

## A Gestão dos Conflitos Escolares na Infância. Análise das Causas e Medidas de Intervenção na Região da Madeira (Portugal)

### School Conflicts Management in Childhood. Analysis of its Causes and Intervention Measures in the Region of Madeira (Portugal)

Odete Érica Jardim Teixeira <sup>1\*</sup>  
M<sup>a</sup> Pilar Cáceres Reche <sup>2</sup>  
M<sup>a</sup> Angustias Hinojo Lucena <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos da Madeira <sup>2</sup> Universidad de Granada

Neste artigo apresentamos um estudo realizado com alunos do quarto ano de escolaridade, primeiro ciclo do ensino básico português, centrado na análise das causas e gestão de conflitos das crianças na sala de aula, tendo por base a comparação entre o ensino público e o privado do Concelho do Funchal (Madeira). Para isto, desenvolveu-se uma metodologia descritiva por método de pesquisa, mediante a aplicação de um questionário, a uma amostra de trezentos e vinte alunos. Os resultados mostraram que há uma maior incidência de conflitos no ensino público. Como motivos geradores desses conflitos são apontados factos como as crianças não gostarem da escola, dos colegas ou o professor tratar melhor uns alunos em função de outros. A maioria dos conflitos é resolvida mediante a intervenção do docente e o pedido de desculpa entre as partes envolvidas.

**Palavras-chave:** Resolução de conflitos, Infância, Melhoria educativa. Intervenção, Portugal.

This paper shows a study of students in the fourth grade, first the Portuguese basic education, focused on the analysis of the causes and children conflict management in the classroom, based on the comparison between public education and private of County Funchal (Madeira). For this, we developed a descriptive methodology of research method, by applying a questionnaire to a sample of three hundred and twenty students. The results showed that there is a higher incidence of conflicts in public education. As generators reasons for these conflicts are mentioned facts as children do not like school, peer or teacher to better handle some students because of others. Most conflicts are resolved through the intervention of teachers and apology between parties.

**Keywords:** Conflict resolution, Early childhood education, Educational improvement, Intervention, Portugal.

*Este artigo de investigação foi financiado pelo CITMA- Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira (período 2008-2012) para o desenvolvimento da tese "Estudo da gestão de conflitos no Ensino Básico Português: o caso do concelho do Funchal (Portugal)".*

---

\*Contacto: odeteteixeira@hotmail.com

ISSN: 1696-4713  
www.rinace.net/reice/  
revistas.uam.es/reice

Recibido: 15 de noviembre 2015  
1<sup>a</sup> Evaluación: 15 de enero 2016  
2<sup>a</sup> Evaluación: 23 de abril 2016  
Aceptado: 7 de junio 2016

## Introdução

Cada vez mais, os estudos recentes sobre a convivência, a gestão do conflito e a luta contra a violência (Cámara, 2012; Gutiérrez e Acosta, 2013; Lozano, 2011), apontam para as primeiras idades de desenvolvimento evolutivo da criança e para a intervenção escolar e familiar (Gómez e Jiménez, 2015), como os pilares fundamentais para formar pessoas comprometidas com o seu meio envolvente, capazes de controlar as diferentes situações adversas. É por isso importante a formação em habilidades sociais e a aquisição de normas e valores intrínsecos às relações interpessoais e interculturais (Cruz, 2008; Dorado, 2014; Leiva, 2007).

No caso de Portugal, os projetos de gestão de conflitos são recentes, desenvolvendo-se principalmente nas zonas do Norte como Aveiro e Porto. No entanto, são escassas as investigações centradas noutras zonas mais alojadas no centro ou nas ilhas, como é o caso da Região Autónoma da Madeira.

Um destes estudos, data de 1985, publicado na Actas do 3º Congresso do EPC, no qual pretendia conhecer a opinião dos pais sobre os diferentes sistemas de ensino. Como conclusões estabeleceram que as famílias elegiam maioritariamente o ensino privado, porque ofereciam melhor acompanhamento e ao terem menos alunos, menos faltas e maior investimento por parte dos docentes (melhor ambiente escolar, maior vigilância e autoridade sobre os alunos), estes proporcionavam maior disciplina e melhor educação global (Jardim, 2011).

Por isso, o presente trabalho quer conhecer como se realiza atualmente a gestão de conflitos, partindo das perceções dos alunos dos centros educativos desta região; além disso analisa a natureza jurídica das escolas (públicas e privadas) como um possível factor influente quanto à educação transmitida (disciplina, normas, formas de prevenir e mediar nos conflitos, etc.).

Para isso, primeiramente aborda-se numa primeira parte deste artigo, uma breve revisão da literatura científica acerca do conflito, as principais teorias e como se intervém para resolvê-lo desde o contexto escolar; assim como, descreve-se no desenho os resultados e as conclusões derivadas da presente investigação.

## 1. Fundamentação teórica

### 1.1. Aproximação teórico-concetual do conflito

Os estudos sobre os conflitos estão entre os mais antigos na história. Ao longo dos anos, diversos campos do conhecimento desde a Psicologia à Economia, contribuíram para uma interpretação a qual passou pelas formas mais violentas de conflitos, até aos mais subtis embates entre os indivíduos, entre grupos sociais e entre Estados (Acuff, 1993).

Etimologicamente, a palavra conflito deriva do Latim *conflictu*, a qual designa choque, embate, antagonismo, oposição, momento crítico ou, no verbo *confligere*, o qual significa lutar.

Guillén (2007) distingue três linhas diferentes de pensamento na evolução do estudo dos conflitos: ponto de vista tradicional, o ponto de vista da Escola de Relações Humanas e o ponto de vista interacionista. Segundo o ponto de vista tradicional, o conflito é entendido numa perspetiva negativa, algo que deve ser prevenido e evitado.

Escreve Rahim (2001), que os conflitos foram alvo de análise pelas teorias de gestão clássica, por autores como Taylor, Fayol e Weber. Para estes, a existência de conflito representava falta de colaboração entre os funcionários, uma falha por parte da própria organização, algo negativo que prejudicava o bom funcionamento e produção de qualquer organização. Segundo estes autores, numa instituição bem organizada e bem dirigida, o risco de ocorrer conflitos seria quase nulo.

A ausência de conflitos articulada com a cooperação e a harmonia resultariam na eficácia organizacional. A visão interacionista, numa perspectiva mais avançada, surgiu alguns anos mais tarde com o argumento que o conflito não pode ser apenas positivo, mas que algum tipo de conflito é absolutamente necessário para a eficácia do grupo ou da organização (Bilhim, 1996).

As teorias que fundamentam o seu conceito e a sua definição, convergem todas numa tentativa de explicar este fenómeno. Não obstante às divergências de opinião entre alguns autores, este passou a ser encarado nesta nova perspectiva.

Burguet (2005) realça, que é a partir dos conflitos que são vivenciados processos de crescimento. Na escola é semelhante, pois os conflitos surgem em diferentes níveis, sendo este motivo de aprendizagens nas dimensões cognitiva, emocional, social, etc.

Segundo Ortega e Del Rey (2002) a própria atividade de ensino/aprendizagem é intrinsecamente contraditória, pois acarreta necessidades pessoais e grupais que se tornam conflitos, os quais necessitam ser resolvidos. Para além dos conflitos cognitivos, a escola é também alvo de conflitos relacionais, fruto de discórdias entre aluno/aluno e aluno/professor.

A convivência está assim intrinsecamente ligada ao conflito. Esta perspectiva também caracteriza o psiquismo como essencialmente conflituoso, pois faz com que, a nível individual e coletivo originem-se mudanças, adaptações e crescimento, como retrocessos ou estagnação psíquica e institucional. Ao longo dos anos, o conflito vem assim sendo alvo de mais estudos de forma a ser compreendido e superado.

Segundo Guillén (2007), as mais recentes investigações ao nível da Psicologia do Trabalho defendem o conflito como uma oportunidade, justificando que fomenta a reflexão sobre o trabalho dos profissionais, promove novas aprendizagens, cria novas relações entre os membros, fomentando a coesão e a autoestima profissional construindo valores conjuntos à equipa (Menin, 2002).

Alguns autores, tal como Chrispino (2007), declaram que o conflito é motor de desenvolvimento social e que os efeitos são positivos, se geridos adequadamente, de modo a estabelecer relações de cooperação encontrando soluções para o problema, que beneficiem ambas as partes. Este é assim encarado como uma oportunidade de progresso e amadurecimento social.

No que se reporta aos conflitos escolares, Martínez (2005) defende que estes derivam de ações próprias dos sistemas escolares, ou resultantes das relações que abrangem as pessoas da comunidade educativa mais vasta. Quanto às causas dos conflitos escolares Nebot (2000, pp. 81-82) classifica-os categorizando-os em quatro grupos:

- Organizacionais: Englobam os conflitos provocados a partir da divisão de trabalho, da distribuição dos salários dos docentes ou do facto de serem escolas públicas ou privadas.

- Culturais: Abrangem os conflitos comunitários, raciais e de identidade.
- Pedagógicos: Abarcam os conflitos originados pela prática pedagógica do docente, dos seus ajustes ao currículo académico e das suas formas de produção.
- Autores: Englobam os conflitos originados por grupos ou subgrupos por parte da turma, os provocados pelos familiares ou os individuais, nos quais um membro da organização escolar é o causador do conflito.

Entrando mais propriamente neste processo, Torrego (2003) defende que no estudar dos conflitos, é importante cingir-se à análise de dois elementos: às pessoas envolvidas/intervenientes e ao processo em si.

No que concerne aos intervenientes Cunha (2004) analisa os tipos de conflitos e caracteriza-os em três tipos: os intrapessoais (ocorrem dentro do próprio indivíduo estando associados ao conflito de ideias, pensamentos, emoções, valores e predisposições), os interpessoais (podem ser descritos como um episódio social distribuído no tempo que ocorre entre duas ou mais pessoas) e os organizacionais (no seio das organizações).

Perante um conflito, Torrego (2003) destaca mais alguns aspetos ligados aos intervenientes que convém ter em atenção, tais como: a influência de ambos os protagonistas perante a situação, as perceções acerca do problema, as emoções, os sentimentos envolvidos, as posições exigidas por ambas as partes, os interesses, as necessidades, os valores e os princípios dos intervenientes. Dentro destes aspetos, Araújo (2000) salienta que é importante tentar implementar um ambiente escolar baseado em sentimentos positivos tais como a alegria, a satisfação e felicidade.

Este contribuirá para que os alunos se tornem mais independentes, adquirindo mais facilmente noção dos seus sentimentos e de si próprios.

### ***1.2. Resolução de conflitos no âmbito escolar***

Relativamente ao processo em si, Torrego (2003) evidencia três aspectos que urgem examinar: a dinâmica do conflito (a sua história), a relação e a comunicação (entre as partes envolvidas) e por fim, os estilos de abordagem ao conflito. Esses estilos de abordagem segundo Johnson e Johnson (1995), (citados por Costa, 2003), representam a estratégia como cada indivíduo reage perante o conflito. Essa estratégia adotada tem uma dupla preocupação: o alcance dos seus objetivos pessoais e a manutenção de uma relação apropriada com a outra pessoa.

O conflito surge assim da competição entre estas duas motivações pessoais: um desejo pessoal e o desejo de manter com os outros uma relação mutuamente satisfatória. Com o intuito de solucionar, estes autores enumeram cinco estratégias de resolução de conflitos, os quais denominaram de integrativas ou de negociação, compromisso, suavização, evitamento e pressão ou distributivas.

- Integrativas ou de negociação: Estabelece-se um acordo comum no qual ambas as partes alcançam plenamente os seus desejos, ultrapassando os sentimentos negativos.
- Compromisso: As partes abdicam de uma parte dos seus objetivos de maneira a chegar a um consenso.

- Suavização: O indivíduo abdica dos seus desejos em prol da relação.
- Evitamento: O indivíduo abandona tanto os seus objetivos como a relação, evitando os problemas e o parceiro de interação.
- Pressão ou distributivas: Distingue-se por um contrato do tipo vencedor-vencido, na qual o indivíduo tenta conseguir os seus objetivos, forçando ou persuadindo o outro a recuar, numa tentativa de maximizar os desejos próprios.

Para resolver os problemas devem ser consideradas e ponderadas todas as soluções. Há que ter em conta todas as opções apresentadas pelos intervenientes por mais estranhas e inaceitáveis que sejam, para que estes sintam que têm liberdade de intervenção. Esta situação impele que se apresente argumentos significativos das resoluções, para que possam ser estudadas em pormenor (Fachada, 1998).

Na resolução de conflitos podemos encontrar ainda técnicas alternativas de resolução, as quais incluem vários procedimentos baseadas em técnicas de comunicação e pensamento criativo.

Todas estas técnicas têm como principais objetivos prevenir a violência, transmitir estratégias e competências e fomentar um clima socio-afetivo saudável. Em contexto escolar estas técnicas, quando implementadas, visam a melhoria das relações globais dos alunos e dos professores. São exemplos a Negociação, a Conciliação, a Mediação, a Arbitragem e o Julgamento (Torrego, 2003). Destacamos duas destas técnicas por serem as mais utilizadas em contexto escolar: a negociação e a mediação.

A negociação surge quando as partes desejam resolver um conflito, tentando alcançar um acordo benéfico para todos. Para que ela aconteça são imprescindíveis três condições: as partes envolvidas devem ter interesses em comum, devem ter interesses conflituais e devem ter a possibilidade de comunicar entre si. Fazem-se concessões mútuas entre as partes e ambas procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns, estabelecendo uma negociação baseada no respeito e na responsabilidade.

A mediação por sua vez, caracteriza-se por uma técnica multidisciplinar que ambiciona resolver a situação conflituosa, para a qual ambas as partes se consideram inaptas para descobrir uma solução aceitável e satisfatória (Guillén, 2007). Nesta há a interferência de uma terceira parte aceitável, imparcial e neutra, numa negociação/disputa, a qual não tendo autoridade para tomar decisões finais, contribui com ambas as partes na formulação de um acordo voluntário e admissível para todos (Fernández, 1995).

Esta técnica, segundo Garcia, Pérez e Pérez (2007), ambiciona encontrar soluções para as disputas, tendo por base o desenvolvimento de competências individuais e interpessoais na resolução dos conflitos. Ao perceber o conflito como algo positivo e construtivo, a mediação propicia esta experiência como uma oportunidade de crescimento, aprendizagem e transformação dos indivíduos.

Ao adquirir e desenvolver estas competências, os indivíduos tornam-se autónomos e responsáveis pela resolução pacífica e positiva dos conflitos. Goodman (2004), destaca a mediação entre pares, implementada em algumas escolas, a qual baseia-se em formar e capacitar grupos de alunos de cada escola, a atuar como mediadores nos conflitos dos seus colegas. Como estes alunos estão inseridos nas escolas e são colegas, este processo de mediação torna-se num ótimo instrumento para que todos os discentes desenvolvam

habilidades para resolver problemas e conflitos, assumindo assim um maior controlo sobre as suas vidas (Vázquez, 2012).

Uma experiência nesta área foi desenvolvida por Johnson e Johnson (1995), os quais aplicaram um programa de formação de mediadores de pares designado por *Teaching Students to be Peacemakers Program*, com o intuito de ensinar aos alunos, técnicas aprimoradas de mediação e negociação de conflitos. Estes autores relatam que antes de este programa ser executado, os alunos utilizavam estratégias destrutivas na resolução, fomentando a escalada do conflito e incumbindo a sua deliberação ao professor. Após a sua implementação, os estudantes aplicaram as estratégias adquiridas gerindo com sucesso os conflitos, sem recorrer à intervenção dos adultos e principalmente, não transferindo estas situações para a sala de aula ou outros contextos educativos.

É importante ter presente que quando os conflitos são mal resolvidos, tornam-se muitas vezes em situações de violência, as quais assolam cada vez mais o recinto escolar (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007, 2008; Bakopoulou e Dockrell, 2016).

Atendendo a todas as contribuições científicas, fica patente a importância de conhecer as relações interpessoais dentro da aula, para intervir mais eficazmente desde a ação educativa. Devido à escassez de estudos similares realizados em Portugal, surge a necessidade de analisar, na perspetiva dos alunos, como eles próprios e os professores reagem aos conflitos e que técnicas empregam para resolvê-los, nas escolas pertencentes ao Concelho do Funchal na Região Autónoma da Madeira (Portugal).

Queremos analisar a opinião das crianças acerca dos motivos, das reações e das consequências dos conflitos dentro da sala de aula, bem como se estão a ser implementadas técnicas de gestão de conflitos no quotidiano destes.

Assim o objetivo deste estudo é: *analisar, partindo da perspetiva dos alunos, os conflitos gerados na aula nos diferentes contextos, público e privado, no 4.º ano de escolaridade*. Tendo como objetivos específicos: (1) descobrir, na perspetiva dos alunos, a predominância dos conflitos segundo o género e a idade; (2) analisar a perceção dos alunos em relação aos colegas, aos professores e à escola; (3) conhecer as perceções dos comportamentos e motivos que geram situações conflituosas nos alunos na sala de aula; (4) determinar as reações dos professores e dos alunos perante os conflitos.

## 2. Método

Realizamos uma metodologia descritiva através de inquéritos, passando valores de instrumentos que introduzem uma série de perguntas, para extrair dados e informação direta sobre o fenómeno estudado.

Este estudo realiza-se através do desenho de um questionário, devido ao factor idade da nossa amostra. Construímo-lo traçando um sistema de perguntas diretas, objetivas e adequadas à faixa etária pretendida. O questionário foi constituído por quinze perguntas fechadas, utilizando a escala de *Likert*. Numa primeira parte houve cinco itens relativos a variáveis sociodemográficas e profissionais (idade, género, ano de escolaridade). Seguiram-se dez perguntas, que ambicionavam obter dados acerca da gestão de conflitos na sala de aula, nove das quais os alunos teriam que responder escolhendo a opção “Sim”, “Às vezes”, “Não” ou “Não sei”.

Este instrumento, o qual teve por base questões ligadas aos objetivos delineados no estudo, foi alvo de validação por um júri constituído por quatro professores doutorados em educação, obtendo por sua vez uma fiabilidade de 0,91 no Alfa de Cronbach. Posteriormente, o questionário foi validado por um professor do ensino primário e submetido a um aluno, para que fossem apontadas eventuais dúvidas. Constituiu-se uma amostra piloto, com uma turma de vinte e quatro alunos e por fim procedeu-se à elaboração do questionário definitivo.

Esta investigação incidiu sobre o universo de alunos portugueses das escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no Concelho do Funchal. Contém alunos de todos os estratos sociais, uma vez que abarca o ensino público e privado. Utilizamos uma técnica de amostragem probabilística estratificada constituída por 320 alunos, sendo metade destes (160) pertencentes ao ensino público e (160) pertencentes ao ensino privado, escolhidos aleatoriamente.

Esta amostra é constituída por 145 (45,3%) elementos do sexo masculino e 175 (54,7%) elementos do sexo feminino. A idade média destes alunos ronda os 9 anos de idade (91,3%), sendo a maioria natural desta região. A grande maioria também habita com os pais, sendo que 81,6% dos progenitores vivem juntos. Do total da amostra, 298 alunos (93,1%) nunca reprovaram um ano escolar.

Após a seleção aleatória dos alunos, foi realizada uma reunião com o diretor e com o professor de cada turma, a fim de informá-los sobre a correta aplicação dos questionários. Este foi distribuído por um portador às escolas, durante o ano de 2014, a 320 alunos das escolas públicas e privadas portuguesas. Os professores titulares de cada turma selecionada foram responsáveis pela entrega e recolha dos questionários aos alunos.

Após uma breve informação acerca dos objetivos do estudo, o questionário foi distribuído individualmente a cada aluno, por aproximadamente 30 minutos e posteriormente recolhido pelo professor e entregue ao portador. A informação recolhida foi posteriormente alvo de análise.

No futuro ambiciona-se realizar esta investigação em outras regiões do país, para que possamos compreender melhor os conflitos. Poderemos aplicar o estudo a outros institutos educativos ampliando a amostra de alunos a inquirir. Poderemos também abranger numa futura pesquisa outros agentes educativos tais como professores, diretores, funcionários da escola e famílias. Assim evitar-se-ão riscos derivados da natureza descritiva da investigação, do limitado número de alunos participantes no estudo, etc.

### **3. Resultados**

Foi introduzida no software estatístico SPSS 20.0. a informação contida nos questionários aplicados. Foi elaborado um estudo descritivo das variáveis sociodemográficas. Calcularam-se as percentagens para as variáveis nominais de género, idade, agregado familiar, naturalidade e rendimento escolar. Posteriormente, foram apresentadas tabelas de frequência absoluta e relativa, juntamente com o teste de Independência do Xi-Quadrado, o teste de T-Student e ANOVA.

Os resultados foram apresentados de acordo com os objetivos do estudo, tendo sempre presente a comparação entre as repostas dos alunos do ensino público e privado.

De acordo com os objetivos do estudo, o primeiro deles refere-se aos motivos que desencadeiam os conflitos na sala de aula. Após análise dos dados, notamos que no geral, os alunos afirmam que a família interessa-se pela escola (público 88,1%, privado 94,4%) e que os seus pais gostam do professor (público 85,0%, privado 90,0%).

Constatam-se no entanto, diferenças significativas no facto de serem mais os alunos do ensino privado que gostam da escola (público 64,4%, privado 84,4%), das aulas (público 68,1%, privado 83,8%), que gostam do professor (público 76,9%, privado 92,5%) e que sentem que os professores gostam dele (público 65,0%, privado 81,9%).

Apesar de ser uma minoria, alguns alunos afirmam que vão à escola porque são obrigados (público 8,1%, privado 11,3%) e que “às vezes” fazem o que querem e quando lhes apetece dentro da sala de aula (público 19,4%, privado 3,8%).

Quando interrogados sobre a relação com os colegas, a maioria dos alunos afirmou que tanto gostam de trabalhar com os companheiros mais novos (público 84,4%, privado 89,4%) como com os mais velhos (público 79,4%, privado 85,6%). Também referem que gostam de cooperar com os colegas com mais dificuldades de aprendizagem (público 83,8%, privado 81,9%) mesmo que habitem num lugar diferente do seu (público 85,0%, privado 88,1%).

Inquirimos os alunos acerca dos motivos que levam à discussão conflituosa dentro da sala de aula (tabela 1). Temos diferenças significativas entre estes dados, sendo que são mais os alunos do ensino público a afirmar que “às vezes”, o não gostar do colega (público 41,3%, privado 23,8%), o não gostar da escola (público 19,4%, privado 7,5%), o não gostar do professor (público 22,5%, privado 5,0%), o não gostar das aulas (público 24,4%, privado 7,5%) e o facto de o professor tratar melhor uns alunos em função dos outros (público 18,8%, privado 11,9%) estão na base dessas situações.

Essas diferenças continuam quando confirmam que é no ensino público que os alunos querem mostrar que são os mais fortes (público 27,5%, privado 10,6%) e pelo facto de discutirem só para chatear os professores (público 6,9%, privado 0,6%).

Com percentagens mais próximas entre os dois sistemas de ensino surgem as brigas ocorridas no recreio (público 40,0%, privado 38,1%), o querer chatear os colegas (público 12,5% privado 8,1%), o achar que o professor não gosta dele (público 6,3%, privado 3,1%), a vingança (público 8,8%, privado 10,6%) e o querer mostrar que é o mais inteligente (público 18,1%, privado 12,5%).

Questionamos os alunos acerca dos comportamentos de que são vítimas. São mais os alunos do ensino privado que assumem que “às vezes” são empurrados (público 38,1%, privado 53,1%). No entanto, são estes os que mais afirmam, que os outros gostam dele e que são todos amigos (público 51,9%, privado 70,6%).

Os alunos inquiridos, apontam que “às vezes” o género masculino (público 57,5%, privado 55,0%) e os alunos mais velhos (público 51,3%, privado 40,6%) são os principais causadores das brigas que geram conflito.

Tabela 1. Motivos que levam à discussão na sala de aula

MOTIVOS DE DISCUSSÃO	TIPO DE ENSINO	SIM		ÀS VEZES		NÃO		NS/NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%
As brigas ocorridas no recreio	Público	64	40,0%	45	28,1%	46	28,8%	5	3,1%
	Privado	61	38,1%	46	28,8%	48	30,0%	5	3,1%
	<i>Total</i>	125	39,1%	91	28,4%	94	29,4%	10	3,1%
Não gostar do colega **	Público	19	11,9%	66	41,3%	70	43,8%	5	3,1%
	Privado	23	14,4%	38	23,8%	92	57,5%	7	4,4%
	<i>Total</i>	42	13,1%	104	32,5%	162	50,6%	12	3,8%
Não gostar da escola *	Público	24	15,0%	31	19,4%	90	56,3%	15	9,4%
	Privado	12	7,5%	12	7,5%	126	78,8%	10	6,3%
	<i>Total</i>	36	11,3%	43	13,4%	216	67,5%	25	7,8%
Querer mostrar que é o mais forte *	Público	44	27,5%	43	26,9%	67	41,9%	6	3,8%
	Privado	17	10,6%	31	19,4%	104	65,0%	8	5,0%
	<i>Total</i>	61	19,1%	74	23,1%	171	53,4%	14	4,4%
Só querer chatear os colegas	Público	20	12,5%	49	30,6%	84	52,5%	7	4,4%
	Privado	13	8,1%	36	22,5%	102	63,8%	9	5,6%
	<i>Total</i>	33	10,3%	85	26,6%	186	58,1%	16	5,0%
Por achar que o professor não gosta dele	Público	10	6,3%	14	8,8%	122	76,3%	14	8,8%
	Privado	5	3,1%	15	9,4%	122	76,3%	18	11,3%
	<i>Total</i>	15	4,7%	29	9,1%	244	76,3%	32	10,0%
A vingança	Público	14	8,8%	33	20,6%	109	68,1%	4	2,5%
	Privado	17	10,6%	29	18,1%	102	63,8%	12	7,5%
	<i>Total</i>	31	9,7%	62	19,4%	211	65,9%	16	5,0%
Não gostar do professor *	Público	19	11,9%	36	22,5%	98	61,3%	7	4,4%
	Privado	6	3,8%	8	5,0%	131	81,9%	15	9,4%
	<i>Total</i>	25	7,8%	44	13,8%	229	71,6%	22	6,9%
Não gostar das aulas *	Público	24	15,0%	39	24,4%	91	56,9%	6	3,8%
	Privado	6	3,8%	12	7,5%	127	79,4%	15	9,4%
	<i>Total</i>	30	9,4%	51	15,9%	218	68,1%	21	6,6%
Querer mostrar que é o mais inteligente	Público	29	18,1%	49	30,6%	78	48,8%	4	2,5%
	Privado	20	12,5%	43	26,9%	88	55,0%	9	5,6%
	<i>Total</i>	49	15,3%	92	28,8%	166	51,9%	13	4,1%
Discutem na sala só para chatear o professor **	Público	11	6,9%	17	10,6%	125	78,1%	7	4,4%
	Privado	1	0,6%	16	10,0%	132	82,5%	11	6,9%
	<i>Total</i>	12	3,8%	33	10,3%	257	80,3%	18	5,6%
O professor tratar melhor uns alunos **	Público	8	5,0%	30	18,8%	118	73,8%	4	2,5%
	Privado	3	1,9%	19	11,9%	125	78,1%	13	8,1%
	<i>Total</i>	11	3,4%	49	15,3%	243	75,9%	17	5,3%

Nota: \* p-value<0,001; \*\* p-value<0,05.

Fonte: Elaboração própria.

São mais os alunos do ensino público que se queixam que “às vezes” lhes tiram as coisas (público 31,3%, privado 20,6%) e que os colegas dizem coisas más sobre si (público 12,5%, privado 7,5%). São também mais estes alunos que admitem que frequentemente lhes chamam nomes feios (público 25,6%, privado 11,3%) e que brigam com ele porque têm uma opinião diferente da sua (público 8,8%, privado 3,8%). São mais os alunos do

privado que afirmam “às vezes” serem alvo de nomes feios, de gozo ou humilhação (público 14,4%, privado 20,6%).

Invertemos a pergunta e indagamos os alunos acerca das suas próprias atitudes. É positivo notar, que a maioria destes afirma que nunca disse coisas más sobre outra pessoa (público 83,2%, privado 88,8%) ou bateu nos colegas (público 83,8%, privado 88,8%). Declaram também que nunca tiraram coisas sem pedir autorização (público 93,1%, privado 91,3%), que não disseram coisas más sobre a família dos colegas (público 95,6%, privado 98,8%), não ameaçaram um professor (público 96,9%, privado 98,8%), não estragaram material de propósito (público 95,6%, privado 96,3%) e não gozaram ou humilharam os colegas (público 89,4%, privado 93,1%).

Com uma percentagem pequena, há alunos que afirmam que “às vezes” empurram alguém (público 10,0%, privado 5,0%), chamam nomes feios aos colegas (público 14,4%, privado 6,3%) ou inclusivamente aos professores (público 6,9%, privado 0,6%).

Tabela 2. Reações ao conflito

QUANDO BRIGA COM UM COLEGA:	TIPO DE ENSINO	SIM		ÀS VEZES		NÃO		NS/NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%
É castigado *	Público	27	16,9%	77	48,1%	55	34,4%	1	0,6%
	Privado	54	33,8%	52	32,5%	48	30,0%	6	3,8%
	<i>Total</i>	81	25,3%	129	40,3%	103	32,2%	7	2,2%
Os seus amigos defendem-no	Público	42	26,3%	84	52,5%	30	18,8%	4	2,5%
	Privado	49	30,6%	75	46,9%	29	18,1%	7	4,4%
	<i>Total</i>	91	28,4%	159	49,7%	59	18,4%	11	3,4%
Os seus colegas ficam contra ele e fica triste **	Público	31	19,4%	52	32,5%	77	48,1%	0	0,0%
	Privado	25	15,6%	37	23,1%	88	55,0%	10	6,3%
	<i>Total</i>	56	17,5%	89	27,8%	165	51,6%	10	3,1%
Os outros colegas ficam contra ele mas não se importa porque tem razão **	Público	34	21,3%	31	19,4%	91	56,9%	4	2,5%
	Privado	28	17,5%	36	22,5%	80	50,0%	16	10,0%
	<i>Total</i>	62	19,4%	67	20,9%	171	53,4%	20	6,3%
O professor conversa com ele sobre a sua atitude **	Público	92	57,5%	44	27,5%	22	13,8%	2	1,3%
	Privado	106	66,3%	25	15,6%	18	11,3%	11	6,9%
	<i>Total</i>	198	61,9%	69	21,6%	40	12,5%	13	4,1%
O professor ajuda a resolver a situação com ele	Público	126	78,8%	23	14,4%	9	5,6%	2	1,3%
	Privado	130	81,3%	17	10,6%	9	5,6%	4	2,5%
	<i>Total</i>	256	80,0%	40	12,5%	18	5,6%	6	1,9%
Pede desculpa e ficam amigos	Público	131	81,9%	24	15,0%	5	3,1%	0	0,0%
	Privado	127	79,4%	24	15,0%	8	5,0%	1	0,6%
	<i>Total</i>	258	80,6%	48	15,0%	13	4,1%	1	0,3%
Pede desculpa porque o obrigam **	Público	18	11,3%	28	17,5%	108	67,5%	6	3,8%
	Privado	10	6,3%	12	7,5%	136	85,0%	2	1,3%
	<i>Total</i>	28	8,8%	40	12,5%	244	76,3%	8	2,5%
Resolve a situação com ele sem a ajuda do professor	Público	38	23,8%	96	60,0%	17	10,6%	9	5,6%
	Privado	45	28,1%	84	52,5%	26	16,3%	5	3,1%
	<i>Total</i>	83	25,9%	180	56,3%	43	13,4%	14	4,4%

Nota: \* p-value<0,001; \*\* p-value<0,05.

Fonte: Elaboração própria.

Quando questionados acerca das suas próprias reações durante os conflitos, a maioria afirma que pede desculpa e ficam novamente amigos (público 81,9%, privado 79,4%). Alguns pedem desculpa porque o obrigam (público 11,3%, privado 6,3%). Há alunos que dizem que resolvem a situação sem a intervenção do professor (público 23,8%, privado 28,1%), mas a maioria afirma ter o seu auxílio (público 78,8%, privado 81,3%).

Contatámos que são mais os alunos do ensino privado que admitem que são castigados (público 16,9%, privado 33,8%), mas quando os colegas ficam contra eles alguns ficam tristes (público 19,4%, privado 15,6%) e alguns não se importam porque acham que têm razão (público 21,3%, privado 17,5%).

Já no que se reporta à atitude do professor conversar com ele sobre a sua conduta (público 57,5%, privado 66,3%) é o aspecto mais apontado pelos alunos do ensino privado (tabela 2).

Perante os conflitos, os alunos apontam várias atitudes que o professor tem: pede para parar (público 78,8%, privado 88,1%), coloca-os frente a frente e ajuda a resolver o problema (público 55,0%, privado 65,6%), decide quem tem razão (público 25,0%, privado 38,1%) e castiga (público 38,1%, privado 54,4%).

Quando questionados sobre as estratégias que utilizam para diminuir os conflitos, os alunos mencionam o conviver mais com os outros (público 69,4%, privado 62,5%), o explicar as suas atitudes aos colegas (público 51,3%, privado 55,6%), o esclarecer que não gostam das atitudes desenvolvidas (público 46,9%, privado 62,5%), o não reagir (público 40,6%, privado 38,1%) e o contar ao professor (público 30,6%, privado 32,5%).

#### **4. Discussão**

Com os resultados apresentados neste trabalho, vemos que há algumas diferenças na ocorrência de conflitos nas escolas do ensino público e privado. Assim, contatamos que são mais os alunos do ensino privado do que os do público, que afirmam que gostam da escola, das aulas, do professor e sentem que os professores gostam deles.

Denota-se com estes dados, que há uma maior proximidade na relação entre professor e aluno neste tipo de ensino. Vários autores demonstram e realçam a importância desta relação no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. O facto de o professor conhecer o aluno, aproxima-os e facilita a prevenção e resolução dos problemas.

No decurso do questionário, encontram-se os motivos que levam os alunos a gerarem conflitos, destacando o não gostar dos colegas, o não gostar da escola nem das aulas, o não gostar do professor e o facto de o professor tratar melhor uns alunos em função dos outros, tendo estas respostas maior incidência no ensino público.

Surge aqui um alerta à importância do papel do diálogo entre professor e aluno, pois a falta deste acarreta situações negativas que prejudicam o bom funcionamento das aulas e da convivência escolar. É importante ter em conta os aspectos negativos para que estes sejam controlados, pois categorizar ou excluir um aluno é castigá-lo a submeter-se ou a revoltar-se. O professor deve explicar as suas decisões e fazer com os alunos tomem parte ativa nelas. Compreender a criança colocando-se no seu lugar, é acreditar nela, nas suas capacidades e no futuro da educação.

Para Carita e Fernandes (1997), a compreensão do aluno enquanto pessoa, capacita o professor para o estabelecimento de respostas mais adequadas às necessidades do aluno, mas para isso, há que haver por parte do professor uma atitude de atenção, abertura e aceitação. Há que incentivar o aluno no seu desenvolvimento e apoiá-lo na formação do seu autoconceito, o que por sua vez contribuirá para capacitá-lo a autorregular os seus comportamentos.

Amado e Freire (2009) enunciam o desinteresse, as dificuldades de adaptação, a má formação e a influência das companhias como motivos que contribuem para que o aluno não goste da escola. Ao encontro desta teoria, vem o facto de, neste estudo, haver mais alunos no ensino público a afirmar que vão à escola porque são obrigados e fazem o que querem e lhes apetece, dentro da sala de aula.

Novamente surge o facto do ensino público não acarretar custos por parte dos encarregados de educação, relativamente à frequência destes alunos. Este aspecto, faz com que muitos pais não exijam uma conduta mais rígida relativamente ao cumprimento das regras, o que não acontece no ensino privado, no qual os encarregados de educação, por pagarem uma mensalidade, exigem que os filhos mantenham um bom comportamento para se manterem naquele estabelecimento de educação.

Os alunos apontam também as brigas ocorridas no recreio, o querer aborrecer os colegas, as vinganças e o querer mostrar que é o mais inteligente como motivo gerador de conflitos. Afirmam que são maioritariamente os alunos do sexo masculino e os mais velhos que brigam e originam mais conflitos (Cruz, 2012).

Quanto aos incidentes de que são vítimas, é mais no ensino público que os alunos se queixam destes acontecimentos, tais como tirarem-lhes coisas, dizerem coisas más sobre si e chamarem nomes feios. No ensino privado o gozar e humilhar são os aspetos mais apontados, no entanto é neste tipo de ensino que grande parte dos inquiridos afirma que são todos amigos. Estes dados, aliados aos anteriores, leva-nos a constatar que provavelmente estes alunos saibam gerir melhor as desavenças entre si, obtendo assim uma melhor relação entre eles.

O estudo realizado por Pacheco (2006) a uma instituição em Portugal, concluiu que os conflitos existentes na escola, são na sua maioria verbais. Este facto foi também comprovado neste estudo, pois são poucos os alunos que assumem serem vítimas de violência.

Mesmo sendo uma minoria, não deixa de ser preocupante, que ainda ocorra violência nos recintos escolares. Por sua vez, os alunos assumem ser vítimas de atos conflituosos, mas raramente assumem serem protagonista desses episódios. No que concerne às reações nos conflitos, é positivo notar que as regras de boa educação prevalecem com o pedido de desculpas. Faz parte do currículo, nas escolas portuguesas a disciplina de “Atitude e Valores” onde os professores cada vez mais dão ênfase às regras de boa convivência social e aos bons valores perante a sociedade. O inculcar regras de moral e ética aos alunos é fundamental, pois como defendem Muller e Alencar (2012, p.453), “aprender e ensinar valores morais estão entre as ações que promovem a humanização do homem, tanto no sentido moral (...) quanto no sentido ético (...)”.

No que concerne ao professor segundo a perspectiva dos alunos, é no ensino privado que notamos um maior apelo ao diálogo quer entre os alunos, quer entre professor-aluno. São mais os alunos do ensino privado que afirmam que perante um conflito o professor

coloca-os frente a frente e ajuda-os a resolver o problema. Araújo (2000) salienta que é necessário trabalhar como tema na sala de aula, as emoções e os afetos para que as crianças estejam despertas e conscientes das suas atitudes. Um facto positivo é notar que, neste estudo, na maioria dos casos não há discriminação social ou cultural entre os alunos (Zucchi, 2010).

O castigo é apontado como principal consequência principalmente no ensino privado. Para Carita e Fernandes (1997), o castigo é aplicado frequentemente para punir más condutas e dissuadir futuras infrações. Ao contrário da recompensa, que serve para recompensar um ato desejado, o castigo deverá cessar a manifestação de comportamentos desagradáveis e é uma resposta habitual da escola, para os alunos que provocam distúrbios.

Segundo Amado (2001), apesar do consenso relativo à importância da prevenção, não é possível evitar situações de desvio de condutas. Perante estes torna-se necessário recorrer a processos de correção. Estes, mais do que castigar, visam o controlo e a correção do desvio, de modo a preservar a integridade do grupo-turma. Podem ser variados, dependendo da personalidade do professor e da relação que este estabelece com os seus alunos e a turma. Há no entanto, mais alunos do ensino público que afirmam, que perante estas situações, às vezes o professor diz quem tem razão sem ouvir o que aconteceu, fazendo assim prevalecer uma certa autoridade.

Bilhim (1996) define a autoridade como o poder de tomar deliberações que vão administrar as atividades dos outros. O autor realça que, se as ordens dirigidas pertencerem à esfera de aceitação do indivíduo, este cumpri-las-á mecanicamente. Se o contrário acontecer e a autoridade ultrapassar essa fronteira, aparecerá a desobediência. O indivíduo só fará o que lhe é pedido, se o seu comportamento ajudar nos seus objetivos pessoais. Ruotti (2010) alerta que muitas vezes os castigos produzem o efeito contrário, provocando o descontentamento dos alunos e desencadeando, muitas vezes, situações de violência. A gestão de conflitos na escola está diretamente relacionada com as relações estabelecidas entre os intervenientes e a necessidade de uma educação para a paz, (Caravaca e Sáez, 2013).

O principal objetivo à volta desta problemática, não é eliminar a curto prazo os conflitos, mas sim construir projetos de intervenção educativa, que visem envolver alunos e comunidade educativa a proporcionar um ambiente agradável à aprendizagem e ao entendimento mútuo (DeVoogd, Lane-Garon e Kralowec, 2016; Melo, 2012; Tahull e Montero, 2015). Torna-se fundamental focar a participação ativa dos alunos na resolução dos próprios conflitos, pois é através da responsabilização e sensibilização destes, que se conseguirá alcançar um ambiente harmonioso, propício à aprendizagem e ao desenvolvimento saudável nos alunos.

## **5. Conclusão**

Os resultados obtidos através do questionário referem que há uma maior incidência de conflitos nas escolas públicas. Constatamos que alguns dos motivos dos conflitos prendem-se com o facto de os alunos não gostarem da escola ou das aulas. É importante que o professor diversifique e torne mais apelativo o ensino, para que seja mais motivador para a aprendizagem e consiga conquistar os alunos a gostarem de aprender.

Outra situação apontada é a falta de diálogo ou achar que o professor não gosta do aluno. Surge aqui um alerta para o papel do diálogo entre o professor e o aluno, fundamental para que as crianças entendam e participem ativamente nas decisões de sala de aula. Estas são medidas fundamentais, para que os alunos sintam que as situações são justas para consigo e para com os outros e aprendam a viver em sociedade.

Concluimos também, que os alunos ainda necessitam da intervenção do professor para resolver as situações. Há a necessidade de ensinar técnicas de gestão de conflitos aos alunos, para que estes possam gerir mais adequadamente e legitimamente os problemas. Torrego (2003) salienta o papel fundamental da comunicação na gestão dos conflitos, ressaltando que quando o conflito ocorre entre iguais (aluno-aluno) a comunicação é mais fácil, pois estes partilham os mesmos códigos culturais.

Os conflitos não poderão ser presenciados como algo negativo. Cabe ao professor e aos adultos ajudarem as crianças a descobrirem neles, uma oportunidade para compreender e melhorar as relações pessoais e interpessoais.

Como perspetivas deste trabalho, indicamos várias estratégias que, trabalhadas em contexto de sala de aula, poderão ajudar na gestão de conflitos. As estratégias de ensino deverão ser diversificadas em ambiente de sala de aula, proporcionando aos alunos classes menos monótonas e mais motivadoras. O recorrer ao uso das novas tecnologias (computador, quadro interativo, *tablet*, etc.) para transmitir e trabalhar novos conteúdos, tem vindo a demonstrar ser uma mais-valia na motivação dos alunos para as novas aprendizagens.

Outra opção será levar as crianças para aprendizagens “fora da sala”, contactando com a natureza e com o ambiente em redor. Além de proporcionar aos alunos um contato direto com a realidade quotidiana, leva-os a aprendizagens diretas, a observar em vez de imaginar e a interagir com a sociedade e com o meio envolvente. Desta maneira, adquirem saberes que podem ser tantos úteis como promotores da sua evolução académica.

É fundamental também instaurar a cultura do diálogo, quer entre professor-aluno, quer entre os alunos. Os docentes poderão realizar, semanalmente ou mensalmente assembleias de turma para discutir situações ocorridas, problemas entre os alunos ou simplesmente para expor situações ou dúvidas relativas às relações interpessoais. Nestas assembleias poderão ser definidas, em grupo, regras de conduta e comportamentos adequados à sala de aula, bem como a aplicação de castigos ao seu incumprimento.

O ensino de técnicas de gestão de conflitos aos alunos, tais como a negociação e a mediação, deverão ser transmitidas e trabalhadas com as crianças. Delegar a função de mediador a um aluno, escolhido pela turma, levará as crianças a sentirem que a resolução destas situações é mais justa, pois estão a lidar de igual para igual.

## Referências

- Acuff, F. L. (1993). *How to negotiate anything with anyone anywhere around the world*. Nueva York: American Management Association.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. e Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

- Araújo, V. (2000). Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 23-45. doi:10.1590/s1517-97022000000200010
- Aznar, I., Cáceres, M. P. e Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Aznar, I., Cáceres, M. P. e Hinojo, F. J. (2008). Formación integral. Educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), 1-16.
- Bakopoulou, I. e Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49(1), 354-370. doi:10.1016/j.ridd.2015.12.013
- Billhim, J. (1996). *Teoria organizacional, estruturas e pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Burguet, M. (2005). Diante do conflito...uma aposta na educação. En E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação* (pp. 65-89). Porto Alegre: Artmed.
- Cámara, S. M. (2012). *Conflito, cultura e compromisso organizacional. Um estudo em professores de instituições educativas da Região Autónoma da Madeira*. Tesis Doctoral. Universidade de Cádiz.
- Caravaca, C. e Sáez, J. (2013). La mediación: herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Carita, A. y Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio*, 54(15), 45-76.
- Costa, M. E. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cruz, F. (2008). *Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*. Tesis Doctoral. Universidade de Barcelona.
- Cruz, T. M (2012). Género e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 63-78. doi:10.1590/s1517-97022012005000004
- Cunha, M. (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- DeVoogd, K., Lane-Garon, P. e Kralowec, C.A. (2016). Direct instruction and guided practice matter in conflict resolution and social-emotional learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 33(3), 279-296. doi:10.1002/crq.21156.
- Dorado, A. (2014). *La gestión constructiva de conflictos en la formación del Grado en Trabajo Social*. Tesis Doctoral. Universidade de Murcia.
- Fachada, M. O. (1998). *Psicologia das relações Interpessoais*. Lisboa: Rumus.
- García, D. A., Pérez, L. A. e Pérez, J. C. (2007). *Aprender a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- Gómez, V. e Jiménez, A. (2015). El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 137-150.
- Goodman, A. (2004). *Basic skills for the new mediator*. Rockville: Solomon Press.
- Guillén, C. (2007). *Estratégias de negociação*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Gutiérrez, I. e Acosta, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 11(1), 261-272.
- Jardim, O. (2011). *Estudo da gestão de conflitos no ensino básico português: o caso do concelho do Funchal (Portugal)*. Tesis Doctoral. Universidade de Granada.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1995). Why violence prevention programs don't work- and what does. *Education Leadership*, 12(5), 351-372.
- Leiva, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis Doctoral. Universidade de Málaga.
- Lozano, A. M. (2011). *Convivencia en los centros de educación secundaria. La mediación como proceso educativo en la gestión de conflictos*. Tesis Doctoral. Universidade de Granada.
- Martínez, D. F. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos: Modelos de implementación*. Buenos Aires: Edições Novedades Educativas.
- Melo, A. (2012). Educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria (CNI) nos anos 2000. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 29-46. doi:10.1590/s1517-97022011005000003
- Menin, M. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 91-100. doi:10.1590/s1517-97022002000100006
- Muller, A. e Alencar, H. (2012). Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 34-55. doi:10.1590/s1517-97022012000200012
- Nebot, J. R. (2000). Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. *Ensayos y Experiencias*, 7(35), 77-85.
- Ortega, R. e Del Rey, R. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: Unesco.
- Pacheco, F. M. (2006). *A gestão de conflitos na escolar: mediação como alternativa*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations*. Westport, CO: Quorum Books.
- Ruotti, C. (2010). Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 87-99. doi:10.1590/s1517-97022010000100010
- Tahull, J. e Montero, Y. (2015). Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. *Educar*, 51(1), 169-188.
- Torrego, J. C. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas*. Porto: Edições Asa.
- Vázquez, R. L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Zucchi, E. M. (2010). Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por aids. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 719-734. doi:10.1590/s1517-97022010000300005

## Breve CV dos autores

### Odete Érica Jardim Teixeira

Licenciada em 1.º Ciclo do Ensino Básico e Doutorada em Ciências da Educação na área de Gestão de conflitos, pela Universidade de Granada. Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico na EB1/PE de Carvalhal e Carreira, Portugal. Participação no programa europeu "Pestalozzi Programme- Cha(lle)nging attitudes and actions for a diverse society:

fighting prejudices and discriminatory bullying for equality through human rights: A cross – curricular approach, no Chipre, em 2014. Participação no projeto europeu “Comenius-Grundvig: EU-MAGIC Effective Use of Modern Technology and Games in Classrooms” na Turquia, em 2014. ORCID ID: 0000-0001-8695-9746. Email: odeteteixeira@hotmail.com

**M<sup>a</sup> Pilar Cáceres Reche**

Professora Especializada em Língua Estrangeira (Inglês), Psicopedagoga e Doutorada em Ciências da Educação. Professora Titular no Departamento de Didática e Organização da Universidade de Granada em Espanha. Publicações recentes: El E-learning en contextos de aprendizaje colaborativos e interdisciplinares como recursos didácticos innovadores para el desarrollo profesional docente en la enseñanza universitaria. En Jiménez Del Barco Jaldo, L. y García Garnica, M. C. (Coords.). *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada*. Granada: EUG. 2014, p. 590-601; Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. ORCID ID: 0000-0002-6323-8054. Email: caceres@ugr.es

**M<sup>a</sup> Angustias Hinojo Lucena**

Professor de Educação Primária, pedagogo. Professor do Departamento de Ensino e Organização Escolar da Universidade de Granada, na Espanha. Correio eletrónico: marianhl@ugr.es . Especialista em Educação de Adultos na Andaluzia e da utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino universitário, com publicações relevantes em REICE , Educação e Ensino, Journal of Education Institute de San José de Calasanz, entre outros. ORCID ID: 0000-0002-8791-6657. Email: marianhl@ugr.es