” (1973, p.10). Estas acções podem ter origens diversificadas. Quando envolvem uma só pessoa trata-se de um conflito intrapessoal,

entre duas ou mais pessoas é um conflito interpessoal, entre grupos é um conflito intergrupar e quando o conflito é entre nações chama-se conflito internacionais.

No mesmo sentido, Pruitt (1981) diz que o conflito consiste num episódio em que uma parte influencia a outra ou um elemento comum, enquanto que a outra parte tenta resistir.

Torrego (2003), olha os conflitos como “situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis”.

Numa definição mais restrita, o conflito estabelecerá “[...] uma percebida divergência de interesses, ou a crença de que as actuais aspirações das partes não podem ser alcançadas simultaneamente” (Pruitt&Rubin, 1986, p.4).

Na perspectiva de Noronha (1992), as pessoas têm comportamentos e acções que provocam reacções. Estas podem ser de indiferença, agrado ou desagrado, dando origem ao conflito, na medida em que se criam estímulos provocando respostas antagónicas, incompatíveis ou divergentes.

Numa perspectiva sociológica, tendo em conta Waller in Costa (2003), o conflito tanto unifica como divide, sendo considerado um dos principais factores de coesão do grupo. O conflito ajuda a preservar relações que de outra forma seriam intoleráveis.

O mesmo autor apresenta o conflito tendo em conta três visões políticas: a unitária, a pluralista e a radical.

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

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

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

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

Costa (2002) reflecte acerca das perspectivas teóricas do conflito, analisando-as enquanto teorias sócio-psicológicas e teorias desenvolvimentais.

No que concerne às teorias sócio-psicológicas, o autor identifica a teoria da interdependência social; a teoria da estrutura, processo e atitude/comportamento; e a teoria da dupla preocupação.

Quanto à teoria da interdependência social, Costa(2002), nomeando Deutsch(1949), Johnson (1974) e Johnson&Johnson (1979), afirma que os conflitos se encontram inerentes em todas as relações sociais e que a maneira como cada indivíduo lida com o conflito tem a ver com a natureza da interdependência social de cada situação. Assim, segundo esta teoria, os conflitos são resolvidos de forma construtiva quando a solução encontrada para a sua resolução é satisfatória para todas as partes envolvidas, quando a resolução do conflito fortalece a relação entre os intervenientes e quando desenvolve nos intervenientes a capacidade de resolver futuros conflitos de uma forma também construtiva.

No que diz respeito à teoria da estrutura, processo e atitude/comportamento, Costa (2002), destacando Watson (1966), realça que os teóricos consideram que a estrutura de uma situação é que determina os processos de interação entre os intervenientes no conflito, os quais, por sua vez, determinam as atitudes e comportamentos que os intervenientes adoptam. Nesta perspectiva, a estrutura da situação tem um papel importante, pois os factores existentes (condições física e espaciais do contexto, número de envolvidos, natureza das actividades a serem desenvolvidas,...), condicionam todo o processo de resolução do conflito. Alterações a qualquer momento do processo poderão

provocar mudanças significativas, afectando os comportamentos e atitudes dos intervenientes. A resolução do conflito, construtiva ou destrutivamente, depende dos padrões de comportamento que são desenvolvidos por diferentes formas de estruturação dos contextos.

Na teoria da dupla preocupação (*dual concern theory*), Costa (2002) afirma que esta destaca a existência de duas dimensões ao nível da gestão dos conflitos: a preocupação com o *self* e a preocupação com os outros. O autor, citando Thomas (1976), apresenta várias combinações possíveis das variações destas dimensões, identificando cinco categorias que se apresentam seguidamente (quadro1). Este assunto será um pouco mais desenvolvido no subcapítulo 1.3.1.

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

**Quadro 1** – Comportamentos de resolução de conflitos (Thomas, 1976).

Analisando as teorias desenvolvimentais, Costa (2002) subdivide-as em teorias de origem psicodinâmica e teorias cognitivo-estruturais.

No que diz respeito às teorias de origem psicodinâmica, o autor afirma que na linha da psicanálise mais clássica, o conflito é considerado uma condição da diferenciação dos indivíduos em relação aos pais, sendo um impulsionador no processo de autonomia e construção de identidade de cada indivíduo. O mesmo autor, referenciando Freud (1973) e outros, realça que o conflito é visto como manifestação de turbulências intrapsíquicas geradoras de comportamentos de oposição em relação aos pais, contribuindo para a ruptura da relação pais-filhos e desenvolvendo a própria identidade e autonomia de cada indivíduo.

As teorias cognitivo-estruturais destacam o conflito como um elemento fundamental para o desenvolvimento do processo de maturação cognitiva de um indivíduo. O conflito é visto como um mecanismo que possibilita às crianças e adolescentes adquirirem novas estruturas cognitivas, desenvolvendo novas perspectivas que complexificam os seus padrões de raciocínio. Isso traduz-se em mudanças de comportamento em relação aos adultos e pares. Nesta perspectiva, o conflito aparece como uma qualidade intrínseca quer da experiência individual (intrapsíquica) quer da experiência relacional (interpessoal). Cada conflito vivido pode levar à passagem para níveis superiores da resolução de conflitos sempre que introduzir no processo de raciocínio interpessoal elementos novos, que requerem o desenvolvimento da estrutura sócio-cognitiva pré-existente.

### 1.1.2 - Origem do Conflito

Na vida das pessoas o conflito é algo inevitável, dadas as especificidades de cada indivíduo. A maneira como se tenta solucioná-lo pode ser uma experiência competitiva/destrutiva ou uma oportunidade que possibilite o crescimento dos envolvidos no conflito. Para isso, a compreensão da origem do conflito é uma condicionante imprescindível para a resolução do mesmo.

Segundo Crawford & Bodine (1996), geralmente, quando se dá um conflito, uma das preocupações inerente ao indivíduo é a tentativa de satisfação das necessidades básicas, prolongando o conflito até à existência de acordo ou satisfação da necessidade.

Crawford & Bodine (1996) e Torrego (2003) explicam a origem do conflito em três fontes: escassez de recursos (tempo, dinheiro e propriedade), diferentes valores (crenças, prioridades e princípios) e quatro necessidades psicológicas básicas a seguir discriminadas:

- **Pertença:** conseguir, oportunidade para partilhar e cooperar, utilizando o amor e a amizade.
- **Poder:** capacidade de conseguir ser reconhecido e respeitado.
- **Liberdade:** capacidade de fazer escolhas livres na vida.
- **Prazer:** capacidade de se rir e divertir.

Weir (1995), tendo em conta a teoria do psicólogo americano Maslow, categoriza as necessidades humanas, dispendo-as por prioridades. Assim, primeiramente, o ser humano

preocupa-se por satisfazer as necessidades fisiológicas como a alimentação e temperatura, seguindo-se as necessidades de segurança, amor e pertença e prosseguindo com necessidades de outro nível, como as de estima, auto-realização, compreensão e conhecimento.

Os indivíduos, ao sentir necessidades que não estão satisfeitas, ao aperceber-se que os outros já as satisfizeram, podem criar uma situação de conflito, com o objectivo de conseguir saciar essas necessidades.

Deutsch & Coleman (2000), focando Fischer, mencionam uma outra tipologia da origem dos conflitos interpessoais, identificando as diferenças económicas de poder e de valores entre os indivíduos/grupos como principais fontes de incompatibilidades, podendo levar ao aumento dos conflitos interpessoais destrutivos.

Quanto aos conflitos económicos, estes firmam-se basicamente na competição existente entre as partes pela escassez de recursos.

Os conflitos, cujo motivo são os valores, estabelecem-se nas diferenças entre valores e princípios das pessoas, ideologias ou formas de estar na vida.

Os conflitos de poder podem originar-se quando uma das partes pretende influenciar e controlar a outra.

No que diz respeito ao poder, enquanto uma das origens dos conflitos, Deutsch (1973) distingue três significados de poder: o poder do contexto, como o grau em que o indivíduo pode influenciar favoravelmente o contexto; o poder da relação, como o grau

em que uma pessoa pode influenciar a outra; o poder pessoal, como o grau em que uma pessoa é capaz de influenciar os seus próprios desejos.

Seguindo ainda a linha de pensamento de Fischer *in* Deutsch & Coleman (2000), o que distingue os conflitos de poder é a maneira como este é utilizado, podendo ser através de comportamentos de ameaça ou manipulação (poder negativo) e através da persuasão e uso de informação válida (poder positivo).

Torrego (2003) foca também, aquando da análise da natureza do conflito, as necessidades básicas humanas. Assim, temos necessidades materiais básicas (alimentação ou o sono) e necessidades de cariz psicológico (segurança, liberdade, possibilidade de a pessoa se expressar e ser escutado, dignidade – respeitar e sentir-se respeitado, pertencer a um grupo, justiça, sentir-se amado). Salienta ainda que recursos limitados, valores diferentes e necessidades desadequadas podem também ser causadores de conflitos.

Deutsch (1973) resume, do seguinte modo, as origens dos conflitos:

- **Controlo sobre recursos** (espaço, dinheiro, propriedade, poder, prestígio, alimentação)- se duas ou mais partes pretendem o uso ou domínio exclusivo de um recurso, há uma forte probabilidade de o conflito emergir. Deutch considera que este tipo de conflitos dificilmente se resolve de modo construtivo, principalmente quando existe uma fixação no recurso e a possibilidade de o substituir é escassa.

- **Preferências e aborrecimentos** – quando os gostos ou actividades de uma das partes se impõem às preferências da outra parte.

- **Valores** – quando os sistemas de valores das partes (religiosos, ideológicos) são antagónicos.

- **Crenças** – quando factos, informação, conhecimento ou crenças acerca da realidade, divergem entre as partes. Por vezes, quando as pessoas respeitam as crenças dos outros pode não existir conflito.

- **A natureza da relação entre as partes** – tem origem na maneira como uma das partes idealiza a relação com a outra. Pode ambicionar ser dominador ou dominado. Muitos dos conflitos desta natureza dificilmente se encaram directamente, podendo o conflito ser desviado ou ficar latente.

### 1.1.3 - Tipologia dos Conflitos

Todos os autores consultados, apesar de apresentarem diferentes tipologias de conflito ou utilizarem diferentes nomenclaturas, expõem que os conflitos se distinguem pela relação entre os objectivos de interesses das partes e o nível de interesses pessoais, percebidos por cada uma das partes em conflito.

Torrego (2003) categoriza os conflitos do seguinte modo:

- **Conflitos de relação/comunicação** – são considerados os conflitos que se baseiam em agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, rumores, confusão, etc. Engloba ainda os conflitos por diferentes percepções entre as partes.

- **Conflitos de interesses/necessidades** - quando existem diferenças entre as partes devidas a um problema de conteúdo. Pretende-se procurar a forma de satisfazer os interesses e necessidades através de uma solução alternativa de ganhar-ganhar.

- **Conflitos por recursos** – conflitos que se baseiam no possuir, emprestar e ceder.

- **Conflitos por actividades** – conflitos gerados a partir de desacordo na realização de tarefas ou trabalhos.

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

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

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

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

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

"Se a esposa quer utilizar o espaço de arrumos da casa para fazer um estúdio de pintura e o seu marido deseja utilizar o espaço para escritório, eles têm um *true conflict*" (p.12).

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

- **Conflitos contingentes** – estes conflitos estão pendentos de reorganizações circunstanciais na vida das pessoas, tais como, mudança de horários, que não são aceites por ambas as partes. Para que se encontre uma maneira de resolver o conflito, os intervenientes têm de ser flexíveis, não podem reagir de maneira excessivamente emocional ou pouco racional.

- **Conflitos deslocados** – estes conflitos sucedem quando as partes discutem acerca de assuntos errados, pois o conflito manifesto e o assunto discutido não é realmente o conflito que está subjacente. A maneira como os intervenientes reagem revela tensão e irritabilidade, devido à inexistência de solução para tal conflito. Este tipo de conflito pode tomar diversas formas, podendo por vezes tornar-se uma obsessão, caso não se resolva.

- **Conflitos mal atribuídos** – este tipo de conflitos ocorre quando acontece entre "partes erradas" e, conseqüentemente, sobre assuntos errados. Estas circunstâncias podem suceder inconscientemente, como realça o autor, "censurar uma criança por alguma coisa que foi uma ordem dada pelos pais".

- **Conflitos latentes** – são conflitos que podem ocorrer, mas isso não acontece, isto é, o conflito está implícito, mas não ocorre. Isso pode acontecer porque existe uma repressão ou deslocação do indivíduo, ou então, porque o conflito ainda não existe psicologicamente. Como é referido pelo autor, uma mulher pode achar normal que o homem seja superior economicamente e em direitos, não contestando tal perspectiva, senão quando ela própria se sentir discriminada.

- **Conflitos falsos** – estes conflitos acontecem quando não há qualquer objectivo fundamentado para que tal aconteça, isto é, quando apenas existem percepções dos indivíduos e não factos reais para que ocorra o conflito. Estes conflitos têm origem em falsas interpretações. Como foca o autor, o conflito pode começar como falso conflito, que vai desencadear novos motivos e atitudes, originando um verdadeiro conflito.

Moore (1986) in Girard & Koch (1997) e Moore (1994) in Heredia (1999) tem duas categorizações da definição dos tipos de conflitos. Numa primeira, distingue dois tipos de conflitos, os **desnecessários** e os **genuínos**. No primeiro tipo, a origem do conflito encontra-se na percepção e comunicação, valores, relação e informação, enquanto que, nos conflitos genuínos, as origens são diferenças mais concretas, tais como, os interesses sobre metas pessoais a atingir.

Numa segunda categorização, Moore (1986) descreve cinco tipos de conflitos, sendo eles:

- **Conflitos de relação** – estes conflitos ocorrem devido a escassa ou falsa comunicação, falsas percepções ou estereótipos, fortes emoções negativas, ou a repetidas condutas

negativas, dando origem a conflitos “desnecessários” (Moore, 1986).

- **Conflitos de informação** – estes conflitos acontecem quando os indivíduos não têm acesso a toda a informação necessária para poderem tomar uma decisão acertada em relação a um assunto, podendo realizar interpretações desadequadas ou erradas.

- **Conflitos de interesses** – sucedem quando existe competição entre necessidades incompatíveis ou percebidas como tal das partes envolvidas. Este tipo de conflito acontece quando uma das partes acha necessário que a outra sacrifique a sua necessidade, para que possa satisfazer a sua. De acordo com o autor, estes conflitos baseiam-se em "questões substanciais" (dinheiro, tempo, recursos físicos, etc.), em procedimentos (a forma como o conflito deve ser resolvido), e aspectos psicológicos (percepções de respeito, honestidade, confiança, desejo de partilhar etc.).

- **Conflitos estruturais** – estes conflitos ocorrem devido a forças opressivas externas aos indivíduos envolvidos no conflito (escassez de recursos físicos; condições geográficas, como distância ou proximidade; tempo longo ou demasiado restrito).

- **Conflitos de valores** – estes conflitos ocorrem quando as crenças dos intervenientes são incompatíveis ou percebidas como tal. Só se dá o conflito quando uma das partes tenta impor os seus valores/crenças à outra.

## **1.2 – A Resolução de conflitos na escola**

### 1.2.1 – Quadro normativo para a gestão de conflitos em contexto escolar

#### **1.2.1.1 – Resenha Histórica após o 25 de Abril de 1974**

Segundo Fonseca *et. al* (1998) o caminho para a democracia tem sido longo e difícil. Os mesmos autores afirmam que, apesar de já se terem conseguido alcançar alguns objectivos indispensáveis à democracia (liberdade de expressão, universalidades do direito de voto,...), ainda falta muito caminho para a sua concretização plena.

De acordo com Fonseca *et. al* (1998), antes de se dar a Revolução do 25 de Abril, já se tinham lançado “sementes importantes”, mas nunca foram postas em prática devido ao regime político da altura.

Vieira *et al.* (2002) afirmam que o 25 de Abril permitiu a realização prática de algumas das dimensões da democratização do ensino.

Assim, foi nessa altura que se começou a falar do “pressuposto teórico[...] de que todos têm direito à educação necessária para uma vida digna em sociedade” (Vieira *et al.*, 2002), tendo-se dado início à operacionalização do conceito de “escola para todos”.

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

Em 1976 surge um modelo que, pelo facto de apresentar algumas lacunas e insuficiências, leva a que as escolas não tenham eficácia e seja insuficiente a representatividade dos agentes educativos, bem como a sua participação.

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

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

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

A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios. Os domínios aparecem explicitados no articulado do diploma e, no fundamental, são atribuídas competências às escolas em quatro domínios: cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

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

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

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

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

O Dec.-Lei 43/89 é reforçado pelo Dec.-Lei 172/91 de 10 de Maio que define o regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Ao afirmar que “*situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade essencial à realização da reforma educativa*” (Preâmbulo), são estabelecidos os mecanismos que garantem o exercício dessa liberdade e responsabilidade: projecto educativo, regulamento interno, plano anual de actividades e orçamento. Este normativo apareceu para colmatar algumas falhas existentes no normativo anterior, tentando transformar a escola numa comunidade educativa, na qual existe interacção entre os agentes escolares e extra-escolares (comunidade local).

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

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

Tendo por base o “Estudo Prévio” sobre autonomia e gestão da autoria de João Barroso (1997) e na sequência do Despacho n.º 27/97, de 2 de Junho, que lançou, em regime de experiência, os agrupamentos de escolas, como uma nova forma de exercício da autonomia no sentido de transformar a escola no centro privilegiado das políticas educativas, o governo apresentou, em Maio de 1998, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 sobre o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

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

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

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

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

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

Assim, a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, consagrando o diploma um processo gradual de aperfeiçoamento de experiências e aprendizagem da autonomia que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a nova redacção dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, dá especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins de infância, integrando-os, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão, dos estabelecimentos públicos de educação, tomando em consideração a

dimensão muito variável destas escolas e salvaguardando a sua identidade própria. Permite soluções organizativas adequadas às escolas de maiores dimensões e às escolas mais pequenas e/ou isoladas.

Consagra, ainda, a possibilidade de desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas.

Posteriormente, o Ministério da Educação tem emitido outros normativos, com o intuito de dar resposta a problemas que vão surgindo.

A autonomia que se pretende, teoricamente, prevê a construção de uma escola diferente e única, como consequência de uma liderança fundada em perfis pedagógicos, de trabalho cooperativo e de uma nova organização de trabalho. Mas, como nos foca Formosinho (1998) estamos numa “encruzilhada organizacional”, numa “pretensa descentralização” mas efectiva “centralização desconcentrada”, pois, na prática, o estado apenas tem indiciado intenções de descentralização, através de uma desresponsabilização e pela atribuição de diversas competências.

Afonso (1999) declara que a identidade e especificidade da escola é gerada pelas dinâmicas internas e externas. Como a escola é geradora e receptora de influências, mantém uma articulação maleável e flexível com o meio que a rodeia. Assim sendo, o funcionamento da escola, segundo o autor, não se pode traduzir numa resposta mecânica, automática e previsível, uma vez que, é a capacidade de gestão das relações com o exterior que constitui a raiz da autonomia da organização escolar.

De acordo com Formosinho (1998) os verbos descentralizar, participar e ser autónoma, apesar de serem acções que constituem metas explícitas do Ministério da Educação, ainda não entraram no campo lexical do conceito *escola*. Segundo o que consta em cadernos publicados pelo Ministério da Educação sobre a promoção de práticas de autonomia, “A prática da autonomia surge [...] como processo de resolução, de forma participada, das questões que se colocam à escola quanto à sua função educativa; quer ainda, como pesquisa deliberada de uma maior qualidade [...]” (Ministério da Educação, 1992). Apesar disto, Sarmiento (1992) afirma que embora o quadro legal da autonomia estabeleça possibilidades para o exercício de autonomia, isso não garante a realização de uma escola assente nesse mesmo princípio. Verifica-se assim, segundo Sarmiento (1992), que a autonomia não é uma política, mas sim, a substância de um novo tipo de escola. Pelo facto de a escola, por tradição, ser demasiado centralizadora a todos os níveis e de ter uma experiência de democracia bastante reduzida, parece difícil implementar a autonomia na realidade portuguesa.

O facto de em 2004 ter sido proposto a hipótese de se apresentar uma nova versão da Lei de Bases do Sistema Educativo, pode-nos induzir a que se aproximam alterações.

Em paralelo com estes normativos apresentados anteriormente foram surgindo outros sobre a gestão de conflitos na escola.

Com as alterações que foram decorrendo na sociedade ao longo dos tempos, esta foi adquirindo mais liberdade. Essa liberdade fez com que as pessoas se tornassem mais egoístas, ignorando o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, acarretando ainda dificuldades em cumprir regras pré-estabelecidas pela sociedade. Isso provocou na escola

alguns problemas, pois os alunos passaram a não dar importância às regras que estavam anteriormente definidas, desobedecendo-as e questionando tudo e todos. Esta situação é bastante complexa, uma vez que os valores morais dos professores poderão não ser compatíveis com os dos alunos e isso pode criar situações indesejadas para o bom funcionamento da escola. Para que essas situações sejam solucionadas constroem-se normas que possam ser postas em prática, de maneira a se conseguir um controlo disciplinar.

Ivo Domingues (1995) define controlo disciplinar como um conjunto de actividades que visam exercer influência sobre o comportamento dos alunos, de modo a que consigam ajustar àquilo que é, para o professor ou professores de cada escola, considerado como um padrão de comportamento aceitável. Assim podem ser tidos em conta práticas a três níveis: Ministério da Educação, Escola e Actores.

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

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

- nível orgânico
- nível situacional ou operativo

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

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

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

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

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

- 1º - Advertência
- 2º - Ordem de saída do local onde se realizam os trabalhos
- 3º - Repreensão
- 4º - Suspensão da frequência até oito dias

5º - Exclusão da frequência por período não superior a um ano

6º - Exclusão temporária da frequência de todos os estabelecimentos de ensino

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

Só em 1998 surge um novo diploma, o Decreto-Lei nº 270/98. Nesse diploma as soluções previstas para dar resposta a situações disciplinares são um pouco diferentes das do normativo anterior, sendo estas:

1º - Advertência do aluno

2º - Advertência comunicada ao encarregado de educação

3º - Repreensão registada

4º - Actividades de integração na comunidade educativa

5º - Suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis

6º - Transferência de escola

7º - Expulsão

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

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

É no dia 20 de Dezembro de 2002 que surge o normativo que se encontra ainda em vigor (Março de 2007), a Lei nº 30/2002, denominada de Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior.

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

(Artigo 9º)

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

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

Quanto às medidas disciplinares preventivas e de integração, o diploma destaca as seguintes (art. 26º):

- A) A advertência;
- B) A ordem de saída da sala de aula;
- C) As actividades de integração na escola;
- D) A transferência de escola.

No que diz respeito às medidas sancionatórias, são as seguintes (art. 27º):

- A) A repreensão;
- B) A repreensão registada;
- C) A suspensão da escola até cinco dias úteis;
- D) A suspensão da escola de seis a dez dias úteis;
- E) A expulsão da escola.

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

Para além das medidas referidas, este normativo prevê dos artigos 43º ao 51º a possibilidade da instauração de Procedimentos Disciplinares para os casos em que as infracções são mais graves. Esses procedimentos têm de ter a intervenção do Encarregado de Educação do infractor, de modo a reforçar a formação cívica do educando.

Assim, podemos afirmar que, embora se tenha de cumprir as normas gerais legais previstas, o controlo disciplinar varia de contexto para contexto, uma vez que cada escola tem a sua própria realidade organizacional que vai variando consoante se vão ultrapassando os obstáculos, dilemas e constrangimentos que vão surgindo.

### **1.2.1.2 – Autonomia na escolha dos processos de resolução do conflito**

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

A palavra “autonomia”, de acordo com o Dicionário da Porto Editora, significa ter-se independência, reger-se pelas suas próprias leis.

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

A autonomia deve avocar perspectivas de abertura permitindo o desenvolvimento de *outras* autonomias. Para que uma escola consiga alcançar essa autonomia tem de, anteriormente, existir uma descentralização do poder central, sendo necessário uma prévia definição da concepção de escola que se pretende implementar: uma “escola

serviço-local-de-estado” ou “escola-comunidade-educativa” (Formosinho, *cit. in* Sarmiento, 1992).

O conceito de autonomia escolar inclui dois tipos de abordagem: um é respeitante ao modo como o conceito se operacionaliza de facto e o outro tem a ver com os condicionalismos em que essas operacionalizações se efectuem.

Segundo Sarmiento (1992), uma autonomia assente na motivação dos actores e dependente de um contexto político/administrativo central que seja favorável e que estimule, isto é uma “cultura de autonomia” ou “cultura de colaboração”, é muito importante para que haja um desenvolvimento pleno da autonomia escolar. Um dos factores a potenciar práticas de autonomia é a motivação dos actores da comunidade educativa, em especial dos professores.

O mesmo autor afirma que “o quadro legal da autonomia estabelece as possibilidades para o exercício da autonomia, mas não garante a realização de uma escola assente no princípio da autonomia”, pois, segundo o autor, “a autonomia não é, afinal, uma política, mas uma substância de um novo tipo de escola”. A implementação da autonomia na realidade portuguesa parece ser uma tarefa um pouco difícil devido à curta experiência de democracia e à forte tradição centralizadora existente.

Na História do nosso país os exemplos de autonomia da escola pública são bastante escassos. Durante o regime político vivido antes do 25 de Abril de 1974 não se ouvia sequer referências sobre qualquer tipo de autonomia. Apesar disso, nas últimas décadas, temo-nos deparado com um controlo mais reduzido da administração central sob o

sistema educativo, tendo-se registado a transferência de algumas competências para a responsabilidade do poder regional e local.

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

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

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

De acordo com Sarmiento (1992), citando Dewey, a escola passa a ser vista culturalmente como aquela “que se constitui para educar os alunos na autonomia, pela autonomia e para a autonomia, dentro das comunidades em que se inserem”.

Para que a escola seja vista desta maneira torna-se essencial que o aluno seja entendido como alguém que tem um papel activo, empreendedor das suas aprendizagens, sendo autónomo na aquisição das mesmas.

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

Analisando a gestão das escolas portuguesas na actualidade, podemos constatar que, devido à autonomia de que dispõem, caso queiram, há possibilidades de implementar outras práticas inovadoras na resolução dos conflitos existentes. Essa intervenção das escolas requer alguma urgência, uma vez que a violência física e verbal existente nas escolas tem vindo a aumentar.

Falar da existência de autonomia da escola na gestão dos conflitos não é uma matéria linear, pois cada escola tem a sua própria cultura bem como um clima específico. Assim, pode-se dizer que, presentemente, a escola dispõe de oportunidades que lhes possibilita a aplicação de processos alternativos de gestão de conflitos, uma vez existir viabilidade legal para tal. Dado isto, está dependente da escola e da motivação da comunidade escolar a implementação ou não dos referidos processos.

### 1.2.2 - Intervenção Sobre Resolução de Conflitos em Meio Escolar

Falar em programas de resolução de conflitos em contexto escolar é uma matéria relativamente recente. Stewart (1998) refere que o início destes programas data da década de 70, tendo sido o Reino Unido e os Estados Unidos da América os países pioneiros neste campo.

Inicialmente, tendo em conta Girard & Koch (1997), o interesse pela aplicação destes programas, nos referidos países, foi manifestado voluntariamente por um grupo de militantes que se preocupava com os problemas sociais.

Assim, estes programas de resolução de conflitos aparecem para dar resposta à preocupação manifestada pelos educadores e pais pela violência existente nas escolas.

Fernandez (1999) realça que os programas de mediação têm vindo a ser introduzidos em Espanha, com o intuito de melhorarem o clima relacional existente nas escolas. Estes programas têm como objectivos proporcionar aos alunos o conhecimento e posteriormente a aplicação de habilidades sociais e estratégias para se auto-regularem e se auto-controlarem.

Para além da mediação, também a negociação tem sido posta em prática nas escolas dos Estados Unidos da América, Inglaterra, França, Canadá e (mais recentemente) Espanha, (Torrego, 2000, *in* Jares, 2000).

### **1.2.3.1 – Elementos históricos sobre a implementação de programas de resolução de conflitos**

#### 1.2.2.1.1 – Reino Unido

Desde a década de 70 que o Reino Unido introduziu a mediação de pares na escola, enquanto estratégia de resolução de conflitos (Stewart, 1998).

O mesmo autor sintetiza alguns dados, referidos a seguir, acerca do percurso da implementação da mediação, enquanto resolução de conflitos nas escolas do referido país.

O trabalho de mediação desenvolvido nas escolas do Reino Unido chegou a ser desenvolvido por iniciativa de algumas instituições preocupadas com a educação para a paz, nomeadamente, a *Society of Friends através do Education Advisory Programme do Quaker Peace and Service*. O suporte curricular da educação para a paz era a aprendizagem da técnica da mediação, resolução de problemas e reflexão sobre resolução de conflitos.

Tendo em conta o desenrolar dos acontecimentos ao longo do tempo, Stewart (1998) refere que, em 1981, o grupo de *Kingston Friends Workshop* deu início ao seu primeiro projecto sobre resolução de conflitos com a produção de um manual orientador sobre a problemática.

Para além das referências anteriores, o autor explica, com mais pormenor, o processo de surgimento de organizações que fomentaram a introdução de programas de resolução de conflitos em meio escolar.

Assim, o autor expõe que, na Irlanda do Norte, o papel dos *Quaker Peace and Service* foi muito importante, uma vez que a situação política do país (confrontação entre católicos e protestantes) desafiava a um trabalho de educação para a paz.

Neste seguimento, em 1989, foram introduzidos nos currículos escolares, pelo Departamento de Educação, temas para a compreensão de heranças culturais.

O projecto dos *Quaker Peace Education*, em 1993, deu início a um projecto-piloto de mediação em duas escolas primárias de Derry. Em 1994, a mesma organização, promoveu um programa de *Workshops* para professores, crianças e adultos da comunidade, tomando como base os princípios da comunicação e cooperação.

Um ano após a realização dos referidos Workshops, o projecto de mediação foi continuado por uma equipa da escola, mas preocupando-se com um programa de treino da técnica da mediação para alunos. Este programa pretendia desenvolver nos alunos habilidades inerentes às etapas da mediação, praticando as fases do processo e utilizando actividades no âmbito da comunicação e da cooperação.

Em 1994, após o *Quaker Peace Education* terminar, o *EMU Promotion School Project* da Universidade de Ulster deu continuidade ao projecto, integrando-o no seu centro de estudos sobre conflitos.

O trabalho desenvolvido com as escolas foi crescendo e, em 1997, já existiam onze escolas do ensino primário a desenvolver projectos de mediação de pares, onde o papel do *EMU Promotion School Project* consistia em facultar formadores.

O mesmo autor refere que, nessa zona, se fez um esforço educativo na prevenção da violência entre as comunidades católica e protestante. Este esforço desenvolveu-se na *Oakgrove Integrated School*, que se situava na principal área protestante de Derry, abrangendo crianças de ambas as comunidades. O *EMU Promotion School Project* teve o papel de treinar a técnica da mediação aos professores, alunos do último ano e funcionários.

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

#### 1.2.2.1.2 – Estados Unidos da América

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

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

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

Segundo Brandoni (1999), os *Quaker's* desenvolveram a sua primeira experiência com crianças de Nova York num espaço de entretenimento onde imperava o pacifismo e a colaboração.

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

Os objectivos destes programas eram os seguintes:

- Promover uma comunidade em que a criança conseguisse desenvolver uma comunicação aberta;
- Ajudar as crianças a terem uma compreensão mais abrangente da natureza dos sentimentos, capacidades e qualidades humanas;
- Ajudar as crianças a partilharem os seus sentimentos e a terem consciência das qualidades;
- Ajudar as crianças a desenvolver a auto-confiança nas suas habilidades;
- Pensar criativamente os problemas e começar a prevenir e solucionar os conflitos.

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

Ainda durante a década de 70, segundo Jonhson *et al.*(1994), investigadores de resolução de conflitos fundaram o *Teaching Students to be Peacemakers Program* na Universidade Minnesute. O objectivo deste programa era desenvolver nos alunos uma relação interpessoal positiva, utilizando as técnicas da negociação e da mediação, de modo a que conseguissem resolver os conflitos sozinhos.

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

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

- 1 – Como o conflito é natural na vida quotidiana, deve ser olhado como uma oportunidade para crescimento pessoal;
- 2 – Uma vez que o conflito vive connosco, é tão importante aprender habilidades para a sua resolução como aprender História ou Geografia;
- 3 – Os estudantes poderão resolver os seus conflitos com a ajuda dos seus pares, a maioria das vezes, tão bem como com a ajuda de adultos;

4 – Motivar estudantes, que se envolvem em conflitos, a resolvê-los de forma colaborativa é o método mais eficaz de prevenir futuros conflitos e promover responsabilidade dos jovens, ao invés de recorrer a castigos.

O grupo *Educators for Social Responsibility* formado por pais e educadores surgiu em 1981. Este grupo via na educação dos jovens uma alternativa para prevenção do risco de uma guerra nuclear (altura da Guerra Fria). Este projecto actuou em muitas escolas, auxiliando a formar professores em resolução de conflitos.

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

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

O *Resolving Conflict Creatively Programme* iniciou o seu projecto em cerca de três escolas e com dezoito professores. Em 1995 o programa já se tinha estendido a 100 escolas com mais de 1000 professores e 30000 estudantes. Os objectivos do programa eram mostrar aos alunos alternativas pacíficas de resolução de conflitos, ensinar as

habilidades para saberem gerir os seus conflitos e incrementar o entendimento e a valorização da sua e das diferentes culturas Brandoni (1999).

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

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

Tendo em conta Brandoni (1999), em 1995 os EUA já tinham mais de duzentos programas em meio escolar.

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

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

#### 1.2.2.1.3 – Outros países

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

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

No que diz respeito a Espanha, Fernandez (1999), explicita que o programa de mediação se encontra a ser implementado desde a década de 90. Este projecto é realizado através da formação a professores pelo Instituto de Formación Profesional de Bassotialde de Gernika e pela organização “Paz Gernika Gogoratuz”.

### 1.3- Estratégias na Resolução de Conflitos

#### 1.3.1 – Abordagem de resolução de conflitos

Torrego (2003) distingue cinco possibilidades de estilos de como as pessoas enfrentam os conflitos. Esses cinco estilos básicos baseiam-se na inter-relação entre a satisfação das suas necessidades e a busca da satisfação das necessidades do outro.

Assim sendo, e especificando, temos os seguintes estilos de abordagem:

- **Competição** – Consiste em tentar atingir os objectivos pessoais à custa da outra parte do conflito. As estratégias utilizadas pelos indivíduos são: persuasão, firmeza, insistência, repetição, controlo, etc.

- **Fuga**- Atitude básica que se caracteriza por ignorar os problemas, isto é, não os enfrentar. Quando uma parte evita o conflito a todo o custo e não enfrenta directamente o problema é porque não importa o que ela deseja nem o que a outra parte quer. As estratégias mais utilizadas neste estilo de abordagem são: retirar-se, demorar ou evitar a resposta, desviar a atenção, suprimir as emoções pessoais, ser inacessível.

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

- **Acomodação** - Atitude em que a pessoa rejeita aos seus pontos de vista, cede às visões da outra parte. Pressupõe que uma das partes ignore o que sente ou quer, preocupando-se apenas em satisfazer os desejos da outra parte. Assim sendo, não se opõe, cedendo ao que os outros pretendem. Estratégias utilizadas: estar de acordo, reconhecer os próprios erros, dar-se por vencido, convencer-se que é pouco importante.

- **Colaboração** – Este estilo impõe cooperação de ambas as partes em busca de um objectivo comum. Pretende-se que se analise a situação, criando soluções alternativas do problema que satisfaçam ambas as partes. Como refere Torrego (2003), ambas as partes têm de ter noção, à partida, de que é possível combater a dicotomia “meu” e “teu”, para que consigam chegar a um consenso.

### 1.3.2- Definição de Estratégia

Aquando da revisão da literatura sobre resolução de conflitos, constatou-se que Torrego (2003), ao pronunciar-se acerca das alternativas de resolução de conflitos aplica o conceito de técnica, enquanto Deutsch (1973, 2000) aplica o termo processo para se referir ao mesmo assunto.

Apesar de existirem diversas nomenclaturas, aceitamos o conceito estratégia como o que melhor define as etapas das alternativas de resolução de conflitos como um processo.

Alarcão (1996) refere que a carga semântica do termo estratégia (estratagema, ardil, plano em contexto militar) foi revezado pelo significado de processo, meio para atingir

objectivos previamente definidos e com um “plano prévio” definido. Esse plano tem de delinear actividades e procedimentos.

	<b>Estratégias</b>	<b>Finalidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Centrada no passado/futuro</li> <li>■ Um ganha, outro perde/ambos ganham</li> </ul>	<b>Intervenção de terceiros</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Não há/ Existe/ É determinante</li> </ul>	<b>Participação das partes</b> Voluntária/ Obrigatória	<b>Comunicação Estruturada</b> Informal/Formal	<b>Quem resolve?</b> As partes ou uma 3ª pessoa?	<b>Força da resolução ou Acordo</b> Vinculador/Recomendação
<b>Partes</b> ↑ <b>Controlo de Processos e resultados</b> ↓ <b>Terceira pessoa</b>	<b>Negociação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Futuro/Passado</li> <li>■ Ambos ganham</li> <li>-Fazem-se concessões mútuas e procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns</li> </ul>	Não há	Voluntária	A mais informal de todas	As partes	De acordo com as partes: -Contrato vinculador - Acordo verbal
	<b>Conciliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Passado</li> <li>■ Ambos ganham</li> <li>- Procuram a reconciliação</li> </ul>	Existe: é Juiz <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Põe as partes a conversar ou vai transmitindo informação entre elas</li> </ul>	Voluntária	Informal: não há passos a seguir	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ As partes</li> <li>■ O juiz apenas preside</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vincular (judicial)</li> <li>■ Recomendação de peso</li> </ul>
	<b>Mediação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Futuro</li> <li>■ Ambos ganham</li> <li>-Procuram a compreensão mútua e colaboram para alcançar um acordo satisfatório para ambos</li> </ul>	Existe: O/Os mediador/es <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Controlam o processo e ajudam as partes a identificar e satisfazer os seus interesses</li> </ul>	Voluntária	Informal/Formal	As partes	Depende de acordo entre as partes
	<b>Arbitragem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Passado</li> <li>■ Há um que ganha e outro perde</li> </ul>	Existe: é o árbitro que dita o laudo	Voluntária/ Obrigatória	Formal. Há regras acordadas pelas partes	O árbitro	Depende de acordo entre as partes: vinculador ou simples recomendação por alto
	<b>Julgamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Passado</li> <li>■ Um ganha e outro perde</li> </ul>	Existe e é determinante: é o juiz que pronuncia uma sentença	Obrigatória	Formal	O juiz	

**Quadro 2** – Resumo das estratégias de resolução de conflitos (adaptado) (Torrego, 2003).

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

A aplicação das estratégias alternativas para resolução de conflito é um desafio, pois a sua base centra-se na criação de um processo construído com novos procedimentos, nomeadamente, cooperação entre as partes na análise e compreensão do conflito e nas possíveis soluções encontradas por ambas as partes. Estes procedimentos definem todos os passos a seguir ao longo do processo, orientando-o na perspectiva de que a solução seja positiva para ambas as partes, isto é, que a solução corresponda a ganhar-ganhar. Nesta linha de orientação dá-se uma maior valorização ao que as pessoas conseguem ser ou são, desvalorizando o que possuem.

No quadro 2 apresenta-se uma breve síntese de estratégias alternativas de resolução de conflitos, que serão desenvolvidas mais à frente.

### 1.3.3 – Definição de Resolução de Conflitos

Resolução de conflitos é definida na literatura como uma corrente inovadora, pois assenta numa intervenção da resolução de conflitos de forma pacífica e não violenta, em que o principal objectivo é que os resultados sejam positivos para ambas as partes.

Brandoni (1999) refere que a principal concepção sobre esta alternativa de resolução de conflitos se baseia numa perspectiva construtivista, dando relevância à construção de cada etapa do processo como maneira de transformação dos intervenientes, não privilegiando tanto a resolução do conflito (produto). Assim, esta metodologia tem por base um processo activo e pessoal dos intervenientes no conflito.

Segundo Girard & Koch (1997), a resolução de conflitos é vista como um conjunto de procedimentos que empregam técnicas de comunicação e de pensamento criativo para que consigam construir soluções aceitáveis para as partes envolvidas. Os processos de resolução de conflitos abrangem a negociação, a mediação e a conciliação.

Assim sendo, esta nova concepção sobre a resolução de conflitos incide num processo activo e construtivo de cada indivíduo interveniente no conflito, conduzindo a transformações na compreensão das diferenças de cada um em relação ao problema e às suas atitudes.

### 1.3.4- Negociação

#### **1.3.4.1 – Definição de Negociação**

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

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

Como foca Schrupf *et al.* (1997), os intervenientes colocam-se frente a frente, tentando solucionar o conflito através de um processo colaborativo. Ainda segundo o mesmo autor, este processo torna-se mais difícil que a mediação, uma vez que não existe uma terceira pessoa (mediador) que facilite os procedimentos do processo e que controle os comportamentos das partes envolvidas.

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

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

- Existência de uma ou mais partes (grupos, instituições ou indivíduos), pois a negociação pode ser um processo interpessoal ou intergrupar;
- Existência de conflito de interesses, uma vez que os desejos das partes envolvidas nem sempre são os mesmos. As partes devem ter a preocupação de encontrar uma forma de resolver o conflito;

- A negociação é um processo voluntário. As partes envolvidas acreditam que conseguem solucionar o problema através do diálogo, assim, não solicitam a estratégia, apenas optam por ela;
- Há negociação quando não existem “procedimentos fixos por um sistema” para a resolução de conflitos, ou então, quando as partes optam por encontrar as suas próprias soluções, fugindo de um sistema implementado;
- Ao longo do processo da negociação, ambas as partes ambicionam dar e receber. Pretende-se que as partes alterem as suas posições, de modo a encontrarem uma solução viável;
- Uma negociação bem sucedida envolve o manejo de “factores intangíveis”, pois estes têm uma influência significativa no processo e nos resultados do mesmo;
- No processo da negociação, a interdependência entre as partes é necessária. Ambas as partes necessitam desta situação, pois só assim conseguem alcançar os seus objectivos. Esta situação possibilita, ainda, oportunidade de as partes se influenciarem uma à outra, ao longo do desenrolar do processo, podendo deste modo influir na solução encontrada.

#### **1.3.4.2 – Tipos de Negociação**

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

#### 1.3.4.2.1 – Negociação Colaborativa

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

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

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

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

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

- Manifestar um maior interesse no que é comum às partes, do que nas diferenças existentes;

- Aplicar-se nos interesses e necessidades em vez de ser nas posições de cada interveniente;
- Um acordo onde se satisfaçam as necessidades de todas as partes;
- Uma troca de informação e de ideias;
- Invenção de opções para que existam ganhos mútuos;
- O uso de critérios de objectivos para princípios de desempenho de actuação dos intervenientes.

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

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

#### 1.3.4.2.1.1 – Etapas da Negociação Colaborativa

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

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

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

#### Acordar negociar

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

- Fazer uma avaliação correcta da situação do conflito;

- Estabelecer os objectivos que pretendem ser atingidos com a negociação, definir prioridades (assuntos qualitativamente diferentes) e margens dentro das quais é possível chegar a um acordo;
- Delinear a estratégia geral e as táticas a utilizar na negociação, tendo sempre em atenção que o desenrolar do processo não é linear, podendo a negociação apresentar contornos imprevistos, acarretando uma permanente e dinâmica sequência entre preparação/sessão negociadora/balanço/preparação.

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

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

#### Conhecer os diferentes pontos de vista

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

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

### Encontrar interesses comuns

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

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

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

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

### Criar opções em que ambas as partes ganhem

Esta é a fase mais criativa no processo da negociação colaborativa. Logo que ambas as partes percebam os interesses mútuos e aclarem o problema entre si, a preocupação passa

a ser encontrar alternativas de solução de ganhar-ganhar. Como declara Lewicki (2000), o objectivo desta fase é inventar o maior número possível de soluções, para que depois consigam acordar a solução que melhor satisfaça ambas as partes.

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

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

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

### Avaliar opções

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

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

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

#### 1.3.4.2.2 – Negociação Competitiva

A negociação de tipo destrutivo caracteriza-se pelo comportamento competitivo das partes, em que a comunicação é controlada ou distorcida, (Bercovitch, 1984, *in* Cunha, 2001).

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

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

### 1.3.5- Arbitragem

#### **1.3.5.1 – Definição de Arbitragem**

A generalidade dos autores dá maior relevância às estratégias da negociação e mediação como principais alternativas da resolução de conflitos, uma vez que estas proporcionam soluções mais construtivas do conflito.

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

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

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

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

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

### 1.3.6- Conciliação

#### **1.3.6.1 – Definição de Conciliação**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4º passo – Propor soluções alternativas.

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

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

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

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

Neste último passo, a preocupação recai na elaboração de um plano de acção para que se possa pôr em prática a solução escolhida. O conciliador deve auxiliar neste processo através de perguntas abertas que lhes permitam determinar os passos que devem dar. São exemplos as seguintes questões: Para que a ideia funcione, o que é preciso fazer antes?; E o que é preciso fazer depois disso?; Onde?; Quando?; Se isso não funcionar, como vão fazer?; etc.

## 1.3.7- Mediação

### 1.3.7.1 – Definição de Mediação

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

Tendo em conta Torrego (2003), o processo da mediação é visto como um processo pacífico, em que as partes envolvidas aceitam voluntariamente a ajuda de uma terceira pessoa, o mediador, neutral e imparcial, que as ajuda a superarem as suas diferenças e a chegarem a um acordo aceitável para ambas as partes. Este processo, ainda segundo o autor, é um processo construtivo, em que ambas as partes saem a ganhar.

Schrump et al. (1997) vê a mediação como um processo de comunicação onde os intervenientes têm a possibilidade de reunir, sentando-se frente a frente, conversar, e

apresentar os seus pontos de vista sobre o conflito. Após identificarem as suas respectivas percepções do problema, indicam opções de soluções para que ambas as partes ganhem.

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

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

O mediador é uma peça fundamental no desenrolar do processo da mediação, pois a sua função é auxiliar os intervenientes do conflito a superar os seus antagonismos e a contrariar a tendência competitiva de ganhar-perder, Moore (1998).

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

### **1.3.7.2 – Tipos de Mediação**

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

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

Ainda tendo em conta o mesmo autor, a mediação “emergente” (disputas entre trabalhadores, grupos de amigos, estudantes e entre pais e filhos) não se encontra definida formalmente. Neste caso, o mediador mantém uma relação afectiva com as partes envolvidas, não sendo qualquer especialista em mediação. Visto isto, é do seu interesse que as partes encontrem uma solução, preocupando-se com a continuidade da relação entre as partes.

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

Uma outra categorização da mediação é apresentada por Torrego (2003): mediação “formal” e “informal”. Na mediação formal o processo encontra-se mais regulado, exigindo-se fases, procedimentos e condições específicas. Na mediação “informal” as normas são mais flexíveis, pois o mediador pode ser qualquer pessoa que actue de modo

intuitivo e espontâneo. No que diz respeito às regras, neste tipo de mediação estas são mais fluidas e próprias da comunicação diária entre as pessoas. Neste caso, os intervenientes não têm necessariamente de chegar a um acordo, basta apenas haver uma melhoria na relação entre eles.

### **1.3.7.3 – Etapas do Processo de Mediação**

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

As etapas sequenciais da mediação podem variar consoante o processo seja mais simples ou complicado, isto é, caso seja uma mediação do tipo emergente ou contratual.

Vários autores, entre os quais, Kressel (1989) *in* Deutsch & Coleman (2000), Schruppf *et al.* (1997), Fernandez (1999), Torrego (2003) expõem as fases sequenciais de modelos simples de mediação emergente, focalizadas para conflitos entre estudantes e entre pais e filhos.

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

#### **1ª Etapa – Introdução**

- 1 - Perguntar às partes envolvidas se desejam ajuda para resolverem o seu problema.

2 – Se aceitarem, combinar um local adequado para a conversa, ou seja, um local sossegado.

3 – Concordar com a mediação:

- Dar as boas vindas a ambas as partes e apresentação dos mediadores.
- Explicitar as regras do processo.
- Os mediadores não podem tomar partido por nenhuma das partes.
- Conversam e escutam ambas as partes, sem se interromperem.
- Não se insultam.
- Cooperam para a resolução do problema.
- Os mediadores questionam as partes para saber se os intervenientes têm vontade de cumprir as regras.

2ª Etapa – Introdução

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

3ª Etapa – Focalizar-se nos interesses

- 1 - Perguntar a uma das partes o que deseja e porquê.
- 2 – Escutar e sintetizar o que foi dito.
- 3 – Perguntar à outra parte o que deseja e porquê.
- 4 - Escutar e sintetizar o que foi dito.
- 5 – Esclarecer, perguntando a cada uma das partes:
  - O que poderia acontecer se não chegassem a um acordo?

- Porque não fez a outra parte o que tu desejaras?

- O que tu pensarias se fosses tu a outra pessoa?

6 – Sintetizar os interesses, de cada vez, de uma e de outra parte.

#### 4ª Etapa – Criar soluções

1 – Explicar as regras do *Brainstorming*:

- Pedir a cada interveniente para dizer qualquer ideia que lhe venha à cabeça sobre como solucionar o conflito.

- Não julgar ou discutir ideias.

- Dizer o máximo de ideias fora do comum.

- Tentar pensar em ideias fora do comum que contemplem os interesses de cada uma das partes.

2 – Relembrar as ideias explicitadas por ambas as partes.

3 – Procurar se podem pensar em mais possibilidades que ajudem ambos os intervenientes.

#### 5ª Etapa – Avaliar sugestões

1 – Perguntar se podem combinar sugestões.

2 – Para cada sugestão perguntar:

- É esta a sugestão favorável?

- Vocês podem fazer isso?

- Vocês pensam trabalhá-la?

#### 6ª Etapa – Criar um acordo

1 – Pedir aos intervenientes para fazerem um plano de acção (quem, o quê, como, onde e quando).

2 – Pedir a cada uma das partes que sintetize o plano.

3 – Perguntar a ambas as partes se o problema está resolvido (pôr o acordo por escrito, assinando ambos os intervenientes).

4 – Perguntar se querem apertar a mão uma à outra.

Kressel (1989) *in* Deutsch & Coleman (2000) refere, ainda, uma série de outras etapas do processo de mediação da categoria contratual, bem como uma enumeração de comportamentos do mediador e inerentes a cada um dos intervenientes. Seguidamente, apresenta-se a sequência dessas etapas.

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

### Introdução

O primeiro passo para a mediação é a entrevista com o mediador. As pessoas envolvidas no conflito devem ser entrevistadas individualmente ou em grupo. Esta entrevista tem

como objectivo a recolha de informação para se decidir se o conflito é indicado para ser mediado e se as partes estão dispostas a aceitar a mediação.

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

#### Concordar com a mediação

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

#### Identificar e juntar os pontos de vista

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

Cada interveniente descreve a situação do conflito e ambos têm de ouvir a perspectiva e descrição de emoções do outro. Tendo em conta Torrego (2003), o mediador deve estar

atento às preocupações e sentimentos dos intervenientes, questionando sobre os factos em questão, os sentimentos e atitudes, ajudando a identificar os problemas e a assegurar uma compreensão clara dos assuntos, por ambas as partes.

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

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

#### Focalizar nos interesses

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

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

#### Criar soluções de ganhar-ganhar

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

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

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

### Acordo

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

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

#### **1.3.7.4 – Funções do Mediador**

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

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

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

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

- Não assumir a responsabilidade de transformar o conflito, pois isso é da competência dos intervenientes;
- ajudar os intervenientes a identificar e satisfazer os seus interesses;
- Apoiar os intervenientes a compreenderem-se e a ponderar os seus pontos de vista;
- Cooperar para que a confiança entre as partes e ao longo do processo aumente;
- Sugerir procedimentos para a busca em comum de soluções;

- Não julgar as partes envolvidas. Estar atento aos valores pelos quais as partes se guiam ou dizem guiar-se.

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

### **1.3.7.5 – Vantagens da Mediação**

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

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

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

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

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

- 1 – Promove uma comunicação mais eficaz entre os intervenientes, em que os mesmos se expressam com clareza;
- 2 – Desenvolve a capacidade de resolução de problemas, auxiliando-os a serem mais criativos nas soluções encontradas;
- 3 – Ajuda a conhecerem-se melhor a si próprios e ao outro, proporcionando um amadurecimento das partes nas relações interpessoais.

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

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

## **2.1 – A investigação**

O trabalho desenvolvido nesta investigação tem um cariz estatístico. Neste sentido, o método de investigação adoptado foi o método quantitativo (Carmo *et al.*, 1998). Tendo em conta os referidos autores, este método consiste em encontrar relações entre variáveis, através de descrições e recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos.

Boudon (1990) afirma que através do método quantitativo, podemos recolher, numa amostra, informações comparáveis, permitindo uma enumeração e posteriormente uma análise quantitativa dos dados.

Lakatos e Marconi (1983) acrescentam que este método permite obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas se relacionam entre si.

Assim, tratando-se de uma investigação deste cariz, procedeu-se à selecção de uma amostra representativa da população em estudo, de modo a que os resultados pudessem ser generalizados a essa mesma população.

## **2.2 – Organização da investigação**

O trabalho de investigação realizou-se em várias etapas, de diferente cariz. Numa fase inicial procedeu-se a uma revisão bibliográfica acerca do tema. Enquanto decorria essa pesquisa, fiz-se uma selecção do campo que se pretendia investigar. Entrou-se em contacto com a autarquia e com o agrupamento de escolas dessa zona, para que nos

pudessem fornecer informação útil. Prosseguiu-se com um reconhecimento da área geográfica, e com, um primeiro contacto com toda a comunidade escolar.

Numa segunda fase, elaborou-se o questionário. Esse questionário (Anexo A), depois de terminado, foi testado em três turmas do quarto ano de uma escola da zona de Lisboa. Após análise dos dados recolhidos, limaram-se algumas arestas, para que o questionário estivesse apto a ser aplicado.

Finalizado o questionário, houve uma preocupação da nossa parte em recolher autorização de todos os encarregados de educação (Anexo B), para que os alunos nos pudessem facultar as informações que pretendíamos recolher.

Passou-se então à aplicação do questionário final, que, como ficou dito anteriormente, foi feita com um investigador sempre presente, procedendo à leitura oral das perguntas.

Numa fase seguinte, passou-se à redacção do presente documento, que engloba uma componente teórica, bem como a apresentação e discussão dos resultados e respectivas conclusões.

## **2.3- Técnicas e instrumentos de pesquisa**

### **2.3.1 – Pesquisa documental**

Quivy *et al.* (1998) focam que, para se investigar em ciências sociais, não basta o estudo das técnicas de investigação; tem também de haver uma preocupação pela exploração das

teorias existentes, de ler e reler investigações já realizadas dentro da mesma temática e, acima de tudo, de ganhar hábitos de reflexão, antes de se realizar a recolha de dados e da escrita do trabalho desenvolvido em toda a investigação.

Assim, inicialmente, houve a preocupação de investir na leitura. Numa fase inicial, a leitura recaiu em obras que apresentam reflexões de síntese e artigos científicos alusivos ao tema.

Numa fase posterior, passou-se a uma leitura mais aprofundada sobre o tema, considerando textos mais teóricos, onde estavam explicitados pontos de vista defendidos por vários autores.

Esta leitura não foi seleccionada toda de uma só vez, foram tidas em conta as recomendações dos autores como Quivy *et al.* (1998), referindo que a organização da leitura deve ser feita em “levas” sucessivas de dois ou três textos de cada vez. Isso possibilita ao investigador tempo de reflexão e, depois disso, proporciona uma selecção mais adequada da próxima “leva” de leitura. Através da reflexão que o investigador tem oportunidade de realizar entre as leituras, a selecção das mesmas torna-se mais enquadrada, pois procura respeitar o mais possível o fio condutor de toda a investigação.

### 2.3.2 – Inquérito por questionário

O instrumento de pesquisa utilizado na nossa investigação foi o inquérito por questionário. Antes de se passar à explicação de como foi construído o questionário, achou-se pertinente e oportuno reflectir acerca da utilização deste procedimento técnico.

Realça-se que a utilização deste instrumento possibilita o envolvimento de uma população alargada, a recolha de grande número de dados e a obtenção de respostas rápidas e precisas relativas a um determinado tema. Permite ainda uma uniformidade no tratamento dos dados recolhidos.

Cervo *et al.* (1983) dizem que o questionário é o método mais utilizado para recolher dados, pois permite medir com maior exactidão o que se deseja. Referem ainda que um questionário deve ser de natureza impessoal, assegurando uma uniformidade no tratamento dos dados.

Uma vantagem deste instrumento de pesquisa referenciada por Cervo *et al.* (1983) consiste no anonimato, possibilitando aos inquiridos sentirem-se mais confiantes e por outro lado, permitindo recolher informações e respostas mais reais.

Importa realçar alguns constrangimentos que podem surgir aquando da aplicação deste instrumento de pesquisa, para que se consigam prevenir ou ultrapassar. Um aspecto importante é o facto de uma percentagem dos questionários distribuídos não ser devolvida ou então ser devolvida, mas preenchida incorrectamente. Como referem Lakatos e Marconi (1991), muitas vezes os questionários devolvidos trazem um número elevado de perguntas sem resposta. Cervo e Bervian (1983) alertam-nos para a

necessidade de estabelecer, obedecendo a critérios, quais as questões mais importantes e cujo resultado interessa ser conhecido, tendo em conta os objectivos. O mesmo autor chama a atenção para o facto de que as questões propostas e a maneira como estão ordenadas devem conduzir a respostas rápidas de forma a não insinuarem outras colocações. Um outro ponto relevante deve-se ao facto de os questionários serem constituídos, na sua maioria, por perguntas fechadas, acarretando uma limitação nas respostas dadas.

Consciente das vantagens e desvantagens da utilização desta técnica de recolha de dados, é mais fácil evitar situações susceptíveis de criar alguns constrangimentos. Visto isto, e para que se consiga aumentar o número de devoluções dos questionários, o investigador tem de investir na sensibilização da população em estudo, explicando a importância da sua participação. Uma outra estratégia, utilizada por nós nesta investigação, é o próprio investigador deslocar-se ao local onde se encontra a população em estudo e ser ele próprio a distribuir os questionários para preenchimento. Isso possibilita ainda uma diminuição nos custos, uma vez que poderá fazer a recolha dos questionários nessa mesma altura. Quanto ao número de questões que poderão vir sem resposta, o investigador tem de se preocupar por, no início, fazer um apelo aos inquiridos, sensibilizando para a necessidade de os mesmos responderem a todas as questões. No caso de o inquérito ser entregue em mãos pelo investigador ao inquirido, este pode aproveitar a altura e fazer essa sensibilização oralmente, evitando que seja o inquirido a fazer a leitura da mesma.

No que diz respeito às perguntas realizadas no questionário, estas devem ser organizadas sequencialmente, de maneira a evitar interferências indesejáveis nos inquiridos. Assim, é importante existir uma articulação lógica das ideias ao longo do questionário, para que o mesmo não se assemelhe a uma “manta de retalhos”.

Após reflexão acerca dos pontos mais e menos positivos da aplicação do questionário, passou-se à elaboração do questionário que foi utilizado na presente investigação.

### **2.3.2.1 – A construção do questionário**

Após realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema, demos início à construção do instrumento utilizado para a recolha de dados, o inquérito por questionário.

Numa primeira fase, definimos os núcleos temáticos que pretendíamos estudar, atendendo aos objectivos estabelecidos para a investigação. Encontrámos então três núcleos temáticos:

I – A tua escola

II – Os conflitos na tua escola

III – Os teus conflitos

Assim, nesta primeira versão do questionário (Anexo A), ele tinha a seguinte estrutura: no início do questionário aparecia uma parte onde os inquiridos teriam de responder a poucas questões que serviam para contextualizar e caracterizar a amostra; seguidamente,

no primeiro conjunto de questões, pertencentes ao núcleo “A tua escola”, constavam as primeiras 17 questões, cujo objectivo era obter informações acerca do ambiente geral da escola, do tipo de conflitos existentes, da quantidade de conflitos que existem na escola, dos locais onde ocorrem os conflitos e saber se os alunos, ao terem um problema, têm receio de se queixar a alguém. No segundo núcleo temático “Os conflitos na tua escola” pretendia-se saber as razões pelas quais os conflitos acontecem na escola e, no último núcleo temático, “Os teus conflitos”, o objectivo era recolher informações sobre os conflitos de cada inquirido e sobre a aplicação de uma possível estratégia de resolução dos mesmos. Por fim, apresentava-se um quadro onde os inquiridos teriam de fornecer informações mais minuciosas sobre si e sobre o seu agregado familiar.

Ao longo do questionário o esquema de resposta adoptado foi quase sempre idêntico, procurando, sempre que possível, fornecer ao inquirido quatro opções de resposta. As respostas onde isso não aconteceu foram as do tipo “sim/não”, “sim/não sei” e “ muitas vezes/algumas vezes” e aquelas em que os alunos tinham de seleccionar os locais onde ocorrem os conflitos, a maneira como os resolvem e as razões por que eles ocorrem.

As questões utilizadas foram, na sua maioria, questões fechadas, exceptuando apenas os casos onde os inquiridos, caso quisessem, poderiam acrescentar outra opção (questões semi-fechadas).

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

Após a análise dos dados recolhidos no pré-teste, procedeu-se a algumas alterações pertinentes. No seguinte quadro (Quadro 3), podem-se ver as alterações realizadas, bem como a razão pela qual procedemos às respectivas alterações.

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

**Quadro 3** – Resumo das alterações feitas ao questionário.

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

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

I – Os conflitos na tua escola

II – Os teus conflitos na escola

No primeiro núcleo podemos encontrar as primeiras catorze questões e no segundo núcleo as restantes. No que diz respeito ao quadro que se encontra no final do questionário este, também teve uma alteração: acrescentou-se a opção “irmão(s) / irmã(s)”.

#### **2.3.2.2 – Aplicação do questionário definitivo**

Feitas as alterações necessárias ao inquérito por questionário, passou-se à sua aplicação. Assim, o questionário foi aplicado no final do mês de Maio de 2006 a todos os alunos do 4º ano de escolaridade, pertencentes ao concelho de Arruda dos Vinhos, que trouxeram autorização do encarregado de educação (Anexo B) para o fazerem. A sua aplicação foi feita presencialmente, tendo o investigador auxiliado os inquiridos na leitura do questionário, isto é, conforme ele ia lendo, os alunos iam realizando o seu preenchimento. No final, foi possível realizar logo a recolha dos mesmos.

## **2.4 – Validade e Fiabilidade**

### **2.4.1 – Validade da investigação**

Carmo e Ferreira (1998) definem que a validade é respeitante àquilo que o investigador pretende medir. Estes focam ainda que a validade de um instrumento diz respeito à sua adequação para medir o “objecto” em estudo.

Hill e Hill (2000) consideram que “uma medida tem validade se for uma medida da variável que o investigador pretende medir”. Os mesmos autores consideram existir três tipos de validade: validade de conteúdo, validade teórica e validade prática.

Quanto à validade de conteúdo, Hill e Hill (2000) consideram que, para se avaliar este aspecto, tem de se ter em conta quatro passos:

1º - Deve-se utilizar a literatura para obter a lista das componentes da variável;

2º - Para cada componente, deve-se escrever uma lista de todos os aspectos;

3º - Para cada um dos aspectos, devem-se escrever todos os itens relevantes para o medir;

4º - Comparar os itens do questionário com a lista dos itens escritos no passo anterior. Realça-se que, quando os itens do questionário formam uma amostra relativamente representativa dos itens escritos em 3, conclui-se que o questionário tem validade de conteúdo adequada.

Segundo os mesmos autores, existem três tipos de validade teórica; a validade convergente, a validade discriminante e a validade factorial:

- Validade convergente - quando as correlações entre as variáveis são significativas.
  
- Validade discriminante - quando uma medida de uma variável não está correlacionada significativamente com medidas de outras variáveis.
  
- Validade factorial – esta validade pode ser avaliada por meio da técnica estatística. Esta técnica permite analisar as correlações entre várias variáveis. Este tipo de análise apresenta medidas mais sofisticadas do que a validade convergente e do que a validade discriminante.

No que diz respeito à validade prática, existem dois métodos clássicos para avaliar a validade de um questionário: o método da variável preditiva e o método da validade simultânea.

Quanto ao método da variável preditiva, Hill e Hill (2000) consideram que a validade preditiva de uma medida é a validade que essa medida tem para predizer valores noutra variável.

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

De acordo com Hill e Hill (2000), “a validade de um questionário para medir atitudes, opiniões ou satisfações pode ser muito influenciada pela tendência dos respondentes em dar respostas socialmente desejáveis aos itens do questionário. Esta tendência é

especialmente forte quando os itens se referem a assuntos íntimos ou embaraçosos – ou quando a resposta verdadeira ameaça a auto-confiança do respondente. [...] É essencial utilizar um questionário anónimo [...] não vai eliminar o problema, mas ajuda” (págs. 153 e 154).

## 2.4.2 – Fiabilidade da investigação

No que respeita à fiabilidade, Hill e Hill (2000), dizem que uma variável é fiável se for consistente. Essa consistência pode ser definida de três maneiras diferentes:

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

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

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

valor total obtido for idêntico em ambos os grupos, então o questionário apresenta consistência interna.

## **2.5 - Limitações do estudo**

Ao longo da realização desta investigação nem tudo correu como planeado, tendo de se proceder a alguns reajustes no decurso da mesma.

Uma das limitações, e a mais importante, recai na amostra. Para que a margem de erro da investigação realizada, através dos inquéritos por questionário, fosse a mais reduzida possível, estivemos presentes nas escolas em todos os momentos da recolha dos dados. Assim, as autorizações (anexo B) para que os alunos pudessem preencher os inquéritos foram entregues em mão, bem como a recolha das mesmas. Uma outra preocupação incidiu no preenchimento dos questionários: estes foram lidos em voz alta, pergunta a pergunta, pela investigadora, e os alunos iam procedendo ao respectivo preenchimento ao longo da leitura. Apesar de todas estas preocupações, uma quantia significativa de alunos não teve autorização por parte do encarregado de educação para realizar o inquérito. Em conversa com as professoras dos alunos, conseguiu-se constatar que a principal razão, manifestada pelos encarregados de educação, pela qual não preencheram os questionários, foi o facto de se estarem a implementar reformas educativas no Sistema Educativo. Os encarregados de educação manifestaram algum receio em deixar os seus educandos participarem nesta investigação. Alguns alunos que não tinham autorização

para preencher o questionário manifestaram um desejo enorme de o fazer e demonstraram sentir alguma mágoa.

Outra limitação no estudo tem a ver com as características da população alvo seleccionada. Esta é constituída por várias escolas, sendo a maioria escolas unitárias. Isso fez com que os questionários aplicados se encontrassem bastante dispersos, isto é, existiam várias escolas e poucos alunos do quarto ano em cada escola. Assim, não foi possível proceder a uma comparação dos dados entre as escolas. Visto isto, a amostra foi analisada na sua totalidade, tendo em conta apenas a variável do sexo.

No que diz respeito à variável idade, essa, inicialmente, foi considerada uma variável a ter em conta na análise dos dados. Uma vez que as idades dos alunos da amostra se encontram, na sua maioria, entre os nove e dez anos, isso significa que não faria qualquer sentido considerar essa variável, pois não se conseguiriam aprofundar conclusões relevantes para o estudo.

Apesar de todas as limitações encontradas ao longo do estudo, salienta-se uma mais valia a esta investigação que recai no apoio dado, a nível financeiro e documental, por parte da Câmara Municipal, do Agrupamento de Escolas e de todo o pessoal docente e discente da área a que pertence a população estudada.

## CAPÍTULO 3 – O CONCELHO DE ARRUDA DOS VINHOS

### 3.1 - Caracterização do Concelho de Arruda dos Vinhos

#### 3.1.1- Enquadramento geográfico do Concelho

O concelho de Arruda dos Vinhos situa-se no distrito de Lisboa (Fig.1) – Região de Lisboa e Vale do Tejo (NUTT 3 - Oeste)- confinando a Sul com o Município de Loures, a Norte com o de Alenquer, a Poente com os de Sobral de Monte Agraço e Mafra e a Nascente com o de Vila Franca de Xira (Fig.2).



**Fig. 1** – Localização do Concelho de Arruda dos Vinhos em Portugal Continental.



**Fig. 2** – Localização do Concelho de Arruda dos Vinhos no Distrito de Lisboa.

Com uma área total de 77,8 Km<sup>2</sup> (representando 2,8 % da superfície do distrito), este concelho é constituído por 4 freguesias (Fig.3): Arruda dos Vinhos (34,24 km<sup>2</sup>), Arranhó (21,23 Km<sup>2</sup>), S. Tiago dos Velhos (16,25 km<sup>2</sup>) e Cardosas (5,99 km<sup>2</sup>). Arruda dos Vinhos é a sede de concelho, possui o maior território do concelho, assim como o maior número de habitantes. Segue-se a freguesia de Arranhó, em termos de área e população, e depois Santiago dos Velhos e Cardosas.



**Fig. 3** – O concelho de Arruda dos Vinhos e respectivas Freguesias.

### 3.1.2- Caracterização histórica do Concelho

Segundo o *Diagnóstico Social do Concelho de Arruda dos Vinhos (2005)*, existem duas explicações distintas sobre a formação do topónimo Arruda dos Vinhos. Uma das explicações está relacionada com um tipo de planta que existia em abundância na zona. Esta planta denominada *Arruda (Ruta Chalepensis)* possui um cheiro activo e folhas amargas, com aplicações medicinais, como febrífugo e estimulante, tendo, ainda, fama de imunizante de contágios. Posteriormente, juntou-se «dos Vinhos», pela qualidade e fama das vinhas da região.

A outra explicação surge num estudo intitulado «Toponímia Árabe da Estremadura» onde, o autor se refere aos numerosos termos de nomenclatura de povoações, os quais, como reminiscência do domínio muçulmano, se encontram nos dois países Ibéricos, entre eles os que têm por base a flora local indígena. Segundo o etólogo e etimologista Mário Guedes Real, Arruda é um nome comum latino *Ruta*, que se terá tornado próprio,

arabizado pela anteposição do artigo árabe "al", cujo "L" foi assimilado ao "R" inicial do substantivo por ser a última letra "solar". Portanto a forma latino-árabe seria "Ar-ruta", a "Arruda".

A tradição, segundo o *Diagnóstico Social do Concelho de Arruda dos Vinhos (2005)*, fala de um "castelo" erigido pelos Árabes que, por duas vezes, foi conquistado pelos Cristãos. A sua existência seria explicável, dada a proximidade de Lisboa e da Linha do Tejo, podendo as duas conquistas cristãs relacionar-se com a conquista de Lisboa ou com posteriores investidas para o exterior.

A data de fundação jurídica do concelho não é, em rigor, conhecida. Diversas publicações referem um foral concedido por D. Afonso Henriques em 1160. Existe um documento de D. Afonso Henriques, datado de 1172, citado por Alexandre Herculano na sua "História de Portugal" e cujo original se encontra arquivado na Torre do Tombo, em que o castelo de Arruda é doado à Ordem de Santiago.

O que se pode referir é que D. Manuel concedeu, em 1511/17, Foral ao Concelho de Arruda dos Vinhos, confirmando privilégios já existentes. Recorrendo à comparação com outros municípios do país, é possível que a situação que se verificou seja a seguinte: a vila teve Foro desde meados do séc. XII e passa a ter "Carta de Foral" a partir de 1517.

Com a "Carta" nasce o "concelho" autónomo e independente.

Pode-se afirmar que Arruda possuía autonomia municipal desde meados do Séc. XII, mas só se tornará, de facto, concelho como unidade jurídica em 1517.

A vila de Arruda na segunda metade do Séc. XVI, após eventual Foro concedido, teria 1500 habitantes, sendo eminentemente rural, dedicada à exploração vinícola e às fainas do campo. Era uma região rural, de pequenas propriedades, onde cerca de metade da terra era posse de quem directamente a cultivava. A esmagadora maioria dos habitantes estava ligada à terra, como proletário ou assalariado, a outra metade pertencia a pessoas desligadas do trabalho rural.

No final do Séc. XIX, as convulsões políticas alteraram a estrutura administrativa do concelho. Até 1832, o concelho de Arruda dos Vinhos era composto pelas freguesias de Arruda e Cardosas. Em 6 de Novembro de 1836 passam para o concelho de Arruda dos Vinhos as freguesias de Arranhó e Santiago. Em 24 de Outubro de 1855 extingue-se o concelho de Sobral de Monte Agraço, sendo incorporadas no concelho de Arruda dos Vinhos as freguesias de Sapataria, S. Quintino e Sobral. Em cumprimento do disposto no Código Administrativo de 26 de Julho de 1867, o decreto de 10 de Dezembro do mesmo ano extingue o concelho de Arruda dos Vinhos e as suas freguesias. A freguesia de Arruda passa a compreender as antigas freguesias de Arranhó e Cardosas e a constituir uma freguesia do concelho de Vila Franca de Xira. A 1 de Janeiro de 1868 é revogada a reforma administrativa e volta tudo à situação anterior. Em 10 de Fevereiro de 1887, a sede de concelho é transferida da vila de Arruda para a vila de Sobral de Monte Agraço, o que ocasionou grandes rivalidades entre as duas povoações. A 22 de Março de 1890, em virtude dessas rivalidades, é restaurado o concelho de Arruda dos Vinhos, pelo Ministério Regenerador, presidido pelo Conselheiro António de Serpa Pimentel, com a composição das freguesias que tinha à data da extinção do concelho de Sobral. Em 26 de Setembro de 1895, pela reforma administrativa decretada pelo

Conselheiro João Ferreira Franco Pinto Castelo-Branco, ministro do Reino na nova situação regeneradora, são extintos os concelhos de Arruda dos Vinhos e Sobral de Monte Agraço, sendo anexados ao concelho de Vila Franca de Xira as freguesias de Arranhó, Arruda, Cardosas e Santiago e ao de Torres Vedras as freguesias de S. Quintino, Sapataria e Sobral. A 13 de Janeiro de 1898 são restabelecidos os dois concelhos.

### 3.1.3- Análise demográfica do Concelho

Tendo em conta o *Diagnóstico Social do Concelho de Arruda dos Vinhos(2005)*, pode verificar-se que a população residente no Concelho, no Século XX, sofreu um aumento de 86,6%, passando de 5547 habitantes em 1900 para 10350 em 2001. No entanto, existiram três períodos que caracterizam o crescimento populacional: de 1900 a 1940 a população aumentou 48%, atingindo os 8211 habitantes; de 1940 a 1960 registou-se um decréscimo populacional de 2,3%, vindo a população para os 8021 habitantes e de 1960 até 2001 (último momento censitário), a população aumentou novamente, desta vez 29%, colocando o concelho de Arruda dos Vinhos com 10350 habitantes.

A análise populacional por freguesia permite verificar que a freguesia de Arruda dos Vinhos é a que se destaca com um crescimento na ordem dos 155% no séc. XX. De seguida está a freguesia de Arranhó que apresentou dois picos de crescimento, tendo um deles ultrapassado a população da sede de concelho (no ano de 1920); no entanto, o crescimento entre 1900 e 2001 foi na ordem dos 73%. A terceira freguesia, em termos

populacionais é a de Santiago dos Velhos que apresentou uma ligeira subida ao longo do século, situando-se nos 16,7%, ao passo que a freguesia de Cardosas foi, desde 1900, a que teve menos população e o seu crescimento ronda os 2,3%<sup>1</sup>.

Em termos populacionais, em 2001, a freguesia de Arruda dos Vinhos era composta por 5835 habitantes, Arranhó com 2495 habitantes, seguindo-se Santiago dos Velhos com 1274 habitantes e Cardosas com apenas 746 habitantes.

### 3.1.4- Caracterização económica do Concelho

Tomando por base o *Diagnóstico Social do Concelho de Arruda dos Vinhos (2005)*, a base económica do Concelho de Arruda dos Vinhos apresenta-se muito dependente das actividades de comércio e serviços. Em 2000, foram contabilizadas 909 empresas de comércio e serviços. O sector terciário representa cerca de 73% do volume de vendas e 65% dos postos de trabalho.

A distribuição da população activa por sectores de actividade em 2001 evidencia uma importância do sector terciário, ocupando a segunda posição o sector secundário e, por último, o sector primário, contrapondo, assim, a imagem de ruralidade associada à paisagem do concelho.

Arruda dos Vinhos está englobada no Agrupamento das Zonas Agrárias do Baixo Oeste, juntamente com os Concelhos de Mafra, Alenquer, Sobral de Monte Agraço e Torres

---

<sup>1</sup> Segundo o Diagnóstico Social do Concelho de Arruda dos Vinhos, estes dados foram fornecidos pelo INE, Censos 2001.

Vedras. Nas zonas mais elevadas do Concelho, os terrenos são abertos e a vegetação é composta por matos rasteiros.

A produção do vinho maduro tem sido, ao longo dos tempos, a principal fonte de receita para a maior parte dos habitantes, no entanto, outras actividades têm vindo a ganhar peso.

Comparando o Recenseamento Geral Agrícola de 1989 a 1999, verifica-se que o sector agrícola tem vindo a perder importância, tendo passado de 1.327 explorações com terra agrícola utilizada, em 1989, para 793 explorações em 1999.

Ao nível do sector secundário, no Município estão localizadas algumas indústrias diversificadas na sua área de actuação. Existem duas Zonas Industriais, uma em Arruda dos Vinhos e outra em Santiago dos Velhos.

As actividades industriais representam cerca de 21% do total de empresas localizadas em Arruda dos Vinhos e a indústria transformadora corresponde a cerca de 9%. É de referir que a indústria de reciclagem de sucata constitui um dos principais vectores da estrutura industrial concelhia, concentrando-se na sua maioria nas freguesias de Arranhó e de Santiago dos Velhos.

### 3.1.5- Agrupamento de Escolas Básicas de 1º Ciclo e Jardins-de-infância do Concelho de Arruda dos Vinhos (AEJIA)

Num universo de 18 estabelecimentos de ensino (Anexo D), distribuídos por 13 edifícios

escolares, o AEJIA é um Agrupamento horizontal, composto por seis EB1 unitárias, duas delas com CAIC a funcionar no mesmo edifício; três EB1 de dois lugares, com JI a funcionarem no mesmo edifício; uma EB1 de quatro lugares; uma EB1 de catorze lugares; um JI de dois lugares e um JI de três lugares.

Freguesia	Edifícios escolares	Nº de salas	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº total de docentes	Docentes Titular de Turma	Docentes do Apoio Educativo
Arruda dos Vinhos	E. B. 1 de Arruda dos Vinhos	5	14	273	16	14	2
	E. B. 1 de Casal da Gama	1	1	16	1	1	---
	E. B. 1 da Quinta da Serra	2	1	11	1	1	---
	JI de Arruda dos Vinhos	4	3	70	4	3	1
Arranhó	E. B. 1 de Alcobelas	1	1	14	1	1	---
	CAIC de Alcobelas	1	1	12	1	1	---
	E. B. 1 de Arranhó	2	4	71	5	4	1
	JI de Arranhó	2	2	30	2	2	---
	E. B. 1 de Camondes	1	2	22	2	2	---
	JI de Camondes	1	1	12	2	1	1
	E. B. 1 de Louriceira	1	1	15	1	1	---
	CAIC de Louriceira	1	1	15	1	1	---
E. B. 1 de Tesouraria	1	1	10	1	1	---	
Cardosas	E. B. 1 de Cardosas	1	2	39	2	2	---
	JI de Cardosas	1	1	23	1	1	---
Santiago dos Velhos	E. B. 1 de Adoseiros	1	1	10	1	1	---
	E. B. 1 de Santiago dos Velhos	2	2	39	2	2	---
	JI de Santiago dos Velhos	1	1	25	1	1	---
Total	-----	29	40	690	45	40	5

**Quadro 4** – Descrição dos edifícios escolares e população escolar do concelho de Arruda dos Vinhos (Novembro 2004).

A distribuição das escolas e jardins-de-infância pelas freguesias do concelho, bem como algumas características das mesmas, pode-se ver no quadro 4.

Para um total de 40 turmas e 690 alunos, o Agrupamento dispõe de 25 pessoas pertencentes ao Pessoal Não Docente (repartidas entre Assistentes de Acção Educativa, Auxiliares de Acção Educativa e Auxiliares de Serviços Gerais), sendo que apenas quatro pertencem às EB1 (excluindo a EB1 de Arruda dos Vinhos que, por ter 14 turmas, tem mais pessoal não docente). Salienta-se o facto de existirem seis escolas (cinco unitárias e uma com duas turmas) sem pessoal auxiliar. Relativamente ao corpo docente, o Agrupamento dispõe de 45 docentes, dos quais 12 são educadores de infância.

### 3.1.6- O Projecto Educativo do AEJIA

O Projecto Educativo (PE) do AEJIA vigente na altura da investigação foi elaborado para ser aplicado no biénio 2004/2006.

Após diagnóstico e considerando as características contextuais do Agrupamento (tais como: as assimetrias sócio-culturais dos alunos; a dispersão geográfica num contexto rural e urbano; o isolamento pedagógico; a insuficiente rentabilização dos recursos humanos e materiais), o PE do AEJIA foi elaborado de modo a servir como uma referência aglutinadora e reguladora de vivências, interesses e potencialidades da comunidade abrangente.

Assim, após alguns problemas detectados, através de inquéritos que foram feitos à comunidades escolar, os intervenientes na elaboração do PE seleccionaram algumas temáticas para abordar a longo do referido biénio, sendo estas: as questões da Segurança e da Conservação e Embelezamento do Espaço Escolar; da In(Disciplina) e das Expressões, num percurso comum de Educação para a Cidadania.

No quadro 5 podem-se analisar os objectivos definidos para cada uma das temáticas seleccionadas.

<b>Temática a abordar</b>	<b>Objectivos definidos</b>
<p style="text-align: center;"><b>Segurança</b></p> <p>-No espaço escolar - Nos acessos -Nos transportes escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar problemas/situações problemáticas que possam pôr em causa a segurança de pessoas e bens.</li> <li>- Criar e estimular o respeito pelo semelhante.</li> <li>- Alertar para os perigos da queda das balizas.</li> <li>- Estabelecer regras de conduta para uma boa gestão dos recursos humanos e materiais no espaço escolar.</li> <li>- Descrever os comportamentos dos utentes, baseando-se na exploração visual das situações em que se encontram.</li> <li>- Evitar o perigo da distração no trânsito enquanto peão.</li> <li>- Treinar a avaliação das distâncias e das velocidades a que os veículos circulam, partindo de pontos de referência, tendo em vista o atravessamento da faixa de rodagem.</li> <li>- Reconhecer que ao utilizar as passadeiras, deve certificar-se que os condutores cedem a passagem.</li> <li>- Conhecer as regras de transporte rodoviário de crianças.</li> <li>- Conhecer as regras de transporte colectivo de pessoas.</li> <li>- Responsabilizar os alunos pelo cumprimento de regras de transporte escolar.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Conservação e Embelezamento dos Espaços Escolares</b></p> <p>- Salas de aula - Átrios - Recreios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar o espaço escolar</li> <li>- Optimizar os espaços exteriores</li> <li>- Assegurar condições de higiene e limpeza dos espaços e equipamentos</li> <li>- Desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos espaços e equipamentos.</li> </ul>

<p><b>Dificuldade no cumprimento de regras</b></p> <p><b>Indisciplina</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar ou encontrar uma solução para o problema (é importante saber se o comportamento agressivo está associado a insucesso escolar, falta de reconhecimento social ou baixa auto-estima).</li> <li>- Sensibilizar (toda a comunidade educativa de forma a reconhecer que a criança sabe e é capaz de fazer mais do que os seus fracassos).</li> <li>- Reflectir (sobre as posturas a adoptar, condizentes com os desafios que se nos apresentam).</li> <li>- Avaliar (criando instrumentos para uma melhor comunicação interpessoal).</li> </ul>
<p><b>Áreas de Expressão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Musical</li> <li>- Dramática</li> <li>- Plástica</li> <li>- Física</li> </ul>	<p><u>Objectivos Gerais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar espaços organizados para a prática de actividades expressivas de modo a que as crianças desenvolvam mais eficazmente a sua sensibilidade, imaginação e sentido estético.</li> <li>- Criar condições de sensibilização para as áreas de expressão, nomeadamente para a expressão musical.</li> </ul> <p><u>Objectivos Específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilitar o conhecimento de potencialidades das crianças que por vezes possam passar despercebidas em situações normais na sala de aula, desenvolvendo a sua auto-estima.</li> <li>- Criar condições de promoção do sucesso escolar educativo a todos os alunos.</li> <li>- Constituir um estímulo directo para o estabelecimento de relações positivas entre a escola, as famílias dos alunos e a comunidade.</li> <li>- Estimular o trabalho individual e em grupo, levando a uma maior cooperação, responsabilização e autonomia.</li> <li>- Promover a cooperação entre os alunos de turmas/escolas diferentes.</li> <li>- Participação directa dos elementos da escola, família, comunidade nas diversas actividades a desenvolver.</li> <li>- Inventar novos objectivos utilizando materiais ou objectos recuperados.</li> <li>- Proporcionar formação na área artística.</li> </ul>

**Quadro 5** – Plano de Acção do Projecto Educativo do AEJIA (Retirado do Projecto Educativo).

### **3.2– Caracterização da amostra**

O tipo de técnica de amostragem adoptada foi a amostragem não probabilística, pois a escolha foi feita tendo “como base critérios de escolha intencional” (CARMO e FERREIRA,1998, p.197).

A técnica é a amostragem por conveniência, pois foi seleccionada devido à facilidade de recolha de informação, quer por parte da autarquia, quer por parte do órgão de gestão à qual a amostra pertence.

Inicialmente, num universo de 137 alunos, ambicionámos que a amostra fosse aproximadamente a totalidade da população, pois o preenchimento do questionário foi feito com uma investigadora presente, bem como toda a leitura do mesmo. Uma vez que nem todos os encarregados de educação deixaram que os seus educandos realizassem o questionário, apenas foi possível recolher 90 questionários, o que corresponde aproximadamente a 66% do universo estudado.

Assim sendo, a amostra é constituída por 90 alunos, do Concelho de Arruda dos Vinhos, em que todos se encontram a frequentar o 4º ano de escolaridade do 1º CEB, no ano lectivo 2005/2006. Dessa amostra, 49% dos alunos são do sexo feminino e 51% do sexo masculino. No que diz respeito às idades, como se pode constatar no gráfico 1, não são muito díspares, centrando-se entre os 8 e 13 anos de idade. Realça-se que a maioria dos alunos têm 9 e 10 anos de idade.

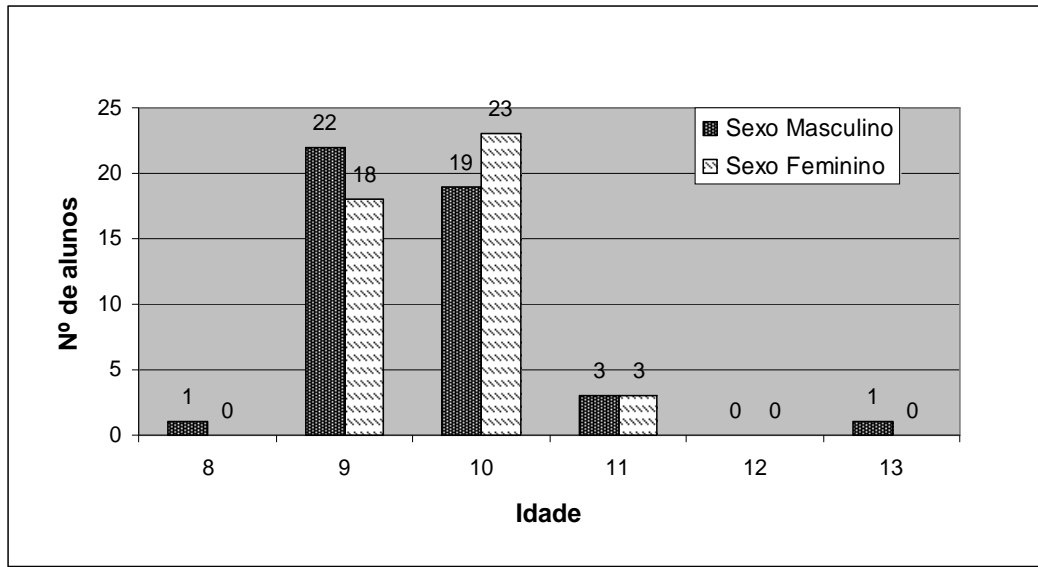


Gráfico 1 – Idade dos alunos da amostra.

Os alunos são quase todos oriundos de Portugal, apenas duas alunas têm nacionalidade estrangeira, sendo uma francesa e a outra alemã.

Quanto à nacionalidade dos seus ascendentes, estes na sua maioria também têm nacionalidade portuguesa (Gráfico 2 e 3).

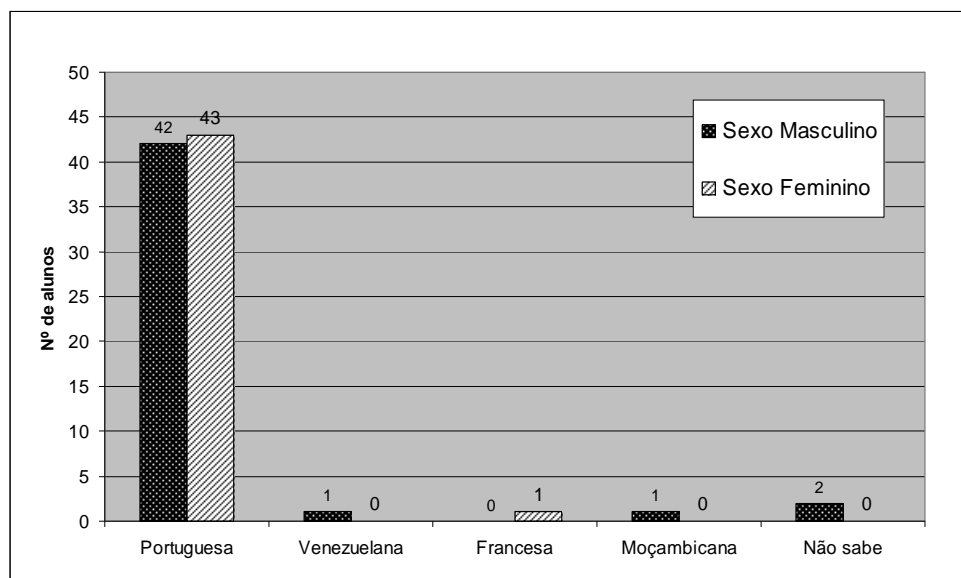
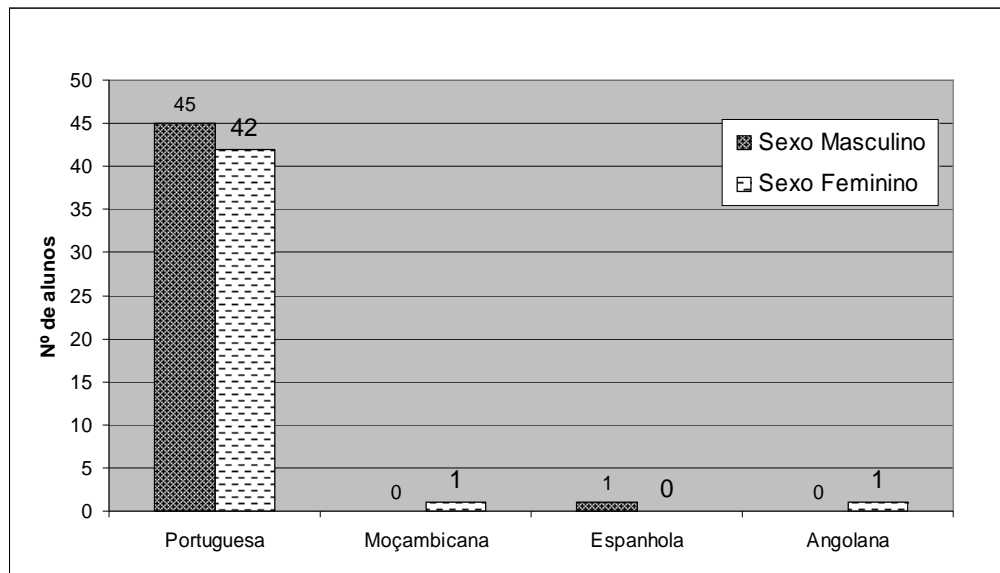
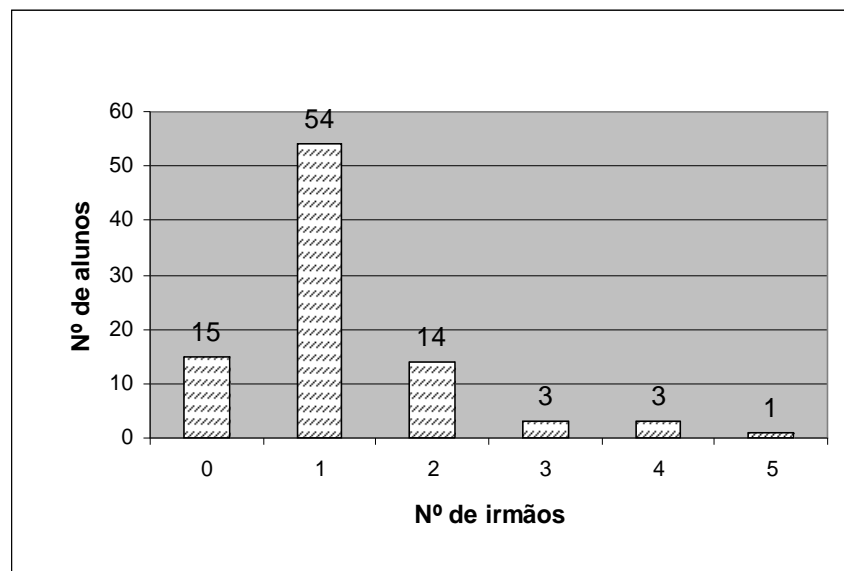


Gráfico 2 – Nacionalidade dos pais dos alunos.

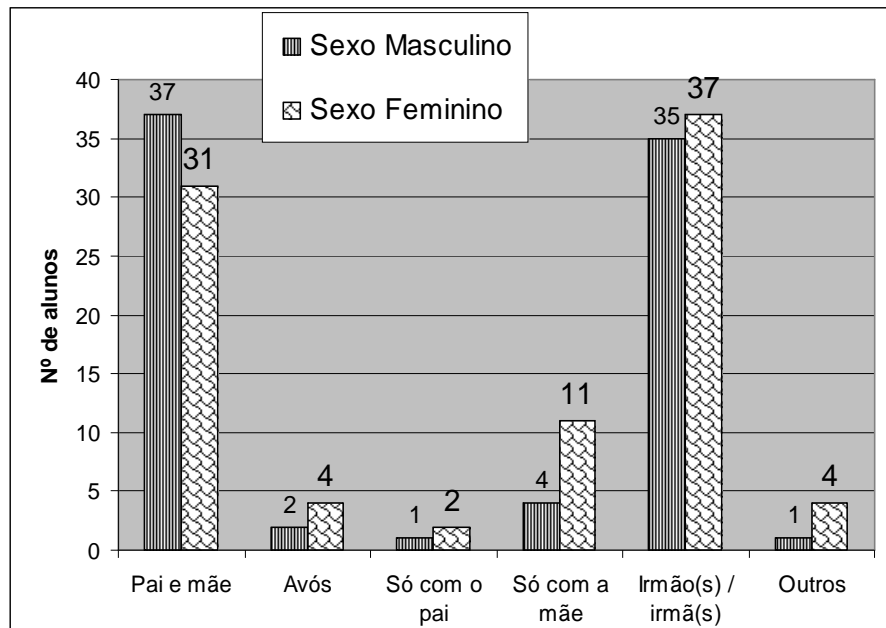


**Gráfico 3** – Nacionalidade das mães dos alunos.

A maioria dos alunos tem um irmão (gráfico 4) e vive com o pai e mãe (gráfico 5), isto é, pertencem a uma família dita “tradicional”. Realça-se o facto de que quem disse que vivia com “outro” se referia ao padrasto e/ou madrasta. Um aluno disse que morava com um tio.

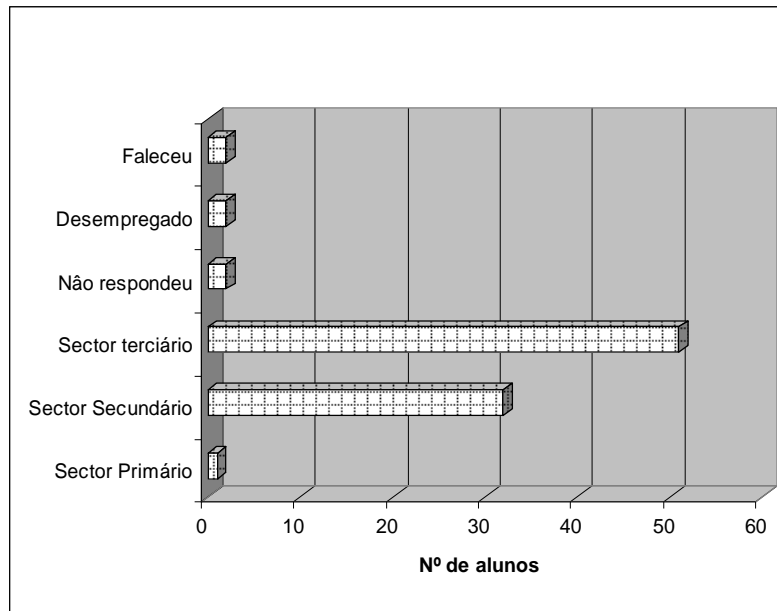


**Gráfico 4** – Número de irmãos de cada aluno.

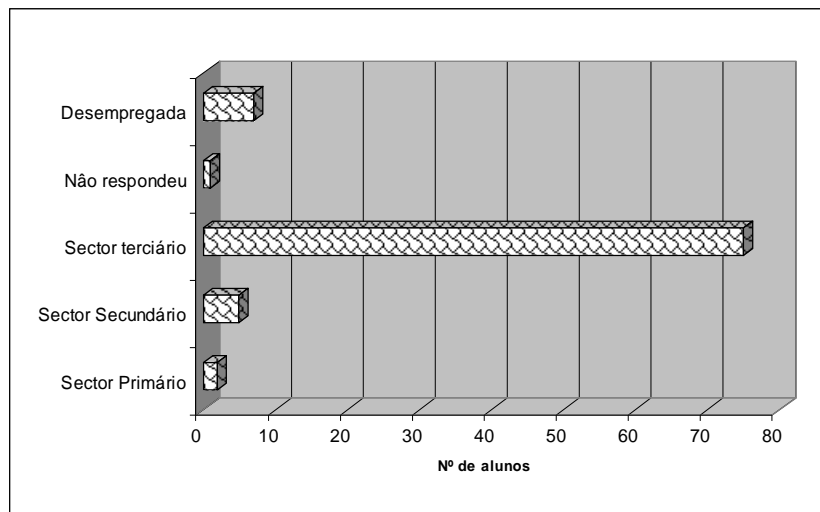


**Gráfico 5** – Agregado familiar dos alunos.

Analisando as profissões dos pais e das mães dos alunos, e seguindo a orientação de Colin Clark in Dicionário da Economia, as profissões da maioria encontram-se no sector terciário (sector dos serviços: transporte, comércio, banca, administração pública, exército, ...), como se pode ver nos gráficos 6 e 7. Esses dados vêm ao encontro da caracterização feita anteriormente do concelho de Arruda dos Vinhos.



**Gráfico 6** – Profissão por sectores dos pais.



**Gráfico 7** – Profissão por sectores das mães.

Resumindo, o concelho de Arruda dos Vinhos, pertence ao distrito de Lisboa e é um concelho que, apesar de ter bastantes características rurais, tem por base económica as actividades de comércio e serviços, contrariando o aspecto geográfico do mesmo.

No que concerne ao Agrupamento de Escolas existente no concelho, este engloba apenas o ensino pré-escolar e o 1º ciclo, uma vez que existe o externato João Alberto Faria que abrange os restantes níveis de ensino.

Quanto à amostra seleccionada, esta aglomera alunos com idades, maioritariamente, entre os 9 e 10 anos, quase todos de nacionalidade portuguesa.

No respeitante às profissões dos pais dos alunos, estas, vão de encontro às características do concelho, isto é, a maioria trabalha no sector terciário.

## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

## 4.1- Questão 1 – Como é o ambiente na escola?

### 4.1.1- Apresentação dos Resultados

Quando se perguntou aos inquiridos como era o ambiente na escola (gráfico 8), concluiu-se que a maioria dos alunos acha que o ambiente é bom (52,2%), 25,6% acha que é muito bom, 1,1% acha o ambiente mau e os restantes alunos (21,1%) consideram o ambiente da escola satisfatório.

Ao analisarmos os dados recolhidos por sexo, concluímos que 17,8% dos inquiridos do sexo masculino consideram o ambiente na escola muito bom, o mesmo número considera o ambiente bom, 14,4% consideram o ambiente satisfatório e os restantes (1,1%) consideram o ambiente mau.

No que diz respeito aos inquiridos do sexo feminino, 7,8% consideram o ambiente na escola muito bom, 34,4% consideram-no bom e os restantes (6,7%) consideram-no satisfatório.

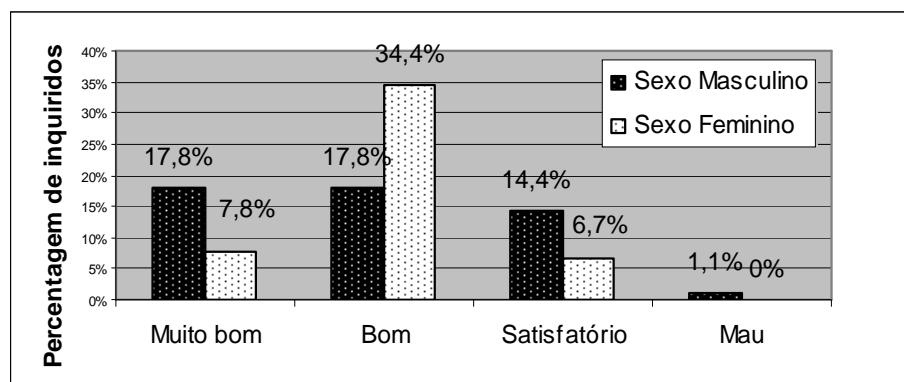
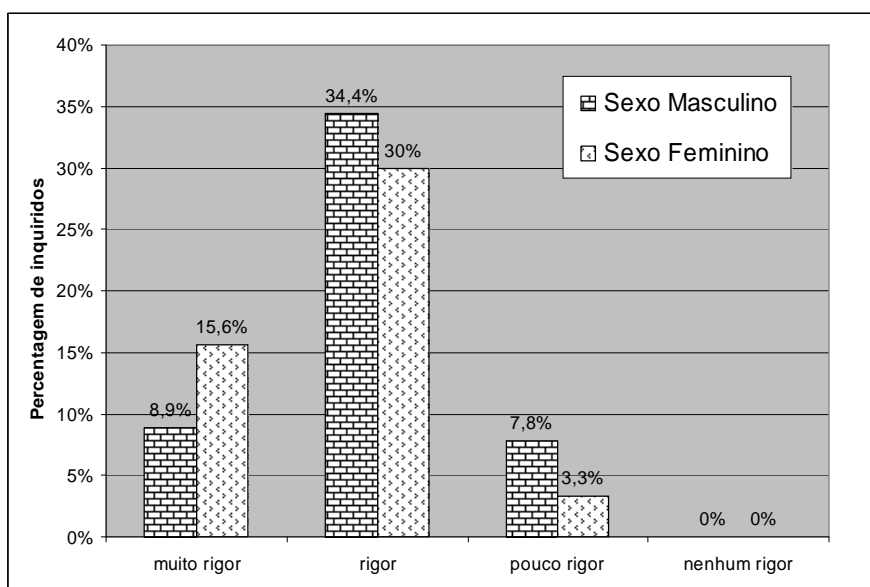


Gráfico 8 – Ambiente da escola.

Quando se perguntou como se faziam cumprir as regras na escola, os alunos, como se pode ver no gráfico 9, na sua maioria (64,4%) responderam que as regras se faziam cumprir com rigor, 24,5% disseram que se faziam cumprir com muito rigor e os outros (11,1%) disseram que era com pouco rigor. Nenhum inquirido referiu que as regras se fazem cumprir com nenhum rigor.

Quando se analisaram os dados por sexos, no que concerne ao sexo masculino, 8,9% responderam que as regras se faziam cumprir com muito rigor, 34,4% disseram que era com rigor e 7,8% disseram que era com pouco rigor. Ninguém disse que as regras se cumpriam com nenhum rigor.

Quanto aos inquiridos do sexo feminino, 15,6% responderam que as regras faziam-se cumprir com muito rigor, 30% disseram que era com rigor e 3,3% escolheram a opção pouco rigor.



**Gráfico 9** – Cumprimento das regras na escola.

#### 4.1.2– Análise dos Resultados

Apresentados os dados, podemos dizer que os alunos consideram o ambiente na escola bom. Por outro lado, as regras na escola fazem-se cumprir, de modo geral, com rigor. Estes dois dados podem-se complementar, porque o facto de as regras se fazerem cumprir rigorosamente, vai provocar na escola um bem-estar geral.

Analisando os dados tendo em conta o sexo dos inquiridos, verificámos que, quanto ao ambiente na escola, os alunos do sexo feminino, na sua maioria, acham que o ambiente é bom, enquanto que as percentagens dos alunos do sexo masculino se encontram mais próximas, oscilando entre o “muito bom”, “bom” e “satisfatório”.

Quanto ao cumprimento das regras na escola, a opinião dos inquiridos é quase unânime: em ambos os sexos, os inquiridos acham que as regras se fazem cumprir com rigor.

### **4.2- Questão 2 – Será que existem muitos conflitos na escola?**

#### 4.2.1- Apresentação dos Resultados

##### **4.2.1.1 – Conflitos entre os alunos**

Ao perguntarmos se existiam conflitos entre os alunos na escola, observou-se que apenas dois alunos do sexo masculino (2,2%) nos disseram que não.

Quando tentámos saber a evolução do número de conflitos existentes entre os alunos, as respostas foram bastante diferentes. Apesar de dois inquiridos não terem dado qualquer resposta, dos que responderam, como se pode ver no quadro 6, a maioria (45,5%) diz que o número de conflitos têm vindo a diminuir. Das restantes respostas realça-se que 25% dos inquiridos dizem que o número de conflitos entre os alunos se mantiveram da mesma forma e 26,1% acha que o número tem vindo a aumentar um pouco. Apenas 3,4% dos inquiridos acham que têm vindo a aumentar bastante.

Ao analisarmos a informação por sexos, constatamos que em ambos os casos a percentagem mais elevada de respostas recai na opção “Têm vindo a diminuir” com 21,5% inquiridos do sexo masculino e 23,9% do sexo feminino, apesar de ainda haver uma percentagem significativa nas respostas “Mantiveram-se da mesma forma” (14,8% do sexo masculino e 10,2% do sexo feminino) e “Têm vindo a aumentar um pouco” (11,4% do sexo masculino e 14,8% do sexo feminino).

Apenas 2,3% de inquiridos do sexo masculino e 1,1% do sexo feminino acham que o número de conflitos entre os alunos tem vindo a aumentar bastante.

Evolução do número de conflitos entre alunos	Percentagem de respostas		Total de respostas
	Sexo Masculino	Sexo Feminino	
Têm vindo a aumentar bastante	2,3%	1,1%	3,4%
Têm vindo a aumentar um pouco	11,4%	14,8%	26,1%
Mantiveram-se da mesma forma	14,8%	10,2%	25%
Têm vindo a diminuir	21,5%	23,9%	45,5%

**Quadro 6** – Evolução do número de conflitos entre os alunos.

#### 4.2.1.2 – Conflitos entre alunos e professores

Os resultados revelados pelos inquiridos (quadro 7), em relação à existência de conflitos entre alunos e professores, foram muito diferentes dos revelados anteriormente. 60% dos inquiridos acham que existem conflitos entre os alunos e os professores e os restantes 40% acham que não existem conflitos entre os alunos e professores.

Da totalidade de alunos que responderam ao questionário, 31% dos inquiridos do sexo masculino disseram que existem conflitos entre os alunos e os professores e 20% disseram que não; 29% dos alunos do sexo feminino disseram que existem conflitos entre os alunos e os professores e 20% disseram que não.

Opções de resposta	Percentagem de respostas		Percentagem total de respostas
	Sexo Masculino	Sexo Feminino	
Sim	31%	29%	60%
Não	20%	20%	40%

**Quadro 7** – Número de conflitos entre alunos e professores.

Em relação à evolução do número de conflitos entre os alunos e professores, dos que responderam anteriormente “sim”, como se pode ver no quadro 8, apenas 3,7% respondeu que o número de conflitos tem vindo a aumentar bastante; 7,4% disse que tem vindo a aumentar um pouco, 27,8% responderam que se tem mantido da mesma forma e 61,1% responderam que têm vindo a diminuir.

Evolução do número de conflitos entre alunos e professores	Percentagem de respostas		Total de respostas
	Sexo Masculino	Sexo Feminino	
Têm vindo a aumentar bastante	1,85%	1,85%	3,7%
Têm vindo a aumentar um pouco	3,7%	3,7%	7,4%
Mantiveram-se da mesma forma	14,8%	13%	27,8%
Têm vindo a diminuir	31,5%	29,6%	61,1%

**Quadro 8** – Percentagem da evolução do número de conflitos entre os alunos e professores..

Ao observarmos as respostas dadas em relação à evolução do número de conflitos entre alunos e professores (gráfico 10), podemos verificar que as respostas dadas por ambos os sexos se encontram divididas homogeneamente, destacando-se apenas as opções “Mantiveram-se da mesma forma” e “Têm vindo a diminuir”. Na primeira opção 14,8% das respostas foram dadas por inquiridos do sexo masculino e 13% do sexo feminino, na segunda opção focada, 31,5% das respostas são de inquiridos do sexo masculino e 29,6% são do sexo feminino.

Igual percentagem de inquiridos de ambos os sexos (1,85%) é da opinião de que o número de conflitos entre os alunos e professores tem vindo a aumentar bastante e 3,7% de cada sexo acha que esse número de conflitos tem vindo a aumentar um pouco.

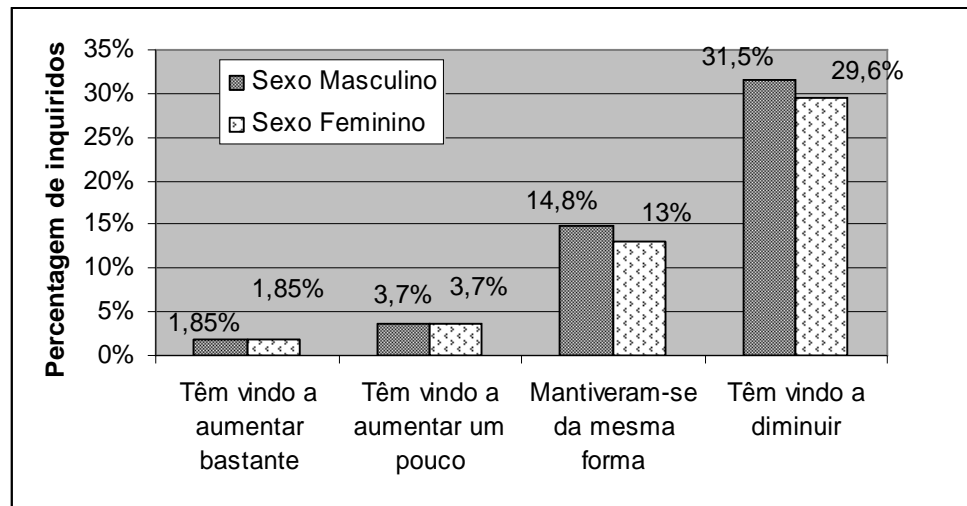


Gráfico 10 – Evolução do número de conflitos entre os alunos e professores.

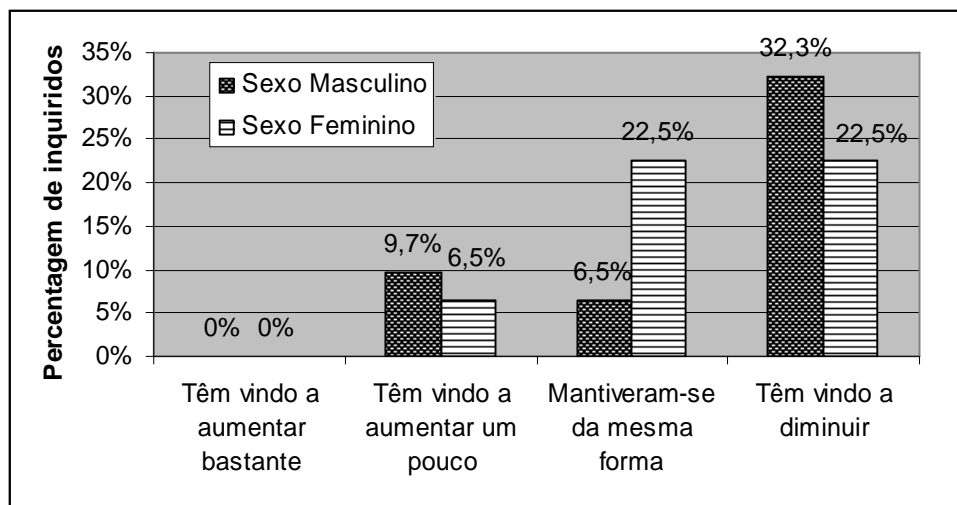
#### 4.2.1.3 – Conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários

Relativamente ao número de conflitos que existem entre alunos e auxiliares/funcionários, os resultados encontrados foram os que constam no quadro 9. Apesar de 7,8% dos alunos terem dito oralmente ao investigador que não tinham funcionário/auxiliar na escola, vimos que 34,4% dos inquiridos dizem que existem conflitos entre os alunos e os funcionários/auxiliares e 57,8% dizem que não. Desses resultados, 16,6% do total de inquiridos, que pertencem ao sexo masculino, afirmam que existem conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários, os restantes 32,2% de alunos do mesmo sexo dizem que não. No caso dos inquiridos do sexo feminino, 17,8% do total dos alunos inquiridos, dizem que existem conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários e os restantes 25,6% dizem que não.

Opções de resposta	Percentagem de respostas		Percentagem total de respostas
	Sexo Masculino	Sexo Feminino	
Sim	16,6%	17,8%	34,4%
Não	32,2%	25,6%	57,8%
Não há funcionário/auxiliar	2,2%	5,6%	7,8%

**Quadro 9** – Número de conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários.

Quanto aos alunos de ambos os sexos que responderam que existem conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários, como se pode verificar no gráfico 11, a maioria diz que o número de conflitos tem vindo a diminuir. Assim, nenhum aluno é da opinião que o número de conflitos tenha vindo a aumentar, 16,2% disseram que “têm vindo a aumentar um pouco”, 29% disseram que se mantiveram da mesma forma e a maioria (54,8%) disse que têm vindo a diminuir.



**Gráfico 11** – Evolução do número de conflitos entre os alunos e funcionários/auxiliares.

Ao observarmos os resultados obtidos, tendo em conta o sexo dos inquiridos e o total de alunos que respondeu a esta pergunta (gráfico 11), 9,7% inquiridos do sexo masculino e 6,5% do sexo feminino disseram que o número de conflitos entre os alunos e os funcionários/auxiliares tem vindo a aumentar um pouco; 6,5% inquiridos do sexo masculino e 22,5% do sexo feminino disseram que o número de conflitos entre os alunos e os funcionários/auxiliares se tem mantido da mesma forma; e 32,3% inquiridos do sexo masculino e 22,5% do sexo feminino disseram que o número de conflitos entre os alunos e os funcionários/auxiliares tem vindo a diminuir.

#### 4.2.1– Análise dos resultados

No que concerne à existência de conflitos na escola entre os alunos, quase todos os inquiridos o confirmam. Apesar disso, quando se pergunta acerca da evolução do número de conflitos entre os alunos, as respostas são um pouco díspares. A maioria dos inquiridos de ambos os sexos (45,5% no total) afirmaram que o número de conflitos tem vindo a diminuir, por outro lado, um elevado número de inquiridos (26,1%) respondeu que o número de conflitos tem vindo a aumentar um pouco. Destaca-se ainda que uma percentagem de alunos muito próxima da referida anteriormente (25%) constata que o número de conflitos se tem mantido da mesma forma.

Quanto à existência de conflitos na escola entre os alunos e professores, as respostas são muito diferentes, apesar de um elevado número de inquirido (60%) achar que existem

conflitos, essa percentagem é muito próxima dos que acham que não (40%). Analisando as opiniões por sexos, metade dos alunos que responderam “Não” é do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino. Dos que responderam “Sim”, os resultados também estão muito próximos, há mais alunos do sexo masculino a achar que existem conflitos entre alunos e professores do que do sexo feminino (diferença de 2%). Quanto à evolução do número de conflitos entre os alunos e professores, a maioria dos inquiridos (61,1%) é da opinião de que o número de conflitos tem vindo a diminuir. Uma percentagem relevante (27,8%) acha que o número de conflitos se tem mantido. Quanto à análise dos dados, tendo em conta o sexo dos inquiridos, constata-se que a percentagem se encontra distribuída aproximadamente a meio, isto é, os valores percentuais para cada opção entre os sexos é aproximadamente igual.

Quando se pediu opinião acerca da existência de conflitos entre os alunos e os auxiliares/funcionários, mais de metade dos inquiridos (57,8%) afirmou que esses conflitos não existem. Ressalva-se que, dada a especificidade da amostra e tendo em conta as características das escolas à qual pertencem (6 EB1 unitárias), 7,8% dos inquiridos responderam não existir auxiliares/funcionários nas mesmas.

Assim, dos alunos que responderam que existem conflitos entre os alunos e os auxiliares/funcionários, a maioria (54,8%) acha que estes têm vindo a diminuir, seguindo-se a opção “Mantiveram-se da mesma forma” com 29%. Referindo a análise dos dados por sexos, destaca-se que há mais alunos do sexo masculino (32,3%) a dizerem que o número de conflitos tem vindo a diminuir, enquanto que na opção “Mantiveram-se da mesma forma” a maioria das respostas pertence ao sexo feminino (22,5%).

### 4.3- Questão 3 – Que tipos de conflitos existem na escola?

#### 4.3.1 – Apresentação dos resultados

##### 4.3.1.1 – Existência de roubos na escola

Quando se perguntou se existiam roubos na escola, como se pode ver no gráfico 12, a maioria dos inquiridos disse que não existem roubos na escola. Visto isto, 42,2% dos inquiridos acham que existem roubos na escola e os restantes dizem que não. Destas percentagens, metade dos inquiridos do sexo feminino (24,5%) disseram que existem roubos e os outros disseram que não. No que diz respeito aos inquiridos do sexo masculino, a percentagem de alunos que disse não existirem roubos (33,3%) é superior aos que acham que sim (17,7%).

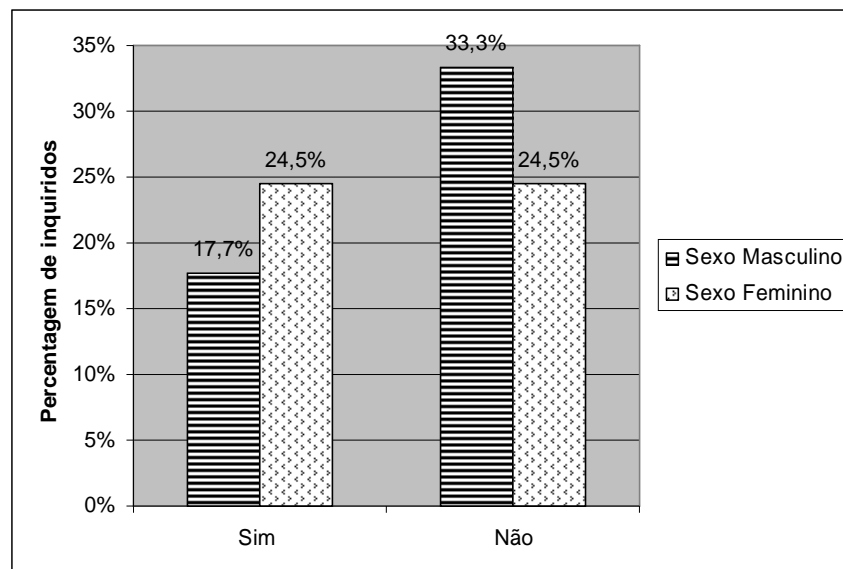


Gráfico 12 – Número de roubos existentes na escola.

Os alunos que disseram que existem roubos na escola tiveram de responder a uma questão onde focavam o que se rouba.

Assim, 28,9% de inquiridos do sexo masculino e 52,6% do feminino afirmaram que o que se rouba a maior parte das vezes na escola é material escolar. Como se verifica no gráfico 13, dos alunos que responderam que existem roubos na escola, apenas 5,3% (inquiridos do sexo masculino) disseram que se rouba dinheiro e 13,2% (7,9% inquiridos do sexo masculino e 5,3% do feminino) disseram que se roubam objectos pessoais.

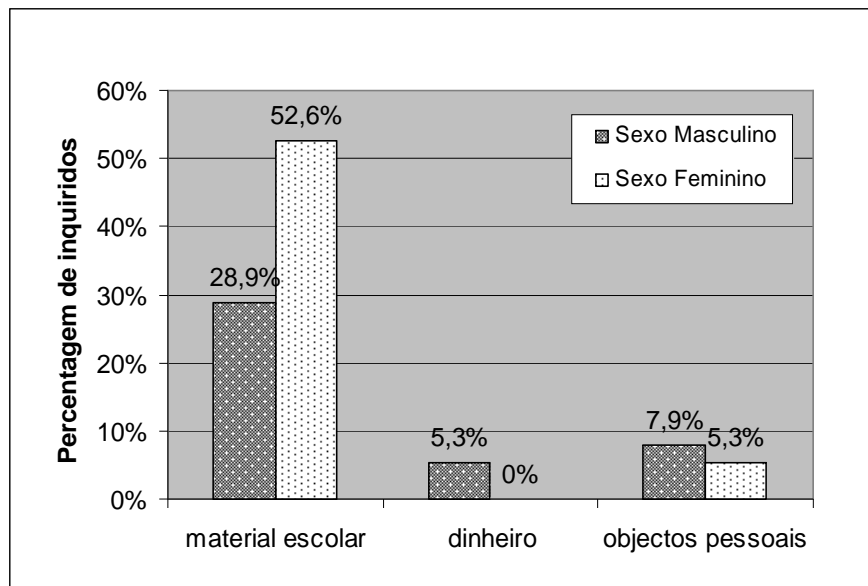


Gráfico 13 – O que se rouba na escola.

#### 4.3.1.2 – Existência de insultos na escola

No que diz respeito aos insultos que existem na escola entre os alunos (quadro 10), observou-se que a maioria dos inquiridos é da opinião de que os alunos se insultam, só 3,3% acharam que não existem insultos entre os alunos. Do total de inquiridos, 48,9% do sexo masculino e 47,8% do sexo feminino responderam “sim”, que existem insultos na escola entre os alunos.

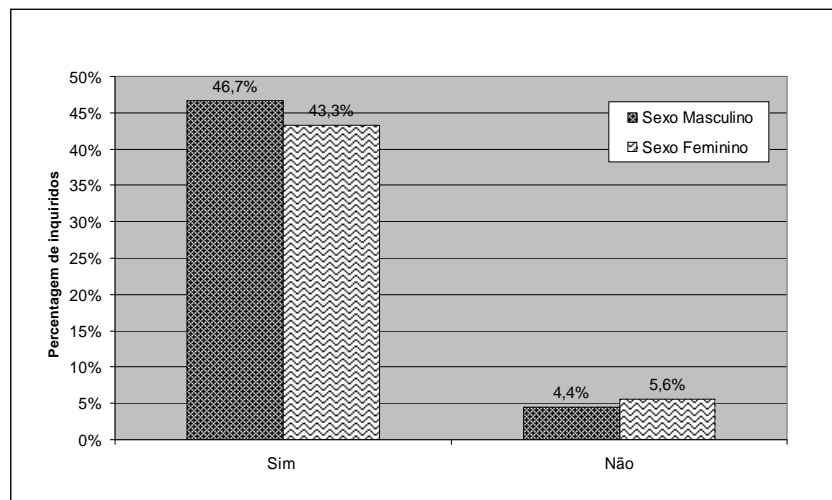
Dos que disseram não existir, 2,2% são do sexo masculino e 1,1% de feminino.

Insultos entre alunos	Inquiridos	Inquiridos
	do Sexo Masculino	do Sexo Feminino
Sim	48,9%	47,8%
Não	2,2%	1,1%

**Quadro 10** – Existência de insultos entre os alunos na escola.

#### 4.3.1.3 – Existência de agressões físicas entre os alunos na escola

Em relação à existência de agressões físicas entre os alunos na escola (gráfico 14), pode-se constatar que apenas nove inquiridos (10%), sendo 4,4% do sexo masculino e 5,6% do feminino, disseram que não existem agressões físicas entre os alunos na escola, os restantes acharam que sim. Destaca-se, assim, que, do total de inquiridos, 46,7% do sexo masculino e 43,3% do feminino concordam com a existência de agressões físicas entre os alunos na escola.



**Gráfico 14** – Existência de agressões físicas entre os alunos na escola.

Uma outra questão por nós colocada foi, no caso dos inquiridos que responderam existir agressões físicas entre os alunos, saber de que maneira os alunos se agredem. Averiguou-se, como se pode ver no quadro 11, que a maior parte das agressões físicas são pontapés ou murros (64,2%), conforme 37% dos inquiridos do sexo masculino e 27,2% do feminino; segue-se a opção “Dão um empurrão” com 13,6% inquiridos do sexo feminino e 12,3% do masculino, 25,9% no total. Uma pequena percentagem (5%) assinalou a opção “Puxam os cabelos” (1,2% do sexo masculino e 3,8% do feminino). Os inquiridos que assinalaram a opção “Outro” acrescentaram as opções “mordem” com 1,2% (inquiridos do sexo masculino), “Apertam o pescoço” com 2,5% (inquiridos do sexo feminino) e “Torcem o braço” com 1,2% (inquiridos do sexo feminino).

Modo de agressão	Inquiridos do Sexo Masculino	Inquiridos do Sexo Feminino	Totais
	Percentagem de inquiridos	Percentagem de inquiridos	
Dão um pontapé ou um murro	37%	27,2%	64,2%
Dão um empurrão	12,3%	13,6%	25,9%
Puxam os cabelos	1,2%	3,8%	5%
Outro	Mordem	1,2%	1,2%
	Apertam o pescoço	0%	2,5%
	Torcem o braço	0%	1,2%

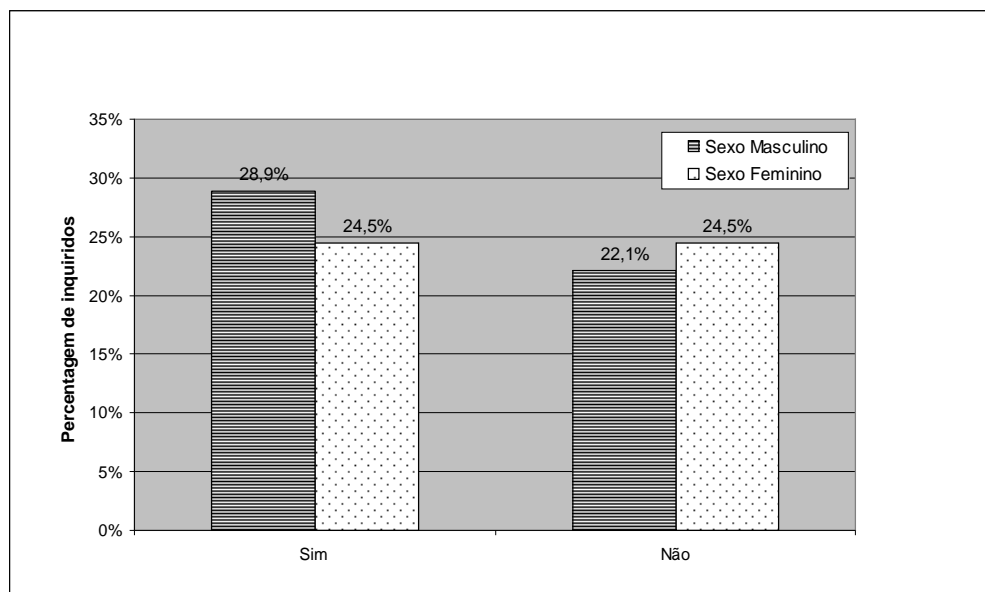
**Quadro 11** – Modo como os alunos agredem fisicamente os outros na escola.

#### 4.3.1.4 – Existência de ameaças entre os alunos na escola

Quando se perguntou se existem “alunos a ameaçar outros para obterem o que querem”, 53,4% responderam que sim e 46,6% disseram que não, como se pode consultar no gráfico 15.

Dos inquiridos que responderam sim, 28,9% pertencem ao sexo masculino e 24,5% ao feminino.

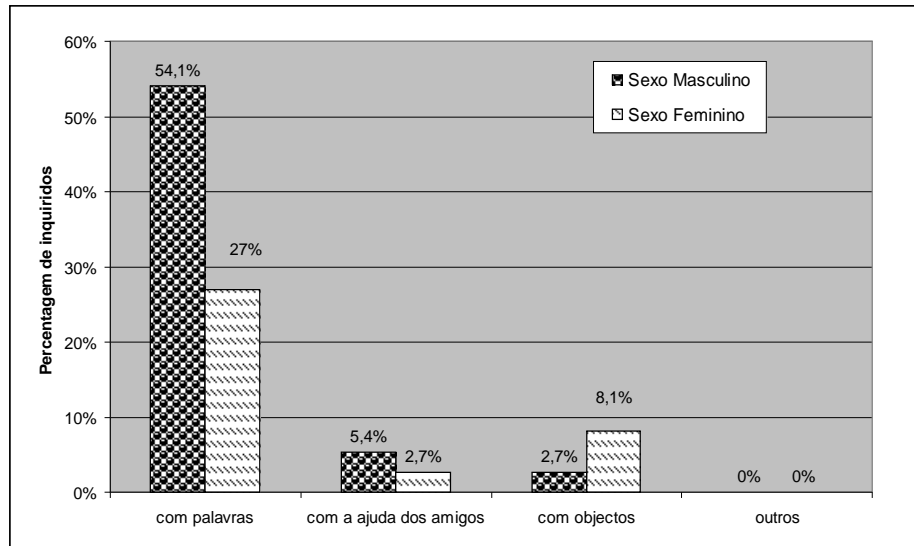
Relativamente aos alunos que responderam não, 22,1% são do sexo masculino e 24,5% do feminino.



**Gráfico 15** – Existência de ameaças entre os alunos na escola.

Dos inquiridos que responderam “sim”, existem alunos a ameaçar outros para obterem o que querem, 81,1% (54,1% do sexo masculino e 27% do feminino) disseram que as ameaças são feitas com palavras, 8,1% dos inquiridos disseram que são “com a ajuda dos amigos” (5,4% do sexo masculino e 2,7% do feminino) e as restantes 10,8% (2,7% do

sexo masculino e 8,1% do feminino) afirmaram que são com o recurso a objectos (gráfico 16).



**Gráfico 16** – Modo como os alunos ameaçam os outros na escola.

#### 4.3.2 – Análise dos resultados

De todos os conflitos que existem na escola, aquele que os alunos reconhecem existir com maior incidência são os insultos e as agressões físicas, como se pode ver no quadro 12.

Existência de:	Resultado em percentagem	
	“Sim”	“Não”
Roubos	42,2%	57,8%
Insultos	96,7%	3,3%
Agressões Físicas	90%	10%
Ameaças	53,4%	46,6%

**Quadro 12** – Opinião dos inquiridos acerca da existência ou não destes tipos de conflitos.

No que diz respeito aos roubos, como se pode consultar no quadro 12, a maioria (57,8%) diz que não existem na escola. Dos que dizem existir, a maior percentagem é do sexo feminino. Quanto ao que é roubado na escola, dos alunos que responderam existir roubos na escola, quase todos os inquiridos (81,5%) são da opinião de que se rouba mais material escolar do que dinheiro (5,3%) ou objectos pessoais (13,2%).

Quanto aos insultos existentes na escola, como se referiu anteriormente, foi um do tipo de conflitos que os inquiridos (96,7%) dizem existir mais na escola.

Em relação às agressões físicas, o tipo de conflito que, segundo os inquiridos, é também um dos mais comuns na escola, pode-se dizer que o modo de agressão mais utilizado é o pontapé ou murro (64,2%), seguindo-se da opção “Dão um empurrão” (25,9%). Analisando os dados, tendo em conta o sexo dos inquiridos, verificando-se que, dos que disseram que o modo de agressão mais utilizado é o pontapé ou murro, a maioria pertence ao sexo masculino (37%), enquanto que a maior percentagem na opção “Dão um empurrão” pertence aos inquiridos do sexo feminino (13,6%). Na opção “Puxam os cabelos”, apesar de não ter sido muito seleccionada pelos inquiridos, destaca-se que quem a escolheu mais foram os pertencentes ao sexo feminino (3,8%). Na opção “Outro”, os inquiridos acrescentam as hipóteses “Mordem”, “Apertam o pescoço” e “Torcem o braço”.

Apesar de não ser o tipo de conflitos mais comum na escola, a maioria dos alunos (53,4%) diz que existem alunos a ameaçar outros para obterem o que querem. Dado isto, o modo mais utilizado para ameaçar é o uso de palavras (81,1%), item seleccionado

maioritariamente por inquiridos do sexo masculino (54,1%). Poucos acham que os alunos ameaçam outros através da ajuda dos amigos ou com objectos.

#### 4.4 – Questão 4 – Será que há muitos alunos envolvidos, vítimas ou testemunhas de conflitos?

##### 4.4.1 – Apresentação dos Resultados

##### 4.4.1.1 - Inquiridos envolvidos em conflitos

Ao perguntarmos se os inquiridos já se envolveram alguma vez em conflitos (gráfico 17), a maioria disse que sim (87,8%), sendo 45,6% do sexo masculino e 42,2% do feminino. Apenas 12,2% dos inquiridos disseram que nunca se tinham envolvido, 5,5% do sexo masculino e 6,7% do feminino.

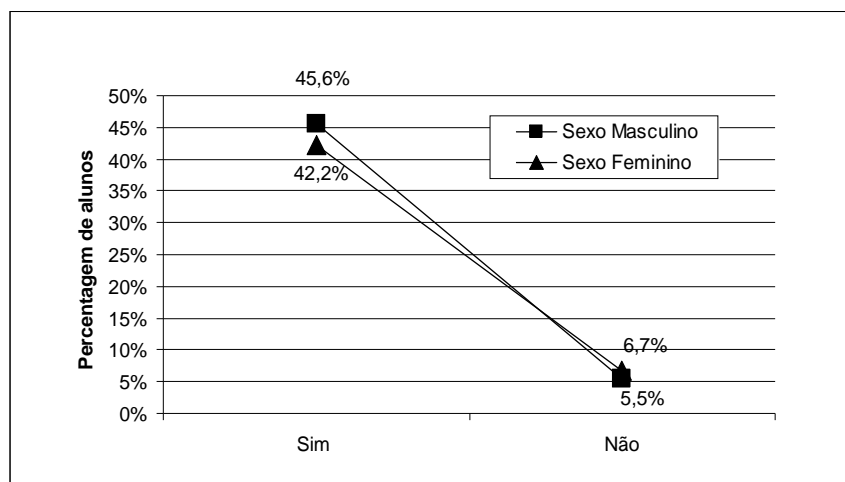


Gráfico 17 – Número de inquiridos que já se envolveram em conflitos.

#### 4.4.1.2 - Inquiridos testemunhas de conflitos

No que diz respeito ao inquirido ter sido testemunha de um conflito, segundo os dados recolhidos (gráfico 18), 91,2% dos alunos já o foram (45,6% de cada sexo) e os restantes não (5,5% do sexo masculino e 3,3% do feminino).

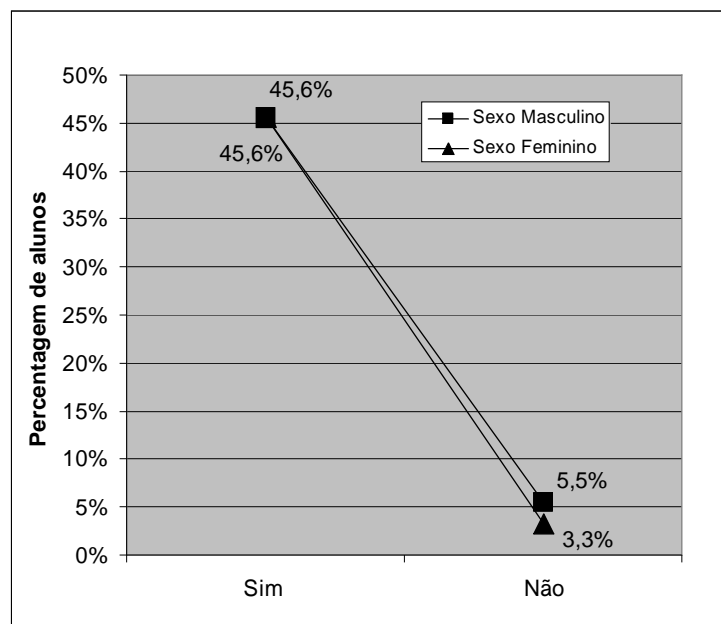
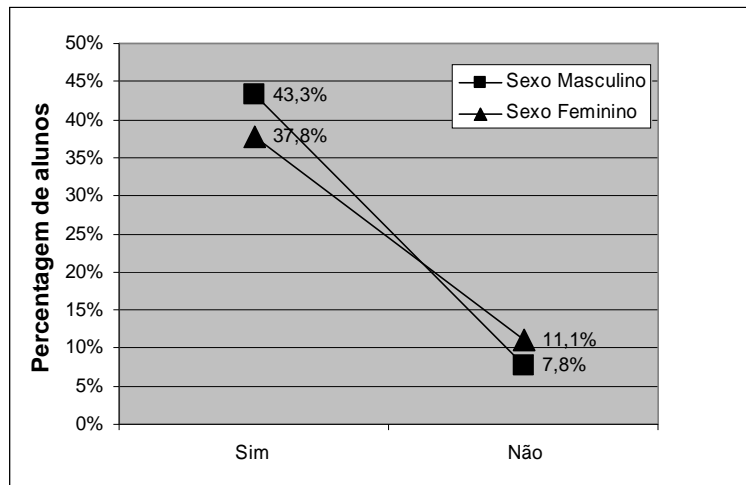


Gráfico 18 – Número de inquiridos que já foram testemunhas de um conflito.

#### 4.4.1.3 - Inquiridos vítimas de insultos

Ao se perguntar se os inquiridos já foram vítimas de insultos na escola, 43,3% dos alunos do sexo masculino e 37,8% do sexo feminino, o que perfaz 81,1%, afirmaram que sim e os restantes (11,1% do sexo feminino e 7,8% do sexo feminino) disseram que não (gráfico 19).



**Gráfico 19** – Número de inquiridos que já foram vítimas de insultos.

#### 4.4.1.4 - Inquiridos vítimas de ameaças

Da totalidade de inquiridos, 25,6% do sexo masculino e 15,5% do sexo feminino, fazendo a totalidade de 41,1% dos inquiridos, dizem já terem sido vítimas de ameaças na escola (quadro 13). É importante dizer que um inquirido não respondeu à questão.

Dos que responderam nunca terem sido vítimas de ameaças (57,8%), 25,6% são do sexo masculino e 32,2% são do feminino.

Vítima de ameaças	Nº de respostas do Sexo Masculino	Nº de respostas do Sexo Feminino
Sim	25,6%	15,5%
Não	25,6%	32,2%
Não respondeu	0	1,1%

**Quadro 13** – Existência de vítimas de ameaça.

#### 4.4.1.5 - Inquiridos vítimas de roubos

Segundo os dados recolhidos (gráfico 20), apenas 32,2% dos alunos (20% do sexo feminino e 12,2% do sexo masculino) já foram vítimas de roubo na escola, os restantes, 38,9% do sexo masculino e 28,9% do feminino, nunca o foram.

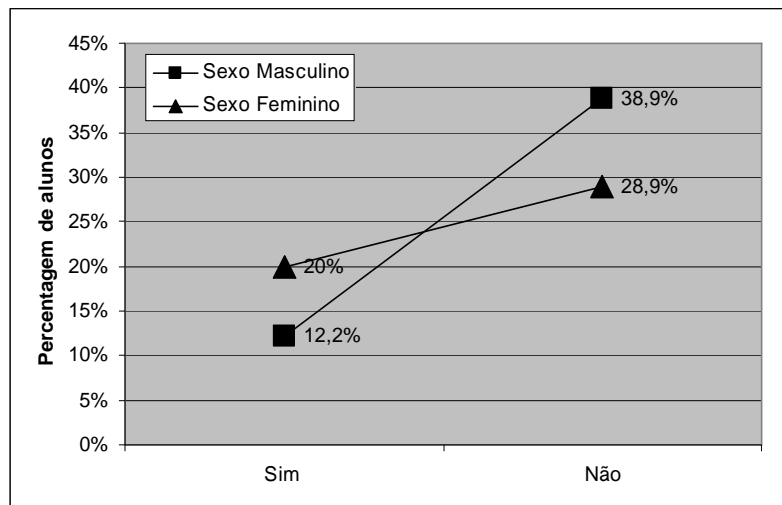
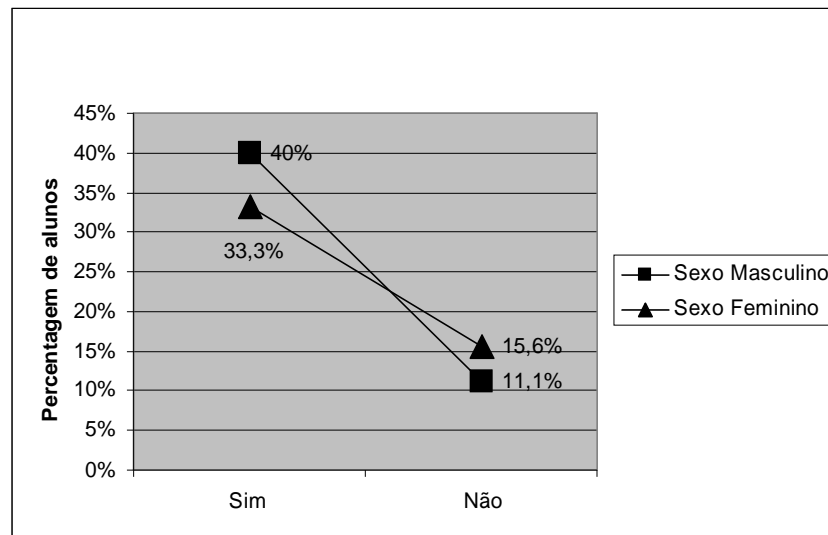


Gráfico 20 – Número de inquiridos vítimas de roubo.

#### 4.4.1.6 - Inquiridos vítimas de agressões físicas

Através do gráfico 21 podemos ver que 73,3% dos inquiridos (40% do sexo masculino e 33,3% do feminino) dizem já terem sido vítimas de agressões físicas, os restantes dizem que nunca foram vítimas (11,1% do sexo masculino e 15,6% do feminino).



**Gráfico 21** – Existência de vítimas de agressões físicas na escola.

#### 4.4.2 – Análise dos Resultados

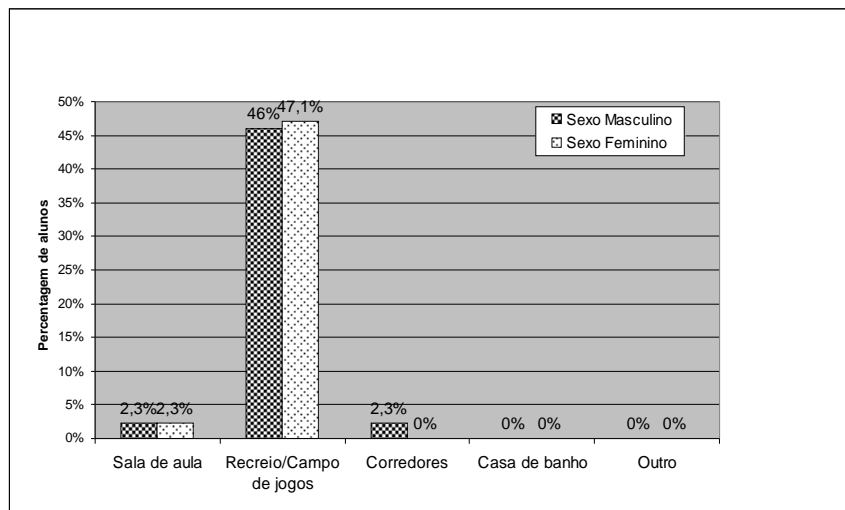
Após análise dos resultados obtidos, podemos afirmar que a maioria dos inquiridos já esteve perante uma situação de conflito, quer no papel de envolvido, de vítima ou testemunha.

No que diz respeito aos inquiridos envolvidos em situações de conflitos, a maioria (87,8%) já esteve nessa situação. Em relação ao facto de os inquiridos serem testemunhas de situações de conflito, 91,2% dos inquiridos já passou por isso. A maioria dos inquiridos (81,1%) também já foi vítima de insultos, 41,1% já foram vítimas de ameaças e 73,3% já foram vítimas de agressões físicas. Realça-se o caso em que os alunos já foram vítimas de roubos, caso que abrange um número reduzido de alunos (32,2%).

## 4.5. – Questão 5 – Em que locais da escola há uma maior incidência de conflitos?

### 4.5.1 – Apresentação dos resultados

#### 4.5.1.1 - Locais onde há insultos entre os alunos na escola



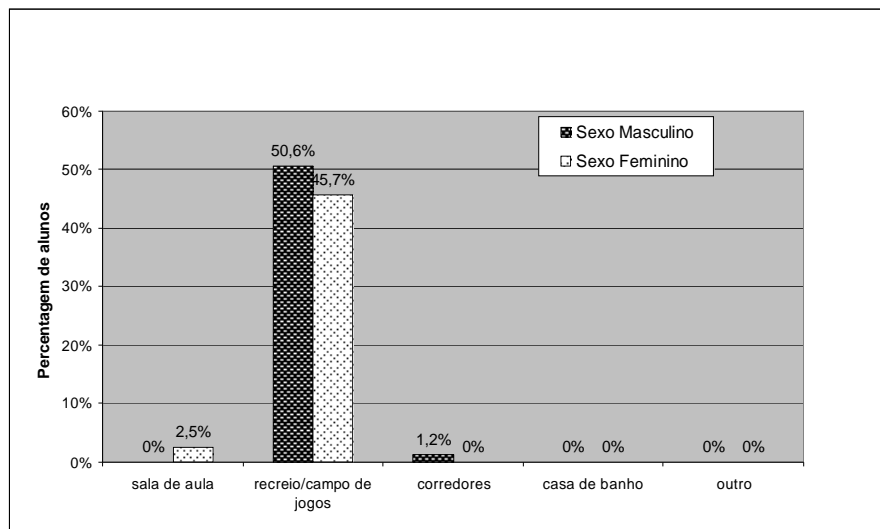
**Gráfico 22** – Locais onde existem insultos entre os alunos na escola.

Como se vê no gráfico 22, segundo os inquiridos que responderam que existem alunos que insultam outros na escola, o local onde isso acontece com maior incidência é no “recreio/campos de jogos” (93,1% dos inquiridos), 4,6% dos alunos dizem que é na sala de aula e outros 2,3% do sexo masculino dizem que é nos corredores.

Os alunos que responderam que os insultos acontecem na sala de aula (6,4%), pertencem 2,3% a cada sexo.

Em relação aos que acha que os insultos acontecem no recreio/campo de jogos (93,1%), 46% são do sexo masculino e 47,1% do sexo feminino.

#### 4.5.1.2 - Locais onde há agressões físicas entre os alunos na escola



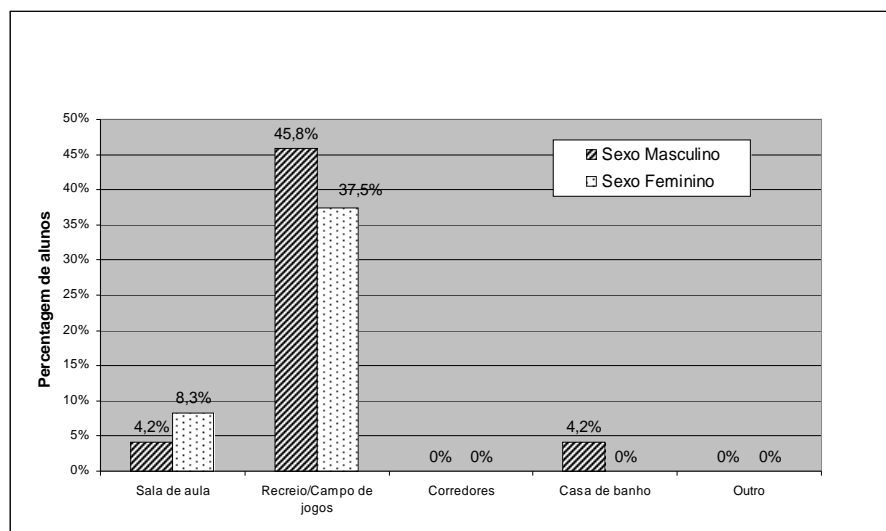
**Gráfico 23** – Locais onde há agressões físicas entre os alunos na escola.

Através da análise do gráfico 23, que compila os dados recolhidos na questão em que os inquiridos tiveram de dizer onde ocorriam as agressões físicas entre os alunos, dos que responderam existir agressões físicas entre os alunos na escola, verificamos que a maioria (96,3%) acha que essas agressões ocorrem no “recreio/campo de jogos”. Das restantes respostas, 2,5% dos inquiridos, pertencentes ao sexo feminino, disseram que ocorrem na “sala de aula” e apenas 1,2% do sexo masculino disse que é nos “corredores”.

Dos que responderam que as agressões físicas ocorrem mais vezes no recreio/campo de jogos, 50,6% são do sexo masculino e 45,7% do feminino.

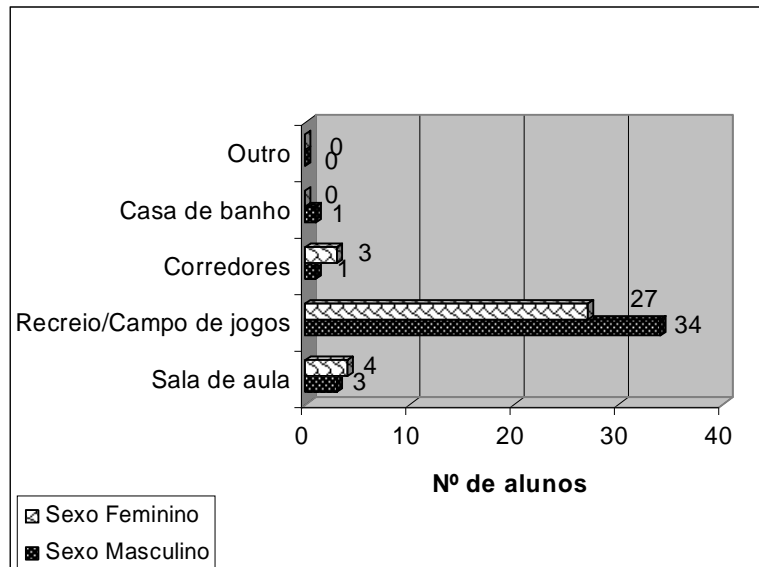
#### 4.5.1.3 - Locais onde alunos ameaçam outros na escola

Ao se tentar saber em que locais da escola os alunos ameaçam os colegas, constatou-se (gráfico 24) que 83,3% de alunos (45,8% do sexo masculino e 37,5% do feminino), dos que responderam existir alunos a ameaçar outros, disseram que o local escolhido é o “Recreio/Campo de jogos”, 12,5% dos alunos (4,2% do sexo masculino e 8,3% do feminino) disseram que é a “Sala de aula” e os restantes 4,2% do sexo masculino responderam que é a “Casa de banho”.



**Gráfico 24** – Locais onde alunos ameaçam outros na escola.

#### 4.5.1.4 – Locais da escola onde inquiridos, enquanto vítimas de conflito, são insultados



**Gráfico 25** – Locais onde alunos foram vítimas de insultos na escola.

Local onde a vítima é insultada	Resultado em percentagem	
	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Sala de aula	4,1%	5,5%
Recreio/Campo de jogos	46,5%	37%
Corredores	1,4%	4,1%
Casa de banho	1,4%	0%
Outro	0%	0%

**Quadro 14** – Locais onde alunos foram vítimas de insultos na escola.

Dos 73 inquiridos que disseram já terem sido vítimas de insultos na escola, 61 (83,5%) (27 do sexo feminino e 34 do masculino) constataram que isso acontece no “Recreio/Campo de jogos”, 7 inquiridos (9,6%) (3 do sexo masculino e 4 do feminino) disseram que é na “Sala de aula”, 4 (5,5%) (1 do sexo masculino e 3 do feminino) afirmaram que é nos “Corredores” e o restante, sendo este do sexo masculino, diz que é

na “Casa de banho”. Os resultados especificados anteriormente encontram-se no gráfico 25 e no quadro 14, este com os resultados apresentados em percentagem.

#### 4.5.1.5 – Locais da escola onde inquiridos, enquanto vítimas de conflito, são ameaçados

Do total de alunos que disseram já terem sido vítimas de ameaças na escola (41%), o local onde acontecem essas ameaças, tendo em conta os dados recolhidos, é a maior parte das vezes no recreio/campo de jogos, ou seja, 56,8% de inquiridos do sexo masculino e 24,3% do sexo feminino afirmam ser nesse local. 5,4% de inquiridos do sexo feminino e 2,7% do masculino disseram que as ameaças ocorrem na sala de aula, 5,4% do sexo feminino focaram que é nos corredores, 2,7% disseram que é nas casas de banho e 2,7% de inquiridos do sexo feminino responderam “Outro”, explicitando ser no Clube (gráfico 26).

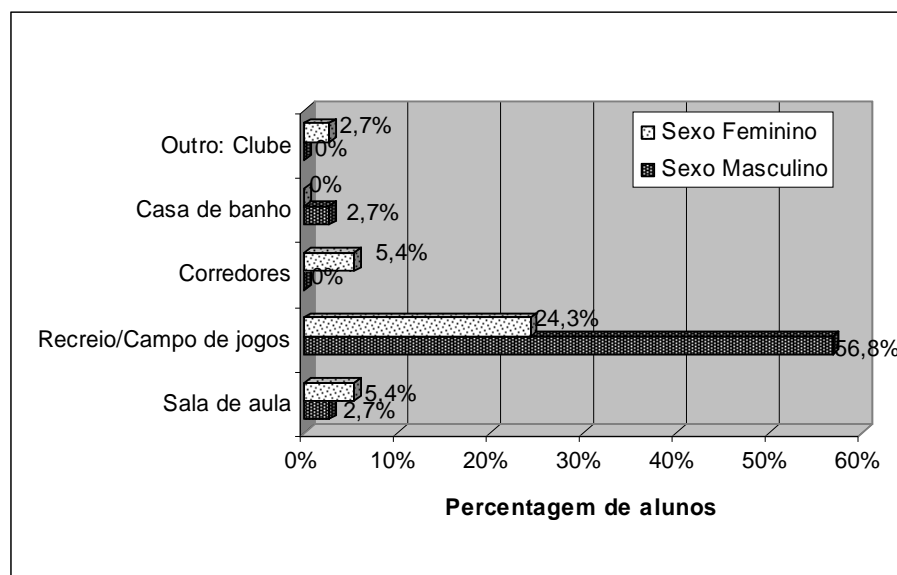


Gráfico 26 – Locais onde alunos foram vítimas de ameaça na escola.

#### 4.5.1.6 – Locais da escola onde inquiridos, enquanto vítimas de conflito, são agredidos fisicamente

Relativamente ao local onde os inquiridos foram vítimas de agressões físicas (gráfico 27), dos alunos que responderam já terem sido vítimas (73,3%), 87,8% (54,5% do sexo masculino e 33,3% do feminino) disseram que as agressões acontecem no recreio/campo de jogos, 9% do sexo feminino disseram que é nos corredores, 1,6% do mesmo sexo disseram que se passa na casa de banho e 1,6% do sexo feminino focaram que as agressões acontecem na sala de aula.

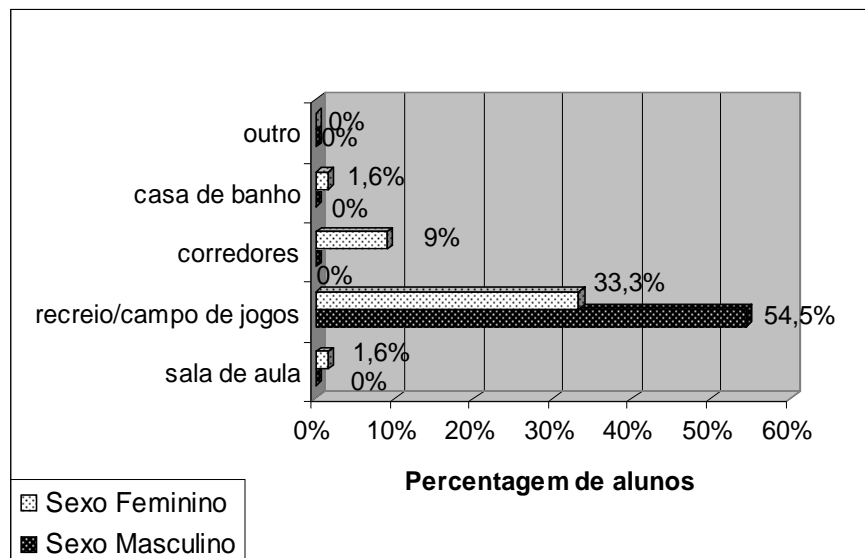


Gráfico 27 – Locais onde alunos foram vítimas de agressões físicas na escola.

#### 4.5.2 – Análise dos Resultados

Como se pode constatar, através dos dados apresentados anteriormente, a opção recreio/campo de jogos é aquela em que, segundo os inquiridos, ocorrem mais conflitos.

Visto isto, de modo geral, para além da opção referenciada anteriormente, os inquiridos focam ainda que também existem conflitos na sala de aula. No que diz respeito às ameaças, uma pequena percentagem do sexo masculino é da opinião que estas acontecem na casa de banho. Alguns alunos do sexo masculino realçam ainda que os insultos e as agressões físicas acontecem também nos corredores da escola.

Numa perspectiva diferente, isto é, analisando os locais onde ocorrem os conflitos considerando o inquirido enquanto vítima, conseguimos dizer que, dos que responderam serem vítimas de conflito, a maioria diz ter sido vítima no “recreio/campo de jogos”.

Pormenorizando mais a análise dos dados, podemos acrescentar que, no caso em que os inquiridos são vítimas de insultos, para além do local referido anteriormente, uma pequena percentagem considera ainda outros locais, tais como, a casa de banho, os corredores e a sala de aula.

No caso em que os alunos são agredidos fisicamente, a sala de aula, a casa de banho e os corredores também são considerados locais propícios a esse tipo de conflito, apesar de a percentagem de respostas ser bastante baixa.

Quanto aos locais onde os alunos são vítimas de ameaças, uma pequena percentagem de inquiridos afirma os locais referidos anteriormente e acrescenta a hipótese de esses conflitos existirem também no “Clube”.

## 4.6. – Questão 6 – Quais as causas/razões dos conflitos na escola?

### 4.6.1 – Apresentação dos resultados

#### 4.6.1.1 – Razão dos conflitos entre os alunos

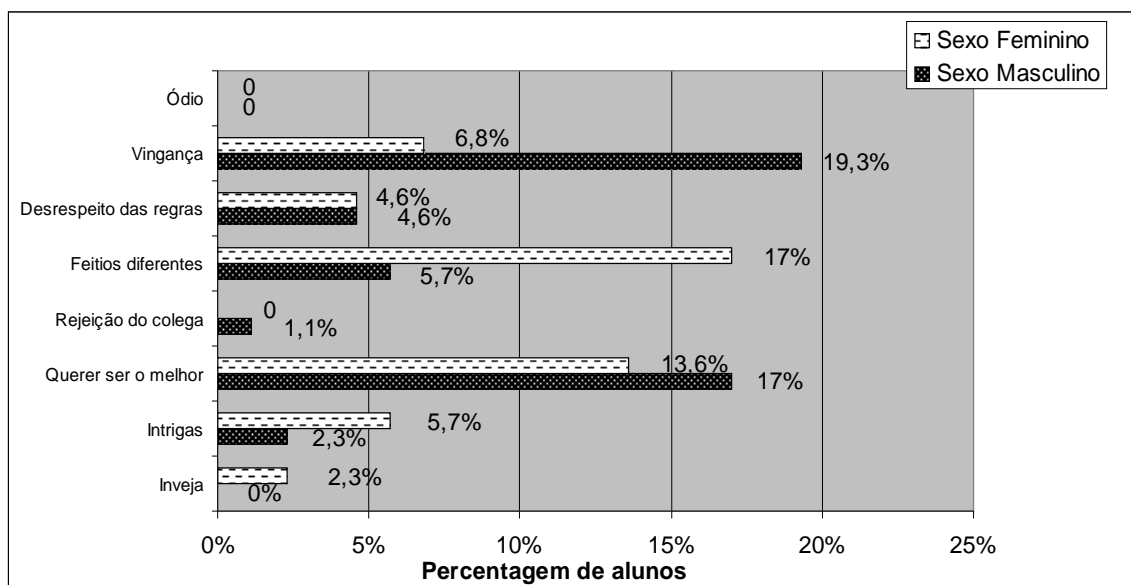
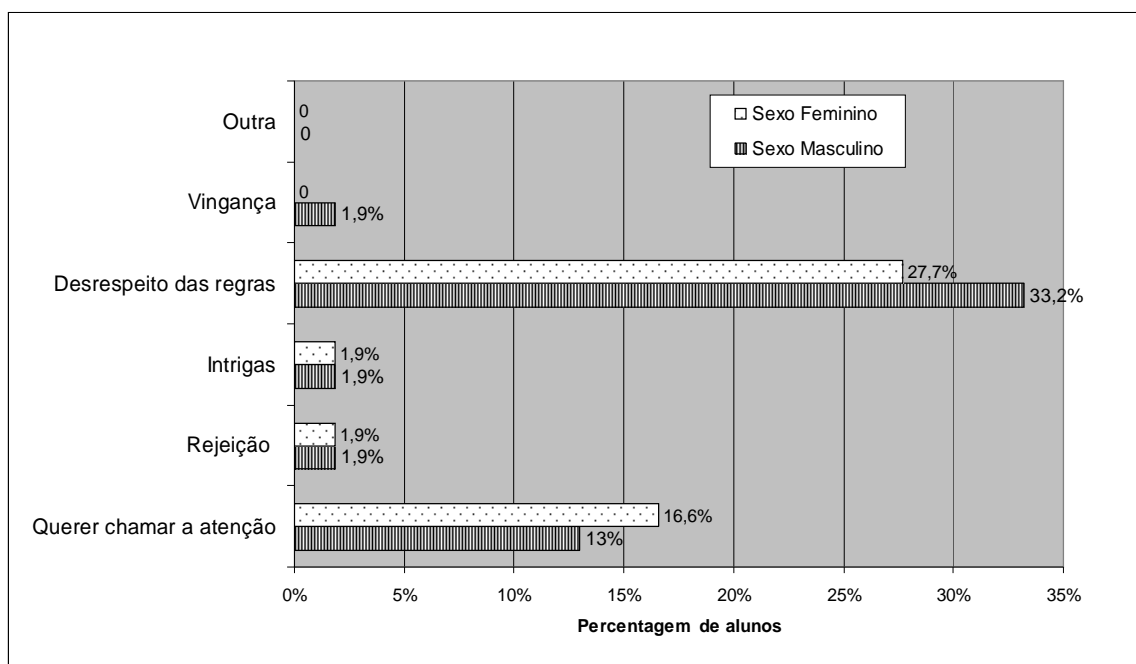


Gráfico 28 – Razão dos conflitos existentes entre os alunos.

Tendo em conta o gráfico 28 que compila os dados recolhidos relativos às razões dos conflitos existentes entre os alunos, verificamos que 30,6% dos inquiridos (13,6% do sexo feminino e 17% do sexo masculino) afirmam que os conflitos existem por “Querer ser o melhor”. “Vingança” é a segunda opção mais escolhida pelos inquiridos, totalizando 26,1%, em que 19,3% pertencem ao sexo masculino e os sobrantes ao sexo feminino. Segue-se a opção “Feitios diferentes” com 22,7% de inquiridos (17% do sexo masculino e 5,7% do feminino) a acharem esta a principal razão pela qual existem conflitos entre os alunos. Nenhum aluno considerou a opção “Ódio” como razão, 2,3% de alunos do sexo

feminino acham que é por “inveja”, 1,1% do sexo masculino acham que é por “Rejeição do colega” e 9,2%, metade de cada sexo, consideram que a razão pela qual existem conflitos entre os colegas é o facto de haver “Desrespeito das regras”.

#### 4.6.1.2 – Razão dos conflitos entre alunos e professores



**Gráfico 29** – Razão dos conflitos existentes entre alunos e professores.

No que diz respeito aos conflitos existentes entre os alunos e professores, mais de metade dos alunos (60,9%) considera a sua existência devido ao “Desrespeito das regras”, dos quais 27,7% pertencem ao sexo masculino e 33,2% a feminino. Outra razão também muito considerada pelos inquiridos foi o “Querer chamar à atenção”, com 29,6% (16,6% do sexo feminino e 13% do sexo masculino). Quanto às outras razões causadoras de

conflitos entre alunos e professores apontadas pelos inquiridos, as opções “Intrigas” e “rejeição” têm ambas a percentagem de 3,8%, pertencendo metade a cada sexo, em ambos os casos. Apenas 1,9% de inquiridos do sexo masculino consideram a opção “Vingança” como a razão para a existência dos referidos conflitos (gráfico 29).

#### 4.6.1.3 – Razão dos conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários

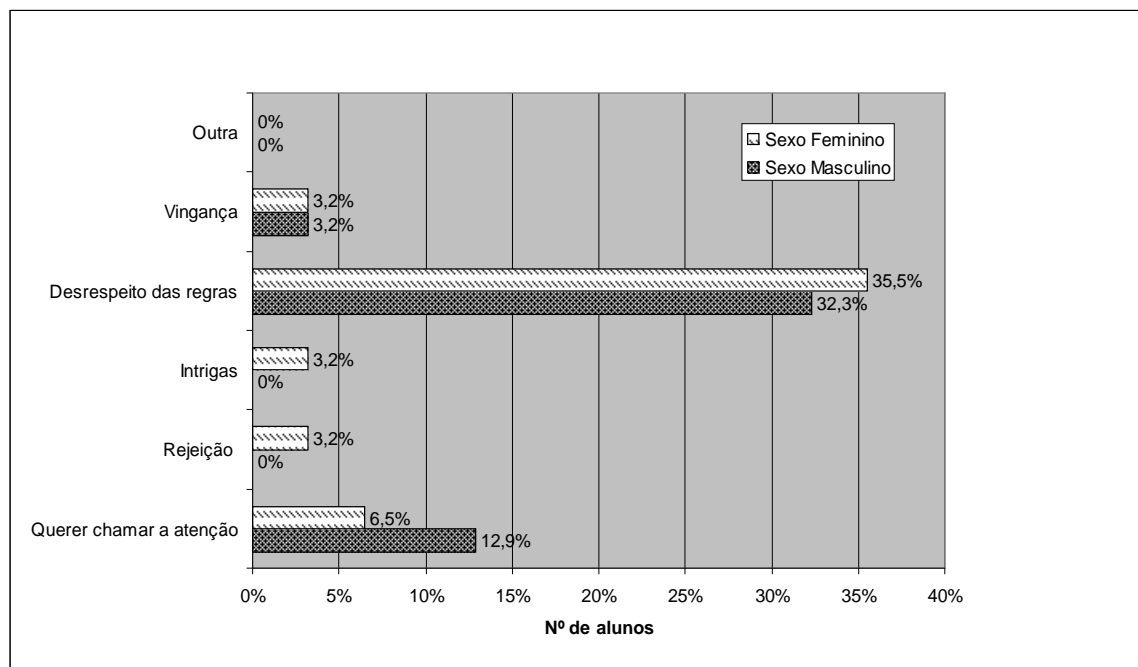
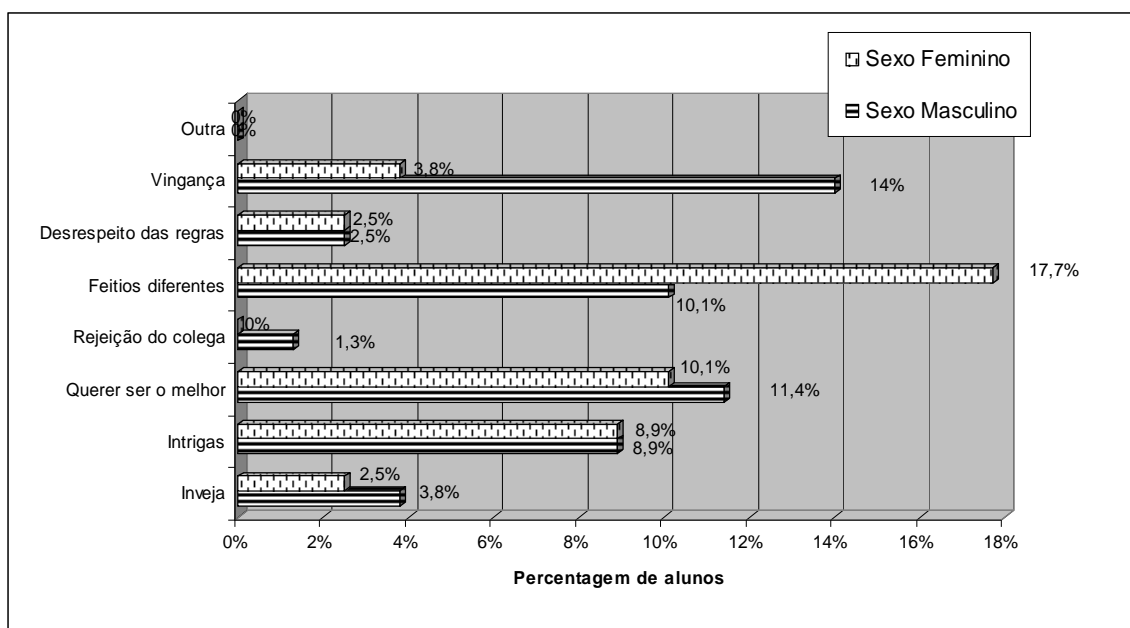


Gráfico 30 – Razão dos conflitos existentes entre alunos e auxiliares/funcionários.

A razão apontada pelos alunos da amostra para a existência de conflitos entre os alunos e auxiliares/funcionários, segundo o gráfico 30, recai essencialmente no “Desrespeito das regras”, com 67,8% dos inquiridos a seleccionarem esta opção, 35,5% do sexo feminino e 32,2% do sexo masculino. Das restantes razões, a mais significativa é “Querer chamar a

atenção” com apenas 19,4% (12,9% do sexo masculino e 6,5% do sexo feminino). As razões “Intrigas” e Rejeição” apenas foram consideradas como razão da existência destes conflitos por 3,2% de inquiridos do sexo feminino cada uma. Quanto à opção “Vingança”, esta para 6,4% de alunos, metade de cada sexo, é apontada com a principal razão destes conflitos.

#### 4.6.1.4 – Razão dos conflitos quando os inquiridos estão envolvidos no mesmo



**Gráfico 31** – Razão pela qual o inquirido se envolve em conflitos.

A percentagem de alunos que já se envolveu alguma vez em conflito (87,8%), explicitou a razão pela qual isso acontece (gráfico 31). Assim, 27,8% de inquiridos disseram que o conflito acontece devido a “Feitios diferentes” (10,1% do sexo masculino e 17,7% do feminino); 17,8% disseram que foi por “Vingança” (14% do sexo masculino e 3,8% do

feminino); outros 17,8% disseram que a causa foi querer fazer “Intrigas”, pertencendo metade da percentagem a cada sexo; 21,5% focaram que a razão é o facto de “Querer ser o melhor”, onde 11,4% pertencem ao sexo masculino e 10,1% ao feminino; 6,3% disseram que foi por “Inveja” (3,8% do sexo masculino e 2,5% do feminino); 5%, metade de cada sexo, responderam que foi por “Desrespeito das regras” e apenas 1,3% do sexo masculino disseram que foi por “Rejeição do colega”. Destaca-se o facto de 2,5% de inquiridos não terem respondido a esta questão.

#### 4.6.2 - Análise dos resultados

Após apresentação dos resultados obtidos no questionário, verifica-se que, no geral, os inquiridos consideram que as razões para a existência de conflitos entre os alunos e quando o inquirido está envolvido no conflito são diferentes das razões dos conflitos entre os alunos e professores e entre os alunos e os auxiliares/funcionários.

Dado isto, no caso dos conflitos entre os alunos, as principais razões para a existência destes conflitos, segundo os inquiridos, devem-se ao facto de um “Querer ser o melhor” (30,6%), de terem “Feitios diferentes” (22,7%) e de quererem “Vingança” (26,1%). Das restantes opções, apesar de não serem consideradas tão relevantes para os inquiridos, interessa destacar a opção “desrespeito das regras”, pois é a mais escolhida com 9,2%.

Quanto às razões apontadas para a existência de conflitos entre os alunos e professores, as que se destacam mais são o “Desrespeito das regras” (60,9%) e o “Querer chamar a

atenção” (29,6%). As outras opções não são tão apontadas pelos inquiridos como razões para a existência destes conflitos.

Nos conflitos entre os alunos e os auxiliares/funcionários, as razões mais indicadas pelos inquiridos são o “Desrespeito das regras” (67,8%) e o “Querer chamar a atenção” (19,4%).

Um outro aspecto a considerar são as razões pelas quais os conflitos existem quando o inquirido se encontra envolvido no mesmo. Neste caso, as opiniões dos inquiridos são um pouco diversificadas. As mais escolhidas são “Feitios diferentes” (27,8%), “Vingança” (17,8%), “Querer ser o melhor” (21,5%) e “Intrigas” (17,8%).

As opções “Inveja”, “Rejeição do colega” e “Desrespeito das regras”, apesar de terem sido escolhidas como razões para a existência destes conflitos, o número de inquiridos a seleccioná-las não é tão significativo.

## 4.7 – Questão 7 – Que atitudes têm os alunos perante uma situação de conflito?

### 4.7.1 – Apresentação dos resultados

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

Dos inquiridos que já se envolveram em conflitos, que, como se apresentou anteriormente, fazem o total de 87,8% dos alunos, 59,5% perante tal situação tentaram entender-se com o colega com o qual tiveram o conflito (25,3% do sexo masculino e 34,2% do feminino); 16,5% de alunos do sexo masculino e 5,1% do feminino bateram no colega com quem tiveram o conflito, 6,3% de inquiridos (3,8% do sexo masculino e 2,5% do feminino) não fizeram nada e os restantes 12,6%, metade de cada sexo, foram dizer a alguém o que tinha acontecido (gráfico 32).

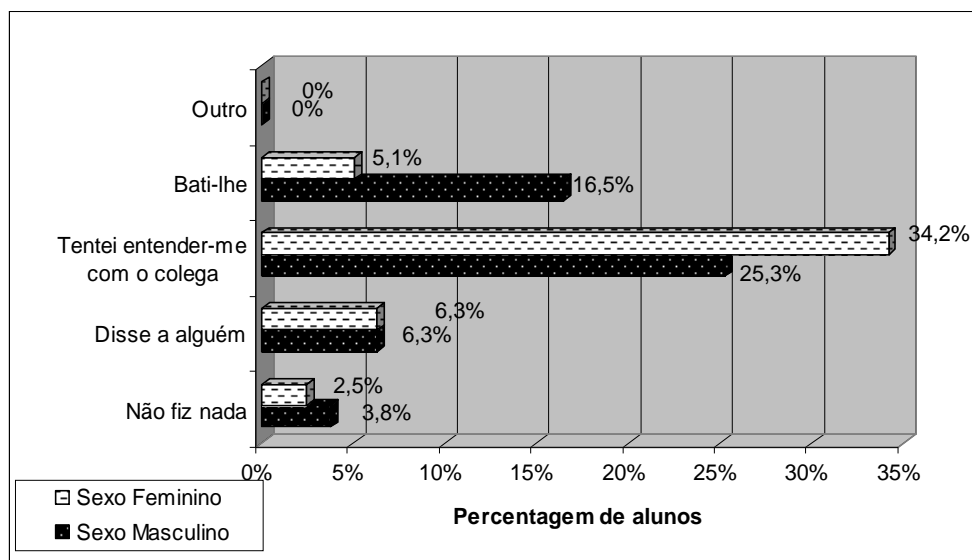


Gráfico 32– Atitude do inquirido enquanto envolvido no conflito.

Dos alunos que seleccionaram a opção “Disse a alguém”, segundo o quadro 15, dois de cada sexo, isto é quatro, disseram que foram dizer a um colega da escola; três inquiridos, sendo um aluno e duas alunas, foram dizer ao professor; dois, um de cada sexo, foram dizer ao pai e um aluno não especificou a quem contou o sucedido.

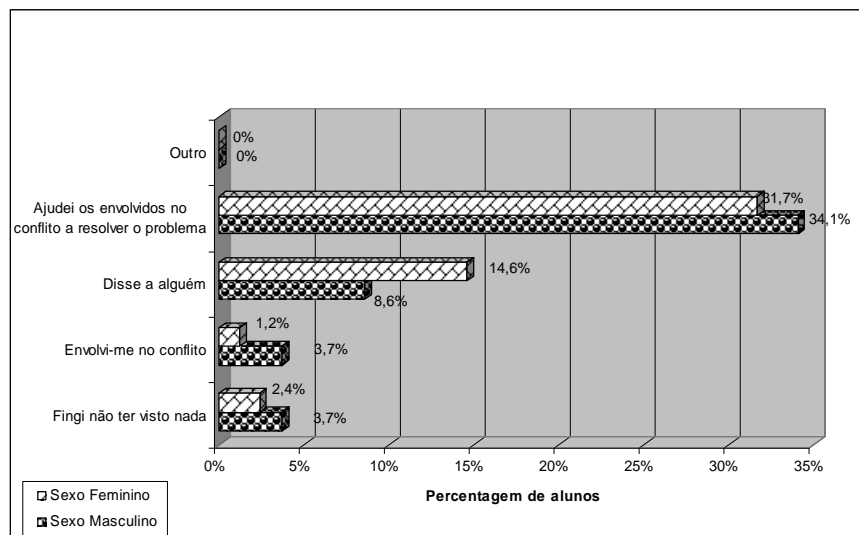
A quem disseram primeiro	Nº de respostas	
	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Colega da escola	2	2
Delegado de turma	0	0
Professor	1	2
Auxiliar/Funcionário	0	0
Conselho Executivo	0	0
Pai	1	1
Mãe	0	0
Irmão/Irmã	0	0
Amigo que não frequenta esta escola	0	0
Outro	0	0
Não respondeu	1	0

**Quadro 15** – Pessoa a quem o inquirido foi contar o conflito, estando este envolvido no mesmo.

#### 4.7.1.2 – Atitude do inquirido, em relação ao conflito, enquanto testemunha do mesmo

Em relação à atitude do inquirido enquanto testemunha de um conflito, dos 91,2% dos alunos que disseram já terem sido testemunhas de conflitos, tendo em conta o gráfico 33, pode-se constatar que 31,7% de inquiridos do sexo feminino e 34,1% do masculino, perfazendo 65,8%, responderam que ajudaram os envolvidos no conflito a resolvê-lo; 4,9% de inquiridos (1,2% do sexo feminino e 3,7% do masculino) disseram que se envolveram no conflito; 6,1% de inquiridos, 2,4% do sexo feminino e 3,7% do

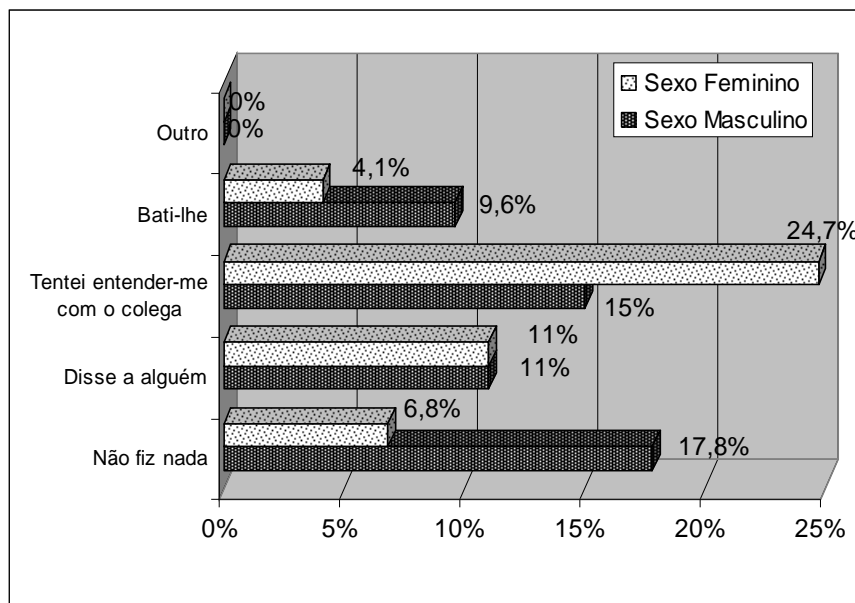
masculino, afirmaram que fingiram não terem visto nada e os sobrantes (23,2%), 14,6% do sexo feminino e 8,6% do masculino, afirmaram que foram dizer a alguém.



**Gráfico 33** – Atitude do inquirido, em relação ao conflito, enquanto testemunha do mesmo.

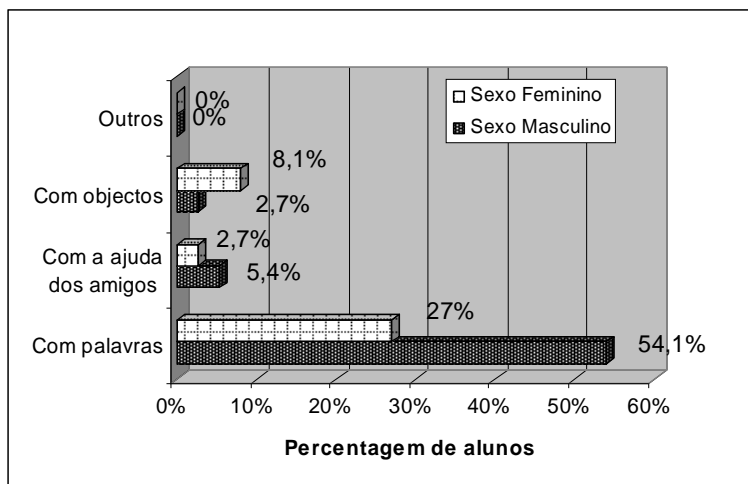
#### 4.7.1.2 – Atitude do inquirido, enquanto vítima de insultos

Como foi referenciado anteriormente, 73 inquiridos (39 do sexo masculino e 34 do sexo feminino) já foram vítimas de insultos. Desta soma de inquiridos, e falando da sua reacção perante tal situação, verificamos que uma grande parte (17,8% de inquiridos do sexo masculino e 6,8% do feminino) dos inquiridos não fizeram nada; 4,1% do sexo feminino e 9,6% do masculino bateram em quem os insultou; 39,7% de vítimas (24,7% do sexo feminino e 15% do masculino) tentaram entender-se com o colega e 22% de vítimas, 11% de cada sexo foram dizer a alguém o que aconteceu (Gráfico 34).



**Gráfico 34** – Atitude do inquirido, enquanto vítima de insultos.

#### 4.7.1.3 – Atitude do inquirido, enquanto vítima de ameaças

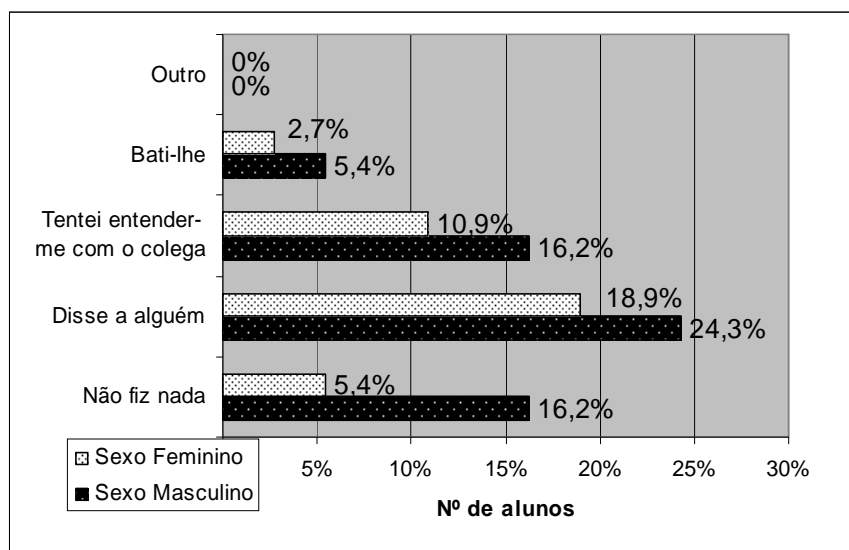


**Gráfico 35** – Maneira como as vítimas são ameaçadas.

Como se apresentou anteriormente no quadro 13, 41,1% dos inquiridos já foram vítimas de ameaças na escola. Assim, com o gráfico 35, podemos afirmar que a maneira como os

inquiridos são mais ameaçados é através do uso de palavras (54,1% do inquiridos do sexo masculino e 27% do feminino). Quanto às outras maneira de ameaçar, 10,8% (2,7% do sexo masculino e 8,1% do feminino) de vítimas dizem que foram ameaçadas com objectos e outras 8,1% (5,4% do sexo masculino e 2,7% do feminino) dizem ter sido com o recurso à ajuda de amigos.

No que diz respeito à atitude dos inquiridos, enquanto vítimas de ameaças, (gráfico 36) grande maioria deles (24,3% do sexo masculino e 18,9% do feminino) responderam que, perante a mesma, foram dizer a alguém. Uma outra parte dos inquiridos, 16,2% do sexo masculino e 10,9% do feminino, focaram que se tentaram entender com quem os ameaçou; 8,1% de alunos (5,4% do sexo masculino e 2,7% do feminino) disseram que bateram a quem os ameaçou e os restantes (16,2% do sexo masculino 5,4% do feminino) não fizeram nada.



**Gráfico 36** – Atitude do inquirido, enquanto vítima de ameaças.

#### 4.7.1.4 – Atitude do inquirido, enquanto vítima de agressões físicas

Como foi referenciado no gráfico 21, 67 dos inquiridos já foram vítima de agressões físicas. Perante tal situação, a maioria dos agredidos (39,5%) tentou bater no agressor (31,8% de alunos do sexo masculino e 7,7% do feminino). 21,1% de agredidos tentaram entender-se com o colega que os agrediu, sendo 9% do sexo masculino e 12,1% do feminino, 27,4% de alunos (7,7% do sexo masculino e 19,7% do feminino) foram dizer a alguém o que se passou e os restantes, 12% de inquiridos, metade de cada sexo, não fizeram nada (Gráfico 37).

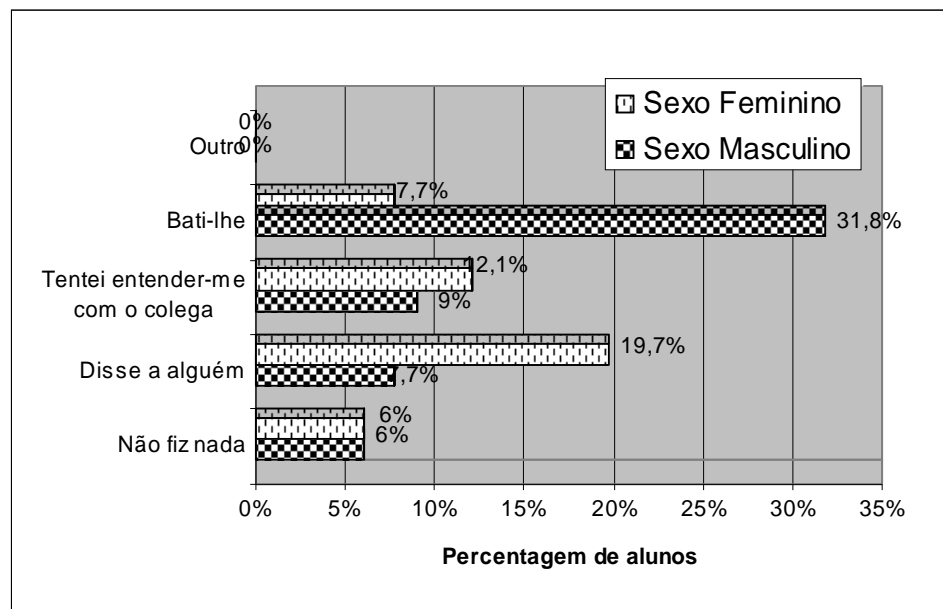
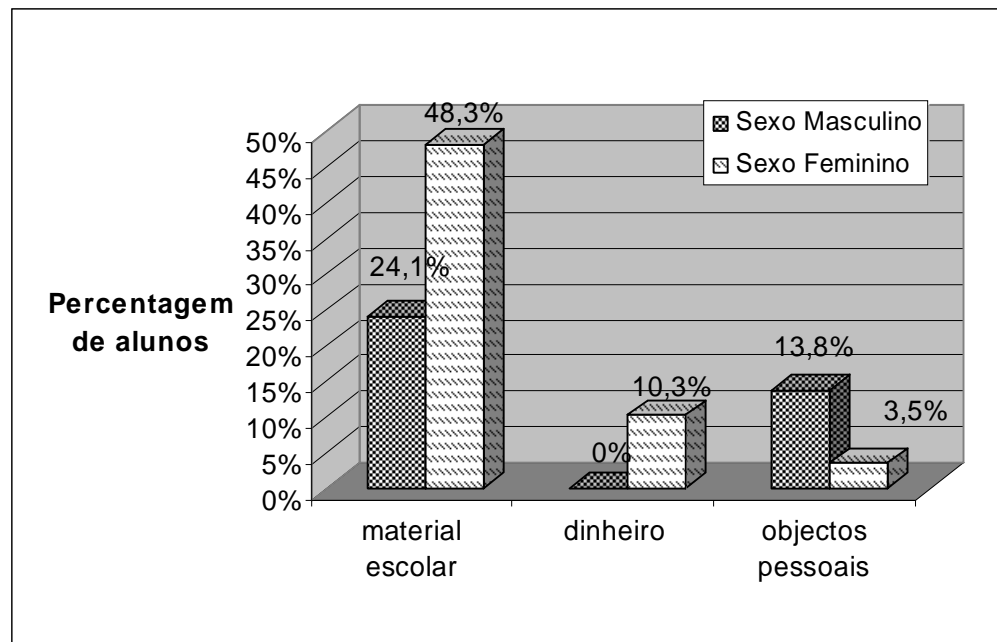


Gráfico 37 – Atitude do inquirido, enquanto vítima de agressão física.

#### 4.7.1.5 – Atitude do inquirido, enquanto vítima de roubo

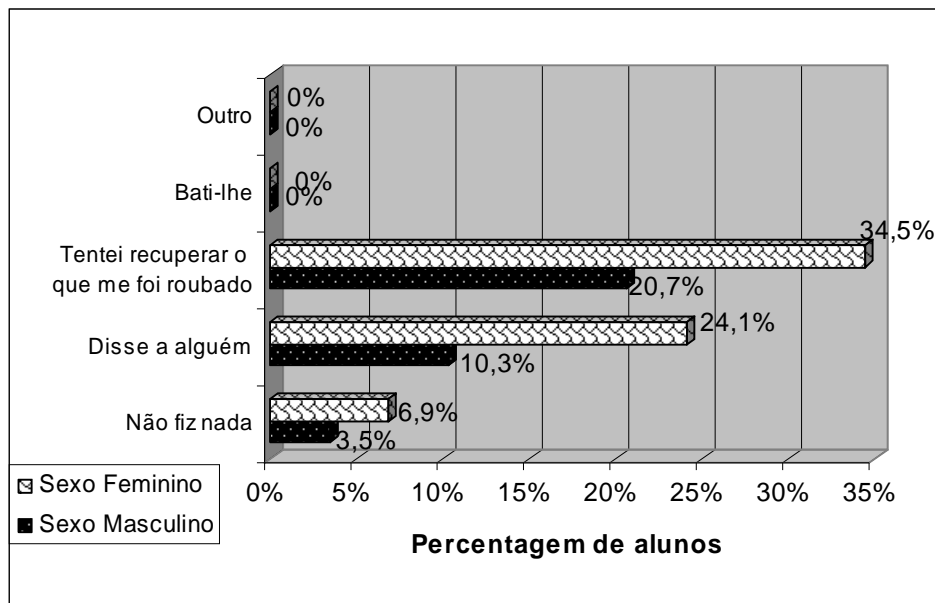
Dos 32,2% de alunos que já foram vítimas de roubo (gráfico 20), pelo que se pode constatar no gráfico 38, o que lhes roubaram foi material escolar, dinheiro e objectos pessoais. Assim, apenas 17,3% de inquiridos, 13,8% do sexo masculino e 3,5% do

feminino, disseram ter sido vítimas de roubo de objectos pessoais, 10,3% do sexo feminino referiram terem-lhes roubado dinheiro e os restantes (24,1% do sexo masculino e 43,8% do feminino) focaram que lhes roubaram material escolar.



**Gráfico 38** – O que foi roubado às vítimas.

As vítimas de roubo (55,2%) tentaram quase todas recuperar o que lhes roubaram (34,5% do sexo feminino e 20,7% do masculino). Para além dessa atitude, 10,4% de inquiridos (3,5% do sexo masculino e 6,9% do feminino), focaram não terem feito nada e os sobrantes 34,4% (24,1% do sexo feminino e 10,3% do masculino) disseram que foram dizer a alguém o que tinha acontecido. Estes dados podem-se consultar no gráfico 39.



**Gráfico 39** – Atitude do inquirido, enquanto vítima de roubo.

#### 4.7.2 – Análise dos Resultados

A atitude dos alunos enquanto envolvidos no conflito, segundo os inquiridos, a maior parte das vezes é tentarem entender-se com os colegas (59,5%). Para além desta atitude, uma outra é baterem no outro interveniente do conflito (21,6%).

No caso dos alunos que vão contar a alguém o conflito, a maioria fá-lo a um colega da escola ou a um professor.

No que diz respeito à atitude do inquirido perante o facto de estar a testemunhar um conflito, dos que afirmaram já o ter feito, a maioria (65,8%) preocupa-se por ajudar os envolvidos a encontrarem uma solução para o mesmo. Para além disso, um número significativo de alunos (23,2%) diz ir dizer a alguém o que se está a passar, isto é, dizer que existem colegas em situação de conflito.

As atitudes dos inquiridos enquanto vítimas de conflito variam muito consoante o tipo de conflito que enfrentam.

Dado isto, os inquiridos enquanto vítimas de insultos preocupam-se, na sua maioria (39,7%), em entenderem-se com o outro interveniente no conflito. Um elevado número de inquiridos (24,6%) afirma não fazer nada e os restantes batem no outro interveniente (13,7%) ou então vão dizer a alguém (22%) o que está a acontecer para que essa pessoa ajude na resolução do conflito.

A maioria dos inquiridos (81,1%) afirma que o tipo de ameaças de que é vítima é ameaças verbais. A atitude dos inquiridos que afirmam ser vítimas de ameaças, é, na sua maioria das vezes (43,2%), ir dizer a alguém. Uma grande percentagem opta por tentar entender-se com o colega (27,1%) ou então não fazer nada (21,6%).

Dos alunos que disseram já terem sido vítimas de agressões físicas, a atitude que a maioria diz tomar é bater à pessoa que os está a agredir (39,5%). Um número significativo de inquiridos (27,4%) diz que, perante a situação, vão dizer a alguém. Os restantes tentam entender-se com o agressor (21,1%) ou então não fazem nada (12%).

Mais uma vez se verifica, através dos dados recolhidos acerca do que foi roubado aos inquiridos enquanto vítimas de roubo, que o mais roubado na escola é material escolar, seguido de objectos pessoais e dinheiro.

A maioria dos inquiridos (55,2%), perante tal situação, tenta recuperar o que lhe foi roubado. Um número significativo de inquiridos (34,4%) procura contar a alguém para que esse consiga resolver o problema e uma pequena percentagem (10,4%) não faz nada.

## 4.8 – Questão 8 – Será que há alunos com problemas que têm medo de se queixar a alguém?

### 4.8.1 – Apresentação dos resultados

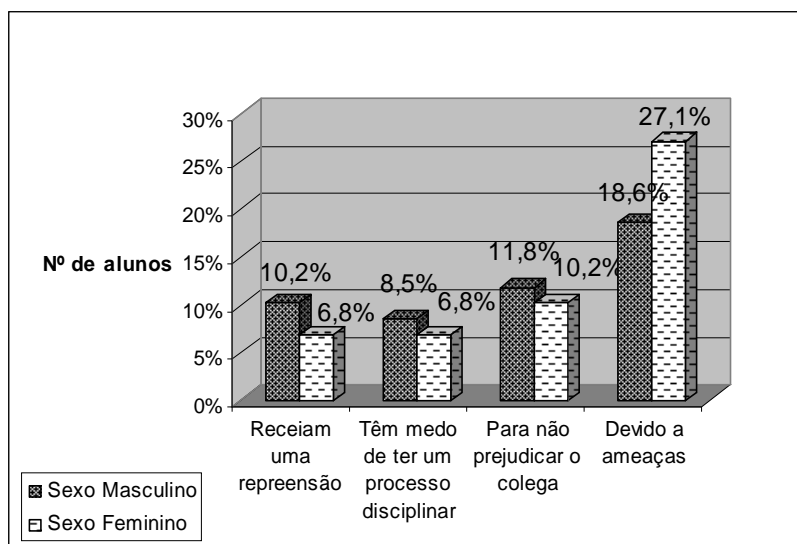
#### 4.8.1.1 – Alunos com medo de se queixarem a um adulto

	Nº de respostas do Sexo Masculino	Nº de respostas do Sexo Feminino
Sim	32,2%	33,3%
Não	18,9%	15,6%

**Quadro 16** – Percentagem de alunos com problemas com medo de se queixar a um adulto.

Como se pode observar no quadro 16, 65,5% dos inquiridos (32,2% do sexo masculino e 33,3% do feminino) acham que existem alunos na escola, com problemas, que têm medo de se queixar a um adulto, enquanto os sobrantes (18,9% do sexo masculino e 15,6% do feminino) acham que não.

Dos que acham que existem alunos com medo de se queixarem a um adulto (gráfico 40), 45,7% disseram que isso é devido a ameaças, sendo 18,6% inquiridos do sexo masculino e 27,1% do sexo feminino, 22% (11,8% do sexo masculino e 10,2% do feminino) focaram que se deve ao facto de não quererem prejudicar o colega, 15,3% afirmaram que é porque têm medo de ter um processo disciplinar, dos quais 8,5% são do sexo masculino e 8,8% do feminino e os restantes (10,2% do sexo masculino e 6,8% do feminino) afirmaram que é porque receiam uma repreensão.



**Gráfico 40** – Razão por que os inquiridos acham que os alunos têm medo de se queixar a um adulto.

#### 4.8.1.2 – Alunos com medo de se queixarem a um colega

	Nº de respostas do Sexo Masculino	Nº de respostas do Sexo Feminino
Sim	20%	23,3%
Não	31,1%	25,6%

**Quadro 17** – Percentagem de alunos com problemas com medo de se queixar a um colega.

No que diz respeito aos alunos, com problemas terem medo de se queixar a um colega, podemos afirmar (quadro 17) que apenas 43,3% dos inquiridos (20% do sexo masculino e 23,3% do feminino) confirmam tal facto, os restantes dizem que os alunos não têm medo.

Assim, dos inquiridos que afirmaram que os alunos têm medo de se queixar a um colega, constata-se que 41% dos inquiridos (23% do sexo masculino e 18% do feminino) acham que os alunos têm medo de se queixar a um colega porque receiam que o colega faça

queixa a alguém; 33,4% (18% do sexo masculino e 15,4% do feminino) é porque os alunos têm medo de mostrar fraqueza e os sobrantes (5,1% do sexo masculino e 20,5% do feminino) disseram que os alunos não contam aos colegas porque receiam vingança. Esses resultados podem ser consultados no gráfico 41.

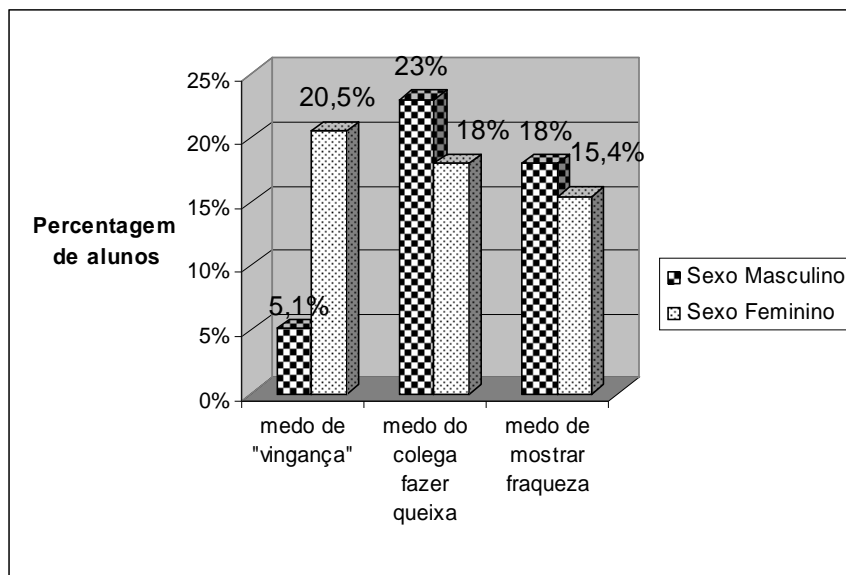


Gráfico 41 – Razão por que os inquiridos acham que os alunos têm medo de se queixar a um colega.

#### 4.8.2 – Análise dos Resultados

Com a apresentação dos resultados obtidos, podemos afirmar que a maioria dos inquiridos tem medo de se queixar a um adulto, mas, pelo contrário, não tem medo de se queixar a um colega.

Dos que afirmaram que há alunos que têm medo de se queixar a um adulto, a razão que mais se destaca deve-se ao facto de os alunos serem ameaçados (45,7%), contudo, as outras opções também foram apontadas por uma menor percentagem de alunos.

Quanto aos inquiridos que afirmam a existência de alunos que têm de se queixar a um colega, as razões mais escolhida pelas quais não o fazem é porque têm medo de o colega fazer queixa (41%) ou então têm medo de mostrar franqueza (33,4%).

#### 4.9. – Questão 9 – Será que os alunos ambicionam resolver os seus conflitos sozinhos?

##### 4.9.1 – Apresentação dos resultados

Quando se perguntou aos inquiridos se eles conseguem resolver os conflitos na escola sozinhos, os resultados são os que constam no gráfico 42, isto é, 55,6% dos alunos acham que não, sendo metade de cada sexo, e os restantes 44,4% (23,3% rapazes e 21,1% raparigas) são de acordo de que conseguem resolver os seus conflitos na escola sozinhos.

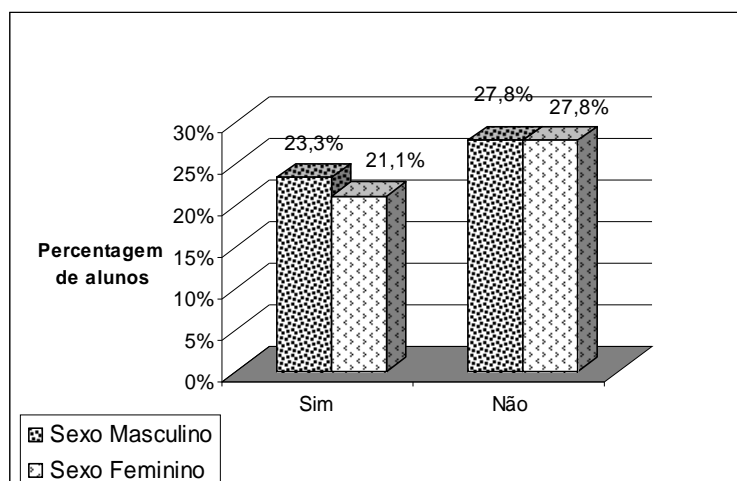
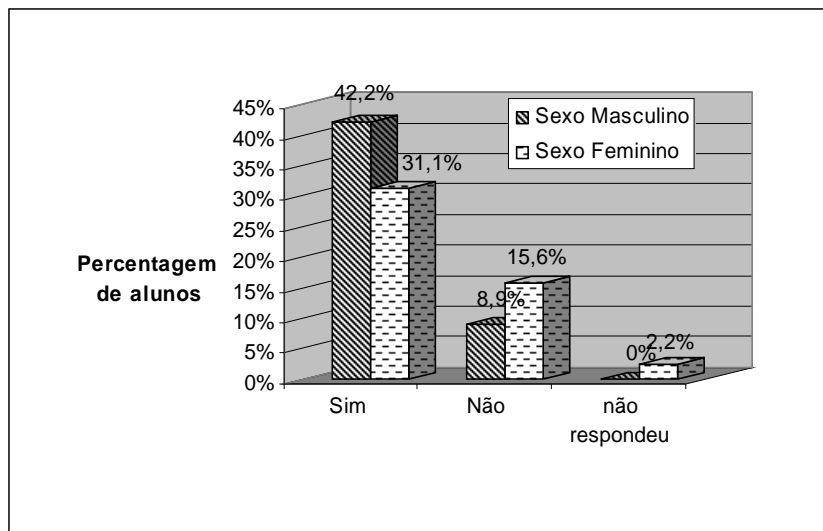


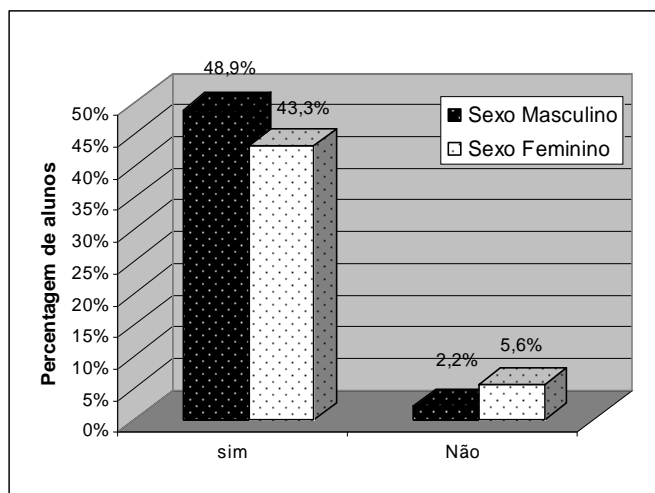
Gráfico 42 – Percentagem de alunos que conseguem resolver os seus conflitos da escola sozinhos.

Segundos os dados recolhidos que se encontram no gráfico 43, a maioria dos inquiridos (73,3%), sendo 42,2% do sexo masculino e 31,1% do feminino, concorda com a ideia de

serem os alunos a ajudarem os colegas a resolverem os conflitos. Como 2,2% dos inquiridos do sexo feminino não respondeu à questão, os restantes 24,5% (8,9% do sexo masculino e 15,6% do feminino) não concorda com este aspecto.



**Gráfico 43** – Percentagem de alunos que concorda com a ideia de serem os alunos a ajudarem os colegas a resolver os conflitos.



**Gráfico 44** – Percentagem de alunos que gostariam de aprender a ajudar os colegas a resolver conflitos.

Quando se perguntou se os inquiridos gostariam de aprender a ajudar os colegas a resolver conflitos (gráfico 44) a resposta foi positiva na quase totalidade; apenas 7,8% (2,2% do sexo masculino e 5,6% do feminino) dos inquiridos disseram que não gostariam de aprender a ajudar a resolver conflitos

#### 4.9.2 – Análise dos resultados

Com a apresentação destes resultados, constatamos que mais de metade dos alunos (55,6%) acha que não consegue resolver os seus conflitos na escola sozinho.

Apenas uma pequena percentagem dos inquiridos (24,5%) não concorda que sejam os alunos a ajudarem os colegas a resolver os conflitos.

Um outro aspecto a destacar é que uma percentagem muito pouco significativa (7,7%) não gostaria de aprender a ajudar os colegas a resolver conflitos.

## CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES

## 5.1- Conclusões do estudo

A problemática da gestão dos conflitos existentes na comunidade escolar está directamente relacionada com as relações presentes entre os seus intervenientes. Ao se tentar solucionar essa problemática, não interessa, prioritariamente, atenuar ou extinguir o número de conflitos, uma vez que isso é uma tarefa muito complicada atingir em pouco tempo, interessa sim, construir projectos de intervenção educativa que, com a participação activa dos alunos e dos restantes membros da comunidade, possibilitem atingir e proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, sem a existência de situações conflituosas.

Com a presente investigação procurou-se saber as percepções dos alunos em relação ao conflito, para que se consiga futuramente intervir, procurando ensinar e proporcionar aos alunos a tomada de decisões conjuntas, a formar regras e a saber inculcar nos outros alguns hábitos inexistentes na comunidade escolar.

De acordo com os dados recolhidos na amostra, conclui-se que o ambiente nas escolas do 1º ciclo do Concelho de Arruda dos Vinhos é bom e que as regras que se aplicam na comunidade são cumpridas com rigor.

No que concerne aos conflitos existentes na escola, apesar de os inquiridos terem revelado que o ambiente é bom, confirmam a sua existência. Dos conflitos que existem na escola, os que existem em maior quantidade são os que ocorrem entre os alunos, apesar de os inquiridos acharem que estes têm vindo a diminuir. Quanto aos conflitos entre os alunos e professores, a opinião já não é tão clara, apesar de a maioria revelar a

sua existência, a percentagem que separa as opiniões é de apenas 10 valores percentuais. Acrescenta-se ainda que esses conflitos têm vindo a diminuir. No que diz respeito aos conflitos entre alunos e auxiliares estes, de acordo com os dados, são em número pouco relevante, tendo tendência a diminuir.

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

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

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

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

Perante uma situação de conflito, os alunos abordam-no, de acordo com a nomenclatura de Torrego (2003), com uma atitude de compromisso e colaboração, pois, procuram resolver o conflito, ajudam à resolução do mesmo ou então vão chamar alguém que ajude a solucionar o problema. No caso em que os alunos são vítimas de agressões físicas, a grande parte dos inquiridos procura “bater no agressor”, adoptando um estilo de abordagem de competição. Em suma, podemos afirmar que os alunos perante situações de conflito, no contexto estudado, procuram solucioná-los recorrendo a estratégias construtivas (apelando ao diálogo), tentando resolver os problemas da melhor maneira para ambas as partes.

Ao tentarmos averiguar os locais onde há uma maior incidência de conflitos, tal como em outros estudos já desenvolvidos em contexto educacional, mais uma vez se conclui que é nos recreios/campo de jogos que os conflitos ocorrem em maior quantidade, fazendo destes espaços os mais conflituosos nas escolas.

Uma outra conclusão que se pode retirar desta investigação é que os alunos quando têm problemas normalmente têm medo de se queixar, pois receiam ser ameaçados, gozados pelos colegas ou que façam queixa deles a alguém.

Quanto à resolução dos conflitos, constatou-se que cerca de metade dos alunos está consciente que gostava de resolver os conflitos existentes na escola sozinhos. A maioria concorda com o facto de serem os alunos a resolverem os seus conflitos e a quase totalidade dos alunos gostaria de aprender estratégias de resolução de conflitos.

Actualmente, as escolas têm autonomia suficiente para adoptarem as estratégias que melhor se adequam ao contexto educacional em que se encontram. Assim, estas devem proceder a uma “radiografia” da escola, analisando as opiniões dos alunos acerca dos conflitos, de modo a desencadarem através do seu Projecto Educativo e de projectos inovadores a criação de novas práticas alternativas à gestão de conflitos. Perante isto, podemos sugerir que num futuro próximo, no contexto estudado, se implemente um projecto de mediação entre pares, para que os alunos, de forma activa e participativa, consigam solucionar os seus conflitos de forma construtiva, procurando uma solução que satisfaça os intervenientes no conflito.

Em conclusão, gostaríamos de mais uma vez focar a importância da participação activa dos alunos na resolução dos seus próprios conflitos, pois o facto de eles terem conhecimento das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características é um factor importante para resolver os conflitos de uma forma construtiva. Acreditamos que é através da responsabilização e sensibilização dos alunos que se conseguirá alcançar o que para nós seria o “ideal”... uma escola sem conflitos, com um ambiente calmo e harmonioso, propício à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela (1999). *A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público in Inovação*. Nº 12, vol.3. Lisboa: Ministério da Educação – IIE
- AFONSO, Natércio (1999). *A autonomia da escola pública: exercício prospectivo de análise da política educativa in Inovação*. Nº 12, vol.3. Lisboa: Ministério da Educação – IIE.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- AZEVEDO, M. (2004). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para Estruturação da Escrita*. 4ª Edição. Lisboa: Universidade Católica.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 1ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- BODINE, J., R., CRAWFORD, D., K., & SCHRUMPF, F. (1994). *Creating the Peaceable School – A Comprehensive Program for Teaching Conflict Resolution – Student Manual*. USA: Research Press.
- BOGDAN, R. e BIKLEN S. (1991). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora
- BOUDUN, R. (1990). *Os Métodos em Sociologia*. Lisboa: Edições Rulim.
- BRANDONI, F. (comp.) (1999). *Mediación Escolar – propuestas, Reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.

- BRITO, Carlos (1991). *Gestão Escolar Participada – Na Escola todos somos gestores*. 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- CARITA, Ana e FERNANDES, Graça (1997). *Indisciplina na sala de aula – Com prevenir? Como remediar?*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- CARITA, Ana (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania da Aula*. 1ª Edição. Porto: Campo das Letras.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. (1983). *Metodologia Científica*. 3ª edição. Brasil: McGraw-Hill.
- CONSELHO LOCAL DE ACÇÃO SOCIAL, Arruda dos Vinhos (2005). *Diagnóstico Social do Concelho de Arruda dos Vinhos – Programa Rede Social*.
- COSTA, Maria Emília (coord.) (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta
- CRAWFORD, D. & BODINE, R. (1996). *Teachers Thought Processes*. In WITTROC, M. C. (Edition). *Hand book of research on teaching – A project of the American Educational Research Association*. New York: Collin Macmillan Publishing Company, pp. 225-298.
- CUNHA, P. (2001). *Conflito e negociação*. 1ª Edição. Porto: Edições Asa.
- DELORS, J. e outros (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª Edição. Porto: Edições Asa.
- DEUTSCH, M. (1973). *The Resolution of Conflict – constructive and destructive processes*. New Haven and London. Yale University Press.

- DEUTSCH, M., & COLEMAN, P. T. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution – Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- *Dicionário da Língua Portuguesa*. 7ª Edição. Porto: Porto Editora.
- DOMINGUES, Ivo (2001). *Controlo Disciplinar na Escola – Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- FERNANDES, M. H. e TEIXEIRA, M. *Dicionário da Língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizontes.
- FERNÁNDEZ, I. (1999). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos – El Clima Escolar como factor de Calidad*. Madrid: Narcea.
- FONSECA, J. M. Protes e outros (1998). *Reflexões sobre Democracia, Qualidade e Modernização*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (1998). *A administração das escolas no Portugal democrático, in Autonomia: Gestão e Avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- FRADA, João J. C. (1999). *Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Cosmos.
- GAZENEUVA, J. e VICTORAFF, D. (1982). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Verbo.
- GIRARD, K. & KOCH, S. J. (1997). *Resolución de Conflictos en las Escuelas, Manual para Educadores*. Barcelona: Ediciones Granica.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

- HEREDIA, R. A. (1998). *Análisis y Resolución de Conflictos – Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Basco.
- HILL, M. M. e HILL, A.(2005). *Investigação por questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995). *Inovação* - Vol. 8, Nº 1-2. Lisboa: IIE.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *Inovação* - Vol. 12, Nº3. Lisboa: IIE.
- JARES, Xesús R. (2002). *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Asa.
- JOHNSON, D. M. e JOHNSON, R. (1989). *Cooperation and Competition – Theory and Research*.
- JOHNSON, D. M. e JOHNSON, R. (1994). *Learning together and alone – Cooperative, Competitive and individualistic learning*. 4º Edição. Allyn and Bacon – A Paramount Communications.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. (1983). *Metodologia Científica*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. (1991). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- LEWICKI, R., J., SAUNDERS, D., & MINTON, J. W. (2000). *Negotiation*. 3ª Edição. USA: McGraw Hill Irwin.
- LIPSET, Seymour Martin (1992). *Consenso e Conflito*. Lisboa: Gradiva.
- LUME, Filomena Nóbrega (1997). “Conflitos na gestão escolar”, in *Forum Português de Administração Educacional*. Lisboa: Câmara Municipal de Loulé.
- MAIA, Rui e Outros (2002). *Dicionário da Sociologia*. Porto: Porto Editora.

- MARQUES, Ramiro (1997). *Professores, famílias e projecto educativo*. 1ª Edição. Porto: Edição Asa.
- MAZO, J. M. (1999). *Estrategia y Resolución de Conflictos*. Buenos Aires: Abeledo – Perrot.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Práticas de Autonomia*. DGEBS. Lisboa.
- MOORE, C. W.(1998). *O Processo da Mediação – Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- NORONHA, Zélia de; NORONHA, Mário de (1992). *Escola, Conflitos - Como Evitá-los, Como Geri-los?*. Lisboa: Escolar Editora.
- PAIVA, Manuel. *Dicionário da Economia*. Porto: Rés-Editora.
- PARASKEVA, João M. (2001). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- PEARSON, Craig (1998). *Como Resolver Conflitos na Aula*. Lisboa: Plátano Editora
- PEREIRA, Beatriz Oliveira (2002). *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais – Complementaridade do SPSS*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- PINTO, A. M. e outros (2001). *Cadernos de Criatividade – Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. Indisciplina e Violência, Nº 3*.

- PORRO, B. (1999). *La Resolución de Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- *Projecto Educativo* (2004). Agrupamento de Escolas Básicas de 1º Ciclo e Jardins de Infância do Concelho de Arruda dos Vinhos.
- PRUITT, D. G. (1981). *Negotiation Behavior*. New York: Academic Press.
- PRUITT, D. G., & RUBIN, J. Z. (1986). *Social conflict, Escalation, Stalemate, and Settlement*. New York. Random House.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- RAMIREZ, F. (2001). *Conduitas Agressivas na Idade Escolar*. Amadora: McGraw- Hill.
- *Regulamento Interno* (2005). Agrupamento de Escolas Básicas de 1º Ciclo e Jardins de Infância do Concelho de Arruda dos Vinhos
- SAMPAIO, D (1996). *Cadernos de Organização e Gestão Escolar – Indisciplina: Um Signo Geracional?*, Nº 6. 1ªedição. Lisboa: INE.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1992). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.
- SASTRE, Genova & MOREN, Montserrat (2002). “A resolução de conflitos e a ética da justiça”, in *Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional*. Brasil: Editora Moderna.
- SCHRUMPF, F., CRAWFORD, D., K. & BODINE, R., J. (1997). *Peer Mediation – Conflict Resolution in Schools, student manual*. USA: Research press.

- SILVA, M. L. F. (1999). *Cadernos Pedagógicos – Indisciplina na aula: Um Problema dos Nossos Dias*, Nº 41. 1ª Edição. Porto: Asa.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- TEIXEIRA, S. (1998). *Gestão das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- TORREGO, J. C.(coord.) (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*. 1ª Edição. Porto: Asa.
- VASCONCELOS-SOUSA, José (2002). *Mediação*. 1ª edição. Quimera Editores.
- VEIGA, Feliciano H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VIEIRA, Maria Manuel *et al* (org.) (2002). *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação e Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- WEIR, A. (1995). *Mediation: a Consumer's Guide*. Chicago: Commission on Public Understanding About the Law.

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Comportamentos de resolução de conflitos (Thomas, 1976) .....	13
<b>Quadro 2</b> – Resumo das estratégias de resolução de conflitos (Torrego, 2003) ....	50
<b>Quadro 3</b> – Resumo das alterações feitas ao questionário .....	87
<b>Quadro 4</b> – Descrição dos edifícios escolares e população escolar do concelho de Arruda dos Vinhos (Novembro 2004) .....	102
<b>Quadro 5</b> – Plano de Acção do Projecto Educativo do AEJIA .....	104
<b>Quadro 6</b> – Evolução do número de conflitos entre os alunos .....	116
<b>Quadro 7</b> – Número de conflitos entre alunos e professores .....	117
<b>Quadro 8</b> – Percentagem da evolução do número de conflitos entre os alunos e professores .....	118
<b>Quadro 9</b> – Número de conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários .....	120
<b>Quadro 10</b> – Existência de insultos entre os alunos na escola .....	125
<b>Quadro 11</b> – Modo como os alunos agredem fisicamente os outros na escola .....	126
<b>Quadro 12</b> – Opinião dos inquiridos acerca da existência ou não destes tipos de conflitos .....	128
<b>Quadro 13</b> – Existência de vítimas de ameaça .....	132
<b>Quadro 14</b> – Locais onde alunos foram vítimas de insultos na escola .....	138
<b>Quadro 15</b> – Pessoa a quem o inquirido foi contar o conflito, estando este envolvido no mesmo .....	149
<b>Quadro 16</b> – Percentagem de alunos com problemas com medo de se queixar a um adulto .....	157
<b>Quadro 17</b> – Percentagem de alunos com problemas com medo de se queixar a um colega .....	158

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Idade dos alunos da amostra .....	107
<b>Gráfico 2</b> – Nacionalidade dos pais dos alunos . .....	107
<b>Gráfico 3</b> – Nacionalidade das mães dos alunos .....	108
<b>Gráfico 4</b> – Nº de irmãos de cada aluno .....	108
<b>Gráfico 5</b> – Agregado familiar dos alunos .....	109
<b>Gráfico 6</b> – Profissão por sectores dos pais .....	110
<b>Gráfico 7</b> – Profissão por sectores das mães .....	110
<b>Gráfico 8</b> – Ambiente da escola .....	113
<b>Gráfico 9</b> – Cumprimento das regras na escola .....	114
<b>Gráfico 10</b> – Evolução do número de conflitos entre os alunos e professores .....	119
<b>Gráfico 11</b> – Evolução do número de conflitos entre os alunos e funcionários/auxiliares .....	120
<b>Gráfico 12</b> – Número de roubos existentes na escola .....	123
<b>Gráfico 13</b> – O que se rouba na escola .....	124
<b>Gráfico 14</b> – Existência de agressões físicas entre os alunos na escola .....	125
<b>Gráfico 15</b> – Existência de ameaças entre os alunos na escola .....	127
<b>Gráfico 16</b> – Modo como os alunos ameaçam os outros na escola .....	128
<b>Gráfico 17</b> – Número de inquiridos que já se envolveram em conflitos .....	130
<b>Gráfico 18</b> – Número de inquiridos que já foram testemunhas de um conflito .....	131
<b>Gráfico 19</b> – Número de inquiridos que já foram vítimas de insultos .....	132
<b>Gráfico 20</b> – Número de inquiridos vítimas de roubo .....	133
<b>Gráfico 21</b> – Existência de vítimas de agressões físicas na escola .....	134

<b>Gráfico 22</b> – Locais onde existem insultos entre os alunos na escola .....	135
<b>Gráfico 23</b> – Locais onde há agressões físicas entre os alunos na escola .....	136
<b>Gráfico 24</b> – Locais onde alunos ameaçam outros na escola .....	137
<b>Gráfico 25</b> – Locais onde alunos foram vítimas de insultos na escola .....	138
<b>Gráfico 26</b> – Locais onde alunos foram vítimas de ameaças na escola .....	139
<b>Gráfico 27</b> – Locais onde alunos foram vítimas de agressões físicas na escola .....	140
<b>Gráfico 28</b> – Razão dos conflitos existentes entre os alunos .....	142
<b>Gráfico 29</b> – Razão dos conflitos existentes entre alunos e professores .....	143
<b>Gráfico 30</b> – Razão dos conflitos existentes entre alunos e auxiliares/funcionários .....	144
<b>Gráfico 31</b> – Razão pela qual o inquirido se envolve em conflitos .....	145
<b>Gráfico 32</b> – Atitude do inquirido enquanto envolvido no conflito .....	148
<b>Gráfico 33</b> – Atitude do inquirido, em relação ao conflito, enquanto testemunha do mesmo .....	150
<b>Gráfico 34</b> – Atitude do inquirido, enquanto vítima de insultos .....	151
<b>Gráfico 35</b> – Maneira como as vítimas são ameaçadas .....	151
<b>Gráfico 36</b> – Atitude do inquirido, enquanto vítima de ameaças .....	152
<b>Gráfico 37</b> – Atitude do inquirido, enquanto vítima de agressão física .....	153
<b>Gráfico 38</b> – O que foi roubado às vítimas .....	154
<b>Gráfico 39</b> – Atitude do inquirido, enquanto vítima de roubo .....	155
<b>Gráfico 40</b> – Razão porque os inquiridos acham que os alunos têm medo de se queixar a um adulto .....	158
<b>Gráfico 41</b> – Razão porque os inquiridos acham que os alunos têm medo de se queixar a um colega .....	159

<b>Gráfico 42</b> – Percentagem de alunos que conseguem resolver os seus conflitos da escola sozinhos .....	160
<b>Gráfico 43</b> – Percentagem de alunos que concorda com a ideia de serem os alunos a ajudarem os colegas a resolver os conflitos .....	161
<b>Gráfico 44</b> – Percentagem de alunos que gostariam de aprender a ajudar os colegas a resolver conflitos .....	161

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Fig. 1</b> – Localização do Concelho de Arruda dos Vinhos em Portugal Continental .....	95
<b>Fig. 2</b> – Localização do Concelho de Arruda dos Vinhos no Distrito de Lisboa ....	95
<b>Fig. 3</b> – O concelho de Arruda dos Vinhos e respectivas Freguesias .....	96

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A</b> – Questionário realizados aos alunos sobre conflitos (Versão inicial) ....	182
<b>Anexo B</b> – Autorização dos encarregados de educação para que os seus educandos possam preencher o questionário .....	191
<b>Anexo C</b> – Questionário realizados aos alunos sobre conflitos (Versão final).....	193
<b>Anexo D</b> – Mapa da localização das escolas do Concelho de Arruda dos Vinhos..	201



Anexo A

**Questionário realizado aos alunos sobre conflitos**

**(Versão inicial)**

## Questionário

2005/2006

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

Escola \_\_\_\_\_

- Apenas é necessário que forneças os seguintes dados:

Ano/Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Rapariga

Rapaz

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

### I – A tua escola

#### 1. Em geral, na tua escola o ambiente é

- muito bom
- bom
- satisfatório
- mau

#### 2. Na tua escola a disciplina é

- muito rigorosa
- rigorosa
- pouco rigorosa
- nada rigorosa

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

- Sim
- Não

##### 3.1. Se "Sim", os problemas

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

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

- Sim
- Não

##### 4.1. Se "Sim", os problemas

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

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

- Sim
- Não

**5.1. Se "Sim", os problemas**

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

**6. Os alunos respeitam os outros alunos?**

- Sim
- Nem sempre

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

- ameaçam
- insultam
- agriem
- gozam

**7. Os alunos respeitam os professores?**

- Sim
- Nem sempre

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

- ameaçam
- insultam
- agriem
- gozam

**8. Os alunos respeitam os auxiliares?**

- Sim
- Nem sempre

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

- ameaçam
- insultam
- agriem
- gozam

**9. Os professores respeitam os alunos?**

- Sim
- Nem sempre

**9.1. Se respondeste "Nem sempre", é porque às vezes os professores**

- ameaçam
- insultam
- agriem
- gozam

**10. Os funcionários respeitam os alunos?**

- Sim
- Nem sempre

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

- ameaçam
- insultam
- agridem
- gozam

**11. Os alunos insultam os colegas?**

- Sim
- Não

**11.1. Se “Sim”,**

- muitas vezes
- poucas vezes

**11.2. Onde?**

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

**12. Os alunos agridem os colegas fisicamente?**

- Sim
- Não

**12.1. Se “Sim”,**

- muitas vezes
- poucas vezes

**12.2. Como?**

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

**12.3. Onde?**

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

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

- Sim
- Não

**13.1. Se “Sim”,**

- muitos
- alguns
- poucos

**13.2. Como?**

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

**13.3. Onde?**

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

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

- Sim
- Não

**14.1. Se “Sim”,**

- muitas vezes
- poucas vezes

**15. Existem roubos na tua escola?**

- Sim
- Não

**15.1. Se “Sim”, o número de roubos**

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

**15.2. O que roubam?**

- Material escolar
- Dinheiro
- Objectos pessoais

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

- Sim
- Não

**16.1. Se “Sim”, são**

- muitos
- alguns
- poucos

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

- Sim
- Não

**17.1. Se "Sim", são**

- muitos
- alguns
- poucos

**II – Os conflitos na tua escola**

**18. Qual a razão dos conflitos entre alunos?**

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

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

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

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

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

**III – Os teus conflitos**

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

- Sim
- Não

**21.1. Se “Sim”, como o resolveste?**

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

**21.2. Qual foi a razão desses conflitos?**

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

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

- Sim
- Não

**23.1. Se “Sim”, onde?**

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

**23.2. O que fizeste?**

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

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

- Sim
- Não

**24.1. Se “Sim”, como?**

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

**24.2. Onde?**

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

**24.3. O que fizeste?**

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

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

- Sim
- Não

**25.1. Se “Sim”, o que te roubaram?**

- Material escolar
- Dinheiro
- Objectos pessoais

**25.2. O que fizeste?**

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

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

- Sim
- Não

**26.1. Se “Sim”, onde?**

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

**26.2. O que fizeste?**

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

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

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

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

- Sim
- Não

**28.1. Se “Sim”, o que fizeste?**

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

**29. Consegues resolver os teus conflitos da escola sozinho?**

- Sim
- Não

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

- Sim
- Não

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

- Sim
- Não

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

- Sim
- Não

- *Necessitamos ainda de mais algumas informações complementares:*

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

*Muito obrigada pela tua colaboração!*

## Anexo B

**Autorização dos encarregados de educação para que  
os seus educandos possam preencher o questionário**

Ex.mo Sr.  
Encarregado de Educação

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

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

Neste sentido, precisamos da sua autorização.

Obrigada pela colaboração

Nome da Escola \_\_\_\_\_

Nome do aluno \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Nome do encarregado de educação \_\_\_\_\_

Autorizo  Não autorizo

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

Anexo C

**Questionário realizado aos alunos sobre conflitos**

**(Versão Final)**

## Questionário

2005/2006

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

**Escola** \_\_\_\_\_

Ano/Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Rapariga Rapaz 

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

### I – Os conflitos na tua escola

1. *Em geral, na tua escola o ambiente é*

- muito bom
- bom
- satisfatório
- mau

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

- muito rigor
- rigor
- pouco rigor
- nenhum rigor

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

- Sim
- Não

3.1. *Se "Sim",*

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

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

- Sim
- Não

4.1. *Se "Sim",*

- têm vindo a aumentar bastante
- têm vindo a aumentar um pouco

- mantiveram-se da mesma forma
- têm vindo a diminuir

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

- Sim
- Não

**5.1. Se "Sim",**

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

**6. Existem roubos na tua escola?**

- Sim
- Não

**6.1. Se "Sim", o que roubam?**

- Material escolar
- Dinheiro
- Objectos pessoais

**7. Os alunos insultam os colegas?**

- Sim
- Não

**7.1. Se "Sim", onde?**

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

**8. Os alunos agredem os colegas fisicamente?**

- Sim
- Não

**Se "Sim"**

**8.1. Como?**

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

**8.2. Onde?**

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

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

Sim

Não

*Se “Sim”*

**9.1. Como?**

Com palavras

Com a ajuda dos amigos

Com objectos

Outro: \_\_\_\_\_

**9.2. Onde?**

Sala de aula

Recreio/ Campo de Jogos

Corredores

Casa de banho

Outro: \_\_\_\_\_

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

Sim

Não

**10.1. Se “Sim”, porquê?**

Receiam uma repreensão

Têm medo de ter um Processo Disciplinar

Para não prejudicar o colega

Devido a ameaças

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

Sim

Não

**11.1. Se “Sim”, porquê?**

Medo de “vingança”

Medo do colega fazer queixa

Medo de mostrar fraqueza

**12. Qual a razão dos conflitos entre alunos?**

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

Intrigas (“Ele diz mentiras sobre mim!”)

Querer ser o melhor

Rejeição do colega (“Ele não gosta de mim!”)

“Feitios” diferentes

Desrespeito das regras

Vingança

Outra: \_\_\_\_\_

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

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

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

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

**II – Os teus conflitos na escola**

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

- Sim
- Não

*Se “Sim”*

**15.1. Como os resolveste?**

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

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

- Colega da escola
- Delegado de Turma
- Professor
- Auxiliar/Funcionário
- Conselho Executivo
- Pai
- Mãe
- Irmão/Irmã
- Amigo que não frequenta esta escola
- Outro: \_\_\_\_\_

**15.2. Qual foi a razão desses conflitos?**

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

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

- Sim
- Não

**16.1. Se “Sim”, o que fizeste?**

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

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

- Sim
- Não

**Se “Sim”**

**17.1. Onde?**

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

**17.2. O que fizeste?**

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

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

- Sim
- Não

*Se “Sim”*

**18.1. Como?**

- Com palavras
- Com a ajuda dos amigos
- Com objectos
- Outro: \_\_\_\_\_

**18.2. Onde?**

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

**18.3. O que fizeste?**

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

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

- Sim
- Não

*Se “Sim”*

**19.1. O que te roubaram?**

- Material escolar
- Dinheiro
- Objectos pessoais

**19.2. O que fizeste?**

- Não fiz nada
- Disse a alguém
- Tentei recuperar o que me foi roubado
- Bati-lhe
- Outro: \_\_\_\_\_

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

- Sim
- Não

*Se “Sim”*

**20.1. Onde?**

- Sala de aula
- Recreio/ Campo de Jogos
- Corredores
- Casa de banho

Outro: \_\_\_\_\_

**20.2. O que fizeste?**

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

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

- Sim
- Não

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

- Sim
- Não

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

- Sim
- Não

• ***Necessitamos ainda de mais algumas informações complementares:***

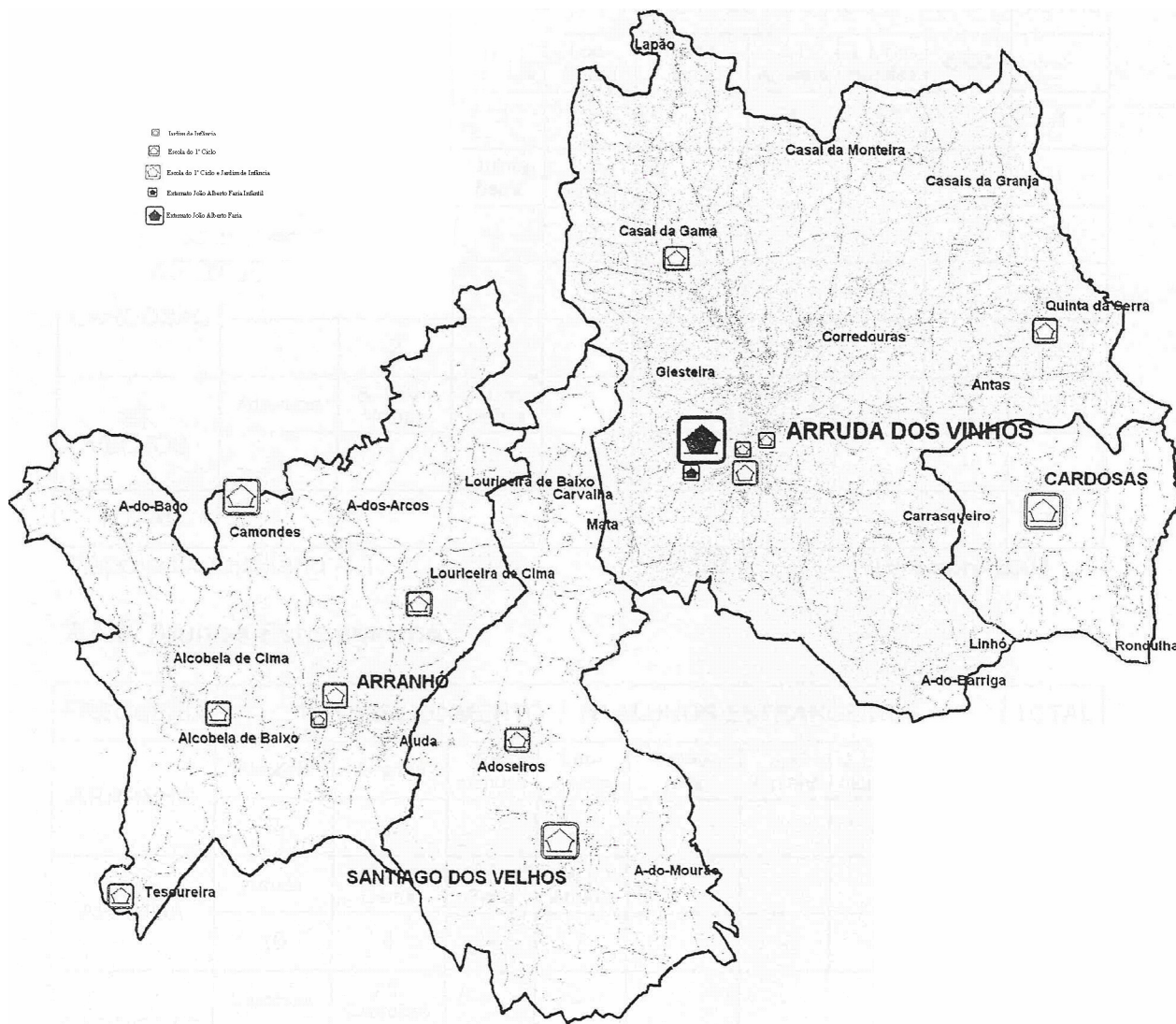
Nº de irmãos: _____	Nacionalidade: _____
Nacionalidade do pai: _____	Nacionalidade da mãe: _____
Profissão do pai: _____	Profissão da mãe: _____
Com quem vives?	
<input type="checkbox"/> pai e mãe	<input type="checkbox"/> avós
<input type="checkbox"/> só com o pai	<input type="checkbox"/> só com a mãe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

***Muito obrigada pela tua colaboração!***

Anexo D

**Mapa da localização das escolas  
do Concelho de Arruda dos Vinhos.**

### Mapa da localização das escolas do Concelho de Arruda dos Vinhos.





## CAPÍTULO 1

### REVISÃO BIBLIGRÁFICA

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

## CAPÍTULO 3

### O CONCELHO DE ARRUDA DOS VINHOS

## CAPÍTULO 4

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## ANEXOS