

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



DISSERTAÇÃO

**CONFLITOS NA ESCOLA, PERCEPCIONADOS PELOS
ALUNOS: FREQUÊNCIA, CONSEQUÊNCIAS E RESOLUÇÃO**

Ana Paula Quintela de Moura Ildefonso

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO
EDUCACIONAL

2011

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



DISSERTAÇÃO

**CONFLITOS NA ESCOLA, PERCEPCIONADOS PELOS
ALUNOS: FREQUÊNCIA, CONSEQUÊNCIAS E RESOLUÇÃO**

Ana Paula Quintela de Moura Ildefonso

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO
EDUCACIONAL

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Feliciano Veiga

2011

RESUMO

A crescente complexidade e a conflitualidade da sociedade reflectem-se na escola, onde as situações conflituais são cada vez mais frequentes exigindo dela, enquanto organização, respostas adaptadas à realidade que a constitui e em que está inserida. O levantamento de situações e de perspectivas acerca do conflito, nos seus múltiplos aspectos, constitui-se como um contributo para a compreensão do fenómeno e construção de metodologias de intervenção. O objectivo deste estudo foi procurar respostas para o seguinte *problema geral*: Como é que os alunos do ensino básico percebem os conflitos na escola, em termos da frequência com que tais conflitos: os afectam pessoalmente, ocorrem na escola, e são resolvidos. Mais especificamente, o estudo aqui apresentado incidiu nas seguintes questões de estudo: Q1 - Como se distribuem os alunos por aspectos específicos dos conflitos nas escolas, que os afectam pessoalmente, em termos de frequência? Q2 - Como se distribuem os alunos por aspectos específicos dos conflitos que acontecem nas escolas, em termos de frequência? Q3 – Como se distribuem os alunos segundo a percepção da resolução dos conflitos nas escolas, em termos de frequência? Q4 - Que relação existe entre os itens dos conflitos e o rendimento escolar dos alunos a disciplinas fundamentais? Q5 - Que relação existe entre os itens dos conflitos e factores escolares específicos (percepção de apoio dos professores e colegas)? Q6 - Como se diferenciam os alunos nos conflitos, em função do género? Q7 - Como se diferenciam os alunos nos itens dos conflitos, em função do ano de escolaridade (6º e 9º)? Q8 - Será que existem diferentes percepções de conflitos nos alunos de Agrupamentos diferentes? A amostra foi constituída por alunos do 6º e 9º ano de escolaridade, num total de 211 sujeitos. Para a avaliação da percepção dos conflitos na escola, utilizou-se um questionário, adaptado do “Cuestionario de Convivencia Escolar (alumnos/as)” (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla & Miras, 2007). A análise dos resultados permitiu encontrar diferenças nas dimensões dos conflitos, em função das variáveis consideradas. O estudo, inclui a discussão dos resultados e a sua comparação com outras investigações, remetendo para a necessidade de novas pesquisas, em função de novos contextos e ao longo da escolaridade.

Palavras-chave: conflitos na escola, resolução de conflitos

ABSTRACT

The increasing complexity and conflict in society are reflected in school, where the conflict situations are more frequent, demanding answers adapted to the specific reality in which is inserted. The survey of situations and perspectives about conflict, in its various aspects, is a contribution to the understanding of the issue and development of methodologies of action.

The aim of this study was to find answers for the following general problem: How do the students of the basic school percept the conflicts at school, in terms of the frequency in which those conflicts: affect them personally, occur at school, and are solved More specifically, this study focused in the following study questions: Q1 – How students are distributed by specific aspects of conflicts in schools, affecting them personally, in terms of frequency? Q2 - How students are distributed by specific aspects of the conflicts that happen in school, in terms of frequency? Q3 – How students are distributed according to the perception of conflict resolution, in terms of frequency? Q4 – What relationship exists between the items of conflicts and the performance of students in core disciplines? Q5 - What relationship exists between the items of conflicts and specific school factors (perception of support from teachers and colleagues)? Q6 – How do students differentiate in the items of conflicts, according to gender? Q7 - How do students differentiate in the items of conflicts, according to school grade (6th e 9th)? Q8 – Are there different perceptions of conflicts among students of different schools? The sample consisted of students from 6th and 9th grade, a total of 211 subjects. To evaluate the perception of conflicts in school, we used a questionnaire, adapted from “Cuestionario de Convivencia Escolar (alumnos/as)” (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla, & Miras, 2007). The results allowed finding differences in the dimensions of conflicts, depending on the variables considered. The study includes a discussion of results and their comparison with other investigations, citing the need for further research, according to new contexts and throughout schooling.

Keywords: conflicts in school, conflict resolution.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Feliciano Veiga, pela orientação neste estudo, estímulo e disponibilidade. O trabalho de natureza estatística e interpretação dos resultados não teria sido possível sem o trabalho e acompanhamento constante do professor orientador, com quem muito me foi dado aprender.

Aos Conselhos Executivos das três escolas onde me foi permitido proceder aos questionários, pela sua disponibilidade, confiança e abertura, sem as quais não teria sido possível proceder ao estudo.

Aos professores que se prontificaram a aplicar os questionários nas suas turmas.

Aos alunos que participaram neste estudo, pelo seu empenho e disponibilidade no preenchimento dos questionários.

Aos meus colegas do grupo de mestrado, pelo seu apoio e incentivo, partilha de conhecimentos e de documentos, pelos momentos de convívio e de humor nos momentos de desencorajamento.

ÍNDICE

RESUMO	I
ABSTRACT	II
AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE	IV
Índice de quadros	VIII
Índice de gráficos	X
Índice de tabelas	XI
Capítulo 1. Introdução	1
1.1. Temática do Problema e sua Importância	1
1.2. Definição do Problema	5
1.3. Questões de Estudo	6
1.4. Estrutura Geral da Dissertação	7
Capítulo 2. Fundamentação Teórica	9
2.1. O Conflito	9
2.2. Conceito de Conflito	9
2.3. O Conflito nas Organizações	10
2.3.1 Modelos de conflito	11
2.3.2 Efeitos do conflito	13
2.4. O Conflito nas Organizações Escolares	15
2.4.1 Indisciplina, agressividade e violência	15
2.4.2 Microviolências	17
2.4.3 Comportamento escolar disruptivo	17
2.4.4 Bullying	18
2.4.5 Distúrbios de comportamento	18
2.5. Organização e Estrutura do Conflito na Escola	19
2.6. Tipos de Conflito e sua Frequência	20
2.7. Género	22
2.8. Idade e Ano de Escolaridade	24
2.9. Origens/Causas dos Conflitos	26
2.9.1 O conceito de indisciplina	26
2.9.2 Factores sociais	27
2.9.2.1 Situação socioeconómica e etnicidade	28
2.9.2.2 Mudanças na escola	29
2.9.2.3 Mudanças na sociedade	30
2.9.3 Relação professor-aluno	31
2.9.3.1 Os professores	31
2.9.3.2 Os alunos	33
2.10. Resolução de Conflitos	35
2.10.1 Conflitologia	35

2.10.2	Estratégias de resolução de conflitos em contexto escolar.....	36
2.10.2.1	Educar as emoções	37
2.10.2.2	Educar para a paz	39
2.10.2.3	Mediação.....	41
2.10.2.4	Resolução de conflitos e comunicação na escola.....	42
2.10.2.5	Normativos sobre disciplina na escola	44
2.10.2.6	Estatuto do aluno do ensino não superior	44
2.10.3	Programas de combate à violência escolar	46
2.10.3.1	Escola Segura.....	47
2.10.3.2	TEIP.....	48
2.10.3.3	Eu Sou um Cidadãozinho	49
2.10.4	Autonomia e decisão	50
2.10.4.1	Autonomia, decisão e normativos	51
2.10.4.2	Liderança(s) na escola	53
2.10.5	A acção da escola.....	55
2.10.5.1	Escolas eficazes.....	55
2.10.5.2	Clima de escola	56
Capítulo 3. Metodologia.....		59
3.1.	Opções Metodológicas.....	59
3.2.	As Escolas	60
3.3.	Amostra.....	60
3.4.	Instrumentos.....	66
3.5.	Procedimentos	68
3.6.	Variáveis	70
Capítulo 4. Resultados		71
4.1.	Resultados Descritivos.....	71
4.1.1	Distribuição dos alunos pela percepção dos conflitos nas escolas que os afectam pessoalmente.....	71
4.1.2	Distribuição dos alunos pela percepção dos conflitos que acontecem nas escolas	73
4.1.3	Distribuição dos alunos pela percepção sobre a resolução dos conflitos nas escolas	74
4.2.	Resultados Correlacionais.....	76
4.2.1	Correlações entre as dimensões dos conflitos e o rendimento escolar ...	76
4.2.2	Correlações entre os conflitos e a relação dos alunos com os professores e colegas	79
4.3.	Resultados Diferenciais	83
4.3.1	Diferenças em função do género	83
4.3.2	Diferenças em função do ano de escolaridade.....	84
4.3.3	Diferenças em função da escola frequentada	86
Capítulo 5. Discussão de Resultados e Conclusões.....		91
5.1.	Discussão dos Resultados Descritivos.....	91
5.2.	Resultados Correlacionais.....	94
5.2.1	Conflitos e rendimento escolar a disciplinas específicas	94
5.2.2	Conflitos e relação dos alunos com os professores e colegas	95
5.3.	Resultados Diferenciais	100
5.3.1	Conflitos e género	100

5.3.2	Conflitos e ano de escolaridade	101
5.3.3	Conflitos e escola	103
5.4.	Conclusões	105
5.5.	Limitações do Estudo e Recomendações	108
Referências bibliográficas		111
Legislação consultada		117
ANEXOS		118
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO		119
ANEXO 2		122
QUADROS ESTATÍSTICOS COMPLETOS		122
Quadro 1	Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que afectam pessoalmente os alunos e o rendimento escolar a disciplinas específicas.....	123
Quadro 2	Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola e o rendimento escolar a disciplinas específicas.	124
Quadro 3	Correlações entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola e o rendimento escolar a disciplinas específicas. ...	125
Quadro 4	Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente e a relação com os professores e colegas.	126
Quadro 5	Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola e a relação com os professores e colegas.	127
Quadro 6	Correlações entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola e a relação com os professores e colegas.....	128
Quadro 7	Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função do género.....	129
Quadro 8	Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função do género.....	130
Quadro 9	Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função do género.....	131
Quadro 10	Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função do ano de escolaridade	132
Quadro 11	- Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função do ano de escolaridade.....	133
Quadro 12	Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função do ano de escolaridade.....	134
Quadro 13	Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2).	135
Quadro 14	Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3).	136
Quadro 15	Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2).	137
Quadro 16	Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3).	138

- Quadro 17 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2). . 139
- Quadro 18 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3). . 140

Índice de quadros

Quadro 3.3.1.- Distribuição da amostra pelas escolas participantes -----	61
Quadro 3.3.2. – Distribuição da amostra em função do género -----	61
Quadro 3.3.3. – Distribuição da amostra em função da idade -----	62
Quadro3.3.4. – Anos de retenção dos sujeitos -----	63
Quadro 3.3.5. – Classificações dos sujeitos a Língua Portuguesa -----	64
Quadro 3.3.6. – Classificações dos sujeitos a Matemática -----	65
Quadro 3.3.7. - Preferências escolares dos sujeitos -----	66
Quadro 4.1.1. Distribuição dos alunos por aspectos específicos dos conflitos nas escolas, que os afectam pessoalmente - em termos de frequência (1 - nada, 2 - pouco, 3 - regular, 4 – muito). -----	72
Quadro 4.1.2. Distribuição dos alunos por aspectos específicos dos conflitos que acontecem nas escolas - em termos de frequência (1 - nada, 2 - pouco, 3 - regular, 4 - muito).-----	74
Quadro 4.1.3. Distribuição dos alunos pela percepção de resolução de conflitos na escola -----	75
Quadro 4.2.1.1. Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente) e o rendimento escolar a disciplinas específicas -----	77
Quadro 4.2.1.2. Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola e o rendimento escolar a disciplinas específicas -- -----	77
Quadro 4.2.1.3. Correlações entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola) e o rendimento escolar a disciplinas específicas --- -----	78
Quadro 4.2.2.1. Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente e a relação com os professores e colegas ----	80
Quadro 4.2.2.2. Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola e a relação com os professores e colegas -----	81

Quadro 4.2.2.3. Correlações entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola e a relação com os professores e colegas -----	82
Quadro 4.3.1.1. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função do género -----	83
Quadro 4.3.1.2. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola em função do género -----	84
Quadro 4.3.2.1. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função do ano de escolaridade -----	85
Quadro 4.3.2.2. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função do ano de escolaridade -----	85
Quadro 4.3.2.3. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função do ano de escolaridade -----	86
Quadro 4.3.3.1. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2) -----	87
Quadro 4.3.3.2. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3) -----	87
Quadro 4.3.3.3. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2) - -----	88
Quadro 4.3.3.4. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3) - -----	88
Quadro 4.3.3.5. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2)---- -----	89
Quadro 4.3.3.6. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3) ---- -----	89

Índice de gráficos

Gráfico 3.3.1. – Distribuição da amostra em função da idade-----	62
Gráfico 3.3.2. – Anos de retenção dos sujeitos -----	63
Gráfico 3.3.3. – Classificações dos sujeitos a Língua Portuguesa -----	64
Gráfico 3.3.4. – Classificações dos sujeitos a Matemática -----	65
Gráfico 3.3.5. - Preferências escolares dos sujeitos -----	66

Índice de tabelas

Tabela 1 – Aspectos funcionais e disfuncionais do conflito-----	14
---	----

Capítulo 1. Introdução

Neste capítulo é apresentado o problema que serviu de base a este estudo, os objectivos que o nortearam e as questões de estudo formuladas. Apresenta-se ainda a estrutura da dissertação.

1.1. Temática do Problema e sua Importância

Em vários países, as escolas estão hoje confrontadas com níveis de indisciplina que, por vezes, tornam difíceis um clima propício ao ensino e à aprendizagem. Em estudos entre nós, a indisciplina aparece como a principal causa de insatisfação e stress na profissão docente. O aumento dos comportamentos de indisciplina e violência nas escolas tem vindo a ocorrer a largos passos, sobretudo nos últimos anos. Muitos professores, confrontados com tais comportamentos, sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois da aula. Os pais receiam pelo que possa acontecer aos seus filhos. As consequências da indisciplina e violência na escola são de ordem vária. Note-se, por exemplo, o insucesso escolar, tantas vezes ligado aos conflitos aluno-aluno ou professor-aluno e ainda as repercussões psicológicas nos jovens devido ao *bullying*.

Por seu lado, o Ministério da Educação, através dos órgãos de comunicação, afirma o seu empenho em reforçar a autoridade das escolas e dos professores na tomada de medidas disciplinares e em reforçar a responsabilidade das famílias já que “a indisciplina é geradora de um ambiente social negativo para o futuro dos alunos como profissionais e como cidadãos e é um obstáculo à afirmação da escola como instituição difusora dos valores do conhecimento e do saber, da cidadania, da participação e da responsabilização” (do depoimento da Ministra da Educação ao jornal Público, em 5/03/2007).

Nos termos indisciplina e violência estão incluídos diversos comportamentos, com diferentes níveis de gravidade, que vão da provocação à agressão física passando pelas desobediências, agressão verbal, conflitos interculturais, existência de armas, consumo de drogas, furtos e intimidação sexual, entre outros. Este tipo de comportamentos perpassam o ambiente escolar e afectam todos os actores: alunos, professores, funcionários, direcção, pais. Mas embora os comportamentos mais graves

sejam amplamente difundidos pelos media, não são estes os mais frequentes nem os que mais contribuem para o deterioramento do clima escolar (Blaya, 2008).

O excesso de exposição da questão da violência e indisciplina na escola perante a opinião pública, ao invés de contribuir para atenuar o problema, passa, pelo contrário, a amplificá-lo (Correia & Matos, 2003). A questão da segurança na escola converteu-se num assunto político, politização essa que leva a medidas mais repressivas e policiais, em detrimento de outras que deveriam ser desenvolvidas com calma (Body-Gendrot, 2002). A violência e os conflitos na escola existem mas, de acordo com vários estudos e estatísticas, não têm a amplitude veiculada pelos noticiários que causam alarmismo na opinião pública e geram exigências de medidas repressivas na escola (Debarbieux, 2002). Neves (2003) fala mesmo da possibilidade de um exacerbamento do problema como forma de aumentar o poder de controlo, mais do que contribuir para a sua eliminação.

A existência de conflitos na escola provém de múltiplos factores, externos e internos. Entre os factores externos, consideremos, entre outros, a complexificação e a diversificação sociocultural das sociedades, devidas a migrações provocadas por guerras e pobreza, normalmente o factor mais destacado pelas escolas. Os estabelecimentos situados em bairros degradados, com forte concentração de população migrante, estão regra geral mais expostos aos fenómenos de violência escolar (Blaya, 2008; Caldeira & Veiga, 2011; Veiga, 2007). Tal não significa que os estrangeiros ou os indivíduos de outras etnias sejam mais violentos. É a acumulação das desigualdades sociais, juntamente com os efeitos da exclusão e da concentração de alunos com o mesmo perfil sociológico que vai desembocar numa cultura anti-escolar (Blaya, 2008). Nesta concepção, como nota Sebastião (2003), a violência na escola é de origem social e externa à escola. No entanto, nota ainda este autor, o próprio funcionamento da escola pode ser um amplificador ou, pelo menos, não redutor da violência, se aquela não apostar na prática da cidadania, passando esta prática pela aprendizagem da cooperação e da resolução não violenta das situações de conflito. Com efeito, há escolas que, mesmo situadas em meios desfavoráveis, conseguem melhores índices em termos de clima escolar do que outras situadas em meios mais favoráveis. As causas da violência em meio escolar são múltiplas mas não fatais.

Durante a 4ª Conferência Mundial sobre a Violência na Escola, realizada em Lisboa, em 2008, que contou com a presença de entidades políticas e investigadores de todo o mundo e de diversas áreas, numa afirmação de que a violência na escola

representa um problema global que necessita de estudos internacionais, de forma a compreender as suas formas, causas e consequências, bem como a conhecer as estratégias de prevenção e intervenção eficazes, referiu-se o interesse da investigação mundial pelos efeitos de contexto ligados aos estabelecimentos escolares – como é que a sua organização interna favorece, ou pelo contrário impede, a violência, reconhecendo-se, no entanto, que o contexto social, político, cultural e comunitário, interage de forma importante com o estabelecimento escolar.

Essas estratégias de prevenção e intervenção eficazes e como é que a sua organização interna favorece, ou pelo contrário impede, a violência remetem para o papel que as escolas – e suas lideranças – devem ter para lidar com comportamentos inadequados. O “efeito estabelecimento”, ou seja, a transformação que uma escola consegue gerar nos alunos, ao nível de aprendizagens e de comportamentos, para lá do que seria de esperar dadas as características da comunidade em que está inserida e dos alunos que a integram, tem sido demonstrado em vários estudos (Bolívar, 1999; Caldeira & Veiga, 2011; Debarbieux, 2002; Freire, 2011; Gottfredson, 2001; Sergiovanni, 2004).

Embora não existam estratégias infalíveis, as escolas eficazes apresentam um conjunto de características em comum donde se destacam a colegialidade, o trabalho conjunto, crenças e valores partilhados. Num estudo realizado por Bolan, referido por Bolívar (1999), conclui-se que apesar dos factores contingentes a cada organização educativa, as escolas eficazes apresentam os seguintes traços ao nível da direcção:

1. Liderança forte e com objectivos claros por parte da direcção
2. Acordo e consistência entre a direcção e os professores sobre as metas a atingir, os valores, a missão e a política da Escola
3. Trabalho da Direcção com uma equipa coesa
4. Implicação dos professores nas decisões sobre metas, valores e missão da Escola
5. Uma cultura profissional e uma forma de trabalhar em colaboração
6. Normas de melhoria contínua para professores e alunos
7. Estratégia de liderança promovendo a manutenção e o desenvolvimento de características relacionadas com a cultura da Escola
8. Capacidade de compromisso na resolução de problemas relacionados com a implementação de reformas.

As características apresentadas pelas escolas eficazes assentam numa dimensão da cidadania na escola, em que esta é valorizada como um espaço de construção de democracia no qual se aposta na criação de estruturas e processos que propiciam experiências relacionais e de aprendizagem a vários níveis. Não há uma única combinação de factores que produza uma escola eficaz. A forma como uma escola melhora pode diferir da forma como outras escolas mantêm a sua eficácia. Receitas para o sucesso não existem. Cada escola é única, já que é uma organização complexa (Sammons, Hillman & Mortimore, 1997).

Para conseguir este tipo de clima de escola, em que a confiança mútua é uma realidade, o papel da liderança é fulcral. Mais do que ser um gestor competente, o(a) director(a) deverá conseguir esse clima de confiança relacional demonstrando-a e promovendo-a (Fullan, 2003). Donde se pode concluir que um clima de conflito entre professores, ou destes com a Direcção ou com os encarregados de educação ou com o pessoal auxiliar influenciará negativamente o comportamento dos alunos. Debarbieux (2002) refere os conflitos internos das equipas educativas como um dos factores que podem contribuir para um clima negativo na escola. Outros factores têm sido observados como tendo impacto negativo: a excessiva mobilidade dos professores, tornando impossível a construção de uma cultura escolar, é um deles. A falta de regras claras, aplicadas de forma consistente por todos os professores, é outro factor importante que contribui para o ambiente disciplinar de uma escola (Amado & Freire, 2009).

Em Portugal, é o Projecto Educativo de Escola que serve de referência às grandes decisões de direcção e planificação. Permite, ou pretende permitir, estabelecer um estilo de gestão eficaz com vista ao asseguramento da estrutura, do funcionamento e das dinâmicas escolares. Entre outras, estabelece as condições de uma liderança mais activa no contexto escolar capaz de incrementar os processos organizacionais na base dos valores consensualmente aprovados e capaz de mobilizar os diversos actores intra e extra escolares em função de metas comuns e sob consideração da estratégia de desenvolvimento definida (Silva, 2000).

1.2. Definição do Problema

Sendo embora professora no 1º Ciclo do Ensino Básico, com a formação de agrupamentos de escolas com sede em escolas de 2º e 3º Ciclo ou escolas secundárias, tenho desempenhado cargos – tais como coordenadora de projectos do agrupamento, professora de Português Língua Não Materna ou professora bibliotecária do agrupamento, com assento no Conselho Pedagógico - que me permitem contactar com jovens na faixa etária dos 10 aos 15/16 anos e intervir na sua realidade escolar. Tal como em grande parte das escolas do 2º e 3º Ciclo, também naquela a que me encontro agregada os conflitos, particularmente aqueles que envolvem os alunos, surgem exigindo um projecto de intervenção que necessita de se apoiar num diagnóstico correcto da situação: que tipo de conflitos acontece; com que frequência; que tipo de alunos tende mais, ou menos, para este ou aquele conflito. E como se encontra a nossa escola, nestes aspectos, relativamente a outras? Como é que a confiança, ou falta dela, nos professores se reflecte nos conflitos? Estas são algumas interrogações que surgem, apesar das muitas investigações sobre a temática dos conflitos.

O Observatório de Segurança Escolar trata anualmente as ocorrências veiculadas pelas escolas, em termos de frequência, cruzando-as com variáveis como o tipo de escola, a Direcção Regional de Educação a que pertencem, o género dos agressores e das vítimas, a sua idade e outras características como o insucesso escolar ou o abandono escolar. De acordo com o relatório deste Observatório, em 2007/08, os tipos de ocorrência registados mais frequentemente foram o roubo (22,6 %) e a ofensa à integridade física (33,2 %). Este relatório conclui ainda que apenas um número reduzido de escolas (9,1%) registou ocorrências, que estas estão concentradas nas regiões metropolitanas de Lisboa e do Porto e que a maioria não ultrapassou as cinco queixas, dados que levam a concluir que os conflitos graves em meio escolar se circunscrevem a um número reduzido de estabelecimentos e que existem muitas reacções sociais empoladas quando a maioria das faltas são de pequena gravidade. As situações de violência são episódicas. É a elevada quantidade de pequenas faltas que torna a vida nas escolas mais difíceis.

Estes são dados importantes para se poderem fazer opções respeitantes a políticas educativas e para avaliar a eficácia de medidas entretanto implementadas. São ainda importantes para se pôr na devida perspectiva a ideia de que as escolas são quase

campos de batalha onde conflitos graves acontecem com regularidade, permitindo assim resistir à tentação de políticas repressivas que, por si só, não conseguem debelar o problema.

É, no entanto, de considerar que estes são resultados obtidos a partir das ocorrências relatadas pelas escolas. Muitas há que não são relatadas e, por outro lado, elas reflectem o pensamento do adulto na escola. Sebastião (2009) faz notar que aquilo que é considerado como insulto ou violência pelos professores pode não o ser pelos alunos, referindo um inquérito realizado em França por Rochex em que insultos e mesmo alguns tipos de contacto físico entre alunos são considerados como violência por 60% dos professores, enquanto apenas 9% dos alunos o consideram como tal. Por outro lado, algumas expressões dos professores são sentidas pelos alunos como muito violentas sem que aqueles tenham consciência disso.

A literatura tem mostrado que cada um dos intervenientes no processo pode ter diferentes perspectivas. Quanto melhor conhecermos os factos e as perspectivas dos diversos actores sobre os mesmos, melhor poderemos actuar sobre eles. O presente projecto incidirá sobre a perspectiva dos alunos. De um modo genérico, pretende-se que esta dissertação contribua para um conhecimento mais aprofundado da perspectiva dos alunos sobre os conflitos na escola e a forma como alguns factores influenciam essa visão.

O objectivo deste estudo foi procurar respostas para o seguinte problema geral:

Como é que os alunos do ensino básico percebem os conflitos na escola, em termos da frequência com que tais conflitos: os afectam pessoalmente, ocorrem na escola, e são resolvidos?

1.3. Questões de Estudo

Mais especificamente, o estudo aqui apresentado incidiu nas seguintes questões de estudo:

Q1 - Como se distribuem os alunos por aspectos específicos dos conflitos nas escolas, que os afectam pessoalmente, em termos de frequência?

Q2 - Como se distribuem os alunos por aspectos específicos dos conflitos que acontecem nas escolas, em termos de frequência?

Q3 – Como se distribuem os alunos segundo a percepção da resolução dos conflitos nas escolas, em termos de frequência?

Q4 - Que relação existe entre os itens dos conflitos e o rendimento escolar dos alunos a disciplinas fundamentais?

Q5 - Que relação existe entre os itens dos conflitos e factores escolares específicos (percepção de apoio dos professores e colegas)?

Q6 - Como se diferenciam os alunos nos itens dos conflitos, em função do género?

Q7 - Como se diferenciam os alunos nos itens dos conflitos, em função do ano de escolaridade (6º e 9º)?

Q8 - Será que existem diferentes percepções de conflitos nos alunos de Agrupamentos diferentes?

A amostra foi constituída por alunos do 6º e do 9º ano de escolaridade, num total de 211 sujeitos. Para a avaliação da percepção dos conflitos na escola, utilizou-se um questionário, adaptado do “Cuestionario de Convivencia Escolar (alumnos/as)” (Cangas, A., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D. y Miras, F., 2007). A análise dos resultados permitiu encontrar diferenças nas dimensões dos conflitos, em função das variáveis consideradas. O estudo, ainda em curso, inclui a discussão dos resultados e a sua comparação com outras investigações, remetendo para a necessidade de novas pesquisas, em função de novos contextos e ao longo da escolaridade.

1.4. Estrutura Geral da Dissertação

Em termos estruturais, a dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro, apresenta-se a relevância do estudo, define-se o problema geral da investigação, as questões de estudo e a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo aborda questões teóricas em torno do conflito, quer nas organizações em geral quer na Escola em particular, procurando-se em relação a esta definir o conceito, procurar causas – psicológicas, sociais, culturais – de que forma a Escola pode potenciar ou minimizar situações de risco, de que forma pode a Escola promover a resolução de conflitos e de que poderes dispõe para o fazer.

No terceiro capítulo são apresentadas as opções metodológicas e as escolas participantes, é caracterizada a amostra e identificam-se os instrumentos utilizados.

No capítulo quatro expõem-se os resultados obtidos nos diversos itens dos conflitos, começando pelos resultados descritivos, seguindo-se os resultados correlacionais e por fim os resultados diferenciais,

No quinto capítulo, comparam-se os resultados com resultados obtidos noutras investigações confrontando com o quadro teórico apresentado nos dois primeiros capítulos. Seguem-se as conclusões, limitações do estudo e sugestões de outros estudos.

Apresentam-se por fim as referências bibliográficas e os anexos, nos quais estão incluídos os quadros completos dos resultados obtidos, dos quais se retiraram para o corpo da dissertação apenas aqueles que apresentavam significância estatística.

Capítulo 2. Fundamentação Teórica

Neste capítulo proceder-se-á à revisão de literatura sobre os conceitos abordados: o conflito nas suas múltiplas facetas, o que se entende por conflito, suas causas, os actores envolvidos, e o que tem sido feito nos últimos anos para a resolução de conflitos em meio escolar.

2.1. O Conflito

Esta parte focará o conceito de conflito, tanto na perspectiva das organizações em geral como da escola em particular, especificando-se para esta última diversos conceitos associados ao conflito e que com ele se confundem.

2.2. Conceito de Conflito

O significado original da palavra conflito, do latim *conflictus*, é luta, choque, combate. A este significado têm sido adicionadas outras concepções, que o associam a guerra, rixa, desordem, tumulto, ameaças e ofensas, situação desagradável, angústia de espírito, etc. Em suma, algo negativo, desagradável, indesejável, sinónimo de disfunção e, conseqüentemente, algo a corrigir e evitar. Ao ouvir dizer de alguém que é conflituoso imediatamente vem à ideia a imagem de uma pessoa complicada, que passa o tempo a colocar entraves, com má relação com os outros, muitas vezes sem ser posta a questão da justeza dos conflitos que protagonizam. Esta é a concepção tradicional do conflito, geralmente acompanhada de entendimento de paz como ausência de conflitos (Jares, 2002). No entanto, o conflito está em toda a parte e desde sempre. O conflito é necessário à dinâmica social e humana a todos os níveis e inevitável em relações que procuram evitar a coerção e cultivar a reciprocidade e mutualidade, apesar dos preconceitos que sobre ele incidem, da pressão sociocultural que actua no sentido do seu evitamento, e de uma certa confusão gerada pela frequente sobreposição de conflito e de mal/violência (Jares, 2002).

Nas organizações, o conflito tem sido estudado nas últimas décadas procurando-se abordá-lo de outras perspectivas e até tirar partido da sua existência como forma de dinamizar a organização e aumentar a sua produtividade. Nas organizações escolares, a

ideia predominante é a que associa o conflito à indisciplina e violência embora outras teorias comecem a aparecer defendendo que o conflito não tem de ser necessariamente negativo nem implicar destruição ou ódio, que o conflito, em si, não tem de ser mau embora as pessoas lhe possam dar formas prejudiciais. Estas teorias defendem que a solução não está na erradicação do conflito mas na sua regulação e solução justa e não violenta.

Procuraremos, assim, abordar o conflito na perspectiva das organizações em geral e da organização escolar, em particular.

2.3. O Conflito nas Organizações

Na perspectiva da psicossociologia das organizações, o conflito tem uma configuração política, definindo-se com um processo de consciencialização de divergências entre as partes, divergência essa derivada de oposição ou incompatibilidade de objectivos ou de ameaça dos interesses de uma das partes (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001).

As organizações, como realidades sociais dinâmicas, criam certas condições que tornam provável a ocorrência de conflitos. Os membros de uma organização percebem e actuam de forma diferente em função das suas relações com os outros membros, dos seus papéis e, principalmente, do grupo ou grupos de que fazem parte. Numa organização, qualquer que seja a sua finalidade, as pessoas nunca têm objectivos e interesses totalmente idênticos. Esta diferença de objectivos e de interesses individuais dão sempre origem a algum tipo de conflito.

Existem conflitos internos que são os que ocorrem intimamente dentro das pessoas relativamente a sentimentos, opiniões, motivações, decisões, também chamados de conflitos psicológicos; e conflitos externos, os chamados conflitos sociais, que são os que ocorrem entre duas ou mais pessoas ou entre grupos de pessoas com interesses ou objectivos antagónicos (Monteiro, 2006). Outros autores fazem diferentes distinções relativamente aos conflitos. Cunha, Rego, Cunha e Cardoso (2007) referem que o conflito pode existir ao nível individual, grupal, entre as funções, organizacional e ambiental.

Os aspectos pessoais como a história, os interesses pessoais, as expectativas individuais e a personalidade misturam-se. Em todo o conflito aparecem as emoções e

as dificuldades de comunicação interpessoal. A competitividade inter e intra organizacional geram conflitos.

2.3.1 Modelos de conflito

Vários são os autores que se têm debruçado sobre a dinâmica do conflito tendo sido definidos vários estágios pelos quais o conflito se pode desenvolver.

O modelo de conflito de Thomas, apresentado em Ferreira, Neves e Caetano (2001) contempla cinco fases:

- 1 – Oposição potencial ou incompatibilidade
- 2 – Percepção/consciência do conflito; dimensão emocional
- 3 – Intenção de agir; intenções estratégicas
- 4 – Acção
- 5 – Resolução; resultados

Na primeira fase, destaquemos as características de personalidade e os valores e interesses de cada uma das partes como factores que contribuem para introduzir variabilidade nos comportamentos de reacção ao conflito. Esta fase é influenciada pelas condições anteriores e assim pode-se gerar mais ou menos conflito. Neste estágio, também influem o tipo de comunicação e a estrutura do grupo. Como exemplo, apresenta-se estilos de personalidade mais autoritários e dogmáticos que, associados a reduzida auto-estima e a sistemas de valores em que os fins justificam os meios tendem a induzir situações de conflitualidade potencial.

Na segunda fase, será importante sublinhar que a forma de interpretar e de sentir o conflito é muitas vezes contaminada, positiva ou negativamente, pela emoção, revelando-se fundamentalmente em três formas de posicionamento face ao conflito:

- Egocentricidade (interpretação do conflito somente em termos do seu próprio ponto de vista);
- Percepção de interesses comuns (interpretação do conflito integrando o ponto de vista próprio e o do outro);
- Dimensão do conflito (grau de complexidade do problema e número de pessoas envolvidas).

A terceira fase mostra-nos as intenções estratégicas – mais gerais e de maior abrangência temporal - das partes, onde se combinam duas dimensões, a assertividade

(satisfação dos próprios interesses) e a cooperação (preocupação activa com os interesses da outra parte), resultando em cinco intenções de actuação estratégica: competitividade, colaboração, evitamento, acomodação e compromisso. Estas são organizadas na base das intenções tácticas – mais específicas e temporalmente mais restritas – caracterizadas por duas dimensões: a integrativa, em que ambas as partes ganham na solução encontrada, e a distributiva, em que o ganho de uma das partes é obtido à custa da perda da outra parte.

A quarta fase é a fase da negociação, em que se vê o comportamento das partes e reacções nos outros; em que se reconhece a influência das características pessoais no processo e que negociar implica, por vezes, elevada influência da dimensão emocional e relacional. Procura-se chegar a uma solução.

A quinta fase traduz o resultado do processo, contribuindo para a sua avaliação. As consequências, dependentes da solução encontrada, poderão ser de melhoria do desempenho e das relações entre os elementos do grupo ou de degradação do desempenho do grupo.

Vários são os processos de resolução do conflito, abordados por diversos autores (Boada i Grau & Gil i Ripoll, 2009; Chiavenato, 2004): o abandono da situação e a conseqüente extinção da relação entre as partes; a evitação ou afastamento das partes, sendo que esta evitação pode variar num *continuum* desde a evitação total à evitação subtil; a vitória /derrota, resultante de uma situação de confronto directo, uma das partes leva a sua avante a outra perde; a arbitragem, por quem tem autoridade para tal, sobre a solução de um conflito conforme as normas, regras ou costumes; a mediação voluntária e livre através de um terceiro; a conciliação que ocorre quando as partes negociam entre si para evitar o confronto de interesses, através de acordo ou compromisso, no qual tanto a vitória como a derrota são parciais, cada parte tem vitórias e ganhos mas também derrotas e perdas. Esta conciliação pode também resultar noutros tipos de resolução, tais como a resolução ganha/ganha em que ambas as partes são bem sucedidas na conciliação, identificando soluções para os problemas que permitem que ambas atinjam os objectivos desejados; e a resolução perde/perde em que as partes desistem de parte dos seus objectivos por alguma forma de compromisso. Por fim, refere ainda como processo de resolução de conflitos a integração, em que os interesses de todas as partes envolvidas são tomadas em consideração de forma a se encontrar um ponto em que nenhuma das partes fica prejudicada. É uma resolução que envolve um alargamento da visão da situação conflituosa, exigindo que as partes se envolvam em

aspectos que ultrapassam o que é aparente ou mais convencional. É um processo que se baseia na análise de novos caminhos de acção, requer criatividade, e uma visão mais ampla da situação enfrentada.

2.3.2 Efeitos do conflito

Se o conflito anteriormente era visto como algo disfuncional e a resolver ou contornar o quanto antes, hoje em dia o conflito é visto como processo que gera efeitos negativos, mas, também, positivos. Poderá ser uma forma de gerar novas posturas e ideias, e é também um modo de chamar a atenção para os problemas existentes, servindo para evitar consequências mais sérias (Chiavenato, 2004). Um estudo (Tjosvold, referido por McIntyre, 2007) demonstrou que o conflito estava associado a uma maior inovação e as relações interpessoais mais eficazes.

Todavia, o conflito pode também gerar efeitos destrutivos, criando um ambiente de trabalho muito hostil que prejudica o desempenho das pessoas. A energia gasta na resolução de um conflito prejudica a energia que poderia ser gasta em trabalho produtivo. É uma quantidade moderada de conflitos a que induz resultados satisfatórios. Apresenta-se a seguir um quadro elaborado a partir dos conceitos explicitados por Boada i Grau e Gil i Ripoll (2009) sobre aspectos funcionais do conflito, de entre os quais se ressalta:

Tabela 1 – Aspectos funcionais e disfuncionais do conflito

Aspectos funcionais do conflito	Aspectos disfuncionais do conflito
<ul style="list-style-type: none"> • Pode aumentar a motivação e a energia no desempenho de cada uma das partes; • Pode aumentar a inovação, a criatividade e o progresso devido à pluralidade de pontos de vista que se produzem; • Dirige a atenção das direcções para mudanças necessárias para a organização e faz com que estas sejam mais aceitáveis e desejáveis; • Ajuda a descobrir novas e melhores formas e estratégias de funcionamento; • Obriga as partes a encontrar meios mais adequados para resolver o problema e pode melhorar a qualidade das decisões; • Obriga as partes a clarificar e a elaborar a própria posição a fim de torná-la mais convincente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preço pessoal elevado (tensão, stress, etc.); • Manutenção de posições extremas e inflexíveis que pode produzir uma sub-optimização do rendimento organizacional; • Possível permissão da distorção dos objectivos organizacionais; • Possível redução do funcionamento introduzindo bloqueios na comunicação, reduzindo a colaboração e coesão.

Se o conflito transporta consigo resultados positivos e negativos, a questão fundamental é saber como conduzir os conflitos de modo a aumentar os efeitos positivos ou construtivos e minimizar os efeitos negativos ou destruidores. Segundo Cunha, Rego, Cunha e Cardoso (2007) é a gestão de conflitos que se revela indispensável, podendo passar pela negociação ou por outras estratégias, e não a sua eliminação. Apesar do seu potencial positivo, o conflito é frequentemente considerado como uma ameaça à eficiência organizacional, dada a nossa tendência a considerar as organizações sob o modelo da ordem. No entanto, a criação de tensão e conflito podem

ser estratégias organizacionais desejáveis, pelo que o conflito e sua resolução são acontecimentos úteis e de grande recurso no âmbito das organizações.

2.4. O Conflito nas Organizações Escolares

Convirá antes de mais esclarecer que sob o termo genérico “conflito” encontramos, nas organizações escolares, uma série de conceitos que, por vezes, se confundem. Encontram-se aí a disciplina/indisciplina, violência, disrupção escolar, *bullying*, distúrbios de comportamento, incivildades...

2.4.1 Indisciplina, agressividade e violência

Para Silva (2003), nas organizações escolares o termo conflito continua a ter menos utilização do que conceitos com os quais se tem estabelecido uma grande proximidade semântica, tais como o de indisciplina e violência, sobretudo. O conflito em contexto escolar pode assumir inúmeras formas, nomeadamente entre: grupos de alunos, alunos e funcionários; alunos e órgãos de gestão; professores e famílias; órgãos da escola e professores, considerados individualmente ou em grupos; escola e instituições da comunidade; escola e/ou professores com a administração, etc.

Para autores como Jares (2002) ou Coimbra (2003), existe grande confusão estabelecida entre indisciplina, violência e agressividade - sendo frequente encontrar, mesmo na literatura especializada, sinais de indistinção entre as três noções. A agressividade não pode, de um ponto de vista psicológico, ser identificada com comportamentos que são sempre julgados negativamente. A agressividade é, desde que auto regulada, a força que nos empurra para a vida, para a acção e para a transformação da realidade. Ela não é negativa em si mesma mas necessária enquanto capacidade de afirmação, portanto necessária para a sobrevivência do indivíduo.

Quanto à violência, é inquestionável a negatividade a que se encontra associada, por definição. Aqui, trata-se mais de uma questão de percepções, de valores e de significados. A violência depende, principalmente, das experiências que a vida oferece a cada pessoa (Jares, 2002). Estrela (2002) considera que a agressividade se inscreve num quadro biológico e social determinado pelo confronto de necessidades dos contendores, enquanto a violência é uma agressividade injustificada e cruel que releva mais da cultura do que do instinto. A Organização Mundial de Saúde define a violência como “o

uso deliberado ou a ameaça de uso deliberado da força física ou do poder, da ameaça, directa ou indirecta, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que acarreta, ou corre forte risco de acarretar, um traumatismo, uma morte, um dano moral, uma discriminação, um mau desenvolvimento ou uma carência”. Existem, no entanto, grandes divergências quanto ao conceito de violência em meio escolar, desde as opiniões que a reduzem à sua expressão física às que levam em conta as violências psicológicas ou mais difusas.

Não é fácil delimitar os conceitos de agressividade e violência mas dessa delimitação dependerá a avaliação que se fizer da violência. Para Coimbra (2003), o problema reside, sobretudo, nos critérios que levam a qualificar um comportamento como violento. Estes não podem ser externos e válidos à prova de contexto sendo preferível combinar uma abordagem psicológica que dê conta do significado atribuído à situação e ao comportamento pelo suposto autor e pela presumida vítima com uma perspectiva ética e moral que permita discriminar o incorrecto do correcto, tomando princípios de justiça por referência. Também Estrela (2002) aponta que o constrangimento exercido pelas regras escolares pode ser percebido pelos alunos como violência, mesmo que legitimada, se por violência entendermos o uso da força psicológica, ou do poder. E se a essa violência se ligarem formas de violência gratuita do professor e, portanto, não legitimada, sê-lo-á com muito maior probabilidade. Do mesmo modo, a imposição unilateral de um saber que é o da escola, o do professor, pode ser também percebido pelo aluno enquanto violência. Por sua vez, o professor pode perceber qualquer desvio do aluno como um comportamento anti-social e como acto de força. Neste sentido, fala-se de violência na escola e violência da escola (Correia & Matos, 2003). Mas se considerarmos a violência como uma acção deliberadamente calculada para ferir outra pessoa ou como um comportamento agressivo de grande intensidade exercido sobre outrem, a nossa avaliação de violência será necessariamente diferente. A delimitação do conceito de violência não é consensual e a violência simbólica não é reconhecida por todos os autores enquanto tal. Para Debarbieux (2002) há violência quando há uma vítima que a percepcione. Trata-se de ouvir o que a vítima tem a dizer. E a partir daí reconhecer a necessidade de mudar comportamentos.

A indisciplina, por seu lado, pode não comportar nem agressividade nem violência. Estrela (2002) utiliza o termo “indisciplina” como oposto à disciplina, isto é, como perturbação do bom funcionamento das actividades escolares ligada à infracção

de regras escolares. Pressupõe a existência prévia de um sistema normativo que permita decidir entre o que é aceitável ou reprovável num determinado contexto de interacção social organizado em função de um conjunto de regras próprias. Uma vez que as normas que regulam a interacção entre professores e alunos nem sempre são claras e explícitas e variam de professor para professor - o que nos ciclos em que o aluno tem mais de um professor se pode tornar confuso, além de não serem, em muitos casos, percebidas pelos alunos como recíprocas e justas - acontece que, em diversas situações do dia-a-dia das escolas, os conflitos são reconvertidos em problemas de indisciplina. Amado e Freire (2009) referem três níveis de indisciplina, correspondendo o primeiro ao desvio às regras de trabalho na aula, o segundo à indisciplina perturbadora das relações entre pares e o terceiro aos problemas da relação professor-aluno.

2.4.2 Microviolências

Blaya (2008) faz ainda referência a incivilidades ou microviolências, relativo aos delitos sem vítimas directas, à repetitividade e à frequência de desordens e infracções, por vezes ténues e despercebidas que, quando não são tidas em conta, perturbam a ordem escolar e tornam a vida em colectividade difícil, e até mesmo impossível. As microviolências referem-se ainda à indisciplina, à recusa de trabalhar ou de ouvir, que estão no centro das preocupações diárias dos docentes.

2.4.3 Comportamento escolar disruptivo

Veiga (1995) apresenta o conceito de comportamento escolar disruptivo como aquele que vai contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola. Refere, a este propósito, um estudo de Lawrence et al, publicado em 1984, realizado em cinco países europeus, em que 247 professores se pronunciam quanto aos comportamentos que causavam mais problemas nas escolas, que vão da violência, roubo, vandalismo, ao desinteresse, tagarelice e recusa em obedecer ao professor.

2.4.4 Bullying

O *bullying* é um termo inglês, entre nós frequentemente traduzido por “maus-tratos”, que se refere a um conceito também ele sujeito a diversas definições. Todas as definições de *bullying* convergem na intenção deliberada de fazer mal por parte do agressor e no aspecto repetitivo e a longo prazo, embora neste campo não haja convenção sobre o limite da frequência ou duração da agressão. A interpretação de resultados e os estudos comparativos são, por isso, difíceis. Para Olweus (1991), um aluno é vítima de *bullying* quando é submetido, de forma repetida e a longo prazo, a acções negativas por parte de um ou de vários alunos. Qualifica-se de negativa qualquer intenção de prejudicar, infligir lesões ou mal-estar a uma pessoa. Essas agressões podem assumir a forma de agressão física (pancadas, beliscões, etc.), verbal (insultos, alcunhas) ou caretas, sinais, boatos, intimidação, ostracismo. A relação agressor/vítima baseia-se num desequilíbrio de forças e na dominação. Muitas vezes a vítima é escolhida devido a uma fragilidade ou a uma diferença visível (obesidade, gaguez, dificuldades de aprendizagem). Conforme refere Blaya (2008), o “*school bullying*” passa frequentemente despercebido entre os adultos e faz parte da face escondida da violência cujas consequências podem, no entanto, ser bastante graves e levar os jovens a desenvolver uma depressão crónica e até mesmo ao suicídio. É directo (agressão aberta como, por exemplo, chamar nomes ou bater) ou indirecto (agressão dissimulada, como espalhar boatos, isolamento social ou exclusão intencional de um grupo).

2.4.5 Distúrbios de comportamento

Blaya (2008) apresenta uma outra problemática, os distúrbios de comportamento. Estes não são comportamentos isolados ou pontuais mas atitudes que traduzem um problema ao nível do desenvolvimento da criança. Estão classificados na CIM, Classificação Internacional das Doenças, realizada pela Organização Mundial de Saúde e agrupam um leque extremamente variado de comportamentos. Compreendem comportamentos repetitivos e persistentes, socialmente inadequados e que põem em perigo os direitos ou a integridade de terceiros ou da própria pessoa. Distinguem-se os distúrbios de comportamento exteriorizados, que são os distúrbios da atenção e a hiperactividade. Também se exprimem sob a forma de comportamentos anti-sociais, como a agressividade e a delinquência. Muitas crianças com distúrbios de

comportamento apresentam um problema de ansiedade, estão em conflito com as figuras de autoridade e perturbam o bom desenvolvimento das actividades escolares.

2.5. Organização e Estrutura do Conflito na Escola

Ao analisar a organização e estrutura do conflito enquanto um episódio social distribuído no tempo e compreendendo alguns elementos definidos, Nascimento (2003) aborda os elementos que o constituem, a saber: o tópico, o início, a intensidade, a resolução e as consequências. De acordo com a concepção apresentada, uma situação de conflito consistirá numa série de acontecimentos relacionados distribuídos por três estádios principais:

- a emergência do conflito (que inclui o tópico e o início do conflito);
- o processo do conflito (que inclui a intensidade e a resolução do conflito);
- o resultado do conflito (que diz respeito à consequência).

A emergência consiste na acção que causa o conflito, o contexto em que decorre, a actividade em curso no momento do conflito e o elemento humano que actua como instigador. As causas podem ser diversas: Controle dos recursos; Diferenças nas preferências; Diferenças nos valores e crenças; Diferenças nos objectivos face à relação.

Segundo Nascimento (2003), a maioria dos conflitos, especialmente em escolas suburbanas, estão relacionados com a posse e o acesso a bens materiais, a existência de preferências divergentes, o envolvimento em disputas no recreio, conflitos quanto à realização dos trabalhos escolares e quanto à definição do número de ordem para a participação pessoal em actividades. O género e a idade têm influência nas causas, mais ligadas, entre os nove e os doze anos, às condições e circunstâncias da interacção e às emoções associadas, e na adolescência a questões de desconfiança, desrespeito (rapazes), falta de atenção (raparigas), questões de poder e comportamento abusivo (rapazes), traição da relação (raparigas).

No processo de conflito pode ser considerada a sua duração, que também varia consoante o género (mais curto nos rapazes e mais duradouro nas raparigas), a sua trajectória (com possível escalada para a violência física ou verbal), a resposta emocional ao conflito e as estratégias de resolução de conflitos. As soluções encontradas pelos alunos para resolver os seus conflitos são, de um modo geral, pedir ao professor que intervenha; tentar vencer a situação à força; abandonar a situação e

distanciar-se em relação ao oponente deixando o conflito por resolver ou em situação de impasse. O resultado do conflito diz respeito às consequências finais do conflito. Se foi resolvido e a (boa) relação mantida, a emoção que fica é positiva; se há medo de ter havido danos na relação, a emoção é negativa.

O conflito pode ser adaptativo e desempenhar uma função psicológica. Por exemplo, o conflito do adolescente com os pais serve para promover o desenvolvimento da identidade e o processo de diferenciação em relação a estes. Já o conflito com os pares tem como função básica desenvolver as competências sociais. É com os pares que o adolescente pode praticar a negociação pois com os adultos em geral isso será uma prática pouco provável.

As estratégias de resolução dos conflitos dependem da simetria ou assimetria da relação, do grau de proximidade (relações próximas ou menos próximas) e do grau de estabilidade/abertura. Na relação entre pares, que é, regra geral, simétrica em termos de poder, procura-se negociar as questões em conflito de forma a produzir um mínimo de afectos negativos e consequências iguais para ambas as partes. Na relação professor-aluno o poder encontra-se desigualmente distribuído, é uma relação assimétrica. Assim sendo, a escolha de soluções coercivas é mais comum.

2.6. Tipos de Conflito e sua Frequência

Existe uma linha de estudos de origem pluridisciplinar que procura determinar os tipos de indisciplina mais frequentes nas escolas e nas turmas. Em Portugal, diversas investigações têm dado um grande número de referências em relação a turmas na zona de Lisboa e são concordantes com os resultados obtidos noutros países na desdramatização do fenómeno da indisciplina. Ela relaciona-se, sobretudo, com um conjunto de comportamentos que perturbam o processo da aula, mais pela sua reincidência do que pela sua gravidade intrínseca, sendo percentualmente pouco significativos os comportamentos que se podem considerar seriamente graves.

Têm, no entanto, vindo a aumentar, nos últimos anos, os casos de violência nas escolas e nas suas imediações. Em Portugal, de acordo com o relatório do Programa Escola Segura, em 2007/08, os tipos de ocorrência registados mais frequentemente foram o roubo (22,6 %) e a ofensa à integridade física (33,2 %). Este relatório conclui ainda que apenas um número reduzido de escolas (9,1%) registou ocorrências, que estas

estão concentradas nas regiões metropolitanas de Lisboa e do Porto e que a maioria não ultrapassou as cinco queixas, dados que levam a concluir que os conflitos graves em meio escolar se circunscrevem a um número reduzido de estabelecimentos e que existem muitas reacções sociais empoladas quando a maioria das faltas são de pequena gravidade. As situações de violência são episódicas. É a elevada quantidade de “pequenos crimes” que é geradora de mal-estar interno na escola. O relatório aponta ainda para uma diminuição gradual das queixas nos últimos três anos.

Se atendermos à totalidade do país, a grande maioria dos comportamentos de indisciplina que as investigações feitas na escola têm posto em evidência infringe normas escolares ou sociais que têm como função principal assegurar as condições de funcionamento do ensino-aprendizagem e garantir a socialização dos alunos mas raras vezes infringem as normas legais que asseguram a ordem na sociedade civil. Portanto, a maioria dos comportamentos de indisciplina nas escolas é um fenómeno que não revela um carácter patológico, nem individual nem social.

Conforme atrás se referiu, Amado e Freire (2009) falam de três níveis de indisciplina: desvio às regras de trabalho na aula, traduzido no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula, constituindo indicadores de que algo vai mal na sala e na escola do ponto de vista pedagógico, psicológico e sociológico; indisciplina perturbadora da relação entre pares que se exprimem por agressões verbais e físicas e também por danos materiais, com funções de carácter psicológico ou psicossocial; problemas da relação professor-aluno, que vão desde formas de desobediência a grosserias, obscenidades, insultos e mesmo agressões físicas, comportamentos que desempenham essencialmente a função de contestação à autoridade mas também funções de retaliação ou de reequilíbrio de prestígio junto de colegas. À medida que se avança nos níveis de indisciplina, aumenta a sua gravidade intrínseca mas a sua extensão é menor na medida em que abrange menos situações e envolve cada vez um menor número de intervenientes.

A percepção dos alunos quanto à sua própria indisciplina ou à dos seus colegas, recolhida através de estudos que usam o questionário, apoia a inferência de um grau moderado de indisciplina nas turmas e nas escolas estudadas, embora essa indisciplina não exclua alguma agressividade e violência. Blaya (2008) apresenta diversos estudos, de acordo com os quais o tipo de vitimização mais relatado pelos alunos é a falta de respeito, para quase 50% deles. Outros problemas são roubo, chantagem, agressão e racismo.

Num estudo realizado em Portalegre, Portugal, sobre maus tratos entre adolescentes (Martins, 2009), os tipos de vitimização e de agressão mais frequentemente registados pelos alunos remetem para o *bullying* indirecto ou exclusão social, para as condutas de falar mal de alguém, de ignorar, seguidas de esconder coisas e de insultar.

Num estudo efectuado em quatro países europeus – Espanha, Áustria, França e Hungria – utilizando o mesmo instrumento, conclui-se que as frequências mais elevadas relativamente ao tipo de conflitos, de acordo com a percepção dos alunos, vão para os insultos, palavras desadequadas na sala de aula, não existência de normas de convivência, conflitos entre alunos e professores. Os níveis mais baixos correspondem ao uso ou presença de objectos de agressão e ao consumo ou presença de drogas (Cangas et al, 2007). No entanto, a forma como os alunos são afectados por estes conflitos já apresenta valores diversos. Desce a preocupação com os insultos e palavras desadequadas – embora ainda com valores elevados – e sobe a preocupação com a presença de objectos de agressão e presença de drogas.

2.7. Género

Os estudos coincidem ao apurar uma maior frequência de conflitos entre o género masculino, quer como provocador quer como vítima. Essa maior incidência não pode ser entendida como um desvio ou deficiência de personalidade ou disfunção de uma família nem pode ser entendida como uma aberração social ocasional. É necessário compreender o conceito de masculinidade e de que forma é representada na psique. Existem vários tipos de masculinidade que interagem e se constroem uns em relação aos outros: hegemónico, subordinado, cúmplice e marginal (Kenway & Fitzclarence, 2000). O hegemónico é aquele que é dominante, exerce influência e autoridade e é suportado por toda uma filosofia de cariz patriarcal construída ao longo de séculos, que se reflecte nas instituições e, muito particularmente, nos media. O subordinado é o oposto, sendo reprimido e oprimido pelo primeiro. Outras formas de masculinidade que não a hegemónica, exibindo algumas características associadas ao feminino, logo, ao mais fraco, tornam-nos excluídos, marginais, pois não encaixam no perfil considerado “certo”.

Assim, na psique do rapaz existe um “projecto” de poder masculino e de identidade masculina que tem de ser constantemente reforçado perante o grupo com atitudes que mostrem força física, segurança, assertividade, individualismo, competitividade, objectividade, racionalidade e todos os outros atributos normalmente associados ao masculino, não esquecendo que esta masculinidade é também suportada por uma versão típica de feminilidade que envolve subserviência, auto-sacrifício e acomodação às necessidades e imperativos masculinos. Muito poucos podem sustentar estes atributos e os conflitos internos podem levar a exageros e violência. Para os rapazes oriundos de meios economicamente pobre, provenientes de minorias étnicas, de famílias pouco escolarizadas, a demonstração de força ou a exibição, ainda que exagerada, de algumas dessas características é por vezes a única forma de obter reconhecimento do grupo (Kenway & Fitzclarence, 2000).

Se para os homens a violência é vista como uma forma de exercício de poder, para as mulheres ela é sentida como uma emoção, uma perda temporária de controlo, causada por pressões. Não será, pois, de surpreender que a maioria das investigações constata maior prevalência de indisciplina e violência entre os rapazes. Independentemente do tipo de violência, os rapazes são mais frequentemente autores e vítimas do que as raparigas. A indisciplina aparece como um fenómeno essencialmente masculino. Também no plano das representações sobre os comportamentos de indisciplina e a sua gravidade, há diferenças entre alunos e alunas, como se verifica, por exemplo, no trabalho de Rosado e Januário, referido por Estrela (2002).

Na Europa, de acordo com Blaya (2008), todos os países exibem a mesma tendência relativa ao género, isto é, os rapazes são mais frequentemente vítimas e agressores no que respeita às violências directa e física ao passo que as raparigas recorrem mais às violências indirectas (boatos, ostracismo, etc). Num estudo longitudinal (Debarbieux, referido por Blaya, 2008), as vítimas são, na maior parte das vezes, rapazes, que são mais frequentemente vítimas de violências físicas. Pelo contrário, o roubo, o racismo e os insultos atingem indiferenciadamente os dois géneros e a extorsão regista um número crescente de vítimas entre as raparigas. O estudo de Freire, Veiga Simão e Ferreira, referido por Amado e Freire (2009), apresenta resultados parecidos: os rapazes são mais frequentemente vítimas de ameaça e de agressão física que as raparigas enquanto estas são vítimas sobretudo de violência indirecta, como seja o isolamento ou a exclusão social forçada ou espalharem rumores acerca delas. Ainda segundo este estudo, em dois tipos de abuso particularmente

perturbadores – o abuso racial e o abuso sexual - os rapazes são mais vítimas de abuso racial enquanto as raparigas são vítimas de abuso sexual.

Num outro estudo europeu (Cangas et al, 2007), não se observaram diferenças importantes entre rapazes e raparigas no que se refere à percepção da frequência de conflitos na escola. Apenas nos problemas de convivência mais graves (relacionados com o uso ou presença de agressão e de presença ou consumo de drogas) os rapazes manifestam uma maior presença destes comportamentos. Por outro lado, as raparigas sentem-se mais afectadas por lutas na escola, grupos que não se entendem e alunos que não estão integrados enquanto os rapazes mostram-se mais afectados pelos insultos e palavras desadequadas na sala, pela presença de objectos de agressão e problemas de convivência intercultural.

No relatório do Observatório de Segurança Escolar, de 2007, a informação recolhida evidencia que a maioria das vítimas pertence ao género masculino (Sebastião, 2009). Num estudo de caso numa escola do centro de Lisboa com 2º e 3º ciclo (Sebastião, Alves & Campos, 2003), através da análise dos processos disciplinares, verificou-se que o número de rapazes era claramente superior ao das raparigas tanto na condição de agressores como na condição de vítimas. Numa investigação recente sobre maus tratos entre adolescentes na escola, no distrito de Portalegre (Martins, 2009), as diferenças entre géneros no que respeita a ser-se vítima e agressor, tendo em conta a exclusão social, não foram significativas, embora as médias obtidas pelos rapazes tendessem a ser superiores às das raparigas, em todas as condições de agressão e vitimização. No mesmo estudo, os rapazes apresentaram uma média superior à das raparigas nas atitudes mais favoráveis face à violência. Estas médias tendiam a diminuir com a idade.

2.8. Idade e Ano de Escolaridade

Relativamente à idade, diversos autores (Estrela, 2002; Sebastião, 2009; Veiga, 1995) apontam um predomínio da indisciplina no grupo etário dos 14-15 anos, entrada na adolescência, o que está de acordo com as características que a psicologia do desenvolvimento estabelece para a adolescência. “A luta pelo poder, característica desta faixa etária, é uma estratégia compensatória de sentimentos de dependência face ao mundo os adultos. Tais alunos indisciplinados sentem necessidade de alterar a relação

de dependência em que se encontram. Os pais, os professores, os símbolos de autoridade, são considerados obstáculos que urge contestar”. (Veiga, 2007, pg. 63).

Num estudo de Veiga (1995) sobre disrupção e auto-conceito efectuado em três grupos – 7º, 8º e 9º ano de escolaridade -, conclui-se que a disrupção professada é menor entre os alunos mais novos (7º ano), com um aumento significativo do 7º para o 8º ano e estabilização para o 9º ano. No mesmo estudo, conclui-se ainda haver um aumento progressivo da distração-transgressão e estabilização dos comportamentos agressivos ao longo da adolescência. No relatório do Observatório de Segurança Escolar de 2007, as ocorrências registadas apontam para uma concentração na faixa dos 10 aos 14 anos de idade, com especial incidência nos 14 anos (Sebastião, 2009). Numa investigação sobre auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais, com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade, Peixoto (2003) concluiu que os alunos do 9º ano apresentavam atitudes mais desfavoráveis em relação à escola e a regras de conduta.

Mas nem todos os estudos são coincidentes. Num estudo sobre maus tratos entre adolescentes (Martins, 2009), verificou-se tendência para a diminuição das condutas de vitimização, tanto do tipo físico como do tipo exclusão social, com o nível de escolaridade. Condutas agressivas do tipo físico diminuía através dos níveis de escolaridade. No entanto, o mesmo não acontecia quando a variável era a idade. Neste caso, as condutas agressivas estabilizavam mas não diminuía. Já no que respeita a atitudes favoráveis à violência, estas tendiam a diminuir tanto com a idade como com o nível de escolaridade.

Noutro estudo ainda, um estudo de caso numa escola do centro de Lisboa (Sebastião, Alves & Campos, 2003), verificou-se que a maioria dos processos disciplinares incidia em alunos do 2º ciclo (10-12 anos), não havendo nenhum no 9º ano, ano terminal (14-15 anos).

Relativamente à vitimização, esta é mais importante entre os mais jovens, particularmente entre os rapazes de 12-13 anos. O número total de vitimizações baixa com a idade. O *bullying* é importante entre os mais jovens e diminui com a idade, nomeadamente o *bullying* físico. Os rapazes são mais afectados por distúrbios de oposição que as raparigas até à adolescência, onde as diferenças se reduzem para atingir uma percentagem igual e até superior (Dumas, citado por Blaya, 2008).

2.9. Origens/Causas dos Conflitos

As escolas são diferentes doutras organizações em diferentes aspectos, e as suas características tornam a sua administração difícil. Greenfield (1999) defende que essa diferença provém, sobretudo, do facto de se tratarem de organizações singularmente morais.

Para Silva (2003), dado que a escola se trata de uma organização cuja principal função é educar as novas gerações em torno de valores determinados e com um quadro de relações de poder consideravelmente assimétricas, considerar o conflito como uma situação disfuncional e que deve ser combatida, no caso concreto da escola básica, poderá significar a eliminação das opiniões minoritárias divergentes, dos grupos socioculturais que não se identificam com a chamada cultura dominante veiculada pela escola e assim impossibilitar a construção da escola democrática inscrita no Projecto Educativo nacional como objectivo prioritário da época em que vivemos. Impõe-se o desenvolvimento da competência relacional dos professores como uma componente indispensável da sua formação inicial e contínua.

2.9.1 O conceito de indisciplina

Na escola, como em qualquer organização social, os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade de os seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-turma e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente. Funcionam pois como princípios reguladores da vida no quadro da organização escolar e possuem, também, uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber estar com os outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo que permita não pôr em causa a liberdade dos outros. Estes aspectos fazem depender o seu sentido dos contextos sociais e do quadro de valores que regula, aos mais diversos níveis, a vida quotidiana.

O termo disciplina tem assumido ao longo dos tempos diferentes significados: punição; dor; instrumento de punição; direcção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa colectividade; obediência a essa regra. Essas conotações tendem a interpenetrar-se e hoje, quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrente como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente

sofrimento que elas originam. Por isso, para muitos, o conceito adquiriu um sentido algo pejorativo. As regras, e o tipo de obediência que elas postulam, são relativos a uma dada colectividade, vivendo num determinado tempo histórico, e aos corpos sociais que nela existem. Não se pode falar em disciplina ou indisciplina independentemente do contexto sociohistórico em que ocorre. É em relação a cada lugar e a cada tempo que assume o seu significado específico (Estrela, 2002). A evolução do conceito de disciplina nas sociedades ocidentais parte de um conceito de disciplina compreendido como conformidade exterior às regras e costumes, passa por um estágio em que é compreendida como conformidade simultaneamente exterior e interior e chega a uma concepção que valoriza sobretudo a interioridade e o engajamento livre do indivíduo. A carga ético-religiosa ligada ao conceito de disciplina tende a desvanecer-se gradualmente no século XX, com as novas concepções educativas que põem em causa a educação tradicional e os seus fundamentos filosóficos e com a modificação das condições de vida.

De acordo com o papel tradicional do professor e que ainda hoje se vai mantendo, o acto pedagógico estabelece uma relação de dominação-submissão fundamentada na diferença de estatutos. O professor selecciona o saber e os recursos permitidos para o acesso a esse saber; dita as normas e controla os comportamentos; arbitra as matérias de disputa; controla as relações humanas na sala de aula; determina os critérios do que é bom, verdadeiro, belo, útil, correcto. Um acto pedagógico centrado na palavra exige ordem e disciplina para que a mensagem não seja perturbada por ruídos indesejáveis. Para manter esta ordem, o professor mobiliza todos os seus recursos didácticos e relacionais, institui um sistema de recompensas e punições, manipula a competição e a emulação. Como atrás se referiu, tanto a imposição unilateral do saber como a das regras escolares podem ser sentidas pelo aluno enquanto violência, tanto maior quanto maior for a diferença cultural entre a escola e o referencial familiar do aluno (Estrela, 2002).

2.9.2 Factores sociais

São já amplamente reconhecidos os efeitos de alguns factores sociais sobre o comportamento, estando na base de programas de intervenção em escolas ou a um nível mais amplo. Destaque-se a urbanização acelerada e as migrações para a periferia das cidades, as diferenças culturais, a precariedade de espaço público e de habitação, os

níveis baixos de escolaridade, os insuficientes cuidados de saúde, as disfunções familiares e as intervenções parentais negligentes e desadequadas.

2.9.2.1 Situação socioeconómica e etnicidade

Factores de carácter étnico, quando ligados a situações de pobreza, tendem a agudizar os fenómenos de violência. Blaya (2008) aponta o facto de se viver numa comunidade com aquelas características, na qual os comportamentos desviantes e a violência são valores aceites, como uma das variáveis mais correlacionadas com a vitimização dos alunos, dos docentes e com um clima escolar negativo.

Por outro lado, o desrespeito pelas culturas dos grupos minoritários geraria uma guerra de identidades de que a violência seria a manifestação mais visível. Poderíamos acrescentar outros factores como o desemprego ou subemprego, o uso de drogas, o predomínio de valores como o individualismo e o consumismo. Sendo muitos jovens que frequentam as nossas escolas oriundos de famílias mais vulneráveis a esses factores de risco, é natural que tragam para a escola não só os seus problemas sociofamiliares mas também valores anti-escola e comportamentos agressivos aprendidos nos meios em que vivem, por vezes ligados a estratégias (erradas) de sobrevivência. Factores de ordem familiar e individual, como a hiperactividade ou um pobre auto conceito (Veiga, 1995), entre outros, são carências de vária ordem que levam as crianças e os jovens a uma busca de afirmação e de reconhecimento, procurando nos grupos de pares e nas regras, rituais e valores que os unem a satisfação de necessidade de pertença e aceitação que a escola não soube satisfazer ou até exacerbou.

Há, portanto, factores variados de violência social exógenos à escola e que ultrapassam em muito a sua capacidade de intervenção. A escola é um sistema aberto, em interacção com o meio, sujeita às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que perpassam na sociedade em geral.

Os desequilíbrios sociais, o enfraquecimento dos laços familiares ocasionado por factores vários e a crise de valores tornaram as sociedades industrializadas muito vulneráveis aos fenómenos de violência e aos sentimentos de medo e de insegurança que eles geram. Expostos a modelos de violência na rua, na família, nos media, é natural que muitas crianças e jovens tendam a reproduzi-los na escola, sobretudo se nela

encontrarem factores que favoreçam essa reprodução e são endógenos à escola. É particularmente importante uma política de prevenção da indisciplina que contrarie o peso destes factores.

A teoria da violência, discutida por Farrington (2002), sugere que, de um modo geral, a violência tem maior probabilidade de acontecer com o aumento dos factores de risco, contando-se entre estes as influências de longo prazo (psicológicas, familiares, de grupos de pares, escolares, etc.). Esta visão, não deve, no entanto, ser determinista, conforme nota Debarbieux (2002). Ou seja, estes são factores de risco e não determinantes de violência, reconhecendo-se o papel das variáveis familiares e pessoais e das variáveis estruturais e contextuais.

Na opinião de Coimbra (2003),

“o problema mais global da questão educacional (e, portanto, do conflito) pode-se traduzir através do conjunto de condições e processos no curso dos quais uma sociedade constrói um consenso alargado sobre o legado (cultural, antes de mais) a transmitir de uma geração a outra, de modo a que esta encontre o seu lugar num mundo necessariamente em processo de constante envelhecimento cuja condição de sobrevivência passa, obrigatoriamente, pela sua renovação” (pg. 25).

Uma vez que o indivíduo não se torna automaticamente um membro da sociedade pelo facto de nela ter nascido, antes precisando de aprender as regras, códigos e conceitos da mesma para a compreender e nela interagir, à escola coube a missão de fazer a transmissão dos saberes que são o legado cultural das gerações anteriores. Para Coimbra (2003), tal legado ou património (cultural, científico, artístico, tecnológico, profissional, ético, moral...) não pode aparecer como um dado adquirido e inquestionável. A discussão sobre as finalidades e resultados esperados da educação numa determinada sociedade e época remete-nos para a sua cultura, modo de organização, papel e significado atribuído ao sujeito individual (e âmbito da sua autonomia), para as relações do poder e para os interesses e ideologias dominantes, uns e outros em processo histórico de contínua transformação.

2.9.2.2 Mudanças na escola

Para lá dos problemas sociais que atingem a população em geral, e que se repercutem na escola, políticas educativas recentes trouxeram problemas acrescidos que a escola ainda não conseguiu resolver. A extensão da escolaridade obrigatória para nove anos, em Portugal, obrigou a escola a atender a necessidades de instrução, educação,

socialização e desenvolvimento de um conjunto mais alargado de alunos e mais diversificado, a diversidade étnica trazida pela imigração (com diferentes concepções de poder, respeito, autoridade, utilidade da escola) com maior variedade de culturas, subculturas, valores, representações do mundo e do futuro. A cultura da escola que estava adaptada a uma elite minoritária ao ser aplicada a todos gerou situações de desajustamento.

Na escola tradicional, os professores detinham o estatuto de detentores do conhecimento. Independentemente das suas características, detinham o poder, a autoridade moral e recebiam automático respeito por parte dos alunos. Mais, a transmissão do saber, que a escola detinha, está actualmente em processo acelerado de mudança realizando-se através de outros meios muitas vezes mais atractivos e cujos conteúdos não funcionam da forma sequencial e hierarquizada típica da escola (Coimbra, 2003). Temos outros meios de informação, ocupando os media um espaço bastante importante. A formação realiza-se ao longo da vida. Ter a escolaridade básica, ou mesmo um curso superior, deixou de ser garantia de trabalho ou de posição social. Para muitos jovens, qual será então o propósito de frequentar a escola? Ou qual será a importância do professor, e da sua autoridade, neste contexto? Estas questões acompanham a diminuição do poder do professor e da escola, de acordo com Cothran (1997).

Paralelamente à sua função de transmissão de conhecimento, a escola passou, na presente sociedade em que toda a família trabalha, a desempenhar ainda a função de acolhimento: os espaços e tempos familiares escasseiam, a comunidade não consegue acolher os jovens e a escola acaba por ser o único espaço socialmente capaz de os acolher ficando com as funções de controlo social e custódia dos alunos.

2.9.2.3 Mudanças na sociedade

As crianças encontram-se muitas vezes sozinhas perante a televisão com acesso a grandes quantidades de informação e a toda a espécie de informação. A exposição sistemática a situações de violência aí transmitidas – em especial filmes e desenhos animados, cujos heróis recorrem frequentemente à violência para se defenderem e são muitas vezes desafiantes das normas sociais – aumenta a probabilidade de comportamentos agressivos (Musitu, Estévez, Jiménez, & Veiga, 2011).

Os padrões de referência tradicionais têm enfraquecido e a escola e a família têm sido praticamente incapazes de transmitir eficazmente visões do mundo estruturantes da acção e valores e modelos culturais de coesão social. O que ontem era marginal passou a ser, muitas vezes, apenas diferente; o que antes era inadmissível é agora tolerável. Os conflitos sociais e os comportamentos de marginalidade ou de desvio tendem a confundir-se (Lúcio, 2001).

O crescendo de conflito aluno/professor acompanha um crescendo de diminuição de poder do professor percebido pelos alunos.

2.9.3 Relação professor-aluno

Inúmeros estudos têm demonstrado a importância da relação professor-aluno no percurso escolar dos jovens. O professor tanto pode potenciar comportamentos adequados como inadequados, motivar ou desmotivar a apetência para o estudo, pelo que este é sempre um factor a ter em conta.

2.9.3.1 Os professores

O papel do professor é identificado por diversos estudiosos enquanto potenciador de comportamentos de (in)disciplina. Para Jares (2001), a ideia que alguns professores têm de que os alunos deveriam vir bem ensinados de trás de forma a terem apenas de ensinar é, em si, fonte de conflito já que ser professor não é apenas transmitir conhecimento e ter controlo de aula. A capacidade de estabelecer relações humanas com os alunos é também muito importante. Entre as capacidades relacionais do professor conta-se um exercício equilibrado da autoridade, mediando a permissividade e o autoritarismo (Estrela, 2007) e o saber gerir o poder dentro da sala de aula (Amado & Freire, 2009). Não se pense, no entanto, que há professores que estão livres da indisciplina. Esta afecta a todos, simplesmente a uns mais ou menos que a outros, consoante algumas variáveis: maneiras de encarar o processo pedagógico, valores do professor, representações do professor acerca do ensino, gestão do ensino e dimensão relacional (Amado & Freire, 2009).

Um estudo sobre os medos dos professores (Veiga et al, 2003) revela que quanto maiores os medos, menor o auto conceito, menor o envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos e maior a falta de competências para lidar com a

indisciplina. O estudo identifica sete dimensões do medo, uma delas ligada à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas e apresenta a ideia de que a diminuição dos medos dos professores pode aumentar a promoção cognitiva e afectiva dos alunos e a diminuição da própria indisciplina. Nesse sentido, a compreensão dos medos dos professores pode facilitar o seu desenvolvimento profissional, a promoção dos alunos, o relacionamento interpessoal e a própria satisfação do indivíduo consigo mesmo. Blaya (2002) foca também este aspecto, citando um estudo de Demailly que mostrou como os professores que tinham má opinião sobre si próprios e sobre as suas capacidades tinham maiores probabilidades de vir a desenvolver uma atitude menos positiva em relação aos alunos, preferindo uma relação mais autoritária. A falta de auto estima nos professores é agravada pelas críticas a que estão sujeitos, sendo frequentemente apontados como únicos responsáveis pelo fracasso dos alunos ou pelos problemas de indisciplina, acusação manifestamente injusta dado o cariz mundial da questão.

Um outro problema que encontramos nas nossas escolas, em particular a partir do 2º ciclo do ensino básico, altura em que cada aluno passa a ter diversos professores, cada um deles com a sua própria perspectiva, diz respeito à não explicitação de regras e normas – de modo claro e inequívoco – reguladoras dos comportamentos entre alunos e professores e entre os próprios alunos. Assim, não só se pode abrir campo para o exercício arbitrário e autoritário do poder por parte dos adultos como para a desregulação das interações do lado dos alunos. Evidentemente, a resolução do problema não se esgota na simples explicitação de regras e critérios. Do ponto de vista educativo, o processo da sua construção e negociação, a qualidade da participação das diferentes classes de intervenientes (alunos, professores, auxiliares, pais...) e os critérios de reciprocidade, mutualidade e justiça constituem dimensões determinantes.

O modo como a escola funciona e, sobretudo, a concepção (implícita) que orienta a sua acção é que determina a definição do conflito. Do mesmo modo, na sala de aula, os mesmos comportamentos de alunos podem ser objecto de interpretação diferenciada pelos professores tudo dependendo da sua concepção de educação, do modo como concebe as aulas, da sua personalidade, do grau de auto-confiança e do modo como são capazes de gerir as pressões a que continuamente estão sujeitos.

Existe em alguns professores a tendência para atribuições causais externas das suas dificuldades de relação com os alunos e dos insucessos da sua intervenção do ensino-aprendizagem. Em vez de se interrogarem sobre o tipo de ambiente de

aprendizagem proporcionado pela sala de aula, estes professores deslizam para explicações auto-protectoras e auto-desresponsabilizantes.

Constate-se que, em geral, na formação inicial de professores, em Portugal - e não só, pois Royer (2002) faz a mesma observação a propósito da falta de formação nesta área por parte da maioria dos professores que encontrou em seminários, na América e na Europa -, o desenvolvimento da competência relacional é preterido em favor da aquisição de outros conhecimentos. Daí que se defenda, também, a necessidade de integração do conceito de (in)disciplina na formação inicial de professores enquanto conteúdo programático essencial (Amado & Freire, 2009; Estrela, 2007; Jares, 2001).

Royer (2002) defende que a formação dos professores deveria assentar em oito princípios:

- Que os professores conheçam e entendam como os comportamentos agressivos se desenvolvem nos jovens;
- Que acreditem que a educação e, mais especificamente, a escola, são capazes de contribuir para evitar que a violência se desenvolva e tenha continuidade;
- Que intervenham de forma activa e não apenas reactiva;
- Que acreditem que as intervenções devem ser individualizadas e adaptadas a cada caso;
- Que valorizem a formação continuada ao longo de toda a sua vida profissional;
- Que desenvolvam parcerias com os pais;
- Que reconheçam a importância do trabalho de equipa.

Estes princípios, em conjunto, contribuiriam em larga medida para controlar a questão da indisciplina nas escolas.

2.9.3.2 Os alunos

Os alunos, apesar da situação de dominação em que se encontram, não são destituídos de poder. Silva (2003), citando Afonso, diz que a principal fonte de poder dos alunos é o grupo que pode ser mobilizado de diferentes formas como modo de resistência, pontual ou sistemática. Os encarregados de educação podem ser outra fonte de poder, através do apoio às posições dos alunos, podendo constituir um meio de resistência ao poder exercido pelos professores. Este poder dos alunos, ao ser exercido, é que está na base de muitos dos conflitos que ocorrem no interior da sala de aula,

Num estudo levado a cabo em Portugal sobre percepções dos alunos dos seus direitos (Veiga, 2001), verifica-se que a percepção da importância dos seus direitos pelos alunos é maior do que a percepção da sua efectiva existência, tanto na escola como em casa. Para além disso, a percepção da sua existência na escola é menor do que em casa. Os alunos com mais baixa percepção dos seus direitos têm como características: maior insucesso escolar, mais atitudes violentas, baixa percepção do apoio do professor, falta de confiança nas suas capacidades, autoritarismo dos pais, baixo nível literários dos pais. De acordo com este estudo, o apoio do professor, a sua capacidade em mostrar ao aluno que se preocupa pela sua pessoa é um dos melhores meios para fortalecer a existência dos direitos dos alunos assim como o apoio dos pais é a variável mais importante na percepção dos direitos em casa.

Outros estudos corroboram a importância do apoio do professor e a sua influência sobre a aprendizagem e a opinião mais ou menos positiva acerca da escola. Blaya (2002), num estudo sobre as diferenças de opinião sobre a escola entre alunos ingleses e alunos franceses, conclui que uma das diferenças entre os dois sistemas educacionais, e que dá vantagem ao sistema inglês, é o papel dos professores que inclui uma componente extracurricular, na forma de clubes, que ajuda a construir uma relação diferente com os alunos. Eles passam a ser vistos como pessoas e não apenas como especialistas de uma disciplina. Além disso, estas actividades permitem aos alunos desenvolver sentimentos de auto-estima e valor próprio. Pelo contrário, um rótulo negativo por parte do professor pode provocar um sentimento de rejeição e destruir a motivação fazendo com que o aluno procure outros indivíduos marginalizados e tenha comportamentos negativos.

Hayden (2002), num estudo efectuado em Inglaterra, identifica as características das crianças/jovens que apresentam maiores riscos de expulsão da escola, definitiva ou por período determinado. Os jovens do sexo masculino, jovens de raça negra, alunos com necessidades educativas especiais (NEE), alunos com famílias disfuncionais, com grande incidência de desemprego, crianças que recebem ou tenham recebido cuidados assistenciais apresentam maiores probabilidades de vir a receber uma expulsão. Numa comparação entre alunos com estas características que já haviam sido expulsos e outros que não haviam sido expulsos, identificaram-se factores individuais que poderiam justificar esta diferença entre grupos semelhantes. Verificou-se que entre o primeiro grupo estavam jovens que tendiam a ter um centro de controlo externo, e a sentir não ser

totalmente capazes de determinar a sua própria situação. Mas o apoio recebido dos pais e os valores éticos da escola mostraram-se também decisivos.

Convém ainda referir que os comportamentos de indisciplina não têm, regra geral, como alvo os professores, apesar do que estes possam sentir. Caldeira, Rego e Condessa (2007) concluem, num estudo sobre indisciplina na sala de aula, que o docente raramente surgiu como alvo do comportamento desadequado e que o tipo de infracções cometidas revelava sobretudo situações de evitamento, parecendo a perturbação surgir essencialmente como fuga ou defesa dos alunos face a sentimentos de desmotivação perante a aprendizagem.

Conclui-se aqui a revisão teórica sobre a problemática do conflito – conceito teórico, causas, intervenientes. Passamos de seguida à revisão de literatura sobre a resolução de conflitos na escola.

2.10. Resolução de Conflitos

Esta parte centrar-se-á na problemática da gestão e resolução de conflitos, a forma como é actualmente encarada e de onde evoluiu, estratégias que têm sido utilizadas para atenuar os conflitos ou para os aproveitar de uma forma mais positiva, competências necessárias e normativos legais que se têm debruçado sobre os conflitos nas escolas e sobre a autonomia das escolas que lhes permitirá fazer face aos mesmos de acordo com as suas características.

2.10.1 Conflitologia

Os conflitos, como já atrás se afirmou, são parte do quotidiano em todos os aspectos em que as pessoas desenvolvem a sua vida e, para além de conhecer as causas que os motivam ou os factores que os sustentam – quando persistem no tempo –, importa tratá-los, geri-los e, se possível, resolvê-los de alguma forma. Ao contrário do que vulgarmente se pensa, os conflitos, de acordo com Vinyamata (2005), não costumam ter o seu fundamento na diferença de critérios, de interesses, de formas culturais ou nacionais, mas em erros de método na gestão das tensões e da convivência, em origens diversas relacionadas com a nossa maneira de compreender a vida e o

mundo, com a nossa saúde, com as formas organizativas que adoptamos, com erros que cometemos e aos quais não conseguimos dar uma solução.

Dai emerge uma nova disciplina, a conflitologia, ou resolução de conflitos. Confunde-se, por vezes, esta com mediação. Convém desde já esclarecer que conflitologia não é mediação, uma estratégia, e sim "...a ciência do conflito, o compêndio de conhecimentos e técnicas para atender aos conflitos, que procura sua solução pacífica e positiva..." (Vinyamata, 2005, p.23). Do ponto de vista teórico, são múltiplas as influências na conflitologia, entre elas, a teoria do caos, a das necessidades humanas e a dos jogos. Nesta disciplina convergem correntes, métodos e conhecimentos diversos sobre as crises, os conflitos e as diversas maneiras de intervir sem violência e sem imposição alguma já que, e esta é uma máxima do pensamento não violento, os métodos de intervenção não são justificados pelos fins que se perseguem; pelo contrário, os fins perseguidos são o resultado dos meios empregados. Portanto, os métodos são sempre não violentos, mais indutivos que directivos, multifacetados, de respeito para com a dignidade humana, dispostos a incidir nas causas, a transformar a sua perversidade. Nem todos os conflitos são mediáveis. No entanto, todos podem ser compreendidos por um conflitólogo.

Belmar (2005) fala de conflitologia escolar enquanto

“...actividade analítica, teórica e de intervenção prática global e integral, que não excluiria nenhuma contribuição disciplinar, conceitos ou denominações, habilidades de resolução de conflitos e de crises sociais e interpessoais que ocorrem no âmbito escolar, levando em conta recursos como: arte terapia, musicoterapia, contadores de histórias, viagens e excursões, cinema, teatro, leituras, jogos de papéis, prática de desporto, cuidado com o meio ambiente natural, social e cultural, convivências sociais, meditação, medicina natural” (p.104).

2.10.2 Estratégias de resolução de conflitos em contexto escolar

Referiu-se anteriormente, no ponto 2.3.1., que nas organizações em geral vários são os processos de resolução de conflitos que vão da eliminação de uma das partes à negociação e integração de todos os interesses para que nenhuma das partes saia prejudicada. Em contexto escolar, as estratégias de resolução de conflitos dependerão, em grande parte, das competências sociais dos alunos e/ou dos professores, mas sobretudo destes pois de pouco adianta esperar do aluno que se torne competente na resolução de conflitos se o professor, por seu turno, não o for e continuar a valorizar e reforçar a competição, a ignorar as necessidades e sentires dos alunos ou a recorrer a

manifestações autoritárias de poder. Com efeito, se é verdade que os conflitos podem ter diferentes consequências consoante as competências sociais de que o aluno dispõe para se relacionar com os outros, também não se pode negar o papel do ambiente criado pelo professor na sala de aula (Freire, 2011), quer a nível da incidência do conflito quer a nível das consequências a ele associadas. Diversos autores (Amado & Freire, 2009; Gonzalez-Pérez & del Pozo, 2007; Jares, 2002; Nascimento, 2003) realçam os métodos cooperativos da sala de aula como forma de prevenir a escalada de conflitos em contraposição aos métodos competitivos/individualistas, sendo que a nível escolar, de uma forma geral, a sobrevalorização de métodos punitivos de controlo, a existência de regras pouco claras de comportamento e a falta de acordo e de consistência quanto às regras estabelecidas e as consequências a aplicar, parecem reflectir-se na proliferação de comportamentos anti-sociais. A um nível mais global, alterações na forma de encarar o mundo, a sociedade e, conseqüentemente, a educação tornam-se absolutamente necessárias.

2.10.2.1 Educar as emoções

Um dos mitos culturais que mais influenciou o nosso comportamento foi a crença na oposição entre o pensamento lógico e as emoções, como notam Marimon e Vilannasa (2005), com uma clara sobrevalorização do primeiro relativamente às segundas. Conseqüentemente, também influenciou a maneira como ambos foram tratados na educação. De acordo com a concepção dominante, o pensamento lógico é capaz de conduzir o indivíduo a atitudes “racionais” e “inteligentes”, concluindo-se que se tem de dar prioridade a tudo o que se referir ao conhecimento matemático, científico e às matérias que permitem desenvolvê-lo ou àquelas que proporcionam qualquer tipo de formação intelectual.

Considerou-se, pelo contrário, o terreno das emoções como um território desnecessário à educação formal, pertencente ao domínio do privado, pessoal e quotidiano e no pólo oposto do público, do científico e do racional. E, no entanto, estes conhecimentos são fundamentais para a vida. As emoções podem levar aos estados de ânimo mais positivos aos mais profundamente negativos. Como notam Marimon e Vilannasa (2005) com uma certa ironia

“... alguma dessas pessoas terá se suicidado por ignorar o teorema de Pitágoras, os sistemas cristalinos ou os rios que desembocam no Atlântico? Parece difícil imaginar”. (p. 67)

A investigação moderna tem demonstrado o papel importante da inteligência emocional, que se refere a competências fundamentais como o conhecimento das próprias emoções, ou auto-consciência, a capacidade de controlar as emoções, ou auto-regulação, a capacidade de se auto-motivar, o reconhecimento das emoções alheias, ou empatia, o controlo das relações. Há pessoas com um quociente intelectual elevado que não conseguem resolver situações que outras com um QI médio enfrentam com facilidade. González-Pérez (2007) fala em alfabetização emocional enquanto um “...processo contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional, como complemento do desenvolvimento cognitivo...” (p. 84) em contraponto ao analfabetismo emocional que se manifesta sob a forma de violência, ansiedade, stress, depressão, consumo de drogas, etc.

Sabendo-se que uma das funções atribuídas à escola é a preparação para a integração futura no mundo do trabalho, podemos perguntar-nos se a formação de bons profissionais dependerá unicamente de sua formação intelectual. Ou se as atitudes pessoais, os sentimentos como a autoconfiança, a capacidade de relação interpessoal e a capacidade de administrar as emoções e de resolver os conflitos que se apresentam com frequência não desempenharão um papel muito importante, talvez mesmo determinante.

“Há uma falácia na opinião generalizada de separar a aprendizagem socioemocional e o treino em resolução de conflitos do que se denomina matérias académicas. O desenvolvimento das habilidades transformadoras do conflito não só capacita os alunos para se relacionarem melhor com os demais como também proporciona as ferramentas que tornam possível desenvolver mais plenamente o domínio das matérias académicas.” (Heredia, 2005, p.60)

É, de resto, reconhecido que o comportamento pro-social e responsável na sala de aula está relacionado directamente com o rendimento académico, mesmo levando em conta variáveis como o QI, a estrutura familiar, o sexo, a raça, os dias de frequência, etc. Turmas indisciplinadas têm geralmente resultados escolares mais baixos. Mas apenas em anos recentes os diferentes normativos têm dado orientações no sentido de se atribuir mais importância a aprendizagens de carácter não intelectual. Veja-se, por exemplo, o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, no qual são estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico e onde o processo de aprendizagem é visto como o “... conjunto de aprendizagens e competências integrando o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos, ao longo do ensino básico...”, sendo aí criadas áreas curriculares não disciplinares,

transversais ao currículo - Área de Projecto e Educação para a Cidadania -, orientadas para a educação para a cidadania e para a dimensão humana do trabalho. Também os critérios de avaliação dos alunos, utilizados pelas escolas, contemplam já dimensões comportamentais e não apenas a do conhecimento das matérias disciplinares. No entanto, estes são apenas primeiros passos, não havendo qualquer dúvida sobre qual a prioridade que está interiorizada socialmente a propósito da função da escola.

2.10.2.2 Educar para a paz

Outra linha de actuação na escola como meio de prevenção da indisciplina e da violência aposta na transmissão e ensino de valores como a justiça, a tolerância, a solidariedade, o respeito pela diferença, num esforço para inverter, através da educação, a violência que existe na sociedade. Maya (2005) apresenta três tipos de violência que se interpenetram, que dependem umas das outras, com uma gradação que vai da mais física, próxima e visível à mais lata e imperceptível. A violência directa é definida como “...aquela que se refere à agressão física ou verbal, ao dano físico ou psicológico” (p.77). Esta é a forma mais facilmente observável de violência. Encontramo-la nas escolas sob a forma de disrupção, problemas de disciplina, violação das normas de convivência, maus-tratos entre colegas, vandalismo e danos materiais, violência física, assédio sexual, etc. Pode-se utilizar a mediação como uma boa estratégia para lidar com a violência directa que existe nas escolas. No entanto existem violências menos perceptíveis como tal mas que sustentam e originam a violência directa: a violência estrutural e a violência cultural. A violência estrutural é

“...o tipo de violência que exercem as estruturas num sistema conflitual, como o meio físico, as condições de vida, os ordenamentos jurídicos, os sistemas políticos e económicos. Ela fomenta e permite a violência directa.” (Maya, 2005, p. 78)

Nas escolas, este tipo de violência traduz-se por uma desigualdade de poder entre os alunos, pessoal não docente, professores em geral, equipa de direcção e administração, por falta de funcionamento efectivo e real de todos os órgãos democráticos das escolas, gerando uma estrutura hierárquica. E é impossível educar para a democracia sem educar numa democracia e em estruturas democráticas. Resolvê-la supõe democratizar as escolas. As pessoas devem sentir-se envolvidas e comprometidas nas decisões que sejam tomadas em relação à sua vida.

A violência cultural, por seu turno, é constituída pelo conjunto de valores, crenças, ideologias e ensinamentos que promove e justifica a violência estrutural e a directa. A violência que se dá nas escolas está sustentada numa cultura que valoriza e justifica a agressão, o domínio do mais forte e violento, os maus tratos, o rebaixar... Os problemas de convivência escolar são apenas um reflexo dos problemas de convivência social e de nada serviria uma escola desconectada da sociedade; de nada serviria educar para a paz na escola e para a violência na família, nas turmas e nas instituições sociais. Essa violência exige programas de reconciliação que envolvem as famílias, o bairro, a cidade. É necessário tornar participantes os encarregados de educação do programa de convivência escolar, programando a realização de cursos de mediação e resolução de conflitos para que haja coerência de métodos. É necessário envolver as diferentes instituições municipais do bairro no qual a escola se ache localizada já que as tentativas de mudar o ensino, se não são acompanhadas de mudanças do sistema, dificilmente obterão os resultados esperados. Simultaneamente, é necessário pôr em andamento no contexto escolar programas curriculares de resolução de conflitos, programas de mediação entre colegas, transformação da relação pedagógica, intervenção no clima escolar, etc. e apostar no envolvimento de diferentes protagonistas: alunos, professores, direcção, encarregados de educação. Heredia (2005) defende a inclusão simultânea de cinco áreas:

- 1 – O sistema disciplinar – Enfrentar conflitos difíceis de enfrentar, através de programas de mediação;
- 2 – O currículo – Incorporar no currículo, progressivamente, os conceitos e competências na resolução de conflitos;
- 3 - A pedagogia – Utilizar a aprendizagem cooperativa e a controvérsia académica;
- 4 – A cultura escolar – Levar os professores, encarregados de educação, membros da direcção, etc. a aprender e a usar as distintas técnicas pacíficas e construtivas entre eles e os alunos;
- 5 – O lar e a comunidade – Treinar os pais, polícias, membros de organizações comunitárias em resolução de conflitos.

Não é possível a escola, por si só, anular a violência cultural. Muitas são as organizações envolvidas nesta missão, incluindo a Unesco. Mas pode, ao seu nível, preparar os jovens para outra forma de ver e reagir.

Notemos, uma vez mais, que educar para a paz e a convivência não significa “erradicar o conflito”. Graças aos conflitos, as sociedades progredem, novas ideias emergem e são alcançadas melhorias para os seres humanos. O que é realmente negativo é a violência com a qual eles são enfrentados. Educar para a paz e a convivência é educar para a gestão alternativa do conflito, é educar para desenvolver competências necessárias que permitam tratá-los de forma não violenta.

2.10.2.3 Mediação

Uma das estratégias de resolução de conflitos para que as escolas se vêm virando mais recentemente e que tem vindo a ser progressivamente utilizada com resultados positivos é a mediação. Uma das grandes vantagens desta estratégia é que permite obter acordos “ganho-ganho”.

A mediação como método de resolução de conflitos surge nos anos 60 nos Estados Unidos, devido à influência do processo a favor dos direitos civis que levou alguns sectores da sociedade a pôr em causa os métodos tradicionais, autoritários e punitivos, do tratamento do conflito em diversos âmbitos. Este movimento foi denominado Alternative Dispute Resolution – ADR – Gestão Alternativa de Conflitos – GAC, de onde provém a mediação de conflitos como estratégia. Esta foi experimentada em várias áreas do mundo do trabalho.

Na escola, a mediação escolar pode ser definida como

“...um processo de construção e de gestão da vida escolar, graças à intervenção de um terceiro imparcial e independente, sem outros poderes a não ser a autoridade que os parceiros designados “mediadores” lhe reconhecem livremente” (Guillaume-Hofrung citado em Maya, 2005, p. 79).

Esse terceiro pode ser um aluno, um professor, um encarregado de educação, um auxiliar, dependendo dos elementos em conflito. Em Amado e Freire (2009) o processo de mediação é apresentado ocorrendo em seis fases:

- 1) Criação de um bom clima para a sessão de mediação e o estabelecimento das regras do processo (por exemplo, não interromper o outro);
- 2) Recolha de informação;
- 3) Identificação dos interesses comuns nos quais focalizar o diálogo;
- 4) Estabelecimento de opções de solução, ainda sem preocupações com a eventual aceitação ou exequibilidade das propostas;

- 5) Avaliação das opções e escolha das soluções;
- 6) Redacção do acordo e encerramento da sessão.

Evidentemente, a competência e resultados dos mediadores dependerão, em grande parte, de formação intensiva e contínua. Dificilmente treinos de curta duração ou episódicos darão resultados consistentes. Os alunos devem aprender a ser imparciais, bons ouvintes e capazes de guiar os colegas pelas diversas fases da sessão.

Pôr em acção um programa de mediação numa escola exige o apoio de um amplo grupo dentro da mesma. Com um apoio insuficiente, é quase impossível fazer com que o programa funcione com êxito pelo que é necessário esclarecer os diversos intervenientes antes da sua implementação e estar certo do interesse do seu envolvimento. Tal implica, para além da manifestação de interesse por parte da escola, esclarecimento à Direcção sobre os passos de um programa; reunião com o corpo docente; haver voluntários entre os professores, pessoal auxiliar e alunos para os quais será organizada formação, mais tarde extensível a outros; haver um coordenador do projecto. O que se pretende é envolver toda a escola progressivamente e todos os “grupos” que nela existem: Direcção, professores, alunos, pessoal auxiliar.

As vantagens da aplicação de um programa de mediação são várias: para além de os alunos passarem a ser capazes de gerir os seus conflitos de forma construtiva, diminui drasticamente a frequência da intervenção do professor e das participações disciplinares ao Director. A formação na mediação favorece a emergência de uma cultura comum e aumenta o sentimento de pertença ao grupo.

Não sendo ainda uma estratégia comum em Portugal, em algumas escolas tem sido implementada. Arroz (2006) apresenta uma experiência levada a cabo numa escola com 2º e 3º ciclo, em Sines, considerando haver ganhos ao nível da postura dos professores participantes e mudança ao nível das competências sociais dos professores mas apontando também as dificuldades sentidas quando apenas um pequeno grupo de professores aplica uma estratégia deste tipo, no seio de uma cultura de sanção normalmente defendida na escola,

2.10.2.4 Resolução de conflitos e comunicação na escola

Tudo o que acontece na escola é comunicação. As aulas são eventos comunicativos. As interacções nos recreios são comunicação. Na aula e fora dela, em

qualquer espaço escolar, trocam-se, aprendem-se e ensinam-se diariamente conceitos, conhecimentos, emoções, normas, modelos. A partir da comunicação, constroem-se sentidos e interpretam-se informações de acordo com as experiências, interesses e emoções de cada um. A comunicação não pode, por isso, reduzir-se à mera passagem de informação. Há professores que estão dispostos ao diálogo e à escuta relativamente ao aluno mas há, também, professores que assumem uma postura de indiferença e não reconhecem uma vida ao aluno, fora do ambiente escolar. Reconhece-se, no entanto, que uma comunicação plena não é fácil na escola devido à grande quantidade de alunos numa sala de aula e sua heterogeneidade.

Veiga (2007) realça a importância da comunicação interpessoal, da forma como o professor comunica com os alunos e apresenta o Modelo de Comunicação Eclético, no qual se destacam várias categorias comunicacionais bem como outras competências da comunicação, seus efeitos positivos e negativos e situações de aplicabilidade:

Categoria avaliativa – Visa controlar o aluno. O professor emite juízos de valor, de acordo com o seu próprio referencial.

Categoria de orientação – Pretende manipular ou alterar o comportamento do aluno. Orientação tipo I: quando exprime uma ordem ou um dever; tipo II: quando dá uma informação que o aluno percebe como útil.

Categoria interpretativa – O professor analisa e explica ao aluno as causas ou as finalidades do seu comportamento. Tipo I: Virada para o passado do aluno, pretende explicar o “porquê”. Tipo II: Interpreta a intenção actual do comportamento.

Categoria tranquilizadora – Tipo I: Elogio à pessoa. Tipo II: elogio à actividade.

Categoria exploratória – Visa obter informação. Assume a forma de pergunta. Tipo I: perguntas sentidas como inoportunas. Tipo II: Perguntas abertas e indirectas, quando o aluno as sente como oportunas.

Categoria empática – Visa mostrar ao aluno que aquilo que acabou de dizer foi aceite e compreendido. Centra-se no aluno no seu presente. Tipo I: Resumo do que o aluno acabou de dizer. Tipo II: Reformula o que o aluno acabou de dizer, relativizando-o. Tipo III: É uma dedução do que o aluno disse.

Veiga (2007) agrupa estas categorias em dois blocos:

- categorias competitivas : avaliativa, orientação I; interpretativa I; tranquilizadora I e exploratória I.
- categorias resolutivas – orientação II; interpretativa II; tranquilizadora II; exploratória II e empática.

As primeiras são geradoras de climas de indisciplina e violência; as segundas potenciam um ambiente de colaboração. Outras competências comunicacionais referidas são a escuta activa, a auto-revelação e autenticidade, o feed-back e a confrontação. Este modelo foi aplicado com sucesso num estudo com alunos do 8º ano de escolaridade em que se verificou um aumento significativo do rendimento escolar a Matemática, do auto conceito e da adequação dos comportamentos (Veiga, 2004).

2.10.2.5 Normativos sobre disciplina na escola

A par das metodologias atrás expostas, vem a regulamentação da disciplina/indisciplina que é concretizada a três níveis: Ministério da Educação, Escola e actores.

O primeiro nível diz respeito aos normativos que regulamentam os procedimentos disciplinares a aplicar pelas escolas em caso de infracção ao estabelecido. O segundo nível de intervenção refere-se às normas constantes dos Regulamentos Internos das escolas. Regra geral, trata-se de um documento em que se define um conjunto de regras e respectivas punições – quando estas estão explícitas, o que nem sempre acontece - em caso de incumprimento (Amado & Freire, 2009). É raro encontrar-se um regulamento em que se prevejam recompensas ou reforços positivos. No entanto, mais atenção deveria ser dada a estes aspectos já que “a ausência de um regulamento claro e coerente, assim como o sentimento de injustiça em relação ao regime das sanções são factores importantes que contribuem para um clima escolar negativo e agressivo” (Blaya, 2008, pg. 85).

No que concerne ao terceiro nível, refere-se a operacionalização dos processos correctivos, através de metodologias mais ou menos (in)formais.

2.10.2.6 Estatuto do aluno do ensino não superior

A 20 de Dezembro de 2002 foi publicada a Lei nº 30/2002, designada por Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, com posteriores alterações dadas pela Lei 3/2008 e pela Lei nº 39/2010. Basicamente, os normativos orientam-se mais para uma descrição pormenorizada de procedimentos disciplinares de orientação punitiva procurando ainda valorizar o papel dos possíveis parceiros educativos da escola, assumindo-os como uma base ao necessário desenvolvimento da autonomia desta.

Os deveres dos alunos são especificados, explicitando-se mais adiante as consequências à infracção destes deveres. A aplicação de medidas disciplinares é feita mediante a sua classificação em dois grupos - por um lado surgem as medidas correctivas e, por outro, as medidas sancionatórias. As medidas correctivas têm um carácter preventivo e podem envolver a colaboração de serviços da escola como: SPO (Serviço de Psicologia e Orientação), Biblioteca Escolar, Sala de Estudo, Oficina de Línguas. Tendo sofrido pequenas alterações ao longo dos três normativos, são actualmente medidas disciplinares preventivas e de integração, algumas delas assumindo também finalidades sancionatórias:

- a) A advertência
- b) A ordem de saída da sala de aula
- c) As actividades de integração na escola
- d) O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou a utilização de certos materiais/equipamentos
- e) A mudança de turma

É da competência do Director de Turma o acompanhamento do aluno na execução da medida correctiva, em articulação com o encarregado de educação e com os professores da turma.

São medidas disciplinares sancionatórias:

- a) A repreensão registada
- b) A suspensão por um dia
- c) A suspensão da escola até dez dias úteis
- d) A transferência de escola

Tal como para as medidas correctivas, também na execução destas medidas é da competência do Director de Turma o acompanhamento do aluno na sua execução, em articulação com o encarregado de educação e com os professores da turma.

Nomeiam-se os sujeitos que têm a competência de aplicação de cada uma das medidas disciplinares, dependendo do grau de gravidade das mesmas: professor, Director de Turma/Professor titular, Director, Conselho de Turma Disciplinar, ou Director Regional de Educação (no caso da transferência de escola), com destaque para o Director de Turma/Professor titular e para o Director. Em todos os casos, prevê-se o envolvimento do encarregado de educação de forma a co-responsabilizar todos os

intervenientes nos efeitos educativos da medida, contribuindo assim para uma mais completa formação cívica do aluno em questão.

Em termos de prática efectiva de controlo disciplinar, esta varia de escola para escola, dependendo do contexto organizacional, embora tenha sempre que respeitar as normas gerais legais previstas.

2.10.3 Programas de combate à violência escolar

Por todo o mundo ocidental são lançados programas de combate à indisciplina e violência em contexto escolar, nos quais se incluem programas de resolução de conflitos. Blaya (2008) apresenta algumas experiências desenvolvidas neste âmbito em França, nos últimos anos, enquadrando os programas em duas grandes categorias: 1 – Os que se dirigem aos indivíduos; 2 – Os que têm como alvo a comunidade escolar no seu todo. Aponta como características comuns aos programas avaliados como eficazes:

“...as intervenções ao nível de todo o estabelecimento escolar, quanto à gestão da disciplina, a incitação à diligência cooperativa e a instauração de uma cultura pacifista, permitindo melhorar os resultados escolares, reduzir a violência e reforçar o sentimento de pertença à comunidade escolar... As intervenções que se revelam eficazes são as implementadas de forma regular e sistemática” (p. 122)

A formação adequada de todo o pessoal é outra dessas características, centrando-se em três pontos:

“... a informação sobre os problemas encontrados e os métodos e técnicas de diagnóstico desses problemas; a intervenção ao nível individual (agressor, vítima) e ao nível do grupo turma; a implementação de estratégias em cooperação com os colegas, a família, os parceiros externos” (p.123)

Os programas mais eficazes são os implementados no ensino primário, mesmo alguns anos mais tarde, relevando-se a importância da intervenção precoce para lutar contra a violência na escola: quanto mais jovens são os alunos, mais aptos estão a conformar-se e a aderir às regras.

Sebastião, Alves e Campos (2003) separam em dois os tipos de abordagem na política de combate à violência escolar: a abordagem pedagógica e a abordagem policial, cada uma assente numa filosofia específica. A abordagem pedagógica assenta na ideia de que o insucesso da escola em conseguir democratizar o sucesso escolar e atingir os objectivos educativos é a origem das situações de violência. Assim, aposta em medidas de tipo organizacional como a gestão escolar descentralizada e os TEIP

(Território Educativo de Intervenção Prioritária), e em medidas de tipo pedagógico como a gestão flexível de currículos, os currículos alternativos, o estudo acompanhado ou a formação cívica. A abordagem policial sustenta que a violência pré-existe à escola, é-lhe exterior, e concentra-se junto a zonas da periferia das grandes cidades, em bairros sociais, zonas degradadas e marginais. O Programa Escola Segura é uma medida fundamentada neste tipo de abordagem.

Em Portugal também têm sido implementados diversos programas e projectos dos quais destacaremos três exemplos, situados em diferentes domínios: o primeiro, Programa Escola Segura, dirigido a todas as escolas do território nacional, com a intervenção da PSP e da GNR; o segundo, Programa TEIP, também a nível nacional, dirigido às escolas mais problemáticas que se candidatem a apoio mediante um projecto de intervenção; o terceiro, “Eu Sou um Cidadãozinho”, um projecto desenvolvido numa escola, apoiado por uma instituição de ensino superior e instituições locais.

2.10.3.1 Escola Segura

O Programa Escola Segura, criado em 1992, é uma iniciativa Conjunta do Ministério da Educação e do Ministério da Administração Interna que visa garantir a segurança nas escolas e meio envolvente, prevenindo e reduzindo a violência, comportamentos de risco e incivildades. Inclui todos os estabelecimentos de educação e ensino público, privado e cooperativo, à excepção do ensino superior. Este programa, é assegurado, no terreno, por agentes policiais com formação para este tipo de acção. Fazem parte das suas competências:

- Vigilância das escolas e das áreas envolventes;
- Policiamento dos percursos de acesso às escolas;
- Realização de acções de sensibilização junto dos alunos para as questões de segurança;
- Realização de demonstrações e exposições;
- Promoção de visitas às instalações policiais.

As escolas, através das respectivas Direcções, têm uma relação directa com os agentes responsáveis pelo seu policiamento, solicitando a sua intervenção quando o nível de conflitualidade ou violência ultrapasse a sua competência. Não é filosofia deste programa que a polícia intervenha repressivamente em toda e qualquer situação mas

que, em situações particularmente graves, funcione como força apaziguadora e dissuasora.

Para coordenar, realizar e avaliar as iniciativas relativas à segurança nas escolas, foi criada uma Equipa de Missão para a Segurança Escolar. Esta equipa, dependente do Ministério da Educação, funciona em articulação com o Observatório de Segurança na Escola, cabendo-lhe a responsabilidade de elaborar um plano de acção nacional para combater situações de insegurança e violência escolar e conceber instrumentos e procedimentos que contribuam para a resolução dos problemas identificados pelas escolas incluídas no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

2.10.3.2 TEIP

O programa TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária – regulamentado pelo Despacho Normativo 55/2008, dirige-se a “escolas ou agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar” (artigo 2º), reconhecendo-se que “os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifestam”.

As escolas ou agrupamentos de escolas podem candidatar-se mediante um projecto plurianual de intervenção que vise a melhoria do percurso e resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar; a integração para a vida activa; a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere; a segurança e prevenção da violência. Nele, com base nos problemas detectados, é definido um plano de actividades, ponderando-se parcerias com toda a espécie de instituições locais, associações de pais, autarquias locais, associações culturais, recreativas e desportivas, centros de saúde, etc. Assume-se a escola não só como entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo, que constitui uma condição básica para a equidade social, mas também como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário. Através do programa, são fornecidos à escola recursos humanos e financeiros acrescidos, sendo frequente a

aposta na redução do número de alunos por turma, a contratação de psicólogos, assistentes sociais, mediadores e animadores culturais.

O relatório de avaliação das escolas integradas neste programa pela IGE (Inspecção Geral da Educação) não é animador: na maioria subsiste elevado nível de indisciplina e fracos resultados escolares relativamente à média nacional, embora se reconheça alguma melhoria devido à acção positiva da escola apesar de nalguns casos não ser ainda muito visível o impacto das medidas adoptadas e de só em cerca de metade dos relatórios ser expressamente referido que as estratégias adoptadas contribuíram para a melhoria dos resultados. Possivelmente, também aqui se aplica a observação de Blaya (2008) sobre a complexidade da avaliação de projectos de intervenção já que é difícil identificar as variáveis e combinações de variáveis que têm um efeito positivo ou negativo no impacto da intervenção. O relatório reconhece a importância da articulação dos vários intervenientes educativos e parceiros externos à escola na evolução positiva dos comportamentos de indisciplina dos alunos. Realça-se também a importância da existência nestas escolas de lideranças participadas e de um corpo docente e não docente motivado e mobilizado em torno das prioridades definidas.

2.10.3.3 Eu Sou um Cidadãozinho

“Eu Sou Um Cidadãozinho” é um projecto do Programa Malhoa, coordenado por Laborinho Lúcio, ex-ministro da Justiça, programa que congregou diversas instituições em torno da problemática da cidadania, centrando-se a sua actuação, durante três anos, em áreas como a delinquência, a marginalidade e a toxicodependência, na zona das Caldas da Rainha. O projecto foi implementado na Escola Básica Integrada de Santo Onofre com o objectivo de agir precocemente sobre situações de crianças em risco e contribuir para a efectivação dos direitos humanos em geral e dos direitos da criança em particular. Partiu do princípio que todos são responsáveis pelo problema e, assim, todos devem ser envolvidos na superação do mesmo.

A intervenção na escola durou dois anos e dirigiu-se especialmente aos dois primeiros anos de escolaridade. No entanto, abrangendo os quatro anos do 1º ciclo do ensino básico, projectou-se uma intervenção mais voltada para o despiste de situações de risco já detectadas e a exigirem intervenção técnica exterior à escola, nomeadamente

consulta e apoio terapêutico na área da psicologia. O programa destacou técnicos da área da sociologia e da psicologia para a preparação e concretização do projecto.

Concebeu-se um programa de formação, orientado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, dirigido tanto a professores como a pais e encarregados de educação e pessoal auxiliar, sendo assim mais provável o lançamento consensual de uma acção conjunta implicando todos numa mesma filosofia de intervenção.

Foi celebrado um acordo de parceria entre o Programa, a Sub-Região de Saúde das Caldas da Rainha e a escola. O Centro de Saúde passaria a assegurar prioritariamente, com regularidade semanal, atendimento e consulta de psicologia, bem como orientação terapêutica e consulta terapêutica dos pais. Para os professores das crianças, definiu-se um processo de orientação psicopedagógica.

Na escola, criou-se um Grupinho Permanente de Análise, constituído por alunos abrangidos pelo projecto, no qual se praticou o treino precoce do exercício da cidadania, o desenvolvimento do gosto pelo debate de ideias, do respeito pelo outro, da capacidade de resolução de problemas, de escolha e de decisão e a procura de um sentimento de responsabilidade pessoal na relação entre sujeitos. Este Grupinho debateu regularmente os direitos da criança e da pessoa, partindo de situações próximas, do quotidiano. Procurou-se promover a interiorização de comportamentos de ajustamento social e de adaptação às normas mais comuns da vida em sociedade, visando ainda proporcionar a aquisição de competências, o desenvolvimento da auto-estima e de aptidões sociais.

Um pouco por todo o país, projectos são implementados pelas escolas ou por outras instituições, agindo em parcerias no sentido de congregar esforços no mesmo sentido, cada parceiro com seu âmbito de actuação específico, e com uma filosofia comum. Perante uma questão tão complexa como é actualmente a do conflito na escola, conflito nos múltiplos sentidos que aqui foram já observados, a escola não pode estar sozinha.

2.10.4 Autonomia e decisão

A possibilidade de decisão de cada escola, ou agrupamento de escolas, sobre programas ou projectos a adoptar como resposta à sua realidade específica provém da convicção de que ela é o elemento-chave nas políticas curriculares de melhoria do ensino, estatuto adquirido a partir de diferentes movimentos tais como as escolas

eficazes, gestão baseada na escola, melhoria desta, reestruturação escolar, tendo-se chegado a crer, no limite, que seria prioritário efectuar alterações ao nível da organização das escolas, principalmente mediante uma tomada de decisão local, para que uma melhoria da dimensão técnico-individual do ensino ocorresse ou se sustentasse dum modo estável. Partindo desta ideia, a melhoria das aprendizagens dos alunos, que é a missão última da escola, tornar-se-ia dependente do trabalho conjunto desenvolvido por esta (Bacharach & Mundell, 1999).

Sem querer ir tão longe, reconhece-se que as tomadas de decisão centralizadas como estratégia de melhoria, com uma série de medidas prescritas e legisladas, não irão a lado nenhum se não forem reapropriadas/adaptadas pelas escolas, alterando os modos de trabalho habituais e estabelecidos (a cultura escolar existente). Para isso, é necessário

“...dar capacidade à escola para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao reprojectar os contextos laborais e os papéis para potenciar a tomada de decisão ao nível da escola” (Bacharach & Mundell, 1999, p 159).

As transformações deverão ser geradas de dentro e a escola deve poder fazer o seu próprio plano organizativo, adaptar localmente a inovação e ser responsável pelo seu próprio desenvolvimento curricular.

2.10.4.1 Autonomia, decisão e normativos

A implementação de estratégias, projectos e programas ou o estabelecimento de parcerias através dos quais cada escola procura dar resposta à sua situação específica, conjugando esforços com a comunidade, pressupõe que a escola dispõe de autonomia de escolha e decisão. Esta autonomia surge, de acordo com Barroso (2000), como forma de introduzir processos de gestão mais de acordo com os novos modelos pós-burocráticos que defendiam o auto-controlo ao invés do controlo hierárquico, o fim da separação entre organização formal e informal, a substituição das organizações piramidais por organizações em rede. Surge, além disso, como continuidade da própria cultura profissional dos professores, com características burocráticas como a separação entre concepção e execução do trabalho, segmentação das tarefas e formalismo das relações pessoais, muito esbatidas. A autonomia implica, obviamente, uma descentralização do poder central e a participação das escolas e dos seus membros – e estes não se limitam ao corpo docente mas antes abrangem todos aqueles que de uma forma ou outra fazem

parte da comunidade em que a escola se insere - na definição e execução das políticas educativas, através de um projecto educativo por eles construído.

Ao longo do período pós 25 de Abril de 1974, são dados vários passos no sentido da construção da escola enquanto comunidade educativa. Após diversas experiências, surge o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, o qual define a autonomia das escolas oficiais do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário prevendo-se aí a transferência de algumas competências decisórias para os níveis regional e local. Aí se prevê, ainda, a construção de um Projecto Educativo em cada escola, construído e executado de forma participada, enquanto expressão dessa autonomia, traduzida na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, num plano de actividades e na elaboração do seu regulamento interno.

São atribuídas competências em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, a orientação e acompanhamento de alunos, a gestão de espaços e tempos de actividades educativas, a gestão e formação do pessoal docente e não docente, a gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, a gestão administrativa e financeira.

Mais tarde, em 1991, é reforçada esta autonomia, regulamentando-se o seu aprofundamento (Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio) e introduzindo-se o conceito de área escolar, alargada a todos os níveis de ensino e em relação com a comunidade local, representada no Conselho de Área Escolar.

Este normativo prevê explicitamente no seu preâmbulo "...a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios" e "...a sua inequívoca representatividade local".

Em 1998, surge o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio – diploma de autonomia e gestão das escolas e novo ordenamento da carta escolar – e em 2008 o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril – novo diploma de autonomia e gestão das escolas, actualmente em vigor.

Este pretende, de acordo com o que é afirmado no seu preâmbulo, "...reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino". Outro dos seus objectivos diz respeito ao reforço das lideranças das escolas:

"... para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua

disposição. Este objectivo concretiza -se no presente decreto-lei pela criação do cargo de director...”

O fundamento teórico desta ideia está longe de ser consensual. Para Lima (2010), a figura do Director enquanto “rosto” da instituição e primeiro responsável perante o governo será “...muito provavelmente e de acordo com a nossa tradição, o primeiro representante do poder central junto de cada escola, o “rosto” do Ministério, ainda que localmente escolhido...” (JF, p. 7) pois, ainda de acordo com Lima, “não é o governo das escolas que se pretende partilhar com os órgãos próprios das escolas, mas sobretudo a gestão corrente, procurando garantir uma mais fiel operacionalização local das políticas educativas centrais, embora sempre subordinadas a um extenso *corpus* de regras supra-organizacionalmente produzidas” (p.7).

O fundamento da autonomia das escolas tem que ver com a diversidade dos contextos em que estão inseridas, apelando para soluções localmente encontradas mediante as problemáticas específicas. Apesar das múltiplas menções à autonomia das escolas, o centralismo das medidas educativas é cada vez mais evidente, fazendo das escolas meras repartições. O colegialismo do anterior órgão de direcção executiva – constituído por três elementos, no Decreto-lei 115 A/98 - é substituído por um órgão unipessoal que preside a todos os outros órgãos e que designa os respectivos elementos de entre o corpo docente e não docente.

Sanches (2000) defende que indissociável da autonomia da escola está a valorização da liderança da escola pelos professores – colegial, intelectual e cultural – enquanto trabalho colaborativo e iniciativa de participação, espontânea e não imposta e hierarquizada, por oposição aos modelos tradicionais fundamentados numa ordem racional e técnica, dominada pela competição e pela eficácia das decisões baseadas na razão, na produtividade escolar consubstanciada em resultados estandardizados dos alunos e desempenho dos professores medidos segundo critérios externos de eficácia e de eficiência, que se reconhecem de imediato nas actuais políticas educativas.

2.10.4.2 Liderança(s) na escola

Verificamos, então, que a autonomia não é um fim em si, que por si só não irá resolver problema nenhum, quer este diga respeito à melhoria dos resultados escolares dos alunos quer diga respeito ao clima de escola, aqui incluída a diminuição dos elevados níveis de conflitualidade de algumas escolas. Ela é um meio

“...pelo qual se podem tomar decisões a nível local da escola para implementar determinadas reformas que poderiam aumentar a qualidade educativa. Não existe porém uma relação causa-efeito. Mudar as estruturas formais não é o mesmo que mudar normas, valores, convicções – numa palavra: a cultura escolar dominante” (Bacharach & Mundell, 1999, p 169).

Se a gestão baseada na escola é um simples mecanismo ou meio pelo qual se podem tomar decisões a nível local da escola para implementar determinadas reformas que poderiam aumentar a qualidade educativa e não existe uma relação causa-efeito, como atrás se disse; Se mudar as estruturas formais não é o mesmo que mudar normas, valores, convicções – numa palavra: a cultura escolar dominante; se o equilíbrio da disciplina/indisciplina na escola depende em grande parte dos professores, da sua relação pedagógica com os alunos, do trabalho que desenvolvem na sala de aula, qual será o papel da administração escolar na definição de um adequado clima de escola?

Greenfield (1999) defende que as escolas são diferentes de outras organizações basicamente porque são empresas morais, sendo a sua administração um esforço altamente moral e normativo. Sammons, Hillman e Mortimore (1997) referem uma série de estudos que apontam para o papel chave da liderança no processo de iniciação e manutenção do melhoramento da escola. Esta liderança não se manifesta necessariamente na personalidade do líder que, conforme observa Fullan (2003), é frequentemente reservado, até tímido, com uma mistura de humildade pessoal e vontade profissional. Em circunstâncias normais, o Director de escola que depender apenas da autoridade do seu cargo pouco pode conseguir. Se não conquistar os professores para a adopção voluntária de mudanças na prática e na sua auto-avaliação, é irrealista pensar que a cooperação pode ser conseguida através de ordens ou através de uma apertada supervisão ou inspecção frequente (Greenfield, 1999).

“A questão aqui é a liderança consentida. O consentimento é temporário, deve ser merecido e pode ser dado e tirado aos líderes pelos outros. A liderança através das qualidades pessoais é liderança por consentimento. O ponto crítico é que se alguém vai mesmo ser influenciado, é-o por opção; uma pessoa consente ou está disposta a ser influenciada.” (Greenfield, 1999, p. 272)

Também aqui, a ideia de uma liderança forte, de um rosto “... dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”, referido no último normativo de autonomia e gestão – Dec-Lei 75/2008 – parece apontar para algo diverso. Mais uma liderança por decreto que uma liderança consentida.

2.10.5 A acção da escola

Foi já referida, noutra parte deste texto, a importância da dinâmica da escola enquanto organização, como é que a sua organização interna favorece ou, pelo contrário, impede a violência apesar do contexto social, político, cultural e comunitário potencialmente adverso. Ao longo dos últimos anos, diversos movimentos focalizaram-se na acção da escola procurando características comuns das escolas mais eficazes e tentando implementá-las a um nível alargado.

2.10.5.1 Escolas eficazes

Apesar dos múltiplos estudos sobre o tema, não é fácil definir o que é uma escola eficaz ou o que torna uma escola mais eficaz que outra. Mas, conforme notam Sammons, Hillman e Mortimore (1997), apesar das críticas que se possam fazer quanto às metodologias utilizadas nos estudos, não permitindo conclusões definitivas, não parece haver dúvidas de que realmente a forma como uma escola funciona tem efeitos no comportamento e nos resultados escolares dos alunos. Estes autores enumeram uma série de características das escolas eficazes tais como: a liderança; a visão partilhada, na qual está englobada a colegialidade e a colaboração; um ambiente de aprendizagem, com um ambiente de trabalho atractivo e ordeiro; a focalização no ensino-aprendizagem; o manter expectativas altas; uma disciplina clara e justa; a monitorização do processo; o atentar nos direitos e responsabilidades e dos alunos; o envolvimento dos pais; e o desenvolvimento profissional baseado nas necessidades da escola. Estes factores não são independentes, antes se interligam. Tal como os seus efeitos. O (in)sucesso escolar, por exemplo, não é independente do grau de (in)disciplina. Alunos com elevado insucesso têm muito mais probabilidade de desenvolver uma cultura anti-escolar e ligar-se a grupos de pares desviantes nos quais conseguirão sobressair pelo que os estabelecimentos que consigam valorizar as aprendizagens e desenvolver o sentido de pertença conseguem inverter este processo (Blaya, 2008).

Embora as características de uma escola eficaz sejam reconhecidas, elas não são iguais ou igualmente implantadas em qualquer estabelecimento. O que torna uma escola eficaz é a sua combinação específica, construída pela escola, configurando-se numa cultura única, com um determinado clima, partilhada pelos outros membros da comunidade educativa. Este clima não é fácil de construir e não se consegue através de

reformas estruturais, por muito bem-intencionadas que sejam, pois, em última análise, a tarefa recai sobre os ombros dos professores e se estes não as aplicarem nada acontece (Fullan & Hargreaves, 2001).

Bacharach e Mundell (1999) referem uma plataforma teórico-prática para reconstruir estruturalmente a escola a partir de dentro, o DCBE (Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola).

“...A criação da mudança escolar não é fruto de reformas estruturais nem uma questão de vontade individual mas o resultado de um longo processo em que o conjunto dos intervenientes vai sendo implicado em dinâmicas de trabalho que capacitam a escola para se auto-renovar e, quando conseguem institucionalizar-se, chegar a fazer parte da cultura organizativa da escola.” (p. 172)

Sem este tipo de cultura, as escolas funcionam muito ao sabor da corrente, actuando reactivamente e de forma burocrática. Para Sergiovanni (2004), uma escola sem cultura própria, sem objectivos e visão partilhada, leva os seus alunos a virarem-se para as suas próprias subculturas, em busca dos seus próprios objectivos e sistema de normas, o que acaba por se virar contra os propósitos da escola.

2.10.5.2 Clima de escola

É reconhecido pelos movimentos europeus de escolas eficazes e de melhoria da escola que o *ethos*, ou cultura própria das escolas, constitui uma das chaves da melhoria. Quando o clima escolar é negativo, pode constituir um factor de risco na construção da violência em meio escolar. Ao contrário, um clima positivo contribui para o sentimento de bem-estar geral e favorece a prevenção da violência. Escolas situadas em bairros extremamente desfavorecidos podem ter melhores resultados em termos de clima escolar do que as escolas mais favorecidas. Estrela (2002) refere dois trabalhos: um de Brookover, em escolas do ensino primário do Michigan que mostra que o comportamento e o aproveitamento dos alunos variam nas diferentes escolas e que essas diferenças não são apenas atribuíveis às características distintas de alunos e professores mas também ao processo desenvolvido na escola, em que são relevantes a estrutura social e o clima, tal como os participantes o percebem”; O outro estudo, através do qual se procurou identificar as características das escolas que tinham uma disciplina positiva, envolveu meio milhar de escolas norte-americanas e canadianas. Os resultados obtidos mostraram que:

“...tinham em comum: uma atitude de confiança em relação à capacidade da escola e dos seus alunos; uma política coerente de prevenção assente na atenção

às eventuais causas e não na punição dos desvios; a abertura da escola às famílias e à comunidade; abertura a um feedback avaliativo; a solução dos problemas era encontrada pelos professores nas salas de aula, só recorrendo em última instância aos órgãos directivos; a utilização da experiência da escola em vez do recurso a experiências ou modelos alheios” (Estrela, 2002, p. 54).

Não existe uma única noção de clima de escola, variando as definições de acordo com os factores que a operacionalizam. Apesar dos numerosos estudos, estes utilizam diferentes modelos teóricos, diferentes metodologias e diferentes variáveis. Para além disso, há que ter em conta a diversidade dos meios geográficos e culturais em que as escolas estão inseridas e a sua dimensão, variedade que não permite que sejam tiradas conclusões definitivas sobre o peso de cada factor na construção do clima de escola.

Estrela (2002) propõe um modelo representativo das variáveis do clima representado por uma pirâmide quadrangular, cujo vértice é o clima, representando a base a estrutura material e humana, formada por quatro componentes:

- Humana, isto é, os grupos sociopedagógicos existentes na escola;
- Pragmático-normativa, constituindo um ponto de referência comum aos diferentes grupos, sendo a base em que assenta a escola;
- Financeiro-administrativa, pois as fontes de financiamento e as formas de gestão modificam as relações de poder dentro da instituição;
- Física, constituída pelos espaços e equipamentos que limitam ou facilitam certos tipos de relação.

A dinâmica seria formada pelas quatro faces da pirâmide:

- A hierarquia, estabelecendo relações de poder, normatividade e autoridade;
- As funções e papéis dos vários grupos (desempenhados e esperados, formais e informais);
 - A comunicação formal e informal, com as suas redes e normas formais e informais;
 - O currículo real, diferente do currículo proposto, na sua dimensão expressa e escondida.

O clima escolar inclui vários aspectos ou, digamos assim, sub-climas: o clima relacional ou social; o clima educativo; o clima de segurança; o clima de justiça; o clima de pertença, que depende dos outros aspectos do clima escolar (Blaya, 2008).

Existem diversos instrumentos de medida específicos para a avaliação do clima escolar. Blaya (2008) refere: o “Effective School Battery”, de Gottfredson, que mede o sentimento de insegurança, de respeito, de justiça, a disciplina e a clareza das regras entre alunos e docentes e o ICS (Índice de Clima Escolar), de Debarbieux, que interroga as seguintes variáveis: sentimento de insegurança, violência experienciada, violência perpetrada, qualidade das relações entre alunos, entre docentes e alunos, entre alunos e adultos do estabelecimento (não docentes), justiça da punição, percepção da aprendizagem, etc. Em Portugal também existem instrumentos para avaliação do clima de escola como, por exemplo, o CLES (Questionário de Clima de Escola), desenvolvido por Antunes, Veiga, Guerra, Moura, Fernandes e Roque (2004) no âmbito de um estudo sobre as relações entre o clima de escola e a motivação dos alunos do 3º ciclo. Este questionário contempla as seguintes dimensões: disciplina, ambiente, relacionamento, horário, equipamentos e espaços.

Conclui-se aqui a revisão da fundamentação teórica sobre a problemática do conflito na escola e da sua resolução. No capítulo seguinte, passa-se à apresentação das opções metodológicas utilizadas no estudo.

Capítulo 3. Metodologia

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas, a distribuição da amostra em função de algumas características e os instrumentos utilizados bem como os procedimentos que se seguiram para a recolha de dados. São ainda especificadas as variáveis dependentes e independentes consideradas para o estudo.

3.1. Opções Metodológicas

Pretendendo-se com este estudo verificar como é que os alunos do ensino básico percebem os conflitos na escola, em termos da frequência com que tais conflitos os afectam pessoalmente, ocorrem na escola e são resolvidos, considerou-se, à partida, a necessidade de obter informação de um número alargado de indivíduos pelo que se optou por uma metodologia do tipo quantitativo, com a aplicação de um inquérito por questionário utilizando uma escala de Likert. Bell (2004) refere que o objectivo de um inquérito é

“(...) obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (p. 27).

Tal foi o que aconteceu no presente estudo: pretendeu-se descrever a forma como os alunos se distribuíam relativamente aos conflitos, encontrar relações entre variáveis – adiante especificadas – e descrevê-las estatisticamente. Os dados recolhidos através do questionário foram, portanto, quantificáveis e posteriormente analisados através do programa SPSS. Utilizou-se uma análise descritiva não paramétrica (qui-quadrado) relativamente aos dados obtidos para dar resposta às três primeiras questões de investigação e análise descritiva paramétrica (correlações de Pearson e *t* de Student) para as restantes questões. É ainda Bell quem afirma que “Os inquéritos podem dar respostas às perguntas ‘o quê?’, ‘onde?’, ‘quando?’ e ‘como?’ mas o ‘porquê?’ não é tão fácil de descobrir” (p. 27).

Igualmente, aqui não se pretendeu inquirir o porquê dos conflitos ou do comportamento dos indivíduos na escola e sim quantificar o que lá acontece – de acordo com o que é percebido e afirmado pelos alunos que compõem a amostra – relacionando as respostas com características dos indivíduos.

3.2. As Escolas

As três escolas participantes ficam situadas em concelhos da periferia de Lisboa, nomeadamente no concelho de Odivelas (escola 1) e no concelho da Amadora (escolas 2 e 3). As três escolas são sede de agrupamento de escolas e leccionam o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico – do 5º ao 9º ano de escolaridade -, tendo aproximadamente 550 alunos a escola 1 e perto de 800 alunos cada uma das outras escolas.

Nos respectivos Projectos Educativos, a caracterização do corpo discente apresenta muitos pontos em comum: elevado de crianças com necessidades educativas especiais; uso inadequado de “métodos” de estudo ou pela inexistência absoluta dos mais elementares hábitos de trabalho; forte presença de alunos imigrantes e filhos de imigrantes; grande número de alunos beneficiários de Acção Social Escolar; elevado número de alunos com poucos hábitos de trabalho, com falta de espaço e de ambiente propício ao estudo e pouco treino da atenção/concentração; alheamento de alguns encarregados de educação face à vida da escola; situações de exclusão social; alunos de um meio socialmente deprimido, com muito fracos recursos materiais e deficitárias condições de habitação; aumento de situações de desestruturação familiar; dificuldades de integração dos alunos, porque têm diversos conceitos de conduta, bagagem cultural diversificada e diferentes graus de domínio da língua portuguesa.

Tais características são potenciadoras de situações de conflito e indisciplina suscitando, por isso, respostas no plano educativo, expressas nos objectivos dos respectivos Projectos Educativos, que dão particular atenção aos comportamentos dos alunos considerados desviantes e agressivos, procurando-se valorizar a formação pessoal e cívica dos alunos.

3.3. Amostra

Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário – elaborado a partir do “Cuestionario de Convivencia Escolar (alumnos/as)” (Cangas et al, 2007), o qual será adiante descrito com mais pormenor – em três escolas do ensino básico com 2º e 3º ciclo (vulgo EB23) da periferia de Lisboa, entre alunos do 6º e 9º ano de escolaridade (anos finais do 2º e do 3º ciclo do ensino básico, respectivamente).

O quadro 3.3.1. mostra a distribuição da amostra pelas escolas participantes. Na escola 1 participaram todas as turmas do 6º e do 9º ano, mercê da dinamização por parte do Conselho Executivo. Nas escolas 2 e 3 participaram três turmas em cada uma, aquelas cujos professores aderiram à iniciativa.

Quadro 3.3.1. Distribuição da amostra pelas escolas participantes

Escolas	Frequência	Percentagem
1	102	48,3
2	52	24,6
3	57	27,0
Total	211	100,0

Obteve-se uma amostra final de 211 jovens do 6º e do 9º ano de escolaridade, sendo 124 do género feminino, correspondendo a 58,8% dos indivíduos, e 87 do género masculino, correspondendo a 41,2% dos indivíduos (quadro 3.2.).

Quadro 3.3.2. – Distribuição da amostra em função do género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	124	58,8
Masculino	87	41,2
Total	211	100,0

As variáveis independentes obtiveram-se coligindo dados pessoais através de pequeno questionário inserido antes da escala (anos de escolaridade, idade, género, número de anos de retenção, classificações obtidas a algumas disciplinas, habilitações literários dos pais) e de outro inserido no final da escala (percepção do apoio/autoridade dos pais, percepção dos professores sobre as suas capacidades, perspectivas de futuro e outros dados).

As idades variaram entre os 10 anos de idade (0,5%) e os 20 anos de idade (0,5%), ficando o grosso da amostra situado entre os 11 e 12 anos de idade (19,4% e 11,8%, respectivamente), para os indivíduos do 6º ano de escolaridade e entre os 14 e os 15 anos de idade (respectivamente 33,2% e 17,5%) para os indivíduos do 9º ano de

escolaridade (quadro 3.3.3. e gráfico 3.3.1.). Lembremos que estas são as idades em que, vulgarmente, os alunos frequentam estes anos de escolaridade, caso não tenham havido retenções.

Quadro 3.3.3. – Distribuição da amostra em função da idade

Idade	Frequência	Percentagem
10	1	0,5
11	41	19,4
12	25	11,8
13	6	2,8
14	70	33,2
15	37	17,5
16	20	9,5
17	5	2,4
18	3	1,4
19	1	0,5
20	1	0,5
Total	210	99,5
Não	1	0,5
Total	211	100,0

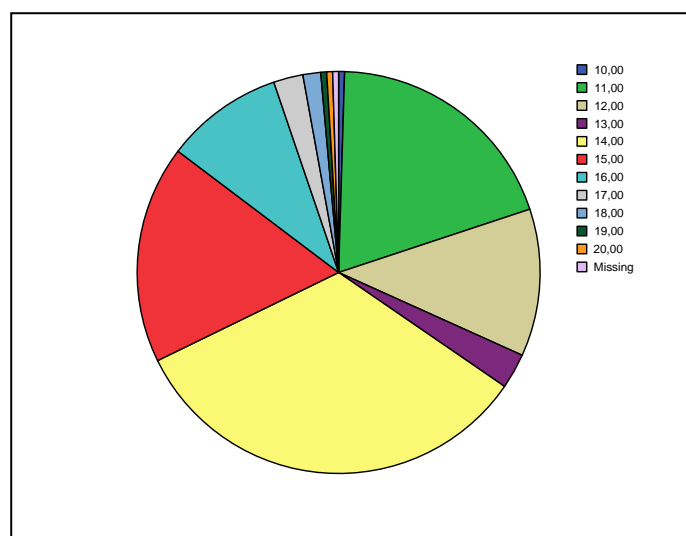


Gráfico 3.3.1. – Distribuição da amostra em função da idade

Com efeito, 151 alunos referem não ter tido retenções (71,6%), 40 alunos referem 1 anos de retenção (19%) e 14 apresentam 2 anos de retenção (6,6%). Apenas 3 alunos afirmam ter 3 anos de retenção (1,4%). A existência de jovens com 19 e 20 anos de idade poder-se-á explicar por uma possível tardia inserção no sistema educativo

português, caso de alguns alunos oriundos de países africanos (quadro 3.3.4., gráfico 3.3.2.).

Quadro 3.3.4. – Anos de retenção dos sujeitos

Anos de retenção	Frequência	Percentagem
0	151	71,6
1	40	19,0
2	14	6,6
3	3	1,4
Total	208	98,6
Não responderam	3	1,4
Total	211	100,0

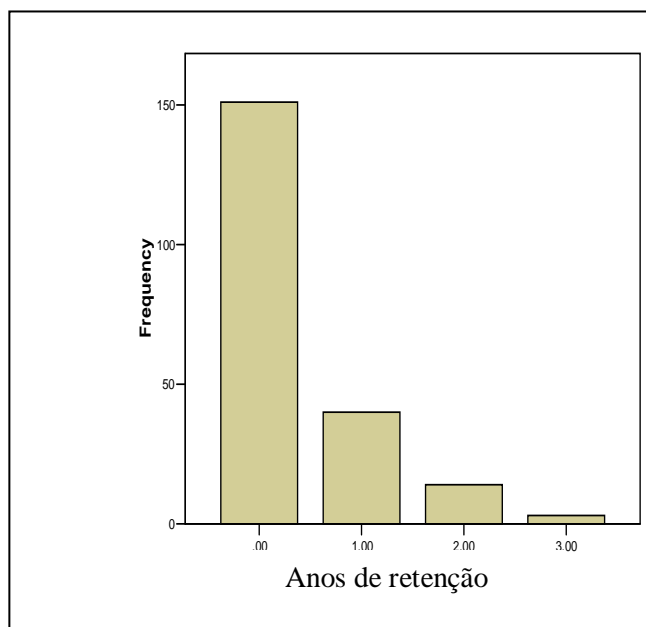


Gráfico 3.3.2. – Anos de retenção dos sujeitos

As respostas quanto à classificações obtidas em disciplinas fundamentais – Língua Portuguesa e Matemática – mostram uma clara concentração num valor médio (3 – numa escala de 1 a 5) a Língua Portuguesa, correspondendo a 47,9% dos indivíduos inquiridos, com um valor quase igual distribuído pelas classificações imediatamente abaixo e acima – respectivamente, 23,7% e 24,6% - e apenas 2,4% com a classificação máxima (quadro 3.3.5. e gráfico 3.3.3.).

Quadro 3.3.5. – Classificações dos sujeitos a Língua Portuguesa

Classificações a Língua Portuguesa	Frequência	Percentagem
2	50	23,7
3	101	47,9
4	52	24,6
5	6	2,8
Total	209	99,1
Não responderam	2	0,9
Total	211	100,0

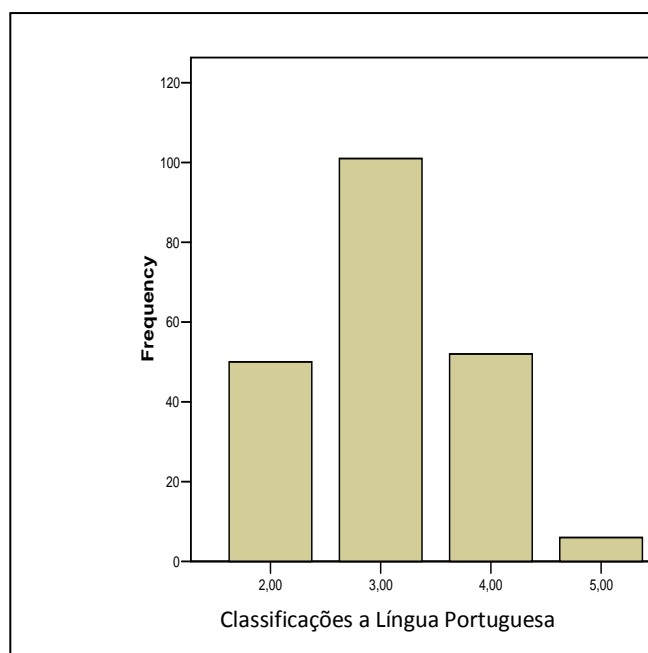


Gráfico 3.3.3. – Classificações dos sujeitos a Língua Portuguesa

Os resultados a Matemática mostram classificações, de um modo geral, inferiores, com uma percentagem maior – 39,8% - concentrada num valor negativo (2), 36% com um valor médio (3) e 20,4% e 2,4% com valores superiores (4 e 5, respectivamente). Não responderam a esta questão 2 indivíduos (quadro 3.3.6. e gráfico 3.3.4.).

Quadro 3.3.6. – Classificações dos sujeitos a Matemática

Classificações a Matemática	Frequência	Porcentagem
1	1	0,5
2	84	39,8
3	76	36,0
4	43	20,4
5	5	2,4
Total	209	99,1
Não responderam	2	0,9
Total	211	100,0

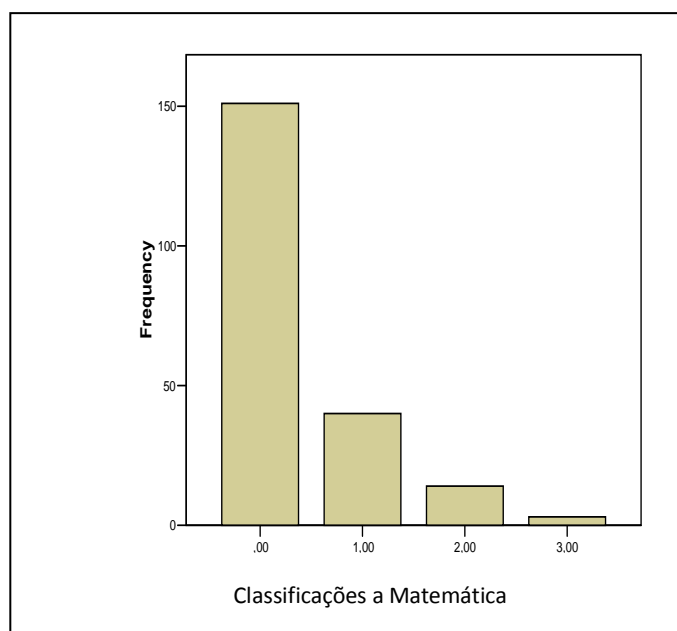


Gráfico 3.3.4. – Classificações dos sujeitos a Matemática

Inquiridas as preferências escolares – entre Ciências, Letras, Artes e Desporto – a grande percentagem vai para as Ciências, com 38,4% dos sujeitos a manifestarem maior preferência por esta área de estudo, seguida pelo Desporto – 22,3% -, pelas Artes – 17,5% - e, por fim, pelas Letras, com 14,7% (quadro 3.3.7. e gráfico 3.3.5.). Não responderam 15 inquiridos, correspondendo a 7,1% da amostra.

Quadro 3.3.7. Preferências escolares dos sujeitos

Preferências escolares	Frequência	Porcentagem
Ciências	81	38,4
Letras	31	14,7
Artes	37	17,5
Desporto	47	22,3
Total	196	92,9
Não responderam	15	7,1
Total	211	100,0

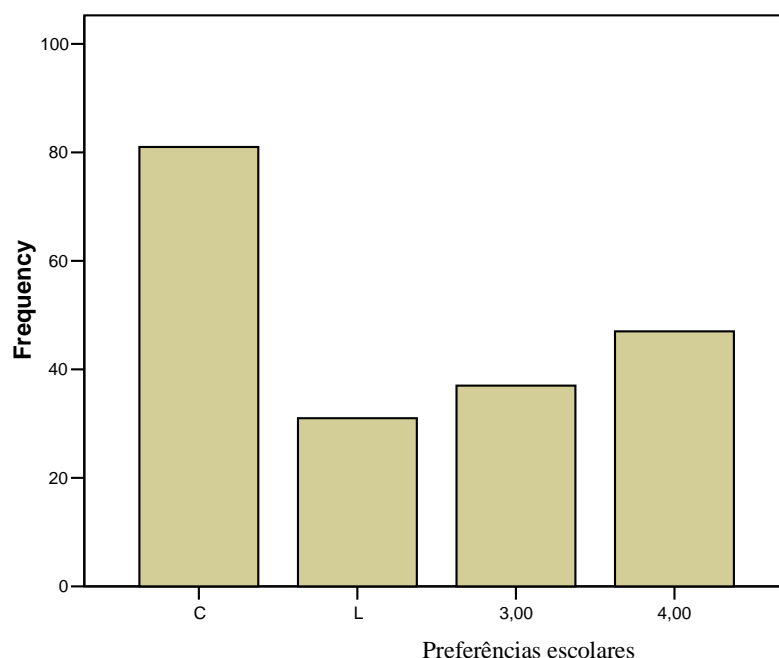


Gráfico 3.3.5. - Preferências escolares dos sujeitos

3.4. Instrumentos

Neste projecto de investigação foi utilizado um questionário constituído por questões de resposta fechada. Este questionário tem como base o “Cuestionario de Convivencia Escolar (alumnos/as)”, elaborado por Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla e Miras (2007), a partir de um outro, este de Ortega y del Rey, de 2003, para um estudo realizado em quatro países europeus - Espanha, França, Áustria e Hungria – numa amostra de 1629 alunos. Esse estudo teve como objectivo analisar a prevalência

de diversos comportamentos relacionados com a convivência escolar e a forma como afectam pessoalmente os alunos, aplicando um mesmo instrumento nos diferentes países (Cangas et al, 2007). O “Cuestionario de Convivencia Escolar (alumnos/as)” consta de 26 itens referentes a 13 situações de conflitos que afectam as escolas: nos treze primeiros é pedido aos alunos que avaliem em que medida determinados conflitos acontecem na sua escola e nos treze itens seguintes que avaliem em que medida esses mesmos conflitos os afectam pessoalmente. É utilizada uma escala ordinal de avaliação quanto à frequência dos conflitos, com quatro opções de resposta para cada item: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – muito. O questionário apresenta ainda catorze questões suplementares sobre a resolução de conflitos e sobre comportamentos do aluno relativamente aos seus pares, ou por ele sentidos, em ambiente escolar. Deste questionário, foram extraídas diversas questões e traduzidas para o português pelo Professor Doutor Feliciano Veiga, do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

O questionário utilizado na presente investigação é composto por uma pequena introdução na qual se explicita os objectivos do mesmo, solicitando a melhor colaboração dos participantes. Segue-se uma recolha de dados pessoais utilizados para o cruzamento de dados com as dimensões dos conflitos abordadas – o ano de escolaridade, a idade, género, área disciplinar preferida, anos de retenção, classificações obtidas nas várias disciplinas e as habilitações escolares dos pais. O corpo principal do questionário divide-se em três partes, correspondendo às três dimensões dos conflitos abordadas: conflitos nas escolas que afectam pessoalmente os alunos; conflitos que acontecem nas escolas; resolução dos conflitos nas escolas. A primeira e a segunda dimensão são constituídas por dezassete itens, cada uma. Destes, os treze primeiros são os que constam do “Cuestionario de Convivencia Escolar (alumnos/as)”. Os quatro itens suplementares – “14 - Há alunos que intimidam/ ameaçam outros”; “15 - Há alunos que tiram coisas a outros”; “16 - Há alunos que intimidam sexualmente outros”; “17 - Conflitos entre alunos e auxiliares” - foram propostos pela investigadora, após análise das entrevistas abertas realizadas a alguns alunos (ver 3.5. Procedimentos). A terceira dimensão, a resolução de conflitos, é constituída por 12 itens. Quatro destes provêm também do “Cuestionario de Convivencia Escolar (alumnos/as)”: “01 - Quando tens conflitos com algum colega, procuras quem te possa ajudar a resolvê-los”; “02 - Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que o outro está a pensar”; “03. Os professores intervêm na resolução de conflitos”; “06. Os alunos intervêm na resolução

de conflitos”. A estes, acrescentaram-se os outros oito itens, atendendo a outros intervenientes possíveis na resolução de conflitos nas escolas, considerados como de importância para os objectivos deste estudo. Tal como no questionário original, é utilizada uma escala de avaliação tipo Likert, com quatro opções de resposta para cada item: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – regular; 4 – muito.

Foram ainda inseridas duas pequenas sub-escalas: uma sobre a percepção do apoio dos professores e dos colegas, tendo como fonte algumas questões de uma sub-escala da “Multidimensional Peer Victimization Scale in Children” – a “Social Support Scale for Children” - e outro sobre a percepção do apoio dos pais, também eles utilizando uma escala de frequência de 1 a 4 – adaptada por Veiga (2007). O primeiro foi utilizado neste estudo para cruzamento de dados com as dimensões dos conflitos, o segundo não foi utilizado neste estudo. O questionário termina com um questionário global e duas questões de resposta aberta, possíveis de utilizar em posteriores estudos. Como elementos de avaliação prévia do envolvimento nas respostas dadas pelos sujeitos, definiram-se alguns itens contraditórios. Assim, para a dimensão “Conflitos que te afectam pessoalmente”, definiu-se os itens 4 e 14; para a dimensão “Conflitos que acontecem na tua escola”, definiu-se os itens 4 e 14; para o questionário “Relação com os teus professores e colegas”, definiu-se os itens 1 e 5; para o questionário “Relação com os teus pais ou encarregados de educação”, definiu-se os itens 1 e 5.

3.5. Procedimentos

As entrevistas abertas foram realizadas a três crianças, um rapaz do 6º ano de escolaridade com historial de problemas disciplinares, um rapaz do 9º ano e uma rapariga do 9º ano, filhos de professoras (2) e de uma auxiliar de acção educativa (1) da escola do investigador. Os três jovens haviam frequentado essa mesma escola e conheciam-no. Foi feito o contacto com os respectivos encarregados de educação que falaram com os jovens. Estes dispuseram-se a ser entrevistados acerca da sua escola e dos conflitos que lá percebem, numa conversa informal com cada um, em dias diferentes, que decorreu num gabinete da escola. Cada entrevista durou aproximadamente uma hora. Foram tomadas anotações dos aspectos fundamentais referidos pelos jovens, procedendo-se depois a uma análise simples de conteúdo.

Uma versão preliminar do questionário foi aplicada a dois jovens, um do sexo masculino, do 9º ano, e um do sexo feminino, do 6º ano. Também aqui os jovens eram filhos de professores da escola do investigador, que aceitaram responder ao questionário. Este foi preenchido, em dias diferentes, num gabinete da escola. Tanto para as entrevistas como para os questionários foi garantido o anonimato e explicou-se a que se destinavam.

Dadas as restrições de tempo e de meios, a decisão sobre o tamanho da amostra seguiu o método de estimação por meio das “Regras do Polegar” (Hill & Hill, 2005). Ou seja, após definição das técnicas estatísticas a utilizar, verificou-se o número mínimo de sujeitos necessários para as aplicar. Esse número foi depois aumentado, para maior segurança. A amostragem seguiu, depois, critérios de conveniência (Hill & Hill, 2005). Os casos escolhidos foram os casos mais disponíveis: o agrupamento de escolas do investigador e outros agrupamentos vizinhos onde houvesse elementos conhecidos de contacto.

O questionário final foi, assim, aplicado em turmas do 6º e do 9º ano de escolaridade de três escolas com 2º e 3º ciclos da periferia de Lisboa, como já foi anteriormente referido. As escolas foram contactadas através dos respectivos Conselhos Executivos, a quem se entregou uma carta de apresentação, o questionário e a autorização para os encarregados de educação dos alunos, na qual também se apresentava o investigador e se explicava a que se destinava o questionário. Na escola 1, o Conselho Executivo prontificou-se a falar com os professores das turmas e a distribuir o material. Nas escolas 2 e 3, o Conselho Executivo autorizou a aplicação do questionário mas foi o investigador quem falou com os coordenadores de ciclo. Conseguiu-se, na escola 2, a colaboração de três professores e na escola 3 a colaboração de quatro professores. Quatro outras escolas da mesma região foram contactadas, através dos respectivos Conselhos Executivos, mas não se mostraram disponíveis para participar, por já terem sido passados, recentemente, questionários aos alunos a propósito de outros projectos de investigação (três escolas) ou por motivo de avaliação externa e trabalho e preocupação acrescidos (uma escola).

Para o preenchimento dos questionários foi necessária a autorização dos encarregados de educação. Além disso, os alunos participaram voluntariamente, pelo que nem todos os alunos de cada turma participaram.

O questionário foi preenchido durante as aulas de Formação Cívica. Responderam 237 jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos de idade.

Destes, 26 foram eliminados (10,9%) por apresentarem contraditórios em 3 ou mais questões (3 casos); por apresentarem respostas padronizadas (11 casos); por estarem incompletamente preenchidos (7); por terem, frequentemente, mais de uma resposta ao mesmo item (1); por conterem respostas aos dados pessoais obviamente falsas (4). A maioria dos questionários inutilizados foi preenchida por alunos do género masculino (18), contra 6 preenchidos por indivíduos do género feminino, havendo ainda 2 sem resposta a esta questão. A amostra final resultou em 211 sujeitos, do 6º e do 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos.

3.6. Variáveis

O presente estudo teve como ponto de partida o problema “Como é que os alunos do ensino básico percebem os conflitos na escola, em termos da frequência com que tais conflitos: os afectam pessoalmente, ocorrem na escola e são resolvidos?”. A partir deste, formularam-se diversas questões de investigação nas quais foram consideradas as seguintes variáveis:

Variáveis dependentes – dimensões dos conflitos nas escolas:

- 1) Conflitos que afectam pessoalmente os alunos;
- 2) Conflitos que acontecem nas escolas;
- 3) Resolução de conflitos.

Variáveis independentes:

- Género,
- Ano de escolaridade frequentado,
- Rendimento escolar a disciplinas específicas,
- Escola frequentada
- Percepção do apoio dos professores e colegas.

No que concerne ao terceiro capítulo, foi apresentada a metodologia utilizada, as escolas onde se realizou a investigação, a amostra, os instrumentos utilizados, os procedimentos seguidos e as variáveis de estudo. No capítulo que se segue serão apresentados os resultados obtidos através do questionário.

Capítulo 4. Resultados

Neste capítulo, são analisados os resultados obtidos em cada dimensão do questionário, ligadas às questões de estudo atrás apresentadas (ver Introdução). Os resultados são apresentados em termos de distribuição dos alunos - com percentagens, qui-quadrado e significância - e correlações entre as variáveis dependentes - dimensões dos conflitos nas escolas - e variáveis independentes: o rendimento escolar a disciplinas específicas, factores escolares específicos (ligados ao professor e à escola), factores familiares específicos (ligados aos pais e à família), género, ano de escolaridade.

Devido à grande quantidade de informação, tornar-se-ia pouco operacional apresentar todos os resultados pelo que se optou por apresentar apenas os resultados com significância estatística. Os quadros completos poderão ser consultados nos anexos.

4.1. Resultados Descritivos

Seguem-se os resultados obtidos relativamente à distribuição dos alunos pelos itens dos conflitos nas três dimensões analisadas: conflitos que afectam pessoalmente os alunos, conflitos que acontecem na escola e resolução de conflitos. Para a análise dos resultados, foram consideradas percentagens, qui-quadrado e sua significância estatística.

4.1.1 Distribuição dos alunos pela percepção dos conflitos nas escolas que os afectam pessoalmente

O quadro 4.1.1. mostra os resultados obtidos no primeiro parâmetro do questionário que procura dar resposta à questão de estudo1 (“Como se distribuem os alunos por aspectos específicos dos conflitos nas escolas que os afectam pessoalmente, em termos de frequência?”). São apresentadas as percentagens obtidas nos diferentes itens em termos de frequência (1 - nada, 2 - pouco, 3 - regular, 4 - muito) e os valores do χ^2 e sua significância. Como se pode verificar, a generalidade dos itens apresenta elevada significância estatística ($p < 0,001$). Excluem-se o item 07 (“Há alunos que não estão integrados”), com significância um pouco inferior, o item 05 (“Os alunos

agridem-se”), o 09 (“Os alunos pensam que os professores não os entendem”), e o 15 (“Há alunos que tiram coisas a outros”), com o nível mais baixo de significância ($p < 0,05$). Os conflitos entre alunos e professores – item 01 - apresentam forte percentagem em frequências baixas – quase 80% nas frequências 1 e 2. Outros itens com frequências claramente baixas, ou, dito de outro modo, que afectam menos os alunos, são o item 11 (“Uso ou presença de objectos de agressão”) - 70% - o 12 (“Consumo ou presença de drogas”) com cerca de 78% de respostas, o 13 (“Problemas de convivência intercultural”) - 65,4% -, o 16 (“Intimidação sexual”) - 75,8% - e o 17 (“Conflitos entre alunos e auxiliares”) - 65,4%. Por outro lado, entre os conflitos que mais afectam os alunos em termos de frequência está o insulto – item 04 – que aparece com alta percentagem nas frequências 3 e 4 e alta significância estatística. A intimidação e o furto – itens 14 e 15 – também apresentam altas percentagens na frequência mais elevada (4) – 26,1% e 28%, respectivamente -, relativamente aos outros itens, mas com menor ou nula significância estatística, já que os valores se distribuem mais uniformemente pelas diversas frequências.

Quadro 4.1.1. Distribuição dos alunos por aspectos específicos dos conflitos nas escolas, que os afectam pessoalmente, em termos de frequência (1 - nada, 2 - pouco, 3 - regular, 4 - muito).

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	1	2	3	4	x²	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	37,0	42,7	15,6	4,7	80,431	***
02. Falta de regras claras de convivência	20,6	33,0	32,1	14,4	20,646	***
03. Palavras inadequadas na aula	31,3	35,1	24,2	9,5	32,280	***
04. Os alunos insultam-se	13,9	23,9	39,7	22,5	29,067	***
05. Os alunos agriem-se	21,0	29,0	31,4	18,6	9,695	**
06. Há grupos que não se entendem	14,8	42,4	28,6	14,3	44,895	***
07. Há alunos que não estão integrados	23,2	32,7	28,9	15,2	14,725	**
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	22,7	39,1	23,2	15,0	25,560	***
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	21,0	31,0	29,0	19,0	8,705	*
10. Os alunos estão desmotivados	16,3	33,5	32,5	17,7	21,603	***
11. Uso ou presença de objectos de agressão	48,1	21,9	17,1	12,9	63,181	***
12. Consumo ou presença de drogas	65,9	12,8	6,6	14,7	191,028	***
13. Problemas de convivência intercultural	32,5	33,0	21,1	13,4	22,675	***
14. Há alunos que intimidam/ ameaçam outros	19,4	23,7	30,8	26,1	5,701	ns
15. Há alunos que tiram coisas a outros	16,6	24,2	31,3	28,0	10,100	*
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	44,8	31,0	13,3	11,0	63,790	***
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	32,7	32,7	26,1	8,5	33,000	***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativa

De um modo geral, nota-se que os comportamentos mais graves – intimidação sexual, uso ou presença de objectos de agressão e consumo ou presença de drogas - apresentam-se aqui como afectando menos os alunos, possivelmente porque ocorrem com menos frequência do que outro tipo de conflitos.

4.1.2 Distribuição dos alunos pela percepção dos conflitos que acontecem nas escolas

O quadro 4.1.2. mostra os resultados obtidos para a questão de estudo 2 (“Como se distribuem os alunos por aspectos específicos dos conflitos que acontecem nas escolas em termos de frequência?”). Neste quadro, todos os itens apresentam elevada significância estatística ($p < 0,001$). Com os valores percentuais mais elevados, acima dos 60%, em frequências altas (3 e 4) aparecem nove itens, o que corresponde a um pouco mais de metade dos itens. Em primeiro lugar surge o item 04, referente aos insultos, seguido do item 05, relativo à agressão entre alunos; do item 15, relativo a furtos; do item 14, sobre intimidações e ameaças; do item 06, desentendimento entre grupos; do item 02 (“Falta de regras claras de convivência”); do item 10, desmotivação; do item 09 (“Os alunos pensam que professores não os entendem”); do item 03 (“Palavras inadequadas na aula”). Os primeiros cinco, de entre os itens referidos, dizem mais directamente respeito à relação entre pares, enquanto os outros quatro já passam para o relacionamento com os professores e com a escola. Verifica-se que o insulto é o conflito que mais ocorre, com 44,1% de respostas na frequência mais elevada e 82% de respostas nas frequências 3 e 4, em conjunto. Com valores ainda muito altos na frequência 4 aparecem o item 15 (“Há alunos que tiram coisas a outros”), com 38,4% de respostas, o item 14 (“Há alunos que intimidam/ameaçam outros”), com 36% de respostas, o item 05 (“Os alunos agridem-se”), com 32,2% de respostas e o item 10 (“Os alunos estão desmotivados”), com 30% de respostas.

Tal como no quadro anterior, os comportamentos mais graves, como o consumo ou presença de drogas – item 12 –, a intimidação sexual – item 16 – e o uso ou presença de objectos de agressão – item 11 –, apresentam percentagens significativamente altas na frequência mais baixa (1 – nada), respectivamente 54,5%, 43,1% e 33,3%.

Quadro 4.1.2. Distribuição dos alunos por aspectos específicos dos conflitos que acontecem na escola - em termos de frequência (1 - nada, 2 - pouco, 3 - regular, 4 - muito).

Conflitos que acontecem na escola	1	2	3	4	x²	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	14,3	40,5	30,0	15,2	39,867	***
02. Falta de regras claras de convivência	12,6	23,7	42,5	21,3	39,512	***
03. Palavras inadequadas na aula	11,0	28,6	36,7	23,8	29,200	***
04. Os alunos insultam-se	4,3	13,7	37,9	44,1	91,768	***
05. Os alunos agridem-se	6,6	21,3	39,8	32,2	52,526	***
06. Há grupos que não se entendem	5,2	29,4	41,2	24,2	56,962	***
07. Há alunos que não estão integrados	9,5	37,0	35,1	18,5	44,564	***
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	17,6	36,7	30,5	15,2	26,533	***
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	10,4	28,4	36,0	25,1	29,171	***
10. Os alunos estão desmotivados	5,7	32,4	31,9	30,0	41,924	***
11. Uso ou presença de objectos de agressão	33,3	35,2	18,1	13,3	30,076	***
12. Consumo ou presença de drogas	54,5	30,6	9,6	5,3	128,091	***
13. Problemas de convivência intercultural	18,6	36,7	27,1	17,6	19,867	***
14. Há alunos que intimidam/ ameaçam outros	4,3	28,0	31,8	36,0	51,123	***
15. Há alunos que tiram coisas a outros	4,3	27,5	29,9	38,4	53,929	***
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	43,1	29,7	18,2	9,1	54,139	***
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	14,4	39,8	31,3	14,4	38,821	***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativa

É de notar os baixos valores encontrados na frequência 1 (nada) para vários itens, mostrando que apenas 4,3% dos alunos não percebe conflitos do tipo insulto, intimidação e furto na escola (itens 04, 14 e 15). É também preocupante o valor de 5,7% nesta frequência para o item 10 (desmotivação).

4.1.3 Distribuição dos alunos pela percepção sobre a resolução dos conflitos nas escolas

O quadro 4.1.3. mostra os resultados obtidos no terceiro parâmetro do questionário, que pretendeu dar resposta à questão 3 (“Como se distribuem os alunos quanto à percepção da resolução de conflitos nas escolas?”). Apenas dois dos itens (03 e 10, sobre a intervenção dos professores e dos próprios alunos na resolução dos conflitos) não têm significância estatística. O item 09 (“Os pais intervêm na resolução

de conflitos”) tem fraca significância ($p < 0,05$). Os valores percentuais mais elevados em frequências altas - 3 e 4 - estão nos itens 04 (“O director de turma intervém na resolução de conflitos”), com 67,6%, e no 05 (O Conselho Executivo intervém na resolução de conflitos), com 67,7%. Pode-se, ainda, considerar os itens 02 (“Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que o outro está a pensar”), com 57,9% e 06 (“Os alunos intervêm na resolução de conflitos”), 64%, com valores percentuais elevados nas frequências mais altas. Pelo contrário, a intervenção do delegado de turma (item 07) é considerada, maioritariamente, reduzida (71,1% nas frequências mais baixas). A satisfação pela forma como os conflitos são resolvidos é, também, fraca. Uma baixa percentagem de alunos – 12,9% na frequência 4 - considera que os conflitos são resolvidos de forma justa (item 11) e que os conflitos ficam resolvidos (item 12). Aqui, apenas 8,7% dos alunos aponta a frequência mais alta.

Quadro 4.1.3. Distribuição dos alunos pela percepção de resolução de conflitos na escola

Resolução de conflitos na escola	1	2	3	4	x²	Sig.
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras quem possa ajudar a resolvê-los.	7,6	8,1	9,5	4,8	11,905	**
02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que o outro está a pensar.	16,3	25,8	34,0	23,9	13,258	**
03. Os professores intervêm na resolução de conflitos.	18,6	31,0	27,1	23,3	7,067	ns
04. O director de turma intervém na resolução de conflitos.	9,0	23,3	27,1	40,5	42,114	***
05. O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos.	7,6	24,6	37,4	30,3	41,076	***
06. Os alunos intervêm na resolução de conflitos.	14,2	21,8	40,3	23,7	30,536	***
07. O delegado de turma intervém na resolução de conflitos.	39,3	31,8	20,9	8,1	46,877	***
08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos.	15,6	25,6	40,3	18,5	30,725	***
09. Os pais intervêm na resolução de conflitos.	15,6	31,3	30,3	22,7	13,550	**
10. Tu próprio colaboras na resolução de conflitos na escola.	27,4	30,3	25,0	17,3	7,731	ns
11. Consideras que os conflitos são resolvidos de uma maneira justa	27,3	30,1	29,7	12,9	16,665	**
12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos.	26,4	33,7	31,3	8,7	31,885	***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativa

De relevar ainda os baixos valores na frequência mais baixa relativamente à intervenção do Conselho Executivo e do Director de Turma, com 7,6% e 9%, respectivamente, em contraponto aos 39,3% obtidos no item 07 (“O delegado de turma intervém na resolução de conflitos”). Note-se ainda que há mais alunos a considerar que

os conflitos são resolvidos de forma justa (item 11) do que a considerar que os conflitos ficam resolvidos (item 12).

4.2. Resultados Correlacionais

Nos próximos quadros apresenta-se os resultados correlacionais obtidos entre disciplinas específicas e a relação dos alunos com os professores e colegas. Foi utilizado o método estatístico de correlações de Pearson que permite relacionar duas variáveis quantitativas, assim como a direcção dessa correlação, positiva ou negativa.

4.2.1 Correlações entre as dimensões dos conflitos e o rendimento escolar

Os quadros 4.2.1.1., 4.2.2.2. e 4.2.2.3. mostram o resultado da análise de correlação de Pearson quanto à questão 4 (“Que relação existe entre as dimensões dos conflitos nas escolas e o rendimento escolar dos alunos a disciplinas específicas?”), abordando, cada um, uma dimensão diferente: no quadro 4.2.1.1. a dimensão abordada é a percepção dos alunos sobre os conflitos na escola que os afectam pessoalmente; no quadro 4.2.2.2. foca-se a dimensão da percepção dos alunos sobre os conflitos que acontecem na escola; no quadro 4.2.2.3. aborda-se a dimensão da percepção dos alunos quanto à resolução dos conflitos na escola. As disciplinas consideradas foram Matemática, Português, História e Ciências.

Pode-se verificar, através do quadro 4.2.1.1., correlações negativas nos itens 08, 09 e 10, referentes a percepções sobre a actuação dos professores (08 e 09) e a motivação dos alunos (10). No item 08, há uma correlação de $-0,186$ ($p < 0,01$) com o rendimento a Ciências e de $-0,138$ ($p < 0,05$) com o rendimento total às quatro disciplinas consideradas (RendTot4). O item 09 apresenta três correlações negativas: de $-0,211$ com a Matemática ($p < 0,01$), de $-0,178$ com o rendimento a Ciências ($p < 0,05$) e de $-0,190$ com o rendimento total às quatro disciplinas ($p < 0,01$). Quanto ao item 10, há uma correlação de $-0,153$ ($p < 0,05$) com o rendimento a Português.

Nenhum destes itens se refere directamente a conflitos entre pares. Os três itens estão mais relacionados com atitudes perante a escola, incluindo o relacionamento com os professores. Parece assim que os alunos com melhores rendimentos escolares se sentem pouco afectados pelos conflitos entre pares e que têm, de um modo geral, uma

atitude mais positiva perante os professores e a escola, já que todas as correlações que se obtiveram relativamente a estes itens são negativas.

Quadro 4.2.1.1. Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente e o rendimento escolar a disciplinas específicas

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	Mat	Port	Cien	RendTot4
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira			-0,186**	-0,138*
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	-0,211**		-0,178*	-0,190**
10. Os alunos estão desmotivados		-0,153*		

** p<0,01; * p <0,05

Legenda: Mat – Matemática; Port – Português; Cien – Ciências; RendTot4 – Rendimento total nas 4 disciplinas

O quadro 4.2.1.2. mostra as correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola e o rendimento escolar nas disciplinas atrás referidas. Encontram-se correlações positivas com significância estatística de nível inferior ($p < 0,05$) em apenas três itens: entre o item 04 (“Os alunos insultam-se”) e o rendimento a Português; entre o item 12 (“Consumo ou presença de drogas”) e o rendimento a História; e entre o item 14 (“Há alunos que intimidam/ameaçam outros”) e o rendimento a Português, a História, a Ciências e o Rendimento total às quatro disciplinas. Este item foi o único a apresentar correlações com mais de uma disciplina, dando a entender que os alunos com melhor rendimento escolar, de um modo geral, são os que mais percebem a intimidação/ameaça na escola.

Quadro 4.2.1.2. Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola e o rendimento escolar a disciplinas específicas

Conflitos que acontecem na escola	Port	Hist	Cien	RendTot4
04. Os alunos insultam-se	0,139*			
12. Consumo ou presença de drogas		0,137*		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	0,158*	0,154*	0,153*	0,164*

** p<0,01; * p <0,05

Legenda: Mat – Matemática; Port – Português; Cien – Ciências; RendTot4 – Rendimento total nas 4 disciplinas

Finalmente, o quadro 4.2.1.3. apresenta as correlações entre a percepção dos alunos acerca da resolução dos conflitos na escola e o rendimento às disciplinas específicas já referidas. Verificam-se correlações positivas, todas com elevado nível de significância ($p < 0,01$), entre o item 01 (“Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los”) e as quatro disciplinas consideradas. O mesmo se verifica no item 02 (“Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar”), exceptuando o rendimento a História em que a correlação apresenta um nível de significância inferior ($p < 0,05$). Ambos os itens se referem a atitudes pessoais face aos seus próprios conflitos. Encontram-se, ainda, correlações negativas com um nível de significância menor ($p < 0,05$) entre o item 05 (“O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos”) e o rendimento a Matemática e entre o item 08 – sobre intervenção dos funcionários – e o rendimento a Matemática, a História e o rendimento total às quatro disciplinas.

Quadro 4.2.1.3. Correlações entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola e o rendimento escolar a disciplinas específicas

Resolução de conflitos na escola	Mat	Port	Hist	Cien	RendTot4
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te	0,190**	0,246**	0,264**	0,181**	0,271**
02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra	0,197**	0,180**	0,163*	0,227**	0,237**
05. O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos.	-0,151*				
08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos.	-0,142*		-0,162*		-0,140*

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Legenda: Mat – Matemática; Port – Português; Cien – Ciências; RendTot4 – Rendimento total nas 4 disciplinas

Parece assim que os alunos com melhores rendimentos escolares têm uma atitude mais positiva em relação à sua própria responsabilidade na resolução de conflitos. Parecem, também, ser mais críticos quanto à intervenção, ou falta dela, dos funcionários, já que todas as correlações neste item são negativas.

4.2.2 Correlações entre os conflitos e a relação dos alunos com os professores e colegas

Nos próximos três quadros pode-se verificar os resultados obtidos referentes à correlação entre os itens das três dimensões dos conflitos consideradas e a percepção dos alunos quanto à relação com os professores e colegas.

No quadro 4.2.2.1. a dimensão analisada é a dos conflitos que afectam pessoalmente os alunos. Todas as correlações são positivas, embora o nível de significância varie, excepto entre o item 09 (“Os alunos pensam que os professores não os entendem”) e o RPC1 (“Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo”), correlação justificável já que é legítimo pensar que se os alunos têm a percepção que os professores se preocupam, não perceberão, em princípio, que os professores não os entendem. Apenas três outras correlações significativas se encontram para a relação com os professores (RPC1 e RPC3): o item 02 (“Falta de regras claras de convivência”) correlaciona-se positivamente, ainda que com um nível de significância menor ($p < 0,05$), com RPC3 (Na minha escola há um professor que é simpático para mim”) e o item 07 (“Há alunos que não estão integrados”) correlaciona-se positivamente, também com um nível de significância inferior ($p < 0,05$), com RPC1 (“Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo”) e com RPC3 (Na minha escola há um professor que é simpático para mim”), esta com um nível de significância mais elevado ($p < 0,01$). Trata-se de itens em que o conflito entre pares não é tão declarado, pelo menos se os compararmos com os outros que apresentam correlações positivas com a percepção da relação com os colegas: “Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo” – RPC2 – apresenta correlações com os itens 04 (“Os alunos insultam-se”), 06 (“Há grupos que não se entendem”), 07 (“Há alunos que não estão integrados”) e com o 14 (“Há alunos que intimidam/ameaçam outros”), este com um nível de significância estatística superior ($p < 0,01$). “...tenho um amigo um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas” – RPC4 – correlaciona-se com os itens 11 (“Uso ou presença de objectos de agressão”) e com o item 14 (“Há alunos que intimidam/ameaçam outros”). O item 14 é o mais consistentemente correlacionado com a percepção da relação com os colegas já que apresenta correlações positivas – duas delas com nível de significância superior - com os três itens que se referem ao apoio dos amigos na escola (RPC2, RPC4 e RPC6).

Quadro 4.2.2.1. Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente e a relação com os professores e colegas

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	RPC1	RPC2	RPC3	RPC4	RPC6
02. Falta de regras claras de convivência			0,148*		
04. Os alunos insultam-se		0,143*			
06. Há grupos que não se entendem		0,154*			
07. Há alunos que não estão integrados	0,162*	0,140*	0,208**		
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	-0,170*				
11. Uso ou presença de objectos de agressão				0,153*	
13. Problemas de convivência intercultural					0,139*
14. Há alunos que intimidam/ ameaçam outros		0,224**		0,198**	0,140*

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Legenda: RPC1 – Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo; RPC2 - Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo; RPC3 - Na minha escola há um professor que é simpático para mim; RPC4 - Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas; RPC5 - Na minha escola há um professor que me ouve quando estou com problemas; RPC6 - Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas.

O quadro 4.2.2.2. apresenta as correlações estatisticamente significativas entre os itens dos conflitos que acontecem nas escolas e a relação com os professores e colegas. Tal como no quadro anterior, a maioria das correlações, e de forma ainda mais acentuada, está nas colunas RPC2, RPC4 e RPC6, referentes à percepção da relação com os colegas. Apenas duas correlações, ambas negativas, se referem à relação com os professores e, uma vez mais, reportam-se a itens em que o conflito entre pares é menos evidente mas em que a intervenção do professor está subjacente: o item 02 (“Falta de regras claras de convivência”) e o item 09 (“Os alunos pensam que os professores não os entendem”) correlacionam-se negativamente com RPC1 (“Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo”) e com RPC5 (“Na minha escola há um professor que me ouve quando estou com problemas”) respectivamente.

O item da relação com os colegas mais fortemente correlacionado com os itens dos conflitos é o RPC2 (“Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo”) que apresenta correlações positivas com o item 02 (“Falta de regras claras de convivência”), 03 (“Palavras inadequadas na aula”), 04 (Os alunos insultam-se”), 05 (“Os alunos agridem-se”), 06 (“Há grupos que não se entendem”), 14 (“Há alunos que intimidam/ameaçam outros”) e 15 (“Há alunos que tiram coisas a outros”). Destes,

apenas nos itens 03 e 06 a significância é de nível inferior ($p < 0,05$). Mas também os outros itens da relação com os colegas se correlacionam positivamente com itens dos conflitos: RPC4 (“Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas”) está correlacionado com o item 02 (“Falta de regras claras de convivência”), 04 (Os alunos insultam-se”), 05 (“Os alunos agridem-se”) e 15 (“Há alunos que tiram coisas a outros”) enquanto RPC6 (“Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas”) se correlaciona com os itens 02 e 04. Note-se a confluência de correlações para os mesmos itens de conflitos, para além de que a maioria deles aparece igualmente no quadro anterior.

Quadro 4.2.2.2. Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola e a relação com os professores e colegas

Conflitos que acontecem na escola	RPC1	RPC2	RPC4	RPC5	RPC6
02. Falta de regras claras de convivência	-0,168*	0,179**	0,205**		0,151*
03. Palavras inadequadas na aula		0,177*			
04. Os alunos insultam-se		0,247**	0,191**		0,176*
05. Os alunos agridem-se		0,226**	0,161*		
06. Há grupos que não se entendem		0,141*			
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem				-0,160*	
14. Há alunos que intimidam/ ameaçam outros		0,195**			
15. Há alunos que tiram coisas a outros		0,185**	0,143*		

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Legenda: RPC1 – Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo; RPC2 - Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo; RPC3 - Na minha escola há um professor que é simpático para mim; RPC4 - Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas; RPC5 - Na minha escola há um professor que me ouve quando estou com problemas; RPC6 - Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas.

Quanto ao quadro 4.2.2.3., que apresenta as correlações significativas entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola e a relação com professores e colegas, o panorama é diferente. Praticamente todos os itens da resolução de conflitos apresentam correlações – todas positivas – mas aqui muito mais consistentemente correlacionadas com os itens referentes à relação com os professores (RPC1, RPC3 e RPC5), como se pode rapidamente verificar. Curiosamente, a intervenção dos professores na resolução de conflitos (item 03) correlaciona-se apenas

com RPC1 (“Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo”) e com um nível de significância mais baixo ($p < 0,05$). A relação com os colegas (RPC2 e RPC6) aparece correlacionada com a intervenção do director de turma (04) e do Conselho Executivo (05).

Quadro 4.2.2.3. Correlações entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola e a relação com os professores e colegas

Resolução de conflitos na escola	RPC1	RPC2	RPC3	RPC5	RPC6
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras quem te possa ajudar a resolvê-los.	0,255**		0,216**	0,160*	
02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que o outro está a	0,185**	0,150*	0,149*	0,157*	
03. Os professores intervêm na resolução de conflitos.	0,156*				
04. O director de turma intervém na resolução de conflitos.	0,393**	0,194**	0,239**	0,227**	0,202**
05. O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos.	0,229**	0,177*	0,138*	0,149*	0,228**
07. O delegado de turma intervém na resolução de conflitos.	0,222**			0,219**	
08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos.	0,205**		0,141*		
09. Os pais intervêm na resolução de conflitos.	0,167*		0,140*	0,174*	
10. Tu próprio colaboras na resolução de conflitos na escola.		0,142*		0,169*	
12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos.	0,151*			0,182**	

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Legenda: RPC1 – Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo; RPC2 - Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo; RPC3 - Na minha escola há um professor que é simpático para mim; RPC4 - Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas; RPC5 - Na minha escola há um professor que me ouve quando estou com problemas; RPC6 - Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas.

Estes dois itens da resolução de conflitos aparecem, aliás, correlacionados – a maioria com elevada significância estatística – com todos os itens da relação com professores e colegas, excepto RPC4 (“Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas”) que nem aparece neste quadro já que não apresenta correlações significativas. Para além destes, apenas dois outros itens mostram correlações, aqui com RPC2, e têm que ver com a participação do próprio aluno: o item 02 (“Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que o outro está a pensar”) e 10 (“Tu próprio colaboras na resolução de conflitos na escola”).

4.3. Resultados Diferenciais

Apresenta-se, de seguida, os resultados diferenciais entre grupos em função do género, do ano de escolaridade ou da escola frequentada. Foi utilizado o método estatístico do *t* de Student que permite comparar as médias de dois grupos.

4.3.1 Diferenças em função do género

O quadro 4.3.1.1. mostra as diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos nas escolas que os afectam pessoalmente, em função do género. Apareceram seis itens com diferenças estatisticamente significativas, ainda que de níveis diferentes. Como se pode observar, em todos os itens o valor do *t* é positivo, mostrando uma maior preocupação dos alunos do género feminino em relação aos alunos do género masculino, relativamente aos conflitos que os afectam pessoalmente. Todos os itens dizem respeito à relação entre pares.

Quadro 4.3.1.1. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função do género

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	Género	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
04. Os alunos insultam-se	Feminino	122	2,8197	0,95360	1,985	*
	Masculino	87	2,5517	0,97359		
05. Os alunos agridem-se	Feminino	124	2,6129	1,01781	2,352	*
	Masculino	86	2,2791	1,00178		
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	Feminino	124	2,5323	1,01561	3,037	**
	Masculino	87	2,1149	0,93293		
10. Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se	Feminino	123	2,6585	0,93939	2,571	**
	Masculino	86	2,3140	0,97331		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	Feminino	124	2,8548	0,99342	3,662	***
	Masculino	87	2,3218	1,10490		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	Feminino	124	2,8387	0,98267	2,208	*
	Masculino	87	2,5172	1,11920		

p*<0,05; *p*<0,01; ****p*<0,001

Legenda: N – Número de indivíduos; DP – Desvio padrão; Sig – Significância estatística

O quadro 4.3.1.2. apresenta as diferenças, quanto ao género, entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola. Apenas em três itens estas diferenças são estatisticamente significativas, com o nível mais baixo de significância (*p*<0,05): o item 05 (“Os alunos agridem-se”); o item 09 (“Os alunos pensam que os professores não os entendem”); e o item 13 (“Problemas de convivência intercultural”).

Uma vez mais, o valor do t é positivo, indicando uma maior percepção das raparigas relativamente aos conflitos que acontecem na escola.

Quadro 4.3.1.2. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função do género

Conflitos que acontecem na escola	Género	N	Média	DP	t	Sig.
05. Os alunos agridem-se	Feminino	124	3,0887	0,85551	2,193	*
	Masculino	86	2,8161	0,93422		
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	Feminino	124	2,8790	0,93350	2,230	*
	Masculino	86	2,5862	0,94686		
13. Problemas de convivência intercultural	Feminino	123	2,5806	1,01290	2,545	*
	Masculino	86	2,2326	0,91619		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Legenda: N – Número de indivíduos; DP – Desvio padrão; Sig – Significância estatística

Quanto às diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola em função do género, estas não foram estatisticamente significativas em nenhum dos itens da resolução de conflitos, pelo que não se apresenta aqui qualquer quadro.

4.3.2 Diferenças em função do ano de escolaridade

Relativamente às diferenças encontradas entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função do ano de escolaridade frequentado, 6º ou 9º ano, a tendência, embora nem sempre com significância estatística, foi de maior percepção por parte dos alunos do 9º ano relativamente aos conflitos de maior gravidade, e ligados ao grupo de pares principalmente: agressão, drogas, furto. Já os alunos do 6º ano mostraram mais tendência, sem significância estatística, relativamente aos itens dos conflitos relacionados com a escola: conflitos com os professores, falta de regras, palavras inadequadas na sala, cada professor faz as coisas à sua maneira, sensação de incompreensão por parte dos professores. No quadro 4.3.2.1. apresentam-se as diferenças significativas encontradas – as três com um nível de significância superior ($p < 0,001$): no item 10 (“Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se”), no 11 (“Uso ou presença de objectos de agressão”) e no 13 (“Problemas de convivência intercultural”). Nos três itens, são os alunos do 9º ano quem revela

maior percepção, apresentando médias superiores relativamente às dos seus colegas do 6º ano.

Quadro 4.3.2.1. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função do ano de escolaridade

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	Ano	N	Média	DP	t	Sig.
10. Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se	6º	76	2,2105	0,88417	-3,559	***
	9º	133	2,6917	0,97063		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	6º	76	1,6053	0,96718	-3,550	***
	9º	134	2,1418	1,09787		
13. Problemas de convivência intercultural	6º	75	1,8267	0,90604	-3,534	***
	9º	134	2,3358	1,04733		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Legenda: N – Número de indivíduos; DP – Desvio padrão; Sig – Significância estatística

O quadro seguinte, quadro 4.3.2.2., confirma a maior percepção dos alunos do 9º ano relativamente aos alunos do 6º ano sobre o uso ou presença de objectos de agressão (item 11) e sobre os problemas de convivência intercultural (item 13). Relevam-se ainda os itens 07 (“Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós”) e 17 (“Conflitos entre alunos e auxiliares”).

Quadro 4.3.2.2. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função do ano de escolaridade

Conflitos que acontecem na escola	Ano	N	Média	DP	t	Sig.
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	6º	77	2,4286	0,89485	-2,459	*
	9º	134	2,7388	0,87513		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	6º	76	1,8553	0,96200	-2,818	**
	9º	134	2,2612	1,02546		
13. Problemas de convivência intercultural	6º	76	2,1842	0,90496	-2,854	**
	9º	134	2,5821	1,00599		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	6º	72	2,2222	0,87568	-2,785	**
	9º	129	2,5891	0,90668		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Legenda: N – Número de indivíduos; DP – Desvio padrão; Sig – Significância estatística

Relativamente à percepção acerca da resolução de conflitos na escola, foram encontradas diferenças significativas em mais de metade dos itens da resolução de conflitos. Em todos eles, o valor do *t* é positivo conforme se pode verificar no quadro

4.3.2.3., mostrando uma maior percepção por parte dos alunos do 6º ano. Esta foi, também, a tendência em todos os itens sem diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 4.3.2.3. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função do ano de escolaridade

Resolução de conflitos na escola	Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los	6º	77	2,5844	1,04316	2,934	**
	9º	133	2,1579	0,99880		
02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar	6º	77	2,9221	0,97016	2,947	**
	9º	132	2,5000	1,01515		
03. Os professores intervêm na resolução de conflitos	6º	77	2,7403	1,11689	1,998	*
	9º	133	2,4436	0,98791		
04. O director de turma intervêm na resolução de conflitos	6º	76	3,3684	0,93584	4,282	***
	9º	134	2,7761	0,97827		
08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos	6º	77	2,8182	0,96963	2,340	*
	9º	134	2,5000	0,93992		
09. Os pais intervêm na resolução de conflitos	6º	77	2,9091	0,94843	3,448	***
	9º	134	2,4254	0,99907		
12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos	6º	75	2,4533	0,93423	2,724	**
	9º	133	2,0902	0,91667		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Legenda: N – Número de indivíduos; DP – Desvio padrão; Sig – Significância estatística

Conforme se pode verificar pelos três quadros anteriores, os resultados obtidos para as percepções dos alunos acerca dos conflitos nas escolas em função do ano de escolaridade mostram poucas diferenças entre os dois grupos, tal como havia já acontecido com os resultados encontrados para as diferenças em função do género.

4.3.3 Diferenças em função da escola frequentada

E entre os alunos de escolas diferentes? Haverá alguma distinção?

Os quadros seguintes apresentam os resultados para responder a esta questão. Foram comparadas as escolas 1 e 2 e as escolas 1 e 3 em cada uma das três dimensões dos conflitos. A apresentação dos resultados seguirá a seguinte metodologia: para cada dimensão dos conflitos mostram-se, par a par, os quadros com os resultados diferenciais, com significância estatística, das escolas 1 e 2 e das escolas 1 e 3.

No que respeita aos conflitos que afectam pessoalmente os alunos (quadros 4.3.3.1. e 4.3.3.2.), verifica-se que os valores do *t* são positivos em ambos os quadros,

indicando que os alunos da escola 1 sentem com maior acuidade, relativamente aos alunos das escolas 2 e 3, que há conflitos na escola que os afectam pessoalmente. No entanto, tal acontece, com significado estatístico, em apenas quatro itens respeitante às diferenças entre as escolas 1 e 2: no item 04 (“Os alunos insultam-se”); no item 14 (“Há alunos que intimidam/ameaçam outros”); no 15 (“Há alunos que tiram coisas a outros”) e no 17 (“Conflitos entre alunos e auxiliares”). Em relação às escolas 1 e 3, verificaram-se diferenças significativas em apenas um item, no 04 (“Os alunos insultam-se”).

Quadro 4.3.3.1. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2)

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
04. Os alunos insultam-se	1	101	2,9307	,87473	3,143	**
	2	52	2,4231	1,07277		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	1	102	2,8039	,98543	2,864	**
	2	52	2,3077	1,07628		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	1	102	2,8824	,97792	2,134	*
	2	52	2,5192	1,03829		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	1	102	2,3039	1,00286	3,332	***
	2	52	1,7692	,80721		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Quadro 4.3.3.2. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3)

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
04. Os alunos insultam-se	1	101	2,9307	,87473	2,389	*
	3	56	2,5714	,95073		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Legenda: N – Número de indivíduos; DP – Desvio padrão; Sig – Significância estatística

Relativamente aos conflitos que acontecem nas escolas – cujos resultados significativos se apresentam nos quadros 4.3.3.3. e 4.3.3.4. – aparecem mais diferenças, particularmente entre as escolas 1 e 2, com níveis de significância variados. As médias da escola 1 continuam a ser superiores às da escola 2 mas inferiores às da escola 3. Voltam a aparecer os mesmos itens dos conflitos surgidos nos quadros anteriores, referentes aos conflitos que afectam pessoalmente os alunos – insultos, intimidação/ameaça, alunos que tiram coisas a outros e conflitos com auxiliares – mas agora observam-se também diferenças em tipos de conflito mais ligados à organização da escola e aos professores, no que respeita às diferenças entre as escolas 1 e 2:

Conflitos entre alunos e professores (01); Falta de regras claras de convivência (02) e palavras inadequadas na aula (03).

Quadro 4.3.3.3. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2)

Conflitos que acontecem na escola	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	1	102	2,4706	,86409	2,017	*
	2	51	2,1569	,98737		
02. Falta de regras claras de convivência	1	100	2,7900	,91337	2,149	*
	2	50	2,4400	,99304		
03. Palavras inadequadas na aula	1	101	2,8218	,94230	2,066	*
	2	52	2,5000	,85176		
04. Os alunos insultam-se	1	102	3,3529	,72641	3,345	***
	2	52	2,8846	,98327		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	1	102	3,0490	,87175	2,649	**
	2	52	2,6538	,88306		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	1	102	3,1176	,82407	3,264	**
	2	52	2,6346	,95031		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	1	97	2,4536	,85416	2,687	**
	2	48	2,0417	,89819		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Quadro 4.3.3.4. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3)

Conflitos que acontecem na escola	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	1	102	2,5294	,85255	-3,409	***
	3	57	3,0000	,80178		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	1	101	2,0099	,96431	-2,650	**
	3	57	2,4561	1,10308		
12. Consumo ou presença de drogas	1	101	1,5941	,85063	-2,343	*
	3	57	1,9474	1,00749		
13. Problemas de convivência intercultural	1	101	2,3168	,93734	-3,425	***
	3	57	2,8596	,98992		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	1	97	2,4536	,85416	-2,542	*
	3	56	2,8214	,87609		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Legenda: N – Número de indivíduos; DP – Desvio padrão; Sig – Significância estatística

Já entre as escolas 1 e 3 (quadro 4.3.3.4.) verifica-se um panorama diferente: Todos os itens que registaram diferenças significativas dizem respeito à relação entre pares, exceptuando o 17 (“Conflitos entre alunos e auxiliares”) e aparecem conflitos de cariz mais grave como o uso ou presença de objectos de agressão e o consumo ou presença de drogas. Os valores do *t* são aqui negativos, indicando a percepção da existência de mais conflitos na escola por parte dos alunos da escola 3.

Como se pode constatar, através dos quadros 4.3.3.5. e 4.3.3.6., apenas em três itens se verificaram diferença significativa nos itens da Resolução de Conflitos, estas no item 01 (“Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los”) com o valor de *t* positivo, indicando maior intervenção dos alunos da escola 1 relativamente aos alunos das escolas 2 e 3; no item 04, relativamente às escolas 1 e 3 (“O director de turma intervém na resolução de conflitos”) e no item 12 (“Consideras que os conflitos ficam resolvidos”), relativamente às escolas 1 e 2. Apenas neste último o valor do *t* é negativo, indicando que são os alunos da escola 2 a perceberem mais do que os da escola 1 que os conflitos ficam resolvidos, o que é coerente com os resultados dos quadros anteriores.

Quadro 4.3.3.5. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2)

Resolução de conflitos na escola	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los	1	101	2,5050	,99623	1,974	*
	2	52	2,1538	1,12694		
12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos	1	101	2,1782	,90990	-2,390	*
	2	50	2,5600	,95105		

p*<0,05; *p*<0,01; ****p*<0,001

Quadro 4.3.3.6. Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3)

Resolução de conflitos na escola	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los	1	101	2,5050	,99623	2,342	*
	3	57	2,1228	,96492		
04. O director de turma intervém na resolução de conflitos	1	101	3,1782	,99394	3,050	**
	3	57	2,6842	,94789		

p*<0,05; *p*<0,01; ****p*<0,001

Legenda: N – Número de indivíduos; DP – Desvio padrão; Sig – Significância estatística

Apresentaram-se neste capítulo os resultados obtidos nos itens dos conflitos em função das variáveis previamente definidas. No próximo capítulo passaremos à discussão desses resultados.

Capítulo 5. Discussão de Resultados e Conclusões

Neste capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados obtidos, efectuada mediante a comparação com outros estudos referenciados no capítulo 2. Segue-se as conclusões resultantes dessa discussão. Uma vez que o questionário aplicado nesta investigação foi elaborado a partir de um outro (Cangas et al, 2007), conforme atrás explicado, far-se-ão aqui comparações frequentes com os resultados obtidos nesse estudo europeu, quando as variáveis coincidam. De uma forma geral, serão referidas as percentagens das respostas 1 (nada) e 2 (pouco) tomadas conjuntamente e das respostas 3 (regular) e 4 (muito) também tomadas em conjunto.

5.1. Discussão dos Resultados Descritivos

Respondendo à três primeiras questões de estudo – “Como se distribuem os alunos por aspectos específicos dos conflitos nas escolas, que os afectam pessoalmente, em termos de frequência?”; “Como se distribuem os alunos por aspectos específicos dos conflitos que acontecem nas escolas, em termos de frequência?”; “Como se distribuem os alunos segundo a percepção da resolução dos conflitos nas escolas, em termos de frequência?” - de acordo com os resultados obtidos, no topo da lista em termos de conflitos que afectam pessoalmente os alunos estão os insultos (62,2%), seguindo-se o furto (59,3%), a intimidação (56,9%), a desmotivação (50,2%) e a agressão (50%). Com as pontuações mais baixas encontram-se os conflitos entre alunos e professores (20%), a intimidação sexual (24,3%), consumo ou presença de drogas (21,3%), presença de objectos de agressão (30%), palavras desadequadas na sala (33,7%) e problemas de convivência intercultural (34,5%).

Estes resultados estão em alguns aspectos de acordo com os obtidos no estudo de Cangas et al (2007), aplicado em Espanha, Hungria, França e Áustria. Nesse estudo, os insultos, a desmotivação e as agressões estão igualmente entre as principais preocupações dos alunos, ficando os problemas mais graves – drogas, problemas de convivência intercultural, intimidação sexual, presença de objectos de agressão - numa posição mais abaixo.

De uma forma geral, a percepção da frequência dos conflitos é muito mais elevada do que a forma como os alunos são afectados pelos mesmos. Exceptuam-se as

situações mais graves já referidas, com valores percentuais muito semelhantes, sendo a preocupação com a presença de drogas ainda superior à percepção da sua frequência. Resultados semelhantes foram obtidos no estudo europeu.

Os insultos são o tipo de problema mais frequente (82%), de acordo com a percepção dos alunos, tal como no estudo europeu, embora a percentagem em Portugal seja mais elevada que a média europeia encontrada (67,9%), sendo também coincidentes os menos frequentes – consumo ou presença de drogas, uso ou presença de objectos de agressão e problemas de convivência intercultural - apesar de a ordem não coincidir exactamente. Nestes dois últimos itens, estão também em Portugal as frequências mais elevadas, 31,4% e 44,7, respectivamente, contra 13,2% e 24, 57%. Estes valores bastante superiores poderão explicar-se pelo facto de as escolas participantes, da periferia de Lisboa, apresentarem elevado nível multicultural, forte presença de alunos imigrantes e filhos de imigrantes, situações de exclusão social, alunos de um meio socialmente deprimido, com muito fracos recursos materiais e deficitárias condições de habitação e outras situações reconhecidas como potenciadoras de insucesso e indisciplina.

Após os insultos, as situações mais frequentes são a agressão, o furto e a intimidação/ameaça. Estes resultados são consistentes com outras investigações. Numa investigação sobre clima de escola, numa escola secundária (Dias, 2007), 61% dos alunos considera que há alunos que são frequentemente insultados. Blaya (2008) refere também a preponderância das violências verbais – insultos, ameaças – seguindo-se outros problemas como o furto, a agressão, o racismo. O estudo de Martins (2009) apresenta também o insulto como um dos tipos de vitimização e de agressão mais frequente, de acordo com os alunos. Os baixos níveis de frequência das situações mais graves – uso ou presença de drogas, uso ou presença de objectos de agressão, intimidação sexual – vão igualmente de encontro a outros estudos e aos dados da Escola Segura. Explicam-se também pelo facto de, apesar da relevância destes problemas na sociedade, as escolas participantes serem frequentadas por jovens com idades entre os 10 e os 15 anos, maioritariamente.

Constata-se ainda que a maioria dos problemas está ligada à convivência entre pares, ficando para o fim da tabela os conflitos com os professores embora estes valores se possam considerar relevantes (45,2%). No entanto, os níveis de desmotivação são elevados (61,9%) - ainda que a preocupação dos alunos relativamente a este item seja menor (assim mesmo, ainda nos 50%) - bem como a percepção de que os professores

não os compreendem (61,1%). Olhando para estes valores, essa incompreensão é menos acompanhada de conflito do que se poderia esperar, possivelmente devido à conformidade perante a relação vertical que se estabelece com os professores. O estudo europeu refere também altos níveis de desmotivação e de desentendimento com os professores. Este é um problema a ser tido em conta pelas escolas já que a desmotivação e a falta de comunicação entre professores e alunos conduz ao aumento de condutas de maior violência. Num estudo de Caldeira, Rego e Condessa (2007), concluiu-se que os comportamentos de indisciplina dos alunos raramente tinham como alvo os professores antes revelando situações de proposição e evitamento que para os autores pareceu querer alertar para a desmotivação face às tarefas e às aulas. Estas conclusões vão de encontro aos resultados por nós encontrados relativamente ao alto nível de desmotivação e a muito menor conflitualidade com os professores.

Relativamente à distribuição dos alunos pela percepção da resolução de conflitos, não surpreendentemente, as pessoas apontadas como maiores intervenientes na resolução de conflitos são os elementos do Conselho Executivo e o Director de Turma, já que os normativos legais delegam precisamente nestes a competência em matéria disciplinar. Sobre a intervenção dos professores e dos funcionários, há a relevar o facto de, apesar de a intervenção dos professores apresentar mais respostas na frequência 4 (muito), no conjunto das frequências mais elevadas (3 e 4) os funcionários apresentam valores percentuais superiores, possivelmente porque, como é referido em numerosos estudos, a maioria das situações de violência entre alunos ocorre nos recreios, espaços com pouca ou nenhuma vigilância de professores. Semelhantemente, num estudo sobre o clima de escola, visto pelos alunos, numa Escola Secundária do concelho de Odivelas (Dias, 2007), no qual se indaga, também, sobre a intervenção dos diferentes actores escolares em caso de conflitos entre alunos, os funcionários intervêm mais do que os professores, de acordo com os inquiridos (72% contra 45%). Ainda neste estudo, os alunos consideram que os locais onde se sentem menos seguros são a entrada da escola e o recreio.

A intervenção dos alunos é bastante elevada. Podemos perguntar-nos se existirá nestas escolas uma cultura de mediação de conflitos entre pares. No entanto, esta técnica supõe que se chega a uma solução satisfatória para ambas as partes envolvidas. Ora, a maioria dos alunos considera que os conflitos não ficam resolvidos e que não são resolvidos de forma justa, pelo que a intervenção dos alunos poderá resultar de uma acção espontânea no momento, sem a eficácia desejada. Os valores no item 1 (“Quando

tens um conflito com um colega, procuras quem te possa ajudar a resolvê-lo”) parecem corroborar esta ideia.

A intervenção dos pais é também elevada. Tal seria de esperar já que os normativos legais apontam para o envolvimento dos encarregados de educação pela escola nas situações de transgressão dos deveres do aluno.

5.2. Resultados Correlacionais

Colocaram-se duas questões de estudo que exigiam relacionar as variáveis dependentes – os itens dos conflitos – com variáveis independentes, no caso o rendimento escolar dos alunos a disciplinas específicas e a percepção do apoio dos professores. Segue-se a discussão sobre os resultados obtidos para as correlações.

5.2.1 Conflitos e rendimento escolar a disciplinas específicas

No que respeita à questão 4 “Que relação existe entre os itens dos conflitos e o rendimento escolar a disciplinas fundamentais?”, encontraram-se correlações, negativas, apenas em três itens dos conflitos que afectam pessoalmente os alunos, estando estes três itens ligados aos professores: “Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira”, “Os alunos pensam que os professores não os entendem” e “Os alunos estão desmotivados”. Ou seja, os alunos com rendimento escolar mais alto sentem-se menos afectados pelas questões expressas nestes itens possivelmente porque, à partida, estão mais motivados para a escola ou porque recebem mais atenção positiva por parte dos professores, que podem sentir-se recompensados no seu trabalho com os resultados escolares dos alunos. Estes não se mostram nem mais nem menos afectados que os seus colegas relativamente aos outros itens, de acordo com os resultados obtidos.

Já na percepção acerca dos conflitos que acontecem na escola os resultados são outros: os alunos com rendimento escolar elevado, em todas as disciplinas consideradas, percebem com maior acuidade a intimidação/ameaça existente na escola, encontrando-se ainda duas outras correlações positivas, uma entre o rendimento a Português e os insultos e outra entre o rendimento a História e o consumo ou presença de drogas, embora não se sintam mais pessoalmente afectados que os colegas, conforme atrás verificámos. Talvez este tipo de problemas esteja fora do seu grupo de pares apesar de existir na escola. Ou, sendo alunos mais informados, com maior nível cultural,

terão um maior grau de exigência crítica em relação à existência desse tipo de comportamentos.

Quanto à percepção acerca da resolução de conflitos, destacam-se os itens “Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los” e “Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar”, correlacionados positivamente com o rendimento a cada uma das disciplinas consideradas e com o rendimento total às quatro disciplinas. Estes dois itens são os que implicam qualidades interpessoais por parte dos alunos, o que pode apontar para maiores competências nesse âmbito por parte dos alunos com rendimento escolar mais elevado. Ou, dito de outro modo, que os alunos com maiores competências relacionais apresentam também melhor rendimento escolar. De acordo com vários estudos, o bom rendimento escolar está muitas vezes associado a comportamentos mais disciplinados, a maior auto-estima, a competências sociais (Veiga, 2007). Os outros dois itens que apresentaram correlações significativas foram o item “Os funcionários intervêm na resolução dos conflitos”, com três correlações negativas, e “O Conselho Executivo intervêm na resolução de conflitos”, este com apenas uma correlação, também negativa. Tal poderá significar que, na opinião destes alunos, os funcionários e o Conselho Executivo intervêm pouco, particularmente os funcionários. São estes quem, na maior parte das vezes, faz a vigilância dos recreios onde ocorre a maioria das situações de conflito entre pares (Blaya, 2008; Debarbieux, 2002; Dias, 2007; Sebastião, 2009). Segundo o relatório do Observatório de Segurança Escolar, de 2006/7, analisado por Sebastião (2009), 63,5% das agressões ocorreram no recreio. Possivelmente, para os alunos considerados, os funcionários intervêm menos do que deveriam.

5.2.2 Conflitos e relação dos alunos com os professores e colegas

Relativamente à questão “Que relação existe entre os itens dos conflitos e factores escolares específicos (percepção do apoio dos professores e dos colegas)?” – questão cinco – verificou-se que tanto a percepção dos itens dos conflitos que afectam pessoalmente os alunos como a percepção dos que acontecem na escola está, de um modo geral, mais consistentemente ligados à relação com os colegas do que à relação com os professores. Esta aparece mais associada a situações de sala de aula: regras, compreensão dos professores, palavras inadequadas na sala enquanto a percepção do apoio dos colegas associa-se a conflitos entre pares.

Nos conflitos que afectam pessoalmente os alunos, a relação com os professores aparece correlacionada com apenas três itens: a falta de regras claras de convivência; alunos que não estão integrados e alunos que pensam que os professores não os entendem, este último com uma correlação negativa com o item relativo à existência de um professor que se preocupa. Esta parece lógica pois se os alunos percebem que têm um professor que se preocupa com eles não deverão perceber que os professores não os entendem. Já na falta de regras claras a correlação levanta alguma surpresa. Compreende-se que este item se correlacione com a percepção do apoio dos professores já que as regras são, na maioria das vezes, determinadas por estes. No entanto, a correlação é positiva. A simpatia dos professores não parece estar associada à clarificação de regras de convivência. Uma hipótese seria que a percepção do apoio de um professor funcionaria como ponto de comparação com o modo de agir de outros professores, tornando os alunos mais críticos e sensíveis à forma como as regras são trabalhadas. É reconhecida a disparidade de critérios entre os professores relativamente à disciplina na sala de aula, gerando alguma confusão entre os alunos (Amado & Freire, 2009; Freire, 2011). Porém, o item relativo ao haver problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira não aparece aqui com correlações significativas pelo que não parece ser por aí. Além disso, a falta de regras volta a ter correlação significativa com a percepção do apoio dos professores na dimensão da percepção dos conflitos que acontecem na escola, desta vez uma correlação negativa com o item “Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo”. Esta correlação está em conformidade com vários estudos que apontam a percepção do apoio dos professores relacionada com maior respeito pelas regras na sala de aula por parte dos alunos (Amado & Freire, 2009; Blaya, 2002; Matos, 2003). Num estudo comparativo sobre o clima escolar nos sistemas de ensino secundário em França e na Inglaterra, Blaya (2002) faz notar como a relação de confiança entre alunos e professores, para lá do âmbito da disciplina leccionada, é propícia a um clima de escola de maior disciplina e menor grau de violência. Talvez se possa então pensar que entre a preocupação e a simpatia de um professor há uma boa diferença. Amado e Freire (2009) referem a falta de assertividade de alguns professores, que começam por dar excessiva importância ao querer dos alunos com consequências mais ou menos desastrosas em termos de clima de sala de aula. No entanto, apenas com estes dados não é possível dar uma explicação cabal. Em futuros estudos, esta poderá ser uma questão a aprofundar.

Por último, nos itens correlacionados com a percepção do apoio dos professores, e relativamente ao item “Há alunos que não estão integrados”, que apresenta correlações positivas com dois itens do apoio dos professores, este não parece aqui um facilitador da integração dos alunos, que nestas idades está mais associada à aceitação dos pares (Matos, 2003), mas possivelmente os professores darão uma maior atenção aos alunos desintegrados o que poderia explicar por que razão esses alunos percebem com maior acuidade o apoio dos professores. Outra explicação poderá ser que estes alunos têm mais necessidade de apoio e qualquer demonstração de atenção por parte do professor é valorizada (Blaya, 2002).

Os itens que se correlacionam com a percepção do apoio dos colegas estão mais dirigidos para a relação entre pares, todos com correlações positivas. O item relativo a alunos que intimidam/ameaçam outros é o que mais consistentemente se correlaciona com a percepção do apoio dos colegas: correlaciona-se positivamente com os três itens que se referem ao apoio dos amigos na escola. É o único item que apresenta correlações com mais do que um item das relações. Outros que aparecem correlacionados são os insultos, o desentendimento entre grupos, alunos que não estão integrados, a presença de objectos de agressão e problemas de convivência intercultural. Estes itens parecem convergir para um mesmo problema – o desentendimento entre grupos de diferentes etnias, com recurso a objectos de agressão. Lembremos que, de acordo com a caracterização feita, nas três escolas participantes existe elevado número de alunos oriundos de famílias imigrantes, com especial relevo para os países africanos de língua oficial portuguesa. Estes resultados poder-se-ão talvez explicar pelo facto de que nestas idades os jovens procuram a sua integração e apoio emocional na relação com os pares (Matos, 2003). Tendo as escolas participantes características que, à partida, propiciam a existência de maior conflitualidade, é possível que os alunos participem em situações de conflitualidade e indisciplina como forma de ser aceite pelo grupo (Amado & Freire, 2009). Farrington (2002) destaca como um dos factores de risco para futuras delinquências graves a baixa situação socioeconómica e amigos delinquentes. Um outro factor poderá ser tido em conta. Sergiovanni (2004) refere a perda de personalidade da escola, resultante de uma degradação da sua cultura, da sua comunidade e do indivíduo em função de lógicas burocráticas, como algo que obriga os alunos a construir sozinhos uma cultura, uma comunidade e uma identidade pessoais, voltando-se para a sua própria subcultura e normas à procura de um sentido e de um significado. É possível

que tal esteja a acontecer nas escolas que participaram no estudo, dada a actual excessiva intervenção da administração central sobre as escolas.

Quanto à percepção dos alunos sobre os conflitos que acontecem na escola, observou-se: mais correlações que na dimensão anterior; que a maioria das correlações, exceptuando-se apenas duas, aparecem associadas à percepção da relação com os amigos, em particular com “Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo” - aqui com sete correlações positivas – tal como havia acontecido para a percepção dos conflitos que afectam pessoalmente os alunos; e que a maioria dos itens correlacionados dos conflitos são coincidentes com aqueles que afectam pessoalmente os alunos. A relação com os pares mostra-se, uma vez mais, fundamental para a percepção dos alunos sobre os conflitos entre pares, acrescentando-se aqui dois itens mais ligados à situação de indisciplina na sala de aula: a falta de regras claras de convivência e palavras inadequadas na aula. Apenas dois itens estão correlacionados, negativamente, com a percepção do apoio dos professores: a falta de regras e os alunos pensarem que os professores não os entendem. Este último já tinha aparecido na percepção dos alunos quanto aos conflitos que os afectam pessoalmente. Como foi referido então, parece lógico pensar que se os alunos percebem que os professores se preocupam com eles não deverão perceber que os professores não os entendem, ficando assim justificada essa correlação negativa. Mas quanto à falta de regras claras de convivência, a correlação é, aqui, negativa, ao contrário do resultado obtido na anterior dimensão dos conflitos. A diferença está também no item do apoio dos professores. Desta vez é em “Na minha escola, tenho um professor que se preocupa comigo” e não no item referente à simpatia do professor para com os alunos. Este aspecto foi discutido atrás, pelo que apresentamos aqui, entre parêntesis, idêntica justificação: (Esta correlação está em conformidade com vários estudos que apontam a percepção do apoio dos professores relacionada com maior respeito pelas regras na sala de aula por parte dos alunos (Amado & Freire, 2009; Matos, 2003). Talvez se possa então pensar que entre a preocupação e a simpatia de um professor há uma boa diferença. Amado e Freire (2009) referem a falta de assertividade de alguns professores, que começam por dar excessiva importância ao querer dos alunos com consequências mais ou menos desastrosas em termos de clima de sala de aula. No entanto, apenas com estes dados não é possível dar uma explicação cabal. Em futuros estudos, esta poderá ser uma questão a aprofundar).

No que respeita à resolução de conflitos na escola, os resultados foram muito mais consistentes com a percepção do apoio dos professores, com correlações positivas para todos os itens dos conflitos excepto dois: sobre a intervenção dos alunos e sobre a justiça na resolução de conflitos. Num estudo sobre conflito, justiça e cidadania entre alunos adolescentes, Carita (2004) aponta para a forte predominância da participação do professor nos processos de resolução de conflitos na aula, prevalecendo uma estrutura relacional de natureza vertical que não facilita a produção de comportamentos de coesão e de solidariedade num ambiente de sala de aula e que não é percebido pelos alunos como sendo suficientemente justo.

A existência de grande número de correlações positivas entre os itens da resolução dos conflitos e a percepção do apoio dos professores, muitas delas com nível de significância superior, pode estar relacionada com a percepção dos seus direitos pelos alunos, com a forma como os seus direitos são protegidos pelos adultos que os cercam. Veiga (2001) conclui que o apoio dos professores é um dos melhores meios para fortalecer a existência dos direitos dos alunos, caracterizando aqueles que manifestam fraca percepção dos seus direitos na escola como tendo, entre outros, um menor grau de percepção do apoio dos professores.

Na escola, o professor é a figura de autoridade, esperando o aluno que ele a exerça (Amado & Freire, 2009). A aceitação da autoridade está, também, relacionada com a integração do aluno na escola. Musitu et al (2003) concluem que os adolescentes com uma atitude mais negativa face à autoridade manifestam também mais problemas de integração escolar, com condutas desadaptadas na aula, fraco desempenho académico e pouco esforço. Estas características estão, de um modo geral, associadas a uma fraca percepção do apoio dos professores, já que o oposto – uma boa percepção do apoio dos professores – está frequentemente relacionado com uma melhor adaptação à escola e suas regras. Assim, a percepção do apoio dos professores poderá influenciar a aceitação das regras da escola e da forma como os outros adultos na escola exercem a sua autoridade.

Encontraram-se ainda seis correlações positivas entre itens dos conflitos e a percepção do apoio dos colegas, quatro delas ligadas à intervenção do Conselho Executivo e do director de turma, figuras em quem, de acordo com os normativos em vigor, são delegadas as matérias de natureza disciplinar, não sendo pois surpreendente encontrar aqui correlações. Os outros dois itens com correlações positivas com a percepção do apoio dos colegas foram “Quando tens um conflito com alguém, tentas

perceber o que o outro está a pensar” e “Tu próprio colaboras na resolução de conflitos”, ou seja, dois itens directamente ligados à intervenção dos alunos, numa relação de pares.

5.3. Resultados Diferenciais

Colocaram-se três questões de estudo que procuravam encontrar diferenças na percepção dos itens dos conflitos em função dos grupos de pertença, neste caso entre os géneros, anos de escolaridade (6º e 9º) e entre escolas. Segue-se a discussão sobre os resultados obtidos para as diferenças.

5.3.1 Conflitos e género

Quanto à questão “Como se diferenciam os alunos nos itens dos conflitos, em função do género?” (Q6), não se encontraram diferenças importantes entre os géneros, tal como havia acontecido no estudo europeu que utilizou um questionário semelhante (Cangas et al, 2007) e no de Martins sobre maus tratos entre adolescentes no distrito de Portalegre (2009). Igualmente, num estudo sobre clima de escola (Dias, 2007), a percepção dos alunos sobre os diversos problemas na escola não variou consoante o género, de uma forma geral.

A tendência geral foi de maior percepção quanto à existência de conflitos e, com maior relevância (seis itens com significância estatística), quanto à forma como os alunos são afectados pelos mesmos, por parte do género feminino. Apresentando as raparigas atitudes ligeiramente mais favoráveis à escola e às regras de conduta do que os rapazes (Peixoto, 2003), é possível que sejam por isso um pouco mais sensíveis à existência de conflitos na escola. Com significância, nos conflitos que as afectam pessoalmente, verificou-se a maior preocupação das raparigas relativamente aos insultos, à agressão, à desintegração, à desmotivação, à intimidação/ameaça e ao furto, o que dá a entender que as raparigas são mais vítimas deste tipo de conflitos que os rapazes - o que contraria outros estudos que indicam a prevalência do género masculino tanto enquanto agressores como enquanto vítimas (Amado & Freire, 2009; Blaya, 2008; Sebastião, 2009; Sebastião, Alves & Campos, 2003) - ou que são mais sensíveis aos mesmos.

No que respeita à percepção dos alunos acerca da resolução de conflitos em função do género, não houve diferenças significativas. Seria de esperar que as raparigas percepcionassem mais os itens relativos à sua participação/empatia (itens 1 e 2) dado que, "...a investigação mostra que as raparigas usam significativamente mais estratégias de resolução de conflitos do que os rapazes, o que parece ser indicador de um nível superior de desenvolvimento social nos adolescentes do sexo feminino" (Nascimento, 2003, p. 212). Tal, porém, não se verificou.

5.3.2 Conflitos e ano de escolaridade

No que concerne à questão "Como se diferenciam os alunos nos itens dos conflitos, em função do ano de escolaridade (6º e 9º)?" – Q7 -, encontraram-se várias diferenças significativas entre os dois grupos. Os alunos do 9º ano sentem-se mais afectados do que os do 6º em três itens: no item 10, desmotivação, no 11 ("Uso ou presença de objectos de agressão") e no 13 ("Problemas de convivência cultural"). Estes dois últimos itens parecem convergir para um mesmo problema – o desentendimento entre grupos de diferentes etnias, com recurso a objectos de agressão. Lembremos que nas três escolas participantes existe elevado número de alunos oriundos de famílias imigrantes, com especial relevo para os países africanos de língua oficial portuguesa. A preponderância deste problema nos alunos do 9º ano justifica-se pelo facto de estes alunos estarem a entrar na adolescência (14 - 15 anos), sendo esta a faixa etária em que, de acordo com variados estudos, predominam os episódios de indisciplina e violência (Estrela, 2002; Peixoto, 2003; Sebastião, 2009). Pelo mesmo motivo, esperaríamos encontrar diferenças significativas noutros itens mas tal não se verificou. No entanto, verificou-se uma tendência, embora sem significância estatística, para uma maior percepção por parte dos alunos do 9º ano relativamente aos conflitos entre pares mais graves - agressão, drogas, furto – ao passo que entre os alunos do 6º ano tiveram maior relevo, também sem significância estatística, os conflitos ligados ao funcionamento da escola – regras, percepção de incompreensão dos professores, palavras inadequadas na sala, cada professor fazer as coisas à sua maneira. Esta maior sensibilidade revelada pelos alunos do 6º ano pode significar uma maior necessidade, ainda que ligeira, de definição e amparo por parte dos adultos dado se tratarem de alunos mais jovens. No estudo de Peixoto (2003), com alunos do 7º, 9º e 11º ano de escolaridade, as atitudes mais desfavoráveis à escola foram as do grupo do 9º ano, o que parece ir de encontro a

este ligeiro maior desinteresse, relativamente aos itens dos conflitos relacionados com a escola, revelado pelos alunos do 9º ano, e à sua maior desmotivação.

No trabalho de Veiga (1995), os efeitos do ano de escolaridade, considerando o 7º, 8º e 9º ano, verificaram-se apenas na distração-transgressão e na disrupção geral, com um aumento progressivo – o que aqui não se verificou, pois os itens ligados a conflitos ligados à escola e aos professores não apresentaram diferenças significativas. Mas nas dimensões da agressão não houve diferenças estatisticamente significativas, o que vai ao encontro dos resultados aqui obtidos. O item “Os alunos agridem-se” ou “Há alunos que intimidam/ameaçam outros” não mostram diferenças entre os anos de escolaridade considerados. Ainda no mesmo estudo, na agressão para com os colegas ou com a autoridade, a tendência geral foi de estabilização dos comportamentos agressivos ao longo dos anos considerados, ou seja, sem diferenças significativas.

Os problemas de convivência intercultural e de uso ou presença de objectos de agressão confirmam-se ao nível da percepção dos alunos sobre os conflitos que acontecem na escola, também com os alunos do 9º ano a revelar maior percepção sobre os mesmos. São também estes alunos quem mais percepcionou conflitos entre alunos e auxiliares o que parece justificar-se dado que muitos dos conflitos entre pares ocorrem nos espaços de recreio (Blaya, 2008; Debarbieux, 2002; Dias, 2007; Sebastião, 2009), normalmente vigiados por funcionários auxiliares.

Relativamente à resolução de conflitos, foram vários os itens com diferenças significativas. Em todos eles, foram os alunos do 6º ano a perceber mais do que os do 9º a sua ocorrência. A tendência para uma maior percepção por parte dos alunos do 6º ano em todos os itens da resolução de conflitos, parece ir ao encontro da hipótese acima formulada de que os alunos mais novos são mais sensíveis ao funcionamento da escola e da intervenção dos adultos: professores, director de turma, pais, funcionários. Num estudo de Carita com alunos do 6º, 9º e 11º ano sobre resolução de conflitos (2004), foram os alunos do 6º ano quem menos atribuiu aos alunos, e mais aos professores, acções tendentes à resolução de conflitos. Do mesmo modo, os resultados obtidos nos itens 1 e 2 (em situação de conflito procura alguém para ajudar a resolver e tentas perceber o que o outro está a pensar) parecem ser consistentes com os de Carita (2004) no qual foi o grupo do 6º ano o que menos atribuiu aos estudantes o recurso à estratégia de afastamento na resolução de conflitos.

5.3.3 Conflitos e escola

Relativamente à questão 8 “Será que existem diferentes percepções de conflitos nos alunos de Agrupamentos diferentes?”, os resultados mostram algumas diferenças significativas entre as percepções dos alunos das três escolas.

Nos conflitos que afectam pessoalmente os alunos, as diferenças significativas encontradas, com maior percepção por parte dos alunos a escola 1, dizem respeito aos conflitos geralmente mais frequentes – insultos, furto, intimidação/ameaça, de acordo com numerosos estudos (Blaya, 2008; Cangas et al, 2007; Dias, 2007; Martins, 2009; Sebastião, 2009). O outro item onde foi encontrada uma diferença significativa refere-se aos conflitos entre alunos e auxiliares, o que parece apontar para conflitos no espaço do recreio onde, conforme já observado, acontece a maioria das situações de conflitualidade entre pares e onde são normalmente estes funcionários a fazer a vigilância (Blaya, 2008; Debarbieux, 2002; Dias, 2007; Sebastião, 2009). Daí que, ao elaborar um plano de intervenção, algumas escolas optem por dinamizar estes espaços com actividades diversificadas por vezes até, quando o projecto é financiado, com recurso a animadores.

Os resultados nos itens dos conflitos que acontecem na escola confirmam o atrás referido, já que os mesmos quatro itens voltam a aparecer diferenciando a escola 1 e a escola 2, com os alunos da primeira a perceberem mais do que os da segunda a existência de conflitos. Mas outros três itens surgem, estes ligados ao funcionamento da escola: conflitos com os professores, falta de regras claras de convivência e palavras inadequadas na aula. Mais uma vez, são os alunos da escola 1 a percebê-los mais do que os da escola 2. A literatura é consensual ao considerar o estabelecimento de regras e a cultura de não tolerância face a manifestações de agressividade e de transgressão como uma das características das escolas que conseguem um melhor clima de escola (Amado & Freire, 2009; Blaya, 2008; Estrela, 2002; Freire, 2011; Sammons, Hillman e Mortimore, 1997).

As diferenças significativas entre as escolas 1 e 3 mostram um panorama diferente: aparecem aqui, para além dos “habituais” conflitos entre alunos e auxiliares, aos quais já foi feita referência, outros conflitos mais graves como o uso ou presença de objectos de agressão e o consumo ou presença de drogas, aliados a problemas de convivência intercultural e a alunos que se sentem desintegrados e sós. São os alunos da escola 3 a perceberem mais este tipo de conflitos. Logo, a escola 3, comparativamente

à escola 2, não só tem mais conflitos do tipo mais frequente e menos grave – insultos, intimidação/ameaça, furto – como ainda lhes acrescenta os conflitos mais graves.

Quanto à resolução de conflitos, houve poucas diferenças. Realce-se que os alunos da escola 2 consideram mais do que os da 1 que os conflitos ficam resolvidos, o que é congruente com os resultados atrás discutidos.

Assim, dada a semelhança na caracterização das três escolas e admitindo que essas características são na realidade similares, parece poder afirmar-se que na escola 2 existe um melhor clima de escola que nas outras duas e que a escola três é a escola mais conflituosa, na perspectiva dos alunos. Talvez se verifique na escola 2 um pequeno “efeito estabelecimento” (Bolívar, 1999; Caldeira & Veiga, 2011; Debarbieux, 2002; Freire, 2011; Gottfredson, 2001; Sergiovanni, 2004; Veiga, 2011) embora se trate apenas uma hipótese já que outras variáveis são possíveis como, por exemplo, a caracterização não ser exacta. Mas apenas uma investigação mais específica poderia comprovar um trabalho colaborativo mais eficaz nesta escola relativamente às outras duas.

As médias mais elevadas nas frequências 3 e 4 na maioria dos itens dos conflitos – comparativamente às obtidas no estudo europeu (Cangas et al, 2007) - relativamente à maneira como os conflitos são percebidos pelos alunos em termos de frequência (questões 1 e 2), estão de acordo com a ideia de que as escolas situadas em meios socialmente desfavorecidos – como são estas - são mais vulneráveis à violência e indisciplina já que os factores sociais e económicos são um dos factores de risco (Blaya, 2008; Caldeira & Veiga, 2011; Farrington, 2002; Veiga, 2007). De acordo com as caracterizações destas escolas apresentadas nos respectivos Projectos Educativos, o nível socioeconómico é de um modo geral baixo e a imigração é elevada. A actuação pró activa das escolas e a sua organização em prol de um clima de escola positivo, que poderiam contrariar os factores de risco, não parecem estar aqui muito presentes, com excepção, talvez, da escola 2. Mas esta é também apenas uma hipótese já que não conhecemos as características das escolas participantes no estudo europeu nem podemos afirmar que outras escolas portuguesas, inseridas noutra tipo de bairro, teriam resultados diferentes.

Relativamente à escola 1 há ainda um factor a considerar. No questionário apresentado aos alunos formulou-se uma questão aberta – que não foi objecto de tratamento - sobre o que menos gostavam na escola. Nessa escola, a resposta foi unânime, chamando a atenção e permitindo a sua referência aqui: todos os alunos

referiram a degradação das instalações. Este é um factor que pode propiciar a disseminação de comportamentos violentos (Waiselfisz & Maciel, 2003) e que poderia explicar, em parte, os resultados desta escola. Mas, uma vez mais, com os dados disponíveis não é possível afirmá-lo.

5.4. Conclusões

O presente estudo teve como objectivo identificar a frequência com que os conflitos, na perspectiva dos alunos, acontecem na escola, os afectam pessoalmente e são resolvidos, cruzando-se ainda estes dados com variáveis como o género, o ano de escolaridade, a escola frequentada, a percepção do apoio dos professores e dos colegas e os resultados escolares a disciplinas fundamentais (Português, Matemática, História, Ciências Naturais).

Os resultados, obtidos a partir de uma amostra de 211 alunos do 6º e do 9º ano de escolaridade, de três escolas da periferia de Lisboa, mostraram que os insultos são o tipo de problema mais frequente nas escolas, seguindo-se a agressão, o furto e a intimidação/ameaça. Estes resultados são apoiados por outras investigações, em Portugal e noutros países europeus, inclusivamente pelo estudo de Cangas et al (2007) que utilizou um instrumento de recolha de dados semelhante. Também em consonância com outros estudos, os conflitos mais graves são os menos frequentes: consumo ou presença de drogas, uso ou presença de objectos de agressão, problemas de convivência intercultural e intimidação sexual.

Embora os valores para os conflitos com os professores sejam dos mais baixos, relativamente aos outros itens dos conflitos, são, ainda assim, de ter em conta pois atingem quase metade dos alunos. Aliados à elevada desmotivação e percepção de incompreensão por parte dos professores (ambos com valores superiores a 60%), são resultados que geram preocupação e que devem levar as escolas a reflectir nas suas práticas pois são factores que levam ao aumento de outros tipos de conflito.

Os insultos são, também, o tipo de conflito que mais afecta pessoalmente os alunos, seguindo-se o furto, a intimidação, a desmotivação e a agressão, conflitos que foram também percebidos como sendo dos mais frequentes nas escolas. Entre os que menos afectam os alunos estão os conflitos mais graves: a intimidação sexual, consumo ou presença de drogas, presença de objectos de agressão e os conflitos com os

professores. De um modo geral, estes resultados estão de acordo com os do estudo europeu (Cangas et al, 2007).

Constatou-se que a percepção da frequência dos conflitos é muito mais elevada do que a forma como os alunos são afectados. No entanto, nos conflitos mais graves os valores percentuais são muito semelhantes.

Os conflitos entre pares são mais frequentes do que os conflitos ligados aos professores.

No que respeita à distribuição dos alunos segundo a percepção da resolução de conflitos, os maiores intervenientes são os elementos do Conselho Executivo e o Director de Turma, o que segue as disposições dos normativos legais sobre a disciplina na escola. Seguem-se os professores e funcionários, sendo a intervenção dos pais também elevada. É de notar que a maioria dos alunos considera que os conflitos não ficam resolvidos e que não são resolvidos de forma justa, resultados estes que devem também fazer as escolas reflectir no sentido de encontrarem outras formas de resolução de conflitos pois o sentimento de injustiça em relação a sanções é um factor importante que contribui para um clima escolar negativo e agressivo (Blaya, 2008).

Os resultados nas correlações entre o itens dos conflitos e o rendimento escolar mostraram que os alunos com melhor rendimento escolar percebem com maior acuidade os conflitos que acontecem na escola, nomeadamente a intimidação/ameaça, os insultos e o consumo ou presença de drogas, embora não se sintam mais afectados por isso que os seus colegas. Estes alunos mostraram também maior nível de motivação e de relação com os professores, conforme expresso por correlações negativas nestes itens, o que não é de surpreender, apresentando também maiores competências interpessoais em relação aos colegas, já que se encontram correlações positivas para “Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los” e para “Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar”.

Finalmente, estes alunos mostraram-se mais críticos em relação à intervenção do Conselho Executivo e dos funcionários que, na sua opinião, intervêm pouco.

No que respeita às correlações entre os itens dos conflitos e a percepção do apoio dos professores e colegas, verificou-se que tanto a percepção dos itens dos conflitos que afectam pessoalmente os alunos como a dos que acontecem na escola estão mais consistentemente ligadas à relação com os colegas do que à relação com os professores. Esta última aparece mais associada a situações de sala de aula tais como

regras, compreensão dos professores e palavras inadequadas, enquanto a percepção do apoio dos colegas se associa aos conflitos entre pares.

Observou-se uma diferença substancial entre um professor ser simpático e um professor preocupar-se com os alunos. O primeiro aparece associado à falta de regras de convivência, o que poderá apontar para permissividade ou falta de assertividade da parte do professor, enquanto o segundo se associa ao seu estabelecimento, o que está em consonância com estudos que apontam para a relação de um clima de maior disciplina com o estabelecimento com o estabelecimento de relações de confiança com o professor (Amado & Freire, 2009; Blaya, 2002; Caldeira & Veiga, 2011).

A resolução de conflitos na escola revelou-se muito mais consistente com a percepção do apoio dos professores do que dos colegas, o que poderá estar relacionado com a visão mais positiva, por parte dos jovens que sentem mais o apoio dos professores, da forma como os seus direitos são protegidos pelos adultos que os cercam.

Não se verificaram muitas diferenças importantes entre os géneros quanto à percepção da existência de conflitos na escola ou quanto à resolução de conflitos embora a tendência geral tenha sido de maior percepção por parte do género feminino. Estes resultados vão ao encontro com outros estudos que tomaram em linha de conta as percepções dos alunos (Cangas et al, 2007; Dias, 2007; Martins, 2009), nos quais poucas diferenças se encontraram em função do género. Quanto à forma como os alunos são afectados pelos mesmos apareceram algumas diferenças. As raparigas sentem-se significativamente mais afectadas pessoalmente que os rapazes nos insultos, na intimidação/ameaça, no furto, na agressão, na desmotivação e na desintegração. Estes resultados contrariam outras investigações que apontam para a prevalência dos rapazes não só enquanto agressores como também enquanto vítimas (Amado & Freire, 2009; Blaya, 2008; Sebastião, 2009; Sebastião, Alves & Campos, 2003).

Relativamente ao ano de escolaridade, verificou-se serem os alunos do 9º ano sentirem-se mais afectados com a desmotivação, o uso ou presença de objectos de agressão e problemas de convivência intercultural os alunos. Estes dois últimos itens confirmaram-se na percepção sobre a existência de conflitos aparecendo ainda os conflitos entre alunos e auxiliares. Estando estes jovens na faixa etária dos 14-15 anos, estes resultados vão ao encontro da generalidade dos estudos que apontam esta idade como o pico dos episódios de indisciplina e violência na escola (Estrela, 2002; Peixoto, 2003; Sebastião, 2009). No entanto, relativamente aos outros itens dos conflitos tal não

se verificou embora haja outros estudos onde também não se verificaram diferenças ao nível da agressão (Veiga, 1995).

Quanto aos itens da resolução de conflitos, verificou-se uma maior percepção por parte dos alunos do 6º ano em vários itens da resolução de conflitos, possivelmente devido a uma maior sensibilidade e interesse em relação ao funcionamento da escola. Estes resultados foram consistentes com o estudo de Carita (2004) no qual forma os alunos do 6º ano a atribuir mais aos professores acções tendentes à resolução de conflitos e a menos atribuir aos alunos estratégias de afastamento na resolução de conflitos.

Por fim, nos resultados relativamente às três escolas, verificaram-se diferenças dando vantagem à escola 2 em termos de clima relacional percebido pelos alunos. Sendo as características das escolas muito semelhantes, a julgar pela caracterização que delas é feita nos respectivos Projectos Educativos, poderá isto ser devido ao funcionamento da escola, à dinâmica que tenha conseguido gerar. Esta hipótese careceria de confirmação através de outro tipo de estudo. As médias bastante mais elevadas do que as encontradas no estudo europeu utilizando um instrumento semelhante (Cangas et al, 2007) nos itens dos conflitos que acontecem nas escolas podem dever-se ao facto de se tratar de escolas situadas em meios com elevado nível de imigração e baixo nível socioeconómico, características que podem propiciar um clima de maior indisciplina e violência de acordo com vários autores (Blaya, 2008; Caldeira & Veiga, 2011; Farrington, 2002; Veiga, 2007). Mas sem fazer uma comparação com outras escolas situadas em bairros com diferentes características não podemos fazer afirmações neste sentido.

5.5. Limitações do Estudo e Recomendações

A maior limitação deste estudo diz respeito à excessiva semelhança das escolas que participaram, todas elas na área suburbana de Lisboa, não permitindo encontrar diferenças significativas quanto às percepções dos seus alunos. Seria interessante comparar estes resultados com os de escolas de meios mais favorecidos, de estabelecimentos de ensino privado e de escolas de zonas rurais, por exemplo, aplicando o mesmo instrumento.

É também de considerar que se tratou de uma amostra retirada de apenas três escolas pelo que as conclusões, embora indicativas, não podem ser generalizadas.

Outra direcção para um futuro estudo, dados os altos níveis de desmotivação encontrados a partir deste questionário, poderia ser a investigação do porquê dessa desmotivação dos alunos ou, por outras palavras, a que é que os alunos atribuem a sua desmotivação.

Verificou-se ainda uma diferença substancial, a partir dos resultados correlacionais da percepção do apoio dos professores com os itens dos conflitos, entre a preocupação e a simpatia de um professor, os quais não foi possível explicar cabalmente. Este seria um outro campo a investigar.

Referências bibliográficas

- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir* (1.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Antunes, J., Veiga, F. H., Guerra, T.M., Moura, H. M., Fernandes, L., & Roque, P. (2004). *Clima de escola: Uma escala de avaliação (CLEs)*. Retirado em Julho 16, 2011, de cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano_veiga/
- Arroz, C. M. (2006). Resolução de conflitos na sala de aula: Programa de intervenção. *Psychologica*, 42, 251-247.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: Da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J.A. Costa, A.N. Mendes & A.Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares: Actas do 1º simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Bacharach, S. B., & Mundell, B. L. (1999). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. In M. J. Sarmento (Org.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas* (pp.123-156). Porto: Edições ASA.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Belmar, A. M. (2005). O jogo de papéis: Recurso metodológico para a resolução de conflitos escolares. In E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação* (pp. 99-112). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Blaya, C. (2002). Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In E. Debarbieux & C. Blaya (Org.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 225-250). Brasília: Unesco
- Blaya, C. (2008). *Violência e maus tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Boada i Grau, J., & Gil i Ripoll, C. (2009). El conflicto: Aspectos generales. In J. Boada i Grau (coord.). *Solución de los conflictos en empresas y organizaciones* (pp. 27-41). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Body-Gendrot, S. (2002). Violência escolar: Um olhar comparativo sobre políticas de governança. In E. Debarbieux & C. Blaya (Org.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 165-185). Brasília: Unesco
- Bolívar, A. (1999). O lugar da escola na política curricular actual: Para além da reestruturação e da descentralização. In M. J. Sarmento (Org.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas* (pp.157-190). Porto: Edições ASA.

- Caldeira, S. N., Rego, I. C., & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema?. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp. 43-84). Lisboa: Quarteto.
- Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (2011). *Intervir em situações de indisciplina*. Lisboa: Fim de Século.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, vol. 1, 114-119.
- Carita, A. (2004). Conflito, justiça e cidadania. *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 259-267.
- Chiavenato, I. (2004). *Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Coimbra, J. L. (2003). Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares. In M. E. Costa (Ed.). *Gestão de conflitos na escola* (pp. 15-52). Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2003). Disciplina e violência; Algumas reflexões introdutórias. In J. A. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 25-29). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento/CIIE.
- Cothran, D. J. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 541-553.
- Cunha, M.P., Rego, A., Cunha, R.C., & Cardoso, C.C. (2007). Conflito: os estilos, o processo, os resultados. In M.P. Cunha, A. Rego, R.C. Cunha, & C.C. Cardoso, *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6ªed.) (pp. 517-545). Lisboa: Editora RH.
- Debarbieux, E. (2002). “Violência nas escolas”: Divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux & C. Blaya (Org.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 59-92). Brasília: Unesco
- Dias, M. L. S. (2007). *O clima de escola visto pelos alunos: Um estudo numa Escola Secundária no concelho de Odivelas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2007). A indisciplina, os professores e a sua formação. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp. 23-42). Lisboa: Quarteto.

- Farrington, D. P. (2002). Fatores de risco para a violência juvenil. In E. Debarbieux & C. Blaya (Org.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 25-58). Brasília: Unesco
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Freire, I. (2011). Ethos de escola e disciplina. In S. N. Caldeira & F. H. Veiga (coord.), *Intervir em situações de indisciplina* (pp. 175-198). Lisboa: Fim de Século.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership* (1.^a ed.). London: Corwin Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?: O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- González-Pérez, J. (2007). Alfabetização emocional e prevenção de problemas interpessoais. In J. González-Pérez & M. J. C. Pozo (Coord.), *Educar para a não-violência: Perspectivas e estratégias de intervenção* (pp. 75-103). Sintra: K Editora.
- González-Pérez, J., & Pozo, M. J. C. (2007). *Educar para a não-violência: Perspectivas e estratégias de intervenção*. Sintra: K Editora.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenfield Jr, W. D. (1999). Para uma teoria da administração escolar: A centralidade da liderança. In M. J. Sarmiento (Org.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas* (pp.257-284). Porto: Edições ASA.
- Hayden, C. (2002). Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. In E. Debarbieux & C. Blaya (Org.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 137-163). Brasília: Unesco
- Heredia, R. A. S. (2005). Resolução de conflitos: Transformação da escola. In E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação* (pp. 50-64). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Inspecção Geral de Educação (2009). *Avaliação externa das escolas 2008/2009: Relatório*. Retirado em Abril, 2010, de <http://www.ige.min-edu.pt>
- Jares, X. R. (2001). *Aprender a conviver*. Vigo: Xerais

- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Kenway, J., & Fitzclarence, L. (2000). Masculinity, violence and schooling: Challenging “poisonous pedagogies”. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of Education: Major themes, II (Inequalities and oppressions)* (pp. 791-812). London: Routledge Falmer.
- Lima, L. (2010, Julho). Entrevista Licínio Lima. *Jornal da Fenprof*, 244, 6-9.
- Lúcio, A. L. (2001). Marginalidade, risco e delinquência. In A. L. Lúcio, T. Sá, M. J. Caetano, A. P. L. Z. Lucas, & F. Silva (Eds.), *Marginalidade, risco e delinquência* (pp. 13-31). Caldas da Rainha: Livraria Nova Galáxia.
- Lúcio, A. L., Sá, T., Caetano, M. J., & Festas, M. I. F. (2002). *Eu sou um cidadãozinho: Um projecto de intervenção na escola*. Caldas da Rainha: Livraria Nova Galáxia.
- Marimon, M. M., & Vilannasa, G. S. (2005). Conflitos e emoções: Uma aprendizagem necessária. In E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação* (pp. 65-74). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Matos, P. M. (2003). O conflito à luz da teoria da vinculação. In M. E. Costa (Ed.). *Gestão de conflitos na escola* (pp. 143-192). Lisboa: Universidade Aberta.
- Maya, B. M. (2005). Educar para a administração alternativa de conflitos como via de aprofundamento da democracia. In E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação* (pp. 75-84). Porto Alegre: Artmed Editora.
- McIntyre, S.E. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: estratégias individuais negociais. *Análise Psicológica*, 2 (XXV), 295-305.
- Ministério da Educação (2006). *Segurança nas escolas*. Retirado em Abril 11, 2010, de <http://www.min-edu.pt/np3/437.html>
- Ministério da Educação (2008). *Relatório Anual da Escola Segura: Ano lectivo 2007/2008*. Retirado em Junho 16, 2010, de <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=511#i>
- Monteiro, M.B. (2006). Conflito e negociação entre grupos. In J. Vala, & M.B. Monteiro (coords.), *Psicologia social* (7ªed.) (pp. 411- 456). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Musitu, G., Veiga, F. H., Lila, M., Martínez, B., Herrero, J., & Estévez, E. (2003). Conductas disruptivas e actitudes hacia la autoridad Institucional en adolescentes:

- el rol de la escuela. In M. F. Patrício (Ed.), *Por uma Escola sem Violência — A escola Cultural: Uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T., & Veiga, F. H. (2011). Agentes de socialização da violência e vitimização escolar. In S. N. Caldeira & F. H. Veiga (coords.), *Intervir em situações de indisciplina* (pp. 43- 80). Lisboa: Fim de Século.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In M. E. Costa (Ed.), *Gestão de conflitos na escola* (pp. 193-256). Lisboa: Universidade Aberta.
- Neves, T. (2003). Quando se fala da violência escolar. In J. A. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 115-122). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento/CIIE.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program. In D. Pepler e K. Rubin (eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 411 - 48.
- O Portal da Educação (2010). *Observatório divulga dados sobre a violência nas escolas*. Retirado em Junho 27, 2010, de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=3F7B6B16176B3641E04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>
- Peixoto, F. J. B. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Royer, E. (2002). A violência escolar e as políticas da formação de professores. In E. Debarbieux & C. Blaya (Org.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 251-267). Brasília: Unesco
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1997). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. In J. White & M. Barber (Eds.), *Perspectives on school effectiveness and school improvement* (pp. 77-124). London: Institute of Education University of London.
- Sanches, M. F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J.A. Costa, A.N. Mendes & A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares: Actas do 1º simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 45- 64). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sebastião, J. (2003). Cidades e cidadanias: Que papel para a escola?. In J. A. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 50-53). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento/CIIE.

- Sebastião, J. Alves, M.G., & Campos, J. (2003) "Violência na escola: das políticas aos quotidianos", *Sociologia, problemas e práticas*, 41, 37-62.
- Sebastião, J. (2009). Violência na escola: Uma questão sociológica. *Interações*, 13, 35-62.
- Silva, M. A. (2003). O conflito em contexto escolar. In M. E. Costa (Ed.). *Gestão de conflitos na escola* (pp. 53-96). Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, E.A. (2000). Gestão estratégica e projecto educativo. In J.A. Costa, A.N. Mendes & A.Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares: Actas do 1º simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 217-238). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O Mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas* (1.ª ed.). Porto: ASA.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola: Investigação diferencial* (1.ª ed.). Lisboa: Fim De Século.
- Veiga, F. H. (2004). Factores pessoais do rendimento dos alunos em matemática. In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação 2004* (pp. 647-660). Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (2001). Students' perceptions of their rights in Portugal. *School Psychology International*, 22 (2), 174-189.
- Veiga, F. H. et al (2003). Os medos dos professores: Elaboração de uma escala de avaliação dos medos profissionais dos professores. In *Actas do VII Congresso Galaico- Português de Psicopedagogia* (pp. 999-1008). Corunha: Universidade da Corunha.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Vinyamata, E. (2005). Compreender o conflito e agir adequadamente. In E. Vinyamata (Org.), *Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação* (pp.13-32). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Waiselfisz, J. J., & Maciel, M. (2003). *Revertendo violências, semeando futuros: Avaliação de impacto do programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*. Brasília: Unesco.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro – Diploma de autonomia e gestão das escolas

Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio - Diploma de autonomia e gestão das escolas

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio – Diploma de autonomia e gestão das escolas e novo ordenamento da carta escolar

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro – Novos currículos do Ensino Básico

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril – Novo diploma de autonomia e gestão das escolas

Despacho nº 25650/2006, de 19 de Dezembro – Regulamento do Programa Escola Segura

Despacho nº 222/2007, de 5 de Janeiro – Criação da uma equipa de missão para a segurança escolar

Despacho Normativo 55/2008, de 23 de Outubro – Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro. Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário

Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro. Segunda alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

Questionário a alunos

Este inquérito insere-se numa investigação acerca dos conflitos nas escolas. Visa compreender melhor as percepções dos alunos sobre este assunto e, assim, trazer contributos para o seu bem-estar e para a Educação, no nosso país. O inquérito é anónimo. A sua colaboração é muito importante, pelo que solicitamos o melhor empenho nas respostas aos questionários que se seguem.

1. Ano de escolaridade: ___ 2. Idade: ___ 3. Sexo: Feminino ___ Masculino ___ 4. Data de nascimento ___/___/___
5. Notas obtidas no último período a: Matemática: _____ Português _____ História _____ Ciências _____
Artes: _____ Desporto: _____
6. Nº de retenções até agora? _____
7. Preferes cursos de ciências ou de letras, mais ligados às Artes ou ao Desporto? _____
8. Habilitações escolares da mãe: _____ Não sei: _____
9. Habilitações escolares do pai: _____ Não sei: _____

Nos questionários que se seguem, indica os conflitos que acontecem na tua escola. Para dares as tuas respostas, coloca uma cruz sobre o número que exprime a tua opinião sobre a existência das situações, de acordo com o seguinte critério:

Nada	Pouco	Regular	Muito
1	2	3	4

Por exemplo, se pensares que a tua resposta à frase 01., que diz “Conflitos entre alunos e professores”, é **Pouco**, então ficaria assim: ①●③④.

No questionário que se segue, indica **os conflitos que te afectam pessoalmente**:

- ①②③④ 01. Conflitos entre alunos e professores
- ①②③④ 02. Falta de regras claras de convivência
- ①②③④ 03. Palavras inadequadas na aula
- ①②③④ 04. Os alunos insultam-se
- ①②③④ 05. Os alunos agriem-se
- ①②③④ 06. Há grupos que não se entendem
- ①②③④ 07. Há alunos que não estão integrados
- ①②③④ 08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira
- ①②③④ 09. Os alunos pensam que os professores não os entendem
- ①②③④ 10. Os alunos estão desmotivados
- ①②③④ 11. Uso ou presença de objectos de agressão
- ①②③④ 12. Consumo ou presença de drogas
- ①②③④ 13. Problemas de convivência intercultural (entre alunos de países ou culturas diferentes)
- ①②③④ 14. Há alunos que intimidam/ ameaçam outros
- ①②③④ 15. Há alunos que tiram coisas a outros
- ①②③④ 16. Há alunos que intimidam sexualmente outros
- ①②③④ 17. Conflitos entre alunos e auxiliares

No questionário que se segue, indica os **conflitos que acontecem na tua escola**.

- ①②③④ 01. Conflitos entre alunos e professores
- ①②③④ 02. Falta de regras claras de convivência
- ①②③④ 03. Palavras inadequadas na aula
- ①②③④ 04. Os alunos insultam-se
- ①②③④ 05. Os alunos agridem-se
- ①②③④ 06. Há grupos que não se entendem
- ①②③④ 07. Há alunos que não estão integrados
- ①②③④ 08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira
- ①②③④ 09. Os alunos pensam que os professores não os entendem
- ①②③④ 10. Os alunos estão desmotivados
- ①②③④ 11. Uso ou presença de objectos de agressão
- ①②③④ 12. Consumo ou presença de drogas
- ①②③④ 13. Problemas de convivência intercultural (entre alunos de países ou culturas diferentes)
- ①②③④ 14. Há alunos que intimidam/ ameaçam outros
- ①②③④ 15. Há alunos que tiram coisas a outros
- ①②③④ 16. Há alunos que intimidam sexualmente outros
- ①②③④ 17. Conflitos entre alunos e auxiliares

O questionário que se segue tem a ver com a **resolução de conflitos na escola**. Responde seguindo o mesmo critério:

- ①②③④ 01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los.
- ①②③④ 02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar.
- ①②③④ 03. Os professores intervêm na resolução de conflitos.
- ①②③④ 04. O director de turma intervém na resolução de conflitos.
- ①②③④ 05. O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos.
- ①②③④ 06. Os alunos intervêm na resolução de conflitos.
- ①②③④ 07. O delegado de turma intervém na resolução de conflitos.
- ①②③④ 08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos.
- ①②③④ 09. Os pais intervêm na resolução de conflitos.
- ①②③④ 10. Tu próprio colaboras na resolução de conflitos na escola.
- ①②③④ 11. Consideras que os conflitos são resolvidos de uma maneira justa.
- ①②③④ 12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos.

No questionário que se segue, as frases descrevem a tua **relação com os teus professores e colegas**. Para indicar a tua opinião, utiliza o mesmo critério (1, 2, 3, ou 4).

- ①②③④ 01. Na minha escola tenho um professor que se preocupa comigo.
- ①②③④ 02. Na minha escola tenho um amigo que se preocupa realmente comigo.
- ①②③④ 03. Na minha escola há um professor que é simpático para mim.
- ①②③④ 04. Na minha escola tenho um amigo com quem posso falar sobre os meus problemas.
- ①②③④ 05. Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo para dizer.
- ①②③④ 06. Na minha escola tenho um amigo que me ajuda quando estou com problemas.

No questionário que se segue, as frases descrevem a tua **relação com os teus pais ou encarregados de educação**. Para indicar a tua opinião, utiliza o mesmo critério (1, 2, 3, ou 4).

- ①②③④ 01. Fazem-me perguntas sobre as coisas da escola.
- ①②③④ 02. Discutem o trabalho escolar comigo, em casa.
- ①②③④ 03. Encorajam-me a trabalhar arduamente na escola.
- ①②③④ 04. Acreditam que eu me porto bem e tenho um bom desempenho na escola.
- ①②③④ 05. Acompanham o meu progresso escolar.
- ①②③④ 06. Elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola.
- ①②③④ 07. Ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa.

①②③④ 08. Dão o seu melhor para me proporcionarem os recursos para eu estudar e aprender (por exemplo, livros, um lugar calmo para estudar, computador).

Questionário GLOB. Responde agora ao seguinte:

- O meu pai lida comigo de uma forma: autoritária ____; compreensiva ____; indiferente ____
- A minha mãe lida comigo de uma forma: autoritária ____; compreensiva ____; indiferente ____
- Consideras-te um aluno criativo(a)? Não__ Sim __ Os teus professores consideram-te criativo(a)? Não __ Sim__
- Consideras-te sobredotado? Não__ Sim__ E os teus professores consideram-te sobredotado(a)? Não __ Sim __
- Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? Não __ Sim__
- Os teus professores acham que sentes atracção pelo trabalho difícil? Não __ Sim __
- Até que ano de escolaridade pretendes estudar? ____ Que profissão gostarias de vir a ter? _____
- Costumas ver muito a televisão? Não __ Sim __ Gostas de ver filmes agressivos na TV? Não __ Sim __
- Os teus pais estão separados ou divorciados? Não __ Sim __
- O teu pai está desempregado? Não __ Sim __ A tua mãe está desempregada? Não __ Sim __
- Qual é a tua nacionalidade? _____ E a do teu pai? _____ E a da tua mãe? _____
- Tens uma religião? Não __ Sim __ Se sim, qual? _____
- Fazes parte de algum clube desportivo ou associação cultural? Não __ Sim __
- Sentes-te bem na tua escola? Não __ Sim __ Porquê?

-O que gostarias de ver melhorado na tua escola?

O NOSSO MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO

ANEXO 2

QUADROS ESTATÍSTICOS COMPLETOS

Quadro 1 Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que afectam pessoalmente os alunos e o rendimento escolar a disciplinas específicas.

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	Mat	Port	Hist	Cien	RendTot4
01. Conflitos entre alunos e professores	,131	-,024	-,001	-,008	,028
02. Falta de regras claras de convivência	,100	,076	,074	,030	,084
03. Palavras inadequadas na aula	-,007	-,056	-,025	-,081	-,051
04. Os alunos insultam-se	-,040	-,026	,002	-,083	-,043
05. Os alunos agridem-se	,022	,104	,099	,047	,081
06. Há grupos que não se entendem	-,085	-,019	-,029	-,030	-,049
07. Há alunos que não estão integrados	,003	-,086	-,001	,019	-,016
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	-,120	-,099	-,039	-,186(**)	-,138(*)
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	-,211(**)	-,111	-,131	-,178(*)	-,190(**)
10. Os alunos estão desmotivados	-,122	-,153(*)	-,080	-,041	-,117
11. Uso ou presença de objectos de agressão	,081	,086	,094	-,009	,073
12. Consumo ou presença de drogas	,114	,120	,077	,062	,110
13. Problemas de convivência intercultural (entre alunos de países ou culturas diferentes)	-,020	,019	,082	,088	,053
14. Há alunos que intimidam/ ameaçam outros	-,007	,088	,128	,105	,098
15. Há alunos que tiram coisas a outros	-,083	-,087	-,008	,005	-,049
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	-,002	-,047	-,106	-,028	-,058
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	-,012	,011	,061	-,033	,007

Quadro 2 Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola e o rendimento escolar a disciplinas específicas.

Conflitos que acontecem na escola	Mat	Port	Hist	Cien	RendTot4
01. Conflitos entre alunos e professores	,084	,041	,127	,031	,088
02. Falta de regras claras de convivência	,066	,115	,125	,096	,121
03. Palavras inadequadas na aula	,068	,117	,134	,053	,112
04. Os alunos insultam-se	,023	,139(*)	,130	,070	,108
05. Os alunos agredem-se	,047	,133	,102	,113	,121
06. Há grupos que não se entendem	,042	,081	,075	-,008	,055
07. Há alunos que não estão integrados	-,046	,029	,042	-,030	-,001
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	-,082	-,053	-,017	-,109	-,077
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	-,017	,048	-,024	-,030	-,009
10. Os alunos estão desmotivados	-,002	,026	,050	,014	,025
11. Uso ou presença de objectos de agressão	-,006	,045	,091	,008	,044
12. Consumo ou presença de drogas	,092	,043	,137(*)	,023	,093
13. Problemas de convivência intercultural (entre alunos de países ou culturas diferentes)	-,028	,002	,072	,019	,021
14. Há alunos que intimidam/ ameaçam outros	,075	,158(*)	,154(*)	,153(*)	,164(*)
15. Há alunos que tiram coisas a outros	,074	,134	,100	,120	,128
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	,064	-,001	,003	,021	,028
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	,064	,071	,117	,016	,082

Quadro 3 Correlações entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola e o rendimento escolar a disciplinas específicas.

Resolução de conflitos na escola	Mat	Port	Hist	Cien	RendTot4
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los.	,190(**)	,246(**)	,264(**)	,181(**)	,271(**)
02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar.	,197(**)	,180(**)	,163(*)	,227(**)	,237(**)
03. Os professores intervêm na resolução de conflitos.	,067	-,034	-,034	-,024	-,009
04. O director de turma intervém na resolução de conflitos.	,085	,088	,059	,025	,077
05. O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos.	-,151(*)	-,018	-,098	-,070	-,106
06. Os alunos intervêm na resolução de conflitos.	-,035	-,064	-,063	,010	-,046
07. O delegado de turma intervém na resolução de conflitos.	,038	,111	-,008	,004	,040
08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos.	-,142(*)	-,094	-,162(*)	-,059	-,140(*)
09. Os pais intervêm na resolução de conflitos.	,112	,084	,005	,108	,095
10. Tu próprio colaboras na resolução de conflitos na escola.	-,011	,012	-,006	-,068	-,025
11. Consideras que os conflitos são resolvidos de uma maneira justa	,021	,000	-,016	-,015	-,005
12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos.	,009	-,013	-,002	-,039	-,015

Quadro 4 Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente e a relação com os professores e colegas.

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	RPC1	RPC2	RPC3	RPC4	RPC5	RPC6
01. Conflitos entre alunos e professores	,058	,054	,037	,061	,108	,018
02. Falta de regras claras de convivência	,051	,064	,148(*)	,088	,109	,068
03. Palavras inadequadas na aula	-,004	,080	,083	,023	,008	,008
04. Os alunos insultam-se	-,039	,143(*)	,057	,128	-,059	,027
05. Os alunos agridem-se	,050	,127	,012	,100	,067	,081
06. Há grupos que não se entendem	,053	,154(*)	,072	,070	,037	,073
07. Há alunos que não estão integrados	,162(*)	,140(*)	,208(**)	,060	,126	,070
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	-,074	-,046	-,026	,027	-,129	-,105
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	-,170(*)	,040	-,029	,091	-,133	,013
10. Os alunos estão desmotivados	-,110	,032	,028	-,048	-,085	-,029
11. Uso ou presença de objectos de agressão	,038	,091	-,001	,153(*)	,017	,118
12. Consumo ou presença de drogas	,068	-,021	-,008	,026	,069	,075
13. Problemas de convivência intercultural (entre alunos de países ou culturas diferentes)	,059	,072	,089	,120	,092	,139(*)
14. Há alunos que intimidam/ ameaçam outros	-,016	,224(**)	,119	,198(**)	,030	,140(*)
15. Há alunos que tiram coisas a outros	-,037	,121	,122	,126	-,038	,077
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	-,030	-,014	-,015	,086	-,031	,031
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	,048	,086	-,017	,070	-,102	,056

Quadro 5 Correlações entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola e a relação com os professores e colegas.

Conflitos que acontecem na escola	RPC1	RPC2	RPC3	RPC4	RPC5	RPC6
01. Conflitos entre alunos e professores	-,037	,100	-,001	-,019	-,041	-,003
02. Falta de regras claras de convivência	-,168(*)	,179(**)	-,013	,205(**)	-,037	,151(*)
03. Palavras inadequadas na aula	,088	,177(*)	,011	,074	,081	,095
04. Os alunos insultam-se	-,009	,247(**)	,008	,191(**)	-,036	,176(*)
05. Os alunos agridem-se	,018	,226(**)	-,006	,161(*)	,032	,113
06. Há grupos que não se entendem	-,069	,141(*)	-,067	,059	-,028	,040
07. Há alunos que não estão integrados	-,074	,123	,034	,054	-,040	,067
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	-,086	,076	-,092	,047	-,101	-,062
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	-,117	,026	-,101	,033	-,160(*)	,004
10. Os alunos estão desmotivados	,040	,103	,049	,004	-,028	,046
11. Uso ou presença de objectos de agressão	,030	,084	-,041	,035	-,044	-,013
12. Consumo ou presença de drogas	-,033	-,006	-,100	,026	-,013	,065
13. Problemas de convivência intercultural (entre alunos de países ou culturas diferentes)	-,064	,035	-,013	,116	-,078	,097
14. Há alunos que intimidam/ ameaçam outros	,017	,195(**)	,017	,091	-,058	,090
15. Há alunos que tiram coisas a outros	-,033	,185(**)	,004	,143(*)	-,062	,097
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	-,095	-,126	-,085	-,072	-,051	-,098
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	-,118	,092	-,091	,038	-,121	,120

Quadro 6 Correlações entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola e a relação com os professores e colegas.

Resolução de conflitos na escola	RPC1	RPC2	RPC3	RPC4	RPC5	RPC6
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los.	,255(**)	,095	,216(**)	,119	,160(*)	,098
02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar.	,185(**)	,150(*)	,149(*)	,085	,157(*)	,056
03. Os professores intervêm na resolução de conflitos.	,156(*)	,013	,083	,053	,103	,042
04. O director de turma intervém na resolução de conflitos.	,393(**)	,194(**)	,239(**)	,124	,227(**)	,202(**)
05. O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos.	,229(**)	,177(*)	,138(*)	,042	,149(*)	,228(**)
06. Os alunos intervêm na resolução de conflitos.	,060	,096	,033	,120	,075	,091
07. O delegado de turma intervém na resolução de conflitos.	,222(**)	,056	,096	,062	,219(**)	,018
08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos.	,205(**)	,111	,141(*)	,000	,127	,120
09. Os pais intervêm na resolução de conflitos.	,167(*)	,116	,140(*)	,097	,174(*)	,077
10. Tu próprio colaboras na resolução de conflitos na escola.	,097	,142(*)	,118	,078	,169(*)	,093
11. Consideras que os conflitos são resolvidos de uma maneira justa	,067	,014	-,011	,085	,104	,116
12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos.	,151(*)	-,016	,083	,122	,182(**)	,124

Quadro 7 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função do género.

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	Género	N	Média	DP	t	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	Feminino	124	1,9113	0,87431	0,614	ns
	Masculino	87	1,8391	0,79055		
02. Falta de regras claras de convivência	Feminino	122	2,4918	0,99790	1,590	ns
	Masculino	87	2,2759	0,92371		
03. Palavras inadequadas na aula	Feminino	124	2,1532	0,98809	0,626	ns
	Masculino	87	2,0690	0,92502		
04. Os alunos insultam-se	Feminino	122	2,8197	0,95360	1,985	*
	Masculino	87	2,5517	0,97359		
05. Os alunos agridem-se	Feminino	124	2,6129	1,01781	2,352	*
	Masculino	86	2,2791	1,00178		
06. Há grupos que não se entendem	Feminino	124	2,5242	0,94106	1,931	ns
	Masculino	86	2,2791	0,84924		
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	Feminino	124	2,5323	1,01561	3,037	**
	Masculino	87	2,1149	0,93293		
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	Feminino	123	2,3089	1,00107	0,081	ns
	Masculino	84	2,2976	0,96667		
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	Feminino	124	2,5081	1,03198	0,782	ns
	Masculino	86	2,3953	1,02072		
10. Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se	Feminino	123	2,6585	0,93939	2,571	**
	Masculino	86	2,3140	0,97331		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	Feminino	124	2,0484	1,08841	1,628	ns
	Masculino	86	1,8023	1,06074		
12. Consumo ou presença de drogas	Feminino	124	1,7097	1,11000	0,129	ns
	Masculino	87	1,6897	1,11345		
13. Problemas de convivência intercultural	Feminino	123	2,2276	1,02280	1,257	ns
	Masculino	86	2,0465	1,02793		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	Feminino	124	2,8548	0,99342	3,662	***
	Masculino	87	2,3218	1,10490		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	Feminino	124	2,8387	0,98267	2,208	*
	Masculino	87	2,5172	1,11920		
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	Feminino	123	1,9512	0,99056	0,794	ns
	Masculino	87	1,8391	1,03287		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	Feminino	124	2,1129	0,95602	0,156	ns
	Masculino	87	2,0920	0,97208		

Quadro 8 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função do género.

Conflitos que acontecem na escola	Género	N	Média	DP	t	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	Feminino	124	2,4797	0,95256	0,333	ns
	Masculino	87	2,4368	0,87206		
02. Falta de regras claras de convivência	Feminino	122	2,8250	0,93181	1,818	ns
	Masculino	87	2,5862	0,93450		
03. Palavras inadequadas na aula	Feminino	124	2,7581	0,94886	0,454	ns
	Masculino	87	2,6977	0,94645		
04. Os alunos insultam-se	Feminino	122	3,2823	0,81211	1,330	ns
	Masculino	87	3,1264	0,87344		
05. Os alunos agriem-se	Feminino	124	3,0887	0,85551	2,193	*
	Masculino	86	2,8161	0,93422		
06. Há grupos que não se entendem	Feminino	124	2,8629	0,83942	0,393	ns
	Masculino	86	2,8161	0,86976		
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	Feminino	124	2,6774	0,92436	1,007	ns
	Masculino	87	2,5517	0,84576		
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	Feminino	123	2,5203	0,97803	1,580	ns
	Masculino	84	2,3103	0,90618		
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	Feminino	124	2,8790	0,93350	2,230	*
	Masculino	86	2,5862	0,94686		
10. Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se	Feminino	123	2,9350	0,95591	1,379	ns
	Masculino	86	2,7586	0,84860		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	Feminino	124	2,1129	1,07605	-0,024	ns
	Masculino	86	2,1163	0,93832		
12. Consumo ou presença de drogas	Feminino	124	1,5902	0,86964	-1,306	ns
	Masculino	87	1,7471	0,83830		
13. Problemas de convivência intercultural	Feminino	123	2,5806	1,01290	2,545	*
	Masculino	86	2,2326	0,91619		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	Feminino	124	3,0081	0,87880	0,246	ns
	Masculino	87	2,9770	0,93978		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	Feminino	124	2,9919	0,91506	-0,603	ns
	Masculino	87	3,0690	0,91236		
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	Feminino	123	1,9344	0,99368	0,024	ns
	Masculino	87	1,9310	0,98587		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	Feminino	124	2,4370	0,95348	-0,388	ns
	Masculino	87	2,4878	0,84975		

Quadro 9 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função do género.

Resolução de conflitos na escola	Género	N	Média	DP	t	Sig.
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los	Feminino	123	2,3984	1,03020	1,405	ns
	Masculino	87	2,1954	1,03248		
02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar	Feminino	122	2,7131	0,98316	0,970	ns
	Masculino	87	2,5747	1,06348		
03. Os professores intervêm na resolução de conflitos	Feminino	123	2,5610	0,97633	0,141	ns
	Masculino	87	2,5402	1,13920		
04. O director de turma intervém na resolução de conflitos	Feminino	124	2,9839	0,99579	-0,114	ns
	Masculino	86	3,0000	1,01749		
05. O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos	Feminino	124	2,9516	0,84444	0,873	ns
	Masculino	87	2,8391	1,02155		
06. Os alunos intervêm na resolução de conflitos	Feminino	124	2,7097	0,98587	-0,441	ns
	Masculino	87	2,7701	0,97290		
07. O delegado de turma intervém na resolução de conflitos	Feminino	124	1,9194	0,94221	-1,025	ns
	Masculino	87	2,0575	0,99249		
08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos	Feminino	124	2,5968	0,97045	-0,348	ns
	Masculino	87	2,6437	0,95207		
09. Os pais intervêm na resolução de conflitos	Feminino	124	2,6694	0,95186	1,164	ns
	Masculino	87	2,5057	1,07696		
10. Tu próprio colaboras na resolução de conflitos na escola	Feminino	122	2,2459	1,04693	-1,240	ns
	Masculino	86	2,4302	1,06871		
11. Consideras que os conflitos são resolvidos de uma maneira justa	Feminino	122	2,2131	0,96406	-1,179	ns
	Masculino	87	2,3793	1,05919		
12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos	Feminino	122	2,1475	0,92417	-1,352	ns
	Masculino	86	2,3256	0,95106		

Quadro 10 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função do ano de escolaridade

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	6º	77	1,9351	0,80029	0,701	ns
	9º	134	1,8507	0,86283		
02. Falta de regras claras de convivência	6º	75	2,4133	0,95992	0,127	ns
	9º	134	2,3955	0,98117		
03. Palavras inadequadas na aula	6º	77	2,1429	0,92785	0,279	ns
	9º	134	2,1045	0,98308		
04. Os alunos insultam-se	6º	76	2,7368	0,94331	0,323	ns
	9º	133	2,6917	0,98612		
05. Os alunos agridem-se	6º	76	2,4605	0,97216	-0,167	ns
	9º	134	2,4851	1,05299		
06. Há grupos que não se entendem	6º	77	2,3506	0,82344	-0,885	ns
	9º	133	2,4662	0,95781		
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	6º	77	2,1948	0,94645	-1,828	ns
	9º	134	2,4552	1,02316		
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	6º	74	2,3378	1,02405	0,364	ns
	9º	133	2,2857	0,96587		
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	6º	77	2,5065	1,02114	0,478	ns
	9º	133	2,4361	1,03245		
10. Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se	6º	76	2,2105	0,88417	-3,559	***
	9º	133	2,6917	0,97063		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	6º	76	1,6053	0,96718	-3,550	***
	9º	134	2,1418	1,09787		
12. Consumo ou presença de drogas	6º	77	1,5325	1,03345	-1,685	ns
	9º	134	1,7985	1,14235		
13. Problemas de convivência intercultural	6º	75	1,8267	0,90604	-3,534	***
	9º	134	2,3358	1,04733		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	6º	77	2,5325	0,98120	-1,055	ns
	9º	134	2,6940	1,11872		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	6º	77	2,6623	0,96805	-0,458	ns
	9º	134	2,7313	1,09794		
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	6º	77	1,9091	0,96220	0,047	ns
	9º	133	1,9023	1,03620		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	6º	77	2,0519	0,97192	-0,599	ns
	9º	134	2,1343	0,95611		

Quadro 11 - Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função do ano de escolaridade.

Conflitos que acontecem na escola	Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	6º	76	2,3158	0,88258	-1,745	ns
	9º	134	2,5448	0,93081		
02. Falta de regras claras de convivência	6º	73	2,6712	1,00076	-0,604	ns
	9º	134	2,7537	0,90476		
03. Palavras inadequadas na aula	6º	77	2,7273	0,96840	-0,070	ns
	9º	133	2,7368	0,93659		
04. Os alunos insultam-se	6º	77	3,2338	0,77623	0,206	ns
	9º	134	3,2090	0,87638		
05. Os alunos agredem-se	6º	77	2,9740	0,84252	-0,028	ns
	9º	134	2,9776	0,92960		
06. Há grupos que não se entendem	6º	77	2,7013	0,84394	-1,853	ns
	9º	134	2,9254	0,84628		
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	6º	77	2,4286	0,89485	-2,459	*
	9º	134	2,7388	0,87513		
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	6º	76	2,3158	1,00943	-1,350	ns
	9º	134	2,5000	0,91561		
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	6º	77	2,8312	1,00528	0,846	ns
	9º	134	2,7164	0,91448		
10. Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se	6º	77	2,7403	0,93756	-1,470	ns
	9º	133	2,9323	0,89777		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	6º	76	1,8553	0,96200	-2,818	**
	9º	134	2,2612	1,02546		
12. Consumo ou presença de drogas	6º	75	1,5600	0,88897	-1,205	ns
	9º	134	1,7090	0,83912		
13. Problemas de convivência intercultural	6º	76	2,1842	0,90496	-2,854	**
	9º	134	2,5821	1,00599		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	6º	77	2,9351	0,90812	-0,734	ns
	9º	134	3,0299	0,90063		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	6º	77	3,1039	0,85200	0,968	ns
	9º	134	2,9776	0,94564		
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	6º	76	1,9605	1,02555	0,304	ns
	9º	133	1,9173	0,96958		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	6º	72	2,2222	0,87568	-2,785	**
	9º	129	2,5891	0,90668		

Quadro 12 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função do ano de escolaridade.

Resolução de conflitos na escola	Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los	6º	77	2,5844	1,04316	2,934	**
	9º	133	2,1579	0,99880		
02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar	6º	77	2,9221	0,97016	2,947	**
	9º	132	2,5000	1,01515		
03. Os professores intervêm na resolução de conflitos	6º	77	2,7403	1,11689	1,998	*
	9º	133	2,4436	0,98791		
04. O director de turma intervém na resolução de conflitos	6º	76	3,3684	0,93584	4,282	***
	9º	134	2,7761	0,97827		
05. O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos	6º	77	3,0649	0,89351	1,922	ns
	9º	134	2,8134	0,92718		
06. Os alunos intervêm na resolução de conflitos	6º	77	2,7922	0,89351	0,647	ns
	9º	134	2,7015	1,02620		
07. O delegado de turma intervém na resolução de conflitos	6º	77	2,0779	0,99692	1,163	ns
	9º	134	1,9179	0,94231		
08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos	6º	77	2,8182	0,96963	2,340	*
	9º	134	2,5000	0,93992		
09. Os pais intervêm na resolução de conflitos	6º	77	2,9091	0,94843	3,448	***
	9º	134	2,4254	0,99907		
10. Tu próprio colaboras na resolução de conflitos na escola	6º	74	2,4054	1,00572	0,844	ns
	9º	134	2,2761	1,08574		
11. Consideras que os conflitos são resolvidos de uma maneira justa	6º	76	2,4211	1,07410	1,513	ns
	9º	133	2,2030	0,95948		
12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos	6º	75	2,4533	0,93423	2,724	**
	9º	133	2,0902	0,91667		

Quadro 13 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2).

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	1	102	1,8922	,83140	1,304	ns
	2	52	1,7115	,77552		
02. Falta de regras claras de convivência	1	102	2,4804	,95161	1,187	ns
	2	50	2,2800	1,03095		
03. Palavras inadequadas na aula	1	102	2,2255	,95344	,807	ns
	2	52	2,0962	,91308		
04. Os alunos insultam-se	1	101	2,9307	,87473	3,143	**
	2	52	2,4231	1,07277		
05. Os alunos agredem-se	1	101	2,5545	,97443	1,079	ns
	2	52	2,3654	1,12073		
06. Há grupos que não se entendem	1	102	2,5098	,86454	,808	ns
	2	52	2,3846	,99319		
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	1	102	2,3725	,93260	,276	ns
	2	52	2,3269	1,04264		
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	1	99	2,3333	,96890	,230	ns
	2	51	2,2941	1,02556		
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	1	101	2,5446	,98514	1,633	ns
	2	52	2,2692	,99243		
10. Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se	1	101	2,4851	,90126	-,451	ns
	2	52	2,5577	1,01775		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	1	101	1,8812	1,08892	-,230	ns
	2	52	1,9231	1,02606		
12. Consumo ou presença de drogas	1	102	1,7255	1,15319	-,124	ns
	2	52	1,7500	1,16946		
13. Problemas de convivência intercultural	1	100	2,1800	,95748	,598	ns
	2	52	2,0769	1,09984		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	1	102	2,8039	,98543	2,864	**
	2	52	2,3077	1,07628		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	1	102	2,8824	,97792	2,134	*
	2	52	2,5192	1,03829		
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	1	102	1,9804	1,02426	1,606	ns
	2	52	1,7115	,89303		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	1	102	2,3039	1,00286	3,332	***
	2	52	1,7692	,80721		

Quadro 14 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que os afectam pessoalmente, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3).

Conflitos que afectam pessoalmente os alunos	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	1	102	1,8922	,83140	-,887	ns
	3	57	2,0175	,89625		
02. Falta de regras claras de convivência	1	102	2,4804	,95161	,710	ns
	3	57	2,3684	,95677		
03. Palavras inadequadas na aula	1	102	2,2255	,95344	1,728	ns
	3	57	1,9474	1,00749		
04. Os alunos insultam-se	1	101	2,9307	,87473	2,389	*
	3	56	2,5714	,95073		
05. Os alunos agridem-se	1	101	2,5545	,97443	,706	ns
	3	57	2,4386	1,01801		
06. Há grupos que não se entendem	1	102	2,5098	,86454	1,406	ns
	3	56	2,3036	,91293		
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	1	102	2,3725	,93260	,025	ns
	3	57	2,3684	1,09596		
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	1	99	2,3333	,96890	,432	ns
	3	57	2,2632	,99151		
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	1	101	2,5446	,98514	,311	ns
	3	57	2,4912	1,11999		
10. Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se	1	101	2,4851	,90126	-,318	ns
	3	56	2,5357	1,04384		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	1	101	1,8812	1,08892	-1,132	ns
	3	57	2,0877	1,12251		
12. Consumo ou presença de drogas	1	102	1,7255	1,15319	,616	ns
	3	57	1,6140	,97750		
13. Problemas de convivência intercultural	1	100	2,1800	,95748	,027	ns
	3	57	2,1754	1,08764		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	1	102	2,8039	,98543	,992	ns
	3	57	2,6316	1,15930		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	1	102	2,8824	,97792	1,862	ns
	3	57	2,5614	1,14981		
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	1	102	1,9804	1,02426	,196	ns
	3	56	1,9464	1,06889		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	1	102	2,3039	1,00286	1,552	ns
	3	57	2,0526	,93391		

Quadro 15 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2).

Conflitos que acontecem na escola	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	1	102	2,4706	,86409	2,017	*
	2	51	2,1569	,98737		
02. Falta de regras claras de convivência	1	100	2,7900	,91337	2,149	*
	2	50	2,4400	,99304		
03. Palavras inadequadas na aula	1	101	2,8218	,94230	2,066	*
	2	52	2,5000	,85176		
04. Os alunos insultam-se	1	102	3,3529	,72641	3,345	***
	2	52	2,8846	,98327		
05. Os alunos agridem-se	1	102	2,9412	,86544	,999	ns
	2	52	2,7885	,95664		
06. Há grupos que não se entendem	1	102	2,7941	,83652	,582	ns
	2	52	2,7115	,82454		
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	1	102	2,5294	,85255	,830	ns
	2	52	2,4038	,95506		
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	1	101	2,3267	,96030	-,593	ns
	2	52	2,4231	,93612		
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	1	102	2,7353	,98430	,262	ns
	2	52	2,6923	,91905		
10. Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se	1	102	2,8529	,90540	,407	ns
	2	52	2,7885	,97692		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	1	101	2,0099	,96431	,412	ns
	2	52	1,9423	,95821		
12. Consumo ou presença de drogas	1	101	1,5941	,85063	1,081	ns
	2	51	1,4510	,57667		
13. Problemas de convivência intercultural	1	101	2,3168	,93734	,654	ns
	2	52	2,2115	,95664		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	1	102	3,0490	,87175	2,649	**
	2	52	2,6538	,88306		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	1	102	3,1176	,82407	3,264	**
	2	52	2,6346	,95031		
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	1	101	1,9010	,95399	1,297	ns
	2	52	1,6923	,91905		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	1	97	2,4536	,85416	2,687	**
	2	48	2,0417	,89819		

Quadro 16 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca dos conflitos que acontecem na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3).

Conflitos que acontecem na escola	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
01. Conflitos entre alunos e professores	1	102	2,4706	,86409	-1,728	ns
	3	57	2,7193	,88144		
02. Falta de regras claras de convivência	1	100	2,7900	,91337	-,463	ns
	3	57	2,8596	,89520		
03. Palavras inadequadas na aula	1	101	2,8218	,94230	,201	ns
	3	57	2,7895	1,01307		
04. Os alunos insultam-se	1	102	3,3529	,72641	,574	ns
	3	57	3,2807	,81841		
05. Os alunos agridem-se	1	102	2,9412	,86544	-1,886	ns
	3	57	3,2105	,86058		
06. Há grupos que não se entendem	1	102	2,7941	,83652	-1,838	ns
	3	57	3,0526	,87466		
07. Há alunos que não estão integrados e sentem-se sós	1	102	2,5294	,85255	-3,409	***
	3	57	3,0000	,80178		
08. Há problemas porque cada professor faz as coisas à sua maneira	1	101	2,3267	,96030	-1,932	ns
	3	57	2,6316	,93792		
09. Os alunos pensam que os professores não os entendem	1	102	2,7353	,98430	-,783	ns
	3	57	2,8596	,91493		
10. Os alunos estão desmotivados e aborrecem-se	1	102	2,8529	,90540	-,626	ns
	3	56	2,9464	,88255		
11. Uso ou presença de objectos de agressão	1	101	2,0099	,96431	-2,650	**
	3	57	2,4561	1,10308		
12. Consumo ou presença de drogas	1	101	1,5941	,85063	-2,343	*
	3	57	1,9474	1,00749		
13. Problemas de convivência intercultural	1	101	2,3168	,93734	-3,425	***
	3	57	2,8596	,98992		
14. Há alunos que intimidam/ameaçam outros	1	102	3,0490	,87175	-1,107	ns
	3	57	3,2105	,90113		
15. Há alunos que tiram coisas a outros	1	102	3,1176	,82407	-,648	ns
	3	57	3,2105	,93992		
16. Há alunos que intimidam sexualmente outros	1	101	1,9010	,95399	-1,896	ns
	3	56	2,2143	1,05683		
17. Conflitos entre alunos e auxiliares	1	97	2,4536	,85416	-2,542	*
	3	56	2,8214	,87609		

Quadro 17 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 2).

Resolução de conflitos na escola	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los	1	101	2,5050	,99623	1,974	*
	2	52	2,1538	1,12694		
02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar	1	101	2,7030	,95441	-,471	ns
	2	51	2,7843	1,10116		
03. Os professores intervêm na resolução de conflitos	1	102	2,6373	1,06974	,872	ns
	2	52	2,4808	1,01923		
04. O director de turma intervém na resolução de conflitos	1	101	3,1782	,99394	1,271	ns
	2	52	2,9615	1,00901		
05. O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos	1	102	2,9118	,93452	-,439	ns
	2	52	2,9808	,89641		
06. Os alunos intervêm na resolução de conflitos	1	102	2,8529	,88326	1,769	ns
	2	52	2,5769	,97711		
07. O delegado de turma intervém na resolução de conflitos	1	102	1,9412	,95257	-,605	ns
	2	52	2,0385	,92803		
08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos	1	102	2,7353	,90024	1,227	ns
	2	52	2,5385	1,01868		
09. Os pais intervêm na resolução de conflitos	1	102	2,5784	,98941	-1,251	ns
	2	52	2,7885	,97692		
10. Tu próprio colaboras na resolução de conflitos na escola	1	100	2,4000	,98473	1,369	ns
	2	51	2,1569	1,12022		
11. Consideras que os conflitos são resolvidos de uma maneira justa	1	102	2,1667	1,00576	-1,799	ns
	2	50	2,4800	1,01499		
12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos	1	101	2,1782	,90990	-2,390	*
	2	50	2,5600	,95105		

Quadro 18 Diferenças entre as percepções dos alunos acerca da resolução de conflitos na escola, em função da escola frequentada (escolas 1 e 3).

Resolução de conflitos na escola	Escola	N	Média	DP	t	Sig.
01. Quando tens conflitos com algum colega, procuras alguém que te possa ajudar a resolvê-los	1	101	2,5050	,99623	2,342	*
	3	57	2,1228	,96492		
02. Quando tens um conflito com alguém, tentas perceber o que a outra pessoa está a pensar	1	101	2,7030	,95441	1,513	ns
	3	57	2,4561	1,03631		
03. Os professores intervêm na resolução de conflitos	1	102	2,6373	1,06974	,986	ns
	3	56	2,4643	1,02628		
04. O director de turma intervém na resolução de conflitos	1	101	3,1782	,99394	3,050	**
	3	57	2,6842	,94789		
05. O Conselho Executivo da escola intervém na resolução de conflitos	1	102	2,9118	,93452	,566	ns
	3	57	2,8246	,92819		
06. Os alunos intervêm na resolução de conflitos	1	102	2,8529	,88326	1,154	ns
	3	57	2,6667	1,12335		
07. O delegado de turma intervém na resolução de conflitos	1	102	1,9412	,95257	-,255	ns
	3	57	1,9825	1,02628		
08. Os funcionários intervêm na resolução de conflitos	1	102	2,7353	,90024	1,687	ns
	3	57	2,4737	1,00188		
09. Os pais intervêm na resolução de conflitos	1	102	2,5784	,98941	,625	ns
	3	57	2,4737	1,05399		
10. Tu próprio colaboras na resolução de conflitos na escola	1	100	2,4000	,98473	,387	ns
	3	57	2,3333	1,12335		
11. Consideras que os conflitos são resolvidos de uma maneira justa	1	102	2,1667	1,00576	-,903	ns
	3	57	2,3158	,98485		
12. Consideras que os conflitos ficam resolvidos	1	101	2,1782	,90990	1,184	ns
	3	57	2,0000	,90633		