



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2026

Gestão de Conflitos entre Professor e Aluno em Contexto de Sala de Aula na Disciplina de Educação Visual

João António de Lima Cardoso Pinto

João António de Lima Cardoso Pinto Gestão de Conflitos entre Professor e Aluno em Contexto de Sala de Aula na Disciplina de Educação Visual

2026



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Gestão de Conflitos entre Professor e Aluno em Contexto de Sala de Aula na Disciplina de Educação Visual

João António de Lima Cardoso Pinto

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Ana Souto e Melo



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

João António de Lima Cardoso Pinto, n.º 22397 do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básica, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 25/07/2025

O aluno,

Agradecimentos

A realização deste Relatório Final de Estágio (RFE) representa a concretização de um percurso académico exigente, repleto de desafios, aprendizagens e momentos de superação. Neste sentido, não posso deixar de expressar a minha sincera gratidão a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esta etapa fosse possível.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Ana Souto e Melo, minha orientadora, pela orientação rigorosa, pela disponibilidade constante e pelas sugestões valiosas que me acompanharam ao longo de todo o processo. O seu profissionalismo, exigência e atenção aos detalhes foram fundamentais para o desenvolvimento da minha prática pedagógica e investigativa.

Expresso também o meu reconhecimento aos professores cooperantes da Prática de Ensino Supervisionada I, II e III – Professora Ana Luísa Baptista e Professor Fernando Pais – pela forma como me acolheram nas suas escolas, pela partilha de experiências e pelo apoio generoso, que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço igualmente aos professores e alunos que integraram a amostra do meu estudo/investigação. A sua disponibilidade, participação e honestidade foram imprescindíveis para o desenvolvimento e a validade desta investigação.

Num plano mais pessoal, quero agradecer à Beatriz, a minha namorada, pelo amor, pela paciência e pelo apoio incondicional que sempre me ofereceu, mesmo nos momentos de maior exigência.

Aos meus pais, agradeço profundamente por todo o apoio, incentivo e pelos valores que me transmitiram, que continuam a guiar o meu percurso pessoal e académico.

À Isabel e à Madalena, agradeço a amizade sincera, a presença constante e as palavras de motivação que tanto valor tiveram ao longo deste processo.

A todos, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

Resumo

O presente Relatório insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico e tem como finalidade refletir sobre o percurso formativo realizado, bem como desenvolver sobre o projeto de investigação implementado. A Parte I contempla uma análise descritiva e reflexiva das práticas observadas e concretizadas no âmbito da prática profissional ao longo das três etapas do estágio (PES I, II e III), contextualizando os diferentes ambientes escolares, problematizando as estratégias pedagógicas implementadas e valorizando as competências profissionais adquiridas. A Parte II incide sobre a investigação que desenvolvemos, tratando-se de um estudo, de natureza qualitativa e quantitativa, pretendeu auscultar alunos e professores sobre os fatores que desencadeiam conflitos em sala de aula e identificar estratégias eficazes de mediação pedagógica, a partir da análise das perceções. As conclusões evidenciam que a gestão de conflitos é uma competência essencial no exercício da prática docente, sobretudo em disciplinas de cariz expressivo e colaborativo, como é o caso d disciplina de Educação Visual. A investigação sugere que práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa, na empatia e na construção de regras partilhadas promovem um ambiente educativo mais positivo, favorecendo a aprendizagem, o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Gestão de conflitos em sala de aula; Educação Visual; Mediação Pedagógica; Relação educativa.

Abstract

This report is part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Teaching Visual and Technological Education in Basic Education and aims to reflect on the formative path undertaken, as well as to elaborate on the implemented research project. Part I presents a descriptive and reflective analysis of the practices observed and carried out within the scope of professional practice throughout the three stages of the internship (PES I, II, and III), contextualising the different school environments, questioning the pedagogical strategies implemented, and valuing the professional competences acquired. Part II focuses on the research we developed, a study of both qualitative and quantitative nature, which aimed to gather the perceptions of students and teachers regarding the factors that trigger conflicts in the classroom and to identify effective pedagogical mediation strategies. The findings highlight that conflict management is an essential skill in teaching practice, especially in subjects with an expressive and collaborative nature, such as Visual Education. The research suggests that pedagogical practices based on active listening, empathy, and the construction of shared rules promote a more positive educational environment, fostering learning, emotional well-being, and the holistic development of students.

Keywords: Classroom conflict management; Visual Education; Pedagogical Mediation; Educational Relationship.

Índice Geral

Índice Geral.....	vi
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Gráficos	x
Introdução Geral	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	3
1. Nota Introdutória.....	4
2. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	6
3. Análise das práticas observadas e concretizadas na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III.....	10
3.1. Prática de Ensino Supervisionada I	10
3.2. Prática de Ensino Supervisionada II	12
3.3. Prática de Ensino Supervisionada III	15
4. Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica	21
Parte II - Trabalho de Investigação.....	24
1. Introdução	25
2. Enquadramento Teórico.....	28
2.1. Base Conceitual: Conflito, Indisciplina e Violência: conceitos e correlações	28
2.2. Direitos e Deveres do Professor e no Aluno.....	35
2.3. Relação Professor - Aluno	39
2.4. Conflito	41
2.4.1. Teorias e Tipologias do Conflito	41
2.4.2. Causas e Consequências do Conflito	45
2.4.3. O Conflito na Organização Escolar: A Escola como Organização Conflituosa	46

2.4.4.	Conflitos na Relação Professor – Aluno: Causas, Manifestações e Impactos	49
2.4.5.	O Conflito em Contexto de Sala de Aula: Gestão do Conflito Decorrente da Interação Pedagógica	51
2.5.	Gestão, Mediação e Negociação de Conflitos na Escola	52
3.	Metodologia	56
3.1.	Tipo de Estudo	56
3.2.	Participantes	58
3.3.	Instrumentos de Recolha de Dados	61
3.4.	Técnicas e Procedimentos para a Análise dos Dados Utilizados	64
4.	Apresentação e Análise dos dados obtidos	66
4.1.	Apresentação dos Resultados dos Inquéritos por Questionário - Alunos	66
4.2.	Apresentação dos Resultados das Entrevistas Semiestruturadas – Professores de Educação Visual	74
5.	Discussão dos resultados/Conclusões	82
6.	Referências Bibliográficas	87
	Anexos	93
	Anexo A – Pedido de autorização para implementação do projeto	94
	Anexo B – Pedido de autorização para participação dos alunos no projeto	96
	Anexo C – Inquérito por Questionário - Alunos	98
	Anexo D – Grelha de Validação – Inquérito por Questionário (Alunos)	104
	Anexo E – Guião Entrevista Semiestruturada (Professores de Educação Visual)	107
	Anexo F – Grelha de Categorização das Entrevistas Semiestruturadas (Professores de Educação Visual) – Análise e Categorização das Entrevistas	111
	Anexo G – Grelha de Categorização dos Resultados das Respostas Abertas aos Inquéritos por Questionário (Alunos) – Análise e Categorização	122
	Anexo H – Transcrições das Entrevistas Semiestruturadas (Professores de Educação Visual)	125

Índice de Figuras

FIGURA 1 - <i>Escola Básica e Secundária da Sé – Lamego</i>	6
FIGURA 2 - <i>Salas de aula de EV e ET da Escola Básica e Secundária da Sé</i>	7
FIGURA 3 - <i>Escola Básica Integrada de Campia</i>	8
FIGURA 4 - <i>Aldeia de Natal montada, com o respetivo comboio de Natal</i>	12
FIGURA 5 - <i>Estudo, testagem e recriação de máquinas simples</i>	14
FIGURA 6 - <i>Dinâmica de criação de circuitos elétricos através da interpretação de imagens gráficas</i>	14
FIGURA 7 - <i>Resultado final dos postais de Natal com a técnica de quilling</i>	14
FIGURA 8 - <i>Tapeçarias finalizadas pertencentes à Unidade de Trabalho “Entre Fios e Folhas”</i>	16
FIGURA 9 - <i>Finalização e resultado final da Unidade de Trabalho “Desafios d’Arte”</i>	16
FIGURA 10 - <i>Dinâmica o “Alvo da auto e heteroavaliação”</i>	17
FIGURA 11 - <i>Recurso didático “Mostruário Tipográfico”</i>	18
FIGURA 12 - <i>Dinâmica “O caminho da experimentação técnica”</i>	18
FIGURA 13 - <i>Realização do Pedipaper</i>	19
FIGURA 14 - <i>Visita de estudo à fábrica de alcatifas Brintons</i>	20

Índice de Tabelas

TABELA 1 - <i>Caracterização dos Professores de Educação Visual Participantes</i>	60
---	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - <i>Ano de escolaridade</i>	59
GRÁFICO 2 - <i>Faixa etária dos alunos</i>	60
GRÁFICO 3 - <i>Opinião dos alunos sobre a frequência de conflitos nas aulas de Educação Visual</i>	66
GRÁFICO 4 - <i>Causas de conflitos nas aulas de Educação Visual</i>	67
GRÁFICO 5 - <i>Reações emocionais dos alunos face a conflitos com o/a docente de Educação Visual</i>	68
GRÁFICO 6 - <i>Perspetiva dos alunos relativamente ao ambiente nas aulas de Educação Visual</i>	69
GRÁFICO 7 - <i>Medidas sugeridas pelos alunos ao/à professor/a de modo a promover um ambiente de aula mais positivo</i>	70
GRÁFICO 8 - <i>Estratégias apontadas pelos alunos para prevenir conflitos com o/a professor/a de Educação Visual</i>	71
GRÁFICO 9 - <i>Estratégias valorizadas pelos alunos para a resolução de conflitos em sala de aula</i>	72
GRÁFICO 10 - <i>Perceção dos alunos sobre o impacto da ausência de conflitos nas aulas de Educação Visual</i>	73
GRÁFICO 11 - <i>Medidas sugeridas pelos alunos, na perspetiva docente, para prevenir conflitos em sala de aula de Educação Visual</i>	74

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico e resulta do percurso formativo e profissional realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada I, II e III. A sua elaboração tem como finalidade a sistematização, problematização e reflexão crítica sobre o processo de construção da identidade docente, num quadro de formação inicial que valoriza a articulação entre os saberes teóricos e a prática pedagógica contextualizada.

Num contexto educativo cada vez mais desafiante, caracterizado pela diversidade dos alunos, pela complexidade das aprendizagens e pelas exigências de uma escola inclusiva, justa e equitativa, o papel do professor assume-se como determinante na promoção do sucesso educativo de todos os alunos. A docência deixa de ser entendida como uma mera transmissão de conteúdos/conhecimentos e passa a configurar-se como uma ação reflexiva, intencional e colaborativa, centrada na construção de saberes significativos, na mediação de relações pedagógicas e na valorização das potencialidades individuais dos discentes (Nóvoa, 1992; Schön, 1983).

Neste sentido, a experiência adquirida nas PES revelou-se fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais nas áreas do planeamento, da gestão curricular, da diferenciação pedagógica, da avaliação, da comunicação educativa e da autorreflexão crítica. A intervenção em contextos escolares distintos, tanto do ponto de vista infraestrutural como sociocultural, permitiu-nos compreender, de forma mais aprofundada, os múltiplos fatores que influenciam a ação docente e as dinâmicas de sala de aula. Estes contextos, apesar de apresentarem realidades diversas, foram igualmente ricos em desafios e aprendizagens, possibilitando o amadurecimento progressivo de uma prática pedagógica fundamentada, ética e comprometida com os princípios da inclusão, da equidade e da cidadania democrática.

As disciplinas de Educação Visual e a Educação Tecnológica, enquanto áreas disciplinares com uma forte componente prática, expressiva e experimental, convocam abordagens pedagógicas centradas no aluno, que promovem a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo. Durante as PES, procurámos responder a estas exigências, concebendo e implementando propostas didáticas baseadas em metodologias ativas, articuladas com os documentos orientadores do Sistema Educativo Português, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação, 2017), as

Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o Decreto-Lei n.º 54/2018. O Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, promovendo uma abordagem flexível, integrada e centrada no desenvolvimento de competências, com base nos princípios do PASEO. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 54/2018 consagra os princípios da escola inclusiva, definindo os modos de atuação para garantir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, possam aceder ao currículo e desenvolver o seu potencial de forma equitativa.

Este Relatório organiza-se em duas partes complementares. A Parte I é dedicada à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, incluindo a contextualização dos estágios, a análise das práticas observadas e concretizadas nas PES I, II e III, e uma apreciação crítica das competências profissionais adquiridas. A Parte II apresenta o Projeto de Investigação desenvolvido, que visou compreender as causas e estratégias associadas à gestão de conflitos entre professor e aluno, procurando contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e humanizadoras.

A elaboração deste Relatório foi orientada por um compromisso com a excelência, a ética e a investigação pedagógica, refletindo a convicção de que a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo de crescimento pessoal, profissional e social. Pretende-se, assim, que este trabalho constitua não apenas um testemunho do percurso realizado, mas também um contributo para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e transformadora, onde cada professor seja um agente de mudança consciente, informado e comprometido com o sucesso educativo dos seus alunos.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

1. Nota Introdutória

A Parte I deste Relatório Final de Estágio constitui um exercício de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas vivenciadas ao longo das PES I, II e III, desenvolvidas nos contextos das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta componente do percurso formativo assume-se como um momento privilegiado para a sistematização e análise do processo de construção da identidade profissional docente, sustentado numa perspetiva investigativa, ética e reflexiva.

Ao longo das PES, fomos desafiados a articular os saberes adquiridos no plano teórico com as exigências da prática letiva, experienciando a complexidade da ação educativa em contextos escolares diversos. A heterogeneidade dos ambientes de estágio — quer ao nível das condições infraestruturais, quer das dinâmicas organizacionais e socioculturais — proporcionou oportunidades distintas de aprendizagem, confronto de ideias e desenvolvimento de competências profissionais. Esta diversidade revelou-se essencial para a compreensão da docência enquanto prática situada, contextualizada e profundamente relacional.

Nesta primeira parte do relatório, procuramos não apenas descrever as atividades realizadas, mas problematizá-las à luz de referenciais científicos e normativos que sustentam a ação educativa. A reflexão crítica desenvolvida foca-se nos processos de observação, planificação, intervenção, avaliação e autorreflexão, destacando os desafios enfrentados, as aprendizagens realizadas e as competências profissionais desenvolvidas. Tal como defende Schön (1983), é através da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação que o professor se torna um praticante reflexivo, capaz de transformar a experiência em conhecimento profissional.

A elaboração desta reflexão teve igualmente em consideração os pressupostos do PASEO (Ministério da Educação, 2017) os princípios de uma escola inclusiva e democrática, consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018, bem como a missão das áreas disciplinares de Educação Visual e Educação Tecnológica enquanto espaços de promoção da criatividade, do pensamento crítico e da formação integral do aluno.

Neste sentido, a Parte I estrutura-se em quatro pontos essenciais: a contextualização dos estágios desenvolvidos, a análise das práticas observadas e concretizadas nas três PES, e, por fim, uma apreciação crítica das competências profissionais adquiridas ao longo do processo. Através desta análise, pretende-se evidenciar a progressiva maturação da nossa identidade docente, marcada pela intencionalidade pedagógica, pelo compromisso com o sucesso educativo de todos os

alunos e pela consciência de que ensinar é, acima de tudo, um ato ético, reflexivo e transformador.

2. Contextualização dos estágios desenvolvidos

A nossa formação docente foi alicerçada em dois contextos educativos distintos, no âmbito da PES I, PES II e PES III. Esta diversidade de contextos permitiu-nos experienciar realidades organizacionais, pedagógicas e socioculturais diferenciadas, enriquecendo significativamente a nossa compreensão sobre o papel do professor na promoção do sucesso educativo em ambientes escolares heterogéneos. A exposição a diferentes realidades escolares possibilitou uma análise comparativa que contribuiu para uma formação mais robusta, crítica e reflexiva.

Na PES I, realizada na Escola Básica e Secundária da Sé, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Sé – Lamego (Figura 1), colaborámos com três turmas do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este agrupamento insere-se num contexto territorial marcadamente interior e rural, caracterizado por uma tendência de declínio demográfico e por uma economia local baseada predominantemente no setor primário. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (2022-2025), as freguesias rurais da região têm vindo a perder população, refletindo-se numa diminuição da população escolar e, por conseguinte, numa reorganização dos recursos humanos e materiais das escolas. A percentagem de alunos abrangidos por apoios socioeducativos neste agrupamento, embora inferior à de contextos mais desfavorecidos, traduz a realidade de um tecido social envelhecido, com reduzida mobilidade populacional e acesso limitado a bens e serviços.

Figura 1

Escola Básica e Secundária da Sé – Lamego.



Durante esta fase inicial, limitámo-nos à observação de aulas e ao acompanhamento de práticas letivas, o que nos permitiu refletir criticamente sobre os desafios da docência em contextos onde a limitação de recursos físicos e materiais é evidente. As aulas das disciplinas de Educação Visual (EV) e de Educação Tecnológica (ET) decorriam em salas de aula tradicionais, sem equipamentos adequados às

especificidades destas áreas (Figura 2). Esta desadequação comprometeu a dinâmica pedagógica, dificultando a experimentação e a expressão criativa dos alunos. A inexistência de zonas para exposição de trabalhos, de pontos de água ou de mobiliário adaptado às necessidades das disciplinas impôs desafios constantes ao professor cooperante, obrigando a adaptações frequentes no espaço e na gestão das atividades. Esta realidade encontra-se refletida em estudos recentes que evidenciam a falta de adequação dos espaços escolares às exigências das disciplinas artísticas e tecnológicas (Ferreira & Oliveira, 2021).

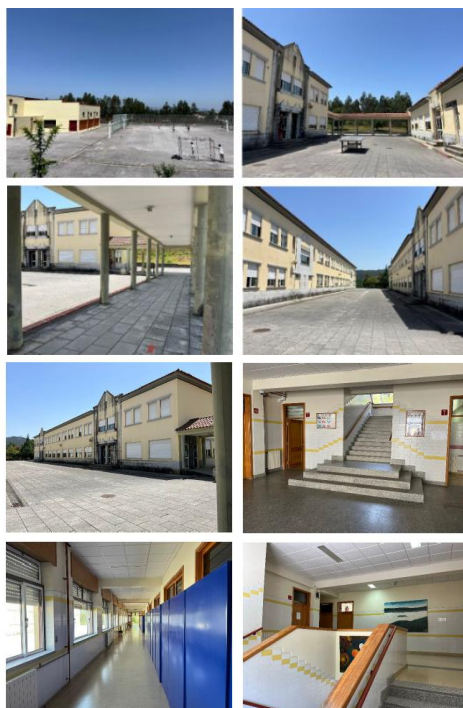
Figura 2

Salas de aula de EV e ET da Escola Básica e Secundária da Sé.



Por sua vez, as PES II e III decorreram na Escola Básica Integrada de Campia (Figura 3), do Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia (AEVC), no ano letivo 2024/2025. Este agrupamento apresenta um perfil organizacional mais diversificado e abrangente, com um projeto educativo orientado para a inovação, a inclusão e a promoção de aprendizagens significativas. O AEVC abrange uma população escolar com características socioculturais distintas, em que 36% dos alunos são beneficiários de Ação Social Escolar, o que exige um reforço da intervenção pedagógica diferenciada e do acompanhamento individualizado. Esta realidade evidencia o papel da escola como agente de equidade e justiça social, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018

Figura 3
Escola Básica Integrada de Campia.



Neste segundo ciclo de estágios, assumimos a planificação, a dinamização e a avaliação das aulas de EV e ET em duas turmas do 2.º ciclo (5.º e 6.º ano). A escola disponibilizava salas equipadas com materiais diversificados, zonas de trabalho diferenciadas e condições técnicas que facilitavam a aplicação de metodologias ativas e de cariz experimental. A prática pedagógica esteve assente na aprendizagem por projetos, numa abordagem interdisciplinar e colaborativa, alinhada com as orientações do PASEO (Ministério da Educação. 2017), do Decreto-Lei n.º 55/2018, que valoriza a formação integral e o desenvolvimento de competências para o século XXI. A articulação com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e a colaboração interdepartamental fortaleceram o trabalho docente e permitiram dar resposta à diversidade da população discente.

A comparação entre ambos os contextos, evidencia diferenças significativas ao nível infraestrutural, organizacional e pedagógico. Se, por um lado, a PES I decorreu num ambiente marcado por constrangimentos logísticos, rigidez organizacional e limitações materiais, por outro, as PES II e III possibilitaram o contacto com uma cultura organizacional orientada para a inovação, a flexibilidade curricular e a valorização do papel ativo do aluno. Esta diferença reflete-se também nos resultados escolares e nos níveis de retenção: enquanto o AEVC apresenta uma taxa de retenção e desistência de

apenas 4,5% (abaixo da média nacional de 8,9%), a realidade do agrupamento da Sé é mais desafiante, exigindo respostas educativas mais contextualizadas.

Ambos os contextos, no entanto, se revelaram fundamentais para a construção da nossa identidade profissional, proporcionando experiências complementares e desafiantes. As dificuldades encontradas, os recursos mobilizados e os princípios orientadores das escolas onde estagiámos permitiram-nos refletir sobre o impacto das condições institucionais na prática docente e na aprendizagem dos alunos. Tal como defende Alarcão (2001), o professor reflexivo é aquele que compreende o contexto onde atua, adaptando a sua intervenção às necessidades dos alunos e às potencialidades do meio.

Em síntese, a articulação entre contextos educativos distintos constituiu um contributo inestimável para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores de EV e ET. A reflexão sobre a realidade escolar permitiu-nos compreender os desafios que se colocam à prática docente, bem como as potencialidades pedagógicas que emergem da adaptação, da criatividade e da colaboração entre todos os intervenientes do processo educativo, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes, preparados e comprometidos com uma escola pública de qualidade, equitativa e inclusiva.

3. Análise das práticas observadas e concretizadas na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III

3.1. Prática de Ensino Supervisionada I

Ao realizarmos uma retrospectiva das aulas observadas durante a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), reconhecemos que este momento assumiu um papel fundamental na nossa formação docente. Representou o primeiro contacto direto com a realidade da prática educativa, proporcionando-nos a oportunidade de observar, analisar e refletir sobre dinâmicas pedagógicas, interações e desafios concretos em contexto de sala de aula.

Durante o período de observação das aulas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) no 2.º Ciclo do Ensino Básico, identificámos diversos aspetos pedagógicos e didáticos que se destacaram. A observação direta permitiu-nos compreender melhor a metodologia de ensino adotada pelo professor cooperante, bem como a forma como se estabeleciam as interações com os alunos e a maneira como estes reagiam às estratégias propostas. A especificidade das disciplinas de EV e ET, com a sua natureza prática e expressiva, exigiu uma atenção particular às estratégias que favorecessem a criatividade, a experimentação e a resolução de problemas.

Constatámos que o professor cooperante recorria a metodologias ativas e centradas no aluno, promovendo projetos e atividades práticas como forma de tornar a aprendizagem mais significativa, apesar das limitações estruturais e logísticas observadas. As aulas decorriam em salas tradicionais, desprovidas de equipamentos e recursos adequados às necessidades das disciplinas, o que exigia um esforço acrescido de adaptação e flexibilidade. Ainda assim, foi evidente a preocupação do professor em criar experiências pedagógicas enriquecedoras, permitindo aos alunos explorar diferentes materiais e técnicas.

A relação pedagógica entre professor e alunos revelou-se essencial para o sucesso da aprendizagem. Observámos que o professor criava um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde os alunos se sentiam motivados e seguros para participar e expressar ideias, sem receio de errar. A comunicação aberta e o feedback contínuo eram práticas recorrentes e eficazes, que contribuía para o desenvolvimento das competências dos alunos. Verificámos ainda que o entusiasmo dos alunos pelo trabalho prático era proporcional à qualidade do planeamento das atividades, sendo mais evidente quando estas iam ao encontro dos seus interesses e desafios cognitivos.

Identificámos também alguns desafios, nomeadamente a necessidade de adequar as instruções às diferentes capacidades dos alunos e de gerir a diversidade existente em sala de aula. A observação permitiu-nos perceber a importância da diferenciação pedagógica e da atenção individualizada no processo educativo, particularmente em contextos heterogéneos.

A experiência de observação reforçou a relevância do planeamento rigoroso e da organização pedagógica. Concluimos que um planeamento cuidado, com objetivos bem definidos, preparação de materiais e gestão eficiente do tempo, potencia aulas mais dinâmicas, produtivas e orientadas para o sucesso dos alunos. A flexibilidade e a capacidade de antecipar dificuldades mostraram-se competências fundamentais do professor cooperante.

No que respeita às estratégias de ensino, destacámos a diversidade de abordagens utilizadas, tais como projetos, trabalhos de grupo e integração de recursos digitais, que contribuíram para manter o envolvimento dos alunos e responder à variedade de estilos de aprendizagem presentes. Esta variedade metodológica revelou-se uma mais-valia para promover aprendizagens significativas e motivadoras.

A avaliação, nas disciplinas de EV e ET, foi maioritariamente formativa e contínua, assumindo-se como uma ferramenta de acompanhamento e regulação da aprendizagem. Reconhecemos o valor do feedback regular e construtivo, que permite aos alunos tomar consciência das suas conquistas e das áreas a melhorar, promovendo a autorregulação e o desenvolvimento progressivo.

Em suma, a PES I representou um momento formativo estruturante no nosso percurso enquanto futuros docentes. Através da observação crítica da prática pedagógica, adquirimos conhecimentos e competências essenciais à docência, como o planeamento, a gestão da sala de aula, a comunicação e a avaliação. Este contacto inicial com a realidade escolar revelou-se uma experiência enriquecedora, oferecendo-nos uma perspetiva concreta sobre os desafios e potencialidades da profissão docente.

Concluimos, assim, que a PES I, no contexto das aulas de EV e ET no 2.º ciclo do Ensino Básico, proporcionou uma base sólida para a nossa formação profissional. Através da observação refletida, compreendemos a importância de um ensino bem estruturado, diversificado e centrado no aluno, potenciador da criatividade, do pensamento crítico e do envolvimento ativo na aprendizagem. Estas aprendizagens, enquanto formandos, serão certamente determinantes na construção da nossa identidade docente e na nossa futura intervenção educativa.

3.2. Prática de Ensino Supervisionada II

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), realizada na Escola Básica Integrada de Campia, representou uma etapa determinante no nosso percurso formativo, proporcionando o aprofundamento das competências pedagógicas, o desenvolvimento da prática reflexiva e uma maior compreensão do papel do professor enquanto mediador de aprendizagens. Este período foi marcado pela aplicação prática de conhecimentos teóricos, pela interação constante com a comunidade educativa e pela superação de desafios inerentes ao contexto real da sala de aula, consolidando uma visão mais humanista e estratégica da docência.

Desde os primeiros momentos, a integração no ambiente escolar revelou-se fundamental para compreender a dinâmica organizacional, as características das turmas e os desafios específicos de cada realidade educativa. O contacto inicial com alunos, professores e restante pessoal da escola permitiu uma análise contextualizada que se refletiu diretamente no planeamento das práticas pedagógicas. Este envolvimento estabeleceu uma base sólida de confiança e colaboração, indispensável ao desenvolvimento de uma prática docente eficaz e significativa.

As aulas lecionadas nas disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) constituíram momentos privilegiados para aplicar diferentes estratégias pedagógicas e explorar metodologias ativas centradas no aluno. A natureza prática e interdisciplinar destas áreas proporcionou oportunidades únicas de articulação entre as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Projetos como "O Comboio de Natal" e "A Aldeia de Natal Iluminada" (Figura 4) destacaram-se pela capacidade de envolver os alunos em processos criativos, colaborativos e reflexivos. Estas atividades fomentaram aprendizagens práticas e desenvolveram competências transversais como a autonomia, a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico.

Figura 4

Aldeia de Natal montada, com o respetivo comboio de Natal.



A gestão da sala de aula foi um dos principais desafios que enfrentamos durante a PES II. Algumas turmas apresentaram episódios de comportamento disruptivo, o que exigiu a implementação de estratégias pedagógicas específicas para promover um ambiente mais harmonioso. A definição de rotinas claras, o recurso a reforços positivos e a adoção de dinâmicas participativas foram essenciais para melhorar o comportamento e fomentar o envolvimento dos alunos. Esta experiência revelou a importância de uma postura docente que combine firmeza com empatia, ajustando-se às necessidades individuais e coletivas dos discentes.

A prática reflexiva, inspirada nas propostas de Schön (1983), esteve sempre presente no nosso percurso. Cada momento de ensino foi acompanhado por uma análise crítica e por um processo sistemático de autoavaliação. A reflexão pós-aula permitiu-nos identificar pontos fortes — como a capacidade de planificação e adaptação de conhecimentos — e áreas a melhorar, nomeadamente a gestão do tempo e a clarificação de instruções. Esta abordagem revelou-se essencial para a evolução da nossa prática, destacando a docência como um processo contínuo de aprendizagem.

A interação com os alunos revelou-se igualmente enriquecedora. A construção de relações pedagógicas assentes no respeito e na empatia contribuiu para criar um ambiente de confiança e motivação, onde os alunos se sentiram valorizados e implicados no processo de ensino-aprendizagem. Esta vivência reforçou a convicção de que o aluno deve ocupar o centro da ação educativa, sendo necessário respeitar o seu ritmo, os seus interesses e o seu bem-estar.

As aprendizagens da PES II ultrapassaram o espaço da sala de aula. A colaboração com a professora cooperante, os colegas estagiários e outros profissionais da comunidade escolar fomentou uma cultura de partilha e de desenvolvimento profissional. O *feedback* construtivo da professora cooperante foi determinante para aperfeiçoarmos estratégias, consolidar boas práticas e reforçar a nossa confiança enquanto docentes em formação. As trocas de experiências com os colegas ampliaram o nosso horizonte pedagógico e promoveram o diálogo entre diferentes abordagens.

No plano metodológico, a diversidade de estratégias pedagógicas foi um aspeto marcante. Recorremos a ferramentas digitais (Figura 5), a dinâmicas de grupo (Figura 6) e a atividades práticas interdisciplinares. A utilização de tecnologias como apresentações interativas e plataformas digitais mostrou-se eficaz para captar a atenção dos alunos e consolidar aprendizagens. Paralelamente, as atividades manuais, como a criação de postais com a técnica do *quilling* (Figura 7), incentivaram a criatividade e o

pensamento crítico, ao mesmo tempo que desenvolveram competências técnicas indispensáveis à formação em EV e ET.

Figura 5
Estudo, testagem e recriação de máquinas simples.



Figura 6
Dinâmica de criação de circuitos elétricos através da interpretação de imagens gráficas.

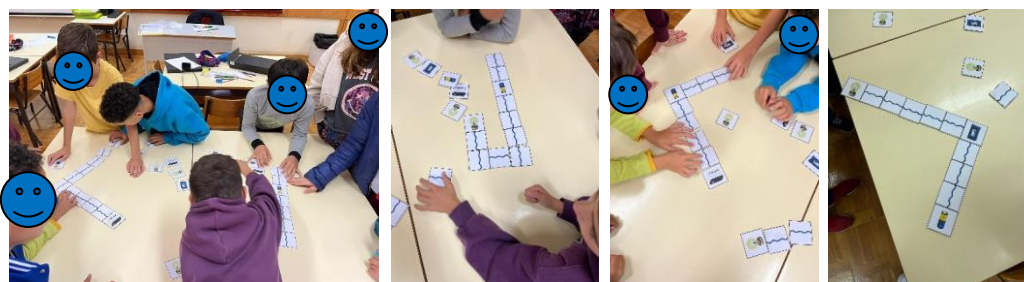


Figura 7
Resultado final dos postais de Natal com a técnica de quilling.



Em termos pessoais e profissionais, esta etapa revelou-se transformadora. Tomámos consciência da complexidade do papel docente e da sua importância enquanto agente de mudança social. Os desafios enfrentados — desde a adaptação a contextos imprevistos até à gestão de diferentes perfis de alunos — foram encarados como oportunidades de crescimento, fortalecendo as nossas competências

pedagógicas, comunicativas e relacionais. A resiliência, a flexibilidade e o compromisso com uma educação de qualidade emergiram como valores centrais deste percurso.

Em suma, a PES II foi mais do que uma fase de aplicação de conhecimentos; representou um marco na consolidação da nossa identidade profissional, alicerçada na reflexão, na inovação e no respeito pela centralidade do aluno. Esta experiência formativa reforçou a visão da educação como um processo transformador, inclusivo e orientado para o sucesso de todos os alunos. O legado deixado por esta etapa constitui a base para uma prática docente consciente, crítica e empenhada, que procuraremos levar para todos os contextos educativos que venhamos a integrar.

3.3. Prática de Ensino Supervisionada III

A Prática de Ensino Supervisionada III (PES III) representou não apenas a etapa final do nosso estágio pedagógico, mas também um momento de consolidação, aprofundamento e transformação da nossa identidade profissional docente. Esta fase constituiu um laboratório formativo privilegiado onde a teoria se encontrou com a prática, permitindo a experimentação, a análise crítica e a construção fundamentada de um saber pedagógico situado, reflexivo e intencional.

Ao longo da PES III, a nossa intervenção pedagógica foi pautada por uma constante procura de coerência entre os pressupostos curriculares, os objetivos educativos e as necessidades concretas dos alunos. A planificação e implementação das Unidades de Trabalho "Entre fios e folhas" (Figura 8) e "Desafios d'Arte" (Figura 9) permitiram uma abordagem integrada, interdisciplinar e sensível à realidade dos discentes, articulando os domínios das Aprendizagens Essenciais com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Estas Unidades de Trabalho, concebidas com base em metodologias ativas, como o trabalho de projeto, a sala de aula invertida e o "aprende a fazer", promoveram a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, numa perspetiva de educação para a cidadania, para a cultura e para a sustentabilidade (Hernández, 2000; Pacheco, 2019).

Figura 8
Tapeçarias finalizadas pertencentes à Unidade de Trabalho “Entre Fios e Folhas”.



Figura 9
Finalização e resultado final da Unidade de Trabalho “Desafios d’Arte”.



Um dos eixos centrais desta prática foi a valorização da avaliação contínua e formativa enquanto dispositivo regulador da aprendizagem. A monitorização constante do desempenho dos alunos, através de grelhas de observação, *feedback* oral, autoavaliações e heteroavaliações (Figura 10), permitiu-nos identificar dificuldades, delinear estratégias de remediação e promover a autorregulação. A experiência demonstrou que a avaliação, quando concebida como processo dialógico e formativo, potencia o envolvimento dos alunos no seu percurso educativo e permite uma diferenciação pedagógica mais eficaz (Fernandes, 2011; Black & William, 1998). A análise crítica dos dados recolhidos possibilitou, por exemplo, o ajustamento de tempos nas atividades mais técnicas, a diversificação dos materiais utilizados e a clarificação dos critérios de desempenho, promovendo maior equidade e justiça educativa.

Figura 10
Dinâmica o “Alvo da auto e heteroavaliação”.



A autorreflexão emergiu como instrumento estruturante da nossa prática. Inspirados nos contributos de Schön (1983), encaramos cada aula como uma oportunidade de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Esta postura permitiu-nos reconhecer fragilidades, como dificuldades iniciais na gestão do tempo, na organização do espaço e na mediação de comportamentos, mas também potenciar aprendizagens significativas sobre como transformar essas limitações em oportunidades de crescimento profissional. A capacidade de escuta ativa, de análise crítica e de reformulação consciente das estratégias foi-se consolidando ao longo do estágio, revelando uma maturação progressiva do nosso papel enquanto mediadores de aprendizagens.

A PES III revelou-se igualmente fundamental para a consolidação da articulação entre saberes teóricos e saberes práticos. A implementação de metodologias inovadoras, como a utilização do Mostruário Tipográfico (Figura 11), a criação de *moodboards*, os exercícios de carimbagem, o "Caminho da Experimentação Técnica" (Figura 12) ou as dinâmicas de grupo como o *Pedipaper* (Figura 13) ou a "Teia da Interculturalidade", assentou numa reflexão crítica sustentada por referenciais epistemológicos das áreas da didática das artes, das ciências da educação e da psicologia do desenvolvimento (Eisner, 2002; Vygotsky, 1998; Gardner, 1999). A nossa práxis docente foi, assim, constituída por um conhecimento profissional e científico que legitimou as decisões pedagógicas, tornando-as coerentes, éticas e fundamentadas.

Figura 11
Recurso didático “Mostruário Tipográfico”.



Figura 12
Dinâmica “O caminho da experimentação técnica”.



Figura 13
Realização do Pedipaper.



Ao nível das dimensões relacionais da profissão docente, a PES III reforçou a importância da construção de um clima afetivo-pedagógico assente na empatia, no respeito mútuo e na escuta ativa. A criação de vínculos positivos com os alunos revelou-se essencial para fomentar o seu envolvimento, a sua autoestima e a sua motivação para a aprendizagem. A gestão da diversidade, quer ao nível dos ritmos de aprendizagem, quer ao nível comportamental, emocional e sociocultural, exigiu sensibilidade, flexibilidade e assertividade, confirmando a centralidade da diferenciação pedagógica como princípio estruturante de uma educação inclusiva (Tomlinson, 2001; Perrenoud, 1999).

A PES III constituiu também uma oportunidade ímpar para compreendermos a complexidade da mediação de conflitos em contexto de sala de aula. Episódios de indisciplina, desmotivação e até de comportamentos de *bullying* exigiram a implementação de estratégias proativas de gestão comportamental e de disciplina formativa, assentes na escuta, na negociação de regras e na responsabilização dos alunos pelas suas ações. Estes episódios contribuíram para o desenvolvimento de competências socioemocionais enquanto docentes, nomeadamente no que diz respeito à gestão do stress, à tomada de decisões rápidas e éticas e à mediação de relações interpessoais (Gordon, 2016; Ryan & Deci, 2000).

A interdisciplinaridade constituiu outro elemento valorizado durante esta prática. As Unidades de Trabalho desenvolvidas promoveram a articulação entre saberes

científicos, técnicos, artísticos e culturais, valorizando o património local, a sustentabilidade ambiental e a diversidade cultural como conhecimentos relevantes para o desenvolvimento da literacia visual e tecnológica dos alunos. A visita de estudo à fábrica *Brintons* (Figura 14), por exemplo, foi particularmente significativa por ter materializado a ligação entre teoria e prática, promovendo uma aprendizagem experiencial que ficou gravada na memória dos alunos (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

Figura 14

Visita de estudo à fábrica de alcatifas Brintons.



O trabalho em equipa no seio do núcleo de estágio, revelou-se um fator crucial de sucesso e crescimento profissional. A planificação de aulas conjunta, a reflexão partilhada e a observação cruzada das práticas permitiram-nos enriquecer o processo formativo, validar estratégias e ampliar horizontes. O diálogo constante com a professora cooperante constituiu igualmente um pilar fundamental desta experiência, assegurando uma supervisão crítica, acolhedora e exigente, que impulsionou o aperfeiçoamento da prática e a construção de uma identidade profissional mais sólida (Nóvoa, 1992; Flores, 2015).

Em suma, a PES III superou o seu papel enquanto exigência curricular, transformando-se num espaço de investigação, experimentação e transformação pessoal e profissional. A prática docente emergiu como uma atividade complexa, exigente e profundamente humana, que requer não apenas conhecimento técnico e didático, mas também sensibilidade, ética, criatividade e resiliência. A experiência proporcionada neste estágio foi determinante para consolidar uma visão educativa centrada na inclusão, na equidade e na formação integral do aluno, orientando a nossa futura prática para uma pedagogia crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Esta etapa final do estágio deixa-nos um legado formativo profundo, sustentado por aprendizagens teóricas e práticas que alicerçam a nossa entrada na profissão com segurança, consciência e paixão pelo ensino. Mais do que ensinar, aprendemos a aprender com os outros, a escutar os contextos e a recriar, continuamente, a nossa ação pedagógica em diálogo com os desafios da contemporaneidade.

4. Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica

As aprendizagens adquiridas ao longo das três PES I, II e III, no âmbito das disciplinas de EV e de ET, constituíram um processo profundamente transformador no nosso percurso enquanto futuros professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este itinerário formativo permitiu-nos desenvolver, de forma progressiva e fundamentada, um conjunto de competências profissionais essenciais, sustentadas numa relação dialógica entre os saberes teóricos adquiridos no contexto académico e os saberes da experiência vividos na prática letiva. Esta apreciação crítica reflete a consolidação de aprendizagens nas áreas do planeamento, do domínio científico e técnico, da prática pedagógica, da avaliação, da reflexão e da ética profissional, articulando os critérios de avaliação definidos para a prática supervisionada com os contributos de diversos autores no campo da educação.

No domínio do planeamento pedagógico, as PES foram reveladoras da centralidade desta competência no exercício profissional docente. A observação das aulas na PES I permitiu-nos reconhecer que a qualidade da intervenção educativa está intrinsecamente ligada à intencionalidade e à consistência do planeamento. Esta consciência foi aprofundada nas PES II e III, onde passámos a conceber e implementar sequências didáticas com base nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), no PASEO (Ministério da Educação, 2017) e nos princípios do Projeto Educativo do Agrupamento. A elaboração das unidades “Entre fios e folhas” e “Desafios d’Arte” evidenciou a nossa capacidade de construir propostas pedagógicas exequíveis, contextualizadas e ajustadas às características das turmas, mobilizando metodologias ativas centradas no aluno, tais como o trabalho de projeto, a sala de aula invertida e a aprendizagem pela experimentação. Como sublinham Pacheco e Flores (2019), o planeamento deve ser compreendido como um processo dinâmico, reflexivo e flexível, orientado não apenas para a transmissão de conhecimentos, mas para a promoção de aprendizagens significativas e integradas.

Relativamente ao domínio científico, técnico e cultural, reconhecemos que a nossa prática foi orientada por uma atitude de investigação e de atualização contínua, que se traduziu na apropriação e aplicação de saberes específicos das áreas de EV e ET. A utilização de técnicas como o *quilling*, a carimbagem, os *moodboards* ou o Mostroário Tipográfico, bem como o trabalho com materiais recicláveis ou reutilizáveis,

permitiu-nos desenvolver uma abordagem pedagógica assente na interdisciplinaridade, na sustentabilidade e na criatividade, em consonância com os desafios colocados pelas sociedades contemporâneas. Neste processo, foi igualmente relevante o domínio da terminologia técnica, a utilização de referências culturais diversas e a integração de saberes visuais, tecnológicos e artísticos numa lógica de literacia múltipla e de educação integral (Eisner, 2002; Gardner, 1999). A visita de estudo à fábrica *Brintons*, organizada no âmbito da PES III, foi particularmente significativa nesse sentido, pois constituiu uma oportunidade de aprendizagem experiencial (Dewey, 1938; Kolb, 1984), em que os alunos puderam observar a articulação entre saberes escolares e contextos profissionais reais.

No plano pedagógico-didático, as PES foram igualmente profícuas no desenvolvimento de competências de gestão da aula, diferenciação pedagógica e construção de um clima educativo positivo. Na PES II, a gestão de comportamentos disruptivos exigiu a implementação de estratégias como a clarificação de rotinas, o uso de reforços positivos e a escuta ativa dos alunos, o que permitiu criar um ambiente de maior cooperação e responsabilidade partilhada. Já na PES III, esta competência foi ainda mais refinada, possibilitando o desenvolvimento de práticas mais autónomas, exigentes e sensíveis às diversidades das turmas. A diferenciação das estratégias pedagógicas revelou-se essencial para dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades dos alunos, através da oferta de tarefas com diferentes níveis de complexidade, da adaptação de materiais e da organização de dinâmicas colaborativas (Tomlinson, 2001). A gestão da aula implicou ainda o cuidado com o espaço físico e com a organização dos recursos, bem como com a segurança e higiene na utilização de ferramentas e materiais, em especial nas aulas práticas de Educação Tecnológica.

A avaliação das aprendizagens, entendida como processo contínuo, formativo e regulador da ação pedagógica, assumiu um papel central nas PES II e III. Através da construção e aplicação de instrumentos diversos, tais como grelhas de observação, fichas de auto e heteroavaliação, portefólios e *feedback* oral, foi possível acompanhar a evolução dos alunos, identificar dificuldades, reajustar as atividades e promover a autorregulação. Esta abordagem, inspirada nos contributos de Fernandes (2011) e de Black e Wiliam (1998), permitiu-nos consolidar uma visão da avaliação como prática ética, promotora da justiça e da equidade educativa, que valoriza o percurso individual e o potencial de cada aluno. A avaliação deixou, assim, de ser apenas um mecanismo de verificação, para se tornar uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento

integral, reconhecendo os contextos, as emoções e os processos que moldam cada realização.

A reflexão pedagógica, ao longo das três PES, revelou-se uma competência transversal e estruturante. Através da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1983), fomos capazes de identificar fragilidades, de interpretar situações problemáticas e de formular respostas pedagógicas mais ajustadas. Cada aula, cada desafio, cada *feedback* recebido constituiu uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento profissional. Esta postura reflexiva foi sendo alimentada por momentos de estudo individual, pelo diálogo com a professora cooperante e com a professora orientadora, bem como pelas sessões de reflexão conjunta com as colegas de estágio. Como refere Nóvoa (1992), a construção da profissionalidade docente exige a articulação entre os saberes teóricos, os saberes da experiência e a capacidade de problematização crítica da prática, numa lógica de formação permanente.

Por fim, importa destacar a dimensão ética e relacional da docência, que atravessou todo o processo de estágio. A interação com os alunos baseou-se sempre em princípios de respeito, empatia e valorização da diversidade, reconhecendo cada aluno como um ser único, com necessidades, expectativas e percursos distintos. A colaboração com os diversos agentes educativos, nomeadamente com os professores cooperantes, as professoras orientadoras e os restantes membros da comunidade escolar, foi pautada por profissionalismo, disponibilidade e espírito de entreatajuda. O trabalho em equipa com as colegas de estágio revelou-se particularmente frutuoso, permitindo a partilha de estratégias, a discussão crítica das decisões pedagógicas e o enriquecimento das práticas letivas. Esta vivência partilhada foi fundamental para consolidar a nossa identidade profissional e para reforçar a convicção de que a docência é, acima de tudo, uma prática coletiva e cooperativa (Flores, 2015).

Em síntese, as PES representaram uma etapa decisiva no nosso percurso formativo, não apenas pela aquisição de competências técnicas e didáticas, mas pela maturação de uma postura docente assente na ética, na reflexão, na investigação e no compromisso com a escola pública e com os valores da inclusão, da equidade e da justiça social. Esta experiência permitiu-nos confirmar a nossa vocação para o ensino e reforçou a nossa determinação em ser agentes educativos capazes de inspirar, motivar e transformar. Sentimo-nos preparados para enfrentar os desafios da docência com consciência crítica, competência profissional e paixão pelo ato de ensinar, reconhecendo que a nossa formação não termina aqui, mas se projeta num contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Parte II - Trabalho de Investigação

1. Introdução

A sala de aula de Educação Visual é, ou deveria ser, um espaço dinâmico e inspirador que estimula a criatividade e o desenvolvimento de habilidades artísticas. Contudo, tal como em qualquer outro ambiente educativo, este contexto não está isento de conflitos entre professores e alunos, os quais podem surgir por diversas razões, como diferenças de personalidade, dificuldades no processo de aprendizagem, problemas de comunicação ou falta de clareza nas expectativas. Estes conflitos têm potencial para criar entraves no processo de ensino-aprendizagem e prejudicar o clima escolar.

De acordo com estudos anteriores, os conflitos em contexto escolar constituem um problema real e crescente, como demonstrado pela dissertação de Ramiro Augusto Caeiro da Silva Sousa (2014), que identificou a perceção de alunos quanto à frequência de conflitos nas suas escolas. Este estudo, realizado com 134 alunos da Escola Secundária D. João II, em Setúbal, revelou que 44% dos alunos reconhecem a existência de conflitos entre professores e alunos, sendo os desrespeitos e comportamentos inadequados as principais causas apontadas. Adicionalmente, notícias recentes têm dado visibilidade à problemática da indisciplina e agressão em contexto escolar, como ilustrado por manchetes como:

- "Aluno de 12 anos suspenso por agredir professora com bofetadas e pontapés" (Jornal de Notícias: <https://www.jn.pt/7393490508/aluno-de-12-anos-suspenso-por-agredir-professora-com-bofetadas-e-pontapes/>);
- "Escola em Viseu investiga aluno e professor por alegadas agressões" (Jornal do Centro: <https://www.jornaldocentro.pt/escola-em-viseu-investiga-aluno-e-professor-por-alegadas-agressoes/>);
- "Reportagem da RTP mostra agressões de alunos a professores" (RTP: https://www.rtp.pt/noticias/pais/reportagem-da-rtp-mostra-agressoes-de-alunos-a-professores_n31560).

Estes exemplos reforçam a atualidade e relevância do tema, que não se limita à Educação Visual, mas atravessa diferentes áreas do ensino, sendo uma preocupação transversal na comunidade escolar.

Embora a escola esteja em diálogo constante com a sociedade e reflita, em certa medida, os desafios externos, este trabalho foca-se exclusivamente nos conflitos que têm origem e são desenvolvidos no contexto escolar. Assim, pretende-se explorar de forma detalhada a dinâmica destas situações e contribuir para uma reflexão sobre

práticas mais eficazes de prevenção e resolução de conflitos, com ênfase no impacto positivo que uma gestão adequada pode ter no ambiente escolar.

O presente trabalho de investigação surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada I, II e III do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, sob orientação da Professora Doutora Ana Souto e Melo. Nesse contexto, foram formuladas as seguintes questões empíricas, que norteiam o desenvolvimento do estudo:

- 1- Quais os fatores que contribuem para o surgimento/ocorrência de conflitos e quais as estratégias mais eficazes para a sua gestão/resolução em aulas de Educação Visual?
- 2- De que forma a gestão eficaz de conflitos pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente mais positivo e produtivo em aulas de Educação Visual?

Deste modo, os objetivos gerais do estudo foram estruturados para responder a estas questões e orientar a análise de forma abrangente e fundamentada. Este trabalho visa, em primeiro lugar, compreender a natureza dos conflitos nas aulas de Educação Visual, contextualizando-os dentro das práticas pedagógicas e das relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar. Pretende-se também investigar as estratégias de gestão de conflitos, com ênfase naquelas que contribuem para um clima mais harmonioso e inclusivo, e explorar como essas práticas afetam o desempenho académico e emocional dos alunos. Por último, destaca-se a importância de analisar os fatores sociodemográficos que podem estar associados à problemática, ampliando a compreensão sobre as dinâmicas subjacentes.

Adicionalmente, os principais objetivos incluem:

- 1- Identificar os principais fatores/causas que contribuem para o surgimento de conflitos em aulas de Educação Visual (fatores individuais, fatores interpessoais, fatores do ambiente de sala de aula, etc.) na perspetiva de professores e alunos.
- 2- Analisar as estratégias mais eficazes para a gestão de conflitos em aulas de Educação Visual (Prevenção, Intervenção e Resolução) na opinião dos intervenientes.
- 3- Identificar os desafios na implementação de estratégias eficazes de gestão de conflitos.

- 4- Perceber como a gestão eficaz de conflitos pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em aulas de Educação Visual, tornando mais positivo e produtivo.
- 5- Refletir sobre a prática do professor e o papel do professor na gestão de conflitos.
- 6- Perceber/Compreender as diferentes perspetivas dos alunos envolvidos em conflitos (perceber o motivo pelo qual partem para o conflito).

Com isto, espera-se que esta investigação contribua para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e produtivo, valorizando tanto a disciplina de Educação Visual quanto a profissão docente. Ao fomentar a reflexão e o diálogo, este trabalho aspira não apenas compreender os conflitos, mas também fornecer ferramentas práticas para a sua gestão eficaz.

Para a concretização deste Projeto de Investigação, organizámos a Parte II do Relatório em diferentes pontos que estruturam e fundamentam a investigação desenvolvida. No ponto dois (2) – Enquadramento Teórico, abordamos as principais perspetivas e contributos da literatura científica sobre a temática da gestão de conflitos em contexto educativo, com especial incidência na disciplina de EV. No ponto três (3) – Metodologia, descrevemos o paradigma metodológico adotado, os participantes envolvidos, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise utilizados. Seguidamente, no ponto quatro (4) – Apresentação e Análise dos Dados Obtidos, apresentamos e interpretamos os dados obtidos a partir dos questionários aplicados a alunos e entrevistas a professores de EV. Por fim, no ponto cinco (5) – Discussão dos Resultados/Conclusões, procedemos a uma análise crítica dos principais dados do estudo, refletimos sobre os contributos para a prática pedagógica, indicamos as limitações da investigação e propomos caminhos para futuras investigações.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Base Conceitual: Conflito, Indisciplina e Violência: conceitos e correlações

Ao abordar o conceito de conflito, é imprescindível compreender que este termo faz parte da vida do ser humano desde épocas remotas, quando os indivíduos começaram a se organizar em grupos mais ou menos estruturados. Como ressalta Filho (2021, p. 35), "o conflito é o reflexo das ações humanas, possuindo diferentes causas e características". O autor exemplifica situações históricas de conflitos, como:

A necessidade de (...) ocupar territórios mais extensos e longínquos, assim alguns grupos organizaram movimentos de invasão, dando início a supostos movimentos conflituosos. (...) A disputa pelo domínio ou anexação de territórios (questões político-econômicas) [*sic*], a luta de povos pela independência de regiões antes dominadas por outros países, a disputa de povos e/ou países por áreas de fronteira, resultando em guerras civis e mundiais, conflito religioso e étnico-racial, disputa por território rico em recursos minerais (Filho, 2021, p. 35).

Chripino (2007, citado por Sousa, 2014, p. 33) define o conflito como "toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito". Assim, é possível constatar que o conflito está presente no dia a dia, tanto em momentos sociais quanto profissionais. Para Sousa (2014), o conflito é uma forma de evoluir e crescer pessoalmente e por meio das vivências compartilhadas com os outros. Figueiredo (2012, citado por Silva, 2019, p. 4) complementa essa ideia ao afirmar que "o conflito é um fenômeno social multidimensional, parte integrante da existência humana, essencial para o processo evolutivo da humanidade e para a transformação social".

A palavra "conflito" deriva do latim *conflictus*, participio passado de *confligere* ("bater junto, estar em desavença"), formado por *com-* ("junto") mais *-fligere* ("golpear, atacar"). O termo abrange sinónimos como choque, enfrentamento e embate entre pessoas ou grupos opostos. Segundo Silva (2017, p. 3), trata-se de "um embate entre duas forças, um estado antagónico de ideias, pessoas ou interesses". Berg (2012, citado

por Silva, 2019) reforça que o conflito decorre da existência de opiniões e situações divergentes ou incompatíveis.

Embora muitas vezes o conflito seja interpretado negativamente, Jares (2002, citado por Pacheco, 2006, p. 52) destaca que ele é "um fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, relacionado tanto a questões estruturais quanto a aspetos pessoais". O autor também o caracteriza como "um fenómeno dinâmico, dialético (...), um processo social com subidas e descidas de intensidade, com modos de inflexão" (Jares, 2002, citado por Pacheco, 2006, p. 52).

Deutsch (1973, citado por Sousa, 2012), pioneiro na investigação sobre conflitos, explica que eles surgem sempre que existem atividades incompatíveis. Essas atividades podem originar conflitos intrapessoais (quando envolvem uma só pessoa), interpessoais (entre duas ou mais pessoas), intergrupais (entre grupos) ou internacionais (entre nações). Segundo Torrego (2007, citado por Monteiro et al., 2018, p. 3), nas relações interpessoais, grupais e intergrupais, "o conflito ocorre espontaneamente onde há interdependência entre pessoas".

Jares (2002) subdivide os conflitos em quatro categorias: interpessoal, intrapessoal, intergrupar e intragrupal. Ele também identifica três teorias sobre conflito: uma relacionada à "dimensão estrutural da organização", outra às "condutas do indivíduo" e uma terceira que combina ambas as perspetivas.

Rahim (2002, citado por Silva, 2017, p. 3) classifica os conflitos em:

- Conflito interpessoal: desacordo entre indivíduos, sejam eles de mesmo nível hierárquico ou não.
- Conflito intragrupal: desacordo entre membros de um grupo ou entre subgrupos.
- Conflito intergrupar: desacordo entre dois ou mais grupos.

Lewin, posteriormente aperfeiçoado por Miller, apresentou quatro tipos de conflitos baseados nas reações: aproximação-aproximação, afastamento-afastamento, aproximação-afastamento e dupla aproximação-afastamento (Noronha et al., 1992). Esses tipos variam em complexidade, demandando diferentes níveis de ponderação e decisão.

Autores como Deutsch (1990, citado por Sousa, 2014, p. 11) destacam que o conflito pode ser "um poderoso antídoto contra a estagnação", promovendo debates,

soluções e mudanças. Serrano e Rodrigues (1993, citados por Sousa, 2014, pp. 11-12) afirmam que o conflito pode ser gerido eficazmente para gerar resultados positivos.

No contexto escolar, os conflitos estão frequentemente ligados à indisciplina. Filho (2021, p. 35) observa que "o aluno indisciplinado negligencia normas que asseguram a preservação das relações humanas e materiais no ambiente escolar". Vigotsky (2000, citado por Filho, 2021, p. 36) ressalta que a educação promoveu mudanças significativas, mas também conflitos inerentes ao desenvolvimento social.

Atualmente, a gestão de conflitos é um tema relevante nas organizações escolares. É essencial compreender que "o conflito é todo um processo que pode levar tempo para ser resolvido" (Cunha et al., 2018, p. 1). Assim, conforme Amado e Freire (2002, citado por Pacheco, 2006, p. 52), "o problema não está no conflito em si, mas na sua má gestão". A escola precisa aprender a lidar com os conflitos como oportunidades construtivas, promovendo mudanças nas pessoas e nas instituições (Sousa, 2014, p. 13).

No que se refere ao conceito de indisciplina, tal como Estrela (1996, citado por Sousa, 2014, p. 28) refere, "é um fenómeno tão antigo como a própria escola; contudo, a extensão e intensidade do fenómeno marcam uma diferença significativa em relação a outros tempos".

De modo a entender o conceito de indisciplina, primeiramente é necessário compreender a sua origem, verificando-se que esta se encontra na noção de disciplina. Ao revisitarmos a história, é possível observar que o conceito de disciplina já assumiu diversos significados. No Antigo Egito, disciplina era sinónimo de bons modos e obediência aos mais velhos; no Médio Império Egípcio, significava manter a atenção e evitar dispersões; na Grécia Antiga, ser disciplinado estava relacionado à sexualidade e à moral. Noutras épocas, disciplina foi entendida como obediência cega; mais recentemente, como uma forma de organização pessoal e grupal no tempo e no espaço; uma forma de organização social para a boa convivência; e até como um exercício de autonomia voltado para o desenvolvimento das capacidades pessoais, grupais e sociais (Pacheco, 2006, p. 61).

De um modo geral, é possível perceber que o conceito de disciplina está associado a um significado de obediência e regras. Esta pode ser definida como "o conjunto de regras democráticas segundo o qual os alunos se devem orientar, de modo a que o respeito seja natural e não haja coações" (Cunha et al., 2018, p. 10), alinhando-se com a ideia de Tiba (2005, citado por Pacheco, 2006, p. 62), que afirma: "a palavra disciplina carrega em si um peso de autoritarismo e de falta de diálogo".

No campo da psicologia, a questão da disciplina é amplamente debatida, particularmente em relação ao comportamento de crianças e adolescentes no contexto escolar. De acordo com a Teoria da Integração Relacional de Içami Tiba (2005, citado por Pacheco, 2006, p. 62), esta fundamenta-se “no princípio da necessidade de saúde social, apontando como pilares a disciplina, a gratidão, a religiosidade, a ética e a cidadania”. Tiba defende que a disciplina não depende de um único indivíduo, mas sim “do estabelecimento de relações sociais entre indivíduos que, por sua vez, dependem do contexto, do momento e da cultura dos elementos envolvidos” (Pacheco, 2006, p. 63).

No âmbito escolar, a disciplina desempenha diversas funções, como a socialização, o amadurecimento pessoal, a interiorização de padrões éticos e a segurança emocional. Estas funções não são alcançáveis sem orientação, proporcionada por controlos externos, que visam criar um ambiente de responsabilidade, trabalho e esforço (Cunha et al., 2018). Neste sentido, disciplina pode ser entendida como um “meio que torna praticável a aprendizagem e a autonomia, que contribui para um clima estimulante de acesso ao saber e à curiosidade” e como “fim, porque o professor deseja, na sua prática, comunicar normas e valores, com vista a preparar a criança e o adolescente para participarem numa sociedade democrática” (Cunha et al., 2018, p. 10).

Após esta análise do conceito de disciplina, é pertinente abordar o conceito de indisciplina. De forma subjetiva, indisciplina pode ser entendida como a “transgressão de regras, normas ou leis pré-estabelecidas de uma determinada instituição ou entidade” (Sousa, 2014, p. 28). Em dicionários comuns, indisciplina é associada a termos como desobediência, rebeldia e comportamento violador de regras.

Carmo (2005, citado por Pacheco, 2006, p. 63) define indisciplina como “um comportamento de violação de regras que se traduz numa afronta ao poder instituído”, frequentemente associada à perturbação do processo pedagógico nas escolas. Veiga (2007, citado por Cunha et al., 2018, p. 10) complementa, afirmando que indisciplina é “a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”.

A indisciplina pode manifestar-se em diferentes níveis, segundo Amado e Freire (2002, citado por Pacheco, 2006, p. 63):

1. Desvios às regras de trabalho na aula (situações de carácter disruptivo que afetam o bom funcionamento da aula);

2. Indisciplina perturbadora das relações entre pares (disfuncionamento das relações entre alunos);
3. Problemas na relação professor-aluno (comportamentos que comprometem a autoridade do professor).

Estes comportamentos indisciplinados dificultam o funcionamento das atividades escolares. Tiba (2005, citado por Pacheco, 2006, p. 64) classifica os alunos indisciplinados em dois tipos: o “indisciplinado diarreico”, que “não planeia o que faz, simplesmente age impulsivamente”, e o “indisciplinado entupido”, que “planeia, mas não executa, ficando apenas na intenção”. Ambos os casos representam barreiras para o sucesso na aprendizagem.

A indisciplina é frequentemente percebida como uma obstrução à relação pedagógica e uma afronta pessoal ao professor. Contudo, o problema da indisciplina não se limita à autoridade do professor, mas também à relação do aluno com o saber. Estrela (1992, citado por Sousa, 2014, pp. 28-29) enfatiza que a “compreensão da indisciplina requer atenção à relação triangular professor-aluno-saber”, pois “não é possível ensinar um aluno que não deseja aprender” (Sousa, 2014, p. 29).

As causas da indisciplina podem ser endógenas ou exógenas. De acordo com Cunha et al. (2018, pp. 11-12), causas endógenas incluem a organização escolar, as condições de ensino-aprendizagem e as interações entre professores e alunos. As causas exógenas referem-se à disfuncionalidade familiar e à deterioração social e afetiva do ambiente onde as crianças vivem (Amadeu, 2001, citado por Cunha et al., 2018, p. 12).

Importa sublinhar que “a indisciplina não significa necessariamente agressividade ou delinquência” (Sousa, 2014, p. 28). Esta depende das “características pessoais do disciplinador e do disciplinado” (Pacheco, 2006, p. 64). Entre os efeitos negativos da indisciplina, destacam-se as implicações no trabalho do professor, a redução da produtividade da turma, o aumento das dificuldades de aprendizagem e a criação de um mau ambiente escolar (Cunha et al., 2018).

Embora não existam soluções fáceis, especialistas enfatizam a importância da prevenção em detrimento de medidas corretivas. A elaboração de normas de sala de aula e o recurso a estratégias de intervenção direta e indireta podem contribuir para promover um ambiente escolar harmonioso (Cunha et al., 2018, p. 12; Pacheco, 2006). Como defendem Paiva e Lourenço (2010, citados por Cunha et al., 2018, p. 12), a

questão da indisciplina “está intrinsecamente ligada ao ensino, às práticas pedagógicas, às finalidades da educação e às especificidades de cada contexto”.

Por fim, a prevenção constitui a melhor estratégia para enfrentar os problemas relacionais na escola, promovendo “qualidade nas relações e autoridade baseada no respeito mútuo” (Pacheco, 2006, p. 65).

Ao recuarmos alguns séculos na história, torna-se evidente que a violência esteve sempre presente, “quer na construção de Estados e na edificação das sociedades, quer na destruição dos mesmos, sobretudo através das lutas internas e de guerras entre os diferentes povos” (Rodrigues, 2010, p. 6). Assim, a violência não é um fenómeno exclusivo do presente, mas um traço que acompanha todo o percurso do género humano.

A violência pode ser considerada “inerente” ao ser humano, justificando-se “pela excepcional necessidade de defesa da integridade física e de sobrevivência” (Rodrigues, 2010, p. 6). Lourenço e Lisboa (1992, citados por Rodrigues, 2010, p. 6) defendem que “a violência possui uma evidente origem social e não há sociedade conhecida que, sob uma forma ou outra, não tenha gerado o seu tipo de violência.” Deste modo, a violência é parte integrante da experiência humana, manifestando-se ao longo dos tempos.

Nos dicionários de língua portuguesa, verifica-se que a palavra “violência” é frequentemente associada ao “uso da força de modo intenso e cruel” (Pacheco, 2006, p. 67). Etimologicamente, o termo deriva do latim *violentia*, que provém do substantivo *vīs*, significando poder, força empregada contra alguém, vigor. Este conceito transformase em violência quando a força ultrapassa os seus limites ou perturba uma ordem, assumindo uma conotação negativa (Michaud, 1989, citado por Rodrigues, 2010, p. 6).

Durante a pesquisa, constatou-se a multiplicidade de abordagens para o conceito de violência. Para Costa (1998, citado por Oliveira, 2012, p. 15), “a violência é um fenómeno que abrange comportamentos de vandalismo, criminalidade, posições antissociais, entre outros. Assim sendo, a violência não é mais do que o emprego desejado de agressividade, com anseio de destruição.” Neste sentido, Lourenço e Lisboa (1992, citados por Rodrigues, 2010, p. 7) acrescentam que a violência é “uma agressão contra a integridade da pessoa, por meios físicos ou psicológicos, sendo perspectivada como uma transgressão aos sistemas de normas e valores definidos social e historicamente.”

Vinyamata (2001, citado por Cunha, 2018, p. 6) define violência como “qualquer ação que possa representar ou significar dano para outro sujeito ou para o meio ambiente, realizada de forma consciente ou inconsciente para causar prejuízo.” Por sua

vez, Peixoto (2007, citado por Rodrigues, 2010) distingue a violência em dois sentidos. No sentido restrito, é “a utilização abusiva da força, significando coação ou constrangimento sobre outra pessoa de modo a que pratique ou deixe de praticar um ato” (Peixoto, 2007, citado por Rodrigues, 2010, p. 7). No sentido amplo, é “o exercício ilegítimo de um poder sobre outrem, contra a sua vontade, relegando-o para o papel de vítima,” podendo ser “física, psicológica ou ambas, consistindo em ofensa verbal, corporal, sexual, laboral, económica ou financeira” (Rodrigues, 2010, p. 7).

Para Beane (2000, citado por Oliveira, 2012, p. 15), a violência exige uma intervenção voluntária: “podemos dizer que há violência quando há uma intervenção física de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos contra alguém. A violência física tem por finalidade destruir, coagir e ofender.” Em contraste, Costa (2001, citado por Oliveira, 2012, p. 15) sublinha que “a violência não é apenas física, mas também envolve vandalismo, delinquência, distúrbios de comportamento e *bullying*.”

Rodrigues (2010) identifica três fatores cruciais no conceito de violência: relação, intencionalidade e resultado. Quanto ao fator da relação, para que a violência ocorra, “terá que haver um agente da violência (o autor) e o alvo da violência (a vítima)” (Rodrigues, 2010, p. 8). No que respeita à intencionalidade, “é necessário que exista intencionalidade da ação, excluindo-se perentoriamente qualquer acontecimento não intencional, ou seja, um acidente” (Rodrigues, 2010, p. 8). O fator do resultado, por sua vez, implica que “não basta a relação entre os sujeitos e a intencionalidade da ação; é necessário que se apresentem danos resultantes dessa ação, sejam eles físicos ou psicológicos” (Rodrigues, 2010, p. 8).

No contexto escolar, a violência tem-se tornado uma preocupação crescente, dado o aumento significativo de casos nos últimos anos. Este fenómeno afeta as relações interpessoais nas escolas e evidencia comportamentos antissociais entre os diferentes membros da comunidade escolar (Cunha et al., 2018). Segundo José Leonardo (2004, citado por Rodrigues, 2010, p. 9), a violência nas escolas “abrange uma ampla variedade de situações, atos, comportamentos e atitudes cujos limites se tornam difíceis de distinguir,” pelo que é necessário referir-se a *violências* no plural.

Caracterizar a violência e os seus autores é complexo, uma vez que os comportamentos agressivos entre alunos envolvem fatores de ordem pessoal, familiar, sociocultural e escolar. Amado e Freire (2002, citados por Pacheco, 2006, p. 67) destacam que “as consequências destes comportamentos podem ser marcantes e duradouras para as vítimas,” podendo prolongar-se por toda a vida.

A prevenção da violência nas escolas é essencial. Segundo Pacheco (2006, p. 72), tal implica “promover um clima favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais pacíficas, assegurando a participação de todos na conceção de normas locais e exercendo uma liderança democrática.” Além disso, Carmo (2005, citado por Pacheco, 2006, p. 72) defende a “necessidade de trabalhar a educação social, promovendo inteligência emocional, liderança e cidadania.”

Idealmente, as escolas devem formar jovens capazes de reconhecer e gerir as suas emoções, assim como as dos outros, promovendo o respeito mútuo e o equilíbrio emocional necessário para o sucesso académico e social (Amado & Freire, 2002, citados por Pacheco, 2006, p. 72).

2.2. Direitos e Deveres do Professor e no Aluno

A Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, referente ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar, estabelece um conjunto de deveres e direitos para os alunos no âmbito do ensino em Portugal, bem como o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Este estatuto, designado por Estatuto do Aluno, foi criado no âmbito do desenvolvimento das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, n.º 49/2005, de 30 de agosto, e n.º 85/2009, de 27 de agosto. O principal objetivo do Estatuto é promover a formação integral e o bem-estar dos alunos dos ensinos básico e secundário.

Assim, no contexto da gestão de conflitos entre professor e aluno em sala de aula, o Estatuto do Aluno assume um papel fundamental, uma vez que consagra princípios e medidas orientadas para a prevenção e resolução pacífica de conflitos. Relativamente aos direitos dos alunos, este Estatuto garante a igualdade de oportunidades e a não discriminação, promovendo uma escola inclusiva onde os alunos se sintam respeitados e valorizados. Na alínea a) do Artigo 7.º, afirma-se que os alunos têm direito a “ser tratados com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminados em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas” (art. 7.º, n.º 1).

O Estatuto também assegura que os alunos têm direito à segurança e à integridade física e moral, como indicado na alínea j) do Artigo 7.º: “ver salvaguardada

a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral, beneficiando, designadamente, da especial proteção consagrada na lei penal para os membros da comunidade escolar” (art. 7.º, n.º 1). Adicionalmente, é garantido aos alunos o direito de participar na vida escolar, sendo-lhes permitido expressar opiniões e apresentar sugestões. Na alínea o) do mesmo artigo, refere-se que os alunos podem “ser ouvidos pelos professores, diretores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse” (art. 7.º, n.º 1).

No que diz respeito aos deveres, o Estatuto do Aluno sublinha a importância de respeitar todos os membros da comunidade educativa. O Artigo 10.º, alínea d), estipula que os alunos devem “tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa” (art. 10.º). Este respeito mútuo é essencial para criar um ambiente seguro e inclusivo, prevenindo conflitos interpessoais que possam comprometer o processo educativo. Ainda no Artigo 10.º, alínea f), destaca-se que os alunos devem “respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente”, e na alínea g), que devem “contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos” (art. 10.º).

Outro aspeto relevante é o cumprimento das normas escolares, incluindo as regras de comportamento e disciplina. Segundo a alínea i) do Artigo 10.º, os alunos devem “respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos” (art. 10.º). Além disso, os alunos são responsáveis por reparar os danos que causarem, conforme descrito na alínea q) do mesmo artigo.

É imprescindível que haja equilíbrio entre os direitos e os deveres dos alunos, pois ambos são essenciais para construir relações saudáveis e gerir conflitos em sala de aula. O respeito mútuo, o cumprimento das regras e a participação ativa na vida escolar são fatores determinantes para criar um ambiente de aprendizagem positivo, onde os conflitos são minimizados e resolvidos de forma adequada.

Porém, a gestão de conflitos em sala de aula é um processo complexo que requer a colaboração de todos os membros da comunidade escolar. Embora o Estatuto do Aluno forneça uma base sólida para a prevenção e resolução de conflitos, é necessário complementar estas diretrizes com outras medidas, como a formação de professores em gestão de conflitos. Esta formação permite que os docentes adquiram ferramentas para abordar situações conflituosas de forma justa e eficaz, promovendo

assim um clima escolar mais harmonioso e propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal de todos os envolvidos.

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, referente ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, define, entre outros aspetos, os direitos e deveres dos professores no âmbito do ensino em Portugal. Este diploma visa valorizar a profissão docente e garantir as condições necessárias para o seu bom desempenho.

No que concerne à gestão de conflitos entre professor e aluno em contexto de sala de aula, o Estatuto assume princípios e medidas orientadas para a sua prevenção e resolução pacífica. Neste âmbito, é relevante analisar os direitos consagrados no Estatuto que contribuem para esta gestão.

O direito à formação contínua é um elemento central. Este permite que os professores atualizem os seus conhecimentos e desenvolvam competências essenciais para lidar com os desafios da prática docente, incluindo a gestão de conflitos. Como refere o Artigo 6.º, "o direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido" (art. 6.º, n.º 1). Adicionalmente, a alínea a) do mesmo artigo incentiva os professores a participarem em "formações contínuas regulares, destinadas a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes" (art. 6.º, n.º 1). Este investimento na formação docente é essencial para a melhoria do ambiente em sala de aula.

Outro direito importante é o apoio técnico, material e documental, abordado no Artigo 7.º, que estabelece que "o direito ao apoio técnico, material e documental exerce-se sobre os recursos necessários à formação e informação do pessoal docente, bem como ao exercício da atividade educativa" (art. 7.º). Este suporte pedagógico e didático visa auxiliar os professores no desenvolvimento das suas atividades, bem como na resolução de desafios em sala de aula, incluindo conflitos.

A segurança dos professores é também destacada no Estatuto. O Artigo 8.º estabelece o direito a condições de trabalho dignas, num ambiente seguro e saudável, livre de violência e intimidação. De acordo com a alínea a) deste artigo, este direito abrange "a prevenção e redução dos riscos profissionais, individuais e coletivos, através da adoção de programas específicos dirigidos à melhoria do ambiente de trabalho e promoção das condições de higiene, saúde e segurança do posto de trabalho" (art. 8.º, n.º 1). Condições de trabalho inadequadas podem aumentar o stress e a frustração dos professores, dificultando a gestão de conflitos e, por vezes, agravando-os.

Ainda no Artigo 8.º, no ponto 2, é referido que "o direito à segurança na atividade profissional compreende ainda a penalização da prática de ofensa corporal ou outra violência sobre o docente no exercício das suas funções ou por causa destas" (art. 8.º, n.º 2). Este direito garante proteção jurídica aos professores, assegurando-lhes apoio e defesa em situações de conflito com alunos, encarregados de educação ou outros membros da comunidade escolar.

Relativamente aos deveres dos professores, o Estatuto estabelece várias responsabilidades que contribuem para a prevenção e gestão de conflitos em sala de aula. O Artigo 10.º-A, alínea d), indica que os professores devem "organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos" (art. 10.º-A). Um bom planeamento das aulas contribui para a motivação e o envolvimento dos alunos, minimizando situações de indisciplina.

O respeito pelas diferenças dos alunos é igualmente valorizado. Na alínea a) do Artigo 10.º-A, refere-se que os professores devem "respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos, valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação" (art. 10.º-A). Este compromisso com a inclusão pode evitar conflitos originados por preconceitos ou discriminação.

A manutenção da disciplina e o exercício da autoridade pedagógica são igualmente destacados, como se lê na alínea g) do Artigo 10.º-A: os professores devem "manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção" (art. 10.º-A). Além disso, é importante proteger os alunos de situações de violência, como expresso na alínea h): "protegendo-os de situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar" (art. 10.º-A).

A avaliação dos alunos também merece atenção no âmbito da gestão de conflitos. Uma avaliação justa, rigorosa e transparente, como preconizado pelo Estatuto, pode prevenir tensões entre professores, alunos e encarregados de educação.

Por fim, o Artigo 10.º-C, alínea a), enfatiza a importância do relacionamento entre professores e encarregados de educação, referindo que é essencial "respeitar a autoridade legal dos pais ou encarregados de educação e estabelecer com eles uma relação de diálogo e cooperação, no quadro da partilha da responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos" (art. 10.º-C). Este diálogo é essencial para a resolução de conflitos, permitindo que todas as partes envolvidas expressem as suas perspetivas.

Em suma, o Estatuto do Professor, ao definir direitos e deveres, procura valorizar a profissão docente e assegurar um ambiente escolar seguro e positivo. Apesar de algumas limitações, este documento oferece uma base importante para a gestão de conflitos em sala de aula, promovendo medidas como a formação contínua, o apoio técnico, a segurança no trabalho e a cooperação entre os vários intervenientes no processo educativo. Assim, contribui para a resolução pacífica e construtiva de conflitos, respeitando as necessidades de todas as partes envolvidas.

2.3. Relação Professor - Aluno

A evolução da relação professor-aluno em Portugal, antes e depois do 25 de Abril de 1974, reflete profundas transformações nos âmbitos social, político e pedagógico. A Revolução dos Cravos não apenas restaurou a democracia, mas também impulsionou reformas educacionais que alteraram a dinâmica entre professores e alunos, promovendo um ambiente mais colaborativo e inclusivo. Estas mudanças refletiram-se, nomeadamente, na democratização do acesso à educação, garantindo oportunidades para todos, independentemente da sua condição económica e social (Cruz et al., 2024). Durante o período do Estado Novo, a educação era marcada por um modelo autoritário, em que predominava uma relação hierárquica e disciplinar. O professor assumia o papel de figura incontestável de autoridade, mantendo uma postura de distanciamento e controlo. Testemunhos da época relatam práticas educativas hoje consideradas antipedagógicas e desumanas. Miguel Portugal descreve um episódio de 1976:

Diante do quadro negro, preenchido por um problema de matemática, todos em silêncio a observar a minha prestação. De súbito, trás! Uma mão do velho professor estalava-me na face. Estava a aprender matemática... Eu e as outras crianças de 9 anos de idade íamos até batendo com a testa no quadro, a ver se nos entrava a resolução de problemas!” (Cruz et al., 2024, p. 148).

Esta violência não era exceção. Outros testemunhos referem a aplicação de castigos físicos, como reguadas e pancadas com canas, por infrações tão banais como falar com colegas ou errar respostas. A organização das salas de aula também reforçava a autoridade do professor, com “um estrado alto, em madeira, e uma secretária elevada” (Cruz et al., 2024, p. 46). Além disso, o ensino baseava-se na memorização e transmissão de conhecimentos de forma inflexível, com pouco espaço para a

participação ou o desenvolvimento do pensamento crítico. Como descreve um aluno da época: “Todo o ensino era verbal, estruturado de forma inflexível, nunca pensado para alunos concretos com necessidades específicas” (Cruz et al., 2024, p. 76).

A Revolução dos Cravos, de 1974, trouxe transformações profundas ao sistema educativo, abolindo o modelo autoritário e punitivo. A relação professor-aluno tornou-se mais colaborativa, com o professor a assumir o papel de orientador e facilitador do conhecimento. Estas mudanças refletem-se na democratização do acesso à educação, na revisão dos currículos escolares e na maior liberdade de expressão nas escolas (Cruz et al., 2024, p. 35). Além disso, as reformas educacionais enfatizaram os direitos dos alunos e a sua autonomia, promovendo uma educação inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Fernando Sousa destaca que “a educação é um dos pilares fundamentais da democracia” e que é essencial continuar a investir “na educação e no conhecimento como pilares fundamentais” (Cruz et al., 2024, p. 39). No contexto da escola democrática, a relação afetiva entre professores e alunos ganhou relevância. Estudos mostram que características como empatia, entusiasmo e encorajamento por parte dos professores influenciam positivamente o rendimento escolar e a motivação dos alunos (Hattie, 2009, citado por Cruz et al., 2024). Contudo, Martin e Collie (2019) alertam que relações predominantemente negativas entre professores e alunos reduzem o envolvimento escolar, enquanto relações positivas o aumentam significativamente.

Apesar dos avanços, a educação democrática ainda enfrenta desafios. Cruz et al. (2024) concluem que “a democracia está ainda por vir”, defendendo a necessidade de uma educação que respeite todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades (p. 151). Para que isso aconteça, é essencial que os professores continuem a desempenhar um papel central na construção de um futuro mais justo e inclusivo, promovendo a liberdade, a dignidade humana e a igualdade de direitos. Como defende Isolina Jorge, “Hoje continuo a gritar Liberdade, mas Hoje, não como Ontem, sei o significado” (Cruz et al., 2024, p. 48).

Assim, a relação professor-aluno em Portugal evoluiu significativamente desde o Estado Novo, adaptando-se aos desafios da sociedade contemporânea. Contudo, para que a escola seja verdadeiramente inclusiva e democrática, ainda há um longo caminho a percorrer, exigindo um esforço coletivo e resiliente.

2.4. Conflito

2.4.1. Teorias e Tipologias do Conflito

Existem inúmeras formas de definição e conceituação de conflitos, frequentemente interpretados como divergências, desentendimentos ou trocas de opiniões entre duas ou mais pessoas que mantêm dependência entre si ou que partilham metas ou objetivos em comum (Passos, 2014).

De acordo com a Oea-Própaz (2007, citado por Passos, 2014, p. 1), o conflito “deve ser percebido como um processo que tem características da transdisciplinaridade. Seu conceito aponta para distintas áreas do conhecimento: comunicacionais, sociológicas, psicológicas, socioeconómicas, ideológicas, sócio-interativas, entre outras.”

A compreensão dos conflitos exige uma análise sociológica, dada a multiplicidade de teorias e interpretações sobre comportamentos sociais e históricos. Assim, torna-se relevante explorar as principais correntes: funcionalismo, interacionismo, a perspectiva do conflito e a perspectiva da ação social (Passos, 2014).

O funcionalismo centra-se na análise das relações sociais e enfatiza a coesão moral como elemento essencial para a manutenção da ordem e da estabilidade social. De acordo com Passos (2014, p. 3), “para os funcionalistas, [a sociedade] é um sistema complexo, composto de partes que se conjugam para garantir coesão, estabilidade e solidariedade.” Sob essa perspectiva, o conflito é visto como algo patológico que, eventualmente, poderá desaparecer. Auguste Comte e Émile Durkheim figuram entre os precursores desta escola. Comte considerava que “o progresso é fator favorável à formação de uma comunidade pacificada, cuja ordem não presume a existência da coação externa” (Passos, 2014, p. 3).

Durkheim, por sua vez, analisava os factos sociais em profundidade, entendendo-os como “formas de agir, pensar e de sentir” externas aos indivíduos, que possuem “uma realidade própria exterior à vida e percepções das pessoas individualmente” e que exercem, muitas vezes de forma impercetível, poder coercitivo sobre os indivíduos (Passos, 2014, p. 3). Para Durkheim, os factos sociais influenciam a vida, embora sejam intangíveis e de difícil estudo. Ele definiu o conflito como uma “anomalia social”, caracterizando-o como algo temporal e transitório.

Diferentemente, Max Weber reconheceu o conflito como um fenómeno intrínseco a todas as sociedades, considerando-o normal e analiticamente aplicável a todo o sistema social (Passos, 2014). Segundo Entelman, citado por Passos (2014, p. 5), o

conflito é um “fenómeno universal” que se manifesta em diversas dimensões, como conflitos internacionais, internos, de indivíduos, de grupos ou de classes sociais. Este autor afirma ainda que o conflito “estabelece-se em quaisquer circunstâncias que envolvam interações e, especialmente, no curso das relações contratuais.”

O convívio humano, marcado por interações voluntárias ou involuntárias, cria o palco ideal para o surgimento de conflitos. Conforme Passos (2014, p. 6), “o conflito é relacional e, como tal, é parte eventual e inevitável das relações humanas. Integra o cotidiano humano e está presente em todos os segmentos da vida em sociedade.”

Do ponto de vista psicológico, o conflito pode ser entendido como um “desentendimento, disputa ou luta expressa, estabelecida entre pessoas, que percebem a incompatibilidade e a impossibilidade de transposição das diferenças e o atendimento de seus interesses e necessidades” (Passos, 2014, pp. 6-7). Esta incompatibilidade é subjetiva, envolvendo emoções como frustrações e demandas não atendidas, que podem desencadear reações psicossomáticas (Passos, 2014).

Ainda segundo Passos (2014, p. 9), “a paz não é a ausência de conflito, mas o controle, a gestão e a resolução de conflitos, por outros meios que não os da violência destruidora e mortal.” Dessa forma, o conflito, ao emergir das diferenças e expectativas frustradas, reforça a importância do diálogo e da comunicação eficaz.

As teorias sociopsicológicas destacam que os conflitos são inerentes às relações sociais e que a forma como os indivíduos lidam com eles depende da natureza da interdependência social presente na situação (Nascimento, 2003). Quando os indivíduos colaboram para alcançar objetivos comuns, promovem interações positivas e criam condições favoráveis para uma resolução construtiva dos conflitos. Já em contextos competitivos, surgem padrões de interação que frequentemente levam a resoluções destrutivas (Nascimento, 2003, p. 209).

De acordo com a teoria da estrutura, processo e atitude/comportamento (Watson, 1966), a estrutura de uma situação influencia os processos de interação e as atitudes dos envolvidos. Segundo Nascimento (2003, p. 209), “a mínima alteração num destes fatores (...) leva à mudança nos processos de funcionamento dos contextos e nas interações dos indivíduos.”

Por outro lado, as teorias desenvolvimentais, como as de origem psicodinâmica, reconhecem o conflito como um elemento crucial na formação da identidade individual e na diferenciação em relação às figuras parentais (Nascimento, 2003).

Os conflitos, embora muitas vezes percebidos como negativos, são elementos fundamentais das relações humanas. A gestão eficaz destes fenômenos

exige a compreensão das suas origens e a aplicação de estratégias que promovam soluções construtivas e sustentáveis.

Tendo-se analisado as teorias do conflito, considerou-se fundamental realizar uma exploração, mesmo que superficial, das diversas tipologias de conflito. Após uma revisão de vários autores, verificou-se que não existe um conjunto único de tipologias, mas sim diferentes abordagens, o que exigiu a exploração das categorizações mencionadas por alguns autores.

Segundo Torrego (2003, citado por Sousa, 2012, p. 19), os conflitos podem ser agrupados em cinco tipologias distintas: conflitos de relação/comunicação, conflitos de interesses/necessidades, conflitos por recursos, conflitos por atividades e conflitos por preferências, valores e crenças. Os conflitos de relação/comunicação resultam de percepções divergentes entre pares, frequentemente desencadeando “agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, rumores, confusão” (Sousa, 2012, p. 19).

Por outro lado, os conflitos de interesses/necessidades refletem diferenças entre as partes relacionadas com determinado conteúdo. Nestes casos, é necessário encontrar soluções alternativas de “ganhar-ganhar” para satisfazer os interesses e necessidades envolvidos (Sousa, 2012, p. 19). Em relação aos conflitos por recursos, estes são definidos pela disputa pela posse ou cessão de recursos. Já os conflitos por atividades resultam de desacordos na execução de tarefas ou trabalhos.

Por fim, os conflitos por preferências, valores e crenças têm origem em “diferenças de princípios e na tentativa de imposição da diferença ao outro” (Sousa, 2012, p. 19).

Na perspetiva de Deutsch (1973), os conflitos podem ser destrutivos ou construtivos. O autor explica que “um conflito tem consequências destrutivas quando pelo menos um dos intervenientes fica dececionado com os resultados e sente que perdeu a favor da outra parte (processo competitivo, perspetiva de ganhar-perder)” (Sousa, 2012, p. 19). Por outro lado, os conflitos construtivos têm consequências produtivas, pois “os intervenientes ficam satisfeitos com os resultados e sentem que ganharam com o conflito (processo cooperativo, perspetiva de ganhar-ganhar)” (Sousa, 2012, p. 19).

Ainda segundo Deutsch (1973), o conflito subdivide-se em seis tipologias: conflitos verídicos, contingentes, deslocados, mal atribuídos, latentes e falsos. Os conflitos verídicos são relacionados com a mutação das características de um contexto, enquanto os conflitos contingentes estão “pendentes de reorganizações circunstanciais na vida das pessoas, tais como mudança de horários que não são aceites por ambas

as partes” (Sousa, 2012, pp. 19-20). Para ultrapassar estes conflitos, é essencial que os intervenientes sejam flexíveis e evitem reações excessivamente emocionais ou irracionais.

Os conflitos deslocados ocorrem quando “as partes discutem acerca de assuntos errados, pois o conflito manifesto não é realmente o conflito subjacente”, gerando “tensão e irritabilidade devido à inexistência de soluções” (Sousa, 2012, p. 20). Já os conflitos mal atribuídos são aqueles que acontecem “entre partes erradas e sobre assuntos errados”, podendo surgir de forma inconsciente, como exemplificado por Deutsch (1973, citado por Sousa, 2012, p. 20): “censurar uma criança por alguma coisa que foi uma ordem dada pelos pais”.

Os conflitos latentes são implícitos, mas não ocorrem, frequentemente devido à “repressão ou deslocação do indivíduo” ou porque “o conflito ainda não existe psicologicamente” (Sousa, 2012, p. 20). Por outro lado, os conflitos falsos surgem quando não há fundamento real para o conflito, baseando-se em perceções equivocadas, que desencadeiam novos motivos e atitudes, culminando num verdadeiro conflito.

Moore (1998) propõe uma categorização semelhante, distinguindo conflitos desnecessários e genuínos. Os primeiros têm origem em problemas de perceção, comunicação, valores, relações ou informações (Sousa, 2012, p. 20), enquanto os segundos derivam de “diferenças mais concretas, como os interesses sobre metas pessoais” (Sousa, 2012, p. 21).

Moore (1998) também identifica cinco tipos de conflitos: de relação, de informação, de interesses, estruturais e de valores. Os conflitos de relação resultam de “escassa ou falsa comunicação, falsas perceções ou estereótipos, emoções negativas fortes ou condutas negativas reiteradas” (Sousa, 2012, p. 21). Os conflitos de informação surgem quando os indivíduos não têm acesso à informação necessária para tomar decisões adequadas, podendo gerar interpretações erradas.

Os conflitos de interesses manifestam-se quando “existe competição entre necessidades incompatíveis ou percebidas como tal pelas partes envolvidas” (Sousa, 2012, p. 21). Os conflitos estruturais decorrem de “forças opressivas externas aos indivíduos envolvidos” (Sousa, 2012, p. 21). Finalmente, os conflitos de valores resultam de “crenças incompatíveis ou percebidas como tal”, ocorrendo frequentemente quando uma parte tenta impor os seus valores à outra (Sousa, 2012, p. 21).

Conclui-se que as diferentes tipologias de conflito, embora apresentem nomenclaturas distintas entre os autores, possuem interpretações semelhantes. Como

sintetiza Sousa (2012, p. 21), “ao reconhecermos as tipologias de conflito, torna-se mais fácil fazer uma prevenção ou intervenção mais eficaz na resolução dos conflitos”.

2.4.2. Causas e Consequências do Conflito

Os conflitos surgem devido a diversos fatores, especialmente em organizações, como as escolas, onde são frequentemente latentes. Rahim (2002, citado por Cunha et al., 2018, p. 20) observa que esses conflitos estão “relacionados à execução de atividades interdependentes, dependência de recursos escassos e à tomada de decisões conjuntas”. Gray e Stark (1984, citados por Cunha et al., 2018) destacam como fatores geradores de conflitos as atividades interdependentes, problemas de comunicação, diferenças individuais e estruturas de autoridade pouco claras.

De acordo com Silva (2019, p. 6), “os conflitos podem emergir entre pessoas de um mesmo grupo, entre grupos, entre diferentes níveis organizacionais e entre organizações,” envolvendo elementos como pessoas, situações, atitudes e resultados. Silva (2018) aponta que as origens dos conflitos residem em necessidades psicológicas básicas, como pertença, poder, liberdade e prazer, bem como na escassez de recursos e nas diferenças de valores. O conflito, assim, revela-se um fenômeno inato ao ser humano, refletindo as suas características e convicções.

Chiavenato (2005, citado por Silva, 2019, p. 7) organiza as causas do conflito em três fatores principais: “diferenciação, recursos limitados e interdependência de atividades”. A diferenciação surge quando os grupos se especializam na busca de eficiência, desenvolvendo objetivos distintos. A escassez de recursos pode gerar disputas devido à forma como estes são alocados, enquanto a interdependência de atividades provoca conflitos quando o desempenho de um grupo depende do outro.

Nascimento e Sayed (2002, citados por Santos, 2019) acrescentam que expectativas não atendidas, luta pelo poder, diferenças culturais e preconceitos também podem originar conflitos. Monteiro (2013, citado por Silva, 2018) ressalta que as causas do conflito variam de acordo com a área de estudo, mas frequentemente derivam de dificuldades de adaptação a novas realidades.

No contexto escolar, a diversidade de alunos é frequentemente um terreno fértil para conflitos. Segundo Filho (2021, p. 58), “a sala de aula, por ser um espaço constituído de múltiplas relações, onde há o convívio de jovens com as mais complexas personalidades interagindo com o educador, pode ser um princípio para o surgimento de conflitos.” Cunha et al. (2018) distinguem fatores exógenos, como o ambiente

socioeconómico e o contexto familiar, de fatores endógenos, como o clima institucional e as diferenças ideológicas entre professores.

Binaburo e Muñoz (2007, citados por Cunha et al., 2018) alertam para a necessidade de evitar uma abordagem reducionista e considerar as variáveis potenciadoras do conflito, como metas divergentes, partilha de recursos, diferenças de personalidade e atividades interdependentes. Jares (2002, citado por Cunha et al., 2018, pp. 21-22) categoriza as causas em quatro tipos: “ideológico-científicas, relacionadas com o poder, estruturais e pessoais”. Salleh e Adulpakdee (2012, citados por Cunha et al., 2018, p. 22) dividem-nas em “fatores estruturais, ligados à organização do trabalho, e fatores pessoais, associados às diferenças individuais”.

A escassez de recursos destaca-se como um dos principais potenciais de conflito nas escolas, especialmente na partilha de materiais, equipamentos e espaços (Cunha et al., 2018). Diferenças e incompatibilidades de objetivos entre grupos ou departamentos também ampliam as probabilidades de aparecimento de conflitos.

Amado e Freire (2002, citados por Filho, 2021, p. 60) definem o conflito como “uma situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação que afeta mais do que um indivíduo.” O conflito pode surgir como resultado de desencontros de expectativas ou acordos e está presente em todos os níveis de ensino. Para preveni-lo e geri-lo, é fundamental sensibilizar os alunos para a convivência pacífica, o respeito mútuo e a responsabilidade nas atividades.

Neste sentido, Filho (2021, p. 61) defende que reconhecer a existência de conflitos e introduzir a mediação no contexto escolar são passos essenciais para transformar uma “cultura de conflito” numa “cultura de diálogo.” Valorizar os intervenientes, sejam alunos, professores ou a comunidade escolar, é essencial, pois são os principais responsáveis pela resolução das divergências. Assim, a identificação e análise das causas do conflito são indispensáveis para uma gestão construtiva, promovendo ambientes mais harmoniosos e produtivos.

2.4.3. O Conflito na Organização Escolar: A Escola como Organização Conflituosa

Silva (2003) defende que a análise da organização escolar é um dos pontos mais relevantes no que toca à compreensão do conflito. O autor afirma que,

mais do que refletir sobre modos de antecipar o conflito e propor estratégias para o evitar ou solucionar (...) parece-nos mais adequado evidenciar o que podemos designar por principais 'fontes de conflito' com que todas as escolas hoje se confrontam, e apontar os modos que consideramos como possíveis e ajustados delas os integrarem como fatores de otimização da ação educativa e organizacional (Silva, 2003, p. 85).

Uma breve análise revela que o conflito no contexto escolar assume variadas 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 grupo; escola e instituições da comunidade; escola e/ou professores com a administração, etc." (Silva, 2003, p. 85). Segundo o autor, atualmente, o principal foco dos conflitos reside na relação entre professores, devido ao "choque de perspetivas educacionais e modos de participação diferenciados, de interesses e objetivos muitas vezes divergentes" (Silva, 2003, p. 86). Esta complexidade relacional, no interior e exterior das escolas, tende a agravar-se face aos desafios cada vez mais exigentes da atualidade.

De acordo com Silva (2003, p. 86), o principal desafio consiste na "transformação da escola tradicional numa escola democrática." Um segundo desafio relaciona-se com a "materialização do princípio da descentralização, que permitirá a transformação de uma escola Estado-dependente numa estrutura crescentemente autónoma, com poderes efetivos nos campos científico, administrativo, financeiro e pedagógico" (Silva, 2003, p. 86). Estes objetivos visam criar uma escola capaz de desenvolver "políticas educativas próprias afirmadas num efetivo projeto educativo" (Silva, 2003, p. 86).

Estes desafios complexificam a profissão docente, exigindo novas abordagens e o abandono de práticas individualistas. Assim, emergem outros desafios, tais como:

a garantia do direito à educação e ao sucesso de todos os alunos; a educação para a cidadania democrática; a invenção de novas formas de ação pedagógica que permitam a rutura com o modelo escolar clássico; a resistência às crescentes pressões conservadoras e neoliberais para que a escola se subordine às lógicas do

mercado; a resistência às pressões políticas e economistas orientadas para a subordinação da escola às lógicas da economia; etc. (Silva, 2003, pp. 86-87).

Silva (2003, p. 87) sublinha que, para enfrentar estes desafios, é imprescindível que as escolas desenvolvam “dinâmicas reflexivas intra e interescolares.” Contudo, o autor alerta que estas dinâmicas são “profundamente conflituais, devido às características tradicionais da escola pública, que nunca favoreceu a emergência de uma cultura reflexiva no seu interior” (Silva, 2003, p. 87).

Além disso, a “fragilização do poder cognoscitivo (académico e pedagógico) dos professores” (Silva, 2003, p. 88) é apontada como uma das principais fontes de conflito. Este fenómeno resulta da crescente vulnerabilidade dos professores face a poderes externos diferenciados e complexos.

Silva (2003, p. 88) conclui que “a resistência a todos os outros conflitos (...) passa (...) pela capacidade que os coletivos em presença na escola vieram a demonstrar para assumir, de novo, o controlo sobre a ação educativa que quotidianamente constroem, utilizando a reflexão política, científica e pedagógica como eixos estruturantes.”

Na visão de Silva (2017), o conflito é uma componente inevitável da existência humana, dado que “todas as pessoas em algum momento da vida, são deparadas com situações de conflito” (Silva, 2017, p. 4). Este fenómeno decorre das diferenças de pontos de vista e necessidades, mas quando encarado de forma construtiva, pode levar a soluções positivas.

O autor sustenta que não se deve “atribuir ao conflito, ainda que profundo e complexo, uma conotação negativa, pois, dependendo do modo como é gerido, pode ser uma fonte de criatividade, de mudança e de maior produtividade” (Silva, 2017, p. 4). Em contexto escolar, a gestão eficaz do conflito promove ambientes favoráveis à aprendizagem e ao fortalecimento das relações interpessoais da comunidade educativa (Silva, 2017, pp. 4-5).

Sousa (2014, p. 18) acrescenta que “a escola constitui um espaço ideal para o conflito,” sendo um local de coexistência de “múltiplas classes sociais, raças, etnias e condições socioeconómicas.” Segundo o autor, a escola reflete as dinâmicas e desafios da sociedade, sendo por isso um palco propício ao surgimento de conflitos.

Conforme, Graves-Resendes (2004, citado por Sousa, 2014, p. 19), é essencial reconhecer a existência do conflito e aprender a resolvê-lo de forma construtiva, utilizando-o como estímulo para mudanças positivas. Costa e Matos (2007, citadas por

Sousa, 2014, p. 19) reiteram que o conflito, por ser intrínseco às relações humanas, deve ser abordado de modo edificante, para evitar a escalada da violência.

Sousa (2014, p. 21) afirma que a escola é “um espaço vivo, dinâmico e interativo,” resultado da diversidade populacional e da interação entre os diversos membros da comunidade educativa. Contudo, as mudanças legislativas e a pressão social sobre as escolas e os professores têm intensificado os níveis de conflito.

O autor alerta ainda para a crescente sobrecarga colocada sobre as escolas, que, além das suas responsabilidades pedagógicas, enfrentam pressões sociais, familiares e institucionais, exigindo uma articulação cada vez maior com diversas entidades externas (Sousa, 2014, p. 22).

2.4.4. Conflitos na Relação Professor – Aluno: Causas, Manifestações e Impactos

Ao analisar-se os conflitos na relação professor-aluno, constata-se que os “atores principais, cruciais e centrais no palco da instituição escola, alunos e professores desempenham naturalmente o focus da atividade de ensino-aprendizagem, mais especificamente na sala de aula” (Sousa, 2014, p. 23). Nesta perspectiva, o conflito é considerado natural e até benéfico, pois constitui, segundo Sousa (2014, p. 23), um elemento “estruturante da personalidade do aluno”. Contudo, para a maioria dos professores, este representa um dos principais obstáculos à dinâmica em sala de aula, refletindo-se nos comportamentos dos alunos.

Sousa (2014) observa que muitos professores, por falta de formação na área de gestão de conflitos, sentem-se incapazes de “lidar com a agressão, o desafio constante da autoridade, em sala de aula, e mesmo a violência com que quase diariamente são confrontados e que se vê em idades cada vez mais novas” (p. 23). No contexto educativo português, esta problemática é agravada por fatores como o elevado número de alunos por turma e o mau comportamento, que frequentemente inviabiliza o ambiente necessário para a aprendizagem. Segundo Sousa (2014, p. 23), tais conflitos são frequentemente motivados por “aborrecimento, desejo de atenção, escape, falta de controlo na sala de aula, frustração”.

Entre as situações de conflito, destaca-se o *bullying*, que, embora mais comum entre alunos, pode também ocorrer na relação aluno-professor, assumindo diferentes formas em função das idades envolvidas. Estas incluem “crimes contra a integridade

física, a liberdade pessoal (v.g., ameaça, coação), (...) a honra (v.g., difamação, injúria) e a reserva da vida privada” (Sousa, 2014, pp. 23-24).

A profissão docente enfrenta, atualmente, elevados níveis de desgaste emocional, associados ao “grau de proximidade que o exercício da docência estabelece com o público e pelo seu caráter de exposição diária e constante” (Sousa, 2014, p. 24). Esta pressão pode levar a estádios de depressão, frustração e conflito com os alunos, sobretudo quando os docentes procuram cumprir as elevadas expectativas colocadas sobre si.

O conflito entre professores e alunos é, em muitos casos, reflexo das condições sociais e económicas contemporâneas, que fomentam reações descontroladas de ambas as partes no espaço escolar. O Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, conhecido como Estatuto do Aluno e Ética Escolar, prevê um conjunto de direitos e deveres dos alunos, incluindo disposições específicas sobre o uso de dispositivos móveis na sala de aula. Segundo este normativo, cabe ao professor decidir sobre a sua utilização e aplicar as medidas disciplinares necessárias quando este é usado de forma inadequada. Contudo, como aponta Sousa (2014), esta responsabilidade do professor pode tornar-se um foco de tensão, especialmente considerando a permissão do uso de telemóveis no espaço escolar em geral.

Sousa (2014, p. 25) salienta que o professor não deve assumir “uma postura, dentro da sala de aula, de que o aluno deve ser punido e colocado no seu devido lugar”, pois tal atitude pode intensificar o conflito e comprometer o ambiente necessário à aprendizagem. Em contrapartida, um ambiente de trabalho harmonioso favorece tanto a aprendizagem dos alunos quanto o bem-estar psicológico dos professores. Como líder emocional da sala de aula, o professor deve concentrar-se nos alunos e nas suas aprendizagens, procurando adotar uma postura positiva e proativa. Neste sentido, Sousa (2014, p. 25) afirma que “quando se trata bem os alunos, eles são mais comprometidos, empenhados e produtivos”.

Sousa conclui que os conflitos não são intrinsecamente bons ou maus; o seu impacto depende de “como a escola os encara e lida com eles” (2014, p. 25). Existem dois modelos de escola: uma que assume o conflito como uma oportunidade e outra que o rejeita, enfrentando-o sob a forma de violência escolar.

A relação professor-aluno é comparável à relação pais-filhos, pois ambas envolvem uma desigualdade de poder e uma interdependência significativa. Como sublinha Nascimento (2003, p. 208), esta interdependência reflete-se na necessidade de aprendizagem dos alunos e na realização profissional dos professores, que decorre

do sucesso acadêmico dos seus alunos. Contudo, esta relação não é isenta de dificuldades, sendo frequentemente marcada pela rotatividade de professores e pela falta de estratégias eficazes de resolução de conflitos. Apesar disso, Nascimento (2003) argumenta que, mesmo sendo limitada a um ano letivo, a relação professor-aluno justifica “cuidados acrescidos na manutenção de um bom relacionamento”, pois esta é fundamental para o sucesso escolar do aluno (p. 208).

2.4.5. O Conflito em Contexto de Sala de Aula: Gestão do Conflito Decorrente da Interação Pedagógica

O conflito existente em contexto de sala de aula é frequentemente confundido com o conflito que ocorre na escola como um todo. Segundo Silva (2003, p. 83), “durante algumas décadas a sociologia também privilegiou o estudo da sala de aula e das relações que nesse contexto se estabelecem entre professores e alunos e entre os próprios alunos”. No entanto, esse estudo abordou sobretudo questões relacionadas com problemáticas como o controlo social, a indisciplina e a violência, sem colocar o conflito como objeto central de análise.

De modo geral, verifica-se que a conotação de violência e indisciplina não é algo coerente ou linear nas escolas portuguesas, sendo este fenómeno “residual e localizado” (Silva, 2003, p. 83). O conflito, enquanto conceito amplo, é visto como uma propriedade intrínseca da interação, estando a sala de aula posicionada como “o contexto central da ação educativa na escola atual (...) esta é (...) estruturada em torno de uma relação social profundamente assimétrica, na qual os poderes em presença se encontram desigualmente distribuídos” (Silva, 2003, p. 84). Neste sentido, Bourdieu (1970, citado por Silva, 2003, p. 84) refere que “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por poder arbitrário, dum árbitro cultural”.

Uma das principais funções da escola é a socialização, que toma como referência “os valores dominantes na sociedade da qual emerge” (Durkheim, 1984, citado por Silva, 2003, p. 84). Contudo, o controlo social, entendido como “o conjunto de dispositivos institucionais orientados para produzir conformidade” (Silva, 2003, p. 84) relativamente aos valores considerados socialmente válidos, integra as dimensões desse processo de socialização. Segundo Silva, este processo, ao reproduzir a cultura dominante, “contribui assim para reproduzir a estrutura das relações de poder dominantes na sociedade” (Silva, 2003, p. 84).

Weber (1993, citado por Silva, 2003, p. 84) define poder como “a probabilidade de um ator impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”. Assim, o poder detido pelos professores pode ser resumido como um “poder coercitivo (que pode adquirir a dimensão física), poder de recompensa, poder normativo (ou legítimo), que pode ser moral e ideológico, poder de especialista (cognoscitivo acadêmico e cognoscitivo pedagógico) e poder referente ou pessoal” (Silva, 2003, p. 84). Por outro lado, apesar de ocuparem uma posição subalterna, os alunos não são desprovidos de poder, sendo a “principal fonte do poder dos alunos o grupo” (Silva, 2003, p. 84). Este poder coletivo pode manifestar-se como forma de resistência, quer pontual, quer sistemática. Além disso, os encarregados de educação surgem como uma resistência indireta ao poder docente, apoiando os alunos e contribuindo para a base de muitos dos conflitos em sala de aula. Como sublinha Silva (2003, p. 85), “conflitos esses que só podem ser compreendidos e explicados através da análise às razões que estarão na base da fragilização do amplo leque de poderes que o professor tem ao seu dispor, quase eles todos legítimos”.

Os novos papéis atribuídos aos alunos incluem a sua participação em “diversas estruturas da direção e gestão das escolas, nas estruturas associativas que lhes são próprias e na conceção do projeto educativo da escola” (Silva, 2003, p. 85). Contudo, a definição de conflito está intrinsecamente ligada ao funcionamento da escola e à orientação que guia a sua ação. Como Silva (2003, p. 85) destaca, “não é raro encontrarmos situações conflituais com alguma gravidade em certas escolas que, para outras, constituiriam fatores de evolução e desenvolvimento”.

Nesse contexto, é possível inferir que os conflitos em sala de aula são interpretados de forma variável, dependendo da perceção do professor. Gomes (1998, citado por Silva, 2003, p. 85) explica que essa variação depende da “conceção de educação, de modo como concebe as aulas, da sua personalidade, do grau de autoconfiança pessoal e profissional e do modo como são capazes de gerir as pressões a que continuamente estão sujeitos”. Assim, comportamentos semelhantes podem ser percebidos de formas distintas, influenciando diretamente a gestão dos conflitos em contexto educativo.

2.5. Gestão, Mediação e Negociação de Conflitos na Escola

Os conflitos nas escolas são inerentes às interações humanas, resultando de diferentes perspetivas, valores e necessidades entre alunos, professores,

pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade escolar. A forma como esses conflitos são geridos influencia diretamente o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a gestão, mediação e negociação de conflitos constituem estratégias fundamentais para promover um ambiente harmonioso e produtivo.

É consensual que os conflitos estão presentes em todos os contextos sociais, podendo ser caracterizados como positivos ou negativos. Neste sentido, “nem toda situação conflituosa deve ser encarada como algo desgastante e que seus autores mereçam punições, é competência do profissional educador através de suas metodologias e práticas educativas mediá-lo de forma construtiva” (Filho, 2021, p. 48). Conforme abordado anteriormente, o conflito “é uma forma de comportamento presente nas relações do ser humano desde suas primeiras formas de organização social. A maneira como lidamos com eles, no entanto, faz com que adquira desdobramentos positivos ou negativos” (Filho, 2021, p. 48).

A gestão de conflitos, quando conduzida de forma positiva e estratégica, implica a identificação das fontes, tipos, níveis e intenções das partes envolvidas, com o objetivo de alcançar resultados construtivos. Como afirmam Moreira e Guimarães (2014, citados por Silva, 2019, p. 31), “não existirá ganhador ou perdedor da questão, mas sim, atores cooperando por uma resolução satisfatória, ou seja, que atenda às expectativas de ambas as partes”.

Sousa (2012, p. 25) reforça que os conflitos, “tratados construtivamente, podem melhorar o desempenho, o raciocínio e a resolução de problemas. Uma escola de qualidade deve transformar os conflitos quotidianos em espaços de reflexão e ação, permitindo que alunos enfrentem os conflitos pessoais e sociais do dia-a-dia”. Contudo, alerta que, caso não se procure uma resolução construtiva, os conflitos “serão resolvidos, geralmente, com violência e agressividade, o que não contribui para a construção de ambientes democráticos nas escolas” (Sousa, 2012, p. 25).

A divergência de opiniões no espaço escolar é uma fonte comum de conflito, dado que professores e alunos atribuem diferentes valores às mesmas ações e reagem de forma distinta a eventos semelhantes. Chrispino (2007, citado por Filho, 2021, p. 49) defende que “a escola está acostumada historicamente a lidar com um tipo padrão de aluno, ela apresenta a regra e requer dos alunos enquadramento automático. Quanto mais diversificado for o perfil dos alunos (e dos professores), maior será a possibilidade de conflito ou de diferença de opinião. E isso numa comunidade que está treinada para inibir o conflito, pois este é visto como algo ruim, uma anomalia do controle social”.

Neste contexto, a gestão de conflitos assume-se como uma “ação facilitadora na estruturação, definição e implementação dos objetivos” (Glatter, 1992, citado por Filho, 2021, p. 49). Como Sousa (2012, p. 25) observa, “um bom gestor elimina uma série de conflitos através de um planeamento correto. Os conflitos são vistos como oportunidades, aplicando-se o estilo mais adequado, procurando sempre tirar o máximo proveito da situação”. Para resolver conflitos de forma pacífica, é essencial criar um ambiente onde se promovam o diálogo, a expressão de sentimentos e a convivência com as diferenças (Sousa, 2012, p. 25).

Defende-se, por isso, a inclusão de programas de educação para a resolução de conflitos no sistema educativo. Jones (2004, citado por Sousa, 2012, pp. 25-26) argumenta que tais programas devem “dar a conhecer, aos alunos, qual a dinâmica do poder e providenciar uma compreensão básica acerca da natureza do conflito e do papel da cultura na forma como o resolvemos”. Entre as finalidades destes programas incluem-se: “Criação de ambientes de aprendizagem seguros, Promoção de ambientes de aprendizagem construtivos, Desenvolvimento pessoal e social dos alunos e Desenvolvimento de uma perspetiva construtiva do conflito” (Jones, 2004, citado por Sousa, 2012, p. 26).

Para gerir eficazmente os conflitos, é indispensável que o professor conheça bem os seus alunos, compreendendo as suas perspetivas e aceitando-os como seres humanos completos, com interesses, dúvidas e competências (Sousa, 2012, p. 26). Segundo Silva (2019, p. 32), “há duas formas de lidar com o conflito (evitando ou enfrentando). Constatamos que algumas pessoas preferem evitar, negando e ignorando a existência do conflito, o que não é a melhor estratégia, enquanto outras optam por enfrentá-lo, tentando vencer ou unir as partes”. Quando o conflito é enfrentado de forma construtiva, promove aprendizagens valiosas para situações futuras (Silva, 2019).

Chiavenato (2008, citado por Silva, 2019, pp. 32-33) propõe três abordagens para a resolução de conflitos:

- Abordagem estrutural: Identifica os recursos limitados, escassos e interdependentes, percebendo as condições que geram conflito.
- Abordagem de processo: Envolve as partes em estratégias como a desativação do conflito, reuniões de confrontação e colaboração.
- Abordagem mista: Combina os aspetos estruturais e processuais, adotando regras e papéis integradores.

É crucial que os professores desenvolvam competências adequadas para gerir conflitos, considerando que a “forma como os conflitos são geridos é fulcral no ambiente escolar” (Sousa, 2012, p. 27). Como destaca Costa (2003, citado por Sousa, 2012, p. 28), “o conflito em contexto escolar pode assumir diversas formas, nomeadamente entre grupos de alunos, alunos e funcionários, professores e família, e alunos e órgãos de gestão”. A sala de aula é o espaço onde ocorre maior número de conflitos, exigindo que o professor adote estratégias claras e eficazes.

De acordo com Sousa (2014, p. 38), “é importante estabelecer regras claras e objetivas” para a boa gestão da sala de aula. Torrenço (2003, citado por Sousa, 2012, p. 29) apresenta cinco estilos básicos para enfrentar os conflitos: Competição, Fuga, Compromisso, Acomodação e Colaboração.

Conclui-se, assim, que a gestão, mediação e negociação de conflitos são pilares fundamentais para a construção de um ambiente escolar saudável. Mais do que resolver tensões, estas estratégias promovem valores como o respeito, o diálogo e a cooperação, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social de todos os envolvidos, transformando os conflitos em oportunidades de aprendizagem e crescimento.

3. Metodologia

Esta parte dedica-se à apresentação do estudo empírico desenvolvido, sendo detalhada a metodologia delineada para a sua concretização. A metodologia, conceito central em qualquer investigação científica, tem sido definida de múltiplas formas. Com frequência, associa-se à ciência que estuda os métodos científicos, às técnicas de investigação e, nalguns casos, à própria epistemologia (Pardal & Lopes, 2011).

De acordo com Laville e Dionne (1999), a metodologia representa mais do que uma descrição formal de métodos e técnicas: ela traduz a leitura operacional que fazemos do quadro teórico adotado. Assim, tal como afirma Fortin (2003), compete-nos, enquanto investigadores, determinar os métodos que utilizaremos para responder às questões de investigação, definir a população-alvo e selecionar os instrumentos mais adequados para a recolha de dados, assegurando, deste modo, a qualidade e a credibilidade dos resultados obtidos.

Neste sentido, consideramos essencial a elaboração prévia de um plano de investigação estruturado, que oriente todas as etapas do processo investigativo. Segundo Carmo e Ferreira (1998), tal plano deve explicitar, de forma clara e rigorosa, os procedimentos a adotar em cada fase da investigação, uma vez que esta se desenvolve de forma sequencial e articulada.

Nos pontos que se seguem, apresentaremos o tipo de estudo desenvolvido, os participantes envolvidos, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, bem como as técnicas e os procedimentos adotados na análise da informação recolhida no âmbito da presente investigação.

3.1. Tipo de Estudo

O presente estudo inscreve-se no paradigma metodológico misto, articulando abordagens qualitativas e quantitativas com o intuito de alcançar uma compreensão mais ampla, contextualizada e aprofundada do fenómeno em análise. A adoção de uma metodologia mista justifica-se pela complexidade inerente ao objeto de estudo, exigindo uma abordagem que permita, por um lado, captar a profundidade das perceções e experiências dos intervenientes e, por outro, sistematizar dados que revelem padrões ou tendências quantificáveis.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a combinação de dados qualitativos e quantitativos contribui para uma descrição mais completa e integrada dos fenómenos sociais, conferindo maior robustez às conclusões. Esta visão é corroborada por Fortin

(2003), ao afirmar que a definição metodológica deve ser orientada pela natureza do problema de investigação e pelos objetivos delineados, exigindo do investigador uma escolha criteriosa dos métodos que melhor respondam às questões formuladas. Assim, no nosso estudo, optámos por conjugar instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados que nos permitissem aceder simultaneamente a dimensões mensuráveis e a significados subjetivos, valorizando a complementaridade entre os diferentes tipos de dados.

O carácter misto da presente investigação revelou-se, portanto, adequado à complexidade do tema em análise. Procurámos compreender as práticas, perceções e estratégias associadas à gestão de conflitos em sala de aula, recorrendo à recolha de dados que, embora distintos na sua natureza (numérica ou descritiva), se interligam e enriquecem mutuamente. Esta opção metodológica alinha-se com as diretrizes propostas por Gerhardt e Silveira (2009), ao defenderem que a integração de abordagens qualitativa e quantitativa possibilita uma leitura mais holística da realidade investigada, permitindo ultrapassar as limitações de cada abordagem quando utilizadas isoladamente.

No que respeita ao tipo de investigação, esta assume um carácter exploratório e descritivo. Como referido por Gil (1996), a investigação exploratória é particularmente indicada em áreas ainda pouco estudadas ou onde se pretende realizar uma aproximação inicial ao fenómeno, possibilitando a formulação de hipóteses ou o aprofundamento de questões que poderão ser retomadas em estudos futuros. Foi precisamente esse o propósito deste estudo: explorar e compreender os conflitos em contexto de sala de aula, atendendo às suas múltiplas dimensões — emocionais, comportamentais, relacionais e pedagógicas — numa lógica aberta, flexível e sensível ao contexto educativo.

Simultaneamente, o estudo apresenta uma natureza descritiva, uma vez que se procurou identificar, retratar e sistematizar os traços caracterizadores dos conflitos verificados em aulas de Educação Visual, bem como as estratégias utilizadas pelos docentes na sua mediação e gestão. Como salientam Carmo e Ferreira (1998), a investigação descritiva visa descrever fenómenos com detalhe, sem, no entanto, estabelecer relações de causalidade ou manipular variáveis. Neste sentido, o nosso foco recaiu sobre a representação dos acontecimentos no seu contexto real, respeitando a singularidade das situações vivenciadas.

Importa salientar que, apesar da utilização de dados quantitativos e de técnicas de sistematização numérica, não pretendemos generalizar os resultados obtidos para

além do contexto específico estudado. O nosso propósito foi o de descrever e explorar a realidade observada com profundidade e rigor, oferecendo contributos para a compreensão do fenómeno em contextos semelhantes, sempre respeitando as especificidades culturais, institucionais e humanas do meio em que o estudo decorreu.

Deste modo, a metodologia adotada — mista, exploratória e descritiva — permite articular uma perspetiva ampla e integradora sobre os conflitos em contexto educativo, ancorando-se nos pressupostos da investigação em Ciências Sociais e Educação, onde a complexidade dos fenómenos requer abordagens simultaneamente empíricas, reflexivas e contextualizadas. Acreditamos que este quadro metodológico se revela o mais apropriado para responder aos objetivos delineados no presente projeto, contribuindo, assim, para uma maior compreensão e reflexão crítica sobre a gestão de conflitos no âmbito da Educação Visual no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

3.2. Participantes

A investigação desenvolvida incidiu sobre duas turmas do 2.º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente uma turma do 5.º ano e outra do 6.º ano, pertencentes a uma escola da região centro do interior de Portugal. Os participantes do estudo incluem alunos e professores da disciplina de Educação Visual, sendo a interação entre ambos o foco central para a compreensão dos conflitos emergentes em contexto de sala de aula, de forma a atingir os objetivos delineados no presente projeto.

A seleção da amostra seguiu uma lógica de amostragem não probabilística, mais concretamente por conveniência, uma vez que os participantes foram escolhidos com base na sua acessibilidade e disponibilidade para colaborar no estudo. Segundo Carmo e Ferreira (1998), a amostragem por conveniência justifica-se quando o investigador opta por selecionar os participantes que se encontram mais próximos ou disponíveis, não visando a representatividade estatística, mas sim a adequação ao propósito da investigação.

No que diz respeito aos alunos, a escolha recaiu sobre as turmas com as quais trabalhámos no contexto do estágio pedagógico (PES II e III), o que permitiu um conhecimento mais profundo das dinâmicas relacionais em sala de aula, condição fundamental para a observação e análise rigorosa dos conflitos ocorridos nas aulas de Educação Visual. Esta proximidade revelou-se vantajosa não apenas para a recolha de dados, mas também para a construção de um ambiente de confiança, facilitando a participação dos alunos no estudo.

Relativamente aos professores, a seleção baseou-se igualmente na proximidade e disponibilidade demonstradas para colaborarem com a investigação, tratando-se de docentes com os quais já existia contacto prévio e que aceitaram voluntariamente participar no estudo. Este critério reforça a adequação da amostra ao propósito exploratório do presente trabalho, permitindo aceder a experiências pedagógicas concretas e contextualizadas no ensino da disciplina em análise.

A turma do 5.º ano é composta por 13 alunos (Gráfico 1), com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos (Gráfico 2), sendo a distribuição por género de 8 raparigas e 5 rapazes. Nenhum dos alunos é repetente e apenas um possui Necessidades Educativas Especiais (NEE), especificamente Transtorno de Hiperatividade com Défice de Atenção (THDA). Durante o período correspondente à recolha de dados, não foi registada qualquer participação disciplinar por parte dos alunos.

A turma do 6.º ano é constituída por 11 alunos (Gráfico 1), com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos (Gráfico 2), dos quais 4 são raparigas e 7 são rapazes. À semelhança da turma do 5.º ano, não existem alunos repetentes, e um dos estudantes possui NEE, nomeadamente THDA e TOD. Também nesta turma não foram registadas participações disciplinares no decorrer da investigação.

Gráfico 1
Ano de escolaridade.

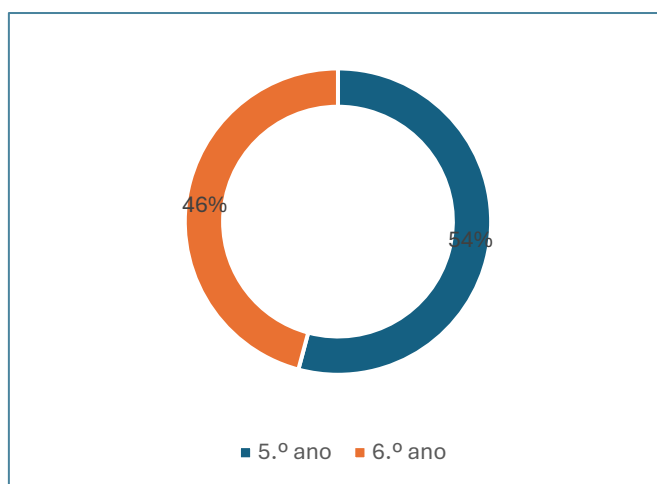
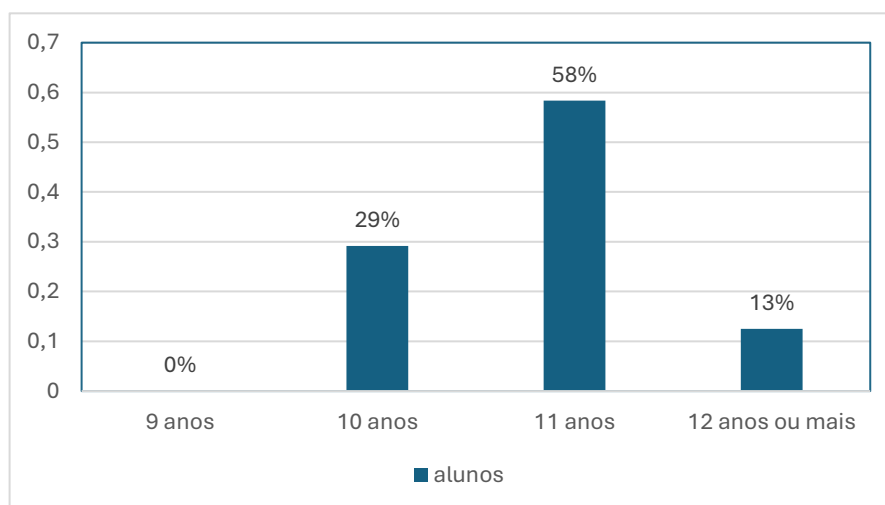


Gráfico 2

Faixa etária dos alunos.



Para além dos alunos, participaram no estudo quatro professores de Educação Visual, provenientes de diferentes escolas e agrupamentos da região centro do interior de Portugal. A caracterização dos docentes participantes apresenta-se na tabela seguinte (Tabela 1), com base na informação recolhida através de uma entrevista semiestruturada:

Tabela 1*Caracterização dos Professores de Educação Visual Participantes.*

Caracterização dos Professores de Educação Visual Participantes				
Professor (a)	Género	Anos de serviço	Formação académica	Vínculo Profissional
E1	Feminino	27	Educação Visual e Tecnológica - Escola Superior de Educação – IPV	Efetivo/Quadro de Agrupamento
E2	Masculino	26	Educação Visual e Tecnológica - Escola Superior de Educação – IPV	Efetivo/Quadro de Zona Pedagógica
E3	Feminino	41	Educação Visual e Tecnológica - Escola Superior de Educação – IPV (com início no 1.º Ciclo)	Efetivo
E4	Masculino	27	Educação Visual e Tecnológica - Escola	Efetivo

			Superior de Educação – IPV	
--	--	--	-------------------------------	--

No que diz respeito aos percursos profissionais, o/a professor(a) E1 apresenta uma experiência consolidada no ensino das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, exercendo funções ao longo de 27 anos em diferentes escolas do interior e centro do país. O/a professor(a) E2, com formação superior na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, iniciou a sua carreira docente em 1998 e destaca-se pela grande mobilidade entre diferentes contextos escolares, tanto em território continental como insular. O/a professor(a) E3 detém o percurso mais extenso, com 41 anos de serviço, tendo iniciado a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, concluído formação superior em Educação Visual e Tecnológica, conciliando a formação académica com a atividade profissional. Por fim, o/a professor(a) E4, com 27 anos de experiência docente, leciona atualmente as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica e Cidadania.

A caracterização dos participantes — alunos e professores — permite enquadrar o contexto do estudo, facilitando uma compreensão mais aprofundada das condições reais em que ocorrem os conflitos em sala de aula na disciplina de EV. Esta informação é essencial para a análise dos dados recolhidos e para a credibilização dos resultados obtidos, assegurando, simultaneamente, a contextualização da investigação e a sua relevância pedagógica e científica.

3.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Este ponto centra-se na apresentação dos instrumentos de recolha de dados utilizados na presente investigação. Contudo, antes de abordarmos os procedimentos metodológicos e os instrumentos concretamente aplicados, torna-se imprescindível abordar as questões de ética associadas ao processo investigativo. Assim, o respeito pelos princípios éticos constitui um pré-requisito fundamental para a legitimidade científica e humana da investigação.

As questões éticas assumem, por isso, um papel central na investigação científica, especialmente em estudos com participação de crianças. A ética protege os direitos e o bem-estar dos participantes e reforça a credibilidade e a aceitação dos resultados obtidos. Tendo este pressuposto em consideração, procurámos observar

rigorosamente os princípios éticos fundamentais, com especial atenção à obtenção dos devidos consentimentos informados e autorizações institucionais.

Conforme salientam Bogdan e Biklen (1994), a obtenção de consentimentos informados é indispensável, garantindo o respeito pela dignidade, autonomia e privacidade dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, elaborámos dois pedidos de autorização distintos. O primeiro (Anexo A) foi dirigido ao Senhor Diretor da Escola onde decorreu a investigação, permitindo assegurar que o estudo se realizasse em conformidade com os regulamentos institucionais e pedagógicos da escola. Este procedimento possibilitou uma articulação ética e transparente entre os objetivos do estudo e a realidade educativa do contexto observado.

O segundo pedido (Anexo B) foi destinado aos Encarregados de Educação da amostra de alunos participantes, uma vez que se tratavam de menores. Tal como defendem Cohen, Manion e Morrison (2011), o consentimento informado dos representantes legais é condição imprescindível para salvaguardar os direitos dos menores e garantir que os responsáveis estejam plenamente informados acerca da natureza, objetivos e metodologias do estudo. O pedido contemplava aspetos como a confidencialidade das respostas, a voluntariedade da participação e o direito à desistência, assegurando que todo o processo decorresse com respeito e integridade ética.

Após asseguradas as questões éticas, procedemos à aplicação de dois instrumentos principais de recolha de dados: um inquérito por questionário e uma entrevista semiestruturada. Ambos foram construídos a partir dos objetivos da investigação, procurando assegurar coerência interna e correspondência com o problema de investigação, de modo a recolher dados pertinentes e significativos.

O inquérito por questionário foi dirigido à amostra selecionada de alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico que participaram no estudo (Anexo C). Este instrumento permitiu obter dados de natureza quantitativa e qualitativa, recolhendo opiniões e perceções dos alunos sobre os conflitos vivenciados em contexto de sala de aula na disciplina de Educação Visual. De acordo com Ghiglione e Matalon (1992), o questionário é uma ferramenta eficaz na recolha de dados estruturados, permitindo respostas diretas, sistematizadas e comparáveis. Contudo, os mesmos autores alertam para uma das suas limitações mais frequentes: a possibilidade de o investigador não captar plenamente a intenção ou a subjetividade do participante, o que pode levar a interpretações ambíguas. Para mitigar esta limitação, procurámos formular questões claras, adaptadas à faixa

etária dos alunos, recorrendo a uma linguagem acessível e inclusiva, testando previamente o questionário quanto à sua compreensão.

O questionário foi estruturado em cinco secções distintas: (1) Caracterização dos Participantes; (2) Os Conflitos nas Aulas de Educação Visual; (3) Ambiente de Sala de Aula; (4) Estratégias para Evitar e Resolver Conflitos; e (5) Desafios na Gestão de Conflitos. As questões de resposta fechada, integraram diferentes tipos de formatos, tais como escolhas múltiplas segundo a escala de Likert, o que possibilitou a recolha de dados objetivos, simples de quantificar e adequados ao público-alvo do estudo. A diversidade nos formatos das perguntas permitiu captar com maior fiabilidade as perceções dos alunos sobre a temática em análise, mantendo a clareza e a uniformidade nas respostas. Tal como sugerido por Hill e Hill (2005), a utilização de escalas de avaliação, como a de Likert, favorece a expressão de níveis diferenciados de opinião, contribuindo para análises mais pormenorizadas e consistentes.

Para garantir a validade do questionário, desenvolvemos uma grelha de validação (Anexo D), que estabelece a correspondência entre os objetivos da investigação, as secções do questionário e as respetivas questões formuladas. Este procedimento permitiu verificar se cada item contribui para os propósitos do estudo, garantindo coerência e evitando redundâncias ou desvios da linha orientadora da investigação.

Por sua vez, a entrevista semiestruturada foi dirigida à amostra de professores de Educação Visual (Anexo E) e teve como principal finalidade a recolha de dados de natureza qualitativa. Este instrumento, pela sua estrutura flexível, permitiu aprofundar os significados, as experiências e as perceções dos professores quanto à gestão de conflitos em sala de aula. Segundo Costa et al. (2021), a entrevista semiestruturada possui vantagens relevantes, tais como a obtenção de dados mais contextualizados e uma maior adaptabilidade ao discurso dos entrevistados, sendo possível ao investigador reordenar ou reformular as perguntas sempre que necessário. Tal como defendem Pardal e Lopes (2011), este tipo de entrevista combina uma estrutura orientadora com liberdade de expressão, permitindo-nos manter o foco nos objetivos do estudo, sem limitar a espontaneidade e autenticidade das respostas.

O guião da entrevista foi construído a partir dos objetivos específicos da investigação, sendo as perguntas organizadas por blocos de questões que correspondem às grandes dimensões do estudo: (1) Fatores que Contribuem para o Surgimento de Conflitos, (2) Estratégias de Gestão de Conflitos, (3) Desafios na Implementação de Estratégia de Gestão de Conflitos, (4) Impacto da Gestão de

Conflitos no Ensino-Aprendizagem, (5) Reflexão sobre a Prática Docente e o Papel do Professor, (6) Perspetivas dos Alunos sobre Conflitos. Esta estruturação permitiu uma recolha sistemática de dados, coerente com a matriz de análise e alinhada com os dados recolhidos por via do questionário.

De modo a assegurar uma articulação coerente entre os instrumentos de recolha de dados, estabelecemos uma correspondência sistemática entre o guião de entrevista e o questionário, garantindo que ambos abordassem dimensões complementares da problemática em análise. Esta complementaridade contribuiu para reforçar a robustez metodológica do estudo, facilitando a triangulação e validação cruzada dos dados obtidos.

Em síntese, os instrumentos utilizados — o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada — revelaram-se adequados ao tipo de estudo implementado, permitindo-nos recolher dados diversificados e complementarmente significativos. Esta conjugação de técnicas reforçou a fiabilidade, validade e riqueza da análise, contribuindo para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre os conflitos entre professores e alunos na disciplina de Educação Visual.

3.4. Técnicas e Procedimentos para a Análise dos Dados Utilizados

Na presente investigação, recorremos a técnicas de análise de dados de natureza quantitativa e qualitativa, considerando que a articulação entre ambas nos permitiria obter uma compreensão mais abrangente e aprofundada do objeto de estudo. A escolha das técnicas de análise foi orientada pela tipologia dos dados recolhidos e pela abordagem metodológica mista que sustenta o nosso estudo.

Relativamente aos dados quantitativos, provenientes do inquérito por questionário aplicado aos alunos, optámos por recorrer à análise estatística simples. Esta análise permitiu sintetizar a diversidade de respostas através de valores numéricos representativos, tais como frequências absolutas e relativas, percentagens e médias. Como referem Ghiglione e Matalon (1992), esta técnica consiste na transformação das respostas individuais num conjunto reduzido de valores que permite descrever e resumir os dados, facilitando a identificação de padrões e tendências. Trata-se, assim, de um procedimento exploratório que constitui a base para qualquer análise estatística mais complexa, embora, no presente estudo, o nosso objetivo não tenha sido o tratamento estatístico aprofundado, mas sim a descrição e sistematização dos dados recolhidos.

Com o intuito de facilitar a interpretação dos dados quantitativos, construímos gráficos ilustrativos que representam visualmente os resultados obtidos, permitindo uma

análise mais acessível e intuitiva das principais tendências manifestadas pelos alunos relativamente à temática dos conflitos em contexto de sala de aula na disciplina de Educação Visual.

Quanto aos dados qualitativos, resultantes das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Educação Visual e das eventuais respostas abertas presentes no questionário, optámos pela técnica da análise de conteúdo. Esta abordagem possibilitou-nos aceder ao significado das percepções e experiências relatadas pelos participantes, indo além da simples descrição factual. Segundo Miles e Huberman (1984, p. 24), a análise qualitativa consiste na “estruturação de um conjunto de informações que permitiu tirar conclusões e tomar decisões”. Já Bardin (1995) considera que esta análise deve ser realizada em três grandes etapas: a pré-análise (organização do material), a exploração do material (classificação, categorização e codificação) e, por fim, o tratamento e interpretação dos dados.

No nosso estudo, seguimos estas etapas propostas por Bardin (1995). Começámos por transcrever integralmente todas as entrevistas semiestruturadas, respeitando fielmente as palavras dos participantes. Posteriormente, realizámos uma leitura exaustiva e reflexiva do conteúdo transcrito, identificando ideias-chave, expressões significativas e padrões temáticos recorrentes. Com base nesta análise, organizámos os dados por temas, agrupando os excertos em “gavetas” conceptuais que deram origem às categorias e subcategorias de análise.

As categorias construídas foram de natureza temática, de acordo com o modelo proposto por Bardin (1995), e corresponderam às principais dimensões exploradas no nosso estudo. A cada categoria associámos indicadores, constituídos por excertos textuais retirados diretamente das entrevistas e que ilustram e sustentam a respetiva interpretação. Esta codificação permitiu-nos dar voz aos participantes, valorizando a sua experiência e assegurando o rigor e a transparência do processo analítico.

Todo este processo de categorização e análise encontra-se sistematizado na “Grelha de categorização dos resultados das entrevistas semiestruturadas – Professores de Educação Visual (Análise e Categorização das Entrevistas)”, a qual se encontra no Anexo F. Esta grelha apresenta, de forma organizada, as categorias, subcategorias, indicadores e respetivas frequências, permitindo compreender de forma clara a fundamentação dos resultados qualitativos obtidos.

Em suma, a conjugação da análise estatística simples e da análise de conteúdo revelou-se pertinente e coerente com os objetivos da presente investigação. Enquanto a primeira nos permitiu descrever tendências gerais a partir das percepções dos alunos,

a segunda possibilitou aprofundar a compreensão das experiências dos professores, enriquecendo significativamente a nossa reflexão sobre a gestão de conflitos em contexto de sala de aula de Educação Visual.

4. Apresentação e Análise dos dados obtidos

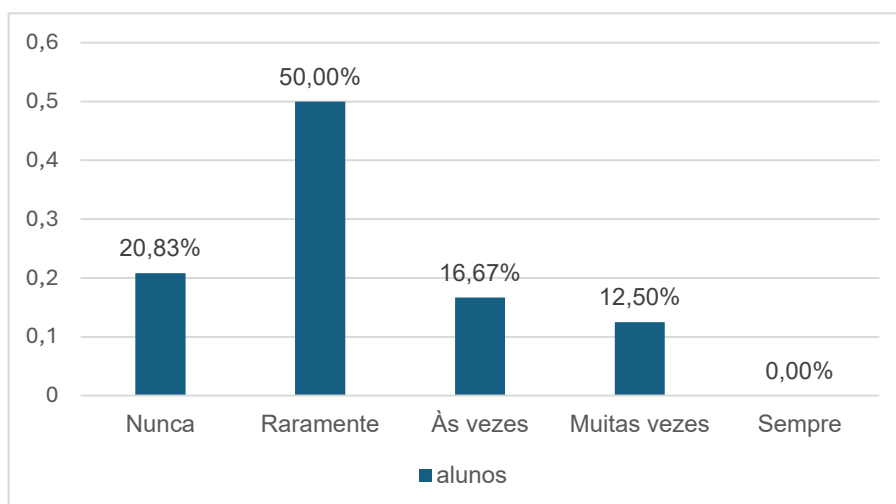
4.1. Apresentação dos Resultados dos Inquéritos por Questionário - Alunos

O inquérito por questionário aplicado aos alunos foi estruturado em cinco secções temáticas, cada uma orientada para a recolha de dados sobre diferentes dimensões relacionadas com a gestão de conflitos em contexto de sala de aula, especificamente na disciplina de Educação Visual. As secções incidiram sobre a percepção dos alunos relativamente aos conflitos, ao ambiente vivido em sala de aula, às estratégias de prevenção e resolução de conflitos, aos desafios enfrentados e às sugestões de melhoria.

No que respeita à frequência e às causas dos conflitos apontadas pelos alunos, observámos que metade dos inquiridos indicou que os conflitos ocorrem raramente nas aulas de Educação Visual, enquanto 20,83% referiram nunca ter presenciado tais situações. Ainda assim, 16,67% dos alunos afirmaram que os conflitos ocorrem "às vezes" e 12,50% consideraram que são percecionados "muitas vezes", o que demonstra que, embora esporádicos, os conflitos não estão ausentes do quotidiano escolar (Gráfico 3).

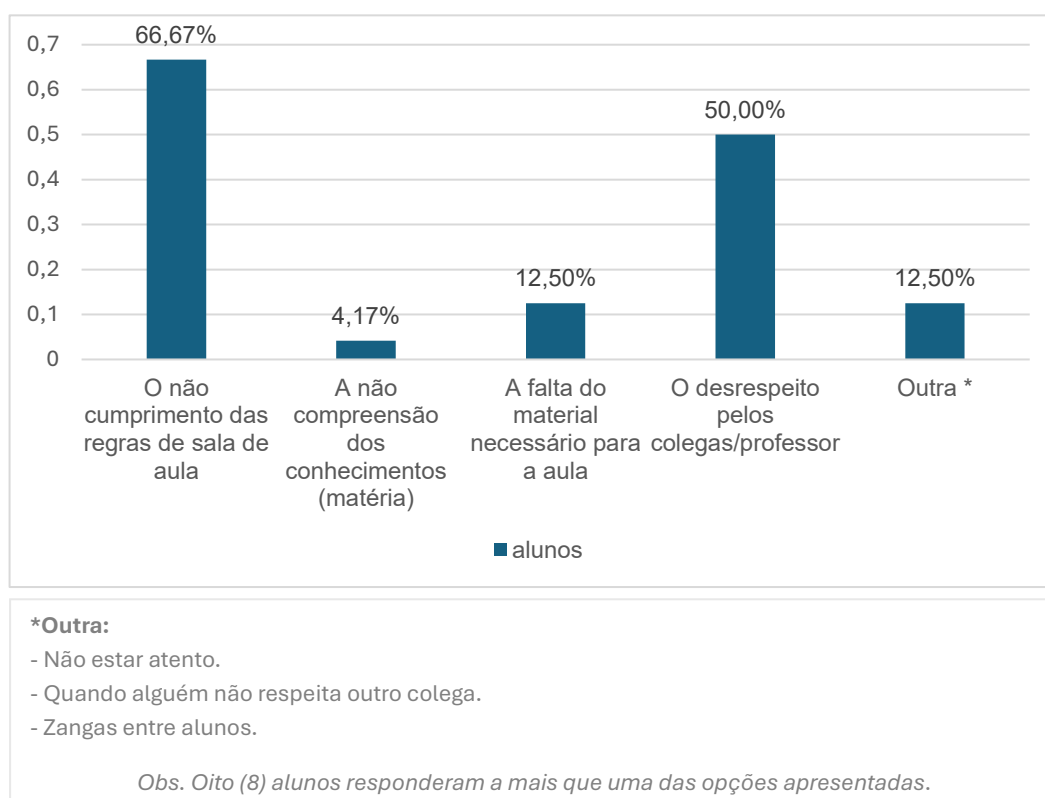
Gráfico 3

Opinião dos alunos sobre a frequência de conflitos nas aulas de Educação Visual.



Relativamente às causas dos conflitos, destacou-se o incumprimento das regras da sala de aula, assinalado por 66,67% dos alunos, seguido pelo desrespeito entre colegas ou para com o/a professor/a (50,00%). Em menor percentagem, surgiram ainda a falta de material necessário (12,50%) e a dificuldade na compreensão dos conteúdos (4,71%) (Gráfico 4). Nas respostas abertas associadas à opção “Outra”, foram mencionadas situações como desatenção e conflitos interpessoais entre alunos. Estas respostas abertas foram analisadas através de análise de conteúdo, tendo-se agrupado os dados em categorias e subcategorias temáticas sistematizados na grelha apresentada no Anexo G.

Gráfico 4
Causas de conflitos nas aulas de Educação Visual.

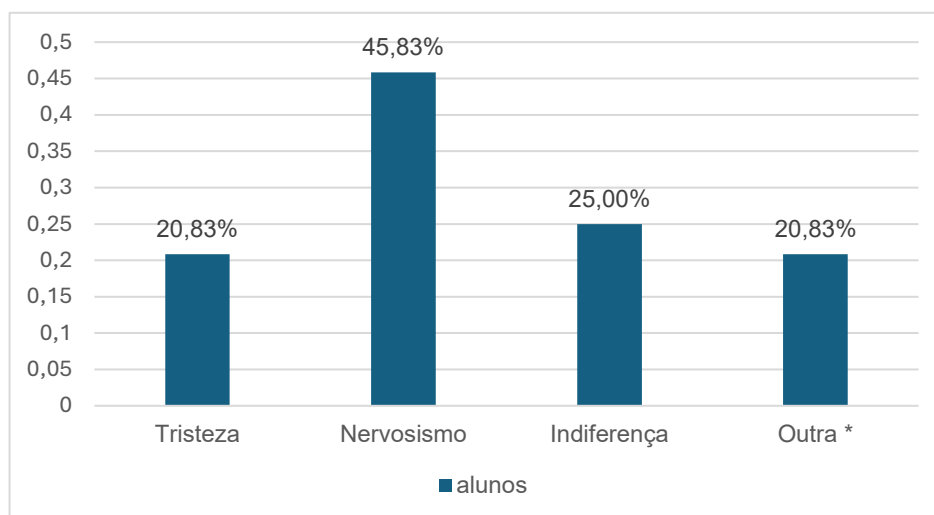


No que diz respeito às emoções sentidas pelos alunos perante situações de conflito, os dados revelaram a predominância de sentimentos negativos. O nervosismo foi indicado por 45,83% dos alunos, seguido da tristeza (20,83%). Um quarto dos inquiridos relatou sentir-se indiferente perante estas situações, enquanto outros referiram emoções como raiva, arrependimento ou até entusiasmo, demonstrando diferentes níveis de envolvimento emocional (Gráfico 5). Estas emoções foram

igualmente agrupadas por categorias, permitindo identificar sentimentos negativos, neutros e ambíguos, tal como apresentado na tabela presente no Anexo G.

Gráfico 5

Reações emocionais dos alunos face a conflitos com o/a docente de Educação Visual.



***Outra:**

- Raiva.
- Nada de mais.
- Arrependimento.
- Sinto-me neutro.
- Entusiasmado.

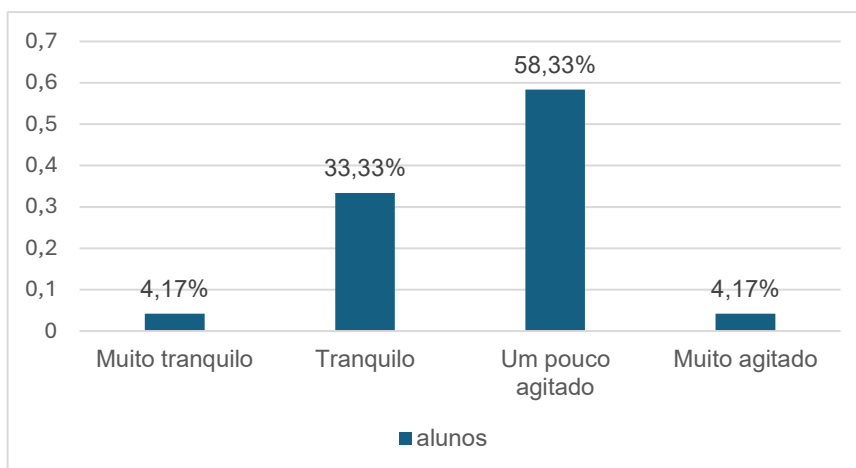
Obs. Três (3) alunos responderam a mais que uma das opções apresentadas.

Ainda nesta dimensão, quando questionados sobre a origem dos conflitos, 75,00% dos alunos atribuíram a responsabilidade aos próprios colegas. Importa destacar que nenhum aluno apontou o/a professor/a como sendo exclusivamente responsável pelas situações conflituosas.

Na terceira secção temática, dedicada ao ambiente da sala de aula, verificámos uma perceção mista. Para 58,33% dos alunos, o ambiente é “um pouco agitado”, enquanto 33,33% o consideraram “tranquilo”. Apenas uma minoria o descreveu como “muito agitado” ou “muito tranquilo”, sugerindo que, apesar de alguma instabilidade, existe equilíbrio geral (Gráfico 6).

Gráfico 6

Perspetiva dos alunos relativamente ao ambiente nas aulas de Educação Visual.



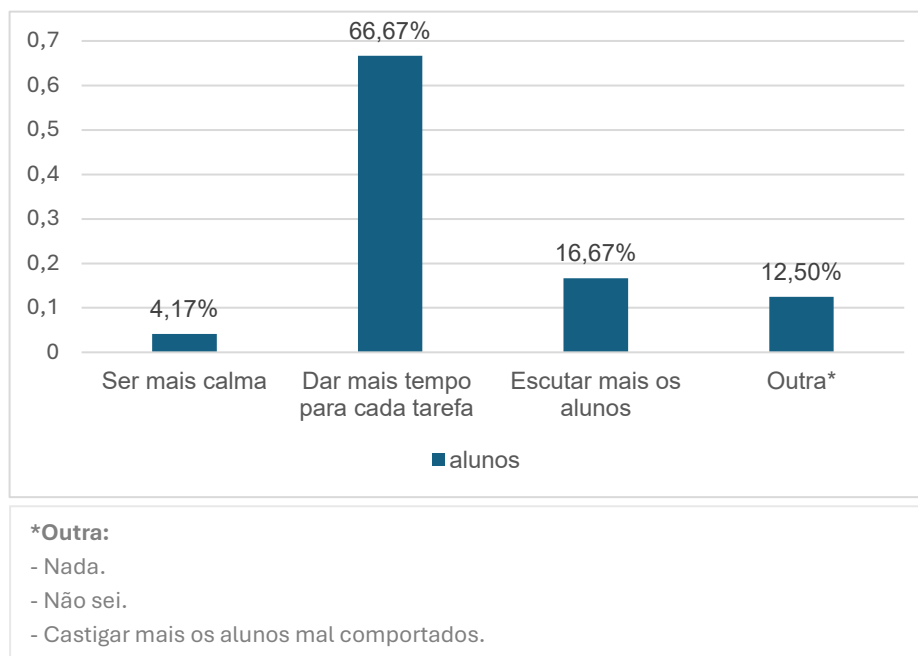
Relativamente às sugestões para a melhoria do ambiente em sala de aula, a maioria dos alunos destacou a necessidade de “mais silêncio” (58,33%) e de “melhor organização” (25,00%), o que demonstra uma consciência clara quanto ao papel das normas e da disciplina no bem-estar coletivo. Outras respostas salientaram a importância do comportamento dos colegas e do cumprimento das regras. Estas sugestões foram integradas na análise de conteúdo, tendo sido identificadas subcategorias como o cumprimento das regras, a organização, o comportamento e o ruído (Anexo G).

No que toca à relação com o/a professor/a de Educação Visual, 58,33% dos alunos afirmaram sentir-se “muito respeitados” e 37,50% “respeitados”. Apenas uma percentagem residual referiu sentir-se ocasionalmente desrespeitada. Em termos de sugestões de melhoria dirigidas ao/a professor/a, 66,67% dos alunos apontaram a necessidade de um maior tempo para a realização das tarefas, sendo também mencionadas a escuta ativa e a gestão do comportamento dos colegas. Algumas respostas abertas incluíram observações como a necessidade de castigar mais os alunos mal comportados, remetendo para perceções associadas à disciplina e autoridade docente.

Quando questionados sobre o impacto de um ambiente sem conflitos no comportamento disciplinar, a maioria dos alunos (83,33%) respondeu afirmativamente, demonstrando a perceção de que o clima relacional influencia positivamente a convivência e o desempenho em sala de aula (Gráfico 7).

Gráfico 7

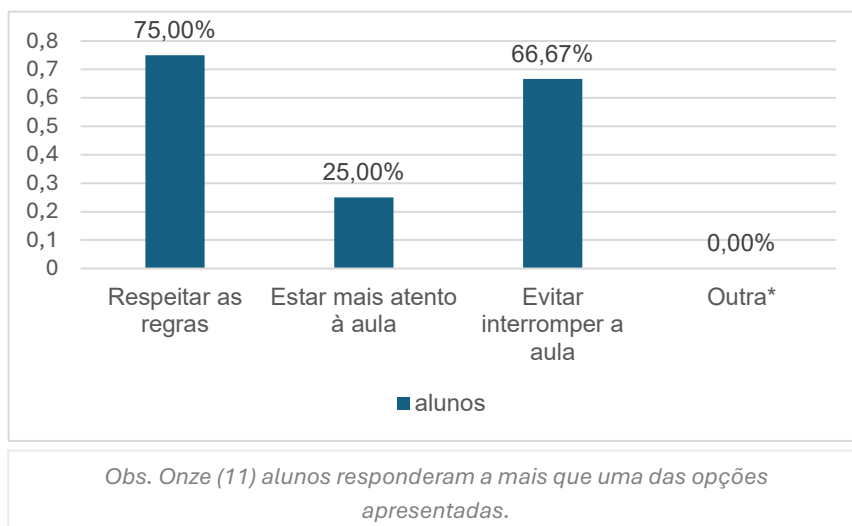
Medidas sugeridas pelos alunos ao/à professor/a de modo a promover um ambiente de aula mais positivo.



A quarta secção centrou-se nas estratégias de prevenção e resolução de conflitos. Os alunos demonstraram um elevado grau de consciência sobre os comportamentos preventivos, destacando, com maior frequência, o cumprimento das regras (75,00%) e o “evitar interrupções” no decorrer da aula (66,67%) (Gráfico 8). Quanto ao papel do/a professor/a, as respostas enfatizaram a importância de demonstrar paciência (41,67%) e de explicar melhor as tarefas (20,83%), além de sugestões mais diretivas, como “ser mais exigente” ou “chamar os alunos à razão”. Algumas respostas abertas reforçaram estas ideias, incluindo sugestões como “não gritar”, “mandar calar os colegas” ou “sem berrar”, o que permitiu, na análise de conteúdo, agrupar essas ideias em categorias associadas à autoridade e à comunicação não violenta (Anexo G).

Gráfico 8

Estratégias apontadas pelos alunos para prevenir conflitos com o/a professor/a de Educação Visual.



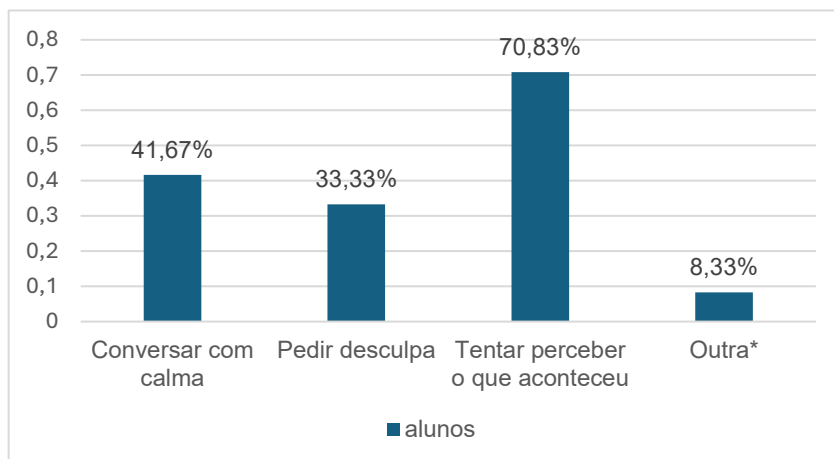
No que respeita a experiências pessoais de conflito com o/a professor/a, metade dos alunos referiu nunca ter vivenciado tal situação. Entre os que indicaram já ter passado por um conflito, surgiram como principais razões a dificuldade em compreender as explicações dadas ou o desconforto com repreensões recebidas. Destaca-se, numa resposta aberta, a percepção de injustiça num episódio em que um aluno afirmou ter sido repreendido por algo ocorrido fora da sala, mas punido no contexto da aula (Anexo G).

Questionados sobre a forma como os conflitos são habitualmente geridos em sala de aula, 87,50% dos alunos indicaram que o/a professor/a procura resolvê-los de imediato. A “expulsão da sala” foi mencionada por 20,83%, enquanto uma pequena minoria afirmou que os conflitos não são resolvidos. Foram ainda identificadas expressões como “conversas paralelas”, remetendo para comportamentos perturbadores não explícitos nas opções fechadas.

No que concerne às estratégias de resolução de conflitos, os alunos destacaram “tentar perceber o que aconteceu” (70,83%), “conversar calmamente” (41,67%) e “pedir desculpa” (33,33%) como formas eficazes de gerir situações conflituosas (Gráfico 9). As respostas abertas permitiram ainda identificar situações ambíguas, como “perceber o que aconteceu e depois gritar com o aluno”, bem como a ausência de opinião em alguns casos (Anexo G).

Gráfico 9

Estratégias valorizadas pelos alunos para a resolução de conflitos em sala de aula.



***Outra:**

- Tentar perceber o que aconteceu e depois gritar com o aluno que está errado.
- Não sei.

Obs. Oito (8) alunos responderam a mais que uma das opções apresentadas.

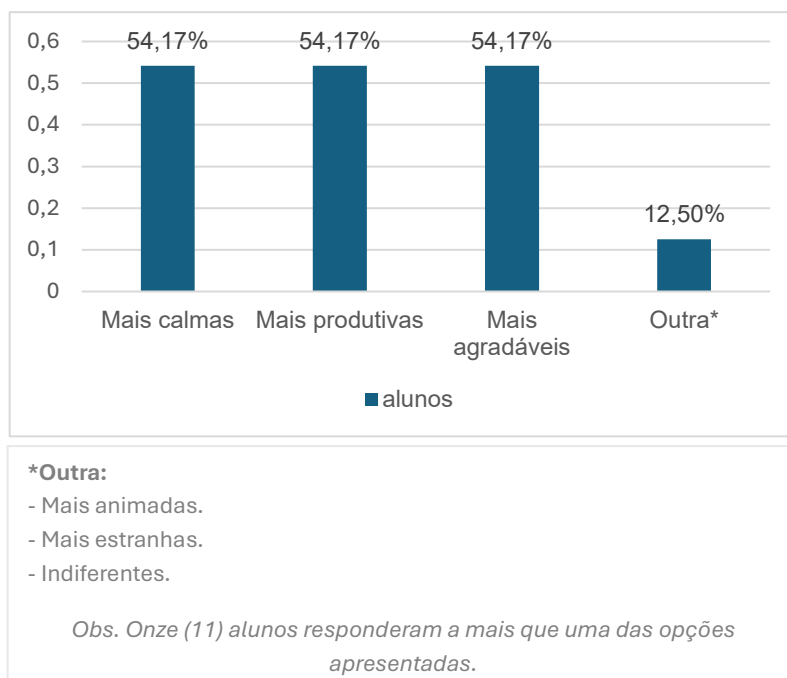
Sobre os desafios à gestão de conflitos, destacaram-se a “falta de compreensão entre aluno e professor” (50,00%) e a “falta de tempo” (33,33%), sendo também mencionadas, embora menos frequentemente, as “regras pouco claras”. A análise de conteúdo revelou ainda dificuldades como o desrespeito ao professor, a teimosia dos alunos ou a inexistência de dificuldades percebidas (“nada”) (Anexo G).

A maioria dos alunos (75,00%) reconheceu que os conflitos comprometem a produtividade das aulas. Quanto ao papel dos colegas, 41,67% indicaram que estes ajudam a resolver os conflitos, enquanto 33,33% consideraram que se mantêm indiferentes e 25,00% afirmaram que agravam a situação. Uma resposta aberta evidenciou que, por vezes, os colegas querem ajudar, mas não sabem como o fazer, o que revela a ausência de estratégias de mediação explícitas (Anexo G).

Relativamente à percepção de como seriam as aulas sem conflitos, 54,17% dos alunos referiram que estas seriam “mais calmas”, “mais produtivas” e “mais agradáveis”. Ainda que prevaleça a valorização de um ambiente pacífico, algumas respostas abertas, como “mais animadas”, “mais estranhas” ou “indiferentes”, revelam diferentes compreensões do que significa a ausência de conflito (Gráfico 10).

Gráfico 10

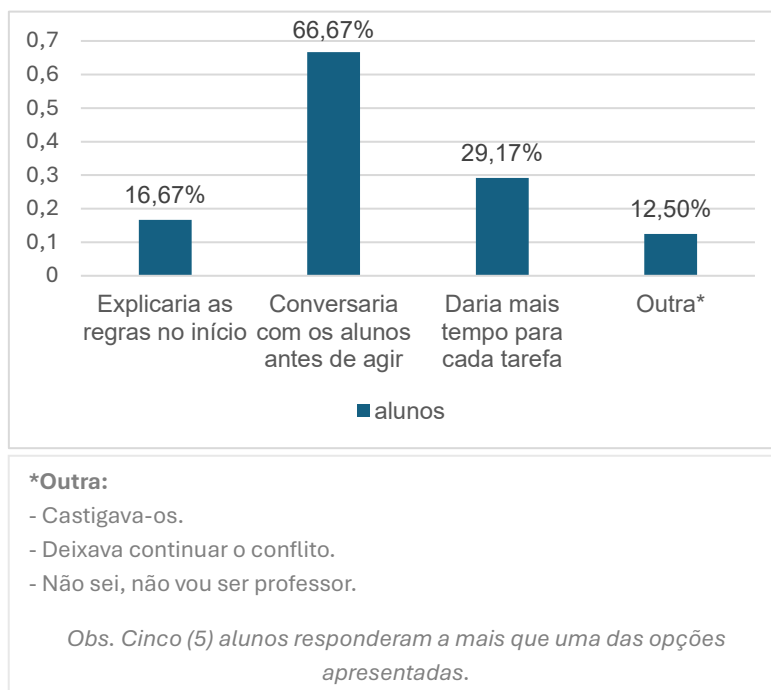
Percepção dos alunos sobre o impacto da ausência de conflitos nas aulas de Educação Visual.



Por fim, quando convidados a colocarem-se no papel de professor/a, 66,67% dos alunos apontaram a importância de conversar com os colegas antes de agir. Metade dos alunos afirmou já ter presenciado um conflito resolvido com sucesso (Gráfico 11). As respostas abertas incluíram sugestões como “castigava-os”, “deixava continuar o conflito” ou mesmo “não sei, não vou ser professor”, refletindo a diversidade de perspetivas quanto ao papel docente na gestão dos conflitos (Anexo G).

Gráfico 11

Medidas sugeridas pelos alunos, na perspetiva docente, para prevenir conflitos em sala de aula de Educação Visual.



4.2. Apresentação dos Resultados das Entrevistas Semiestruturadas – Professores de Educação Visual

A análise das entrevistas semiestruturadas realizadas a professores de Educação Visual do 2.º ciclo do ensino básico, foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1995), permitindo uma abordagem sistemática, objetiva e quantitativa das respostas dos professores às questões colocadas (Anexo H), com vista à sua interpretação. A grelha de categorização elaborada (Anexo F) foi construída a partir das unidades de registo identificadas nos testemunhos dos docentes e organizada em categorias, subcategorias, indicadores e frequência, refletindo a diversidade de perceções, experiências e estratégias relativas à gestão de conflitos no contexto das aulas de Educação Visual.

No que diz respeito aos fatores que contribuem para o surgimento de conflitos em sala de aula, os/as professores/as entrevistados/as destacaram a ausência de autoridade ou de gestão adequada por parte do professor, como afirmou o E1: “muitos problemas acontecem por falta de um bocadinho de autoridade de alguns professores”. A falta de interesse dos alunos na disciplina foi referida pelo E2: “há uns alunos que não

lhes interessa a nossa disciplina (...) os rapazes mais para educação física”, enquanto o mesmo entrevistado apontou a existência de provocações propositadas como forma de teste à autoridade docente: “fazem uma provocação a mim, ao docente... para se testar os níveis de cada um”. Os conflitos entre pares, muitas vezes provenientes de situações exteriores à escola, foram também evidenciados por E2: “entre pares que às vezes são situações que vêm do exterior, entram para a sala de aula”. A instabilidade emocional dos alunos surgiu como um fator transversal, sendo assinalada por E1: “pode ter eventualmente algum problema emocional” e por E3: “era um miúdo também com problemas”. O contexto familiar e a falta de apoio parental foram igualmente problematizados por E3, que referiu: “família desestruturada” e “os pais têm aqui um contributo muito importante (...) estão sempre a pôr a mão pelo filho”. Neste mesmo sentido, E3 e E4 destacaram a presença de fatores externos, com afirmações como “os problemas já surgem, já vêm de fora para dentro” (E3) e “problemas de intervalo (...) transportam para a sala de aula” (E4). O incumprimento das regras internas da sala foi mencionado por E3: “há sempre regras dentro da sala de aula” e “fiz referência às regras de comportamento”. A disputa ou ausência de material foi outro aspeto salientado, com E1 a referir que os conflitos “surgem por questões de material” e E4 a acrescentar que “às vezes os materiais também são motivo de tensão.”

As características específicas da disciplina de Educação Visual foram igualmente reconhecidas como propiciadoras de conflito. A natureza prática das aulas exige uma estruturação clara, como salientou E1: “eles têm que ter mais regras, não é? Por exemplo, quando são aulas práticas, eles têm que saber que se sujam, têm que limpar”. O ambiente de maior liberdade e dinamismo, sobretudo em trabalhos de grupo, foi considerado um desafio, conforme ilustrado por E3: “eles andam mais libertos... o trabalho de grupo dá sempre mais confusão” e por E4: “quando é trabalhos de grupo querem ficar com este aluno ou com aquele”. A desmotivação perante conhecimentos mais teóricos foi apontada por E2: “algumas áreas, como a eletricidade, são teóricas demais e difíceis de explicar... gera desmotivação”. A falta de recursos adequados ao ensino prático foi identificada pelo mesmo docente: “as salas não têm condições, não têm equipamentos... é tudo muito abstrato, muito teórico”. Em contrapartida, a exigência de uma maior gestão e presença do professor foi assumida como condição necessária, com E3 a dizer: “numa turma destas, nós temos que ter muita garra para fazer com que o trabalho corra bem” e E4 a afirmar: “eu tenho uma forma de estar bastante calma, tento não me exaltar”. O envolvimento dos alunos, quando efetivo, é visto como fator redutor de conflitos, conforme relataram E3: “eles gostam de trabalhar, quando têm

trabalho... nunca acontece nada de contrário” e E1: “eles gostam muito de coisas novas... quando estão motivados, não há conflitos”.

Relativamente às estratégias de gestão de conflitos, foi dada ênfase à definição clara de regras logo no início do ano letivo. E1 defendeu que “é fundamental, logo no primeiro dia de aulas, o professor deixar claro que há regras para cumprir”, enquanto E3 afirmou: “eu gosto de estabelecer as regras que devem ser cumpridas”. A autoridade do professor é vista como um fator de prevenção, destacada por E2: “a minha estratégia é muito fácil, é ser autoritário, é chegar ali, levantar a voz” e “temos que mostrar autoridade, senão perdem todo o respeito”. A aplicação de consequências às ações dos alunos foi igualmente sublinhada: E1 referiu “se não cumprem as regras, têm consequências (...) registo de uma ocorrência”, E3 indicou “fiz participação (...) já tinha tido outro comportamento mau” e E4 reiterou que o “regulamento interno recomenda certas situações”. A intervenção imediata e a escuta ativa das partes foram destacadas por E1: “pergunto aos dois, o que é que se passou (...) e se há testemunhas”, E2: “dou a vez a cada um para se explicar” e E4: “ouvia uma das partes (...) depois a outra (...) por fim as duas”. A promoção da responsabilização individual foi referida por E1: “pergunto: ‘O que é que podemos fazer?’ (...) o que é que podes fazer, tu como aluno?” e por E3: “houve ali um diálogo (...) depois estive a falar com ele individualmente”. O encaminhamento para o diretor de turma nos casos mais graves surgiu nas declarações de E2: “tem que comunicar ao diretor de turma” e E3: “falei com a diretora de turma (...) e ela disse que devia fazer uma participação”. A abordagem educativa e a promoção da cidadania foram também realçadas, com E2 a indicar: “tento usar uma lição de cidadania sobre os valores e como é a maneira de estar na vida”. A ocupação contínua dos alunos como forma de prevenção é valorizada por E4: “enquanto eles estiverem ocupados a trabalhar é fundamental para não criar problemas” e “plano B ou plano C para manter os alunos ocupados”. A neutralização de provocações ligeiras através do silêncio foi identificada por E4: “uma das melhores estratégias é ignorar... muitas vezes os alunos provocam para chamar a atenção”. A comunicação com os encarregados de educação é também tida como uma ferramenta útil, como refere E3: “participação (...) vai para o encarregado de educação e para a diretora de turma”, sendo ainda importante resolver os conflitos em contexto individual e privado, conforme E4: “falava em privado, para os outros alunos não ouvirem” e E3: “falo sempre individualmente com eles”.

No que concerne aos desafios enfrentados na implementação de estratégias de gestão de conflitos, os professores salientaram diversas dificuldades. A resistência dos alunos à autoridade do professor foi amplamente referida, sendo que E2 afirmou: “eles

não olham para mim como uma autoridade” e “muitos alunos não aceitam, acham que podem ser iguais na escola” (comparativamente com a forma como supostamente se comportam em casa), enquanto E3 acrescentou que “às vezes há alunos que não gostam de fazer determinadas atividades”. Outro desafio identificado prende-se com a ausência de valores transmitidos no seio familiar, como evidenciado por E2: “os valores e o respeito de hoje em dia dos alunos cada vez está pior”, e por E3, que apontou: “os pais da geração dos 40... querem dar tudo aos filhos” e “pais não colaboram com a escola, até pelo contrário”. A desvalorização da disciplina de Educação Visual por parte da comunidade educativa também foi um fator reiterado por E2: “acham que a nossa área é tipo um passatempo” e “se têm tudo 5, mas comigo têm um 4, já há uma revolta”. No mesmo sentido, os entrevistados destacaram a interferência negativa dos encarregados de educação: E2 referiu que “os pais são contraditórios aos professores”, E3 acrescentou “pais arranjam sempre problemas e não colaboram” e E4 confirmou que “às vezes há problemas entre os próprios pais”. Os conflitos entre professores sobre avaliação ou articulação curricular surgem igualmente como obstáculo, conforme E2: “há conflitos com os colegas por causa das notas” e “colegas querem que façamos logo o que querem, para ontem”. Foi ainda identificada a necessidade de domínio legal e normativo, salientada por E1: “é importante estar dentro do regulamento interno da escola e do Decreto-Lei 55”. Quanto à aprendizagem das estratégias, os docentes destacam a experiência como principal ferramenta, como expressou E3: “só a prática é que nos ensina a gerir”, E2: “as estratégias vão-se aprendendo com a prática” e E4: “Não há regra. Vai da nossa reflexão e formação pessoal”. Contudo, foi reconhecida a insuficiência da formação inicial e contínua, considerada desajustada ou ineficaz: E3 declarou que “quando saímos das escolas não vimos a saber quase nada”, E4 afirmou que “a formação existe, mas não é fomentada” e E2 sugeriu que “a formação devia ser ligada à cidadania, não generalizada”. Ainda assim, a ausência de apoio institucional não foi reconhecida como obstáculo significativo, uma vez que E1 afirmou: “nunca tive nenhuma situação dessas (...) tive apoio da direção” e E4 reiterou que “a instituição tem regras e normas. Não tenho nada a apontar”. Por fim, o papel do professor enquanto mediador foi considerado essencial, mas exigente, sendo sublinhado por E3: “o professor deve ser um tipo de mediador” e por E4: “é importante sermos justos e colmatar ali a situação sem escalar”.

Relativamente ao impacto da gestão de conflitos no processo de ensino-aprendizagem, os entrevistados identificaram diversas dimensões positivas. A melhoria do ambiente de sala de aula foi destacada por E1: “um ambiente sem conflitos é muito

mais agradável, tanto para o professor como para os alunos”, por E2: “se os conflitos se resolvem, vai criar um bom ambiente” e por E4: “saber gerir conflitos eficazmente é fundamental” e “é preciso resolver logo, senão dá asas a picadelas”. O aumento do empenho e envolvimento dos alunos foi outro aspeto referido por E2: “eles depois querem fazer melhor, mais empenho, mais gosto” e “os miúdos que normalmente não faziam quase nada, estão a trabalhar”, por E3: “já tive aulas com essa turma e o aluno em causa sempre a perguntar-me, professora é assim, tá bem?” e novamente por E2: “o bom ambiente está criado, eles são mais empenhados”. O reconhecimento e correção de comportamentos também foram referidos por E1: “fica bem resolvido quando são ouvidas ambas as partes e reconhecem que fizeram mal” e por E3: “veio ter comigo, abraçou-me e disse-me assim: ‘Ó professora, eu não vou portar mal’”. A gestão de conflitos foi ainda associada a uma influência positiva na relação entre professor e aluno, com E1 a afirmar: “o aluno tem que saber que o professor não é só o mal”, E2 a constatar: “nota-se mais simpatia, mais respeito”, E3 a sublinhar que “uma boa gestão de conflitos influencia a relação” e E4 a reforçar: “aí ganhamos o respeito... isso é fundamental”. O reforço da autoridade e justiça do professor foi destacado por E4: “o professor tem de saber resolver o conflito com justiça” e “se for injustamente, não ganhamos respeito”, sendo E3 a referir: “o professor deve gerir sempre com calma”. A reflexão sobre a prática docente emergiu como consequência direta deste processo, tal como expresso por E3: “à noite venho sempre para casa e reflito sobre aquilo que fiz” e “é isso que uma pessoa deve fazer, estar nas aulas é para melhorar”. O envolvimento da comunidade escolar na resolução de conflitos também foi valorizado por E4: “um elemento importante na sala é o delegado de turma”, “envolver o máximo da comunidade escolar” e “funcionários, representantes de EE, todos os envolvidos”. Sobre o papel do professor enquanto mediador, os entrevistados referiram competências como empatia e escuta ativa, sublinhadas por E1: “tento pôr-me do lado dos alunos e tento fazer tudo para que o conflito fique resolvido”, por E2: “dar o direito a cada aluno de descrever a ocorrência” e por E4: “ali a ouvir ambas as partes”. A imparcialidade e justiça foram também valorizadas, com E2 a afirmar: “tentar chegar a uma conclusão. E chamar a atenção”, E4 a dizer “gosto é de premiar, que é diferente. (...) faço-lhe uma caricatura” e E1 a reforçar: “foi uma atitude grave e considerarei que tinha que ser penalizada”. A prevenção e adaptação também foram sublinhadas por E1: “se te apercebes que 2 ou 3 alunos estiverem juntos pode criar mais conflitos, então não os deixas juntos”, por E3: “o professor tem que se adaptar, não é?” e por E4: “importante não dar o ar de ter fraquejado”. A mediação direta e a gestão da autoridade surgiram

como elementos essenciais, sendo afirmadas por E2: “primeiro ser autoritário”, por E3: “o professor tem que ser mediador” e por E4: “muitas vezes sinto-me até um juiz”.

No que diz respeito às mudanças na prática docente ao longo do tempo, observou-se uma evolução do exercício da autoridade para uma abordagem mais mediadora e dialógica, com E2 a refletir: “antigamente, se existia um conflito era expulsá-los da sala... agora sou mais paciente” e E3 a assinalar: “há 30 anos atrás, os alunos eram doces... hoje é diferente, tenho que adaptar”. O desenvolvimento da paciência e do diálogo foi reiterado por E2: “transformei-me numa pessoa um pouco mais paciente” e “agora tento resolver antes de mandar para fora”, sendo acompanhado por E3: “não tenho a mesma estratégia todos os anos”. A experiência foi identificada como ferramenta essencial de aperfeiçoamento, destacada por E1: “só a prática é que nos arranja ferramentas”, por E2: “começou a ser um hábito”, por E3: “estou sempre a mudar” e por E4: “o meu papel não mudou muito, mas os alunos mudaram”.

A importância da gestão de conflitos na prática pedagógica foi consensual entre os docentes, que afirmaram a sua utilidade na promoção de um ambiente mais saudável e respeitador. E1 disse: “conflitos mal resolvidos criam sequelas nos alunos” e “hoje tento resolver bem os conflitos para não ficarem restos”, enquanto E4 alertou: “gera instabilidade, desconforto e conflito pessoal”. A afirmação da autoridade pedagógica sem rutura relacional foi valorizada por E1: “ela ficou mais fria..., mas a minha relação com ela continua igual”, por E4: “não transparecer à turma que fiquei afetado” e por E3: “o professor tem que saber adaptar-se àquilo que encontra”.

Quanto à perceção dos professores sobre a forma como os alunos encaram os conflitos, vários entrevistados referiram a falta de consciência ou confusão na perceção dos mesmos. E1 afirmou: “há alunos que criam conflito sem se aperceberem”, E2 disse: “na faixa etária deles, eles não têm noção”, E3 acrescentou: “não acho que eles percebam... acho que é inesperado” e E4 sublinhou que “pequenas coisas podem despoletar grandes situações”. Apenas E3 reconheceu a existência de autocontrolo por parte dos alunos: “eles param... quando veem que não vai levar a nada, param”. A influência do meio digital e social também foi apontada como causa frequente de conflitos, destacada por E2: “o mundo digital influencia muito” e “veem coisas nas redes sociais e não sabem filtrar”, e por E4: “com os colegas geralmente são coisas vindas da rua, de casa ou das redes sociais”. A necessidade de afirmação e atenção foi mencionada por E1: “para chamar à atenção... para se acharem superiores na turma”. A falta de empatia e de respeito pelo espaço do outro surgiu nas palavras de E2: “não respeitam o espaço dos outros” e “para eles, o corredor e a sala de aula são iguais”,

enquanto a impulsividade verbal foi ilustrada por E2: “dizem certas coisas sem pensar” e “muitas vezes os conflitos são verbais”. A frustração perante tarefas teóricas ou dificuldades em atividades práticas foi também salientada por E4: “com o professor geralmente... por não lhe agradar certa atividade” e “muitas vezes... o aluno não consegue desenvolver certas atividades e aí gera instabilidade”.

Finalmente, quanto à reação dos alunos às estratégias de gestão implementadas, observou-se, majoritariamente, reconhecimento e aceitação após o confronto. E1 declarou: “por norma, ficam humildes e reconhecem” e “normalmente pedem desculpa”, E2 acrescentou: “na aula seguinte já não existe nada”, E3 afirmou: “eles ouvem aquilo que eu estou a dizer, e depois continuam a trabalhar” e E4 concluiu: “acatam aquilo que eu digo”. No entanto, a contestação e resistência à autoridade também foram referidas por E2: “ficam melindrados, chateados, respondem” e “não querem perder a razão”. A importância de uma abordagem diferenciada foi evidenciada por E1: “depende das características do aluno” e “convém termos sempre um diálogo muito claro”. A coerência e firmeza da atuação do professor foram apontadas por E3: “se o professor não fizer nada... na aula a seguir fazem igual ou pior” e “é preciso o professor ter um pulso forte”. A empatia, mais uma vez, surgiu como elemento facilitador, sublinhada por E4: “a empatia é fundamental”, “a forma como o professor se relaciona com o aluno... é fundamental” e “os alunos reagem de forma diferente a professores diferentes”.

As recomendações finais dos entrevistados reforçaram o papel do professor como educador de valores, como referiu E1: “o professor está ali para transmitir conteúdos, mas também para transmitir valores” e “se todos os professores fossem exigentes, se calhar não haveria tantos conflitos”, sendo corroborado por E4: “os professores são também educadores, mas é difícil educar quem não foi educado”. A importância da definição e cumprimento rigoroso de regras foi amplamente salientada por E1: “se os alunos sabem que há regras... então têm que cumprir regras”, “estabelecer logo de imediato regras no início do ano letivo” e “critérios de atuação comum definidos em Conselho de Turma”. A necessidade de melhoria das condições físicas e materiais da disciplina foi destacada por E2: “ter uma sala de aulas adequada... ferramentas e material para mantê-los ocupados”, “quando era EVT... usavam madeira, barro... ficavam entretidos” e “hoje em dia é tudo muito teórico... eles estão parados”. A valorização do cariz prático da disciplina como fator preventivo de conflitos foi também reiterada: “quanto mais prática for a aula, menos conflitos existirão”, “aplicarem-se na prática evita essas situações de conflito” e “estarem ocupados e motivados evita

conflitos”. O reconhecimento do impacto do contexto familiar e social nos comportamentos escolares foi sublinhado por E4: “muitas vezes os conflitos não vêm da sala de aula, mas da própria família”, “vêm com raiva interior muito grande” e “o meio faz o hábito”. Uma proposta concreta surgiu na voz de E4, com a sugestão de criação de uma “escola de pais”: “haver formação para encarregados de educação para saber educar os filhos”. Por fim, foi realçada a necessidade de adaptação dos professores à realidade atual, sendo E3 quem afirmou: “os professores têm de acompanhar a evolução das coisas” e “hoje em dia há comportamentos muito piores do que antes”.

5. Discussão dos resultados/Conclusões

O presente capítulo constitui o culminar de todo o percurso investigativo desenvolvido ao longo deste projeto de investigação, assumindo uma função estruturante na interpretação dos resultados empíricos à luz do quadro teórico que os sustenta. Procurámos, neste espaço de análise crítica e reflexiva, dar resposta às questões de investigação e aos objetivos delineados. Pretendemos, com este exercício de análise dialógica entre a parte empírica e a teoria, contribuir para uma compreensão mais aprofundada da realidade educativa e das dinâmicas que a atravessam.

A gestão de conflitos entre professor e aluno, sobretudo em disciplinas com forte componente expressiva e prática, como a disciplina de Educação Visual, revela-se uma temática complexa, multifacetada e de grande pertinência. A sala de aula, enquanto espaço privilegiado de interação pedagógica, torna-se também palco de tensões e desafios relacionais que, quando não geridos de forma eficaz, podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem e o bem-estar emocional dos seus intervenientes. Contudo, como defendem Costa (2003) e Silva (2003), o conflito, enquanto fenómeno natural e inerente às relações humanas, encerra em si mesmo um potencial formativo, desde que compreendido, contextualizado e pedagogicamente mediado.

O primeiro objetivo deste estudo consistiu em identificar os principais fatores que contribuem para o surgimento de conflitos em aulas de Educação Visual, considerando múltiplas dimensões: individuais, relacionais e contextuais. Os dados analisados revelam uma convergência das perspetivas de alunos e professores quanto às causas do conflito, ainda que com nuances distintas. Do lado dos professores, foram destacados fatores como a instabilidade emocional dos alunos, a falta de apoio familiar, a resistência à autoridade e a importação de conflitos extraescolares para o espaço da sala de aula. Estes fatores encontram-se em consonância com os contributos de Costa (2003) e Nascimento (2003), que salientam a interdependência entre os comportamentos escolares com as vivências familiares e condições socioeconómicas dos alunos, chamando-nos a atenção às regras da escola e de convivência com os outros.

Por sua vez, os alunos atribuíram à causa dos conflitos o incumprimento das regras, ao desrespeito mútuo e à existência de falhas na comunicação. Estas perceções dos alunos participantes sublinham a importância da normatividade explícita e da clareza nas expectativas comportamentais na escola, aspetos destacados por autores como Silva (2003) e Sousa (2014). Ressalvamos que no que refere à disciplina de Educação Visual, enquanto disciplina de cariz prático e colaborativo, acentua a

necessidade de estruturas normativas bem definidas, sob pena de se gerar um ambiente propício ao surgimento de tensões relacionais.

O segundo objetivo do nosso trabalho visou identificar e analisar as estratégias mais eficazes para a gestão de conflitos no contexto de lecionação de EV. Os resultados demonstraram que tanto os professores como os alunos participantes valorizam abordagens que conjugam firmeza e empatia, autoridade e diálogo, intervenção imediata e prevenção contínua. Entre as estratégias salientadas encontram-se a definição de regras claras desde o início do ano letivo, a escuta ativa, a aplicação coerente de consequências e o envolvimento dos encarregados de educação e do diretor de turma. A escuta ativa, em particular, emergiu como uma ferramenta essencial, tanto para os alunos como para os professores, pois permite não só desativar o conflito no imediato, mas também construir relações de confiança e respeito mútuo tal como defendem Cunha & Monteiro (2018).

O quadro teórico oferece um suporte robusto a estas práticas, designadamente Costa (2003) argumenta que uma gestão eficaz de conflitos se alicerça numa pedagogia relacional, orientada para a construção de vínculos educativos positivos, onde a autoridade é exercida com justiça e sensibilidade. Esta visão é reforçada por Noronha e Noronha (1992), que sublinham o papel humanizador do professor enquanto mediador de significados e promotor de valores.

O terceiro objetivo centrou-se em saber, na opinião dos participantes, quais os principais desafios à implementação de estratégias eficazes na gestão de conflitos. Os professores identificaram um conjunto de obstáculos de ordem estrutural e cultural que dificultam uma atuação pedagógica consistente, destacando-se a resistência de alguns alunos à figura de autoridade do professor, a desvalorização da disciplina de Educação Visual e da sua importância relativamente às demais disciplinas, a ausência de formação específica em gestão de conflitos e a interferência menos adequada de encarregados de educação. Estes resultados vão ao encontro dos ideais de Silva (2003), que identifica a escola como uma organização naturalmente marcada por tensões, internas e externas, que permeiam a prática docente.

A formação inicial e contínua dos professores, ou melhor, a sua insuficiência nesta área, constitui uma limitação assinalada. Bardin (1995) aponta que essa lacuna compromete uma ação pedagógica consciente e transformadora. Neste sentido, a prática reflexiva apresenta-se como uma via promissora. Schön (1983), com a sua conceção de "profissional reflexivo", defende que o professor deve ser capaz de pensar em ação e sobre a ação, ajustando a sua intervenção às especificidades de cada

situação educativa. Também Vygotsky (1998), ao abordar a formação social da mente, reforça a ideia de que as interações sociais e culturais são determinantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento das competências dos professores.

O quarto objetivo procurou compreender de que forma a gestão eficaz de conflitos contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, no caso particular da lecionação da disciplina de EV. Os resultados obtidos apontaram, de forma consistente, que tanto professores como os alunos participantes reconhecem que a superação das situações conflituosas se associa a uma maior motivação, a um envolvimento mais profundo e a melhores resultados. A criação de um ambiente relacional positivo favorece a concentração e a criatividade, potenciando uma aprendizagem mais significativa, especialmente numa disciplina como a Educação Visual.

A valorização da Educação Visual enquanto espaço de crescimento pessoal e social emergiu com clareza neste estudo. Tal como defende Costa (2003), o conflito pode ser entendido como oportunidade pedagógica, desde que inserido num contexto de respeito, escuta e justiça. Os dados recolhidos parecem sustentar esta visão, ao revelarem que uma gestão consciente e sensível do conflito contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, equitativos e emocionalmente seguros.

No âmbito do quinto objetivo, sobre o papel do professor na gestão de conflitos, destaca-se a perceção dos docentes como agentes mediadores e promotores de valores democráticos. Esta perceção é corroborada pelos alunos participantes, que reconhecem no professor uma figura essencial no processo de resolução de tensões, sobretudo quando atua com imparcialidade, coerência e sensibilidade. As dimensões da empatia, da escuta ativa e da adaptabilidade são apontadas como fundamentais para a construção de uma autoridade baseada no respeito mútuo, sendo esta um apoio fundamental para a resolução de conflitos.

Neste contexto, os contributos de Cunha e Monteiro (2018) reforçam a necessidade de uma pedagogia relacional centrada na corresponsabilização e na construção partilhada de significados. O professor, ao assumir o papel de mediador, transcende a sua função técnica e afirma-se como agente ético, capaz de transformar o conflito em espaço de diálogo, aprendizagem e humanização.

Por fim, o sexto objetivo procurou compreender as perspetivas dos alunos face ao fenómeno do conflito. Embora nem todos tenham consciência clara de que determinados comportamentos são geradores de tensão, a maioria demonstrou capacidade de autorreflexão e disponibilidade para corrigir atitudes, quando

devidamente orientadas. Esta dimensão confirma os pressupostos de Passos (2014), ao destacar o papel da autorregulação e da empatia na construção de relações interpessoais saudáveis.

Verificámos, ainda, que os alunos não se eximem de responsabilidades, mas tendem a atribuir maior culpa aos colegas, o que revela uma perceção ainda em construção. A intervenção pedagógica assume, assim, um papel determinante na construção de uma consciência ética e social, que ultrapasse o egocentrismo inicial e fomenta o sentido de comunidade e justiça.

Em síntese, esta investigação permitiu evidenciar que a gestão de conflitos em aulas de Educação Visual é simultaneamente um desafio pedagógico e uma oportunidade educativa. O conflito, longe de ser um elemento perturbador a eliminar, constitui um componente estruturante da vida escolar, com potencial para gerar aprendizagens significativas, desde que abordado com intencionalidade, conhecimento e sensibilidade. A Educação Visual, pelas suas características expressivas, colaborativas e criativas, configura-se como um espaço fértil para a educação em valores, o diálogo e a convivência democrática.

O estudo sugere que a eficácia da gestão de conflitos reside no equilíbrio entre autoridade justa e empatia pedagógica, entre normatividade e escuta ativa, entre prevenção e intervenção. O professor emerge como figura central na arquitetura relacional da sala de aula, desempenhando papéis simultâneos de formador, mediador, facilitador e educador no sentido pleno.

Como afirma Costa (2003), a escola é um espaço de relações, e onde há relações há sempre lugar para o conflito, mas também há espaço para a sua superação. Esta superação, construída com rigor, diálogo e humanismo, representa o verdadeiro sentido da missão educativa. Cabe à escola e a cada professor encarar o conflito como uma oportunidade formativa, onde se aprendem não apenas conhecimentos, mas valores, atitudes e competências que perduram para além da sala de aula.

Em termos de contributos, este estudo poderá fornecer pistas relevantes para a investigação futura nesta área, bem como orientações práticas para a formação de professores, quer em contexto inicial, quer ao longo da sua carreira profissional. A reflexão sobre a gestão de conflitos permite fomentar práticas pedagógicas mais conscientes, humanas e eficazes. A adoção de estratégias relacionais, preventivas e construtivas poderá contribuir para ambientes escolares mais inclusivos e respeitadores da diversidade.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se a dimensão reduzida da amostra e o seu carácter localizado, o que não permite extrapolar generalizações para a totalidade do sistema educativo. No entanto, estas limitações não invalidam a relevância dos dados recolhidos, antes reforçam a necessidade de estudos complementares em contextos distintos. Perspetiva-se, assim, a continuidade da investigação, promovendo abordagens cada vez mais integradas, colaborativas e centradas na formação integral dos alunos e na valorização do papel do professor enquanto agente transformador.

6. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas da Sé - Lamego (2022). *Projeto Educativo – 2022/2025*. Agrupamento de Escolas da Sé – Lamego.
- Agrupamento de Escolas da Sé – Lamego (2023/2024). *PCPAPADE Projeto Curricular e Plano Anual e Plurianual de Atividades de Desenvolvimento Educativo*. Agrupamento de Escolas da Sé – Lamego.
- Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia. (2022). *Projeto Educativo*. Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia.
- Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia. (2024). *Plano Anual de Atividades*. Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia.
- Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia. (2024). *Regulamento interno*. Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. King's College London School of Education.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Carita, A. (1999). O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores. *UIPCDE, 1 (XVII)*, 79-95. <http://hdl.handle.net/10400.12/5861>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem* (3.^a ed.). Universidade Aberta.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Costa, A. F., Pereira, F., & Cardoso, I. (2021). *Metodologias de investigação em educação: Fundamentos, estratégias e contributos*. Edições Sílabo.
- Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (Eds.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (1.^a ed.). UA Editora.

- Costa, M. E. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola* (1.^a ed.). Universidade Aberta.
- Cruz, A., Silva, A. P., Café, C., Palmeirão, C., Almeida, F., Gonzalez, F., Sousa, F. P., Pinheiro, G., Jorge, I., Gonçalves, J., Baptista, J. A., Pacheco, J. A. S., Fundo, J. A., Alves, J. M., Serra, L., Pinheiro, L., Araújo, M., Cruz, M. C., Palhares, M. F., Valente, M. G., Branco, M. L., Queirós, M. R., Guimarães, M. A. S. S., Portugal, M., Castro, O. P. & Jesus, P. (2024). *A Escola e o 25 de Abril – Visões de Professores* (1.^a ed.). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME).
- Cunha, P. & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de Conflitos na Escola* (1.^a ed.). Pactor.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.^a série, n.º 37, pp. 829-855. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Fernandes, D. (2011). *Avaliação Formativa e Aprendizagem: Regulação das Aprendizagens*. Porto Editora.
- Filho, R. S. A. (2021). *Gestão de Conflitos em Sala de Aula: Estudo em Escolas do Ensino Fundamental do Município de Igarapé Grande Maranhão-Brasil* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Comum da Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/37548>
- Flores, M. A. (2015). *Ser professor em Portugal hoje: do ensino para a aprendizagem?* Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 14(27), 105-119.
- Flores, M. A. (2015). *Ser Professor: Um olhar sobre o tempo e a mudança*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.^a ed.). Lusociência.
- Gardner, H. (1999). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto: ASA.
- Gerhardt, T. & Silveira, D. (2009). *Métodos de Pesquisa* (1.^a ed.). UFRGS.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). Como inquirir? Os questionários. In A. de Saint Maurice (Ed.), *O Inquérito: Teoria e Prática* (pp. 105–160). Celta Editora.
https://www.academia.edu/40319071/O_INQUERITO
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1996). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gordon, T. (2016). *Disciplina sem gritos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hernández, F. (2000). *A Cultura Visual na Educação Artística*. Porto: ASA.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Artmed.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber – Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas* (2.^a ed.). Artmed.
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República, 1.^a série, n.º 172, pp. 5103-5119.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840>
methods. SAGE Publications Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In M. E. Costa (Eds.), *Gestão de conflitos na escola* (1.^a ed., pp. 195-255). Universidade Aberta.
- Noronha, Z. & Noronha, M. (1992). *Escola Conflitos – Como Evitá-los? Como Geri-los?* (1.^a ed.). Escolar Editora.

- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Oliveira, H. A. C. (2012). *Violência entre Colegas (Bullying) em Contexto Escolar* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Comum da Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/2455>
- Pacheco, F. M. C. (2006). *A gestão de conflitos na escola a mediação como alternativa* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/666>
- Pacheco, J. A. (2019). *Currículo e autonomia: Percursos e desafios*. Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social* (3.^a ed.). Areal Editores.
- Pardal, L., & Lopes, A. (2011). *Metodologia da investigação em ciências sociais* (5.^a ed.). Porto Editora.
- Passos, C. (2014). *Teoria do Conflito* [Material Didático - Formação em Mediação]. ISA-ADRS mediação e gestão de conflitos, Rio de Janeiro, Brasil. <http://isa-adrs.com.br/>
- Perrenoud, P. (1999). *A Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Artmed.
- Rodrigues, R. M. P. (2010). *Violência nas Escolas – As representações dos professores sobre a violência na escola e a atuação policial* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Comum do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna. <http://hdl.handle.net/10400.26/22789>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

- Silva, C. M. A. (2017). *Gestão de Conflitos na Escola: Um Caso nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado]. Repositório da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10348/8116>
- Silva, E. D. S. R. (2018). *Contributos para o Estudo de Gestão de Conflitos entre professores e alunos do ISP: Criação de um Gabinete de Mediação* [Dissertação de Mestrado]. Repositório da Universidade de Évora.
- Silva, L. S. V. (2019). *Gestão de Conflitos e Técnicas de Negociação* (1.ª ed.). Uniasselvi.
- Silva, M. A. (2003). O conflito em contexto escolar. In M. E. Costa (Eds.), *Gestão de conflitos na escola* (1.ª ed., pp. 55-95). Universidade Aberta.
- Sousa, R. A. C. S. (2014). *Os conflitos entre alunos e professores* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Institucional da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3639>
- Sousa, R. L. M. (2012). *Um olhar sobre os conflitos: Gestão de conflitos nas escolas do 1.º e 2.º ciclos da EBI de Ribeira Grande* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa do Porto]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa do Porto. <http://hdl.handle.net/10284/3774>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Anexos

Anexo A – Pedido de autorização para implementação do projeto



Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia

Assunto: Pedido de autorização para a implementação de um projeto de investigação.

João António de Lima Cardoso Pinto, aluno do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Educação Tecnológica do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, vem, por este meio, solicitar autorização de V. Exa. para a implementação de um Projeto de Investigação intitulado: *“Gestão de conflitos entre professor e aluno em contexto de sala de aula na disciplina de Educação Visual”*, com a aplicação de questionários e realização de entrevistas, com gravação de áudio, a alunos do 5º e 6º AC e a professores. Estes dados/respostas e áudios serão apenas utilizados internamente, como instrumento de recolha de dados para a investigação. Informo também que será solicitado um consentimento para a participação dos alunos aos respetivos Encarregados de Educação.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensada.

Peço deferimento,

Exmo. Sr. Dr.

João Pinto

_____, ____ de ____ de 2024

Viseu, __ de ____ de 2024

Anexo B – Pedido de autorização para participação dos alunos no projeto

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Assunto: Pedido de autorização para participação do seu educando(a) no projeto de investigação de mestrado – “Gestão de conflitos entre professor e aluno em contexto de sala de aula na disciplina de Educação Visual.”

O meu nome é João António de Lima Cardoso Pinto, aluno do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Educação Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Encontro-me, de momento, a realizar um projeto de investigação intitulado “Gestão de conflitos entre professor e aluno em contexto de sala de aula na disciplina de Educação Visual”. Venho, por este meio, requerer autorização a V. Ex.^a para proceder à recolha de respostas/dados, através do preenchimento de um questionário e à gravação de áudios (provenientes de uma entrevista em grupo/turma) nas aulas de Educação Visual do(a) seu/sua educando(a), nas quais será aplicada esta investigação. Os dados auferidos serão apenas utilizados internamente, como instrumento de recolha de dados para a investigação e, por isso, nunca serão expostos nem divulgados.

A participação no estudo é voluntária e anónima. Todos os dados obtidos serão estritamente confidenciais tendo somente acesso o aluno a desenvolver o projeto e a professora orientadora responsável. Após os dados obtidos e transcritos, as gravações de áudio serão eliminadas.

Agradeço, desde já, a participação do seu educando.

Eu, encarregado de educação do aluno _____ do ano/turma _____ nº _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), a sua participação no estudo acima mencionado.

Encarregado de Educação

João Pinto

_____, ____ de ____ de 2025

Viseu, __ de ____ de 2025

Anexo C – Inquérito por Questionário - Alunos



QUESTIONÁRIO

Gestão de conflitos entre professor e aluno em contexto de sala de aula na disciplina de Educação Visual

Objetivo do questionário: Recolher opiniões dos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico acerca dos conflitos em sala de aula e como estes podem ser resolvidos com o intuito de melhorar as aulas de Educação Visual.

Instruções:

1. Este questionário não tem respostas certas ou erradas. Quero apenas saber a tua opinião.
2. As respostas são anónimas. Podes responder com sinceridade.
3. Marca com um (X) a opção que achas mais adequada ou escreve nos espaços indicados.

Autorização consentida:

Pretendes fazer parte do estudo e responder ao presente questionário?

Sim Não

Secção 1: Caracterização dos participantes

1- Qual é o teu ano de escolaridade?

5.º Ano

6.º Ano

3- Quantos anos tens?

9 anos

10 anos

11 anos

12 anos ou mais

2- Género

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

4- Já repetiste algum ano escolar/Estás a repetir este ano escolar?

Sim

Não

Secção 2: Os conflitos nas aulas de Educação Visual

5- Com que frequência surgem conflitos nas aulas de Educação Visual?

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

7- O que sentes quando há um conflito entre aluno/a e a professora?

- Tristeza
- Nervosismo
- Indiferença
- Outra: _____

6- O que costuma causar conflitos nas aulas?

(Podes escolher mais de uma opção.)

- O não cumprimento das regras de sala de aula
- A não compreensão dos conhecimentos (matéria).
- A falta do material necessário para a aula
- O desrespeito pelos colegas/professor
- Outra: _____

8- Quem achas que cria mais conflitos na aula?

- Os alunos
- A professora
- Ambos
- Depende da situação

Secção 3: O ambiente de sala de aula

9- Como avalias o ambiente geral nas aulas de Educação Visual?

- Muito tranquilo
- Tranquilo
- Um pouco agitado
- Muito agitado

10- O que achas que podia melhorar no ambiente da sala de aula?

- Mais silêncio
- Melhor organização
- Mais materiais para trabalhar
- Outra: _____

11- Como te sentes em relação à professora de Educação Visual?

- Muito respeitado(a)
- Respeitado(a)
- Às vezes desrespeitado(a)
- Não me sinto respeitado(a)

13- Achas que um ambiente sem conflitos pode melhorar o teu desempenho na aula?

- Sim
 - Não
 - Talvez
-

12- O que achas que a professora pode fazer para melhorar o ambiente da aula?

- Ser mais calma
- Dar mais tempo para cada tarefa
- Escutar mais os alunos
- Outra: _____

Secção 4: Estratégias para evitar e resolver conflitos

14- Como achas que os alunos devem agir para evitar conflitos com a professora?

- Respeitar as regras
- Estar mais atento à aula
- Evitar interromper a aula
- Outra: _____

15- O que achas que a professora pode fazer para evitar conflitos?

- Ser mais paciente
- Explicar melhor as tarefas
- Estabelecer regras claras
- Outra: _____

16- Se já tiveste um conflito com a professora, qual foi a razão?

- Não percebi as explicações
- Não concordei com alguma regra
- Fui repreendido(a) e não gostei
- Outra: _____

17- O que normalmente acontece quando há um conflito?

- A professora tenta resolver logo
- O/A aluno/a é expulso da sala
- O conflito não é resolvido
- Outra: _____

18- O que achas mais importante para resolver um conflito?

- Conversar com calma
- Pedir desculpa
- Tentar perceber o que aconteceu
- Outra: _____

Secção 5: Desafios na gestão de conflitos

19- O que torna difícil resolver conflitos nas aulas de Educação Visual?

- Falta de tempo
- Falta de compreensão entre aluno e professor
- Regras pouco claras
- Outra: _____

20- Achas que os conflitos deixam as aulas menos produtivas?

- Sim
- Não
- Às vezes

21- Os colegas de turma ajudam a resolver ou pioram os conflitos?

- Ajudam a resolver
- Pioram a situação
- Ficam indiferentes

22- Como achas que as aulas seriam sem conflitos?

- Mais calmas
- Mais produtivas
- Mais agradáveis
- Outra: _____

24- Já viste um conflito ser bem resolvido em aula?

- Sim
- Não
- Não me lembro

23- Se fosses professor, o que farias para evitar conflitos?

- Explicaria as regras no início
- Conversaria com os alunos antes de agir
- Daria mais tempo para cada tarefa
- Outra: _____

**Anexo D – Grelha de Validação – Inquérito por Questionário
(Alunos)**

Grelha de Validação – Inquérito por Questionário (Alunos)		
Objetivos da Investigação	Secções do Questionário	Questões do Questionário
Identificar os principais fatores/causas que contribuem para o surgimento de conflitos em aulas de Educação Visual na perspetiva de professores e alunos.	Secção 2: Os conflitos nas aulas de Educação Visual	5- Com que frequência surgem conflitos nas aulas de Educação Visual? 6- O que costuma causar conflitos nas aulas? 7- O que sentes quando há um conflito entre aluno/a e o/a professor/a? 8- Quem achas que cria mais conflitos na aula?
	Secção 3: O ambiente de sala de aula	11- Como te sentes em relação ao/à professor/a de Educação Visual? 12- O que achas que o/a professor/a pode fazer para melhorar o ambiente da aula?
Analisar as estratégias mais eficazes para a gestão de conflitos em aulas de Educação Visual na opinião dos intervenientes.	Secção 4: Estratégias para evitar e resolver conflitos	14- Como achas que os alunos devem agir para evitar conflitos com o/a professor/a? 15- O que achas que o/a professor/a pode fazer para evitar conflitos? 17- O que normalmente acontece quando há um conflito? 18- O que achas mais importante para resolver um conflito?
Identificar os desafios na implementação de estratégias eficazes de gestão de conflitos.	Secção 5: Desafios na gestão de conflitos	19- O que torna difícil resolver conflitos nas aulas de Educação Visual? 20- Achas que os conflitos deixam as aulas menos produtivas? 21- Os colegas de turma ajudam a resolver ou pioram os conflitos?

Perceber como a gestão eficaz de conflitos pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em aulas de Educação Visual, tornando mais positivo e produtivo.	Secção 3: O ambiente de sala de aula	10- O que achas que podia melhorar no ambiente da sala de aula? 13- Achas que um ambiente sem conflitos pode melhorar o teu desempenho na aula?
	Secção 5: Desafios na gestão de conflitos	22- Como achas que as aulas seriam sem conflitos? 23- Se fosses professor, o que farias para evitar conflitos? 24- Já viste um conflito ser bem resolvido em aula?
Refletir sobre a prática do professor e o papel do professor na gestão de conflitos.	Secção 4: Estratégias para evitar e resolver conflitos	12- O que achas que a professora pode fazer para melhorar o ambiente da aula? 13- Achas que um ambiente sem conflitos pode melhorar o teu desempenho na aula?
Perceber/Compreender as diferentes perspetivas dos alunos envolvidos em conflitos (perceber o motivo pelo qual partem para o conflito).	Secção 2: Os conflitos nas aulas de Educação Visual	6- O que costuma causar conflitos nas aulas? 7- O que sentes quando há um conflito entre aluno/a e o/a professor/a?
	Secção 4: Estratégias para evitar e resolver conflitos	16- Se já tiveste um conflito com o/a professor/a, qual foi a razão?

Anexo E – Guião Entrevista Semiestruturada (Professores de Educação Visual)

GUIÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO VISUAL (EV) - 2.º CICLO, EB

Gestão de conflitos entre professor e aluno em contexto de sala de aula na disciplina de Educação Visual

Blocos	Objetivos	Questões/Assuntos
<ul style="list-style-type: none">• Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.	<ul style="list-style-type: none">• Esclarecer o entrevistado sobre o âmbito da investigação;• Salientar que não serão revelados os nomes dos entrevistados e que os dados serão utilizados apenas no âmbito deste estudo.
<ul style="list-style-type: none">• Introdução e Contextualização	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar os objetivos da entrevista e compreender o contexto profissional do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">• Pode apresentar-se brevemente e descrever o seu percurso profissional na área da Educação Visual?• Há quantos anos leciona esta disciplina e em que contextos?• Pode descrever, de forma geral, como é a dinâmica das suas aulas de Educação Visual?
<ul style="list-style-type: none">• Fatores que Contribuem para o Surgimento de Conflitos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar os fatores individuais, interpessoais e do ambiente de sala de aula que promovem conflitos.	<ul style="list-style-type: none">• Na sua experiência, quais são as principais causas ou fatores que levam ao surgimento de conflitos em aulas de Educação Visual?<ul style="list-style-type: none">◦ Fatores relacionados com os alunos (comportamento, motivações, características individuais).◦ Fatores relacionados com o professor (metodologias, estilo de gestão da turma).◦ Fatores relacionados com o ambiente da sala de aula (recursos, organização do espaço, duração das aulas).• Considera que as características

Blocos	Objetivos	Questões/Assuntos
		da disciplina de Educação Visual (ex.: maior flexibilidade criativa ou trabalho prático) influenciam de alguma forma o surgimento de conflitos?
<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de Gestão de Conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar estratégias de prevenção, intervenção e resolução de conflitos utilizadas pelos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> Quais são as estratégias que utiliza para prevenir conflitos nas suas aulas? Quando surge um conflito, como costuma intervir? <ul style="list-style-type: none"> Pode dar exemplos de situações concretas e como as geriu? Na sua opinião, quais são as estratégias mais eficazes para resolver conflitos? Costuma envolver os alunos no processo de resolução de conflitos? Se sim, como?
<ul style="list-style-type: none"> Desafios na Implementação de Estratégias de Gestão de Conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na gestão de conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Quais são os principais desafios que encontra ao implementar estratégias de gestão de conflitos? Existem fatores institucionais ou externos que dificultam a gestão eficaz de conflitos? Que tipo de apoio ou formação considera necessário para melhorar a sua capacidade de lidar com conflitos?
<ul style="list-style-type: none"> Impacto da Gestão de Conflitos no Ensino-Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a relação entre a gestão de conflitos e a qualidade do ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, como a gestão eficaz de conflitos pode contribuir para um ambiente de sala de aula mais positivo e produtivo? Nota melhorias no desempenho ou no envolvimento dos alunos após a resolução de um conflito? Considera que uma boa gestão de conflitos influencia a relação professor-aluno? De que forma?

Blocos	Objetivos	Questões/Assuntos
<ul style="list-style-type: none"> Reflexão sobre a Prática Docente e o Papel do Professor 	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre o papel do professor como mediador de conflitos e sobre a sua prática docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Como descreve o seu papel enquanto mediador de conflitos em sala de aula? Que mudanças, se existirem, implementou na sua prática ao longo dos anos para lidar melhor com conflitos? Como avalia a importância de uma gestão eficaz de conflitos no contexto da sua prática pedagógica?
<ul style="list-style-type: none"> Perspetivas dos Alunos sobre Conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber a visão do professor sobre a perceção dos alunos relativamente aos conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, como os alunos percebem os conflitos em sala de aula? Que motivos, na sua experiência, levam os alunos a envolverem-se em conflitos? Como os alunos reagem às estratégias de gestão de conflitos que utiliza?
<ul style="list-style-type: none"> Encerramento 	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista, permitindo ao entrevistado acrescentar informações ou reflexões adicionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Existe algo mais que gostaria de acrescentar sobre a temática da gestão de conflitos em aulas de Educação Visual? Tem alguma sugestão ou recomendação para melhorar a gestão de conflitos neste contexto?
<ul style="list-style-type: none"> Conclusão da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> Esclarecimento. Agradecer a colaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> Deseja colocar alguma questão ou ver esclarecida alguma dúvida? Agradecer a colaboração e averiguar se o entrevistado se encontra disponível (se necessário) para fornecer novos dados.

Anexo F – Grelha de Categorização das Entrevistas Semiestruturadas (Professores de Educação Visual) – Análise e Categorização das Entrevistas

Grelha de categorização dos resultados das entrevistas semiestruturadas – Professores de Educação Visual (Análise e Categorização das entrevistas)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Fatores que contribuem para o surgimento de conflitos nas aulas de EV	Falta de autoridade ou de gestão por parte do professor	E1 – “Muitos problemas acontecem por falta de um bocadinho de autoridade de alguns professores...”	1
	Desinteresse dos alunos pela disciplina	E2 - “Há uns alunos que não lhes interessa a nossa disciplina. (...) os rapazes mais para educação física...”	1
	Tentativas de provocação/teste à autoridade do professor	E2 - “Fazem uma provocação a mim, ao docente... para se testar os níveis de cada um...”	1
	Conflitos entre pares	E2 - “Entre pares que às vezes são situações que vêm do exterior, entram para a sala de aula.”	1
	Instabilidade emocional dos alunos	E1 - “Pode ter eventualmente algum problema emocional...” E3 - “Era um miúdo também com problemas...”	2
	Problemas familiares e falta de apoio parental	E3 - “Família desestruturada...” E3 - “Os pais têm aqui um contributo muito importante (...) estão sempre a pôr a mão pelo filho...”	2
	Fatores externos à sala de aula	E3 - “Os problemas já surgem, já vêm de fora para dentro...” E4 - “Problemas de intervalo (...) transportam para a sala de aula.”	2
	Incumprimento das regras de sala de aula	E3 - “Há sempre regras dentro da sala de aula...” E3 - “Fiz referência às regras de comportamento...”	2
	Falta ou disputa de material	E1 - “Surgem por questões de material...” E4 - “Às vezes materiais...”	2
Características da disciplina de EV que	Aulas práticas	E1 - “Eles têm que ter mais regras, não é? Por exemplo, quando são aulas	1

contribuem para o surgimento de conflitos		práticas, eles têm que saber que se sujam, têm que limpar...”	
	Liberdade e dinâmica de grupo	E3 - “Eles andam mais libertos... o trabalho de grupo dá sempre mais...” E4 - “Quando é trabalhos de grupo quererem ficar com este aluno ou com aquele...”	2
	Falta de motivação dos alunos face ao conteúdo prático	E2 - “Algumas áreas, como a eletricidade, são teóricas demais e difíceis de explicar... gera desmotivação.” (E2)	1
	Ausência de recursos adequados à prática da disciplina	E2 - “As salas não têm condições, não têm equipamentos... é tudo muito abstrato, muito teórico.”	1
	Características práticas da disciplina (maior gestão do professor)	E3 - “Numa turma destas, nós temos que ter muita garra para fazer com que o trabalho corra bem.” E4 - “Eu tenho uma forma de estar bastante calma, tento não me exaltar...”	2
	Interesse e envolvimento dos alunos	E3 - “Eles gostam de trabalhar, quando têm trabalho... nunca acontece nada de contrário.” E1 - “Eles gostam muito de coisas novas... quando estão motivados, não há conflitos.”	2
Estratégias de gestão de conflitos	Definição e aplicação de regras claras desde o início do ano letivo	E1 - “É fundamental, logo no primeiro dia de aulas, o professor deixar claro que há regras para cumprir...” E3 - “Eu gosto de estabelecer as regras que devem ser cumpridas...”	2
	Valorização da autoridade do professor como forma de prevenção	E2 - “A minha estratégia é muito fácil, é ser autoritário, é chegar ali, levantar a voz.” E2 - “Temos que mostrar autoridade, senão perdem todo o respeito.” (E2)	2
	Aplicação de consequências às atitudes dos alunos	E1 - “Se não cumprem as regras, têm consequências	3

		(...) registro de uma ocorrência.” E3 - “Fiz participação (...) já tinha tido outro comportamento mau.” E4 - “Regulamento interno recomenda certas situações.”	
	Intervenção imediata e escuta ativa das partes envolvidas	E1 - “Pergunto aos dois, o que é que se passou (...) e se há testemunhas...” E2 - “Dou a vez a cada um para se explicar.” E4 - “Ouvia uma das partes (...) depois a outra (...) por fim as duas.”	3
	Promoção da responsabilização e reflexão individual dos alunos	E1 - “Pergunto: ‘O que é que podemos fazer?’ (...) O que é que podes fazer tu como aluno?” E3 - “Houve ali um diálogo (...) depois estive a falar com ele individualmente.”	2
	Encaminhamento de casos graves para o diretor de turma	E2 - “Tem que comunicar ao diretor de turma.” E3 - “Falei com a diretora de turma (...) e ela disse que devia fazer uma participação.”	2
	Utilização de abordagens educativas e de cidadania moral	E2 - “Tento usar uma lição de cidadania sobre os valores e como é a maneira de estar na vida.”	1
	Ocupação contínua dos alunos como forma preventiva	E4 - “Enquanto eles estiverem ocupados a trabalhar é fundamental para não criar problemas.” E4 - “Plano B ou plano C para manter os alunos ocupados.”	2
	Ignorar provocação ligeira como estratégia de neutralização	E4 - “Uma das melhores estratégias é ignorar... muitas vezes os alunos provocam para chamar a atenção.”	1
	Comunicação e participação com os encarregados de educação	E3 - “Participação (...) vai para o encarregado de educação e para a diretora de turma.”	1
	Resolução em contexto individual e/ou privado	E4 - “Falava em privado, para os outros alunos não ouvirem.”	2

		E3 - "Falo sempre individualmente com eles."	
Desafios na Implementação de Estratégias de Gestão de Conflitos	Resistência por parte dos alunos à autoridade do professor	E2 - "Eles não olham para mim como uma autoridade." E2 - "Muitos alunos não aceitam, acham que podem ser iguais na escola." E3 - As vezes há alunos que não gostam de fazer determinadas atividades."	3
	Falta de valores e atitudes trazidos de casa	E2 - "Os valores e o respeito de hoje em dia dos alunos cada vez está pior." E3 - "Os pais da geração dos 40... querem dar tudo aos filhos." E3 - "Pais não colaboram com a escola, até pelo contrário."	3
	Desvalorização da disciplina por parte da comunidade educativa	E2 - "Acham que a nossa área é tipo um passatempo." E2 - "Se têm tudo 5, mas comigo têm um 4, já há uma revolta."	2
	Interferência negativa dos encarregados de educação	E2 - "Os pais são contraditórios aos professores." E3 - "Pais arranjam sempre problemas e não colaboram." E4 - "Às vezes há problemas entre os próprios pais."	3
	Conflitos entre professores sobre avaliação ou articulação curricular	E2 - "Há conflitos com os colegas por causa das notas." E2 - "Colegas querem que façamos logo o que querem, para ontem."	2
	Necessidade de domínio legal e normativo	E1 - "É importante estar dentro do regulamento interno da escola e do Decreto-Lei 55."	1
	Reconhecimento da experiência como principal meio de aprendizagem	E3 - "Só a prática é que nos ensina a gerir." E2 - "As estratégias vão-se aprendendo com a prática."	3

		E4 - “Não há regra. Vai da nossa reflexão e formação pessoal.”	
	Formação inicial e contínua insuficiente ou pouco adaptada	E3 – “Quando saímos das escolas não vimos a saber quase nada.” E4 - “A formação existe, mas não é fomentada.” E2 - “A formação devia ser ligada à cidadania, não generalizada.”	3
	Ausência de apoio institucional (não identificado como obstáculo)	E1 - “Nunca tive nenhuma situação dessas (...) tive apoio da direção.” E4 - “A instituição tem regras e normas. Não tenho nada a apontar.”	2
	Papel do professor enquanto mediador é essencial, mas exigente	E3 - “O professor deve ser um tipo de mediador.” E4 - “É importante sermos justos e colmatar ali a situação sem escalar.”	2
Impacto da Gestão de Conflitos no Ensino-Aprendizagem	Melhoria do ambiente de sala de aula	E1 - “Um ambiente sem conflitos é muito mais agradável, tanto para o professor como para os alunos.” E2 - “Se os conflitos se resolvem, vai criar um bom ambiente.” E4 - “Saber gerir conflitos eficazmente é fundamental.” E4 - “É preciso resolver logo, senão dá asas a picadelas.”	4
	Aumento do empenho e envolvimento dos alunos	E2 - “Eles depois querem fazer melhor, mais empenho, mais gosto.” E3 - “Já tive aulas com essa turma e o aluno em causa sempre a perguntar-me, professora é assim, tá bem?” E2 - “O bom ambiente está criado, eles são mais empenhados.” E2 - “Os miúdos que normalmente não faziam quase nada, estão a trabalhar.”	4

	Reconhecimento e correção de comportamentos	E1 - "Fica bem resolvido quando são ouvidas ambas as partes e reconhecem que fizeram mal." E3 - "Veio ter comigo, abraçou-me e disse-me assim: 'Ó professora, eu não vou portar mal.'"	2
	Influência positiva na relação professor-aluno	E1 - "O aluno tem que saber que o professor não é só o mal." E2 - "Nota-se mais simpatia, mais respeito." E3 - "Uma boa gestão de conflitos influencia a relação." E4 - "Aí ganhamos o respeito... Isso é fundamental."	4
	Reforço da autoridade e justiça do professor	E4 - "O professor tem de saber resolver o conflito com justiça." E4 - "Se for injustamente, não ganhamos respeito." E3 - "O professor deve gerir sempre com calma."	3
	Reflexão sobre a prática docente	E3 - "À noite venho sempre para casa e reflito sobre aquilo que fiz." E3 - "É isso que uma pessoa deve fazer, estar nas aulas é para melhorar."	2
	Envolvimento da comunidade escolar na resolução de conflitos	E4 - "Um elemento importante na sala é o delegado de turma." E4 - "Envolver o máximo da comunidade escolar." E4 - "Funcionários, representantes de EE, todos os envolvidos."	3
Papel do professor enquanto mediador de conflitos (prática docente)	Empatia e escuta ativa	E1 - "Tento pôr-me do lado dos alunos e tento fazer tudo para que o conflito fique resolvido." E2 - "Dar o direito a cada aluno de descrever a ocorrência." E4 - "Ali a ouvir ambas as partes."	3
	Imparcialidade e justiça	E2 - "Tentar chegar a uma conclusão. E chamar a atenção."	3

		E4 - "Gosto é de premiar, que é diferente. (...) Faça-lhe uma caricatura." E1 - "Foi uma atitude grave e considerei que tinha que ser penalizada."	
	Prevenção e adaptação	E1 - "Se te apercebes que 2 ou 3 alunos estiverem juntos pode criar mais conflitos, então não os deixas juntos." E3 - "O professor tem que se adaptar, não é?" E4 - "Importante não dar o ar de ter fraquejado."	3
	Mediação direta e gestão da autoridade	E2 - "Primeiro ser autoritário." E3 - "O professor tem que ser mediador." E4 - "Muitas vezes sinto-me até um juiz."	3
Mudanças na prática docente ao longo do tempo	Evolução da autoridade para mediação	E2 - "Antigamente, se existia um conflito era expulsá-los da sala... agora sou mais paciente." E3 - "Há 30 anos atrás, os alunos eram doces... hoje é diferente, tenho que adaptar."	2
	Desenvolvimento da paciência e do diálogo	E2 - "Transformei-me numa pessoa um pouco mais paciente." E2 - "Agora tento resolver antes de mandar para fora." E3 - "Não tenho a mesma estratégia todos os anos."	3
	Experiência como ferramenta de aperfeiçoamento	E1 - "Só a prática é que nos arranja ferramentas." E2 - "Começou a ser um hábito." E3 - "Estou sempre a mudar." E4 - "O meu papel não mudou muito, mas os alunos mudaram."	4
Importância da gestão de conflitos na prática pedagógica	Promoção de um ambiente mais saudável e respeitador	E1 - "Conflitos mal resolvidos criam sequelas nos alunos." E1 - "Hoje tento resolver bem os conflitos para não ficarem restos."	3

		E4 - "Gera instabilidade, desconforto e conflito pessoal."	
	Afirmação da autoridade pedagógica sem rutura relacional	E1 - "Ela ficou mais fria... mas a minha relação com ela continua igual." E4 - "Não transparecer à turma que fiquei afetado." E3 - "O professor tem que saber adaptar-se àquilo que encontra."	3
Fatores que contribuem para o surgimento de conflitos (visão do professor acerca da perspetiva dos alunos)	Falta de consciência/confusão na perceção do conflito	E1 - "Há alunos que criam conflito sem se aperceberem." E2 - "Na faixa etária deles, eles não têm noção." E3 - "Não acho que eles percebam... acho que é inesperado." E4 - "Pequenas coisas podem despoletar grandes situações."	4
	Capacidade de autocontrolo/parar conflitos	E3 - "Eles param... quando veem que não vai levar a nada, param."	1
	Influência do meio digital e social	E2 - "O mundo digital influencia muito." E2 - "Veem coisas nas redes sociais e não sabem filtrar." E4 - "Com os colegas geralmente são coisas vindas da rua, de casa ou das redes sociais."	3
	Necessidade de afirmação e atenção	E1 - "Para chamar à atenção... para se acharem superiores na turma."	1
	Falta de empatia e de respeito pelo espaço do outro	E2 - "Não respeitam o espaço dos outros." E2 - "Para eles, o corredor e a sala de aula são iguais."	2
	Falta de autocontrolo e impulsividade verbal	E2 - "Dizem certas coisas sem pensar." E2 - "Muitas vezes os conflitos são verbais."	2
	Frustração com tarefas teóricas / dificuldades práticas	E4 - "Com o professor geralmente... por não lhe agradar certa atividade."	2

		E4 - "Muitas vezes... o aluno não consegue desenvolver certas atividades e aí gera instabilidade."	
Reação dos alunos às estratégias de gestão	Reconhecimento e aceitação após o confronto	E1 - "Por norma, ficam humildes e reconhecem." E1 - "Normalmente pedem desculpa." E2 - "Na aula seguinte já não existe nada." E3 - "Eles ouvem aquilo que eu estou a dizer, e depois continuam a trabalhar." E4 - "Acatam aquilo que eu digo."	4
	Contestação e resistência à autoridade	E2 - "Ficam melindrados, chateados, respondem." E2 - "Não querem perder a razão."	2
	Importância da abordagem diferenciada	E1 - "Depende das características do aluno." E1 - "Convém termos sempre um diálogo muito claro."	2
	Valorização da coerência e autoridade do professor	E3 - "Se o professor não fizer nada... na aula a seguir fazem igual ou pior." E3 - "É preciso o professor ter um pulso forte."	2
	Influência da empatia na gestão de conflitos	E4 - "A empatia é fundamental." E4 - "A forma como o professor se relaciona com o aluno... é fundamental." E4 - "Os alunos reagem de forma diferente a professores diferentes."	3
Recomendações e Reflexões sobre a Gestão de Conflitos	Importância do papel do professor enquanto educador de valores	E1 - "O professor está ali para transmitir conteúdos, mas também para transmitir valores." E1 - "Se todos os professores fossem exigentes, se calhar não haveria tantos conflitos." E4 - "Os professores são também educadores, mas é difícil educar quem não foi educado."	3

	Definição e cumprimento rigoroso de regras	E1 - "Se os alunos sabem que há regras... então têm que cumprir regras." E1 - "Estabelecer logo de imediato regras no início do ano letivo." E1 - "Critérios de atuação comum definidos em Conselho de Turma."	3
	Melhoria das condições físicas e recursos das aulas de EV	E2 - "Ter uma sala de aulas adequada... ferramentas e material para mantê-los ocupados." E2 - "Quando era EVT... usavam madeira, barro... ficavam entretidos." E2 - "Hoje em dia é tudo muito teórico... eles estão parados."	3
	Valorização do cariz prático da disciplina como prevenção de conflitos	E2 - "Quanto mais prática for a aula, menos conflitos existirão." E2 - "Aplicarem-se na prática evita essas situações de conflito." E2 - "Estarem ocupados e motivados evita conflitos."	3
	Reconhecimento do impacto do contexto familiar/social nos comportamentos	E4 - "Muitas vezes os conflitos não vêm da sala de aula, mas da própria família." E4 - "Vêm com raiva interior muito grande." E4 - "O meio faz o hábito."	3
	Sugestão de criação de uma 'Escola de Pais'	E4 - "Haver formação para encarregados de educação para saber educar os filhos."	1
	Reflexão sobre a necessidade de adaptação dos professores à realidade atual	E3 - "Os professores têm de acompanhar a evolução das coisas." E3 - "Hoje em dia há comportamentos muito piores do que antes."	2

Anexo G – Grelha de Categorização dos Resultados das Respostas Abertas aos Inquéritos por Questionário (Alunos) – Análise e Categorização

Grelha de categorização dos resultados das respostas abertas aos inquéritos por questionário – Alunos (Análise e Categorização).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Causas dos conflitos nas aulas de Educação Visual	Comportamento desadequado	- “Não estar atento.”	1
	Desrespeito entre pares	- “Quando alguém não respeita outro colega.”	1
	Relações interpessoais conflituosas	- “Zangas entre alunos.”	1
Sentimentos perante o conflito	Emoções negativas	- “Raiva.” - “Arrependimento.”	2
	Emoções neutras	- “Nada de mais.” - “Sinto-me neutro.”	2
	Emoções ambíguas/positivas	- “Entusiasmado.”	1
Melhorias no ambiente de sala de aula	Cumprimento das regras e disciplina	- “Só falar com o dedo no ar.” - “Melhor cumprimento das regras de sala de aula.”	2
	Organização e comportamento	- “Melhor comportamento dos alunos.” - “O comportamento.”	2
	Gestão do tempo e do ruído	- “Sair 5 minutos mais cedo.” - “Menos conflitos.”	2
Melhorias no comportamento do/a professor/a	Medidas disciplinares	- “Castigar mais os alunos mal comportados.”	1
	Ausência de sugestões	- “Nada.” - “Não sei.”	2
Estratégias docentes para prevenir conflitos	Responsabilização dos alunos	- “Nada, a culpa é só dos alunos.”	1
	Exigência e autoridade	- “Ser mais exigente.” - “Mandar os alunos calarem-se.” - “Chamar os alunos à razão quando se portam mal.”	3
	Comunicação não agressiva	- “Sem berrar.” - “Não gritar com os colegas.”	2
Conflitos com o/a professor/a	Perceção de injustiça na repreensão	- “Fiz uma asneira fora da sala de aula, mas fui repreendido dentro da sala da aula.”	1

Situações de conflito	Comportamentos perturbadores	- “Conversas paralelas.”	1
Estratégias de resolução de conflitos	Solução baseada na compreensão e diálogo	- “Tentar perceber o que aconteceu e depois gritar com o aluno que está errado.”	1
	Ausência de opinião	- “Não sei.”	1
Dificuldades na gestão de conflitos	Desrespeito ao professor	- “O aluno faltar ao respeito ao professor.”	1
	Resistência à autoridade	- “O aluno teimar com a professor/a.”	1
	Ausência de dificuldades identificadas	- “Nada.”	1
Papel dos colegas na gestão de conflitos	Falta de estratégias de mediação	- “Ficam impotentes porque não sabem o que fazer.”	1
Percepção das aulas sem conflitos	Aulas com clima positivo	- “Mais animadas.”	1
	Aulas com percepção estranha/ambígua	- “Mais estranhas.”	1
	Aulas Indiferentes	- “Indiferentes.”	1
Estratégias imaginadas como docente	Estratégias punitivas	- “Castigava-os.”	1
	Ausência de ação	- “Deixava continuar o conflito.”	1
	Desinteresse pela docência	- “Não sei, não vou ser professor.”	1

**Anexo H – Transcrições das Entrevistas Semiestruturadas
(Professores de Educação Visual)**

Entrevista Prof. E1

João Pinto (entrevistador)

Antes de mais quero agradecer, por ter aceite participar no meu estudo. Eu estou a estudar a Gestão dos conflitos entre professor e aluno nas aulas de educação visual.

Esta gravação será apenas vista por mim e pela Professora Ana Melo e a Professora Ana Melo só irá consultar em caso de alguma dúvida ou por alguma questão, e depois será transcrita apenas as partes que eu considere importantes para o meu estudo e posteriormente será eliminado e ninguém terá acesso àquilo que foi dito aqui pronto.

Assim sendo, começo por pedir à professora que se apresente (dizendo o nome), bem como os anos que leciona a disciplina de EV.

Entrevistado 1 (E1)

Pronto, então, eu sou a XXXXXX, professora de educação visual e educação tecnológica, e leciono há 27 anos.

E, portanto, neste momento estou colocada no agrupamento de XXXXXXXXXXXXX.

João Pinto (entrevistador)

Portanto, a primeira questão que eu tenho é se pode descrever de forma geral, como é que a dinâmica das suas aulas de educação visual? Como é que a professora, se pedissem para descrever a sua as suas dinâmicas nas aulas de educação visual? Como é que descreveria?

Entrevistado 1 (E1)

Por norma, começo sempre com *feedback* do que está a ser trabalhado, não sendo nenhuma unidade de trabalho nova.

E, faço um breve resumo do que vamos trabalhar.

Portanto, contextualizando o tema, o método de resolução de problemas, a fase em que estamos.

E depois depende das aulas. Se é uma aula mais da exploração de conteúdos mais teóricos, é uma aula mais prática, explico os materiais, explico um bocadinho os materiais que vamos utilizar, eventualmente algumas origens também dos materiais, depende da situação.

Mesmo nas aulas mais teóricas, faço sempre uma breve revisão ou de conteúdos que já tenha dado ou de, por exemplo, se formos para alguns pintores, faço sempre também um bocadinho da parte histórica, pronto, tentando sempre contextualizar o máximo As unidades de trabalho que estamos a trabalhar.

João Pinto (entrevistador)

Certo.

Pronto agora na sua experiência, quais são as principais causas ou fatores que levam ao surgimento de conflitos em aulas de educação visual, por exemplo, fatores relacionados com os alunos como comportamento, motivações, características individuais.

Os fatores relacionados com o professor, metodologias, estilos de gestão, turma ou fatores relacionados com o ambiente de sala de aula. Se tem alguma coisa a ver com os recursos, a organização do espaço, a duração das aulas.

Entrevistado 1 (E1)

Pronto eu por norma não tenho problemas de comportamento em sala de aula, como professora, posso dizer mesmo, até a nível de conselhos de turma que por vezes muitos problemas acontecem por falta de um bocadinho de autoridade de alguns professores, ou seja, de permissões que os alunos recebem e aí pronto são sempre aulas com alguns problemazinhos e conflitos.

Mas que essa parte acho que pode ser, pode ser prevenida com a atuação do professor em sala de aula. Por vezes, surgem alguns conflitos com os alunos. Isso também por vezes surge nas minhas aulas ou por questões de material ou porque eles estão zangados uns com os outros que eu tento sempre gerir, pondo-me do lado tanto do aluno como do outro e pronto e a situação fica resolvida. Numa situação extrema se um aluno está mais instável ou se tem uma situação extrema, pronto convidamos o aluno a sair um bocadinho. Depois falo com ele fora da sala de aula. Pode ter eventualmente algum problema emocional que esteja ali também pronto para ver isso também acontece, mas depois, nessas situações prefiro os restantes alunos continuarem a trabalhar e eu saio um bocadinho ou vou para uma sala à parte e falo com aluno.

Tento arranjar sempre algumas estratégias.

João Pinto (entrevistador)

Considera que as características da disciplina de educação visual, como por exemplo, existir uma maior, uma maior flexibilidade criativa ou trabalho prático influenciam de alguma forma o surgimento de conflitos?

Entrevistado 1 (E1)

Eu penso que não.

João Pinto (entrevistador)

Não acha que, por ser uma aula mais prática, onde os alunos têm mais liberdade que que não possa ser mais suscetível a existência de conflitos?

Entrevistado 1 (E1)

Assim, eles têm que ter mais regras, não é? Por exemplo, quando são aulas práticas, eles têm que saber que se sujaram, têm que limpar, que se estão em pintura não podem entornar o copo da água porque pode estragar os trabalhos dos colegas.

Mas eu penso se eles estiverem motivados e se professor disser no início da aula claramente quais são as regras de trabalho...

João Pinto (entrevistador)

Não acha que a aula, por ser mais prática ou por eles terem mais liberdade que vai influenciar de alguma forma?

Entrevistado 1 (E1)

O conflito em si? Penso que não.

João Pinto (entrevistador)

OK certo, pronto, no fundo a professora já respondeu à questão seguinte, que é, quais são as estratégias que utiliza para prevenir conflitos nas suas aulas?

A pessoa já disse, pronto, conversa com os alunos, tenta sempre pôr de lado tanto do aluno como do outro. Não é? Tenta perceber o que é que se passou, não é?

Entrevistado 1 (E1)

Evidente quando às vezes há um conflito ou a uma situação, portanto, houve uma situação há pouco tempo que se calhar vocês também se aperceberam que não foi na sala de aula. Tinham andado aos pontapés com uma caixa de tupperware de uma amiga pronto, eu fui averiguar a situação e pronto estavam 2 alunos envolvidos. Os 2 tiveram que assumir as responsabilidades e assumiram logo não é, e pronto e depois tiveram que os pais custear a caixa de tupperware é nova, mas é facilmente resolvido.

João Pinto (entrevistador)

Certo, pronto, no fundo, também já respondeu... Quando surge um conflito, como costuma intervir, isso podia dar exemplos de situações concretas e como geriu pronto, acabou de responder a essa questão, como é que soluciona esses problemas depois, na sua opinião, quais são as estratégias mais eficazes para resolver conflitos? Tem alguma estratégia que, por norma utiliza e que e que nota que consegue resolver o problema?

Entrevistado 1 (E1)

É assim, eu acho que é fundamental, logo no primeiro dia de aulas, o professor deixar claro que ele ali é o professor que há regras para cumprir na sala de aula e que ele que as vai fazer cumprir. É evidente que o professor tem que exigir o cumprimento dessas regras, mas o próprio professor também tem que as cumprir.

Porque se é um professor, mais valdas que chegue atrasado a todas as aulas, ou seja, os alunos também se apercebem disso, o que é fundamental, o professor cumprir essas regras para que os alunos também as cumpram.

Pronto eu acho que isso é fundamental no início do ano.

E depois claro os alunos têm que perceber que se não as cumprem (as regras), que têm consequências.

É importante porque por vezes há colegas ai portas-te mal vais embora, estar sempre a ameaçar, ou vais para a rua ou levas recado para casa e se não agem, se não tomam esta medida, os alunos também sabem que não vale de nada, então ainda temos que ser exigentes.

Isso, eles têm que saber que há regras e que se não cumprem essas regras, que que há

penalizações e que serão penalizados. O recado na caderneta ou com um recado para o diretor de turma, um registro de uma ocorrência no Inovado. Mas é importante o professor fazer isso porque é importante o aluno saber que se não cumprir, que é penalizado.

João Pinto (entrevistador)

Certo, a professora, costuma envolver os alunos no processo de resolução de conflitos. Se sim, como?

Imagino que existe um conflito entre 2 miúdos na sala de aula....

Entrevistado 1 (E1)

Sim, porque eu pergunto aos 2, o que é que se passou separadamente? Pergunto a um o que é que se passou outro? E se há testemunhas, o que é que viram e o que é que aconteceu?

João Pinto (entrevistador)

Certo, então envolve e tenta perceber, Ok?

Entrevistado 1 (E1)

Sim, eles sabem e são envolvidos.

E por vezes até pergunto, então e agora o que é que se pode fazer? então agora, perante este conflito, que é que vocês... individualmente pergunto aos alunos e então pronto, fizeste esta atitude, não tivestes bem, houve esta situação, o que é que podes? O que é que podemos fazer tu como aluno? Eu como diretor de turma ou como professora. Pronto eles dizem: pedir desculpa. Mas achas que pedir desculpa chega...

Ou seja, sensibilizar os alunos e ao saberem que o que fizeram não foi correto e evitarem situações futuras, idênticas.

João Pinto (entrevistador)

OK.

Quais são os principais desafios que encontra ao implementar estratégias de gestão de conflitos?

Quando aplica essas formas de atuar, claro que não devem ser sempre a mesma forma, não é nota-se sempre que os alunos reagem de maneiras diferentes e essas formas, não é?

Quais é que são as estratégias ou quais é que são os principais desafios que encontra quando implementa essas estratégias? Se alguma vez encontrou algum?
Sei Lá, os alunos aceitam de aquilo que lhe diz/pede?

Entrevistado 1 (E1)

Sim, têm que aceitar.

Os alunos e os pais dos alunos.

João Pinto (entrevistador)

Sim, sim, porque isto depois não é só os alunos, não estamos só a lidar com os alunos. Claro, claro.

Entrevistado 1 (E1)

Por vezes há situações mais graves que levam a medidas disciplinares e é assim e depois também tens que saber, tens que estar dentro do regulamento interno da escola, e tens que estar dentro, e estamos a falar de conflitos é importante também estar dentro do decreto-Lei 55 que é os direitos e deveres dos alunos. E é assim, eles têm direitos, mas também têm deveres esses deveres quando não cumprem, não é, dá origem a conflitos, têm que ser uma medida corretiva ou pronto? Tem que ser tomadas medidas, não é?

João Pinto (entrevistador)

Certo, e existem alguns fatores institucionais ou externos que dificultam a gestão eficaz de conflitos?

Acha que por vezes há algo externo ou algo institucional que a inibe ou que não a permite?

Entrevistado 1 (E1)

Pois, eu nunca tive assim, nenhuma situação dessas...

Aliás, eu há pouco tempo uma situação de um aluno que também conheces e depois o castigo, a medida foi fazer trabalhos de integração na escola, eu tive o apoio.

Tem que ser na parte não letiva que eles não podem ser prejudicados em aula e foi na hora do almoço. Ele ia ajudar as senhoras da cantina a fazer os envelopes dos talheres. Pronto, eu informei a mãe, a encarregada de educação, ela reconheceu que a situação foi grave, e

pronto até valorizou, que estava de acordo com a aplicação da medida da integração do aluno em trabalhos da escola...

E correu tudo bem!

João Pinto (entrevistador)

Ok. Que tipo de apoio ou formação, considera necessário para melhorar a capacidade de lidar com conflitos? Acha que nós, professores, quando nos formamos estamos preparados ou são nos dado essas ferramentas para depois, mais tarde, sabermos lidar com este tipo de situações. Acho que devia de haver mais formações ou algo ligado a esta situação.... Sei lá preparar os professores ou saber como, agir, como atuar, como...

Entrevistado 1 (E1)

É Assim, o professor tem que ser sempre conhecedor de tudo o que é documentos legais. Pode haver algumas formações mais específicas, mas eu não reconheço que seja assim, fundamental.

João Pinto (entrevistador)

OK.

João Pinto (entrevistador)

Na sua opinião, como a gestão eficaz de conflitos pode contribuir para o ambiente de sala de aula mais positivo e produtivo?

Entrevistado 1 (E1)

Claro, não é um ambiente sem conflitos, é muito mais agradável, não é, portanto, tanto para o professor que leciona como para os alunos e restantes colegas da turma e como para o próprio aluno.

João Pinto (entrevistador)

Isto vai de encontro à próxima questão... Se nota melhorias no desempenho ou no envolvimento dos alunos após a resolução de um conflito ou nota que, quando isso acontece, quando acaba de resolver um conflito com algum aluno que...

Entrevistado 1 (E1)

É assim, eu acho que quando o conflito é bem resolvido, ou seja, quando eles reconhecem que fizeram mal ou que não deviam ter feito... E se nós apelarmos para a sensibilidade dos alunos, portanto, eles têm que perceber, eles têm que saber que fizeram mal, porque se eles sabem que não fizeram nada mal é que o professor foi um chato e que o colega continua, não está resolvido esse conflito. Acabou, mas não está. O conflito tem que ficar mesmo bem resolvido para eles não estarem... E fica bem resolvido quando são ouvidas ambas as partes e reconhecem que fizeram mal. Penso eu, porque na minha área, portanto, aí, pronto ficam amigos... Porque na vida e por vezes eu também digo, é assim, às vezes há pessoas com quem estamos mais trabalhar, mas numa turma, numa sala de aula, nós temos que trabalhar com todos e não vale a pena estarmos a criar por vezes conflitos que não nos ajudam nem para o nosso trabalho, nem para o trabalho dos que nos rodeiam.

João Pinto (entrevistador)

Então, considera que uma boa gestão de conflitos influencia a relação professor aluno e de que forma não é uma boa relação de uma boa gestão de conflitos entre professor e aluno? Não é? Vai influenciar então a sua relação.

Entrevistado 1 (E1)

Sim, o aluno tem que saber que o professor não é só o mal, não é só autoridade. Portanto, eles têm que saber que o professor é como os pais têm a uma parte melhor e outra parte menos boa que temos que ter o peso e medida, não é?

João Pinto (entrevistador)

Então, se eu lhe pedisse para descrever o seu papel enquanto mediador de conflitos na sala de aula, como é que a professora descreveria? Como é que se descreveria?

Entrevistado 1 (E1)

Eu esforço-me para tentar resolver bem os conflitos.

Como já disse tento-me por do lado dos alunos, e tento fazer tudo para que o conflito fique resolvido para não para não ficarem a restos, não é para ficarem sequelas nos alunos.

João Pinto (entrevistador)

Mas ao longo dos seus anos de trabalho, não é? E de serviços que já são bastantes, não é a que mudanças se se existiram e implementou na sua prática para colmatar com conflitos em sala de aula de EV?

Viu-se obrigado alguma vez a fazer algum tipo de mudança.

Sei lá, separar alunos de não ficarem sentados junto um do outro, não.

Entrevistado 1 (E1)

Pois pronto é assim isto também vai com o tempo.

Sim se tu se tu te apercebes que 2 ou 3 alunos estiverem juntos pode criar mais conversa e por vezes mais desacato entre eles, mais conflitos, então não os deixas juntos. Tentas prevenir o conflito.

João Pinto (entrevistador)

Sim, sim, mas mesmo conflitos entre a professora e o aluno já teve alguma situação dessas, por exemplo, em que teve que adaptar a sua postura enquanto professora, por exemplo, porque sabia que Sei Lá que com aquele aluno teria que ter outro tipo de atenção, sei lá, a forma como falava ou a forma como sei lá, estou aqui a supor não é só para, só para fazer, pensar.

Entrevistado 1 (E1)

É assim, eu penso que não, eu estou-me a lembrar daqui a uns 4 ou 5 anos.

Ganhei uma inimiga entre aspas de uma aluna, mas que foi uma situação também de um conflito, por isso que estou a falar. Neste momento. Eles estão no nono ano, são meus alunos em que uma colega propositadamente um amigo, tinha trazido uma Sweat nova do futebol clube do Porto, portanto, original e a aluna de mazinha foi encher pronto, foi aplicar cola líquida no casaco do colega.

É evidente que ele ficou super triste. A camisola, pronto, é uma peça de roupa cara, e pronto e eu fui na minha aula que estavam com outros materiais. É evidente que quando ele me disse, ele ficou todo choroso.

E o que é que eu fiz? Falei com a aluna. Falei com ele depois que os pais da aluna pronto e os pais da aluna tiveram que pagar o casaco novo do aluno. É evidente que a partir desse dia

ganhei uma inimiga amiga, não é?

Mas contrariamente, ele não, porque se fosse outra pessoa, fazia de contas...

João Pinto (entrevistador)

Mas a professora notou isso, depois no contexto sala de aula, por exemplo, que a aluna já não tinha a mesma atitude para consigo após essa situação....

Entrevistado 1 (E1)

Ela ficou mais fria, mas quer dizer, mas eu achei que foi a atitude certa porque e aliás, eu fiz questão de que foi numa aula... Todos souberam que tinha sido ela que tinha saído do seu lugar e que tinha passado a cola líquida.

E, portanto, foi mesmo propositado e foi uma atitude que eu considerei muito grave, de má... E pronto e depois fiz uma ocorrência e os pais, possivelmente ela pode ter sido castigada em casa porque saiu da carteira do pai, não é o dinheiro pro casaco novo.

E ela se calhar aí ficou um bocadinho, mas eu penso que fiz o melhor um e continua a ter uma excelente relação com a turma. Ou seja, Se Eu achei que era uma atitude que tinha que ser penalizada, eu agi não, não, pronto é evidente se calhar...

João Pinto (entrevistador)

Mas ainda hoje nota essa essa diferença de, por exemplo, a partir daquele momento, ali foi um marco para a aluna mudar o comportamento...

Entrevistado 1 (E1)

Sim.

Sim ela ficou, ficou mais um bocadinho, mais fria, não é? Portanto, ficou olha esta fez-me pagar o casaco... E ficou chateada sim.

Mas a minha relação com ela continua igual. Agora tivemos aulas no primeiro semestre e pronto.

Para mim é uma aluna, mas sei que da parte dela que ficou.

Mas que que eu penso que pode ter-se servido, não é porque foi uma situação propositada e essas coisitas assim de maldades eu tolero muito pouco.

Às vezes há conflitos, porque situações de *bullying* eu tolero muito pouco, e tento sempre

resolver logo e sou pouco tolerante de algumas brincadeiras dos alunos e depois eles começam a conhecer e também sabem disso por isso.

João Pinto (entrevistador)

Lá está aquela questão das regras, não é?

Entrevistado 1 (E1)

Sim, sim...

João Pinto (entrevistador)São logo implementadas no início e saber o que é que até onde podem ir e até onde é que até onde vão os limites, não é no fundo.

Agora, na sua opinião, como os alunos percebem os conflitos em sala de aula? Acha que os alunos têm sempre noção, que aquilo é um conflito? Ou que aquilo vai gerar um conflito ou acha que os alunos por vezes só dão conta quando já estão envolvidos naquele conflito, ou acha que eles, desde o início já provocam situações que sabe que vai que vai levar àquela certa e determinado resultado, não é?

Entrevistado 1 (E1)

Eu acho que isso há as duas opções, por vezes alunos, que criam conflito sem saber perceberem. Depende também das características dos alunos, nós temos um aluno que que possivelmente cria e nem se apercebe. Houve uma situação também há pouco tempo, uma saída da sala.

Portanto, foi aquela rasteira, ou seja, ele não. Às vezes há alunos que não têm noção do tamanho do conflito, o que que pronto por vezes não têm a noção de que um pequeno gesto, uma pequena atitude deles, possa causar um conflito tão grande agora há outros alunos que que se calhar fazem já para criar um conflito que, se calhar, às vezes há alunos que o passam e tentam estragar ou retirar materiais do colega. Portanto, para chamar a atenção ou para....

João Pinto (entrevistador)

Mas que motivos, por exemplo, a professora acha que levam esses alunos a envolver-se em conflitos, porque é que acha que esses alunos têm essa necessidade?

Entrevistado 1 (E1)

Eu peço que é para chamar à atenção para se acharem superiores na turma, ou pronto eu consigo fazer isto ou eu sou superior ou eu penso que sim....

Porque há meninos que ainda têm pronto, ainda são mauzinhos e é.

E pronto e acho que isso acontece também um bocadinho propositadamente, mas lá está, isso também tem a ver com a educação, não é? E com os valores...

João Pinto (entrevistador)

E depois esses alunos, quando são confrontados pela professora como é que eles reagem a essas estratégias?

Quando são confrontados, não é quando a professora, quando lhe é comunicado, não é que existiu isto que se passou isto, isto não é o mesmo na sala de aula durante uma sala de aula e são confrontados por si, não é?

Entrevistado 1 (E1)

Eles por norma, ficam humildes e reconhecem e aceitam.

João Pinto (entrevistador)

Nunca teve nenhum aluno, por exemplo, que argumentasse...

Entrevistado 1 (E1)

Ou seja, quando depois, pronto, também depende dos conflitos, mas é um conflito em que toma outras dimensões eu também tento sempre saber e ouvir a opinião de testemunhas ou de alguém tanto e quando eu falo aluno, eu já tenho um bocadinho do histórico do que se passou e precisamente para eu saber quando eu falo, eu quero ter certezas do que falo....

João Pinto (entrevistador)

Mas adapta a sua forma, por exemplo, de falar sabendo o aluno com quem está a falar, por exemplo. Ou a forma de abordagem?

Entrevistado 1 (E1)

Sim, por vezes sim, depende das características do aluno. Se é um aluno, por exemplo com hiperatividade ou com algum transtorno pronto, temos que falar de maneira diferente e temos que falar aí no diálogo convém termos sempre um diálogo muito claro, uma linguagem muito clara que eles percebam, para eles entenderem mesmo que eu. Normalmente eles reconhecem e pronto e pedem desculpa, e então depois remediar o conflito.

João Pinto (entrevistador)

Ponto professora estamos a chegar ao fim das questões. Eu só queria perguntar se existe algo mais que gostaria de acrescentar sobre esta temática da gestão dos conflitos em aulas de educação visual. Se tem mais algo a acrescentar que acha que vai enriquecer?

Entrevistado 1 (E1)

Eu acho que é importante o papel de Professor, João.

Não é por ações de formação, não é? Não é por formação. Eu acho que é mesmo o professor. O professor tem que quando está perante uma turma tem que saber que está ali para transmitir conteúdos, mas também para transmitir valores.

E que, e pronto, e ao cumprimento das regras porque eu acho que se todos os professores fossem exigentes, se calhar não haveria tantos conflitos.

Porque depois normalmente os conflitos e sempre aqueles professores... E os alunos são os mesmos, mas só com aqueles professores com 2 ou 3 professores e que há conflitos.

Por vezes são conflitos até às vezes bastante graves, mas eles sabem que, por isso eu acho que é importante, não sei se passa pela formação dos professores, porque, ou seja, vocês têm que saber e têm que estar bem por dentro de tudo o que a legislação nesta parte dos direitos e deveres do aluno nas escolas do regulamento interno terem bem definidos os critérios de atuação a porque realmente há países nórdicos em que não há tantos conflitos como aqui e se calhar tem a ver com o tal cumprimento das regras que por vezes também não é só na escola já vêm de casa, por vezes não é fácil, mas se o aluno entra numa sala e sabe que ali que não pode pisar fora não é, ele também se calhar tem mais cuidado.

João Pinto (entrevistador)

Certo, pronto assim até já vai de encontro à última questão que era se tinha alguma

sugestão, alguma recomendação para melhorar então, gestão de conflitos na sala de aula de EV... Pronto, foi o que a professora disse a estabelecer logo de imediato regras não é no início das aulas, e no início do ano Letivo para eles perceberem não é até que ponto acho que foi essa a Mensagem que deixou foi mais a passada com isso.

Entrevistado 1 (E1)

E os critérios os critérios de atuação comum, que normalmente fazem parte dos planos de tudo, ou seja, que são definidos e logo em Conselho de turma, não mascar pastilhas elásticas não usava boné entrada de ser o primeiro a entrar na sala e o professor, ou seja, essas regras simples, mas se os alunos sabem que há regras e que nós também temos regras e nós na escola também temos que cumprir as regras, nós na sociedade temos de cumprir regras, então eles têm que cumprir regras e se formos todos mais competidores haverá menos conflitos, penso eu.

Por isso é que há países em que nem há quase criminalidade, não é porque eles sabem que pronto estaremos. Não é tipo estava-me a lembrar no Dubai ou a sítios em que eles sabem que não podem sequer, porque pronto tem logo as consequências, não é?

E eu acho, mas também pronto esta geração, se calhar os pais estão mais permissivos e pronto e os alunos hoje em dia, se calhar também se sentem mais à vontade, mas era importante na escola ele saberem e serem cumpridores e pronto valorizar a parte da partilha entre turma. Eles saberem que estão ali e que se forem todos mais amigos ou se colaborarem todos, uns com os outros, que o ambiente de trabalho fica mais saudável. Isso também é bom e eles têm que ir para uma aula e têm que se sentir confortáveis. Não pode ser um castigo que não podem fazer nada, não é? Não é autoridade. O qb, portanto, tem que. Mas isso depois também olha que o Tempo.

João Pinto (entrevistador)

OK professora olha. Muito obrigado por este tempo que dispensou. Não se tem alguma questão, alguma dúvida se ficou com alguma questão, alguma dúvida?

Entrevistado 1 (E1)

Não penso que não...

João Pinto (entrevistador)

Pronto só esta agradecer depois que quando eu tiver a fazer análises dos dados, pronto, Se
Eu tiver alguma dúvida, alguma questão, posso entrar em contato com a Senhora?

Entrevistado 1 (E1)

Sim, sim, sim.

Entrevista Prof. E2

João Pinto (entrevistador)

Pronto para começarmos vou lhe pedir que faça uma pequena contextualização de si próprio... que se apresente que diga quantos anos de serviço tem, há quanto tempo já dá aulas de educação visual.

Entrevistado 2 (E2)

Então chamo-me XXXXXXXX, tirei o curso da educação visual e tecnológica da ESE Politécnico de Viseu.

Conclui as 19/06/1998 e comecei a lecionar no dia 1 de setembro do mesmo ano.

Desde esse tempo que percorri o país todo de norte a Sul e até nas ilhas.

Sou atualmente do quadro zona pedagógica da zona XX e estou agora a lecionar na Escola XXXXXXXXXXXX.

Dei educação visual e tecnológica, no modo antigo (com par pedagógico) e agora no modo atual.

João Pinto (entrevistador)

OK, portanto, agora eu ia lhe pedir o quê que me descrevesse de uma forma geral, Como É Que É a dinâmica das suas aulas de educação visual? Como é que por norma são as suas aulas de educação visual?

Eu por acaso já sei, não é que já tive o privilégio de estar nas suas aulas, mas para quem não esteve.

Entrevistado 2 (E2)

Pois é, Eu Não mudei muito desde o ano passado. A minha dinâmica é o seguinte, é eu primeiro lugar em setembro nas primeiras aulas e estabelecer as regras e fornecer a informação que é necessário para as disciplinas

A seguir é um processo de conhecer os alunos. Eu sou sempre muito frontal, porque principalmente aqueles miúdos que vêm do quinto ano, sou muito direto em dizer que eles não estão aqui para ser artistas plásticas.

O empenho e comportamento é fundamental e as notas surgem na mesma.

Eu sou um pouco *old School*, não utilizo muito as novas tecnologias, essas novas interações digitais... gosto de ser mais prático e direto.

Transmitir algum conhecimento para depois ser aplicado, porque eles, ao princípio tem uma noção muito abstrato das coisas, principalmente quando uma pessoa está a explicar e depois quando passam para a parte prática, eles depois têm aquele noção que há uma ligação de abstratismo para a realidade.

Tento sempre todos os anos modificar os meus trabalhos... não tento utilizar o mesmo método.

Agora temos que dar isto, temos de dar aquilo a seguir. Eu altero a ordem dos conteúdos, pois este ano e já que com os novos manuais e tudo já podemos flexibilizar um pouco a maneira de dar às aulas, não é?

João Pinto (entrevistador)

Pois.

Entrevistado 2 (E2)

Quando foi a quebra de EVT para separação parece que houve ali um regime de dar isto primeiro, isto a seguir e isto a seguir no quinto ano e sexto ano.

João Pinto (entrevistador)

Existia uma linha condutora, não é que tinha que ser seguida.

Entrevistado 2 (E2)

Sim, agora temos, estamos a voltar um pouco atrás em que eu posso dar o que eu quiser...

João Pinto (entrevistador)

Já há essa liberdade de se poder adaptar os conhecimentos...

Entrevistado 2 (E2)

Agora temos muita mais liberdade em tudo.

Gosta muito de criar aquele ambiente mais simpático e motivador. Tentar criar um ambiente que agradável...

Desculpe lá o Tema museus não seja um bicho Papão.

João Pinto (entrevistador)

Deixar os alunos à vontade, não é?

Entrevistado 2 (E2)

É! Motivá-los, mostrá-los, tentar puxar pela criatividade imaginação deles... Às vezes ligo o computador para colocar música.

Por exemplo, eu tenho colegas que ultimamente são mais teóricos do que práticos. E eu Não consigo ser isso. Eu acho que a teoria eles já têm os muito. Os alunos já têm muito. A prática, eles têm pouco e temos de puxar para eles.

Pronto, portanto, até noto algum às vezes ao longo do período longo do ano Letivo, até nota alguma evolução.

João Pinto (entrevistador)

Mas ao longo da sua experiência enquanto professor de educação visual, quais é que foram as principais causas ou fatores que de certeza que já teve diversos conflitos, não é nas suas aulas e quando é que foram os principais causas ou fatores que levaram ao surgimento de conflitos nas aulas de educação visual? Portanto, pode ser fatores relacionados com os alunos, não é? Ou fatores relacionados com o professor ou então relacionados com o ambiente de sala de aula que possam influenciar o surgimento desses conflitos?

Entrevistado 2 (E2)

É assim ao longo de meus anos eu sempre dividi isto em 2 partes. EVT agora esta é EV e ET, os conflitos no passado foi mais de desinteresse na vida secular da dos alunos...

João Pinto (entrevistador)

Acha que os alunos já não têm aquele interesse...

Entrevistado 2 (E2)

No passado foi assim... Não era obrigatório 12º ano, muito deles paravam aos 16 anos para seguir fora da escola e eu dou um exemplo de um aluno em Aveiro, chamava-se Fernando, que causava algum de distúrbios...

E eu e a minha a minha colega chegamos ao acordo com ele. Ele queria chumbar um ano para fazer 16, ainda estava no sexto ano, então ele vinha com uma revista ou jornal ficava no fundo da sala ali, dormia e pronto o resto da turma estava a funcionar bem.

Hoje em dia nós temos de criar estratégias para motivar, mas há uns alunos que não lhes interessa a nossa disciplinas.

Portanto, tem interesse em outras áreas, os rapazes mais para educação física...

Às vezes aqueles conflitos que eles os interesses deles da disciplina depois a causam de tentar provocar outros.

João Pinto (entrevistador)Então acha que esse principal fator surge no desinteresse que tem pela disciplina de EV...

Entrevistado 2 (E2)

Sim e depois fazem uma provocação a mim ao docente, imagine eu querer puxar por um aluno ou aluna e eles estão a fazer uma provocação, ao contrário...

Vá para se testar os níveis de cada um... até onde uma pessoa pode chegar.
Depois há, às vezes conflitos entre eles também.

João Pinto (entrevistador)

Entre pares, não é?

Entrevistado 2 (E2)

Entre pares que as vezes são situações vem do exterior, entram para a sala de aula...

João Pinto (entrevistador)

E por vezes tem que ser na sala de aula, não é que depois se acaba com esse conflito. O conflito até pode começar fora, não é? Mas depois para a aula funcionar, tem que acabar com ele.

Entrevistado 2 (E2)

Começo, começo lá fora do intervalo e entregar para dentro da sala.

João Pinto (entrevistador)

Mas o professor acha, por exemplo, pela disciplina de educação visual ser uma disciplina altamente prática, não é? Isso influencia de alguma forma o surgimento de conflitos ou acha, por exemplo, se for uma disciplina mais teórica que os conflitos que não surgem? Acha que foi prática que tem mais tendência a esses conflitos surjam.

Entrevistado 2 (E2)

Quando foi a EVT a teoria prática era muito interligado... Da maneira que está a educação tecnológica está a ser área mais teórica. As vezes noto que os alunos gostam mais da educação visual em geral, de que a tecnológica, tendo em conta que a matéria não está adaptada para a faixa etária deles.

João Pinto (entrevistador)

E acha que isso pode criar frustração NOS alunos e gerar conflito?

Entrevistado 2 (E2)

E desmotivação porque custa explicar uma área como a eletricidade, que domino pouco... E tentar introduzir isto numa sala de aula, não é? As salas de aula não tem condições, não tem equipamentos para essas coisas.
É tudo muito abstrato, muito teórico.

E pode ser transmitidos alguns vídeos, alguma informação digital, mas eles não têm aquela noção de como é que funciona...

João Pinto (entrevistador)

No fundo o que está a dizer é que a disciplina, aquilo que se pretende da disciplina não é por vezes as condições de sala de aula ou de outros fatores, não é influenciada por aquilo que pronto. Não, não corresponde àquilo que se precisa, não é? E depois isto pode gerar de certo modo, não é?

Entrevistado 2 (E2)

Sim é... noto porque a sala, principalmente a que estou agora na Latino Coelho, na básica a sala era da EVT, tem aquelas ferramentas, têm as coisas que nós no antigo usamos. Para fazer trabalhos em madeira, barro ou qualquer construção e tudo, mas imagina de eletricidade é uma área que tenta passar um pouco ao lado. Não tem. Havia nas salas do Terceiro ciclo de tecnológico antigamente.

E depois como era só matéria, nota-se que é muito só, não é não é como antigamente pronto, desculpe lá, devia ser, fazer esse trabalho e tudo.

E depois, os alunos muitas vezes estão ali, só ouvir, só a ver.

E depois eles não têm aquele noção muito prático. É isso que eu para mim, Tecnológica normalmente têm notas um o mais baixo do que visual porque visual mais fácil de aplicar.

João Pinto (entrevistador)

Então pronto, o professor concorda quando eu disse, então, que algumas das características da disciplina de educação visual influenciam ao surgimento de conflitos por essas características que me teve agora a dizer, não é?

Entrevistado 2 (E2)

Sim pronto se é conflitos entre eles pronto, mas normalmente eles na parte prática, eles estão mais pronto.

João Pinto (entrevistador)

Então e por exemplo, quais é que são as estratégias que utiliza para prevenir conflitos na sala de aula, por exemplo, ou nas suas aulas?

Entrevistado 2 (E2)

Se é conflitos em sala de aula...

João Pinto (entrevistador)

Neste caso, as aulas de EV. Neste caso, deverá ser a mesma que que utiliza nas aulas. ET, não é?

Entrevistado 2 (E2)

Eu paro a aula e tento saber ou razão.

João Pinto (entrevistador)

Para conhecer a razão.

Entrevistado 2 (E2)

O que se passa, é a razão.

Depois tento intervir... Eu tento usar um pouco uma quase uma lição de cidadania sobre os valores e com como é a maneira de estar na vida. Depende da situação também pronto, tem que se ver sempre a situação.

É quase como aqueles debates políticos entre eles...

Pronto, quando é assim um comportamento provocatório, desinteresse e tudo.

Vá a falar a atirar a coisa qualquer coisa eu aplico os avisos.

E quando não está a resultar, vão lá para fora algum tempo.

Ou aplico medidas disciplinares.

Por escrito.

João Pinto (entrevistador)

OK.

Mas, por exemplo, o professor, claro que consegue perceber quando está para surgir um conflito, não é? E não sei se tem alguma estratégia que usa para prevenir. O Professor vê, por exemplo, sei lá que o aluno já está a falar com outro aluno de uma forma que já vai ver que aquilo vai dar uma confusão, não é, de certeza que tem estratégias para prevenir, para aquilo, não escalar para outra não é para outra situação.

Entrevistado 2 (E2)

A minha estratégia é muita fácil, é ser autoritário, é chegar ali, levantar a voz.

João Pinto (entrevistador)

Mostrar que o professor que é a autoridade dentro da sala de aula.

Entrevistado 2 (E2)

Porque se se me fazem isso, perdem todo respeito.

Se não há uma atitude autoritária, às vezes é quando logo depois eles não ligam e continuam na mesma.

João Pinto (entrevistador)

E obtém resultados positivos quando quado pratica, quando mostra ao aluno que pronto quem manda na sala, que é o professor que ele tem que parar com aquele tipo de atitude. O aluno, acata e faz aquilo que lhe é dito.

As vezes estão mal-habitados.

Pensam que são intocáveis, não é? Mas basta um bom levantamento de voz, mais alto da cadeia deles, um ar facial de zangado, eles notam logo. Pode haver aqueles conversas tipo, olha oh te portas bem ou te dou um pontapé pela porta fora.

João Pinto (entrevistador)

Uma chamada de atenção, um aviso, não é?

Entrevistado 2 (E2)

Sim uma chama atenção.

E, depois há outra coisa que já aconteceu, eu na brincadeira e aqueles dizem a os professores não podem bater nos alunos.

E eu digo logo os direitos e os deveres...

Não é?

João Pinto (entrevistador)

Claro.

Entrevistado 2 (E2)

Se ele falta respeito. Já aconteceu com um do sétimo ano.

Se ele faltar o respeito.

A mim.

E Se Eu dou um?

Eu faltei ao respeito a ele, e fica ela para ela.

Percebeu, tá porque eles têm aquele não têm noção de direitos e deveres, é bem linear.

João Pinto (entrevistador)

Olhe, se calhar olham mais para os direitos e não veem os seus deveres, não é se calhar.

Entrevistado 2 (E2)

Pois é.

Mas pronto.

João Pinto (entrevistador)

E agora, o que é que lhe ia perguntar...

E o Professor, eu acho que até já me respondeu isto, quando existe um conflito, então o professor costuma envolver os alunos depois no processo de resolução desses conflitos, não é. Existe um conflito e vai conversa com aluno, conversa com outro, mas como é que faz isso? Por exemplo, existiu um conflito, o Professor intervém e depois, para resolver esse conflito, envolve os alunos nessa resolução, mas como é que faz isso?

Entrevistado 2 (E2)

Já aconteceu no passado, que tenho que os mandar calar. E depois dou a vez a cada um para se explicar.

E se o outro começar a explicar o que está a intervir, isso é como sai no tribunal.... Mando-o claro, não é?

João Pinto (entrevistador)

Isto em contexto de turma?

Entrevistado 2 (E2)

E depois eu faço, tipo, um juízo de valor, o que foi dito e a certos assuntos que depois Eu Não me vou meter muito.

Depende da gravidade e acabou o assunto.

Cada um no seu canto nenhum falam para outro, senão vão 2 lá para fora e depois tem que comunicar ao diretor de turma.

Seja verbalmente, seja um por escrito na ocorrência.

Porque há certos assuntos, que convém ser os diretores de turma.

Muitas vezes, se é uma coisa ligeira, uma pessoa tenta resolver ali.

Não é?

Se é uma coisa mais grave, imagina foi uma situação que foi lá fora e depois entrar cá para dentro a chorar.

Acabar logo ali.

E depois isso eu tenho que comunicar logo.

O comunicado é fundamental que o papel do diretor de turma nesse sentido.

Não é?

João Pinto (entrevistador)

Mas quando, por exemplo, quando aplica este tipo de estratégias, porque ISTO é uma estratégia, não é que o professor foi criando ao longo dos tempos que dá aulas, não é? Mas ainda assim encontra alguma dificuldade. Às vezes a implementar estas estratégias.

Entrevistado 2 (E2)

Ultimamente sim...

A atitude que muitos alunos estão a ter hoje em dia.

Eu acho que a maneira de estar que bem de casa' que ultimamente eles acham que podem ser igual na escola?

João Pinto (entrevistador)

Certo.

Entrevistado 2 (E2)

Porque É assim, e não é para criticar os pais dos outros, mas eu noto que eles, os valores e o respeito de Hoje em dia dos alunos cada vez está pior. E eles não aceitam.

João Pinto (entrevistador)

É então o principal desafio que o professor encontra para implementar essas estratégias têm a ver com a educação e com os valores que esses alunos trazem de casa. Vá, digamos.

Entrevistado 2 (E2)

Sim.

Pois porque já noto muito deles não ligam, pronto. Nós somos uma entidade que está lá para estar. Tem o mundo, está a gerir a volta deles.

Muito individualistas.

Depois não têm aquela noção de empenho as vezes de sacrifício de para fazer então ter muitas dificuldades nos alunos, como já foi dito, não quero saber da disciplina e só fazem os trabalhos para fazer.

Fazem uma coisa qualquer e depois ficam a olhar para o teto.

E depois é assim, não olham para mim como uma autoridade.

João Pinto (entrevistador)

Não respeitam o papel do professor, não é?

Entrevistado 2 (E2)

Sim o papel do professor que antigamente era o papel da sabedoria da transmissão de conhecimento agora é visto como uma profissão simples como qualquer um...

João Pinto (entrevistador)

Neste caso, por exemplo, o professor acha que existem fatores institucionais ou externos à escola que dificultam a gestão eficaz dos conflitos, como por exemplo.

Entrevistado 2 (E2)

Sim.

Sim, principalmente os encarregados de educação ou os pais. Muitas vezes, e eu já fui diretor de turma, muitas vezes são contraditórios aos professores. Achem que nós não temos poder de impor alguma coisa nas suas crianças, hã? E muitas crianças. Muita desculpa lá o Tema, mas estão a ficar muito mimados.

Muito minadas Hoje em dia.

No passado, Eu acho que as crianças tinham mais espírito de sacrifício, de vontade... Hoje em dia não há essa vontade, principalmente no ensino, não é?

E os resultados dizem ela por ela...

As notas são dadas na educação. Depois se tem alguns negativas, tem a ver relatórios.

Uma coisa que eu noto muito na nossa área.

Penso que não aceitam bem se a nota é mais baixo.

De que as outras disciplinas

Gera ali uma mal-estar e tudo.

João Pinto (entrevistador)

Mas isto entra entre professores ou...

Entrevistado 2 (E2)

Entre professores.

Muitas vezes de alguns alunos....

João Pinto (entrevistador)

Em Conselho de turma, não é?

Entrevistado 2 (E2)

Mas muitas vezes os encarregados.

João Pinto (entrevistador)

Mesmo os encarregados.

Entrevistado 2 (E2)

Imagina, podem ter tudo 5, mas comigo ele tem um 4 já há ali uma certa revolta.

João Pinto (entrevistador)

Pois, Como É Que É possível, em EV...

Entrevistado 2 (E2)

Pois.

João Pinto (entrevistador)

Não consegui ter, pois...

Entrevistado 2 (E2)

Pois, mas às vezes esse fator externo as vezes implica muito. Não é porque não, não olham para nós como uma disciplina curricular.

João Pinto (entrevistador)

E a nível institucional?

Entrevistado 2 (E2)

Lá está também a conflitos com os colegas, quando percebendo ISTO das notas.
Já tevi...

João Pinto (entrevistador)

Mas acha que esta parte institucional também influencia a ou dificulta a gestão eficaz dos conflitos?

Entrevistado 2 (E2)

É porque as vezes...

João Pinto (entrevistador)

Não sei, Sei Lá, se tomam sempre as dores do aluno ou bem o professor. Sei lá, estou a sugerir, estou a mandar para o ar só para.

Ou acha que não? Porque que a que a escola?

Entrevistado 2 (E2)

Eu, eu, eu vejo muitas vezes aqueles disciplinas teóricas que eles acham que são

importantes.

E nós, não é?

Como educação física, com música e tudo e depois acham que não têm o mesmo valor.

E tudo e depois muitas vezes, e isso é transmitido aos alunos, não é?

Que é mais importante português, matemática, ciências não é de que nós.

Não é?

João Pinto (entrevistador)

Nota-se que existe uma desvalorização não é por parte da escola, às disciplinas, mais práticas EV, ET, educação física....

Entrevistado 2 (E2)

Sim.

Sim.

Sim, eles acham que a nossa área é tipo um passatempo.

João Pinto (entrevistador)

Por vezes essa desvalorização pode também prejudicar, não é OK?

Entrevistado 2 (E2)

Pode, pode, pode...

Se eu peço para os alunos fazerem um TPC... Já aconteceu também, principalmente os sextos anos sobre movimentos artísticos ou sobre um pintor ou artista plástica, e é para trazer para a semana. Há muitos deles não trazem porque é mais importante estudar para matemática, bem um teste de português e tudo.

E depois atrasam a aula.

Noto muito, principalmente quando há colegas hoje em dia que querem ser articular conosco.

Sempre, sempre, sempre que penso que é uma coisa fundamental, porque acham que nos consegue fazer logo que eles querem, para ontem...

É isso que eu noto um bocado Hoje em dia nas escolas.

Não é aquele valor, não tem...

João Pinto (entrevistador)

Certo e eu professor acha, por exemplo, que nós, professores de EV que deveríamos ter algum tipo de apoio ou formação para melhorar a nossa capacidade de lidar com estes conflitos.

Sei Lá, termos umas sessões ou ter uma ter uma ter uma formação que NOS fosse disponibilizada, que me desse algumas dicas, algumas estratégias.

Entrevistado 2 (E2)

É, sim, eu já tirei formação sobre conflitos de sala aula também uns anos atrás, isso existe.

João Pinto (entrevistador)

E acha que foi benéfico ter feito essa ter feito essa formação?

Implementa aquilo que aprendeu nessa formação.

Ou acha que depois, na prática, aquilo que é ensinado na teoria não resulta...

Entrevistado 2 (E2)

Foi uma formação sobre conflitos em contexto de sala de aula. Já foi a alguns anos atrás. A formadora aplicou uma cena em nós, de temos de utilizar uma grelha, marcar umas cruces.... Não gostei.

Porque é assim os conflitos é independente, são pessoas diferentes.

João Pinto (entrevistador)

São espontâneos, não é?

Entrevistado 2 (E2)

São crianças diferentes, pois são zonas diferentes. Os conflitos vão ser diferentes...

João Pinto (entrevistador)

Não se pode generalizar, então isso que está a dizer, não é.

Entrevistado 2 (E2)

Não pode, não dá. Eu acho essa coisa dos conflitos das formações deveria de estar ligado à área da cidadania.

João Pinto (entrevistador)

Acha que isso deve ser trabalhado nessas disciplinas?

Entrevistado 2 (E2)

Sim devia ser mais do que falar da sexualidade e o sexo dos anjos e essas coisas... Não pode existir uma formação geral para os conflitos em EV e ET.

João Pinto (entrevistador)

Então acha que estas estratégias e estas técnicas se vão aprendendo com a prática?

Entrevistado 2 (E2)

Sim, eu acho ao longo...

João Pinto (entrevistador)

Na prática, por analisarmos a turma que temos os alunos que temos e depois tem que se criar estratégias que correspondam.

Entrevistado 2 (E2)

Lá está em logo ao princípio do primeiro período das primeiras aulas e tentar conhecer a turma.

A forma de estar dos alunos, a personalidade dos alunos, há?

E depois tenta melhorar.

É preciso muita insistência, insistência é fundamental. Não pode quebrar, não é uma pessoa, tem e decidir insistir, não é?

Porque depois é assim e tenta o último a cobrar, é que vai perder.

Pode ser o aluno, pode ser professor, não é?

João Pinto (entrevistador)

Ainda dentro desta questão da gestão de conflito, que é a temática do meu projeto de investigação no que toca ao impacto da gestão de conflitos no ensino aprendizagem, a questão que eu tenho é que se, na sua opinião, como a gestão eficaz de conflitos pode contribuir para um ambiente de sala de aula mais positivo e produtivo?

Entrevistado 2 (E2)

Vai contribuir bastante...

Se os conflitos ou reduzem ou ficam resolvidos, só vai criar um bom ambiente. Na nossa área que é mais produtiva, mas pronto, lá está, é preciso trabalhar nela para ver se isso resolve.

Às vezes podes aqueles conflitos que estão zangados, um com um com outro e no outro dia já só amigo, pronto.

Agora, se a coisas mais graves, lá está, tem que ser com outras medidas e estratégias tem que ser às vezes instantâneo.

João Pinto (entrevistador)

Após a resolução de um conflito ou os alunos, por exemplo, aquele estiveram envolvidos NOS conflitos, amuam ou recusam-se a trabalhar ou existe das 2 formas? Não sei.

Entrevistado 2 (E2)

Podem estar conflituosos um dia, mas se no outro dia muda, muda a atitude.

Primeiro, é preciso criar um bom ambiente.

João Pinto (entrevistador)

Tem que se resolver não é resolvendo e criando um bom ambiente.

Entrevistado 2 (E2)

... O bom ambiente está criado eles são mais empenhados. Penso que é uma coisa automática.

João Pinto (entrevistador)

ISTO mesmo após a um conflito?

Entrevistado 2 (E2)

Após conflito.

Entrevistado 2 (E2)

Eu tive uma turma que era muito conflituosa.... comportamento muito faladores, muito conversadores... um pouco brincalhões.

E após várias tentativas de melhorar e com intervenção que foi feito por mim, para diretor de turma agora as coisas melhoraram.

Os miúdos que normalmente não faziam quase nada, os miúdos estão a trabalhar e quase a ser é. É quase 11 coisa automática.

João Pinto (entrevistador)

Certo? Então, neste caso, considera que uma boa gestão de conflitos influencia a relação do professor e o aluno? E ISTO de que forma?

Entrevistado 2 (E2)

Exatamente.

João Pinto (entrevistador)

Isto de que forma?

João Pinto (entrevistador)

O professor acho, por exemplo, que após a resolução de um conflito ou de uma chamada de

atenção a um aluno, se for feito de forma bem feita, não é eficaz e acha que isso influencia a relação depois que tem com esse aluno ou esse aluno que tem para tem para consigo.

Entrevistado 2 (E2)

Sim, sim, sim noto mais a simpatia, mais respeito. A mim para os outros colegas E depois eles queriam pouco mais vontade de trabalhar

E depois já notei isso um bocado mais vontade, mais empenho, não é? E tudo.

A não só ameaça-los que vão tirar negativas, mas.

Noto que os depois querem fazer melhor.

o trabalho que estão a fazer, já começam a ter mais preocupação.

e mais gosto porque a ideia que eu tento sempre criar é que eles têm gosto pelos seus trabalhos.

João Pinto (entrevistador)

Então neste caso...

Sim nesse caso, então, como é que como é que descreve o seu papel enquanto mediador de conflitos em sala de aula se lhe pedisse para Se Eu agora vou lhe pedir, como é que o professor se descreve enquanto mediador de conflitos?

Entrevistado 2 (E2)

Pronto, primeiro ser autoritário.

João Pinto (entrevistador)

Certo.

Entrevistado 2 (E2)

Acalmar a situação.

João Pinto (entrevistador)

Autoritário, mas ao mesmo tempo transmitir calma...

Entrevistado 2 (E2)

Sim.

depois tenta fazer um papel de juiz, saber a situação...

Dar o direito a cada aluno de descrever a ocorrência?

É tudo e tenta depois chegar a uma conclusão.

E chamar a atenção.

João Pinto (entrevistador)

Agora vou lhe agora vou lhe perguntar o Professor XXXXXXXX, que começou a dar aulas em 98, não é? E agora, em 2025 está a dar aulas. Não é que mudanças existiram e que implementou na sua prática ao longo dos anos para saber para lidar com os conflitos? Imagino que em imagino que em 98 teria uma forma de lidar com os conflitos e que em 2025 já tem outra, não é?
Que mudanças que implementou ao longo da sua carreira profissional.

Entrevistado 2 (E2)

É assim antigamente eram 2 professores, não é?
Praticamente se existia um conflito ou qualquer coisa, era expulsá-los da sala de aula...

João Pinto (entrevistador)

ISTO no início da sua carreira.

Entrevistado 2 (E2)

No início e durante algum tempo.
Tal já aconteceu que às vezes o aluno já houve um caso aluna, não queriam sair e eu tenho de usar a força.
Tenho usado a fossa, expulsar, fazer a participação e tudo naquele tempo é tudo em papel.
Ao longo dos anos e com a idade todo eu tentei...
Transformei numa pessoa, pá, já estou uma pessoa um pouco mais paciente e tal E tentar antes de mandar para fora e já está resolvido...
Agora estou, estou a tentar ser mais paciente...
É porque quando era mais novo, eu não queria saber, olha, está a apertar mal, pronto está resolvido.

João Pinto (entrevistador)

E agora se calhar tenta perceber, tenta resolver.

Entrevistado 2 (E2)

A de resolver e tal e lá está, porque quando é mais novo tenho tinha pouca experiência e até como diretor de turma.
E ao logo desses anos, como diretor de turma resolvi muitos conflitos com os alunos, às vezes também com os encarregados, uma pessoa começa a ter uma noção diferente. E depois, pegou um hábito para mim, começou a ser um hábito.
Tipo estes, estou sempre o diretor de turma substituto.
é?

A comunicação fundamental, mas eu notei pronto, é o princípio.

João Pinto (entrevistador)

Então nota que o Professor Fernando de 2025 lida muito mais facilmente com os conflitos do que no início da sua carreira e já tem outras estratégias e outras ferramentas.

Entrevistado 2 (E2)

Aliás, isso do comportamento nas grelhas de avaliação e de autoavaliação. Nós não usamos. Só avaliamos os trabalhos.

Mas eu notei que é cada vez mais, estou mais interventivo.

E isso faz me lembrar quando estive em Odivelas ainda era novo e tive um colega, já tinha os seus 50 anos.

eu dava a aula e ele ficava a ler o jornal.

E quando havia um conflito, ele mandava para a turma.

Eu ficava calado

e ele começava a dar um sermão sobre isso, sobre aquilo, não sei quê, não sei quê mais e buscar histórias do passado e tal.

E eu às vezes eu estava ali a pensar, oh pá, mas eu que isso tem a ver...

E esse mão.

Parece que eu agora estou também eu, já na casa dos 50, também estou a dar.

Não é?

E, às vezes tenho que falar com ele e te explicar, não sei quê. Às vezes os exemplos, porém, hora novo.

Não é o meu tempo e tal e para os introduzir as coisas.

João Pinto (entrevistador)

Agora aqui mais numa perspectiva de dos alunos sobre os conflitos. Na sua opinião, como é que acha como os alunos percecionam os conflitos em sala de aula?

Como é que os alunos percecionam os conflitos na sala de aula?

Por exemplo, como é que os alunos encaram os conflitos? Como é que eles, neste caso, é perceber a Visão do professor sobre a perceção dos alunos relativamente aos conflitos?

Acha que o aluno?

Um aluno estar Sei Lá a discutir com outro acha que o aluno percebe que aquilo que é um conflito Sei Lá, acha que um aluno altar a desestabilizar a aula acha que o aluno percebe que aquilo que é um conflito acha que os alunos têm essa perceção acerca dos conflitos? Ou acham que.

Que nós é que nós, professores que somos uns exagerados e que estamos a achar, que aquilo tudo é um conflito.

Entrevistado 2 (E2)

Acho que na minha opinião que na faixa etária deles eles não têm noção.

João Pinto (entrevistador)

Eles não têm percepção dos conflitos aquilo para eles é normal, não é?

Entrevistado 2 (E2)

Não, porque as vezes muitas os conflitos agora estão a surgir. São verbais, não sabem o que dizem certas coisas sem pensar não é. O depois fica, outros ficam ofendidos, não é? noto que eles não sabem brincar as vezes lá esses conflitos que vem de fora para dentro, às vezes acontece NOS corredores que Nuno Sá bem-estar. não tem noção das coisas e reagem logo, não é?

João Pinto (entrevistador)

E não respeitam se calhar também o espaço não é um dos outros e no sabem e não sabem quando já estão a pisar o limite do outro. Se calhar, não é?

Entrevistado 2 (E2)

não respeito o espaço para eles é tudo igual.
não têm noção dos espaços.

João Pinto (entrevistador)

Pois.

Entrevistado 2 (E2)

Não tem, não tem. um corredor e uma sala de aulas para eles, é igual.

João Pinto (entrevistador)

Pois.

Entrevistado 2 (E2)

Neste caso, a já aconteceu.
um entrar a chorar outro já queria ir atrás dele e tudo é.
Porque eles não sabem, os limites de respeito. Muitas vezes, não é, principalmente uma maneira que está a sociedade hoje em dia, a comunicação social e formas de Transmissão da informação das redes e tudo e tal.

E depois é não, e não sabem filtrar isso.

Pronto depois, momento uns anos atrás, com *Youtubers* e todos aqueles coisas malucas e tal influência influenciar e depois eles são facilmente influenciados e depois corre mal, não é?

João Pinto (entrevistador)

Então, no fundo, pela sua experiência, um dos motivos que leva os alunos a envolver-se em conflitos tem a ver com essa questão de.

Certas coisas que vêm às vezes no mundo digital, não é?

Entrevistado 2 (E2)

Muito.

Mundo digital.

João Pinto (entrevistador)

E depois interpretam de outra forma EE põe em prática de outra forma, se calhar não é, e que os resultados.

Entrevistado 2 (E2)

Pois eles não sabem os limites e não sabem filtrar, não é?

João Pinto (entrevistador)

Pois.

11.

Entrevistado 2 (E2)

A maneira de falar verbalmente, pois é verbalmente quando acontece mais conflitos.

Não é, na sala de aula.

Já aconteceu até eu como direito a turma. Agora que esses grupos do *WhatsApp* e eles também têm e estão a mandar bocas uns aos outros durante a noite e depois vem mostrar a mim essas cenas e depois o que acontece ficam ofendidos, não é? E tal. E depois eu tenho que analisar a situação.

Para ver o que se passa...

Mas o mundo digital...

João Pinto (entrevistador)

Influencia de forma negativa não é em certas situações nesta questão dos conflitos. E como é que acha que os alunos reagem às estratégias de gestão de conflitos que utiliza?

Entrevistado 2 (E2)

Sim, eu?

João Pinto (entrevistador)

Não, como é que acha que os alunos reagem quando o professor tem que sei lá ser mais ou sei lá levantar o tom de voz, mostrar autoridade na sala? Como é que os alunos reagem? isto, quando está a existir um conflito, não é?

Entrevistado 2 (E2)

É assim, já que houve casos que eles não reagem muito bem, ficam melados chateados, não é...

João Pinto (entrevistador)

Respondem, por exemplo.

Entrevistado 2 (E2)

E tu sabes isso no ano passado.

João Pinto (entrevistador)

Sim, sim. Eles respondem, não é, não tem aquele não, não se sentem inibidos, não é de responder, de contestar aquilo que está a ser dito.

Entrevistado 2 (E2)

Sim eles não querem perder a razão.

João Pinto (entrevistador)

Querem sair sempre vitoriosos...

Entrevistado 2 (E2)

Sim sempre...

Quando chegam ao fim e tudo, podem não concordar comigo, já houve, mas também a seguinte, depois eles têm de respeitar as ordens que eu dou não é que acabou, acabou olhas para ele tu não olhas para ele e tal não falo nem aqui nem ali.

E tudo eles ao fim, podem não concordar.

Mas...

Vão ter de aceitar.

João Pinto (entrevistador)

E de respeitar aquilo que lhes foi pedido, não é?

Entrevistado 2 (E2)

O que eu acabei de ordenar.

Tá e pronto alguns até pode ao longo dos anos, pronto dá-me razão e tudo, não é?

Muitos no fim, até pedem desculpa, não é para o que para o que aconteceu, tá, mas depois assim, normalmente aquele momento que acontece na aula seguinte, já não existe nada, não é?

Não é uma coisa que está até não gostar.

De mim posição e está todas as aulas contra mim, não é? Mas que depois passa.

João Pinto (entrevistador)

Aquilo fica resolvido e eles esquecem e na próxima aula já entram como se nada tivesse acontecido.

João Pinto (entrevistador)

OK, pronto professor, chegamos ao fim no, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa acerca dessa temática da gestão, dos conflitos na sala de aula de EV. Não sei se tem mais alguma sugestão ou se tem até algumas alguma sugestão ou recomendação para melhorar a gestão de conflitos neste. Neste contexto, não é para futuros professores, não é que estão a acabar agora sua a sua formação ou até mesmo para professores, não é que já estejam não sei se tem alguma sugestão?

Entrevistado 2 (E2)

Bem.

Pronto primeiro é assim, é ter uma sala de aulas adequadas porque ainda dou aulas em salas normais.

Entrevistado 2 (E2)

E ter ferramentas e material para mantê-los ocupados.

João Pinto (entrevistador)

Certo, acha que isso é que é um dos fatores que ajudaria muito.

Entrevistado 2 (E2)

Pois é porque é assim quando foi a EVT ainda tempo das vacas gordas, que havia dinheiro para material. Não é que podemos fazer material ao gosto deles, não é?

Os conflitos não eram assim, tantos porquê já vinham.

preparados para trabalhar, trabalhavam, nós explicávamos às vezes.

O que notei é que estavam motivados para os trabalhos porque é realmente real, usando-se madeiras, barros, pois havia tanta coisa, fazemos tanta coisa, eles ficam tão ocupados e depois de as áreas.... Podemos fazer áreas mais ligadas para elas, mais ligados para eles também. Não é que eles sentiam-se mais úteis em fazer, porque às vezes essas coisas de andar a pregar, serrar e tudo ficava entretidos, não é? Só pediam alguma orientação, não é? Hoje em dia começa a ser muito teórica.

Eles estão parados...

João Pinto (entrevistador)

Certo.

Entrevistado 2 (E2)

Claro, na nossa área estão muito parados.

A matéria continua a ser dado assim (falado), é muito abstrato para eles.

Portanto, eu acho que eles se aplicam na prática, não é? Evitam mais essas situações, de conflito.

João Pinto (entrevistador)

Pronto professor acha que quanto mais prática for à aula, menos conflitos se calhar existiria.

Entrevistado 2 (E2)

Sim, porque ainda por cima se vais ao encontro deles.

Da matéria.

Não é? Dos conteúdos.

Eles sentem-se mais motivados mais empenhadas, não é?

Quando era EVT era mais motivador para eles...

Pois, havia sempre um outro, não queria fazer nada, mas pronto. Hoje em dia, parece que o inverso só há um ou outro quer fazer....

João Pinto (entrevistador)

pois nota-se muita diferença.

Entrevista Prof. E3

João Pinto (entrevistador)

Pronto, Professora, já fiz aquela parte de lhe esclarecer, portanto que esta entrevista será no âmbito da minha tese que eu estou a estudar a Gestão de conflitos entre professor e aluno nas aulas de educação visual as informações que a professora me irá então fornecer só serão analisadas por mim ou pela minha orientadora a Doutora Ana Melo caso ela ache que precisa de ver alguma coisa para me ajudar, se não só serei eu que irei ver. E depois de eu recolher as informações que acho relevantes para colocar na minha tese, o vídeo será apagado e as transcrições também só ficará depois aquilo que eu achava relevante na minha tese e não farei nunca referência ao seu nome nem a nada que a identifique.

Para iniciarmos a nossa conversa ia lhe pedir que a professora se apresente que descreve o seu percurso profissional a nível da educação visual e queria também saber há quantos anos é que a professora leciona e em que contexto...

Entrevistado 3 (E3)

OK, pronto chamo-me XXXXXXXX, XXXXXXXXX, mais conhecida por XXXXXXXXX, trabalho há 41 anos.

A minha primeira profissão foi professora do ensino básico do primeiro ciclo, depois, concorri para belas artes no Porto só que estive 2 anos lá, portanto, a tentar fazer o curso, mas só que depois era muito difícil e deixei, entretanto, eu sempre tive um bichinho pela arte, para desenho, pintura e o meu curso era pintura que eu ia seguir, mas entretanto... Eu sempre, gostei muito de arte, e então eu na altura fiz o propedêutico. Já não é da tua altura, mas pronto fiz o propedêutico, houve muitos dos meus colegas que foram para o Porto fazer o propedêutico porque aqui não havia pintura e, portanto, as disciplinas que levava, portanto, para o curso de pintura não havia cá em XXXXXXX eu auto propus, fiz o próprio por mim própria. Entretanto entrei tive lá 2 anos, mas como eu já tinha tirado o curso do primeiro ciclo e ainda estive 10 anos no primeiro ciclo a dar aulas. Entretanto, como abriu ali, a Escola superior, abriu o curso de educação visual via ensino e como era educação visual eu gostava muito de, como disse, há bocado de pintura, entretanto fui para tirar o curso, estava a dar aulas e fiz o curso ao mesmo tempo. Pronto, foi difícil, foi, por isso é que

eu dou muito valor a às pessoas que trabalham e que estão a tirar o curso e foi muito difícil porque conciliar as 2 coisas. Entretanto, tive o meu filho a que ainda foi pior, portanto, mas consegui fazer com boa nota, portanto consegui tirar o curso e optei por pela educação visual e tecnológica. Pronto, e esse foi o meu percurso... E eu de pequenina também desenhava a minha mãe, era professora, era eu que ia para o quadro fazer os desenhos. Quando a minha mãe estava a ensinar aos alunos do primeiro ciclo, primeiro ano a pronto, sempre tive este bichinho pronto, cá estou, imagina, mas ainda não estou satisfeita, mas acho que já vou com a idade que tenho, já não vou, já não vou fazer mais nada, mas pronto depois não sei.

João Pinto (entrevistador)

Aaaaa não diga isso.

Pronto, agora eu ia lhe pedir professora, se podia descrever assim de uma forma geral, Como é que é a suas dinâmicas em contexto de sala de aula de educação visual?

Entrevistado 3 (E3)

Olha, depende muito do conteúdo que eu vou dar... faço trabalhos de grupo....

Muitas vezes faço trabalhos de grupo ou faço trabalhos individuais com os alunos, venho para o exterior. Faço experiências com eles com técnicas diversas. Acho que é mais ou menos isso. Gosto muito quando estou a dar um conteúdo novo. Gosto muito de interagir com eles... ir ao encontro, portanto, daquilo que eu quero e que eles me possam dar. E consegue-se perfeitamente muitas vezes e todas as vezes consigo chegar àquilo que eu pretendo. Dar aos alunos conhecimentos, não é bem conhecimentos, portanto, é fazer um panorama geral daquilo que vamos dar e falar sobre determinadas coisas.

Pronto, e é isso que eu faço.

João Pinto (entrevistador)

Ok, e na sua experiência, quais é que são as principais causas ou fatores que levam ao surgimento de conflitos nas aulas de EV?

A professora como já tem uma carreira tão extensa, não é, de certeza que já teve alguma situação....

Entrevistado 3 (E3)

Eu nunca tive.

Lembro-me de uma vez, não conflito entre aluno e eu, mas estava eu a dar aulas numa escola antes de ir para aqui a aconteceu-me ISTO. Eu até tenho vergonha de dizer isso... Vou dar um exemplo do que me aconteceu, que nunca me aconteceu, mas naquele dia aconteceu-me isto.

É, eu estava a dar aula de educação visual e quando dou conta, eu estava no quadro a escrever qualquer coisa, nem sei se era o sumário, já não me lembro. Estava a escrever qualquer coisa. Eu tinha um aluno que era problemático.

E já vinha do primeiro ciclo, ISTO foi no quinto ano, vinha do primeiro ciclo, já com bastantes... Eu era Diretora de turma dessa turma.

E quando dou conta quando, quando dou conta, estava ele engalinhado com outro miúdo sim com outro colega.

E ó pá, aquilo estavam tão presos com outro, sabes o que é que aconteceu? Eu dei uma bofetada a um deles ao tal miúdo problemático ó pá eu não sei como é que aquilo aconteceu... Não sei mesmo como é que aquilo aconteceu, só sei que dei conta e a seguir disse, agora vais fazer queixa aos ao teu pai ou à tua mãe e a seguir vais comigo à direção. Quando acabei a aula... aquilo parece que foi, parece que caiu uma bomba, aquilo não havia menino que se ouvisse, mas eu olha estava cheia de medo porque foi uma situação que eu digo, nós professores, eu digo sempre às minhas estagiárias, nós devemos sempre ponderar, respirar fundo antes de... isto aconteceu-me conforme aconteceu meio que eu sou contra esse tipo de agressividade, mas aconteceu-me eu muitas vezes faço referência a isso, aos estagiários, porque eu não sei como é que me aconteceu, que eu não sou pessoa agressiva, nem nada, mas que aconteceu, aconteceu e depois fui lá abaixo à direção com ele e aquilo ficou por ali pronto, não, não houve mais nada porque ele também, os pais também eram problemáticos, uma família destruturada...

E pronto, isso foi o que eu achei assim a nível agora a nível da aula, mesmo conflito entre eles....

João Pinto (entrevistador)

Sei Lá um aluno, um aluno que responda de uma forma que não tão adequada e educada.

Sei lá, que contesta aquilo que a professora, se calhar, pediu ou disse para fazer se calhar dessa desse tipo de situações de conflitos que não com grau de gravidade tão elevado. Se calhar já teve, não é?

Entrevistado 3 (E3)

Ó é assim eu aqui no Viso já tive há 2 ou 3 anos um aluno que estava, deixa-me ver se me lembro, eu estava a dar qualquer coisa no quadro, estava a explicar qualquer coisa, um trabalho que eles iam fazer. E o aluno não, porque portou-se mal ou não sei quê. Depois começou a pôr os pés em cima da mesa e o que é que eu fiz? Mande-o chegar a mesa mais para a frente para não estar em conflito também com os outros de lado, a tentar que aquilo não.... Se tivesse só ali, virado só para ele e que ele não começasse a fazer mais estragos para o lado. Então ele começou a pôr os pés em cima da mesa. Eu chamei-o à atenção, fiz ver, portanto, é uma das coisas que eu faço sempre no princípio do ano são as regras, há sempre regras dentro da sala de aula, de educação visual e tecnológica, portanto, sempre regras, regras. E nessa altura eu fiz referência, portanto, às regras de comportamento. E ele, a certa altura, começou a partir canetas e pronto, era um miúdo também com problemas com problemas. Eu chamei-o à atenção, depois chamei uma funcionária para levá-lo lá fora porque eu tinha a turma, não ia deixar a turma... Entretanto, estavam a fazer trabalho em grupo. Ele ficou inserido no trabalho do grupo. Ficou por ali.

João Pinto (entrevistador)

Mas, o que é que a professora acha que quais é que são os fatores ou as causas que existem para que este tipo de situações são fatores externos à aula são fatores...

Entrevistado 3 (E3)

Eu acho que sim, eu acho que são fatores externos porque daquilo que eu tenho prática daquilo que me aconteceu comigo, Né? São miúdos sempre problemáticos sempre....

João Pinto (entrevistador)

Porque os problemas já surgem, já vêm de fora para dentro, não é?

Entrevistado 3 (E3)

Sim, já vêm de fora, sim, sim e depois é isso, pois os pais, os pais têm aqui um contributo muito importante que muitas vezes não é importante para eles e para nós. Não é? porque estão sempre a pôr a mão pelo filho, porque isto e aquilo e eles sabem que em casa falam mal do professor... E tudo isto leva, penso eu que tudo isto leva aqueles tenho esse tipo de comportamento porque tem em casa um aconchego da parte dos encarregados de educação.

João Pinto (entrevistador)

Claro.

Entrevistado 3 (E3)

E agora assim de material... Às vezes podia haver conflitos de materiais, não eles funcionam quando vão para trabalhar, trabalhar em grupo, eles sabem o que é que tem que fazer, trabalho de grupo e individual. Eles têm regras para fazer o trabalho individual. Portanto, eu acho da experiência que eu tenho eu acho que é mais exterior, são sempre alunos problemáticos.

João Pinto (entrevistador)OK.

Mas considera, por exemplo, que as características da disciplina de EV, por exemplo, uma maior flexibilidade criativa ou ser uma disciplina mais prática, não é comparativamente com uma disciplina como matemática ou como português. Acha que isso a nossa disciplina influencia de algum modo o surgimento de conflitos por ser uma disciplina mais prática, onde eles têm mais liberdade, onde eles têm mais...

Entrevistado 3 (E3)

Sim, sim, sim...

Eu acho que eles tendo mais liberdade, mas desde que tenham as regras... eu tenho uma turma de 30 alunos. E vê só como é que numa turma destas, nós com a temos que ter muita garra para fazer com que o trabalho corra bem.

Eles podem estar a trabalhar em grupo ou individual, mas geralmente o trabalho de grupo dá sempre mais, eles andam mais libertos, não é? E eles andam mais... pronto, mas isso não quer dizer que faltem ao respeito ou que pronto, mas depende do trabalho e o trabalho que eles gostam imenso.

Eles gostam de trabalhar, quando tem trabalho, acho que nunca acontece nada de contrário...

João Pinto (entrevistador)

SE for algo que eles gostem... Não é? Que eles estejam em envolvidos....

Entrevistado 3 (E3)

Sim, sim, sim, tem que ser. Tem que ser uma coisa que os chame a atenção e que eles estejam mesmo a fazer aquilo por prazer e saberem que estão a fazer uma coisa que gostam...

Eles gostam muito também... o que eu tenho visto é que eles gostam muito de coisas novas. Pronto eu também às vezes... eu esqueci-me há bocado dizer... eu também às vezes trabalho com computadores na sala de aula, pronto para pesquisa, principalmente para pesquisa... Pronto agora na minha escola é proibido usarem telemóveis dentro da sala de aula e cá fora, mas no outro dia nós pedimos para eles trazerem o computador ou telemóvel e tiveram a fazer uma pesquisa...

João Pinto (entrevistador)

Ok, a professora já me disse que no início do ano Letivo, que gosta de estabelecer as regras que devem ser cumpridas na sala de aula. Para além, desta estratégia, que no fundo também é uma estratégia para prevenir conflitos, não é? A professora, tem mais alguma estratégia que usa o que... ou que implementa com os miúdos para que situações de conflito não surjam... Sei Lá, conversas exageradas que podem depois desencadear a outras coisas, sei lá.

Entrevistado 3 (E3)

Eu Não tenho, não. Eu acho que eles têm desde da primeira hora que eles tenham trabalho para fazer. Eu acho que não há ali meninos que arranjam conflitos.

Eu acho que não, não há... Há turmas que às vezes são muito conversadoras, mas isso aí uma pessoa tem que chamar a atenção, não é? E fazer ver que estão numa aula que podem conversar, mas não perturbarem a aula...

João Pinto (entrevistador)

Certo.

Entrevistado 3 (E3)

Mas, de resto...

João Pinto (entrevistador)

Quando surge um conflito, como é que costuma intervir? Já me falou daquelas situações... Não é? Pronto teve que ir à direção que tirou o aluno à sala de aula, mas de resto, as situações tão gravosas, digamos assim, o que é que, por norma, costuma a fazer a chamar a atenção o aluno? Não sei...

Entrevistado 3 (E3)

Olha aqui na escola, quando há assim algum problema na sala de aula, seja que disciplina for... portanto, nós temos que fazer uma participação.

E que vai para encarregado de educação e vai para a diretora de turma...

João Pinto (entrevistador)

Mas a professora quando faz uma participação, quais é que são os fatores, por exemplo, que tem em conta para passar para uma participação?

Por exemplo.

Entrevistado 3 (E3)

aaaa deixa-me ver...

Olha ainda agora, um dia destes Estava um aluno, portanto, estavam a arrumar, quase no fim da aula, estavam para arrumar os material. E quando dou conta há uma cadeira, uma mesa que não estava lá o aluno eu andei assim a ver por todo o lado e vi um miúdo a andar de gatinhas andar mesmo como se fosse um bebé andar lá na sala.

Eu esperei que ele se sentasse e que visse que eu estava a olhar e os colegas também estavam a ver. Entretanto, ele sentou-se. Eu perguntei se ele era algum bebé.

Ele disse não e achas bem aquilo que fizeste e ele disse, há, mas Eu Não estava a fazer nada de mal... estavas! vês aqui algum teu colega a andar de gatinhas? nós andamos todos aqui de pé. Porque é que andavas a fazer?

Ai, no, não deve fazer nada.... Eu chamei-o a atenção e, entretanto, esse mesmo aluno já tinha tido um outro comportamento muito, muito mau... E eu chamei a atenção. Todos os colegas viram esse tipo de comportamento que ele teve que não era adequado dentro da sala de aula.

E foi por esse motivo, eu falei com o diretor de turma. Eu também chamei a atenção. Ele ficou quando me vi o que eu vi que ele estava a fazer...

E eu disse: Tens alguma coisa a dizer? E ele disse: Não... Não tenho.... E achas bem aquilo que estavas a fazer porque estava a fazer uma coisa muito má... Olha, mostra-me o teu trabalho... O que tu fizeste? e diz ele assim, ó tive a fazer isto. Portanto, eu estive a ver o trabalho e o trabalho dele não tinha feito nada, passou a aula toda ali sem fazer nada. Eu já tinha passado pelo lugar dele para ver o que é que ele estava a fazer. Chamei várias vezes a atenção, eu disse, agora só vou passar aqui no fim da aula... E vou avaliar o teu trabalho, entretanto, foi quando ele fez isso. Esse comportamento que ele teve... Foi quando ele se levantou e eu aí tive que pronto.

Falei com a turma, falei com ele, é tudo na calma não levantei a voz, tudo numa calma, chamei-os à atenção fiz ver determinadas coisas e foi quando eu falei com a diretora de turma e ela diz que eu devia fazer uma participação porque era grave.

João Pinto (entrevistador)No fundo, foi um acumulado de diferentes situações, não é? que levaram depois aquela participação daquele aluno...

Entrevistado 3 (E3)

Sim, sim.

João Pinto (entrevistador)

No fundo, a professora até já respondeu à próxima questão que eu lhe perguntar se a professora costuma envolver os alunos no processo de resolução dos conflitos, quando

existe um conflito, e eu acho que a professora até acabou já por responder porque disse que falou com aluno, confrontou o aluno para um aluno....

Entrevistado 3 (E3)

Sim e até mesmo o comportamento que eles que ele teve em relação a que toda todos os alunos viram. Depois, houve ali um diálogo não é entre mim entre ele e no fim até chamei individualmente. Tive a falar com ele, mas como os alunos viram todos, a eu falei no assunto na aula e pronto e cada um deu seu parecer e no fim, estive a falar com ele individualmente. Geralmente eu falo sempre individualmente com eles.

Mas, neste caso, fui porque turma viu, e Eu Não queria que isso passasse. Depois também para os encarnados de educação...

João Pinto (entrevistador)

OK, certo, então, nesse sentido, então, quais é que são os principais desafios que encontra ao implementar estas estratégias de gestão de conflitos? Qual é que é o principal desafio? Não é porque, claro, a professora confronta o aluno, pediu para ele não ter aquele tipo de comportamento para então começar a trabalhar e ele ainda assim ainda não tinha começado a trabalhar pronto... São vários desafios que se encontra, não sei qual é que a professora gostaria de destacar como principal desafio que é lidar com miúdos desta faixa etária, não é em aulas de EV.

E queira então dizer me...

Entrevistado 3 (E3)

Eu acho que... é assim. Acho que há meninos. Que às vezes há alunos que não gostam de fazer determinadas... este aluno é muito também o que estou a dizer deste problema que surgiu agora recentemente... É um miúdo também muito problemático... A diretora de turma tem muitos problemas com ele e com a mãe... Pronto, quando eles têm este tipo de comportamento, eu falo sempre nas regras.

E uma das regras que nós implementamos e que eles dizem, são eles que fazem no princípio do ano. São eles que fazem as regras... Sim, sim são eles que fazem em conjunto comigo.

Quando é no sexto ano, eles já sabem mais ou menos. Eles já sabem o tipo de trabalho. Eles já depois fazem outro tipo de registo diferente. Agora no quinto ano, já é pronto, muitas

vezes tem que chamar a atenção para aquele comportamento este e aquele agora o que eu acho que o papel do professor aqui deve ser, portanto, deve ter um... ser um tipo mediador, portanto, não arranjar conflitos nem com os alunos diretamente, nem os alunos terem o conflito com o professor. Portanto, ele deve ser mediador. Eu acho que muitas vezes estes trabalhos, eu muitas vezes faço trabalhos de grupo também porque estes alunos são inseridos em grupos onde muitas vezes vai beneficiar o tipo de comportamento, portanto, são inseridos em grupos de alunos que têm comportamento “Bom” e eles sentem-se... Eu acho que eles se sentem ali metidos dentro de um grupo que não lhe dão chance para pronto, para ter determinados comportamentos e acho que isso aí é um registo muito importante porque... eles acham que o trabalho se desenvolve mais e como é um trabalho às vezes, pintura ou de recorte ou qualquer coisa, esse tipo de trabalhos acho que muitas vezes é muito bom para este tipo de alunos que tem este tipo de comportamento.

João Pinto (entrevistador)

Certo, e agora eu queria lhe perguntar se a professora acha que se existem fatores institucionais, não é da própria escola ou então externos que dificultem a gestão eficaz de conflitos. Acha que existe alguma coisa por parte da escola ou mesmo por parte externa à escola, neste caso, sem ser os alunos em si, não é, que de algum modo influencia esta questão da gestão eficaz de conflitos?

Entrevistado 3 (E3)

Eu já trabalho há muitos anos... Eu tenho vindo a notar que o ensino que está cada vez a nível de comportamento está cada vez a degradar-se mais.

O que eu acho é que os pais da geração dos 40-41 anos. São os pais que tiveram tudo...

E agora ainda querem dar mais aos filhos. Então aí eu acho que isso vai fazer com que os alunos não precisem de nada.

Segundo eles, portanto, não precisam de nada. Entretanto, vão para a escola como em casa, têm tudo na escola, aquilo que nós damos muitas vezes não é o suficiente para aquilo que eles querem. Então, a partir do momento, por exemplo, dos telemóveis dos computadores, isto foi... Eles cada vez estão piores.

Tirou-se-lhe aquilo que eles gostavam e está a ser pior agora o que eu acho eu para mim,

isto é comportamento dos pais em relação à escola, não colaboram com a escola, não colaboram com a escola, até pelo contrário.

E, portanto, é difícil. Eu acho que nós estamos numa situação, professores que é difícil, muitas vezes os pais andam para um lado e nós andamos para o outro. Nós queremos andar num sítio correto para que os alunos desenvolvam todas as capacidades na escola, enquanto que os pais não pronto têm outra maneira de ver as coisas e arranjam sempre problemas. Portanto, eu acho que vai ser muito difícil, ou os pais modificam. Tem outro tipo de comportamento perante a escola e perante a os comportamentos dos seus educandos. Ou então eu acho que cada vez está difícil e nota-se antigamente, acho que trabalhava se muito mais. Trabalhava se muito mais, tinha-se mais resultados e mais eficazes e pronto. E eu acho que agora é tudo... parece que a gente está sempre a picá-los para eles fazerem para eles pronto. E acho que isso é. Nós escola, não conseguimos resolver esta situação e vai ser cada vez pior.

João Pinto (entrevistador)

Sim, sim, sim, sim, sim, eu ia lhe perguntar se a professora acha que nós, enquanto professores, devíamos ter alguma formação necessária para então melhorar a nossa capacidade de lidar com conflitos.

Você acha que quando tiramos o curso, não é... se já nos é dado toda todas essas ferramentas que nós vamos construindo ou se isto é depois a nossa experiência que nos vai dando estas lições e estas estratégias?

Entrevistado 3 (E3)

Olha, é assim eu.

Eu acho, é assim, o que eu acho é que nós, quando saímos das escolas Não vimos a saber quase nada. Só a experiência é que vai nos arranjando algumas ferramentas, algumas coisas ou nós próprios arranjamos, porque nós só a prática que nós conseguimos.

Eu acho que também devia haver mais formações, isso sim, mas só quem está nas aulas a realidade é diferente...

João Pinto (entrevistador)

A melhor formação, se calhar, é prática, não é?

Entrevistado 3 (E3)

Eu para mim eu acho porque daquilo que eu sei é que daquilo que eu tenho passado, eu acho só prática e que nos ensina muitas vezes a nós gerirmos, mas é assim há colegas nossos, não é? Há professores que gerem de uma forma conflituosa, né?

Há pessoas essas que precisavam se calhar de uma formação, agora depende das pessoas, não é? Eu acho que depende também muito do professor daquilo que o professor quer ser. Por exemplo, eu sei, conheço colegas meus que estão nas escolas e deixam andar as coisas. Portanto, eu acho que uma pessoa quando está na escola e para trabalharmos como deve ser... Para não arranjam os problemas com os alunos, nem eles conosco e sabemos aquilo que estamos a fazer, portanto, mas acho que a prática, mas para uns isso não, não conta. Eu conheço casos de professores que eram de uma maneira aqui há uns anos e continuam mesma maneira agora.

Não evoluíram.

Portanto, acho que isso depende muito também do professor.

E daquilo que ele tem perante a profissão. Eu gosto muito daquilo que faço.

Eu adoro e faço e pronto isto não é para me gabar, mas eu gosto muito daquilo que faço e tento sempre ser correta perante os alunos e que uma coisa que é muito importante nas avaliações, é o que custa mais.

Eu para mim, nas avaliações, uma pessoa tem que ser muito justa e às vezes não somos ou não sei, mas eu tenho muita dificuldade quando é a da avaliação, apesar de ter tudo direitinho, saber o que é que o aluno fez e não fez. Muitas vezes é difícil e tu vais ver que vai acontecer isso.

Pronto e o que eu acho é que o professor aí depende do professor.

João Pinto (entrevistador)

Sim, sim.

Claro.

Então, na sua opinião, queria-lhe perguntar, como é que a gestão eficaz de conflitos pode contribuir para um ambiente de sala de aula mais positivo e produtivo? No fundo, a professora já acabou por responder. Não é porque, claro, se a gestão de conflitos for feita de forma positiva não é à partida, não é o rendimento do aluno... Agora sabemos uma

atitude mais conflituosa, uma atitude mais rude, não é claro que o aluno vai responder, quase de certeza da mesma moeda, não é? Não sei o que é que tem a dizer acerca disto...

Entrevistado 3 (E3)

Sim, por isso é que eu digo, é preciso ter muita calma não fazer aquilo que eu fiz.

É preciso ter muita calma, ponderar sempre antes de reagir.

Porque as nossas reações às vezes são imediatas e podemos hoje em dia, arranjar problemas com a nossa profissão.

João Pinto (entrevistador)

Agora eu ia pegar naquele episódio que me contou... acerca daquele aluno que teve que fazer uma participação à diretora de turma, e eu ia-lhe perguntar se a professora depois notou melhorias no desempenho do aluno e no envolvimento dos alunos após essa situação, No fundo, não foi um conflito, mas foi algo que afetou a aula e arranjou aquela forma de resolver, não sei se depois disso...

Entrevistado 3 (E3)

Já que falas, olha isto foi agora recente, foi há uma semana. Já tive aulas com essa turma. E o aluno em causa sempre a perguntar-me, professor é assim, tá bem assim está não está. Aquilo caiu que nem uma...

João Pinto (entrevistador)

Foi uma chamada de atenção que ele então precisava, não é para perceber.

Entrevistado 3 (E3)

E mesmo os outros colegas e mesmo os outros colegas.

Mas ele, como aquilo foi para a mãe, provavelmente que ele tem muitas participações. Eu estive a ver.

Lá na no programa do inovar.

Ele tem muitas, tem muitas disciplinas que têm participações.

João Pinto (entrevistador)

Pois.

Entrevistado 3 (E3)

E então aquilo foi mais uma, mas eu fiz um texto assim (grande). Disse à diretora: vê o texto antes de encaminhar para o encarregado de educação, vê o texto.

E ela diz que estava bem. E ela disse que se toda a gente fizesse aquilo que fiz, se calhar nunca tínhamos tido problemas como tivemos até agora.

João Pinto (entrevistador)

Pois.

Entrevistado 3 (E3)

Porque toda a Gente... o menino faz mal, deixa andar, ralham isto e aquilo e ela disse: olha aquilo que tu fizeste, já deviam ter feito muitos, muitos colegas nossos que isto não chegava ao ponto que chegou.

João Pinto (entrevistador)

Pois não tinha alastrado para algo mais grave... Então neste caso, a professora considera que uma boa gestão de conflitos de conflitos influencia a relação entre professor e aluno, não é?

Entrevistado 3 (E3)

Sim, sim.

João Pinto (entrevistador)

Digamos, chegamos então a esta conclusão...

Entrevistado 3 (E3)

Olha, ainda hoje tive a as tuas colegas a Isabel, a Carla e a Beatriz...

Ainda hoje estiveram, a dar aula e uma delas, a XXXXXX disse-me assim: Ó professora ali o Santiago, olhe a fazer-se de doidinho, fazer de palhacinho assim a fazer que era deficiente. E

a colega chamou a atenção. Eu disse, anda cá XXXXXXX, anda cá.

Depois disse a XXXXXXX: diz lá à professora, o que é que tu fizeste?

Ó estava a fazer isto e aquilo, não sei o quê? Eu disse assim, olha, vai buscar o teu caderno que a tua mãe, tem que saber em casa, o que é que tu estás a fazer na escola em vez de andares, aprender, estás a fazer coisas que não deves fazer. Ele foi buscar o caderno.

E colocou-o ao pé de mim e eu continuei lá também na aula todos... Depois passado um bocado, ele vem ter comigo, abraçou-me e disse-me assim: Ó professora, Eu não vou portar mal....

Isabel disse assim: ó pá, só me apetecia chorar.

Ele chegou ao pé de mim, abraçou me e disse ó professora, não mande nada para minha mãe.... Olha, é só hoje, se tornas a fazer mais alguma coisa, eu vou mesmo escrever para a tua mãe... E pronto ficou por ali e já se portou bem o resto da aula.

João Pinto (entrevistador)

Pois é isso. Às vezes, é uma chamada de atenção. Eles querem chamar a atenção de alguma forma...

Entrevistado 3 (E3)

Olha... É chamar a atenção assim, de não é agressiva, mas a chamar em voz alta bem atenção, de maneira que eles oiçam e clara de tom mais ou menos de estar ali de falar com eles. E porque eu pus eu disse-lhe, Olha, eu vou dizer a tua mãe... entretanto, ele lá pensou, veio pedir desculpa e pronto, e eu disse que desculpava, mas que na próxima vez..., mas pronto.

Mas esse miúdo também é um bocado reguila...

Mas pronto acontece estas coisas que a gente tem que gerir. O professor tem que gerir. Sempre de pé atrás... aquela experiência serviu de experiência que eu tive. Servi-me de lição porque realmente eu à noite venho sempre para casa e reflito todos os dias daquilo que fiz e aquilo que não devia ter feito. E eu acho que nós devíamos em casa, todos os professores deviam fazer isso.

João Pinto (entrevistador)

Para aquela questão do Professor Reflexivo, não é, nós devemos...

Entrevistado 3 (E3)

Sim, eu venho muitas vezes para casa e às vezes até venho a pé, venho por aí acima e pensar aquilo que dei como é que foi a aula para a próxima pessoa melhorar... E acho que é isso que uma pessoa deve... Uma pessoa está ali nas aulas. É para isso mesmo.

Para melhorar, não é? Não é para ficar na mesma, não é?

João Pinto (entrevistador)

Claro para evoluirmos claro.

Entrevistado 3 (E3)

Sim, sim.

João Pinto (entrevistador)

E agora eu ia lhe pedir, como é que a professora descreve o seu papel enquanto mediadora de conflitos na sala de aula? Se eu lhe pedir/perguntar em uma palavra, como é que descreveria? Como é que descreve o seu o seu papel enquanto mediador de conflitos?

Como é, como é que a professora diria?

Entrevistado 3 (E3)

Como é que hei de dizer?

Aquilo que eu disse, a palavra é mediadora, mais nada.

João Pinto (entrevistador)

Nós professores, temos que ser mediadores, não é?

Entrevistado 3 (E3)

Sim, acho que sim.

E colaborar também.

Não só os alunos, mas nós também.

João Pinto (entrevistador)

Sim, sim.

O professor tem que se adaptar, não é? E tem que mudar consoante àquilo que encontra, não é? Há situações que surgem....

Entrevistado 3 (E3)

Sim, sim.

João Pinto (entrevistador)

Eu ia lhe perguntar que mudanças, se é que elas existiram e implementou na sua prática ao longo dos anos para lidar melhor com os conflitos, a professora agiu sempre desta forma que age agora, atualmente ou há 30 anos atrás agia, da mesma forma que age agora?

Entrevistado 3 (E3)

Olha, eu vou-te dizer, há 30 anos atrás, não havia nada disto.

Os alunos eram doces mesmo. Eu Não quero dizer que estes meninos não sejam doces, mas eles eram uma pessoa, trabalhava com eles, fazia montes de coisas... Também a disciplina não estava dividida, havia par pedagógica...

E acho que trabalhava se muito bem com Um Par pedagógico. Eu acho que fazia se montes de trabalhos a gente, os professores davam... eu pelo menos falo por mim, eu nunca de ano para e ano nunca tenho a mesma estratégia, faço sempre coisas diferentes, não ando sempre... no ano passado fiz isto e este ano vou fazer a mesma coisa, não, eu estou sempre a mudar, eu quero que os meus alunos saiam do segundo ciclo, a saber ver as coisas, saber ver a arte de uma forma diferente que não aquela só dar aulas, só matéria, matéria, matéria, matéria, mas pode-se dar matéria, mas a seguir fazer uma parte prática, que é isso que os alunos gostam.

E se fizermos parte prática, é aí que nós vemos que os alunos, maior parte das vezes não têm, não têm estes problemas de conflitos.

Se for mais assim uma aula de, mais teórico, nós temos que dar, né?

Mas antigamente, por exemplo, eu fazia, eu lembro-me de fazer um PowerPoint na altura era PowerPoint de cartaz. Eu ia dar o cartaz, então eu fiz de tal maneira que os alunos parecia que olhavam para aquilo, estavam ali especados a olhar, perguntavam, agora nós fazemos isso e eles é meio caminho andado para eles olharem para um lado. E quantas moscas andam no ar? Nada, não há nada que os cative, senão...

E coisas sempre novas, técnicas novas... coisas que eles estejam a manusear, a mexer e a trabalhar, porque for teórica, assim uma teórica daquelas que às vezes que há pessoas que dão princípio ao fim, dão 2 tempos da parte teórica, não, ISTO nem pensar...

30 minutos de teórica 30 já é bastante.

Porque senão aí começa a haver, começam a divagar e a mexer... Os 15 minutos, 20 minutos, eles estão bem. Na parte teórica se dermos a parte teórica, mas isso é excesso.

João Pinto (entrevistador)

E agora aqui mais de uma de uma ótica dos alunos, não é daquilo que observa nos alunos. Na sua opinião, como é que os alunos percecionam os conflitos em sala de aula? Acha que os alunos conseguem perceber que, ao terem aquele ou terem um certo e determinado comportamento ou terem certas e determinadas atitudes, que aquilo pode passar para um conflito ou pode passar para algo ainda mais grave? Ou acha que é tudo de forma tão inconsciente e tudo de forma tão imprevisível que os alunos nunca conseguem perceber que certas atitudes que estão a ter, que é para que que é para despertar um conflito.

Entrevistado 3 (E3)

É para chamar à atenção. Pois às vezes não, daquilo que eu tenho visto, acho que não. Acho que o que há lá dentro da Sala, estás a perguntar se o que há dentro da sala de aula, se leva depois para fora com conflito?

João Pinto (entrevistador)

Não o que eu estava a perguntar é se quando a professora vê, por exemplo, começam a conversar, mas aquela conversa começa, entretanto, há ali uma troca de opiniões diferentes. Acha que os alunos conseguem perceber que aquilo, se eles continuarem com aquele registo, os vai levar a um conflito ou algo mais sério? Não é? Uma troca de insultos, uma troca de... Sei Lá.

Ou acha que eles têm essa tem essa percepção ou acha que aquilo que vai surgindo de forma inesperada e eles não sabem que aquilo depois pode...

Entrevistado 3 (E3)

Não acho que é uma forma inesperada que eu acho que eles não...

João Pinto (entrevistador)

Mas acha que eles sabem parar que ele tem aquela tem aquela consciência de bem, não vou dar mais asas a essa situação porque já sei que isto não vai me levar a nada ou eles continuam até...

Entrevistado 3 (E3)

Não, não, não, eles param, param eu para mim tem sido assim eles param.

João Pinto (entrevistador)

Eles param acha que eles conseguem....

Quando vêm aquilo não vai levar a nada, não vale a pena eles param...

Entrevistado 3 (E3)

Sim, sim, param, sim, param, param.

João Pinto (entrevistador)

OK, certo, e depois eu ia-lhe perguntar que motivos na sua experiência leva os alunos a envolverem se em conflitos, porque é que eles se envolvem em conflitos? Quais é que são os motivos?

Na sala de aula, isto tanto com aluno professor ou com os colegas, não é?

Entrevistado 3 (E3)

Eu assim envolver-se assim, conflitos, só tive aquela...

João Pinto (entrevistador)

Eu quando digo envolver-se em conflitos, refiro-me a uma troca de galhardetes..., uma discussão, uma...

Entrevistado 3 (E3)

Eu nas minhas aulas nunca, nunca há assim esse tipo de...

É assim, aquele falar de estão a falar e conversar, mas às vezes nem assuntos da sala de

aula, mas é aquela coisa de aquele piquinho de assim estar ali a falar para não estarem calados e eu muitas vezes até ponho música. Eu muitas vezes até ponho música...

João Pinto (entrevistador)

Sim, sim.

Mas nenhuma destas conversas, por exemplo, numa levou a algo, por exemplo a uma troca, sei lá e não e sim... por exemplo, ali uma troca de...

Eles estarem não, eles são uma conversa normal e é uma conversa no fundo saudável, não é? Não há nada de...

Entrevistado 3 (E3)

Sim, sim, sim, não, não.

João Pinto (entrevistador)

Não há nada que depois desperte para outro tipo de situações. Ótimo.

Entrevistado 3 (E3)

Não.

João Pinto (entrevistador)

E como é que a professora acha que os alunos reagem a estas estratégias de gestão de conflitos que a professora implementa, disse-me que no início do ano que estabelece as regras, diz, como é que há certas regras para trabalhar em grupo para trabalhar de forma individual, etc., etc. ou quando tem que chamar a atenção algum aluno por alguma situação, como aquela situação que me que me disse, como é que acha que os alunos reagem a essas estratégias? Eles ouvem aquilo que a professora tem a dizer?

Entrevistado 3 (E3)

Sim.

Sim, geralmente eles ouvem, sim, ouvem e não respondem, não...

João Pinto (entrevistador)

Eles dão a opinião deles...

Não respondem..., ouvem apenas aquilo que a professora tem a dizer.

Entrevistado 3 (E3)

Sim ouvem aquilo que eu estou a dizer, e depois continuam a trabalhar.

João Pinto (entrevistador)

Continuam a trabalhar e não há... Nunca houve nenhum aluno que, sei lá, se sugerisse outro tipo de regra ou outro tipo de...

Ou que, por exemplo, contestasse aquilo que a professora está a dizer ou aquilo que está a pedir...

A professora fala e eles acatam aquilo que disse e cumprem, não é? E quando não cumprem, pronto é chamado à atenção.

Entrevistado 3 (E3)

Sim.

João Pinto (entrevistador)

É, não é?

Entrevistado 3 (E3)

Mas uma coisa é certa, quando os alunos veem que há uma coisa que não é normal dentro da sala de aula.

Se o professor não fizer nada... Eles os alunos, muitas vezes na aula a seguir, fazem igual ou pior. E então depois dizem a professora também na última aula, também aquele fulano disse isto e não sei quê, e a professora não fez nada, percebes?

João Pinto (entrevistador)

Portanto, nota que eles estão mais atentos...

Entrevistado 3 (E3)

Sim, sim.

Eu acho que os alunos aqui precisam ver da parte do professor que é uma pessoa ali fixa e que disse aquilo e que não é para... ou que faz alguma coisa e que já parte para a próxima, se eles fizerem já não, não vai haver mais próxima. Percebes é preciso o professor que tem que ter assim um pulso bem forte e de maneira a que eles vejam que com o professor eles não podem, não podem fazer determinadas terem determinados comportamentos. E arranjar conflitos dentro da sala de aula.

João Pinto (entrevistador)

OK, pronto estamos a chegar ao fim, não sei se é professora, gostaria de acrescentar mais alguma coisa acerca desta temática...

Entrevistado 3 (E3)

Eu acho que que muitas vezes nós professores, temos que começar a ter uma atitude pronto, acompanhar a evolução das coisas. Acho que isso é muito importante.

E nós estamos aqui é mesmo para isso é para acompanhar... mas que hoje em dia que isto é muito mau a nível de comportamentos entre a sala de aula há coisas muito piores, muito piores...

Eu para mim, parte do exterior é da parte exterior.

João Pinto (entrevistador)

Sim, sim, sim... muito obrigado. Obrigado!

Entrevistado 3 (E3)

Pronto, bem-haja... até à próxima adeus. Obrigada.

Entrevista Prof. E4

João Pinto (entrevistador)

O que eu lhe queria dizer antes de começarmos esta nossa conversa... Pronto, tudo aquilo que o professor vai dizer aqui na conversa, não será depois mencionado o seu nome nem nada que o identifique depois, na minha tese, a se eu pegar em alguma parte da nossa conversa, em momento algum irão saber que foi o professor que disse.

E quem terá acesso a esta gravação? Serei apenas eu quando estiver a rever e a ver as partes relevantes que irei colocar, ou então a minha orientadora, a Doutora Ana Melo, se ela assim o entender.

Após eu retirar tudo aquilo que necessitar da nossa conversa, esta gravação será apagada. Pronto, por isso, pessoa pode, pode estar então descansado que que estes fatores serão cumpridos.

Entrevistado 4 (E4)

OK tudo bem.

Sim Senhor.

João Pinto (entrevistador)

Antes, então de começar eu ia pedir ao professor que fizesse uma breve apresenta.

Descrever o seu percurso profissional na área da educação visual e também há quantos anos é que leciona esta disciplina e em que contexto?

Entrevistado 4 (E4)

Ora bem, o meu nome é XXXXXX XXXXXXXXX XXXXXXXX.

Sou professor de educação visual. Terminei o curso em 1998, portanto já leciono há 27 anos.

Não estou a dar apenas esta disciplina, mas estou a dar 3 disciplinas neste momento que é educação visual e educação tecnológica e cidadania.

E, já estive em vários agrupamentos.

Mas sempre aqui pela zona de XXXXXXXXX...

Neste momento, estou a lecionar na Escola Básica do XXXXXXXX do agrupamento de escolas do XXXXXXXX, na básica XXXXXXXX XXXXXXXX e na básica XXXXXXXX XXXXXXXX.

João Pinto (entrevistador)

Certo, agora eu ia lhe pedir se o professor pode escrever assim de uma forma geral, como é que as suas dinâmicas, por norma nas aulas de educação visual?

Entrevistado 4 (E4)

Bom eu penso que sou um professor bastante ativo.

Procuro motivar os alunos a 100%.

Tento fomentar o cariz prático, não é?

É claro que associado aos conteúdos obrigatórios.

Tento aprofundar sempre alguma temática, de maneira que eles construam, pensem, reflitam, estraguem, voltem a compor, portanto é importante a dinâmica do saber olhar, saber pensar, saber fazer e saber refletir sobre tudo também.

João Pinto (entrevistador)

OK, certo e na sua experiência, que já é bastante, não é? São 27 anos quais é que são as principais causas ou então fatores que levam ao surgimento de conflitos nas aulas de educação visual e estando fatores relacionados com os alunos ou com o professor, ou então relacionados com o ambiente de sala de aula.

Entrevistado 4 (E4)

Ora bem, eu, sinceramente, não me posso queixar muito de fatores perturbadores nem fatores de problemas de questões de sala de aula.

Por que?

Muitas vezes também acontece ser a causa o professor e quando acontecem problemas disciplinares, mas no contexto quando eu dou as aulas as coisas vão correndo. Eu tento sempre colmatar qualquer situação.

Geralmente, os problemas que se veem são pontuais não são graves, não são graves.

Já aconteceu antes, noutras escolas de alguns problemas. Mas não diretamente comigo, nem com a disciplina. É só enquanto diretor de turma já aconteceu algumas vezes, mas das

questões de disciplina, de educação visual, penso que coisas muito ligeiras e quezílias entre alunos, às vezes materiais. E eu posso considerar que estou numa escola bastante favorável nesse aspeto. É uma escola de interior. Com poucos alunos humildes de caris rural. É importante pensarmos que não há problemas neste aspeto.

João Pinto (entrevistador)

Então, quando o professor refere, então que são mais situações do exterior que os alunos trazem de fora para a sala de aula?

E depois acabam por se desenvolver naquele contexto.

Entrevistado 4 (E4)

Aaaaa sim, por vezes há problemas que de intervalo de entre alunos e às vezes transportam para a sala de aula. Mas eu tento logo abafar o assunto. Mas sinceramente, dentro da sala de aula, geralmente ou raramente acontece algum problema disciplinar.

João Pinto (entrevistador)

OK, certo. Mas considera, por exemplo, que as características da disciplina de educação visual, por existir uma maior flexibilidade criativa ou por ser uma disciplina mais prática, influenciam de alguma forma o surgimento de conflitos.

Porque comparando com disciplinas mais teóricas como português, matemática, não é em que eles estão mais sentados a ouvir o professor ou a fazer outro tipo de atividades que requerem aquele regime mais de aula tradicional, não é? E como a nossa disciplina são mais práticas e permitem que os alunos, sei lá, andem de pé, acha que pode dar asas, a surgir...

Entrevistado 4 (E4)

Poderia dar asas, mas eu, eu como lhe disse, eu tenho uma forma de estar bastante calma, tento não me exaltar e colmatar logo a situação no momento... Poderão acontecer, às vezes quando é trabalhos de grupo quererem ficar com este aluno ou com aquele o queixarem se que um faz mais o faz menos, mas não, não tenho realmente, como eu disse, não tenho problemas de gravidade.

João Pinto (entrevistador)

Eu ia lhe pedir agora se o professor podia partilhar comigo quais são as estratégias então que utiliza para prevenir então o surgimento de conflitos nas suas aulas?

O Professor já me disse que tenta logo quando vê que é algo externo que tenta logo abafar e acabar com aquela situação, não é para ela não tomar outras, portanto, outras proporções, não é?

Entrevistado 4 (E4)

Bom... Há uma situação que pode acontecer... Às vezes há uma boca, um comentário, mas não são relevantes, não são graves...

Eu acho que uma das melhores estratégias que existem a nível pedagógico é ignorar.

Quando, porque muitas vezes os miúdos, os alunos que tendem a chamar a atenção ou tendem a provocar outro aluno. E se nós ignorarmos nós professores que estamos com os alunos. Estas tendências, situações menos graves são como nós consideramos um não assunto. É uma boa estratégia agora, claro, quando há uma situação mais grave. Que há várias estratégias que podemos tomar para prevenir. E outra situação que é fundamental para prevenir desacatos e manter sempre os alunos ocupados enquanto eles estiverem ocupados a trabalhar é fundamental para não criar problemas quando houver alunos desocupados acabam, por exemplo, acabam trabalho ficam ali a olhar para o ar a tentar meter-se com um colega. Isso não deve acontecer, portanto...

João Pinto (entrevistador)

Portanto, ocupar com outras situações, não é?

Entrevistado 4 (E4)

Ocupar logo um plano B, um plano C meter-lhe logo uma atividade para fazer e aí está ocupado, está concentrado, não está a meter com mais ninguém e isso também é uma boa estratégia.

João Pinto (entrevistador)

Certo.

Entrevistado 4 (E4)

Agora há um regulamento interno que também previne e recomenda certas situações mais graves e isso tinha pegado no aluno com uma tarefa metê-lo na biblioteca com uma professora ou o caso de uma participação, mas acho eu pessoalmente, nunca fiz isso desta atividade, tendo sempre colmatar e acatar a situação de maneira a que resolva eu a situação.

João Pinto (entrevistador)

Certo, e, por exemplo, quando surge um conflito que o professor disse que nas suas aulas até é algo raro, como costuma intervir? Ouve os alunos, houve as duas partes, tenta perceber o que é que se passa...

Entrevistado 4 (E4)

Sim, sim, isso é fundamental... também para o aluno perceber que o professor também está a ouvi-lo e estar-lhe dar alguma importância. Muitas vezes também sabemos que entre aspas, também são um bocadinho mentirosos, uns com os outros. Dizem coisas que não aconteceram. Mas, de qualquer maneira, temos que saber ouvi-los e também temos o nosso senso comum.

Também é importante para tentar julgar alguma situação, possa descambar.

Mas, é isso mesmo?

João Pinto (entrevistador)

E seguindo isso que me acaba de dizer, costuma envolver os alunos no processo de resolução de conflitos, não é? Ouve os alunos separadamente ouve os 2 ao mesmo tempo. Como é que?

Entrevistado 4 (E4)

As situações que eu tentei resolver problemas era enquanto diretor de turma e não como professor de educação visual.

As situações que aconteciam noutras disciplinas ou fora da sala de aula. E aí e eu tinha que ouvir ambas as partes ou mais que fossem envolvidas.

E muitas vezes eu chamava os alunos em grupo. Eram, por exemplo, 2 grupos, 2 grupos de alunos. Chamava um grupo de cada vez, ouvi a um grupo ou um aluno.

É geralmente as nossas aulas temos na nossa salas, temos uma arrecadação.

Eu até colocava dentro da arrecadação e falava em privado para os outros alunos não ouvirem. Também é importante.

Não se envolverem porque podem quinar a situação, não é?

Ouvia uma das partes?

Voltava a chamar a outra parte, ouvi a outra parte e por fim, ouvia as 2 partes em simultâneo.

João Pinto (entrevistador)

OK.

Entrevistado 4 (E4)

É, então eu tirava minhas conclusões e o meu julgamento.

E o que havia de fazer...

João Pinto (entrevistador)

Então eu ia lhe perguntar quais são os principais desafios que encontra ao implementar estratégias de gestão de conflito? Ia-lhe perguntar também se existem fatores institucionais ou externos que dificultem então esta gestão eficaz de conflitos?

Porque, como bem sabemos, não é por vezes esses conflitos existem alguns fatores institucionais que a própria escola assim o exige ou fatores externos aqui já estão envolvendo carregados de educação, pais, familiares que dificultam a gestão eficaz de conflitos... Não sei o que é que o professor...

Entrevistado 4 (E4)

Sim, eu tento não ser manipulado entre aspas por fatores externos.

Enquanto a instituição não tenho nada a apontar porque tem as suas regras e as normas e nós só temos é que respeitar.

Agora pessoal externo, como os encarregados, externo ao regulamento da escola e a turma da escola, os encarregados muitas vezes há problemas entre os próprios pais.

Às vezes acontece isso. E aí teremos que lidar com, digamos, com pinças, não é com muita cautela para não melindrar uma das partes ou ambas, mas muitas vezes ou geralmente temos é que ser justos e tentar fazer com que a situação não extrapola, não passe, o ideal era envolver os pais, pode ser possível envolver os pais, mas não passar daí. E tentar colmatar a situação ali dentro do espectro familiar.

Mas tentar não levar sempre a instância superior quer que é para Conselho de turma, quer para Direções de escolas... isso só no limite, não é?

João Pinto (entrevistador)

OK, isso como se fosse o último patamar.

Entrevistado 4 (E4)

Exatamente.

João Pinto (entrevistador)

Eu ia lhe perguntar se acha que como o professor, e aqui estou a perguntar tanto a si como aquilo que tem presenciado ao longo da sua carreira profissional.

Se acha que os professores devem ter algum tipo de apoio ou formação que considera necessária para melhorar a capacidade de lidar com conflitos.

Entrevistado 4 (E4)

Sim, sim, eu penso que sim, que isso é fundamental. Aliás, isso é uma situação que não se precavam, nem sequer se fomenta na formação, não é? Isto vem um bocado da nossa experiência do contato com inúmeras situações.

E é sempre importante estar atualizado. Sabemos que há formações há workshops no sentido de melhorar a nossa formação.

Mas também não há regra, não é uma medida matemática, portanto, também vai um bocado de nós.

Está um bocado em nós na nossa educação, da nossa formação, do nosso pensamento, nossa reflexão, uma série de situações que são importantes, levarmos em conta. Não é?

João Pinto (entrevistador)

Sim, sim...

Queria lhe perguntar também se, na sua opinião, como é que a gestão eficaz de conflitos pode contribuir para um ambiente de sala de aula mais positivo e produtivo?

Entrevistado 4 (E4)

Isso é fundamental.

Saber gerir conflitos eficazmente é fundamental.

Porque às vezes situações não ficam mal resolvidas dá sempre asas, a picadelas de vez em quando, um contra o outro.

Isso aí, então é, é muito importante acabar logo com o assunto e tentar resolver logo a situação antes que avance e não deixar pontas soltas, não é?

João Pinto (entrevistador)

Pronto, então, no fundo, o professor nota melhorias no desempenho e no envolvimento dos alunos após a resolução de conflito ou nota que os alunos ainda ficam um bocado redundantes acerca daquela aquela situação e que pode às vezes ter que tomar outro tipo de medidas a seguir.

Entrevistado 4 (E4)

Geralmente não avanço para medidas para muito mais além também é um elemento importante quando são conflitos menores. Um elemento importante na sala de aula, que é o delegado de turma.

Muitas vezes também o chamam...

Portanto, tentar mediar, não é? E até para fora quando há situações de pais também representantes de encarregados de educação. Tentar sempre resolver a situação.

Com as todas as partes possíveis mesmo até que um funcionário, já muitos problemas estão com funcionários nos intervalos.

Acontece isso e tentar envolver o máximo da comunidade escolar.

E tentar não avançar muito nos elementos essenciais tem que ser abraçado, não é?

João Pinto (entrevistador)

Pronto, então, no fundo, o professor, então nota melhorias no desempenho e no

envolvimento dos alunos. Quando um conflito foi resolvido da forma correta, digamos assim, se é que existe uma forma correta, não é?

Entrevistado 4 (E4)

Pois não há fórmulas para isso. Um conflito pode ficar resolvido naquele momento, mas depois mais tarde ou na semana seguinte podem pegar novamente no assunto. Mas isso acontece na sociedade em geral, não é só na sala de aula.

E nunca nada é definitivo, nunca nada é definitivo. Aliás, nunca é nada neste aspeto absoluto.

Tentamos fazer o nosso melhor.

Com que as coisas corram bem dentro da sala de aula, muitas vezes fora da sala de aula os problemas continuam, mas neste momento, neste aspeto o que interessa é dentro da sala de aula, que é o bem-estar de todos.

E que funciona tudo como deve ser e é melhor condições possíveis.

João Pinto (entrevistador)

OK, então, considera que uma boa gestão de conflitos e influencia a relação do professor aluno.

O professor ao ter uma boa gestão de conflitos com os alunos, não é? Isso vai influenciar a sua relação com eles, não é? E eu ia perguntar de que forma é que isso pode...

Entrevistado 4 (E4)

É fundamental é fundamental, sobretudo por uma questão que é uma palavrinha que hoje em dia não está muito em moda, mas que é muito importante, que é o respeito.

Aí ganhamos o respeito quando soubermos resolver um conflito.

Mas com justiça.

Se for injustamente não ganhamos respeito, mas se conseguirmos resolver um conflito com justiça.

E sabendo ouvir ambas as partes e o quem for que seja necessário ganhamos esse termo que é o respeito. Isso é fundamental o professor ser respeitado dentro da sala de aula é fundamental para que as aulas corram bem e que se desenvolvam as atividades normalmente.

João Pinto (entrevistador)

E agora queria também lhe perguntar, como é que o professor descreve o seu papel enquanto mediador de conflitos em sala de aula?

No fundo, o professor acaba por ter vários papéis, não é? E um deles é ser mediador de conflitos, não é?

Entrevistado 4 (E4)

Sim, muitas vezes sinto-me até um juiz, digamos, não é?

Ali a ouvir ambas as partes e muitas vezes uma sentenciar com qualquer situação, dizer às vezes acontece, não digo castigos... eu não gosto de castigar. Eu gosto é de premiar que é diferente.

Acho que como eu tenho alguma habilidade ou algum jeito para fazer bonecada.

Às vezes, quando resolve uma situação ou quando um aluno quase uma situação, mas depois diz-me que não volta a fazer e tal, eu faço-lhe uma caricatura, faço-lhe um... ponho a fazer outro tipo de atividade que eu mais gosto, portanto, é esse nesse sentido.

É, não gosto, não tenho o hábito de castigar, mas sim de premiar.

João Pinto (entrevistador)

Ao longo destes 27 anos não é de carreira de certeza que já existiram algumas mudanças que implementou na sua prática ao longo dos anos para lidar com certas determinadas situações, como com conflitos.

Não sei se quer partilhar alguma das mudanças. OU que diferenças é que nota do professor no início de carreira, não é? E o professor agora passado 27 anos já no papel de professor, não é?

Entrevistado 4 (E4)

Eu sinceramente, O meu papel de eu não mudei muito. Eu noto um bocado a mudança nos próprios alunos.

Nem é por questões de indisciplina, de questões, mesmo de aprendizagem do gosto na aprendizagem. Tenho notado que tem perdido algum gosto.

E como nós, a nossa disciplina é uma disciplina de cariz prático. Noto que os alunos estão a perder muita capacidade prática.

As tais manualidades que falavam antigamente.

Trabalhos oficinais, trabalhos práticos, trabalhos de mãos, está-se a perder.

E isto que também tinha referido há pouco muitas vezes o aluno não consegue desenvolver certas atividades e aí gera alguma instabilidade, gera alguns desconfortos e pode gerar uma situação de conflito pessoal.

Entrou no próprio aluno. Diz Que Não quer fazer. Não sabe que não, não tem capacidade.

Já me aconteceu um ou outro episódio o aluno levantar-se, mas muito pouco em toda a carreira. Já me aconteceu, um aluno partir um lápis à minha frente, coisas assim do género, mas não.

João Pinto (entrevistador)

No fundo é um conflito com ele próprio, não é uma frustração.

Entrevistado 4 (E4)

Com ele próprio, com ele próprio, com ele próprio. E é isso que eu que eu estou a dizer é que eu noto é ao longo dos anos e que estão a perder essa capacidade de prática.

E isso é um facto.

E muitas vezes gera tal conflito pessoal que não tem a capacidade de me conseguem fazer, não é?

João Pinto (entrevistador)

Certo.

E acha que esse conflito pessoal pode passar depois para a turma, por exemplo?

Ou até para com o professor?

Entrevistado 4 (E4)

Pode passar...

Pode passar...

Eu lembro-me perfeitamente dessa situação do lápis.

O lápis de uma aluna que me partiu a minha frente era uma aluna que não conseguia e eu simplesmente estava a tentar pegar no lápis da aluna para dar um jeito. Olha que não é assim, é assim...

E ela recusou-se, não me deixou pegar no lápis e partiu o lápis. Claro que Eu Não fiquei agradado, não é? Ficamos sempre de alguma forma, emocionalmente ali, envolvidos sobre esse tipo de situações. Eu tento não me afetar emocionalmente.

Às vezes acontece, mas uma coisa que nunca deve acontecer é eu estar a transparecer a turma, os alunos que fiquei afetado.

Isso é importante não dar o ar de ter fraquejado.

Isso é que é importante.

João Pinto (entrevistador)

Certo, e agora eu ia pedir ao professor enquanto observador, não é com o professor enquanto está numa aula, também é observador e observa os alunos. E eu queria perguntar se, na sua opinião, como os alunos percebem os conflitos em sala de aula, acha que os alunos conseguem perceber quando é que está para surgir um conflito? Se eles proporcionam esses mesmos conflitos, não é? Enquanto observador, não é o professor disse que por vezes há até se pode ignorar aquilo que se está a passar e aquilo acaba até por ficar por ali, não é? Mas o professor claro com a com os anos que já tem enquanto professor, já consegue perceber quando aquilo pode se calhar estar a passar para o para outro patamar, digamos assim.

Entrevistado 4 (E4)

Mas sim, perfeitamente eu tenho noção perfeita disso.

Mas dizer como tinha começado a referir muitas vezes também são os alunos que me avisam.

Olhe aquele aluno está a fazer isto... Aquele aluno está a fazer aquilo...

E nesse aspeto retomar se for uma questão relevante do valor e da importância sobre uma questão menor ignoro ou tento ir falar com o aluno e entender o que a turma tá está a ouvir, não é, disfarçadamente ou falar com ele ou com os alunos... tentar perceber o que é que está a passar.

E tentar resolver a situação logo ali. Pronto, isso é importante é não deixar avançar.

E tenho a noção perfeita que às vezes pequenas coisas também podem disputar grandes coisas.

Mas só no aspeto de eu conhecer certos alunos.

Mas tendo certos alunos. Eu sei que determinada situação menor pode despoletar para uma situação maior, outros nem por isso.

É muito, é muito importante também o nosso conhecimento da turma e dos alunos.

João Pinto (entrevistador)

Mas que motivos na sua experiência, leva os alunos a envolverem se em conflitos.

Isto tanto com os colegas com os pares, como com connosco professores, não é?

Entrevistado 4 (E4)

Com os colegas geralmente são coisas vindas da rua, de casa ou das redes sociais, problemas que vêm de fora da escola.

Com o professor geralmente, ou por não lhe agradar certa atividade, às vezes também acontece, mas não é não digamos que não é um conflito, é um negar, alguma resistência, por exemplo, na nossa disciplina, como são de cariz, essencialmente prático muitas vezes, quando eu tento abordar certos conteúdos, mais teóricos. O que é que acontece? Claro que eles não se podem negar a ouvir e a apontar, mas manifestam o desagrado, não é, mas não chamemos a isso um conflito.

Ou simplesmente um a ficar aborrecido ou uma coisa assim.

João Pinto (entrevistador)

Um desabafo, digamos.

Entrevistado 4 (E4)

É isso. Um desabafo...

João Pinto (entrevistador)

E agora queria lhe perguntar, como é que os alunos reagem às estratégias de gestão de conflitos que utiliza?

Entrevistado 4 (E4)

É eu acho.

Eu tenho certeza que reagem bem porque, não me lembro de nenhuma situação que Eu

Não tenho gerido um conflito que os alunos tivessem reagido mal ou que o conflito avançasse para muito.

João Pinto (entrevistador)

Eles acatam aquilo que o professor diz...

Entrevistado 4 (E4)

Acatam aquilo que eu digo...

Pronto.

Também é o que eu falei na reflexão que fizemos uma reflexão esta semana, com os estagiários também...

Que é muito importante que eu sei perfeitamente que eu tenho, sempre tive colegas de grupo do nosso grupo.

Isto perfeitamente que os alunos reagem de forma diferente, que os professores têm a ver com a com a empatia, a empatia é fundamental.

A forma como o professor se relaciona com o aluno, a forma como dá a forma como recebe. É fundamental, criando empatia e criando alguma afinidade.

E consegue-se fazer mais melhor e sem problemas.

E, para não estar a fazer reflexões sobre essas situações de outros colegas.

Às vezes não se passa bem isso com outros colegas, portanto, eu tenho a minha noção perfeita que eu vou pelos corredores fora e os alunos levantam o braço, batem, fazem festa, comentam....

E isso é fundamental também é sermos genuínos tanto dentro da sala como for a sala também.

João Pinto (entrevistador)

E a questão da empatia, certo?

Entrevistado 4 (E4)

Simpatia, empatia é fundamental.

João Pinto (entrevistador)

Eu ia lhe perguntar, então, se existe algo que algo mais que gostaria de acrescentar acerca desta temática, mas no fundo acabou agora por responder mesmo acabou por responder a esta mesma questão, não é a questão da empatia e de sermos as mesmas sermos o mesmo professor, tanto dentro como fora da sala.

Entrevistado 4 (E4)

É isso exatamente.

Sermos genuíno, não termos duas caras.

João Pinto (entrevistador)

Certo.

Entrevistado 4 (E4)

Mesmo às vezes no exterior, na rua, se encontrarmos, também temos que sermos genuínos.

João Pinto (entrevistador)

Certo.

Entrevistado 4 (E4)

Não, nos julgarmos e não julgarmos os outros... não julgarmos que somos superiores a mais ninguém, mas também é importante não deixarmos também abusarem e pisar isso também é importante. Há um limite. Há um limite que é o tal paradigma do respeito...

Há uma linha que não se pisa, não é a linha do respeito e do abuso. Não se pisa, não se pisa...

João Pinto (entrevistador)

Certo, sim, sim, sim, sim.

Portanto.

Pronto, não sei, professor, se tem alguma sugestão, alguma recomendação para melhorar, então a gestão de conflitos neste contexto, ou se deseja colocar alguma questão ou alguma dúvida, que quer ver esclarecida?

Entrevistado 4 (E4)

Pois é uma questão dos conflitos não basta só pela sala de aula, mas os conflitos muitas vezes passam pela própria família, não é?

Por assuntos externos... E um aluno que antes chamava-se o aluno mal-educado, que é um aluno sem valor... que os pais não transmitem os verdadeiros valores do ser pensante o ser social.

E muitas vezes os alunos aparecem lá com alguma carência deste tipo de valores e isso sequer é minha sugestão é não é não sugestão. É um facto é que é que os alunos, os professores são também educadores.

Mas é, muitas vezes é difícil educar um aluno que não tem educação.

Isso é que é um problema.

E muitas vezes nem é pela educação. Muitas vezes são problemas de casa, de problemas económicos, problemas sociais.

E a sugestão é uma coisa que já se fala há muitos anos. É muito tempo que é a escola de pais. A escola de encarregados de educação.

Que havia de haver de vez em quando, uma formação para encarregados de Educação para saber também educar entre aspas claro os filhos.

Muitas vezes aparecem na sala de aula.

Como uma raiva interior muito grande e o professor tenta apaziguar, mas sempre que é possível, pode tentar acalmar naquele momento, mas o íntimo, e o miúdo está a ferver, não é?

Planeia- se muitas vezes e que vêm de famílias estruturadas.

Famílias complicadas.

Não é fácil.

João Pinto (entrevistador)

E os miúdos depois acabam por ser um reflexo dos pais, não é?

Entrevistado 4 (E4)

Totalmente.

João Pinto (entrevistador)

Ainda para mais nestas faixas etárias mais novas, não é? Consegue-se perceber muito, muito facilmente.

Entrevistado 4 (E4)

Sim.

Eles não sabem filtrar e tal ação reação não é. Eles acham da maneira como reagem da maneira como, como a gente.

João Pinto (entrevistador)

Sim, sim.

Entrevistado 4 (E4)

O meio faz o hábito.

João Pinto (entrevistador)

Olhe professor, muito obrigado, não tenho mais nenhuma questão. Não sei se o professor quer colocar alguma questão que se tem alguma dúvida, já respondeu às questões todas que eu tinha para lhe colocar.

Não sei se o professor quer dizer mais alguma coisa.

Muito obrigado.

Entrevistado 4 (E4)

Tudo bom, vá abraço alguma coisa apita, está bem, vá.

João Pinto (entrevistador)

Abraço. Muito obrigado. Obrigado com licença.