



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

---

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

**CONFLICTOS ENTRE DOCENTES E FAMILIARES NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE CABINDA:**

**Do conhecimento à criação de um modelo de gestão**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor

Doctorando Ernesto Barros André

Directora Dra. Anabel Moríña Díez

SEVILLA, 2020

---

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2000052750

CSV

GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

---

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

**CONFLICTOS ENTRE DOCENTES E FAMILIARES NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE CABINDA:**

**Do conhecimento à criação de um modelo de gestão**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor

Doctorando Ernesto Barros André

Directora Dra. Anabel Morña Díez

SEVILLA, 2020

---

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2000052750

CSV

GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



Dedicatória

Ao Senhor meu Deus,

Por me ter tirado do fundo do lodaçal (Salmos 40: 2)

À Adelina, minha esposa e aos meus filhos

Emanuel, David, Israel, Josué e Marinela,

Pelas privações impostas por um marido e pai devotado à Ciência,

Dedico este trabalho, fruto do nosso investimento comum!

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



## Agradecimientos

Sempre tem sido uma experiência muito aliciante em interagir com um universo de elementos para materializar um projeto científico de menor ou de maior impacto. Sem o concurso de beneficência de muitas pessoas, a realização de uma obra, por mais modesta que fosse, seria difícil, senão impossível; convém, portanto, cumprir o agradável dever de agradecer a participação e colaboração daqueles que nos ajudaram a substancializar o plano de investigação idealizado.

Em primeiro lugar, à minha diretora da tese, a Profª Drª Anabel Moriña Diez, porque sem ela, nenhum sentido daríamos a este trabalho. Graças à sua amizade e afeto, ao seu empenho, à sua dedicação, ao seu apoio incondicional e principalmente as suas diretrizes, tornaram possível a concretização desta investigação.

Os nossos agradecimentos se estendem à Coordenação do Programa de Doutoramento de *la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Sevilla*, em particular aos Professores Catedráticos Carlos García Marcelo e Cristina M. Mayor Ruiz pelo afeto, planeamento e direção das atividades conducentes a realização do nosso sonho sublime.

Testemunhamos igualmente o profundo reconhecimento à Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia por nos ter permitido a realização deste trabalho numa das escolas secundárias do I Ciclo. Outrossim, agradecemos à comunidade escolar da Escola do Ensino Secundário do I Ciclo de Buco-Zau, especialmente ao Diretor, aos subdiretores, aos professores, aos alunos e os seus familiares pela franca colaboração que manifestaram na sensibilização, na seleção e na aplicação das entrevistas grupais assim como no treinamento e verificação do modelo de gestão e resolução de conflitos.

Ainda nos comovamo-nos de uma gratidão particular à nossa família que tem sido o promotor do nosso saber e animada de espírito de encorajamento de tudo que nós tomamos como iniciativa na carreira estudantil e profissional. Ao meu pai André Luemba Barros (em memória) e a minha querida mãe Maria da Conceição Cãmbizi por inculcarem-me valores de humildade, de honestidade, de responsabilidade e ensinarem-me o verdadeiro sentido da vida baseada no temor a Deus.

Não deixaremos de reconhecer a amizade e ajuda expressas pelos colegas Espanhóis, Franceses, Chilenos, Argentinos, Dominicanos e os meus concidadãos Abel Bento, João Cabamba, Justino Cangue, Manuel Caluvi e Suzana Ndembele. Graças ao vosso companheirismo, compartilhamos as dúvidas, os medos e as opiniões



assim como nos suportamos uns aos outros constituindo uma equipa que partilhava as vitórias e derrotas na nossa carreira investigativa.

Finalmente, a todos que, de longe ou de perto, nos apoiaram nesta empreitada científica cujos nomes não foram mencionados, encontram aqui a expressão dos nossos respeitosos sentimentos de profunda gratidão.

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



## Abreviaturas na tese

- BASE = Bureau Africano para a Ciencia e Educación;
- CPEE = Comissão de Pais e Encarregados da Educação;
- CREA = Centro de Investigación en Teorías e Prácticas de Superación de Desigualdades da Universidade de Barcelona;
- CMSUQ = *Conflict Management Strategies on the Use of Questionnaire* (Questionário de Utilização de Estratégias de Gestão de Conflitos);
- EMC = Educação Moral e Cívica;
- EUA = Estados Unidos de América;
- INCLUD-ED = Projeto Europeu de pesquisa de identificação das atuações de êxito que contribuem para superar o fracasso e a evasão escolar, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política;
- MAXqda = Programa informático de análise de dados qualitativos;
- MED = Ministério da Educação da República de Angola;
- MCA = *Multiple Correspondence Analysis* (Análise de Correspondência Múltipla);
- OCDE = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;
- ONU = Organizações das Nações Unidas;
- OUA = Organização da Unidade Africana;
- RI = Regulamento Interno;
- SPECT = Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia;
- SPSS = *Statistical Package for the Social Sciences* (Pacote estatístico para as ciências social);
- SSTJEQ = *Secondary School Teachers on Job Effectiveness Questionnaire* (Questionário de Professores do Ensino Secundário sobre a Eficácia no Trabalho);
- STRS = *Student-Teacher Relationship Scale* (Escala do Relacionamento Professor-Aluno);
- STRS-SF = *Student-Teacher Relationship Scale: Short form* (Escala do Relacionamento Professor-Aluno: Forma abreviada);
- TMR = *Training and Mobility on Research* (Treinamento e mobilidade em pesquisa);

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2000052750

CSV

GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular



- UA = União Africana;
- UE = União Europeia;
- UN = *United Nations* (Nações Unidas);
- UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;
- USA = *United States of America* (Estados Unidos de América);

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



## ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS .....	v
ÍNDICE DE FIGURAS .....	vi
ÍNDICE DE IMAGENS .....	vii
RESUMO .....	1
ABSTRACT .....	4
INTRODUÇÃO GERAL .....	7
CAPÍTULO 1: PROPÓSITO E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO .....	10
1.1. ORIGEM E JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	12
1.2.DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO .....	14
1.2.1.Definição do problema .....	14
1.2.2.Objetivos .....	15
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	18
2.1.INTRODUÇÃO SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	20
2.2.DEFINIÇÃO DE TERMOS E CONCEITOS .....	22
2.2.2.Contextualização do termo “Conhecimento” .....	42
2.2.3.Contextualização do conceito de gestão.....	44
2.2.4.Abordagem do conceito Ensino Secundário em Angola.....	47
2.2.5.Conceituação da Relação escola/família .....	50
2.2.6.Conceituação da Relação Professor-Aluno .....	64
2.2.7.O Bem-estar docente .....	70
2.3.ESTADO ACTUAL DA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS CONFLITOS NAS ESCOLAS.....	71
2.3.1.Algumas investigações sobre a indisciplina escolar .....	93
2.3.2.Algumas investigações sobre o “bullying” .....	103
2.3.3.Algumas investigações sobre a violência escolar .....	113
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	132
3.1.INTRODUÇÃO SOBRE O MARCO METODOLÓGICO .....	134
3.2.TERMINOLOGIA .....	135
3.3. CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS QUALITATIVOS.....	136
3.4. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADO.....	136
3.4.1. Estudo do caso.....	137
3.5. DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....	138



3.5.1. Contexto .....	138
3.6. APRESENTAÇÃO DE GRUPO DE SUJEITOS.....	142
3.6.1. A seleção da amostra da investigação científica .....	143
3.6.2. Representatividade e tamanho da amostra .....	146
3.6.3. Critérios da selecção da amostra .....	147
3.7. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	148
3.7.1. As entrevistas .....	149
3.8. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS. ....	152
3.8.1. Breve consideração sobre as técnicas de análise de dados.....	152
3.8.2. Conceito e procedimentos da análise de conteúdo.....	152
3.8.3. Importância da análise de conteúdo .....	155
3.8.4. Potencialidades da análise de conteúdo .....	155
3.8.5. Limitações da análise de conteúdo.....	157
3.8.6. Validade e confiabilidade.....	159
3.8.7. Novas tecnologias: “Softwares” que facilitam a análise de dados qualitativos. .....	162
3.9. DESENHO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO .....	163
3.9.1. Participantes .....	164
3.9.2. Codificação dos entrevistados .....	165
3.9.3. Instrumentos utilizados .....	166
3.9.4. Procedimentos .....	167
3.9.5. Análise de dados.....	171
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO E SUA ANÁLISE .....	175
4.1. INTRODUÇÃO SOBRE OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO E A SUA ANÁLISE .....	176
4.2. INFORMAÇÃO GERAL SOBRE OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO . .....	177
4.2.1. Dados pessoais .....	177
4.2.2. Escolha da escola .....	178
4.3. IDENTIFICAR A CONCEÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O CONFLITO, AS SUAS VANTAGENS E DESVANTAGENS ASSIM COMO AS SITUAÇÕES CONDUCENTES .....	180
4.3.1. Conceção do conflito.....	181
4.3.2. Situações conducentes.....	183
4.3.3. Vantagens e desvantagens de um conflito.....	199



4.4. CARACTERIZAR O AMBIENTE REINANTE E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESTABELECIDAS NA CONVIVÊNCIA DA COMUNIDADE ESCOLAR NO CENTRO EDUCATIVO EM REFERÊNCIA. ..	202
4.4.1. Condições de trabalho .....	202
4.4.2. Comportamento da Comunidade.....	210
4.4.3. Experiência de partilha.....	221
4.4.4. Convivência.....	227
4.4.5. Relações da comunidade .....	233
4.4.6. Melhorias das condições .....	239
4.4.7. Melhorias do relacionamento .....	240
4.5. IDENTIFICAR A CONSIDERAÇÃO QUE O <i>EDUCANDOS E OS PAIS E ENCARREGADOS</i> DA EDUCAÇÃO APORTAM SOBRE O TRABALHO DOCENTE-EDUCATIVO NA ESCOLA EM <i>ANÁLISE</i> .....	246
4.5.1. Comunicação.....	247
4.5.2. Participação na vida escolar .....	251
4.5.3. Aspetos abordados em reuniões .....	254
4.5.4. Apreciação do trabalho docente .....	256
4.5.5. Autonomia do docente .....	266
4.5.6. Aspetos ético-deontológicos .....	267
4.6. ANALISAR AS SITUAÇÕES DE CONFLITOS DECORRENTES DA RELAÇÃO DOCENTE-FAMILIAR PRODUZIDAS NA ESCOLA DO I CICLO DE <i>BUCO-ZAU</i> . .....	273
4.6.1. Situações de conflitos.....	273
4.6.2. Atitudes provocadoras.....	300
4.6.3. Queixas.....	317
4.6.4. Tipos de conflitos .....	322
4.7. IDENTIFICAR O MODO DE RESOLUÇÃO QUE TEM SIDO RESERVADO A SITUAÇÕES CONFLITUOSAS ENTRE AS PARTES.....	327
4.7.1. Conhecimento das normas .....	328
4.7.2. Atuação.....	334
4.7.3. Conselhos .....	345
4.8. ELABORAR A PROPOSTA DE UM MODELO DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS QUE CONTRIBUA PARA FUTURAS RESOLUÇÕES PRODUCENTES DE EFEITOS POSITIVOS. ....	361
4.8.1. Resolução eficaz.....	361
4.8.2. Aspetos críticos do Regulamento Interno .....	367



4.8.3. Pasos do modelo de resolución .....	374
<b>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>377</b>
5.1.INTRODUÇÃO SOBRE A DISCUSÃO DOS RESULTADOS E CONSLUSÕES DA INVESIGAÇÃO.....	378
5.2. DISCUSÃO DOS RESULTADOS .....	379
5.2.1. Sobre a Informação Geral .....	379
5.2.2. Conceção da comunidade escolar sobre o conflito, as suas vantagens e desvantagens assim como situações conducentes. ....	382
5.2.3.Ambiente reinante e relações interpessoais na comunidade escolar em análise .....	387
5.2.4.Consideração do trabalho docente pela comunidade escolar .....	398
5.2.5.Conflitos da relação docente-familiar na escola do I ciclo de Buco-Zau.....	403
5.2.6.Processos de resolução de conflitos na escola em estudo .....	408
5.2.7.Elaboração de um modelo eficaz de resolução de conflito .....	414
5.3. CONCLUSÕES GERAIS .....	425
5.3.1.Identificar a conceção da comunidade escolar sobre o conflito, as suas vantagens e desvantagens assim como as situações conducentes. ....	425
5.3.2.Caracterizar o ambiente reinante e as relações interpessoais estabelecidas na convivência da comunidade escolar no centro educativo em referência. ....	430
5.3.3.Identificar a consideração que os <i>educandos e os pais e encarregados</i> da educação aportam sobre o trabalho docente-educativo na escola em análise. ....	434
5.3.4.Analisar as situações de conflitos decorrentes da relação docente-familiar produzidas na escola do <i>I ciclo de Buco-Zau</i> . ....	436
5.3.5.Identificar o modo de resolução que tem sido reservado a essas situações conflituosas.....	440
5.3.6.Elaborar a proposta de um modelo de resolução de conflitos que contribua para futuras resoluções producentes de efeitos positivos.....	445
5.4.LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS.....	449
<b>CAPÍTULO 6: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>453</b>
<b>ANEXOS:.....</b>	<b>498</b>



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º01: Vantagens e desvantagens do conflito (elaborado com base nos dados de Robbins, 1999; Cavalcanti, 2006; Cunha <i>et al.</i> , 2007; Beck, 2009.....	29
Tabela n.º 02: Efeitos positivos e negativos do conflito (Fonte: Cunha <i>et al.</i> 2007, p.536).....	32
Tabela n.º 03: Tipos de participação da comunidade (Fonte: Includ-ed, 2011, citado por Arostegui (2013, p. 193).....	57
Tabela n.º 04: Resumo de algumas investigações sobre os conflitos escolares .....	84
Tabela n.º 05: Resumo de algumas investigações sobre a indisciplina escolar.....	98
Tabela n.º 06: Resumo de algumas investigações sobre o “bullying”.....	109
Tabela n.º 07: Caracterização da violência escolar (Fonte: González. 2011, pp. 124 -126 .....	111
Tabela n.º 08: Eventos, projetos e Conferências sobre a violência nas escolas europeias (Fonte: elaboração própria baseada nos dados de Balerdi, (2001, pp. 150-160 .....	113
Tabela n.º 09: Atividades realizadas no Jardim da Paz na Escola Particular Lic Superior Normal Benito Juárez (Fonte: De Los Santos & Chávez, 2019, p. 167 .....	118
Tabela n.º 10: Resumo de algumas investigações sobre o fenómeno da violência escolar .....	125
Tabela n.º 11: Dimensão da amostra (Coutinho, 2013).....	144
Tabela n.º 12: Participantes das entrevistas .....	162
Tabela n.º 13: Codificação dos entrevistados .....	164
Tabela n.º 14: Aplicação dos instrumentos utilizados .....	165
Tabela n.º 15: Sistema de categorização .....	170
Tabela n.º 16: Mapa sintético conceptual das situações conducentes aos conflitos por subamostra .....	194
Tabela n.º 17: Resumo de algumas atitudes provocadoras de conflitos encontradas nas três componentes .....	313
Tabela n.º 18: Situações conducentes aos conflitos na relação docente-familiar levantadas na escola em estudo .....	381
Tabela n.º 19: Desvantagens e vantagens do conflito na perspectiva da comunidade escolar em estudo.....	384
Tabela n.º 20: Situações de conflitos na relação docente-familiar .....	401
Tabela n.º 21: Quadro comparativo dos modelos aplicáveis na resolução de conflitos.....	422
Tabela n.º 22: Situações conducentes aos conflitos na relação docente-familiar.....	424



Tabela n.º 23: Situações de conflitos na relação docente-familiar .....	434
---	-----

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Plano de investigação (Fonte: adaptação de Cotán Fernández, 2015) .....	7
Figura 2. Origem do projeto de investigação (fonte: elaboração própria).....	10
Figura 3. Sinónimos do conflito (Fonte: elaboração própria) .....	23
Figura 4. Modelos de tratamento de conflitos (Fonte: adaptação do modelo de Thomas & Kilmann, 1974).....	37
Figura 5. Organigrama do sistema de educação angolano (Fonte: adaptação das leis 13/01 de 31 de Dezembro e 17/16, de 07 Outubro .....	46
Figura 6. Aspetos específicos da comunicação familiar e pedagógica associados com a violência escolar (Fonte: Adaptação do Garcés-Prettel et al., 2020).....	124
Figura 7. Estrutura orgânica da Escola do I Ciclo de Buco-Zau (Fonte: Regulamento Interno da Escola do I Ciclo de Buco-Zau) .....	138
Figura 8. Instrumentos de recolha de dados (Fonte: Elaboração própria).....	161
Figura 9: Procedimentos para aplicação dos instrumentos de recolha de dados (Fonte: Elaboração própria) .....	165
Figura 10. Ciclo de vida do conflito escolar (Fonte: adaptação do modelo de Swanström & Weismann, 2005).....	394
Figura 11. Níveis de resolução de conflitos escolares (Fonte: adaptação do modelo Miall <i>et al.</i> , 2004) .....	413
Figura 12. Modelo global de resolução de conflitos na escola (Fonte: elaboração própria) .....	417



## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1. Pavilhão A de salas de aulas.....	139
Imagem 2. Pavilhão B de salas de aulas.....	139
Imagem 3. Sala de aulas da 8ª classe.....	139
Imagem 4. Sala de aulas da 9ª classe.....	139
Imagem 5. Entrevista em grupo de professores.....	167
Imagem 6. Um grupo de familiares tomando conhecimento do conteúdo do guião das entrevistas.....	168
Imagem 7. Transcrição das entrevistas .....	169



ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



## RESUMO

Na presente investigação nos colocamos como preocupação, a análise de conflitos que se desenvolvem nas escolas secundárias públicas do contexto angolano particularmente na relação entre os professores e os pais e encarregados da educação. É assim que se escrutinou o ambiente escolar reinante, a apreciação do trabalho docente pela comunidade escolar, as situações conducentes e/ou de conflitos bem como o conhecimento das normas para perspetivar um modelo de resolução no intuito de criar um ambiente que se quer cada vez mais favorável produtor de mudanças necessárias ao funcionamento harmonioso das instituições escolares a este nível, pegados na transformação de divergências laborais, socioculturais e comportamentais, em oportunidades de melhoramento.

A revisão da literatura através da bibliografia à nossa disposição proporcionou-nos a compreensão do fenómeno tal como exposto por alguns autores, como mola impulsionadora das mudanças no seio de uma organização e galvanizou os nossos espíritos, permitindo a orientação do estudo pela abordagem qualitativa com o enfoque ao estudo de caso. Neste contexto, sendo o nível de conflitos diferenciado de uma unidade escolar a outra, o órgão que superintende a educação na província de Cabinda, proporcionou-nos uma escola do ensino secundário cujo nível da situação é sentido com maior realce.

Na base disto, aplicou-se o método qualitativo com o enfoque a um estudo de caso cujos instrumentos foram 14 entrevistas em grupos com 73 participantes implicados na nossa investigação dos quais 19 familiares, 24 alunos e 30 docentes. Para além das entrevistas foram analisados 3 auto-informes dos membros da direcção da escola. Os dados adquiridos foram examinados através do método de análise de conteúdo assistido pelo software MAXQDA, versão 12 para a revelação dos resultados.

- A concepção da comunidade escolar sobre o conflito, as suas vantagens e desvantagens assim como as situações conducentes.

Para a comunidade escolar em estudo, os conflitos são situações contraditórias, cuja origem é um desacordo ou a não aceitação da opinião de outrem como sendo a base principal em que se assentam os conflitos sustentados pela incompreensão e a discussão que são ressentidas negativamente com consequências nefastas. A maior parte dos conflitos da relação docente-familiar partem dos conflitos da relação aluno-professor com variadíssimas situações conducentes.



- O ambiente reinante e as relacións interpersoais establecidas na convivencia da comunidade escolar.

O ambiente escolar da institución en análise é propenso à creación de varios conflitos interpersoais sobretudo na relación profesor-aluno e profesor-familiar pela falta de condicións de traballo, pelas actitudes e comportamento dos integrantes da comunidade e pelas relacións interpersoais instáveis.

- A consideración que os educandos e os pais e encargados da educación aportan sobre o traballo docente-educativo.

Mais do que nunca e na nosa sociedade, o traballo do profesor é muito considerado e o propio profesor da escola en análise perdeu o seu prestígio a julgar pela falta do entrosamento e una relación forte entre o familiar e o docente cuja comunicación non corresponde con os obxectivos e a participación dos pais e encargados da educación na vida escolar, sendo desta feita deficiente.

- As situacións de conflitos decorrentes da relación docente-familiar producidas na escola do I ciclo de Buco-Zau.

A maioría parte dos conflitos está relacionada con a falta da ética e deontoloxía profesional por parte dos docentes, a indisciplina e a má educación familiar dos alumnos e o non envolvimento dos pais e encargados da educación na vida escolar dos seus educandos.

- O modo de resolución que tem sido reservado a esas situacións conflictivas.

Perante o tipo de conflito e de acordo con os coñecimentos existentes, a dirección da escola converge esforzos para o diálogo sincero, franco e aberto, optando pola vía de negociación, mediación ou arbitragem dependentemente das circunstancias, para a súa resolución. Outrossim, é imprescindible que a comunidade escolar seja capacitada para actuar como mediadora, negociadora e xuíza que promove o diálogo para manter a imparcialidade, ter cuidado con palabras e se dispor a escutar.

- A proposta de un modelo de resolución de conflitos que contribua para futuras resolucións.

O modelo proposto leva a tres niveis posibles de resolución de conflitos escolares que conforman a realidade angolana, a saber o nivel escolar, o nivel da sociedade civil e o nivel estatal e xudicial con as medidas preventivas, as estratexias e paradigmas de resolución dos conflitos. Neste modelo global se privilegia o diálogo e a



aplicación dos normativos sobre os quais devem se basear toda a ação de resolução dos conflitos.

Em guisa de conclusão, acabamos de compreender uma realidade situacional atinente aos conflitos da relação docente-familiar que na sua maioria é uma transposição dos conflitos da relação professor-aluno. O tipo de situações que se desenrolam naquele ambiente escolar não permite uma sã convivência entre os elementos da comunidade escolar para o desenvolvimento do processo docente-educativo em melhores condições permitindo uma formação eficaz e eficiente das novas gerações. Outrossim, sendo as situações conflituais inevitáveis dentro de uma organização como a escola, a criação de um modelo de resolução que privilegia o diálogo baseado nos instrumentos legais é produtor de efeitos positivos.

Com referência no plano de pesquisa, demos a nossa modesta contribuição na proposição de um modelo de gestão de conflitos que seja produtor de ambientes favoráveis, de clima de convivência cordial entre a classe do professorado e os familiares.

Palavras-chave: Conflitos; Conhecimento; Ensino Secundário; Modelo de gestão, metodologia qualitativa; Relação Escola/Família; Relação Professor/Aluno.



## ABSTRACT

This investigative study has as its main goal, the analysis of conflicts in interpersonal relationships that occurred in the context of secondary schools in the state operated schools of Angola; specifically between teaching staff, parents and or guardians of the students attending the school.

To this end, assessment was made of the following: a. social climate within the school context, b. the work of the teaching staff at the school, c. situations leading to conflicts and/or existing conflict situations, d. level of knowledge of acceptable normative practices for conflict resolution. This investigative process had as its primary objective, the development of a conflict resolution model that would be conducive to producing an environment open to bringing about changes necessary to produce an educational institution with better productivity through harmonizing efforts to unite differences in work ethics, differences in cultures, differences in social norms of conduct, for the betterment of the community as a whole.

The review of appropriate related literature provided understanding and insights in conflict resolution issues in similar contexts as examined by a number of different authors. This gave the impetus and guidance for the investigative study in hand giving direction for the qualitative nature and focus of this study. Considering the different characteristics from one school to another in the province of study, the supervising educational structure directed us to a secondary school in the Cabinda province of Angola that would provide the best possible context to execute the investigative study within the parameters required.

With this as a foundation, the qualitative method was implemented in the research process which had as its focus 14 group interviews that included 73 individuals of which 19 were family members of students, 24 were students from the school, and 30 were teaching staff from the school. Besides the group interviews, information from 3 voluntary informants from the school leadership team was evaluated. All information collected was then analyzed using the MAXQDA software, version 12, to categorize the findings as follows.

- The concept of the educational community in conflict; its advantages and disadvantages; as well as conflict producing situations.



For the school community in this study, the conflicts were identified, in their majority, as contradictory situations originating with a disagreement or a refusal to accept the opinion of another individual, being the principal cause. Ongoing conflicts continued with further misunderstandings and arguments resulting in bitter feelings and back biting. The majority of conflicts found between the student's family and teacher had their origin in student-teacher conflicts dealing with a broad range of issues.

- The overriding social climate and interpersonal relationship among those in the school community.

The social climate in the school context being studied put the school community at high risk for developing multiple interpersonal conflicts, especially in teacher-student relationships and teacher-family relationship by nature of the following: poor working conditions, presenting attitudes and behaviors the educational community involved, and the already unstable patterns of interpersonal relationships practiced.

- Student and parent/guardian mentality toward the responsibilities of teachers and the educational system.

More than ever before in our society, the work of teaching has become little valued and the teachers themselves in the last analysis have lost their privilege to judge by the fact that there are poor relationships between the students' family and the teaching staff showing communications to be outside the educational guidelines compounded by lack of parental/guardian participation, interest or involvement in the life of their family member at school

- The conflict situations (directly school related) occurring in the relationships among teaching staff and families in the Secondary School of Buco-Zau, in Angola.

The majority of conflict situations are related to the lack of professional ethics and lack of professionalism by the teaching staff, lack of teaching and/or disciplinary measure in the families of the students, and lack of parental/guardian involvement in the academic life of the members in their family.

- . The methods of resolution applied to the conflict situations encountered.

Considering the types of conflict and given the knowledge that individuals have; the school board join together to have sincere, honest, transparent exchange of opinions, negotiate, mediate, and arbitrate depending on each circumstance that arises, working toward a solution. As such, it is of utmost necessity that the school community be



trained in their ability as a mediator, negotiator, and judge that is able to promote and maintain impartiality, skilled in their use of words and available to listen.

- The proposal of a conflict resolution model that will contribute to solutions of problems in the future.

The proposed model suggests three possible levels of conflict resolution for schools in the Angolan context, taking into account the academic level of the school, the socio-cultural context of the school, the government and legal status of the school, including preventative measures, strategies and paradigms of conflict resolution. In light of the all encompassing nature of this model, communication through discussion and application of agreed upon conclusions should be an integral part of the conflict resolution process.

In conclusion, there is a very pertinent, situational reality of teacher-family conflict that is mainly reflected in conflicts between teachers and students. The type of situations that unfold in that school environment do not allow a healthy co-existence among those in the school community; the development of the teaching and educational process does not find room for expression in an efficient and stimulating fashion for the betterment of future generations.

Understanding that situational conflicts are inevitable in educational institutions, it is an absolute must to create a model for conflict resolution that places a high priority on discussions using legal authority to produce positive results in the community.

In accordance with the investigative study plan, we hope that a modest contribution has been made to develop a proposal for conflict management that will be useful in similar contexts, producing the desired positive outcomes for better relationships between teaching staff and students' families.

**KEY WORDS:** Conflicts; Knowledge; Secondary School Education; Management Model; Qualitative Method; School/Family Relationship; Teacher/Student Relationship.



## INTRODUÇÃO GERAL

A presente pesquisa, desenvolvida numa escola do ensino secundário da província angolana de Cabinda, com a finalidade de apresentar uma realidade resumida de uma situação educacional relativa à problemática de conflitos entre docentes e familiares dos alunos, inscreve-se para escrutinar um problema constatado a esse nível. É de realçar que muitas vezes o rumo que toma uma situação conflitual pode produzir efeitos negativos ou positivos, sobretudo no contexto laboral e de convivência social.

Assim, sendo preocupante a situação vivida por certas instituições públicas do ensino secundário no que tange aos conflitos nessa relação, nos colocamos como preocupação a realização de um trabalho de investigação por formas a conhecermos melhor e em pormenores as dificuldades vividas pelos docentes e familiares e propormos caminhos seguros para minimizá-las e transformá-las em oportunidades através da criação de um modelo de gestão de conflitos adaptado à conjuntura vivida naquele ambiente escolar.

Nesta perspetiva, descrevemos a problemática através da caracterização da unidade escolar em referência onde decorre a realidade conjuntural em estudo e da identificação do contexto material e humano relacionados com o ambiente decorrente da localidade do estudo. Por outro, foi definido e delimitado o problema por formas a evidenciá-lo, tendo, neste caso, prognosticado o resultado que se pretende alcançar.

Com relação ao marco teórico, contextualizamos alguns conceitos tais como conflito, conhecimento, ensino secundário em Angola, relação escola-família, professor-aluno e gestão, evidenciando também os estilos de liderança ou de gestão. De igual forma, fez-se uma abordagem do termo conflito relativamente à sua origem no ambiente escolar, os seus sintomas e causas assim como foram escrutinados os diferentes tipos de conflitos. No mesmo capítulo, examinou-se a dinâmica e as consequências do conflito. Um olhar clínico foi lançado no termo conhecimento a partir do conhecimento empírico e científico, sendo uma abordagem que nos leva a mais informações sobre a consideração científica que se pretende alcançar no surgimento e gestão das divergências para o normal e harmonioso funcionamento das instituições escolares. Na relação escola-família, foi evidenciado os dois sistemas de educação (familiar e escolar), estabelecendo a importância desta afinidade para o processo educativo, sem se esquecer do surgimento de situações conflituais nessa relação.



Alguns trabalhos sobre os conflitos escolares, a indisciplina, o “bullying” e a violência escolar foram analisados e contextualizados, o que nos levou a diferenciar esses estudos anteriores do nosso.

Subsequentemente, delinearam-se os objetivos e a metodologia aplicada que permitiu a revelação de dados necessários para compreender a situação constrangedora motivada pelos conflitos no cumprimento cabal das tarefas por formas a alcançar os objetivos pelos quais a reformulação do ensino foi efetivada na República de Angola.

O capítulo de análise de resultados apresentados é fundamental em todo e qualquer investigação, sendo ela qualitativa como quantitativa com base nas três diferentes etapas tal como proposto por Quivy e Campenhoudt (2008): discrição e agregação de dados, análise das relações entre as variáveis e a comparação dos resultados observados com os resultados esperados e a interpretação das diferenças. O modelo interativo defendido por Miles e Huberman (1994) apresenta três componentes, a saber: a redução dos dados “*data reduction*”, a sua apresentação “*data display*” e a interpretação/verificação das conclusões “*conclusion drawing and verification*”. Toda essa ginástica, permitiu-nos tirar conclusões necessárias e proveitosas para a nossa investigação na apreensão da realidade conjuntural.

Contudo, este trabalho de investigação cuja incidência limitou-se na fase de constatação, classificação das reais situações vividas naquela escola e na proposta do modelo global de gestão, pela recolha e tratamento de dados de autoinformes de alguns professores fazendo parte da Direção da escola, de entrevistas grupais com os professores, familiares e alunos, abre-nos uma visão global sobre o surgimento das situações não abonatórias e por vezes constrangedoras na vertente da gestão de um centro educativo. Necessário se torna promover o projeto que visa generalizar as conclusões para a criação de um modelo adaptado a todas as situações constrangedoras vividas pelas escolas por formas a incrustar um dinamismo efetivo que cria melhorias para o trabalho virado à formação das novas gerações.

Sumariando, esta investigação chegada à sua fase de generalização, concederá aos gestores novas ferramentas que lhe permitirão gerir eficaz e eficientemente os conflitos sustentando a criação de ambientes favoráveis para o desenvolvimento das atividades letivas no contexto de cordial convivência.

Em síntese, o plano de investigação que nos propusemos desenvolver para se chegar à fase conclusiva, segue o esquema abaixo em seis etapas fundamentais.



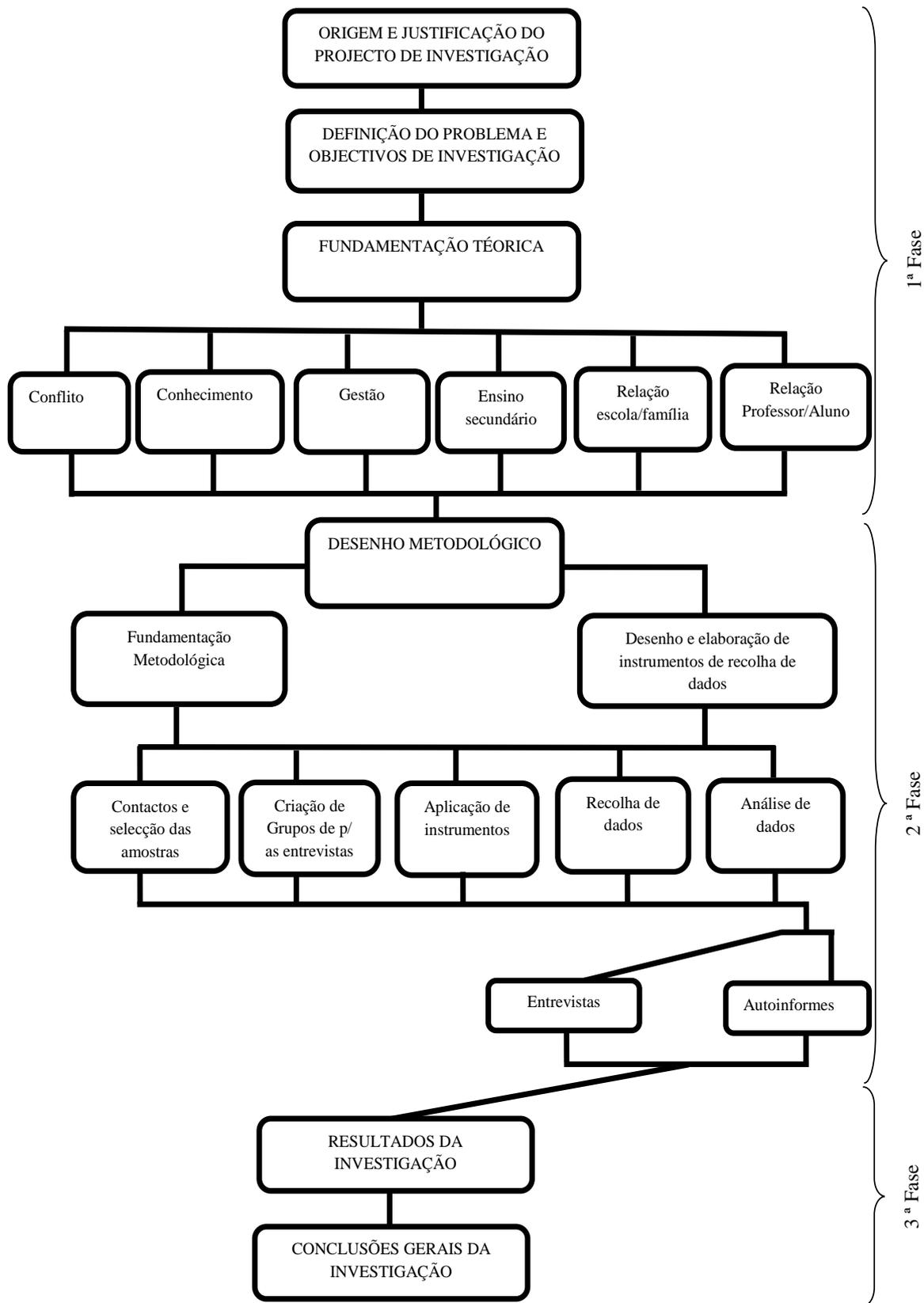


Figura 1: Plano de investigação (Fonte: adaptação de Cotán Fernández, 2015)



# CAPÍTULO 1: PROPÓSITO E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

## 1.1. ORIGEM E JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Qualquer que for o projeto de investigação científica sempre nasceu de uma ideia, de um pensamento que pode ser o resultado de uma observação ou acompanhamento de um fenómeno que às vezes se repete nas mesmas condições, o que suscita o interesse de verificar os mecanismos de funcionamento ou de organização para se chegar a uma conclusão plausível que possa explicar o fenómeno ou o acontecimento.

No nosso caso, o esquema abaixo resume a informação que ditou o surgimento do projeto.

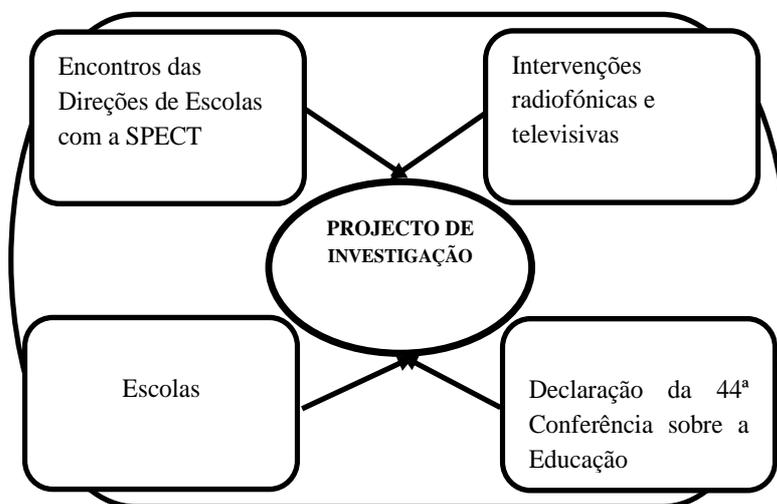


Figura 2: Origem do Projeto de investigação (Fonte: elaboração própria)

De vários encontros para organização e funcionamento plausível das instituições escolares, mantidos entre as Direções de escolas e Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda, órgão que superintende a formação das futuras gerações na Província, o aspeto relacionado aos conflitos foi sempre aflorado o que levou a crer que algumas instituições do ensino naquela parcela do território angolano, vivem problemas de disfunções na sua organização relativo ao surgimento do fenómeno que deixa abalados ou perplexos aqueles que, por orientação, deveriam tomar a peito a situação para que haja solução que proporcionaria a melhoria no sistema do



funcionamento e quiçá dos resultados esperados por toda a comunidade, a saber o sucesso escolar.

A esses apelos se juntaram as numerosas intervenções radiofónicas ou televisivas que reconhecem a perda de valores morais, cívicos e culturais que o angolano acarreta, fruto, segundo certas vozes autorizadas, dos longos anos de animosidade entre irmãos da mesma Pátria. E certamente isso pode se repercutir nas instituições de ensino semeando situações conflituais nas organizações. De uma maneira particular, sentimo-nos interessados em trabalhar na matéria a esse nível, para primeira apaziguar os espíritos tanto dos pais e encarregados da educação como os dos docentes no que tange a consideração que devemos aos conflitos e em segundo lugar, trabalhando nos centros do ensino secundário, achamos por bem começarmos a esse nível onde temos maior informação de algumas situações desabonatórias no sentido de darmos o nosso contributo.

Por outro lado, apesar da Declaração da 44.ª Conferência Internacional da Educação que considera a escola como um lugar de excelência onde se exerce a tolerância, se respeitam os direitos humanos, se pratica a democracia, se ensina a diversidade e a riqueza das identidades culturais, a realidade social que nos rodeia hoje é colorida pelos fenómenos da violência, rejeição, exclusão que se estendem de forma crescente envolvendo situações conflituosas (Alcazar & Rodriguez, 2002; Neira, 2002). Daí a necessidade de investigar sobre o fenómeno.

Vários autores tais como Alfa e Oboegbulem (2013), Barott Guernsey (2008), Bickmore (2006), Ghaffar (2019) assim como Shanka e Thuo (2017) reconhecem que em todas as interações humanas em comportamentos organizacionais, os conflitos são suscetíveis de ocorrerem. Nesta ótica, os pesquisadores defendem que os líderes escolares e os professores devem possuir conhecimento suficiente sobre como ocorre o fenómeno e como pode ser gerido para a produção de mudanças positivas e reduzir sensivelmente o impacto negativo que pode causar (Olubunmi, 2014; Uchendu *et al.*, 2013).

Todas as organizações, tais como escolas e faculdades, têm potenciais conflitos, uma vez que são um conjunto de pessoas com personalidades diversas. Em outras palavras, o conflito é um aspeto interno do sistema ou do comportamento organizacional. Alguns apontam que a ausência total de conflito em qualquer organização seria inacreditável, impossível, indesejável, e um forte indicador da estagnação do sistema.



No caso dos centros do ensino da realidade angolana, a literatura à nossa possa não nos dá nenhuma indicação de que um levantamento exaustivo no seio da comunidade escolar já foi efetivado, continuando com as mesmas situações sem sabermos como ultrapassá-los duma maneira benéfica, pelo que, antes de pensarmos em criar um modelo razoável que compensaria a essas conjunturas, necessário se torna fazer um levantamento criterioso que possa proporcionar elucidações para a estruturação do modelo de gestão das divergências laborais, culturais e comportamentais dentre de um estabelecimento de ensino.

## 1.2.DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

### 1.2.1.Definição do problema

É notória a emergência de conflitos e de um número crescente de conflitos em contexto escolar, fruto de mutações vertiginosas da sociedade perante o fenómeno da multiculturalidade introduzida pela globalização. E prevenir conflitos não significa promover medidas que visam estancar a todo custo situações contraditórias dentro de uma organização visto que o aspeto regulamentar de uma estrutura orgânica como a escola, conjugado com a liberdade do homem, é suscetível de produzir sistematicamente os conflitos. Face a essa realidade conjuntural, destacam-se novas exigências sobre o papel da escola e do gestor escolar na proposição de políticas de gestão organizacional adaptadas a novas realidades e novas situações; deverá, nessa condição, o gestor escolar dar uma volta de cento e oitenta graus fixando os olhos não nos aspetos que infringem a boa marcha da organização, dados pelo surgimento de divergências no seio da comunidade escolar, mas sim encarar a situação como sendo normal e aproveitar-se da dimensão positiva do conflito para imprimir novas dinâmicas e configurar uma nova realidade.

Líderes escolares há que, de longe assistem plácidos ao desenrolar de conflitos, evitando o seu envolvimento como mediadores tendo em vista os aspetos negativos que os mesmos acarretam. O posicionamento do líder determina a orientação da resolução e o sector da “... *educação tem um papel importante a desempenhar na resolução de conflitos*” (Vinyamata, 2005, p. 28). Segundo o mesmo autor, é através da educação que poderão ser desenvolvidas ferramentas para que os conflitos sejam solucionados

Na mediação de conflitos muito se constata a evidência de reconciliação que leva as partes num acordo da valorização dos aspetos de interesse comum, ignorando o



proveito de divergências para a implementação de mudanças. Alguns aspetos ditos negativos nos conflitos são efetivamente positivos, pois, postos de fora, são promotores de mudanças, de adaptações a novas realidades produzindo assim a melhoria no sistema de trabalho.

Torna-se, pois necessário que os gestores escolares assumam um papel preventivo e interventivo em situações conflituais na escola, escrutinando a dimensão positiva do conflito e valorizando os aspetos que implicam melhorias no funcionamento, elevando do mesmo modo a qualidade do trabalho que é uma das motivações na introdução de reformas do sistema educativo angolano. Muitos gestores escolares não têm nenhuma informação e formação sobre a gestão de conflitos na comunidade escolar.

Imbuídos nessa conjuntura, é de grande interesse levar a cabo uma pesquisa que possa, através de dados de investigação, *confirmar ou infirmar a existência de conflitos entre docentes e familiares nas escolas do ensino secundário para a criação de um modelo de gestão de conflitos entre docentes e familiares, produtor de meios favoráveis que saibam valorizar os aspetos positivos do conflito com vista a redimensionar e potenciar a qualidade de trabalho e das relações interpessoais no seio da comunidade educativa.*

Para se chegar a esse ponto, torna-se imperioso a avaliação criteriosa das situações conflituais que surgem na comunidade escolar (docentes, pais e encarregados da educação). Desta feita, e através desta investigação, nos propusemos de responder a estas questões formuladas a seguir: *que conceção a comunidade escolar se faz sobre os conflitos, as suas vantagens e desvantagens assim como as situações conducentes? Quais são os tipos e as situações de conflitos mais relevantes entre docentes e familiares que se produzem naquele ambiente escolar? Que modelo se ajustaria melhor para a gestão desse fenómeno resultante da relação escola-família?*

### 1.2.2. Objetivos

Sendo metas pré-estabelecidas para atestagem final das hipóteses admitidas, os objetivos permitem o desenvolvimento de um trabalho para a confirmação de ideias concebidas e estabelecidas. Por isso, antes do estudo da metodologia aplicada e dos próprios instrumentos de recolha dos dados, é adequado que sejam definidos os objetivos para este trabalho de investigação.



### 1.2.2.1. Formulación dos objetivos da investigación

Considerando que uma organização institucional como a escola não carece de situações conflituais, pretendemos com este trabalho caracterizar os conflitos existentes nas escolas do ensino secundário de Cabinda para se pensar na criação de um modelo de gestão dos mesmos que promove uma mudança para o benefício do próprio trabalho de ensino-aprendizagem nas instituições que se debatem com dificuldades inerentes à gestão de divergências. Para tal, queremos perceber as situações de / ou conducentes aos conflitos entre docentes e familiares assim como as suas implicações no funcionamento de todo o sistema escolar bem como as estratégias necessárias na recuperação desse tipo de situações tendo em vista o interesse superior da reformulação do ensino em Angola que é da melhoria da qualidade.

Esta realidade proporciona uma investigação por formas a escrutinar caminhos seguros na gestão e administração das escolas cujas relações humanas entre professores, alunos e encarregados da educação influem positiva ou negativamente na qualidade das aprendizagens dos discentes.

#### 1.2.2.1.1. Objetivo geral

Análise global das situações e atitudes provocadoras de conflitos decorrentes da relação docente-familiar assim como o tipo de conflitos produzidos na escola do I ciclo do ensino secundário do Buco-Zau em Cabinda com vista a elaboração de um modelo de gestão eficaz dos mesmos.

#### 1.2.2.1.2. Objetivos específicos

- Identificar a conceção da comunidade escolar sobre o conflito, as suas vantagens e desvantagens assim como as situações conducentes;
- Caracterizar o ambiente reinante e as relações interpessoais estabelecidas na convivência da comunidade escolar no centro educativo em referência;
- Identificar a consideração que os educandos e os pais e encarregados da educação aportam sobre o trabalho docente-educativo na escola em análise;
- Analisar as situações de conflitos decorrentes da relação docente-familiar produzidos na escola do I ciclo de Buco-Zau;



- Identificar o modo de resolução que tem sido reservado a essas situações conflituosas entre as partes;
- Elaborar a proposta de um modelo de resolução de conflitos que contribua para futuras resoluções producentes de efeitos positivos.

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



# CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

## 2.1.INTRODUÇÃO SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estando na fase de avaliação da reforma educativa implementada em Angola no período de 2001 a 2010, certas vozes se levantam para darem a sua contribuição no sentido de continuar a melhorar o sistema educativo para uma eficácia e sucessos nos resultados futuros. Nesta senda, as bases que são as escolas deverão analisar minuciosamente encontrando os problemas que enfermam o bom funcionamento das mesmas, investigando as formas de evitá-los ou geri-los para condicionar mudanças positivas.

Se a reforma educativa incidiu a sua ação nas mudanças contínuas e profundas do sistema educativo, mormente nos planos de estudo, nos conteúdos, nas metodologias de ensino, no sistema de avaliação e na organização e gestão escolar; poucas ações formativas dos gestores escolares foram ministradas e a abrangência dessas ações não foi total. Concomitantemente a isso, observam-se mudanças constantes das direções de escolas a nível da província pela má gestão ou pela promoção de conjunturas que não satisfaçam os interesses dos autores da educação. Ainda aqui podemos nos questionar sobre o plano curricular de formação de professores. A Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano — Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro traça como objetivos preconizados na implementação do novo sistema educativo, o seguinte: a expansão da rede escolar, a melhoria da qualidade do ensino, o reforço da eficácia do sistema de educação. Perante esses objetivos, o professor, o gestor escolar e a comunidade assumem um papel preponderante na canalização de esforços visando alcançar as metas eleitas.

Nessa ótica, como explica Baron citado por Cavalcanti, surgem duas categorias de comportamentos:

A cooperação e a competição. Embora a lógica fosse que dentro da organização todos cooperassem para conseguir os melhores resultados possíveis, não é isso que efetivamente acontece, pois, sob a ótica da organização, muitas vezes, os objetivos das partes são contraditórios e o seu papel no processo pode não estar claro, podendo também se sobrepor, provocando situações conflituosas. Além disso, podem existir objetivos ocultos ou, até mesmo desconhecimento do que se espera das partes. (2006, p. 11).



No entanto, vários autores reconhecem as vantagens do conflito desde que seja bem gerido e sabem que:

O conflito melhora a qualidade de decisões, estimula a criatividade e a inovação, encoraja a curiosidade e o interesse entre os membros do grupo, cria um espaço através do qual os problemas podem ser formulados e as tensões mitigadas, e favorece um ambiente de autoavaliação e de mudança. (Robbins, 2009, p. 192).

Assim, o trabalho de investigação que nos propusemos elaborar visa essencialmente fazer um levantamento de conflitos entre docentes e familiares nas instituições públicas do ensino secundário em Cabinda, uma vez que reconhecemos a existência dessas situações desabonatórias no seio da comunidade escolar e o modo atual como os conflitos são tratados é suscetível de produzir consequências nefastas pela produção de influências negativas no processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, Robinson afirma:

Embora, classicamente o conflito seja visto como uma situação negativa dentro das organizações, ocasionada principalmente por falhas na comunicação, os conceitos modernos mostram que este fenómeno pode ser explorado para encorajar a autocrítica, a criatividade e a propensão para a aceitação da mudança. (1986, p.105).

Este modo positivo de ver e resolver os conflitos, tirando deles vantagens e aspetos inovadores só é possível através de uma gestão eficaz e eficiente de resolução de conflitos a nível da escola. Neste sentido, este tipo de resolução cria ambientes propícios ao processo de ensino-aprendizagem implicando desta feita, a melhoria da qualidade do produto esperado. E nesta conformidade, o surgimento de propostas visando produzir efeitos positivos nesses tipos de situações não acontecem por si só. É preciso canalizar energias voltadas à conjugação de esforços à recuperação dos aspetos intrinsecamente ligados ao problema que possam dar um impacto positivo na transformação dos conflitos em momentos importantes de reflexões que visam a melhoria possível. Como pensa Schein (1992), as soluções para os diversos problemas de uma organização não surgem por acaso. A interação das pessoas é indispensável para que se atinja melhor solução de uma determinada situação.

Na base de tudo isso, parece-nos pertinente conduzir um estudo que, através de dados de investigação confirme a existência das situações conflituais entre docentes e familiares nas escolas do ensino secundário para a criação de modelo que visa a sua



gestão e que seja produtora de ambientes favoráveis, de clima de convivência cordial entre a classe do professorado e os familiares com vista a uma cooperação mútua no trabalho de dia-a-dia, o que proporciona melhorias no processo da docência.

Circunscrito o problema a investigar, refletida a pertinência da questão, expomos a essência das palavras-chave da nossa reflexão para que se contextualize o estudo assim como fizemos uma revisão dos trabalhos realizados neste sentido para melhor circunscrever o nosso foco direcionado a um aspeto particular.

## 2.2.DEFINIÇÃO DE TERMOS E CONCEITOS

### 2.2.1.1.Abordagem do conflito

Através da sociedade, o homem desenvolve as suas habilidades e competências assim como a sua inserção na convivência comum com os demais membros de mesma comunidade. Dessa convivência surgem a cooperação, cada vez mais desejada, ou então as competições, as divergências (Cavalcanti, 2006) tanto leais como desleais suscetíveis de causar conflitos.

### 2.2.1.2.Conceituação do conflito

O conceito conflito foi evoluindo com o andar do tempo. No pensamento de Robbins (2002), o conflito se inscreve em três abordagens: a da Escola Tradicional, a da Escola de Relações Humanas e a da Abordagem Interacionista.

A mais antiga visão do conflito representada pela Escola Tradicional, considera que todo o conflito é ruim. Por consequência todo o conflito é prejudicial e deve necessariamente ser evitado. Esta abordagem tradicional prevaleceu até nos 1930 a 1940. Esta abordagem traduzia que o conflito era uma disfunção resultante das falhas de comunicação, da falta de abertura e confiança entre pessoas e do fracasso dos administradores em atender as necessidades dos seus colaboradores, o que March e Simon (1969) apontam como obstáculo dos mecanismos normais na tomada de decisões de modo que um indivíduo ou grupo encontra dificuldades a operar a escolha da sua ação. Segundo esta consideração, toda a situação conflituosa era um sinal de que algo estava funcionar mal dentro da organização e que era necessário observar o comportamento dos elementos constituintes para se perceber o que estava a gerar o conflito e consequentemente evitá-lo. Deste modo para melhorar o funcionamento da organização, bastava descobrir as causas do conflito e corrigi-las.



A partir do final dos anos 1940 até a metade da década 1970, a Escola de Relações Humanas considera que o conflito é uma consequência natural nos grupos e organizações, por isso é inevitável e deve ser aceite por todos. Concomitantemente a isso, o conflito não é necessariamente ruim, sendo que a sua existência pode ser racionalizada. O conflito tem o potencial de ser uma força positiva para o desempenho do grupo, havendo ocasiões em que ele pode ser benéfico.

A visão mais recente sobre o conflito é da Escola da Abordagem Interacionista. No aspeto das Relações Humanas considera-se que o conflito pode ter um aspeto positivo e o aspeto interacionista assume que o conflito é indispensável para o desempenho eficaz do grupo. Os seus defensores afirmam que um grupo muito harmonioso e pacífico está na eminência de se tornar estático e apático, correndo o risco de não corresponder às necessidades de mudança e inovação. Os líderes do grupo devem, então, ser encorajados a manter um nível mínimo e constante do conflito, permitindo que o grupo se mantenha viável, autocrítico e criativo.

Esta consideração entrevê o conflito em si só como sendo nem bom, nem ruim. É a forma de geri-lo que poderá traduzir consequências positivas como negativas ao grupo ou organização. Daí o interesse do gestor escolar em procurar compreender e operacionalizar os conflitos no ambiente escolar.

Como já se pode constatar, diversos autores reconhecem a existência do fenómeno desde os tempos remotos em qualquer meio social como a escola, todavia este recebe incessante atenção e muita consideração entre estudante e professores por haver várias implicações no seu tratamento (Longaretti & Wilson, 2006).

No pensamento de Ramsbotham *et al.* (2001), na noção de conflito observam-se alguns significados ao termo cujos sinónimos mais imediatos remetem para situações de atrito, litígio, desordem, antagonismo ou luta, situações essas emocionalmente desgastantes e associadas a sentimentos de cólera, agressividade ou violência. Em termos práticos e de vivências quotidianas é também esta a interpretação prevalente.

O mesmo se apõe a situações de natureza social e política, pois a associação entre aquelas e a designação de conflito ocorre, essencialmente, quando as primeiras apresentam ou se reportam a aspetos desfavoráveis, como sendo o desemprego, a marginalização, o racismo, ou mesmo a guerra civil ou entre nações. Nesta perspetiva, entende-se, então, que o conflito é uma adversidade, uma disfunção ou mesmo uma patologia, ou seja, um mal a evitar, como já vimos no evoluir do termo. Como já foi dito, mais recentemente, tem-se vindo a sublinhar que a discussão aberta de



pontos de vistas conflituosos pode não apenas proporcionar uma oportunidade de exploração de sentimentos, atitudes e valores, favorecendo, por isso, o desenvolvimento pessoal e interpessoal, como também originar ideias inovadoras que ocasionam sentimentos positivos na mudança. Esta aceção de conflito retoma, assim, os conceitos da oposição, antagonismo, luta ou outros, porém, subtrai-lhe o aspeto negativo a que estava associado. Aqui procura expandir a ideia de que o conflito é algo intrínseco à própria natureza humana e a opção reside em encontrar estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo.

Considerando estes dois aspetos, Almeida (1995), conclui que a situação conflitual se caracteriza por uma atitude desabonatória, negativa ou até de hostilidade entre as partes em litígio. Um problema corresponde a uma situação aberta, isto é que carece de resolução, mas onde as pessoas se posicionam construtivamente, não existindo adversários, antes comunalidade de interesse em chegar a uma boa solução. Nesta perspetiva, o desacordo, a disputa ou a controvérsia não é encarado como algo intrinsecamente mau. Ao contrário podem desempenhar funções com carácter muito positivo, como fomentar o reconhecimento da legitimidade de interesses e facilitar a sua reconciliação (Deutsch, 1973; Pruitt & Rubin, 1986), permitir o estabelecimento de diferenças intergrupais e constituir um motor de mudanças (Coser, 1970) e contribuir para a integração ou coesão social, criando a unidade entre grupos (Coser, 1970; Deutsch, 1973; Pruitt & Rubin, 1986).

Para este fim, e segundo Serpa *et al.*,

Ambas as partes em disputa, ou que defrontam o problema, deverão desenvolver uma atitude proativa no sentido de encontrar uma solução satisfatória ou adequada para o acordo que enfrentam. Naturalmente, esta tarefa encerra algum grau de dificuldade, pois tanto os problemas como as soluções alcançadas assumem leituras distintas em função da singularidade dos sujeitos, isto é, da sua história de vida, das suas referências contextuais, das suas opiniões e crenças, entre outros aspetos. (2013, p. 57).

Deste entendimento, Jares (2007), Lapponi (2000) e Myers e Myers (1990) concluem que o conflito é uma situação ou atividade em que pessoas ou grupos procuram alcançar objetivos diferentes, afirmam valores ou interações antagónicas, ou têm interesses divergentes, o que implica desarmonia e incompatibilidade entre as partes.



O conceito ou noção de conflito baseia-se nas relações com pessoas e também pode se situar na vertente das relações com os conteúdos num enquadramento de favorecimento do trabalho escolar e do desempenho académico do aluno. Programas há que lidam com os conflitos, programas de treino cognitivo ou de promoção cognitiva (Almeida & Morais, 2002), privilegiando o autoquestionamento, o diálogo e a adoção de um papel ativo por parte do aluno, em relação a sua própria aprendizagem.

Nesta senda, podemos concluir, segundo a ideia de certos autores que o conflito se apresenta como o resultado de um processo interativo entre indivíduos ou grupos de indivíduos com fins incompatíveis, sendo visto como luta sobre os valores, reivindicações do estatuto ou do poder que levam a um desacordo nas ações e opiniões no sentido de atingir o mesmo objetivo (Alfa & Oboegbulem, 2013; Socías *et al.*, 2003; Tomo, 2012), psicologicamente caracterizado como uma situação na qual, duas forças aproximadamente iguais e adversativamente dirigidas sobre um determinado objetivo.

No sentido dessa abordagem, o conflito toma formas diferentes que ao analisarmos alguns termos relatam exatamente o que queremos nos referir. Essa roda dentada de significados que imputamos ao conflito, cada dente exprime uma conotação daquilo que representa o conflito em si.

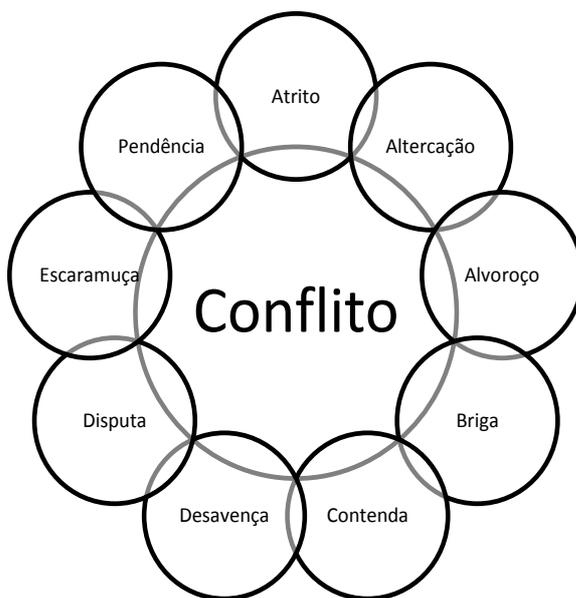


Figura 3: Sinónimos do conflito

Importa aqui diferenciar os termos que congregamos no conflito e que não dizem exatamente a mesma coisa.



Após apreensão do conceito na sua evolução semântica, descreve-se no 'item' a seguir as situações mais relevantes conducentes, no ambiente escolar, ao surgimento de conflitos.

#### 2.2.1.2. Orígens de conflitos no ambiente escolar

Nkuasambu (2005), citando a Machado (1996), ressalta duas formas de surgimento, com bastante frequência, de conflito em ambiente escolar:

- Situações de crise de oposição e
- Dinâmicas conturbadas ou turbulentas comumente chamadas de indisciplina.

Quanto a primeira forma, muitas vezes, essas situações são confundidas pelo professor como falta de respeito do aluno ou colega ao comportamento de oposição enquanto as situações dinâmicas conturbadas ou turbulentas, caracterizam-se pela agitação total do choque entre a postura rígida do trabalhador ou professor e a atitude inquieta dos alunos ou colegas iguais.

Segundo o mesmo autor, todos os aspectos aqui delineados fazem com que os conflitos se proliferem e as reações emocionais aflorem nas instituições como nos estabelecimentos do ensino. Por isso se aconselha que todos os profissionais que trabalham diretamente com as pessoas precisam ter conhecimentos básicos quanto à origem de conflitos nas organizações, às condições psicológicas que envolvem o indivíduo em convivência social, seja em família, no trabalho ou em qualquer concentração social.

Dingwe *et al.* (2011) apontam outra classificação no surgimento de conflitos dentro de uma organização como a escola, a saber:

- O choque de personalidades: acontece quando, no ambiente escolar, um intenso e alto energético docente trabalha no mesmo meio que um preguiçoso. Neste caso, o trabalhador intenso torna-se irritado pelo desleixo e preguiça do colega.
- O valor individual: torna-se causa de conflito devida a divergência de ideias ou diferentes percepções da mesma situação (Peterson, 2001). A diferença na percepção resulta na diferença do pensamento das pessoas. Assim, resolver um conflito não significa que os oponentes devem mudar ou aceitar o ponto de vista do outro, mas o mútuo conhecimento sobre a diferença de pontos de vista de cada pessoa é o primeiro passo.



- Recursos limitados: em muitas organizações, os recursos são escassos e limitados, o que leva os indivíduos ou grupos de indivíduos a disputarem, ou competirem para a sua parte. Isso acontece quando diferentes partes têm diferentes prioridades sobre a gestão dos escassos recursos e a política do desenvolvimento.
- Departamentalização e especialização: muitas organizações são divididas em departamentos que se especializam em diferentes funções. Por causa da familiaridade com a maneira de executar as diferentes atividades, os departamentos tendem tornar-se internos e concentrados no cumprimento dos seus próprios objetivos. Este tipo de situação, isto é de especialização pode envolver problemas de disputa. O conflito ocorre quando o departamento tenta assumir mais controle ou tornar credíveis as atividades desejáveis, ou desistir da sua parte e de quaisquer responsabilidades das atividades indesejáveis.
- Estado de luta: isso ocorre quando se tenta melhorar o seu estatuto enquanto outro grupo vê isso como uma ameaça ao seu lugar na hierarquia. A percepção de tratamentos diferenciados ou de tratamentos injustos, tais como a implementação de políticas e práticas ou em sistemas de recompensa e punição de pessoal pode levar a tensões e conflitos (Karatas, 2011).
- Expectativas da função: envolve diferenças reais na função de responsabilidades entre os indivíduos que são interdependentes num ambiente de trabalho, descrito como o desalinhamento entre as exigências de fazer o trabalho e a pessoa selecionada para o fazer. O conflito das expectativas de função ocorre quando as pessoas diferentes, incluindo as pessoas de ocupação do cargo ou de função se discordarem sobre a maneira da realização do seu papel. A extensão emocional é muito grande, uma vez que os seres humanos estejam envolvidos.
- Mudança ambiental: as mudanças no ambiente externo da organização podem causar uma grande área de conflito. Estas poderiam ser as mudanças no sistema de ensino que pode ser uma situação de mudanças de políticas e de relação professor-aluno em algumas escolas.
- Comunicação deficiente: a comunicação deficiente ou bloqueio da comunicação se repara quando todos os elementos ou todos os grupos de



elementos não possuem a mesma informação. Cada grupo, por isso, toma uma posição sobre a sua visão do mundo e as informações que ele tem. Os problemas de comunicação frequentemente levam a conflitos entre as pessoas. Se a escola não tem uma comunicação adequada, a situação pode levar ao antagonismo e escalar e complicar o conflito.

- Esgotamento: não só tem efeito negativo sobre a própria saúde física e mental do docente, mas também desencadeia conflitos entre ele e os seus colegas assim como aos gestores escolares, afeta a qualidade de instrução, ao desenvolvimento da saúde mental dos estudantes, pior ainda, irá afetar gradualmente toda a sociedade de uma maneira negativa (Wen & Zhou, 2007).

Não basta ter conhecimentos sobre o surgimento dos conflitos, também é preciso detetar os mesmos a tempo através de certos sinais indicativos.

### 2.2.1.3.Sintomas do conflito

Como um bom médico, a mestria do gestor acaba por detetar a tempo, sinais evidentes do conflito dentro da organização para agir no sentido de bem geri-lo. Cavalcanti (2006), citando Handy (1978), enumera os fatores que, na organização, indicam a presença de um conflito:

- Comunicações deficientes, tanto laterais como verticais: falta de conhecimento propositada de uma parte de organização do que a outra está a fazer, quer pelo seu desinteresse, quer pela ocultação das informações;
- Hostilidade e inveja intergrupar: ocorre quando uma área deseja ser melhor que as outras ou quando uma área é sempre reconhecida como melhor e as outras áreas sabem que a mesma não reconhece o seu trabalho dentro da organização;
- Fricção interpessoal: antipatia entre indivíduos de grupos diferentes claramente manifestada em público;
- Escaladas de arbitragem: a intervenção constante do alto escalão em conflitos menores, provocando confrontos entre os gestores de diferentes áreas que têm problemas;
- Proliferação de regras e regulamentos, normas, mitos: tal fator provoca ou uma quebra consciente das regras, ou uma paralisia na organização;



- Moral baixa por causa da frustración oriunda da ineficiencia: sensación da existencia de impotencia diante do traballo a ser realizado.

Os síntomas en si só non traducen a real situación conflituosa. A partir das principais causas identificadas na organización, o gestor saberá lidar como o conflito e canalizalo no sentido de aproveitar os aspectos positivos que sobresaen numa situación de divergencias. Assim, son estudadas no próximo 'item' as causas que provocan conflitos dentro de una organización.

#### 2.2.1.4. Causas de conflitos no ambiente escolar

De acordo con Nkuasambu (2005), as situacións causadoras de conflitos con maior incidencia no ambiente escolar decifram-se as seguintes:

- Falhas na comunicación entre alumnos e profesores, entre profesionais da educación ou entre profesionais e a comunidade;
- Ausencias de actividades continuadas de un programa para profesores e profesionais da educación: académicos, administrativos e encargados da educación;
- Planeamento inadecuado ao grupo alvo;
- Resistencia á mudanza no contexto escolar, tanto no aspecto académico como no aspecto administrativo;
- Lideranza con índice de autoritarismo acentuado;
- Desigualdade social entre alumnos, profesores e outros membros da comunidade escolar.

De acordo con Salinas *et al.* (2014), as causas internas inherentes á vida da escola non son responsábeis exclusivas da grande carga de situacións conflituosas, apuntan tamén algúns factores externos tais como a pobreza, a marginalidade, as altas taxas de desemprego, a violencia intrafamiliar, o modelo da educación, os padróns culturais, etc.

#### 2.2.1.5. Tipología de conflitos

Descrevendo os tipos de conflitos, debemos aquí ressaltar que existen variadísimas ideas sobre a súa clasificación de acordo con a literatura consultada. Para o noso traballo, escollimos un modelo de contexto xeral nas organizacións e presentamos dous autores no contexto escolar cuxos modelos se adequan á nosa realidade.



De acordo com Robbins (2009), distinguem-se tradicionalmente três tipos de conflitos: conflitos de tarefas, de relações interpessoais e de processo. Os conflitos de tarefas têm a ver com o conteúdo e objetivos do trabalho. Os conflitos relacionais são atinentes às relações entre indivíduos. Enfim, os conflitos do processo têm a ver com a maneira cujo trabalho é realizado. Os estudos mostram que esses conflitos relacionais são sempre nefastos ao funcionamento dos grupos ou empresas. Os níveis razoáveis de conflitos de processo e de conflitos de tarefas podem ao contrário ter efeitos positivos.

Verdiani (2000) pensa que a nível das escolas surgem seis tipos de conflitos:

- Conflitos entre a escola e a comunidade, traduzido no ceticismo a propósito do valor da educação a dar às crianças pobres.
- Conflitos entre professores, pais e encarregados da educação consubstanciados na dúvida dos encarregados da educação sobre os novos métodos do ensino bem como na organização das turmas.
- Conflitos entre professores e alunos, causados pelos professores tendo em conta a sua atitude perante os educandos.
- Conflitos entre alunas e alunos, sendo as aspirações dos jovens contrárias às exigências dos pais e normas sociais em certos países.
- Conflitos a propósito daquele a quem a escola pertence: será que os adultos devem decidir em nome das crianças? As crianças reclamam com razão “é nossa escola”. Queremos ter uma palavra sobre o seu funcionamento.

Nessa classificação de Verdiani, nos inscrevemos nos conflitos entre professores e pais e encarregados da educação sendo que, o relacionamento dos dois grupos pode trazer mais-valia ou ainda mais constrangimentos no cumprimento de um dever consignado na Constituição como sendo também uma das prioridades.

Segundo Ianbirch (1993) sobre o direito e a planificação da educação, distingue-se cinco tipos mais concretos, a saber conflitos entre os pais e o sistema escolar, conflitos entre professores e o sistema escolar, conflitos entre professores e alunos, conflitos entre pais e encarregados da educação e conflitos entre alunos e o sistema escolar.

Ianbirch (1993) e Verdiani (2000), embora trabalhando no contexto escolar não discerniram um outro tipo de conflito interpessoal que possa existir entre professores como agentes fazedores da educação, para além do relacionamento turbulento que possa existir entre eles e as famílias dos alunos.



Tendo estudado a tipologia dos conflitos, é importante recorrer às vantagens e desvantagens dos conflitos nas organizações para uma melhor apreensão do fenómeno.

### 2.2.1.6.Vantagens e desvantagens do conflito

O conflito age nos dois sentidos opostos dependentemente da sua gestão e pode ser benéfico como prejudicial. E toda a situação de conflito termina com resultados que atingem quer a organização como um todo, quer as pessoas envolvidas no conflito.

Tabela n.º 1: Vantagens e desvantagens do conflito (Elaborado com base nos dados de Robbins, 1999; Cavalcanti, 2006; Cunha *et al.*, 2007; Beck, 2009)

VANTAGENS DO CONFLITO	DESVENTAGENS DO CONFLITO
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Bem gerido, o conflito pode ser benéfico e construtivo originando a criatividade e a mudança;</li> <li>— Pode ser funcional apoiando os objetivos do grupo e melhorando o desempenho do grupo;</li> <li>— Fomenta a comunicação intergrupar, compreensão mútua, a cooperação intergrupar, a mudança e cria maior aceitação das decisões e melhora decisões, estimula criatividade e a inovação;</li> <li>— Desperta sentimentos, estimula energia, fortalece sentimentos de identidades com os objetivos;</li> <li>— Ideais com mais consideração e cuidado (Ideais novas) e maior probabilidade de inovação e melhoria no acompanhamento da performance;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mal gerido, o conflito pode ser prejudicial e destrutivo causando situações negativas</li> <li>— Pode ser disfuncional ou desnecessário e gerar desgaste;</li> <li>— Bloqueio da comunicação, redução da coordenação, potencialização de estereótipos negativos e redução de habilidades de buscar outras perspetivas;</li> <li>— Desperta sentimentos de frustração, hostilidade e ansiedade;</li> <li>— Estimula o bloqueio das atividades e acaba desviar as energias para o conflito (ganhar o conflito torna-se mais importante)</li> </ul>



<p>— Crea un ambiente de auto-avaliación, mudança e melhor desempenho do grupo;</p>	<p>que resolver a divergência com eficácia);</p> <p>— Ambiente de trabalho hostil e improdutivo, e cria “stress”, o caos, as dificuldades de cooperação e coordenação</p>
---	---

Numa organização, os dois extremos são prejudiciais. Não se pretende um nível excessivo de conflitos, nem um nível fraco, mas sim uma moderação de conflitos que possa estimular a produtividade.

Focalizando a atenção sobre as vantagens e desvantagens do conflito dentro da organização, parece acompanhar a dinâmica da evolução das sociedades o que aponta sobremaneira um ritual cíclico no desenvolvimento do conflito dentro de um grupo, pelo que estudaremos no ponto a seguir a dinâmica do próprio conflito no seio da organização.

#### 2.2.1.7.A dinâmica do conflito

Walton (1978), referenciado por Cavalcanti (2006), constata que o conflito é um fenómeno processual cíclico, pois é construído a partir de uma série de episódios que funcionam como um evento provocador e que pode se repetir se o mesmo não se resolver definitivamente. Por isso, relegando o pensamento de Schermerhom *et al.* (1999), citados pelo mesmo autor, estabelecem cinco estágios de desenvolvimento cíclico do conflito:

1º Condições antecedentes ao conflito, são as próprias causas que determinam o favorecimento do surgimento e desenvolvimento dos conflitos.

2º Conflito percebido, as partes constataam que as condições antecedentes criam situações de divergências de ideias e de emoções capazes de imprimir um funcionamento prejudicial do grupo, se a situação não for controlada ou canalizada para a produção de inovações produtivas.

3º Conflito sentido, vivência de uma tensão dentro do grupo que motiva a tomada de medidas para reduzir o sentimento de desconforto reinante no seio do grupo.

4º Conflito manifesto, acontece quando o conflito está totalmente declarado, expresso em comportamento dos elementos do grupo.



5º Resolución ou supressão do conflito, gestão da situação incomfortável passando a sua resolução pela busca de providências capazes de atender as necessidades antecedentes ao conflito ou suprimir essas condições.

Assim a partir da resolução do conflito, o grupo pode sair beneficiado ou prejudicado devido a sua forma de gestão, ou resolução.

#### 2.2.1.8. Consequências do conflito

Na visão de Nkuasambu (2005), o indivíduo em conflito desvia a sua atenção dos reais objetivos, colocando em perspectiva os objetivos dos grupos envolvidos no conflito, mobilizando recursos e esforços para a solução. Assim torna-se a vida numa derrota, caracterizada pela desmotivação, inibição, solidão, desinteresse, desistência, etc. Esse indivíduo em estado de conflito apresenta algumas atitudes: extroversão ou introversão. Nesta ótica, não significa que o indivíduo está ou não satisfeito com o embate, somente as características individuais do comportamento poderão determinar a sua satisfação ou não.

Baron (1986) e Dingwe *et al.* (2011) consideram que a consequência do conflito é uma moeda de dois lados sendo o lado negativo composto de efeitos como bloqueio da comunicação, redução da coordenação, potencialização dos estereótipos negativos, mudança na direção de uma liderança autocrática e redução da habilidade de buscar outras perspectivas, e o lado positivo é composto de ideias como mais consideração e cuidado com as novas ideias, atenção redobrada nos problemas chaves, maior probabilidade de inovação e melhoria do acompanhamento da performance.

Tal como defendeu Tshuma e Ndlovu (2016), o conflito faz parte da vida quotidiana e torna-se inevitável a todos os níveis da vida social humana, logo apresenta-se como fenómeno comum nas organizações como as escolas. Pelo facto de ser uma interação humana entre partes, ele ocorre geralmente entre escolas, diretores e professores, professores e professores, professores e alunos, professores e familiares dos alunos, alunos e alunos. Na interação humana existe a probabilidade de acordos e desacordos (Doğan, 2016; Johdi & Apitree, 2012; Mopolisa & Tshabalala, 2013; Opoku-Asare *et al.*, 2015). Essa interação produz um processo “stressante”, infeliz, angustiante, deprimente, irritante e frustrante. Neste caso, no ambiente escolar, pode afetar o cumprimento das metas educacionais, a moral dos educadores e



educandos, o ritmo do trabalho, o desempenho dos alunos e pode criar obstáculos para alcançar o desenvolvimento educacional (Mapolisa & Tshabalala, 2013; Opoku-Asare *et al.*, 2015).

Perante essa realidade do conflito, é possível o surgimento de inúmeras alternativas para os indivíduos em conflitos. Estes podem ser ignorados ou abafados, ou ainda sanados e transformados num elemento auxiliar na evolução de uma organização; esta última sendo, na gestão de uma situação conflituosa, o ideal a atingir para transformar as nossas organizações em ambientes favoráveis às mudanças e inovações, porque até a pouco tempo a ausência de conflitos era encarada com expressão de bom ambiente, boas relações e no caso das organizações, como sinal de competência. Isto é, alguns profissionais viam no conflito somente de forma negativa, como resultante da ação e comportamento de pessoas indesejáveis, associado à agressividade, ao confronto físico e verbal e aos sentimentos negativos, prejudiciais ao relacionamento entre pessoas e consequentemente ao bom funcionamento das organizações. No quadro a seguir apresentamos os potenciais efeitos positivos e negativos de um conflito.

Tabela n.º 2: Efeitos Positivos e Negativos do Conflito (Fonte: Cunha *et al.*, 2007, p. 536).

<b>Potenciais efeitos positivos e negativos do conflito</b>	
<b>Positivos</b>	<b>Negativos</b>
Permite clarificar os assuntos. Fomenta a compreensão dos argumentos da contraparte.	Destrói a moral dos grupos e organizações.
É um antídoto contra o pensamento grupal.	Induz cada adversário a fazer atribuições hostis ao outro.
Permite reconhecer problemas ignorados.	Provoca decréscimo nos níveis de satisfação.
Permite que os méritos das diferentes	Aumenta os níveis de tensão e “stress”,



<p>ideias, propostas e argumentos sejam testados.</p> <p>Conduz a novas abordagens ao problema, permitindo resolver desacordos e conflitos de longa data.</p> <p>Facilita a partilha de pontos de vista e a compreensão dos valores e objetivos da contraparte.</p> <p>Pode induzir a motivação e a energia necessária à melhor execução das tarefas</p> <p>Gerando diversidade de pontos de vista, aumenta a probabilidade de surgirem ideias e soluções criativas e inovadoras para os problemas gerados pela turbulência ambiental.</p> <p>Cada pessoa ou grupo adquire maior compreensão da sua própria posição na discussão (é forçada a articular os seus pontos de vista e a descortinar os argumentos que a suportem).</p> <p>Facilita a inovação, a mudança e a adaptação.</p> <p>Cada contentor incrementa a sua identidade (individual, grupal e organizacional).</p> <p>Aumenta a lealdade e a coesão no seio de cada grupo rival.</p> <p>Pode facilitar a integração de interesses</p>	<p>podendo suscitar problemas de saúde (física e psicológica).</p> <p>Polariza os grupos e os indivíduos, aprofunda e dilata as diferenças.</p> <p>Obstruí a cooperação.</p> <p>Empobrece o processo de coordenação do trabalho.</p> <p>Suscita comportamentos retaliatórios e irresponsáveis.</p> <p>Cria suspeições, desconfianças e estereótipos negativos acerca dos outros.</p> <p>Desvia as energias das tarefas mais importantes (os objetivos da organização e a satisfação individual subordinam-se às lutas entre os contentores).</p> <p>Toma a organização numa “arena política completa”.</p> <p>Gera um clima “paranoico”.</p> <p>Suscita distorção na comunicação.</p> <p>Gera um clima caracterizado pela</p>
---	---



<p>opostos.</p> <p>Desafia o status quo. Torna o clima organizacional mais entusiasmante.</p> <p>Permite libertar tensões.</p> <p>Se for construtivo, pode gerar maior aceitação dos acordos e decisões.</p> <p>Fortalece as relações interpessoais quando é resolvido construtivamente.</p> <p>Reduz a preguiça social.</p> <p>Constitui uma oportunidade para as pessoas formarem e expressarem as suas necessidades, opiniões e posições. Ajuda-as a resolverem os seus conflitos internos (intra-pessoais).</p> <p>As pessoas aprendem através do confronto de ideias (e não da estagnação).</p> <p>Pode melhorar a qualidade das decisões (pois os vários aspetos da situação, riscos, custos, vantagens e desvantagens são debatidos).</p>	<p>orientação de soma-zero...</p> <p>Arruína a carreira de algumas pessoas.</p> <p>Aumenta os níveis de absentismo e <i>turnover</i>.</p> <p>Reduz o empenhamento organizacional.</p> <p>Os líderes transitam de estilos de liderança participativa para estilos diretivos (visando manter firmeza sobre o ambiente de trabalho).</p> <p>Provoca impasses e atrasos no processo decisório.</p> <p>Provoca desgaste do empenhamento das pessoas na implementação das decisões.</p> <p>Suscita a destruição do grupo.</p>
--	---

#### 2.2.1.9.Conviver com o conflito

Ficou claro que o conflito nos grupos sociais como nas organizações laborais é inevitável na medida em que a sua origem se dá no intercâmbio da existência entre indivíduos que formam a mesma comunidade. E este afeta em maior ou menor proporção o funcionamento da organização.



De acordo com Moscovi (1975) não há fórmula para lidar com os conflitos e resolvê-los de forma correta. Assim para conviver com o conflito é preciso compreender a sua natureza, a sua dinâmica e as suas variáveis. Apenas com um estudo minucioso da conjuntura que envolve o conflito, será possível entendê-lo e resolvê-lo adequadamente, porque uma sociedade melhor, como diz Zuleta (1985) é uma sociedade capaz de ter melhores conflitos, reconhecê-los, contê-los, de viver não apesar deles, senão produtiva. Concluiu dizendo que o povo maduro para o conflito é o povo maduro para a paz.

#### 2.2.1.10. Gestão e resolução de conflitos

Para reduzir as consequências negativas do conflito é necessário descobrir em primeiro lugar os pontos comuns da divergência que possam facilitar o restabelecimento da comunicação entre as partes e focalizar a atenção nos pontos de divergência do conflito. Neste deverá sobressair o interesse superior ou o objetivo superior do grupo pela via de negociação. Robbins (2002) trata o conceito de negociação como processo que permite as interações na maioria dos grupos e organizações. Neste processo, duas ou mais partes realizam trocas, buscando um acordo, observando as vantagens desta troca para elas. Esta definição corrobora com aquela dada por Steele *et al.* (1989, p.3), mencionados por Martinelli (2002), segundo a qual *“negociação é o processo através do qual as partes se movem das suas posições iniciais divergentes até um ponto no qual o acordo pode ser obtido.”*

Concordamos que trazendo perspectivas conflitantes sobre uma situação é uma importante maneira de tornar-se consciente o conceito de resolução ou gestão com numerosas e complexas interpretações, mas também é essencial reconhecer o aspeto de divergência de opiniões num conflito, o que complica ainda o processo negocial, ou seja, a tensão entre os discursos e opiniões. Há uma tensão entre promover a opinião de consenso como parte da tomada de decisões sociais e o desejo de explorar os pontos de vista pluralistas. As abordagens participativas e deliberativas nas discussões são métodos utilizados como uma forma de lidar com esses problemas (Lundegårdh Wickman, 2007; Rudsberg Öhman, 2010). No entanto, a aplicação de abordagens participativas em educação como deliberativas discussões não significa necessariamente que o conteúdo do diálogo torna-se mais diversificada.

Motta (2002) compreende que diante da nova realidade dos ambientes do trabalho, em que cada vez mais se potencializam a necessidade do trabalho em grupo e a



gestão compartilhada, em que os indivíduos estão a participar de decisões que os afetam a si mesmos e aos outros, a negociação é especialmente importante.

Por isso o gestor, como num “puzzle” deverá saber manejar os peões da divergência para que sejam produtores de efeitos positivos. Daí a necessidade de gerir o conflito, pois assim é possível congrega as diferentes ideias, habilidades, conhecimentos e interesses de maneira benéfica para com a organização.

As relações, os problemas de comunicação e o conflito na organização devem ocupar para os administradores, maior parte do tempo (Ozgan, 2011). Espera-se que os gestores devam atender do povo trabalhador as necessidades psicológicas e sociais e devem tentar conhecê-los. Há uma relação entre as percepções e comportamentos dos indivíduos. O indivíduo é influenciado pelas qualidades deles, pelas características da pessoa. Há forte relação entre a percepção do indivíduo e o seu comportamento. Como resultado, o indivíduo é influenciado pelas pessoas na organização em que trabalha, eventos, e atmosfera de organização, e mostra vários comportamentos como demonstra Fitz Gerald e Quiñones (2019) na criação de parceria com a comunidade escolar. Portanto, as percepções do pessoal da organização relacionado ao gerente da organização, a confiança na organização, justiça organizacional, compromisso organizacional e gestão organizacional do conflito, acabam por ser fatores importantes que influenciam os comportamentos e a própria gestão das situações conflituais. De acordo com Mintzberg (1973) citado por Cavalcanti: “*O gestor como administrador de conflitos, tem a necessidade de conhecer todos os mecanismos a sua disposição. Entre os papéis mais importantes a ser cumprido pelo administrador, o de negociar se destaca.*” (2006, p. 55).

Segundo a literatura a nossa possa, algumas estratégias na gestão de conflitos, resultam eficazmente dependendo do problema a resolver e das circunstâncias que circundam o litúgio. Assim, as situações de conflito oferecem aos indivíduos uma oportunidade de escolher um estilo em que eles acreditam que é mais adequada para responder ao conflito predominante.

De acordo com Dingwe *et al.* (2011), os estilos de gestão de conflitos que podem ser adaptados pelos gestores educacionais em lidar com o conflito nas suas escolas, se enumeram a seguir: a colaboração, a competição, o compromisso, a acomodação e o evitamento.





Figura 4: Modelos de tratamento de conflitos (Fonte: Adaptação do modelo de Thomas & Kilmann, 1974).

- Colaboração: Ao usar este estilo, as pessoas tentam encontrar uma solução que irá ajudá-las a conhecer os seus interesses mantendo o bom relacionamento. Os golfinhos são um exemplo deste estilo. Eles assobiam e clicam para comunicar com os outros no sentido de pegar a comida cooperativamente e invocar a ajuda. Mas, eles podem escolher outros estilos dependendo da situação.
- Competição: escolher este estilo significa que a pessoa coloca o seu interesse acima de qualquer outro interesse. Algumas pessoas que usam este estilo se esforçam tanto para conseguir o que querem independentemente arruinando deste modo a amizade. Um leão é o símbolo deste estilo. Por exemplo, quando a família do leão está com fome, o leão pode usar a sua força e rugindo para pegar a comida.
- Compromisso: as pessoas escolhem este estilo quando é importante satisfazer alguns dos seus interesses, mas não de todos eles. Eles poderiam dizer que vamos dividir a diferença para algo melhor do que nada. A zebra é um símbolo deste estilo. O olhar original das zebras parece indicar que não se importa se é um cavalo negro ou branco, então "divide-se a diferença" e escolhe as listras preto e branco, mas ela pode escolher outros estilos dependendo da situação.



- O Evitar: escolher este estilo não chegaria a nenhum conflito. Nisso, diríamos "Você decide e deixe-me de fora". A tartaruga é um símbolo deste estilo, porque pode evitar tudo, puxando as suas pernas e a cabeça na sua concha para estar longe de todo o mundo. Ele também escolhe outros estilos, porque ele não permanece para sempre na sua concha.
- Acomodação: as pessoas escolhem este estilo colocando os seus interesses em último lugar e deixa que os outros tenham o que querem. Elas acreditam que manter um relacionamento é mais importante do que qualquer outra coisa. O camaleão é um símbolo deste estilo, porque isso muda a sua cor para combinar com a do seu ambiente. Ele também usa outros estilos dependendo da situação.

Dependentemente das situações, esses estilos são aplicados na resolução dos conflitos, ou ainda podem ser combinados. E é preciso que o gestor saiba manejar os piões da resolução para se encontrar o rumo mais plausível possível que coloca a organização nos carris certos.

#### 2.2.1.11.O papel dos diretores escolares na resolução de conflitos.

Chamaremos as direções escolares como autoridades que dispõem de um papel preponderante na resolução dos conflitos que envolvem os elementos constituintes da comunidade escolar, aqui os professores, alunos, pais e encarregados da educação, por ali adiante. Queremos aqui fazer referência à pessoa do diretor da escola que é a autoridade máxima de um estabelecimento escolar. É importante que saiba usar as ferramentas ao seu dispor porque em qualquer organização, como a escola, com maior ou menor nível de impacto, o conflito é sempre ressentido. McIntyre (2000) prefere que os conflitos dentro de uma organização têm níveis altos porque os conflitos de baixos níveis levam a escola numa estagnação com tomada de decisões empobrecidas e sem eficácia. Noutro extremo, isto é quando haver níveis muito elevados de conflitos, a organização dirige-se paulatinamente a um caos total. Nesta ótica, insiste McIntyre (2000), o conflito por si só nem é mau, nem é bom. O mais importante para um conflito é sua gestão que se revela necessária para mitigar os efeitos negativos e aproveitar as oportunidades de melhoria que o conflito apresenta. Por isso, na organização tem que haver um certo nível de conflito para permitir elevar a organização em níveis máximos e otimizados da eficácia consoante as estratégias de resolução elencadas. E para que isso aconteça, a gestão de conflitos se revela importante. Neste sentido, a pessoa investida do poder e da autoridade dentro de uma organização concorre com mais



posibilidades de ayudar a resolver e gerir os conflitos da organización. É neste sentido que Bernard (1972), citado por Cavalcanti (2006, p. 17) define o papel do gestor que é aquele de *“facilitar a conciliação de posturas conflitantes, adaptar as pessoas ao processo de cooperação, tomar decisões e inculcar o senso moral”*. Na mesma ordem de ideias, Cavalcanti (2006) adianta que na perspectiva política, a gestão é compreendida como um sistema relacionado ao controlo do conflito, no qual o líder, no caso do diretor da escola, envolve a equipa, interage com a equipa, administrando os aspetos concorrenciais internos porque para atingir resultados satisfatórios, o gestor necessita de mergulhar e nadar no meio ambiente de atuação e das estruturas organizacionais. No local do trabalho, o mesmo autor realça que o conflito é um processo que pode ocasionar uma redução do rendimento laboral e, desta feita, criar um problema para o gestor que deva apresentar resultados positivos ao detrimento da existência de conflitos. Neste caso, toda a responsabilidade é do gestor para transformar as debilidades em fortalezas e as ameaças em oportunidades de modo a garantir que os conflitos sejam oportunidades positivas de dinamização da organização. É assim que é necessário conhecer o meio ambiente, as estruturas organizacionais, as competências da autoridade e o próprio conflito por dentro, isto é a sua origem, as suas causas, saber detetar os sintomas, a sua natureza e forma, às suas atitudes, a sua dinâmica e as estratégias de resolução (Bernard, 2000). Na gestão dos conflitos, na primeira instância, o gestor deverá conseguir detetar os sintomas iniciais do fenómeno a tempo necessário no sentido de agir para rever estratégias necessárias para resolver o problema. É impactante para um gestor realizar a gestão das diferenças individuais, as personalidades diferentes e quando bem sucedida, produz um impacto positivo na produtividade. Handy (1978) citado por Cavalcanti (2006, p. 15) declara: *“Existe, portanto, a necessidade de se gerir bem o conflito, pois assim torna-se possível usar as diferenças de habilidades, conhecimentos e interesses de forma proveitosa para a organização”*. É assim que a gestão de conflitos concorre, do ponto de vista de importância, a algumas tarefas principais do gestor escolar, como, por exemplo a motivação, a comunicação, a tomada de decisão ou mesmo o planeamento. (Bilhim, 1996; Rahim, 2001). Perante um caso de conflito, Almeida (1995) recomenda que o gestor analisa três fatores que podem ajudar a gestão e resolução do problema, a saber a natureza do conflito, as causas subjacentes e a etapa evolutiva do conflito (incubação, consciencialização, disputa e eclosão).



Ainda perante o conflito interpessoal, o posicionamento do gestor deve ser definido. Sendo mediador, está diretamente envolvido ou não no conflito? A atitude a tomar depende neste caso do seu posicionamento.

Se o gestor estiver envolvido no conflito, a sua posição para a gestão e resolução é embaraçada, pois não consegue distanciar-se efetivamente e pode sofrer pressões devido aos seus interesses pessoais (por exemplo, salvaguardar a sua imagem como chefe em detrimento de uma resolução eficaz do conflito). Neste caso, o gestor tem duas opções que lhe incitam ao autoritarismo, a saber de vencedor/perdedor para a resolução do conflito. Ou ainda, por estar implicitamente ligado ao conflito, o gestor pode optar pelo evitamento, deixar o conflito se desenrolar sem interesse na sua resolução ou então satisfazer ambas partes e, na prática acaba por dececionar todos os envolvidos.

O outro cenário é no qual o gestor não estiver diretamente envolvido no conflito e poderá de facto agir como um verdadeiro mediador. Neste caso, o seu principal objetivo é de conseguir encontrar consensos assumindo a cooperação como finalidade para obterem soluções satisfatórias e benéficas para ambas partes. É assim que os gestores podem gerir o conflito de forma airosa e contribuir para melhor desempenho da organização (Brown, 1983, citado por Chambel & Curral, 1998, p. 196).

A gestão de conflito compreende o diagnóstico do problema, a implicação na busca de soluções, a negociação de interesses, a resolução e decisão.

Quando o conflito é declarado, o importante para o gestor é ter a perceção do conflito e agir sobre ele na tentativa de busca da solução porque o conflito não gerido tem efeitos de uma bomba atrasada que pode explodir a qualquer momento e tornar-se, neste caso, um retrocesso para toda a organização como a escola. Neste sentido, é imperioso que se solucione o diferendo por formas a transformar as diferentes opiniões numa oportunidade de melhoria, contribuindo no crescimento e desenvolvimento pessoal e da organização.

## 2.2.2.Contextualização do termo “Conhecimento”

### 2.2.2.1.Abordagem do termo “Conhecimento”

Partindo da ciência que é um conjunto de conhecimentos testados verdadeiros, com a possibilidade de serem verificados com o mesmo instrumento nas mesmas condições, o conhecimento é, portanto, de valor universal sobre o homem, a natureza e o mundo. Do latim *cognitio*, designa a ação de aprender e “aprender”, por sua vez, é o propósito de qualquer investigador em busca da compreensão da natureza dos



fenómenos (Baptista & Sousa, 2011). Contrariamente ao conhecimento vulgar ou comum dada pela experiência imediata, o conhecimento científico é o resultante da verificação dos factos metodicamente estabelecidos pela observação e experimentação (Tamo, 2012).

#### 2.2.2.1.1. Tipos de conocimientos

Fisher (2010) distingue quatro tipos de conocimientos: o conhecimento disciplinar ou teórico, ou ainda académico, o conhecimento racional técnico relativo à profissionalização, o conhecimento disposicional e transdisciplinar e o conhecimento crítico baseado na visão crítica sobre o pensamento e a prática.

Na literatura, é comum referir-se a quatro tipos de conocimientos:

- Conhecimento empírico ou popular, asociado ao senso comum, provindo da experiência vulgar, quotidiana e resultante de observações e racionalizações pessoais ou transmitida socialmente, isto é não controlado por métodos, caracterizado pela falta de rigor, não possuindo regras de validação ou de aferição (Baptista & Sousa, 2011; Tamo 2012);
- Conhecimento filosófico: baseado nas hipóteses metafísicas da experiência e não na experimentação, isto é não podem ser submetidos aos testes experimentais. A verdade deste conhecimento é uma busca constante e não um fim em si mesmo. Gere reflexões filosóficas que buscam a apreensão de fenómenos abstratos e gerais do Universo, superando os limites formais da ciência.
- Conhecimento teológico ou religioso: suportado em entidades divinas e na fé humana. Assim sendo não se comprova, nem se demonstra, dado que o seu objeto é incomensurável, assenta na noção da realidade divina;
- Conhecimento científico ou factual: resultante do estudo, investigação metódica e sistemática da realidade. Procura a entender os fenómenos, para além da sua constatação e descrição, as suas causas, as leis que os regem, determinam e influenciam. O método de apreensão é sistemático, controlado e assenta na noção da verdade objetiva. Verificável por experimentação, o que origina a ciência.

Galliano (1979) citado por Baptista e Sousa, enumera as características fundamentais do conhecimento científico: *“é racional e objetivo; apoia-se em factos; transcende os factos; é analítico; requer exatidão e clareza; é comunicável; é vertical;*



*depende da investigação metódica; busca e aplica leis; é explicativo; pode fazer predições, é aberto; é útil.”* (2011, p. 56).

No nosso trabalho de investigação, evoca-se o conhecimento científico do fenómeno de conflitos nas organizações.

### 2.2.3.Contextualização do conceito de gestão

#### 2.2.3.1.Conceituação do termo de gestão

Etimologicamente, a palavra GESTÃO provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e significa “levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar.” (Cury, 2001, p.14). Segundo o mesmo autor, o substantivo *gestatio*, ou seja gestão, derivada do verbo, significa o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente, um novo ente.

Considerando a origem etimológica da palavra gestão, Cavalcanti (2006) ressalta logo duas importantes implicações:

- No contexto relacional do trabalho de gestor, a gestão implica sempre a presença de outros
- Na prática, a gestão pode significar conservação e manutenção de estruturas autoritárias como é hábito nas relações de subordinação dentro das organizações, mas traz também em si possibilidades de mudança, de ruturas com o instituído.

Em contexto relacional, os diretores de escolas queixam-se de dimensões conflituais dessa relação, das dificuldades de encontrar consensos, de se comprometer ou ainda de engajar o grupo. De modo contraditório, dizem também que o principal fator motivador do seu trabalho é justamente poder atuar com os outros. Desta feita, os diretores mostram-se ambivalentes nas suas atitudes que originam uma participação consentida, liderada pelo coletivo da escola e atitudes autoritárias, construindo relações entre pressupostos e comandados com a existência de variantes entre os dois modelos (Ramos, 2011).

Outro aspeto importante a ser lembrado é que quando se fala do coletivo de professores não significa a dizer que estamos perante um “todo homogéneo” harmónico e consensual. Antes pelo contrário, o coletivo é feito de homens e mulheres cada qual com diferentes percursos de vida, perceções diferentes da realidade conjuntural, com diferentes perspetivas em relação ao ambiente escolar produzindo atitudes e comportamentos diferentes. Também, manifestam diferentes níveis de compromisso em relação ao trabalho, exprimem insatisfações conducentes à produção de conflitos.



Assim Cury (2005) afirma que pensar e trabalhar com e no coletivo da escola, significa, necessariamente, considerar a diversidade e as diferenças entre os sujeitos e as suas implicações e posteriormente com o trabalho coletivo. E para que isso aconteça o diretor deve ser, na verdade um líder que saiba dirigir, partilhar, ouvir, viver na diferença, orientar ou influenciar o grupo com a participação espontânea das pessoas. Como aponta Pierre Weil citado por Nkuasambu (2011), o líder é aquele que graças a sua personalidade dirige um grupo social, com a participação espontânea dos seus membros. Este pensamento é aprofundado por Bennis (2010, p. 235): *“um líder é uma pessoa que sabe o que quer, sabe porque quer, sabe como comunicar a outros o que quer, sabe como ganhar a sua cooperação e o seu apoio”*.

No entanto, os grandes líderes são pessoas comuns que têm um elevado conhecimento de si mesmo, estão dispostos a superarem-se constantemente, têm propósitos bem definidos, são excelentes na arte de comunicação e sentem a vontade para interagir com os colaboradores. É assim que Chavenato (1999) defende a existência de três fatores de liderança, ou seja fatores que influenciaram na capacidade de liderar pessoas: a posição hierárquica, a competência profissional e a personalidade.

#### 2.2.3.2. Tipos de liderança ou estilos de gestão

Numerosos autores falaram de teorias, tipos, estilos e traços de liderança. Mas importa antes de mais, compreender em que consiste a liderança. Na opinião de Cunha e Rego (2005), a liderança é um conceito bastante antigo na área da gestão e dos estudos organizacionais e não tem havido consenso relativamente a uma definição. De qualquer modo pode entender-se a liderança como um aspeto concreto da gestão de uma organização, isto é, o gestor deve ser simultaneamente um líder. Na opinião de Chavenato (2001), o líder é a pessoa que sabe conjugar, de um modo integrado, as suas características, as características dos seguidores e as variáveis das situações. Ainda numa relação funcional, o líder é uma pessoa percebida por um grupo como possuidora ou controladora dos meios para a satisfação das suas necessidades.

Daí o líder deve considerar-se aquele que exerce maior e melhor influência no grupo ou organização e para tal deve possuir características individuais que lhe permitam afirmar-se como verdadeiro líder.

Chavenato (1993), de um minucioso estudo feito a uma abundante bibliografia sobre os traços da personalidade que definem o líder, resume alguns dos principais traços os quais passamos a indicar:



- Traços físicos: energia, aparência e peso;
- Traços intelectuais: inteligência, adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança;
- Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa;
- Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa.

Deste modo, para as teorias dos traços de personalidade, um líder deve ser pessoa de boa aparência física, inteligente, capaz de manter um bom relacionamento, comunicativo e decidido, para poder liderar com sucesso.

Complementando as teorias dos traços de personalidade, que se referem àquilo que o líder é, existem outras teorias que abordam o que o líder faz (Chavenato, 2003). Isto é, preocupam-se com os estilos de liderança.

Assim, para uma qualidade ao nível da gestão das escolas, Chavenato e Robbins (2005) indicaram os seguintes estilos: a gestão autocrática, a liberal, a democrática, a transaccional e a contingencial.

Apesar dessa variedade, reclama-se por inexistência de tipos puros por haver características pessoais e comportamentais diferentes dos diversos gestores.

No estilo de liderança autocrático, de acordo com os vários autores, mas essencialmente na linha de Lewin (1951), o líder é quem determina todos os procedimentos e tarefas que os elementos do grupo deveriam ter. O líder determinava quem fazia o quê e elogiava ou criticava pessoalmente os elementos, quando achasse conveniente. Devido a esta centralização, na ausência do líder os grupos sentem-se perdidos e denotam forte tensão, frustração e, principalmente, agressividade e apatia.

De modo diferente, o estilo de liderança democrático, proporciona ao grupo a discussão e decisão sobre os procedimentos e o trabalho a fazer, cabendo ao líder o papel de estimular a discussão e de dar a assistência, quando solicitado. Neste sentido, o líder apresentava também as alternativas e propostas de ação, de entre as quais o grupo escolhia as que mais lhe interessava. Neste caso, os grupos possuem capacidade de auto-organização e dividem as tarefas pelos vários elementos. Este tipo de grupo por norma revela um bom relacionamento, satisfação e qualidade nos resultados e chegam mesmo de criar laços de amizade. A comunicação é cordial e espontânea. A maior crítica é relativa ao ritmo do trabalho, por ser mais lento.



Contrariamente, o estilo de liderança liberal no qual o grupo possui total liberdade para decidir o que fazer, não havendo nenhuma participação do líder. Este tipo de grupos por norma, não consegue atingir os objetivos, não revela capacidade de organização e os membros não mostram respeito pelo líder, atuando de modo individualista.

Vários estudos têm demonstrado a superioridade relativa do estilo do comportamento democrático do líder, em relação à eficácia do grupo e à satisfação dos seus membros. No entanto, em determinadas situações, o ideal é que o líder seja capaz de assumir cada um dos estilos de modo a obter os resultados propostos nesse momento para o grupo ou organização. Segundo Bertrand e Guillemet (1988), os líderes eficazes são aqueles cujos subordinados aprendem, simultaneamente, a implicação para com os indivíduos e os processos do grupo, por um lado, e para com a produtividade e a facilitação do trabalho, por outro. No caso das organizações escolares, o mais importante é mesmo que o líder seja capaz de influenciar os restantes membros da comunidade educativa de modo a conseguir atingir os objetivos traçados. Neste sentido, o processo de liderança resulta, em grande parte, do nível de aceitação das pessoas influenciadas pelo líder.

#### 2.2.4. Abordagem do conceito Ensino Secundário em Angola

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano, Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro, publicado em Diário da República no dia 31 de dezembro, a educação se realiza através de um sistema unificado, estruturado em subsistemas, nomeadamente o subsistema de educação pré-escolar, o subsistema de ensino geral, o subsistema de ensino técnico-profissional, o subsistema de formação de professores, o subsistema de educação de adultos e subsistema de ensino superior.

O mesmo sistema educacional organiza-se em três níveis, a saber o primário, o secundário e o superior. A nova lei de bases do sistema de educação saído em outubro de 2016, n.º 17, incorpora o subsistema da Educação pré-escolar no sistema de educação que dantes pertencia ao Departamento ministerial da Ação Social. No contexto atual existem quatro subsistemas organizados e a obrigatoriedade do ensino vai até à conclusão do Primeiro Ciclo, ou seja a conclusão do nono ano de escolaridade começado com a idade de 12 anos até aos 14 anos como se pode ver no organograma do sistema de Educação em Angola.



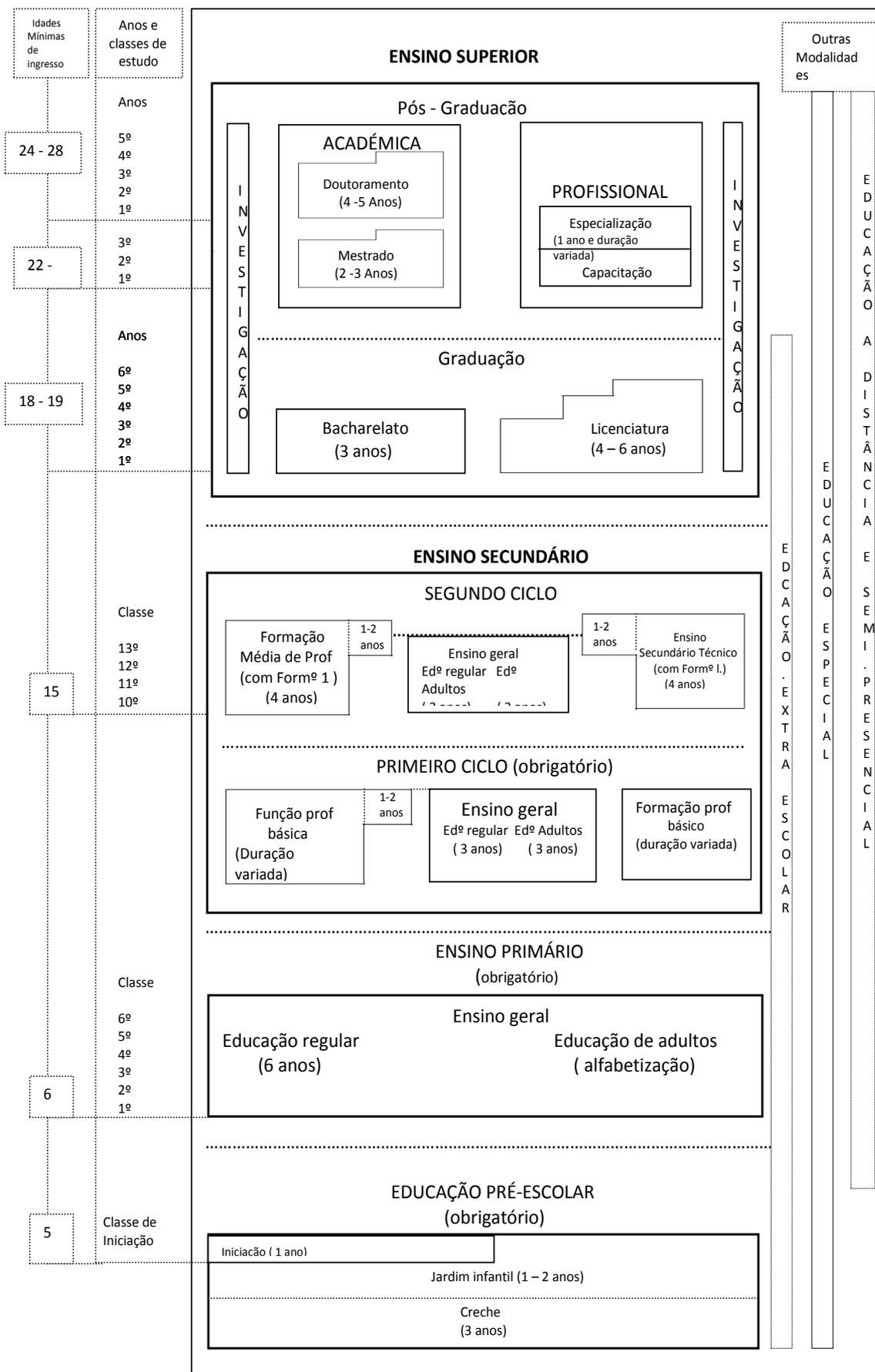


Figura 5: Organograma do sistema de educação angolana  
(Fonte: adaptação das leis 13/01 de 31 de dezembro e 17/16, de 07 Outubro)



Indo directamente no que nos toca, o subsistema do ensino geral é o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação geral integral, harmonioso e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes, tendo como objetivos: conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades tanto intelectuais, como físicas, morais e cívicas; desenvolver as capacidades de autoformação tendo como finalidade o saber-fazer que se adapta às exigências futuras; educar a juventude e outras camadas sociais para a aquisição de habilidades e atitudes que promovam a consciência nacional; promovam nas novas gerações e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e conferir as capacidades e competências para uma atividade socialmente útil para a promoção da personalidade e da vida social do indivíduo.

O subsistema do ensino geral estrutura-se em ensino primário e ensino secundário. O Ensino primário, unificado em seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para educação regular como para a educação dos adultos e é um ponto de partida para os estudos a nível do ensino secundário que compreende dois ciclos: o Ensino Secundário do 1.º Ciclo com três classes, a 7.ª, a 8.ª e 9.ª. O Ensino Secundário do 2.º Ciclo, organizado em áreas do saber de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e compreende as classes de 10.ª, 11.ª e 12.ª e em certos subsistemas (de formação de professores e técnico-profissional) com 13.ª, com objetivos de preparar o ingresso no mercado do trabalho e/ou no subsistema do ensino superior e desenvolver o pensamento lógico, abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

Com base nos dados de cada região relativamente à inadequação da demanda e da oferta educativa, o Estado concedeu a possibilidade, sem prejuízo da sua missão primária de organizar o ensino e as infraestruturas escolares, a terceiros tal como particulares e igrejas na organização de infraestruturas adaptadas à organização do sistema educativo dando como consequência a existência de escolas públicas, cujas infraestruturas são pertença da entidade pública sem possibilidades de fazer receitas que se revertem à entidade pública, a existência de escolas particulares, mais vulgarmente escolas privadas cujas infraestruturas erguidas por uma entidade singular ou coletiva privada com fins de fazer lucros a partir dos valores cobrados aos pais e encarregados da educação que se revertem aos organizadores da ação educativa e ao pagamento do pessoal em serviço e a existência das escolas comparticipadas



organizadas pelas igrejas a que o Estado concede uma parte de meios materiais e financeiros, mas também a comparticipação dos pais e encarregados da educação é preponderante no completamento das necessidades da própria escola e dos lucros que se revertem à igreja.

### 2.2.5. Conceituação da Relação escola/família

As relações entre a escola e família ou a comunidade são contempladas atualmente como um fator de importância capital. Como sabemos, a educação começada na família tem o seu prosseguimento na escola e para tal, exige-se que a boa educação deva ter em conta o meio em que vivem os alunos assim como a participação dos pais na vida escolar de maneira que as famílias sentem como a própria escola, (Pezo *et al.*, 2012).

Na perspetiva sociológica, as potentes transformações da sociedade atual também obrigam a escola a mudar a sua maneira de relacionar-se, trabalhando em redes de cooperação nas quais cada um pode realizar os seus próprios fins. A mudança social implica também transformações nas instituições escolares donde o educador deve jogar um papel de agente impulsionador do projeto educativo a volta do qual se encontram indivíduos, grupos e organizações com os quais pode cooperar para a implementação dos fins educativos. Portanto, como noutras esferas da sociedade, no mundo da educação cada vez mais se contempla a ideia de trabalho em rede e a implementação de práticas capazes de mobilizar a cooperação entre os centros educativos e outros agentes presentes a volta dos serviços sociais como a educação (Arnaiz, 2009; Elorza, 1999; Ferrer & Ribas, 2004).

Os centros educativos têm uma missão específica na qual toda a comunidade deve estar imbuída para oferecer melhores meios que asseguram o processo docente-educativo. Nesta conformidade, a interação da comunidade, da família e outros agentes educativos superam as desigualdades e garantem melhores resultados académicos. Na base disso, prova-se a existência de evidências científicas que demonstram quão é importante a participação dos pais e encarregados da educação e quiçá de toda a comunidade na vida da escola como estratégia fundamental para o sucesso escolar dos educandos.

Para evidenciar este tópico a partir da revisão da literatura, espelhamos a seguir os dois sistemas familiar e escolar na conceptualização dos termos, na apreensão da participação que se quer na escola, buscando a base legal, escrutinando os seus efeitos,



os tipos de envolvimento das famílias e as suas limitações. Num outro “item”, é debelado a existência de uma relação conflituosa no envolvimento dos pais na educação escolar a partir dos seus condicionantes que a seguir expomos.

#### 2.2.5.1.Os sistemas familiar e escolar na educação

##### 2.2.5.1.1.Conceitos: Família e escola

A Lei Constitucional da República de Angola advoga no seu Artigo 29.º que a família é o núcleo fundamental da organização da sociedade, objeto de proteção do Estado e se fundamenta quer em casamento, quer em união de facto. No seio da família, tanto o homem como a mulher são iguais, gozando dos mesmos direitos e tendo os mesmos deveres. Em colaboração com o Estado, a família compete promover e assegurar a proteção e educação integral das crianças e dos jovens.

A escola é uma instituição que tem como missão específica de educar, isto é de transmitir os conhecimentos científicos, morais e culturais às jovens gerações, conferir competências e habilidades em diferentes áreas do saber segundo programas e planos curriculares sistematizados para os indivíduos.

O envolvimento dos pais na educação dos seus filhos é visto como uma forma de apoiar o bem-estar total de crianças bem como, um canal para perpetuar os valores sócio-culturais e morais. A nossa sociedade considera que qualquer falta de educação recai diretamente ao núcleo familiar. Assim sendo a escola como organização, é uma entidade social complexa onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: aluno, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade.

A família é o núcleo da sociedade, qualquer que seja o meio familiar ou o ambiente no qual estiver inserido ou ainda quaisquer que sejam as condições do núcleo familiar, tem obrigações perante os seus filhos no sentido de dar respostas as necessidades durante a sua escolarização. Assim, os pais devem encaminhar os seus filhos à escola com vista a sua aprendizagem. Nesta conformidade, os pais devem apresentar-se como agentes que influenciam a socialização ou a integração de um indivíduo no contexto com normas de conduta e civismo reconhecidos socialmente colaborando assim com a escola.

No entanto, na base dessa colaboração, Azancot de Menezes (2010, p.11) afirma que,



o que se tem constatado na nossa realidade é que a colaboração entre a escola e a família situa-se quase exclusivamente no domínio da burocracia e não na aprendizagem dos alunos, essencialmente pelo facto de existirem muitas divergências e dúvidas em relação aos papéis e funções dos atores diretamente envolvidos (diretores, professores e famílias).

De acordo com este autor, esta postura de defesa de uma relação escola/família que não se confina às reuniões periódicas entre a escola e os encarregados de educação para entrega de avaliações ou resolução de caso de indisciplina, para além de ser uma questão de bom senso, baseia-se nos princípios e valores preconizados para uma escola democrática, caracterizada por privilegiar as interações espontâneas e escolares entre professores, entre alunos, entre pais e encarregados de educação, mas também entre professores e alunos, entre famílias e professores, portanto assente num sistema de relações que inclua a comunidade educativa, com planos de ação e estratégias de atuação.

Após uma breve explicação desses conceitos resultantes da relação em estudo, podemos compreender a essência de outros termos não menos importantes ligados à escola e à família. Utilizaremos indistintamente a palavra aluno, educando e discente para designar aquele que está a conhecer a si mesmo e a capacitar-se para participar na construção de um mundo melhor. Quanto aos pais ou familiares relacionamos os progenitores de uma criança que têm a responsabilidade de cuidá-la, protegê-la e educá-la.

Definimos “encarregado da educação” como sendo aquele que tem um menor a sua guarda pelo exercício do poder paternal, por decisão judicial ou pelo exercício de funções executivas na direção de instituições que tenham menores a sua responsabilidade ou por delegação, devidamente comprovada, por parte de qualquer entidade referida anteriormente.

Llevot e Bernard (1988) tendem a indicar que “participação” e “relação” não são estritamente sinónimos. São utilizados para referir à implicação das famílias na educação dos seus filhos, principalmente no âmbito escolar; quando falamos da relação família-escola, refere-se ao vínculo estabelecido entre famílias e o pessoal da escola, sobretudo os docentes. Por isso, a “participação dos pais e encarregados de educação” revela-nos as formas de relacionamento superiores entre a escola e os pais, nomeadamente a implicação dos pais no sentido positivo nos órgãos escolares e nas associações de pais com vista a defesa da escola em geral e dos interesses dos seus



educandos em particular. De igual forma, consideramos a participação das famílias, a participação dos progenitores no centro escolar onde estão escolarizados os seus filhos. Portanto, a participação é um conceito complexo do qual derivam diferentes significados segundo o contexto e os agentes implicados. Num sentido geral podemos dizer que a participação faz alusão ao conjunto de atividades que, individual ou coletivamente, as pessoas desenvolvem para resolver, para conseguir uma sociedade democrática, etc. E para tal, as normas de participação ou de implicação devem ser definidas pela escola evitando desta feita espirais negativos como defende Garreta (2009). Podemos assim concluir com Guerra (2013) que a participação no centro educativo supõe um exercício do direito de cidadania responsável e é um critério fundamental de normalização democrática, o que Carriego (2010) denomina de participação autêntica que resulta do fortalecimento dos hábitos de democracia direta e no melhoramento dos resultados de aprendizagem e de justiça social para todos os participantes.

#### 2.2.5.1.2.Participação da família na escola

##### 2.2.5.1.2.1.Base legal

A partir dos seis objetivos da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (ETP), celebrado em Jomtien na Tailândia em 1990 (UNESCO, 2009) relativamente a educação básica, o fortalecimento da capacidade das pessoas, famílias e comunidades, tem como propósito a criação de espaços propícios de uma educação para todos desde a infância até a idade adulta.

Outrossim, o documento “Metas Educativas 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários” retratado no Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe reportado por Di Pierro (2008), expõe um dos objetivos principais que é o reforço e a ampliação da participação da sociedade na ação educativa. Ramirez-González (2015) afirma que essa participação através de associações entre escolas e comunidades, não deve limitar-se na avaliação das decisões do Estado nem no financiamento dos programas idealizados por este, senão em todos os níveis de adoção de decisões, os governos devem instaurar mecanismos regulares de diálogo que permitam aos cidadãos e organizações da sociedade civil de contribuírem ao planeamento, à realização, à supervisão e à avaliação da educação básica.



A legislação angolana (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro) garante a possibilidade a todos os cidadãos participarem na resolução dos problemas educacionais acrescida de outras recomendações e iniciativas.

#### 2.2.5.1.2.2.Efeitos da participação da família na escola

A participação da família na educação dos seus filhos com vista a melhoria do sucesso educativo abre uma brecha a novas filosofias pedagógicas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, pois só alunos podem beneficiar de conhecimentos para além do ensino formal e têm possibilidades de desenvolver competências e habilidades principalmente com o apoio das famílias complementando o trabalho do professor e demonstrando assim o papel preponderante do trabalho da família no rendimento escolar dos seus educandos.

Um número crescente de estudos confirma cada vez mais a relevância do envolvimento das famílias nas escolas para melhores resultados académicos assim como no desenvolvimento social e emocional das crianças (Izzo *et al.*, 1999; Shaver & Walls, 1998; Starkey & Klein, 2000; VanVorhis, 2001; Westar, 2001).

Nesta mesma ordem de ideias, vários autores (Berger, 1991; Epstein, 1995; Epstein & Sanders, 2006; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005, 2007; Kiura *et al.*, 2006; Lim, 2012; Patte, 2011) defendem que a educação familiar proporciona às crianças o desenvolvimento das competências necessárias para o mantimento das relações estáveis e satisfatórias, e o envolvimento familiar, considerado fator crucial, é conducente a melhores resultados educativos.

Na base disto, Bergaman (2013) aponta muitos efeitos sobre a importância da parceria entre a escola e a família, a saber:

1. A parceria ou a colaboração está estreitamente ligado ao sucesso académico do aluno;
2. A parceria com a família promove e sustenta um apoio público para as escolas;
3. Nessa colaboração, as famílias e os membros da comunidade ajudam as escolas a vencer os desafios;
4. Os professores beneficiam da parceria positiva com as famílias;
5. A parceria promove a reforma legal da educação.



Neste ponto de vista, os pais e encarregados da educação estimulam os educandos a serem proativos no sistema de formação, discutindo e averbando os conhecimentos escolares ou científicos recebidos.

A sociedade em que estamos inseridos considera que o conhecimento é resultante da construção coletiva baseada na interação, no diálogo e na decisão de acesso aos conhecimentos partilhados e não individualizados.

Portanto, o nosso marco social nos leva à necessidade de uma participação real da família na escola e a todos os níveis de ensino e especialmente nas ações que desenvolvem os projetos educativos. Implica uma mudança na relação escola/família e numa nova compreensão da aprendizagem, tal como assinala Flecha (2009, p.158) que *“a necessidade de uma relação entre a escola e a família está a levar o desenvolvimento de novas conceções da aprendizagem que põe as crianças em interação com a aprendizagem dialógica.”*

A nossa sociedade atual tem como exigência laboral, um trabalho colaborativo onde o diálogo parece ser um elemento fundamental tanto em ambientes laborais como em ambientes de aprendizagens.

Nesta conformidade, a formação e a transmissão de conhecimentos escolares têm a necessidade de envolver a família para melhor assegurar a aprendizagem dos alunos e obter bons resultados académicos. Existem evidências científicas que demonstram a importância da participação ou da parceria produtiva da família e outros membros da comunidade como estratégias utilizadas pela escola para se alcançar níveis elevados de melhores performances educacionais, sociais e comportamentais (Arostegui *et al.*, 2013; Caspe, 2003; Mutch & Collins, 2012). Assim, podemos nos colocar como preocupação aquela de saber que tipos de participação da comunidade são necessários na ação escolar.

Na tarefa educativa apontam como participações, a decisiva, a avaliativa e a educativa. A quarta participação, que é da família ou da comunidade fica baseada no diálogo igualitário nos centros educativos que ajudam a ter melhores resultados no sistema escolar.

A participação dos pais nos centros educativos é um dos indicadores chave da qualidade dos sistemas educativos. Dai que a colaboração da família com a formação dos seus filhos seja uma temática que ocupa a atenção dos planos político-legislativos e científicos.



Para além da cooperação cada vez mais desejada que deve existir na relação escola-família, alguns fatores, tais como, o não acompanhamento das tarefas escolares, ou a excessiva implicação das famílias no trabalho dos docentes, a falta de confiança de trabalhar com as famílias, ainda a análise do comportamento e da perícia dos técnicos da educação, para além de produzir uma atitude negativa no envolvimento da família (Sutterby *et al.*, 2007; Tichenor, 1997, 1998), são suscetíveis de produzir conflitos dentro da comunidade escolar, ou melhor, podem ser benéficos ou prejudiciais à qualidade que se pretende na formação das futuras gerações.

A pessoa é no que lhe concerne, membro de várias entidades sociais que pela sua interação são produto e produtoras de situações sociais. As teias de situações sociais geradas pelos indivíduos enquanto membros de um coletivo, formam a complexidade social.

O meio social é composto por vários elementos ou áreas sociais que se interligam e interpenetram denotando-se interdependentes. É nesta interdependência ou comunicação dialética que os vários grupos procuram o equilíbrio, este equilíbrio resulta de jogo de forças pelo uso de espaço em causa, e da interligação que por aí se estabelece entre indivíduos e grupos que atuam na mesma área.

Estas atividades dizem respeito às práticas em que os educadores solicitam e orientam para verificar e apoiar em casa os seus alunos nos trabalhos da escola. A família e a escola adotaram, uma em relação a outra, atitudes de oposição, sem dúvida atitudes de indiferença e muitas vezes de recriminação que não ajudam em nada na construção positiva dos conhecimentos.

Muitas vezes o afastamento dá-se devido à apreciação negativa que o professor tende a fazer do sistema familiar em função do seu próprio conjunto de valores. Os pais e encarregados de educação que mais facilmente se envolvem de modo positivo na escola são os que culturalmente mais se identificam com os valores que são veiculados e legitimados pela escola. A escola e os professores adequam, muitas vezes, as suas práticas tendo presente um modelo de classe média que constitui a «boa família» e a educação apropriada a essa classe.

A escola assume-se como uma instituição que valoriza as formas de ser e estar que advêm das relações de forças entre as classes. O professor, enquanto representante da cultura legítima, tende a reconhecer e a reforçar aqueles que com ele se identificam.



A família e a escola criam entre si expectativas e representações negativas. Esta incorreta representação ou desconhecimento dificulta em termos significativos a conjugação de esforços educacionais.

Ainda se constata, muitas vezes, a não existência do desenvolvimento parental devido:

- A um centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas.
- A sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais e encarregados de educação.

A própria formação de professor que tem esquecido nos seus planos curriculares o importante papel que desempenha o envolvimento parental corresponde a uma incompreensão do papel preponderante que devia jogar a família dentro da escola.

Temos que reconhecer que um dos grandes problemas que dificulta o envolvimento parental é sem dúvida a diferenciação estrutural entre família e escola. No entanto, a dificuldade de relacionamento reside nas suas semelhanças. Ao existir atualmente, na maioria das vezes, uma sobreposição de funções, desenvolve-se um contexto que gera um clima de ansiedade entre pais e professores.

Sendo assim, urge a necessidade da criação de uma relação dialética entre os dois sistemas de modo a criar a empatia que possa gerar compreensão, abertura, uniformidade educativa tendo em conta as qualidades de diferenciação dos indivíduos, de forma a despoletar-se um reconhecimento mútuo que mantenha o equilíbrio dinâmico. Neste caso, falamos em conhecimento equivalente, uma relação recíproca, que conduza a uma responsabilidade e a um ganho mútuo.

É na família que o indivíduo inicia o seu processo de socialização. A escola constitui uma etapa indispensável nas vivências do homem atual, é assim, indispensável a construção de formas de interação, onde estejam claramente delimitados os limites, a complementaridade e as funções de cada um.

A família e a escola são ambientes diferentes, realidades diferentes, mas complementares no percurso de construção do indivíduo. Qualquer comportamento implica integração que é feita a partir de interações que cada indivíduo estabelece com o meio ambiente desde a sua nascença. Crescer é um pressuposto complexo e contínuo que passa por várias vivências que são no seu todo o desenvolvimento de aprendizagem.

Nesta perspetiva o “indivíduo vivências” estabelece os limites da sua atuação no contacto com os outros, numa contínua interação intra e intergrupala. Só deste modo as



sociedades consiguen subsistir renovando-se continuamente. A esta interacção poderemos chamar de socialização.

Dois dos agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo e que contextualizam o seu desenvolvimento, são sem dúvida a família e a escola que constituem um grupo que, mais do que qualquer outro, contribui para a manutenção da sociedade (Setton, 2009).

A parcial incapacidade da família em cumprir as suas obrigações e funções, justifica a existência da escola enquanto grupo de primordial importância na socialização do indivíduo. Assim, evidenciada a importância destes dois sistemas (família e escola), que são estruturalmente diferentes, uma vez que as crianças na família, são usualmente tratadas como indivíduos e nas escolas como crianças transitórias, impessoais e racionais. As relações da família com a criança tendem ser prolongadas, personalizadas e emocionais.

Um dos primeiros grupos em que o homem se insere é a família, em todas as sociedades, a família e os laços que por via dela se criam entre indivíduos e grupos, constituem elementos fundamentais de agrupamento e de diferenciação social. O núcleo familiar hoje, como outrora, é o elo de ligação essencial e primeiro, entre o indivíduo, a natureza e a cultura.

No entanto, na aprendizagem do aluno, é relevante a importância do núcleo familiar, especialmente no que toca aos papéis primários e a grande parte do conhecimento de atividades de rotina. Continua a ser preponderante o desempenho de uma boa socialização, indispensável para o equilíbrio sócio-emocional dos seus membros.

Esta ação socializadora é feita de modo pessoal e possui forte cariz afetivo, tendo em vista o equilíbrio emocional. É um processo informal tendo por base um leque de funções vastas e generalizadas abrangendo um período prolongado, tendo em vista uma grande diversidade de áreas de vida social.

A tipologia de participação dos pais e encarregados da educação no sistema escolar é determinada por perfis coexistentes em três posicionamentos, a saber como clientes, como participantes e como sócios. No entanto, as famílias parecem implicar-se mais nas tarefas escolares que se proponham para fazer em casa com alta participação. Portanto, a modalidade de aprendizagem em casa é a preferida nas famílias assim como à comunicação. Neste sentido, podemos concluir que estas modalidades de ofertas de colaboração são as que recebem maior aceitação por parte dos pais.



Portanto, a prevalência do modelo cliente, unido aos altos índices de participação familiar no relacionamento com as tarefas da escola para casa, nos leva a pensar que a maioria das famílias tem uma concepção de educação e cada pessoa tem o seu espaço limitado.

Por outro lado, a identificação da heterogeneidade de posicionamento enquanto motivação das famílias para a participação é um caminho irrenunciável, seja pela qualidade das instituições educativas ou no cumprimento das suas funções sociais assim como na excelência dos resultados escolares.

#### 2.2.5.1.2.3. Tipos de participação da comunidade

A existência de projeto de análise da participação comunitária na vida escolar torna plausível a compreensão do fenómeno. A nível europeu, Includ-ed é o único projeto integrado dedicado à educação escolar, como prioridade 7 do Programa Marco da Comissão Europeia (2006 – 2011), dirigido por CREA e contém, por sua vez, 7 projetos. O seu principal objetivo é de analisar as estratégias educativas que contribuam na superação das desigualdades e no fomento da coesão social assim como a análise das estratégias educativas que geram a exclusão social, baseando-se nos grupos vulneráveis e marginalizados. Este grande projeto europeu está tendo um impacto social e político nos sistemas educativos. O seu projeto 6 (11/2006 – 6/2011) estuda a evolução das comunidades implicadas em projetos de aprendizagem que integram intervenções sociais e educativas com o fim de reduzir os níveis de desigualdade de maneira significativa, conforme nos afirmam Flecha *et al.* (2012).

Na base do impacto social e político desse projeto, Arostegui (2013) apresenta concepções de modelos de participação que julgamos corresponder com a essência do nosso estudo sem se esquecer de analisar a realidade de outros que possam corresponder com os nossos objetivos. Passamos, neste caso, a expor os tipos de participação na vida escolar segundo a concepção do nosso autor:

Tabela n.º 3: Tipos de participação da comunidade (Fonte: Includ-ed, 2011, citado por Arostegui (2013, p. 193).

1. INFORMATIVA	<p><b>As famílias recebem informação sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola e as decisões que são tomadas.</b></p> <p><b>As famílias não participam na tomada dessas decisões na escola.</b></p> <p><b>As reuniões dos pais e encarregados da educação consistem na</b></p>
----------------	---



	<b>transmisión das ditas decisións.</b>
<b>2. CONSULTATIVA</b>	Os pais e encargados da educación têm un poder de decisión muito limitado: A participación se baseia na consulta das familias. A participación se canaliza através dos órganos directivos da escola.
<b>3. DECISÓRIA</b>	Os membros da comunidade participan nos procesos de tomada dedecisión. As familias e outros membros da comunidade supervisan a rendición de contas da escola en relación aos resultados educativos alcanzados.
<b>4. EVALUATIVA</b>	As familias e outros membros da comunidade participan no proceso de aprendizagem do alumno, ajudando a avaliar o seu progreso educativo. As familias e outros membros da comunidade participan na avaliación xeral da escola.
<b>5. EDUCATIVA</b>	As familia e os outros membros da comunidade participan nas actividades de aprendizagem dos alumnos tanto no horario escolar como no extraescolar. As familias e outros membros da comunidade participan en programas educativos que dan respostas as necesidades dos seus fillos.

Yeste *et al.* (2012) alertan que nem todo o tipo de participación influi da mesma maneira que os outros porque têm efectos diferentes no melioramento do rendimento escolar.

Outra clasificación das modalidades de participación é dada por García Bacete (2003) e Garreta (2013) tendo en conta o aporte de maneira colegial ou persoal. Assim, distinguen nos centros educativos a modalidade de participación individual ou colectiva. Os pais e encargados da educación participan individualmente assistindo a reunións ou participando en actividades da escola, facendo o acompañamento escolar dos seus educandos, entre outras. Colectivamente os pais participan através das comisións ou asociacións e aínda no Consello da Dirección da escola, principalmente. Distinguen-se



também os níveis de participação que podem ser formal e informal. Aqui tomamos dois exemplos para justificar os dois níveis de participação: quando se assiste a reuniões convocadas pelo Conselho escolar estamos perante uma participação formal e quando um encarregado da educação se confia ao docente para saber do progresso académico do seu filho e as medidas de superação das insuficiências constatadas, nos referimos à participação informal.

Apesar da gama de modalidades de participação, Feito (2011) assinala que a maioria das famílias desconhece as distintas formas de participação, o que complica ainda a própria resposta que essa componente da comunidade deveria dar para solucionar as diversas situações vividas na escola por formas a potenciar cada vez mais os educandos. Por isso, Lozano Martinez *et al.* (2013) assinalam que apesar dos benefícios da participação familiar na escola, a realidade em Espanha é que existem indícios de participação muito baixos. No caso de Angola, olhando pela classificação de Arostegui (2013), a mais evidenciada com níveis também muito baixos, é a participação informativa.

#### 2.2.5.1.3. Como implicar a família?

Epstein (2001) explica que existem seis tipos de implicação escola-família-comunidade que são importantes para a aprendizagem dos alunos e para tornar-se mais efetiva a relação entre escola e famílias:

- Exercício da influência parental que ajuda as famílias a estabelecer em casa um apoio aos filhos como alunos e contribuir para que as escolas compreendam as famílias;
- Comunicação: estabelecer e realizar formas efetivas de comunicação interativa entre famílias e escola sobre os ensinamentos da escola e o progresso dos alunos;
- Voluntariado: pela presença dos pais na escola para organizar, apoiar na aula, e nas atividades dos alunos;
- Tomada de decisão: participação dos pais nos órgãos de tomada de decisão, isto é a sua influência junto do corpo diretivo da escola;
- Colaboração com a comunidade: identificação e integração de recursos e serviços da comunidade para apoiar as escolas, os alunos e as suas famílias.

A participação das famílias pode ser uma fonte de motivação importante, na medida em que a dita implicação seja bem vista, valorizada e esperada pelo corpo



docente. Esta implicação pode surgir por meio de um convite do conjunto da escola ou da iniciativa do corpo docente. Por parte da família existem agentes ambientais que determinam a participação, tais como: condições sócio-económicas, nível de estudo, disponibilidade do tempo, motivação e compromisso com os estudos dos seus filhos, cultura familiar, etc (Bolívar, 2006).

#### 2.2.5.1.4.Limitações na participação

Apesar da definição dada, ainda se precisa de colocar limitações para melhor compreensão da expressão do conceito. Por isso, Moreno Olivos (2010) destaca que a participação dos pais é uma expressão imprecisa, pois, abarca e inclui a formação e a educação em casa. Assim os investigadores têm destacado as seguintes limitações na participação dos pais e encarregados da educação:

- A participação se define de modo muito limitado, pois se inclui somente a sua assistência a reuniões formais ou outras atividades e manifestam muito pouca importância às reuniões que se realizam em casa entre pais e filhos;
- Existem baixas expectativas do pessoal escolar em acreditar que todas as famílias sejam capazes de dar o apoio e a orientação que requerem os seus filhos;
- Escassa preparação do professor em envolver os pais em tarefas que facilitam a aprendizagem académica;
- Obstáculos laborais dificultam os pais a estarem disponíveis nos horários do pessoal escolar;
- Algumas atitudes ou experiências negativas conduzem os pais a evitarem o contacto com o pessoal da escola.

E hoje em dia, sabemos que os alunos se implicam mais nos seus estudos quando pais e professores compreendem as suas expectativas mútuas e se metem em contacto para falar sobre os hábitos de aprendizagem, atitudes face à aprendizagem, interações sociais e progresso académico dos filhos.

Falando das barreiras que obstaculizam a participação das famílias, vários autores (Bolívar, 2006; De la Guardia, & Kñallinsky, 2007; Garreta, 2007) acrescentam a desconfiança dos professores relativamente ao aporte das famílias para melhoria da qualidade educativa, o nível de escolarização insuficiente de alguns pais, pouco interesse ou escassa motivação, pouco conhecimento do sistema educativo por parte das famílias, diferença entre valores familiares e escolares, burocratização da instituição escolar,



também o desconhecimento e a insegurança sobre o que podem fazer os pais como afirma Christenson (2004).

De uma maneira particular, nas escolas do ensino especial, Hobel e Persitz (2014) incluem na lista das barreiras ou limitações a comunicação deficiente dos pais ao corpo diretivo, a falta de conhecimento dos pais sobre as práticas da educação especial, a passiva participação dos pais nas reuniões. Ainda a comunicação pode ser impedida por diferenças culturais.

#### 2.2.5.2.Família-escola: uma relação conflituosa

Como toda a relação humana em que intervêm as pessoas de distintos níveis, estatutos sociais e formação académica, a relação escola-família não está isenta de dificuldades que geram diversos conflitos que devem ser geridos ou superados tendo em conta o interesse e o objetivo comum como a melhoria da qualidade educativa da escola com o concurso de toda a comunidade escolar. Outrossim, não existem razões objetivas que impedem o estabelecimento de relações adequadas para se chegar a essa meta.

A presença de conflitos não deve constituir um obstáculo, sendo que o surgimento dos mesmos é baseado nas divergências de opiniões e se, se resolver positivamente, cria mais dinamismo e criatividade ao processo educativo. Desta feita, a implicação dos pais e encarregados da educação na escola é a melhor proposta para a resolução de conflitos no âmbito da participação educativa e requer uma reposta comum dos autores da comunidade educativa (Kñallinsky Ejdelman, 2003).

##### 2.2.5.2.1.Condicionantes de conflitos

Na análise das diversas opiniões de vários autores, pode se concluir a existência de uma série de variáveis que dificultam ou impedem uma participação efetiva dos pais e encarregados da educação, suscetíveis de gerar conflitos na comunidade educativa.

As investigações de De la Guardia (1994) metem em evidência algumas variáveis que mediatizam a participação educativa e podem converter-se em obstáculos: 1) No âmbito social (assinala-se a tradição de cultura participativa, a importância social da educação, a relação educação-sociedade, e o nível socioeconómico e cultural dos participantes); 2) No âmbito pedagógico-educativo (são apontados o nível da formação para participação, o estilo de direção, a predisposição ao trabalho em equipa, o funcionamento das causas de participação); 3) No âmbito pessoal ou interpessoal (sentimento de fazer parte integrante da escola, papel assumido na relação família-



escola, atitude na relação família-escola, resistência à mudança, diferentes perceções e diferentes autoperceções sobre o funcionamento do sistema educativo, expectativas face à participação, grau de motivação dos indivíduos face à participação); 4) No âmbito da política educativa (cobertura legislativa e normativa sobre a participação, gestão e organização para a participação).

Neste contexto, Santos Guerra (1996), citado por Kñallinsky Ejdelman (2003), fala de fatores condicionantes da democracia escolar e dentre eles estão a idade, o poder, o papel que desempenham os participantes, a falta da informação e a fratura entre representantes e representados.

Esta enumeração pode não ser exaustiva, mas recomenda-se que seja feita um estudo prévio da situação de cada escola antes da aplicação dos mecanismos de participação da comunidade para se evitar o que Szèll (1997) denomina perigo de falsa participação e Franco Martínez (1989) nomeia de riscos de seudoparticipação ou ainda riscos de participação desenfreada.

#### 2.2.6. Conceituação da Relação Professor-Aluno

Nas relações interpessoais estabelecidas se pode visualizar o surgimento de situações conflituosas, quer dizer a competição nos domínios de interesse comum, a oposição nas ideias e/ou sentimentos, o que dá entender que os conflitos têm a conotação de experiências vividas naturalmente inevitáveis à convivência entre os seres humanos. É assim que no pensamento de alguns autores (Hamre & Pianta, 2001; Myers & Pianta, 2008; Pianta 1999), o relacionamento estabelecido entre o aluno e o seu professor influencia sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos e não só, sobre o funcionamento socioemocional. Concomitantemente a isso, um relacionamento de alta qualidade entre alunos e professores proporciona melhor desempenho escolar e maiores níveis de habilidades sociais (Berry & O'Connor, 2010; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; Pianta & Stuhlman, 2004) tendo como corolário o clima escolar.

##### 2.2.6.1. O Clima escolar da aula

A respeito do clima escolar existe uma vasta gama de enfoques, o que sobremaneira gera a falta de precisão, de delimitação na sua definição conceptual. No entanto, parece-nos justo analisar a opinião desenvolvida por Cornejo e Quiñones (2007) citado por Aguirre (2007) segunda a qual é uma percepção das pessoas acerca das relações que se estabelecem no contexto escolar e o contexto no



qual estas interações se realizam. Nessa opinião relata o plano de percepção e não a própria apreensão do conceito de clima escolar. Este clima escolar está influenciado por um conjunto de variáveis, afetando os resultados estudantis, sendo eles académicos, sociais ou afetivos (Díaz-Agudo Jalón & Arias, 2013). Segundo estes autores o clima escolar entre alunos, principalmente caracterizado pela manifestação do fenómeno de “bullying” no seio dos alunos, é um tipo de violência que inclui comportamentos de diferentes tipos, não somente físicos mas também verbais e agressões indiretas, repetidas e prolongadas que aparecem no contexto de desequilíbrio de poderes entre os promotores e as vítimas, sendo este fenómeno um meio do exercício deste poder (Cook *et al.*, 2010).

#### 2.2.6.2.Desenvolvimento moral na escola

Na visão do Piaget (1935/1998), o desenvolvimento moral passa por etapas e a passagem duma etapa para outra está relacionada com a estruturação cognitiva e sobretudo da interação do indivíduo com o meio.

A primeira fase do desenvolvimento com a idade compreendida de 0 a 2 anos corresponde com a ausência de regras e leis. E a partir dos 3 anos até aos 4, a criança naturalmente torna-se heterónoma, sendo obediente às regras na observância da relação hierárquica. Uma vez que haja respeito das regras de uma forma hierárquica, isto é, as ordens ditadas pelo superior devem ser respeitadas, na sua ausência as mesmas podem ser descartáveis porque são colocadas e cobradas pelo agente que regula as mesmas. E a autonomia pode ser alcançada com a idade de 8 anos, fase durante a qual as regras são compreendidas na medida da sua importância e sem que seja necessário um controlador ou regulador externo. Na autonomia pressupõe-se a coordenação de um conjunto de diferentes fatores para a tomada de decisão no agir melhor no seio de todos os envolvidos. Neste contexto, a educação escolar é imprescindível vincar-se como prática social conducente ao desenvolvimento da autonomia das crianças, educando-as moralmente.

No adulto, a autonomia e a heteronomia coexistem havendo uma possibilidade de predominância de uma ou de outra.

Na nossa convivência e nos valores estabelecidos sobressaem alguns aspetos negativos consubstanciados no individualismo, na competitividade, na negação de outrem, o que pressupõe a relevância do papel da escola na formação moral dos alunos (Oliveira *et al.*, 2010; Pradel & Daú, 2009). É assim que Alencar (2006),



Fávero *et al.* (2007) relembra a importância da escola no aporte do posicionamento moral positivo através das experiências dos alunos, sendo responsável direto no desenvolvimento da afetividade e mediador no desenvolvimento das relações afetivas entre alunos e o professor. Com este propósito, a educação moral deverá se transformar num dos principais objetivos da escola, sendo que a criança, depois da casa, passa mais tempo na escola com possibilidades variadas de interação social proporcionando a aquisição da consciência moral através das experiências práticas. Com este fim, torna-se imperiosa a ação do professor na mediação e resolução de conflitos interpessoais, no desenvolvimento da moral da criança, ajudando-a na compreensão da situação na perspectiva do outro (Kami, 1997).

Por conseguinte, sendo a escola um meio privilegiado no desenvolvimento da autonomia, ocorre certas vezes o processo inverso, reforçando a heteronomia (Menin, 2002), através de regras de obediência e de submissão com o objetivo de evitar conflitos (Ferreira, 2012).

Sabe-se que o meio ambiente, ou seja, o tipo do ambiente escolar tem impacto determinante no desenvolvimento afetivo, moral e cognitivo dos alunos. As relações horizontais, de respeito mútuo e de cooperação dentro de um centro escolar, providenciam o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos comparativamente numa comunidade escolar hierarquizada, como sublinham Saravali e Guimarães (2010). Na sequência disso, entende-se que a escola deva considerar os conflitos interpessoais como sendo naturais e necessários para o desenvolvimento da criança para que se adote mecanismos que favorecem o desenvolvimento moral dando a possibilidade à criança a refletir sobre os seus comportamentos e as consequências que possam advir (Schuler & Henning, 2012; Vinha, 2007; Vinha *et al.*, 2011).

Na visão de Leme (2004), as formas de resolução de conflitos são também características da moral e podem ocorrer de 3 maneiras, a saber a assertiva, a agressiva e a submissa. E neste contexto, a escola deverá investir no desenvolvimento da assertividade dos seus alunos e que saibam que a agressão e a submissão não são as melhores formas de resolução dos conflitos.

### 2.2.6.3. Relacionamento professor-aluno

Leite e Löhr (2012) pensam que o espaço escolar dá oportunidades para a criação de inúmeras composições relacionais interpessoais envolvendo professor-aluno, professor-equipa pedagógica, professor-diretor, aluno-aluno, aluno-direção, professor-



professor, aluno-pessoal administrativo, professor-pessoal administrativo, dentre outros. Neste conjunto de relações que se estabelecem, existe uma variada gama de pessoas de culturas diferentes e diversificadas, de origens diferentes e diversificadas. Nessa diversidade, poderia se constituir um enriquecimento através de experiências de vida de todos os envolventes. Todavia, essa diversidade é vista como algo negativo, a ser coibido. Por isso, tendo fé que a diferença e a diversidade é algo que enriquece, a escola dever-se-á moldar num espaço que permita e facilita a lidar com a diferença.

Nas relações estabelecidas entre o professor e o aluno, foram desenvolvidas algumas teorias, e julgamos bom de apresentar a teoria do apego que nos parece melhor definir o nosso meio ambiente.

A teoria do apego foi determinante nos trabalhos investigativos iniciais acerca de tipos de relações entre professores e alunos que permitiu a compreensão da importância dos relacionamentos entre a criança e os adultos para o seu desenvolvimento social, emocional e afetivo como sublinham Sabol e Pianta (2012). Para além dessa teoria, as teorias sistémicas do desenvolvimento do ser humano também fortificaram as bases na compreensão das relações entre crianças e adultos. Na base dessas teorias sistémicas, pode se compreender que o desenvolvimento humano se realiza em função de processos dinâmicos da pessoa, vivenciados nas interações que ocorrem em diferentes contextos. Diz-se que esses processos são dinâmicos porque através deles a pessoa influencia e é influenciada através deles (Sabol & Pianta, 2012). Nisso essas teorias oferecem um novo campo de análise para as relações entre as crianças e os adultos, destacando a sua importância para além das interações diádicas. Enfatizam ainda que a necessidade de compreensão de diferentes características desses relacionamentos como influências externas, características individuais e processos dinâmicos de interação (Myers & Pianta, 2008).

Uma das teorias sistémicas é a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1986) que explica o desenvolvimento humano através dos processos de interação vivenciados em diferentes momentos pelo indivíduo. A mesma teoria ressalta que os relacionamentos interpessoais se realizam dentro de diversos sistemas, sendo eles microssistemas como a família como os macrossistemas como a sociedade na qual a pessoa está inserida. Os relacionamentos estão em constante interação com as características da pessoa e dos sistemas dos quais fazem parte como uma resultante de influências dinâmicas e bidirecionais, como estimam Bronfenbrenner e Morris (1998). Exemplificando o pensamento, os relacionamentos entre a criança com os pais ocorrem



no microsistema familiar assim como no macrosistema cultural da sociedade. Assim sendo, as características individuais da criança e dos pais interagem continuamente com as características dos diversos sistemas em que estão inseridos, de maneira que os relacionamentos entre os pais e as crianças tornam-se processos dinâmicos influenciados tanto pelos sistemas como também pelos indivíduos, tornando-se influenciadores dos mesmos.

Apesar de que a família seja a primeira instituição onde as crianças se relacionam com os adultos, à medida que elas se desenvolvem, passam a pertencer a novos sistemas como a escola onde se relacionam com outras pessoas. Como no que acontece com os pais ou na família, o relacionamento professor-aluno não passa de uma maneira isolada, mas sim há uma interação de vários sistemas dos quais professores e alunos fazem parte integrante assim como as suas características pessoais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Na escola, quando o aluno se relaciona com o professor, ambos participarão de um processo dinâmico, no qual as suas características se influenciarão mutuamente (Petrucci *et al.*, 2012). Deste modo, esse novo relacionamento poderá ser bastante diferente daquele vivenciado na família. É possível que haja modificações até mesmo características pessoais anteriores àquela nova interação. O relacionamento aluno-professor também interage com influências distais, como as características da comunidade escolar, do bairro, da aldeia, da cidade e do país onde a escola está localizada. E cada uma delas pode favorecer ou inibir o desenvolvimento de interações positivas entre professor e aluno como referenciado por Pianta *et al.* (2003).

Tal como constatado em diversas investigações, o relacionamento positivo com os docentes pode facilitar os processos de adaptação dos alunos, contribuindo, desta feita, na aprendizagem de habilidades essenciais para a trajetória escolar e para a redução dos problemas de comportamentos presentes e futuros, conforme explicam O'Connor *et al.* (2012), assim como Silver *et al.* (2005). A par disso, apesar das modificações dos interesses dos alunos consoante o tempo, as interações com os professores continuam influenciar o seu desenvolvimento até nos finais da trajetória escolar e mesmo na vida profissional ou social (Crosnoe *et al.*, 2004; Hamre & Pianta, 2006; Pianta & Allen, 2008).

Investigações de variada índole foram levadas a cabo no intuito de meter em evidência a relevância da qualidade do relacionamento professor-aluno nos discentes de diversas faixas etárias e diversos níveis nos Estados Unidos (Berry & O'Connor, 2010,



O'Connor *et al.*, 2012; Webb & Neuhart-Pritchett, 2011), na Holanda (Koomen *et al.*, 2012), na Noruega (Drugli & Hjemdal, 2013), na Grécia (Tsigilis & Gregoriadis, 2008), na Turquia (Beyazkurk & Kesner, 2005) e outros. Tratando-se de estudos aliciantes na Psicologia, Sociologia e na Educação, investigações como estas são quase inexistentes em Angola assim como os instrumentos de medição da qualidade do relacionamento professor-aluno na esfera científica desse país.

A escala do relacionamento professor-aluno, conhecido por *Student-Teacher Relationship Scale: Short form* (Pianta, 1992). Existem duas formas, uma delas sendo a forma abreviada com 15 itens (STRS-SF) e a outra mais longa (STRS) com 28 itens. Ambas formas foram construídas na base da teoria do apego e nas teorias sistémicas do desenvolvimento humano, sobretudo na teoria bioecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (Sabol & Pianta, 2012). Com o uso de indicadores como conflito e afinidade na relação, a STRS-SF tem como objetivo a avaliação da qualidade do relacionamento do professor com cada aluno. Falar do conflito nessa relação, é desvendar as características negativas nas interações como a discordância, o desprazer, a imprevisibilidade, etc. e a afinidade refere-se ao grau em que os professores percebem características positivas tais como a segurança, o afeto, a abertura, etc. (Pianta, 2001).

A alta qualidade no relacionamento entre aluno e professor determina um nível alto de afinidade, o que pressupõe um baixo nível de conflito nas interações que determinam maior apoio e segurança aos alunos para enfrentarem com sucesso os desafios cognitivos e socioemocionais no meio escolar. O relacionamento com a qualidade baixa, também pressupõe um nível baixo de afinidade, com maior nível de conflitos entre aluno e professor, associando-se a eles o insucesso escolar e com comportamentos desviantes da parte do aluno, como ensina Pianta (2001).

A princípio, os estudos feitos com a utilização da STRS e a STRS-SF foram aplicados no relacionamento entre alunos e as crianças mais novas, quer dizer na educação infantil e no ensino primário. Atualmente, estes estudos estão sendo aplicados em professores de todas os níveis escolares, a partir da infância até a adolescência, associados por exemplo com o desenvolvimento dos conhecimentos (O'Connor *et al.*, 2012; Pianta & Stuhlman, 2004; Wang *et al.*, 2013).



### 2.2.7.O Bem-estar docente

O bem-estar docente constitui uma corrente de investigação alternativa e posterior acentuada e contrária ao mal-estar dos docentes. Os primeiros trabalhos científicos sobre o mal-estar dos professores se desenvolverem nos anos setenta, no passado século XX, focalizando-se sobre as suas consequências que se relacionam com a situação emocional e profissional dos professores (Cornejo & Quiñones, 2007); e nos anos noventa quando os interesses científicos se direccionaram ao bem-estar do docente. Esta linha de trabalhos é relacionada com os estudos psicológicos sobre a felicidade e a satisfação com a vida no âmbito da psicologia social e do conceito de bem-estar subjetivo. Desde a perspetiva psicológica, o esforço científico se tem centrado na identificação de fatores que explicam este estado de ânimo, com o propósito de estabelecer modelos teóricos, assim como construir instrumentos que permitam a sua medição.

As produções neste sentido configuram todo o corpo científico que alguns autores denominam ciência de bem-estar subjetivo (Eid & Larsen, 2008). Do ponto de vista educativo, o bem-estar docente é objeto de recentes análises e reflexões (García-Carrasco & Bernal-Guerrero, 2008; Hue & Li, 2008; Marchesi, 2007), assim como do programa de investigação. A observação de que a atividade docente gera alguns professores inovadores que mostram satisfação profissional e prazer com as suas iniciativas (García-Carrasco & Bernal-Guerrero, 2008) foi conclusiva. Portanto, talvez as boas práticas mostram as chaves para prevenir o mal-estar docente e incentivar as emoções positivas.

O bem-estar docente cientificamente se vincula a construir bem-estar subjetivo proveniente do campo da psicologia social. Neste sentido, o panorama científico vem configurado por três alíneas de trabalho preferencial. Uma delas se interessa por elaborar teorias que sirvam de marco de referência para projetar estudos empíricos sobre variáveis expectativas do bem-estar subjetivo. Basicamente, são os três modelos teóricos explicativos e dos enfoques de investigação que se desenvolvem na actualidade (Eid & Larsen, 2008). O bem-estar docente constitui, portanto, uma área de investigação bem fundamentada e de carácter específico.

A medição do bem-estar docente e a sua abordagem implica por um lado ter presentes os trabalhos prévios conceptuais sobre o bem-estar e por outro considerar o contexto profissional docente. Desde o ponto de vista conceptual, o bem-estar subjetivo, pessoal e psicológico, se refere a estimação cognitiva do grau de satisfação com a



própria vida e essa satisfação se expressa de concreto na correspondência entre metas obtidas e desejadas. O termo emocional e o núcleo da satisfação do sujeito com vida presente comparada com o seu passado.

Esta similar definição serve a autores mais recentes (Eid & Larsen, 2008) para extrair as referências no sentido de medir o bem-estar. Neste sentido, se identificam três dimensões: uma emocional, outra valorativa e outra ainda projetiva. Dentro deste marco explicativo ocupam um lugar destacado a motivação que é o motor para iniciar a ação que leva a atingir os objetivos propostos. Estudos de tema (Marchesi, 2007) apontam que a motivação intrínseca é um fator claramente associada ao bem-estar docente e os alunos que têm uma motivação intrínseca mostram mais interesse, mais entusiasmados e mais confiantes com relação à tarefa docente.

### 2.3.ESTADO ACTUAL DA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS CONFLITOS NAS ESCOLAS

Variadíssimos trabalhos sobre os conflitos escolares foram concretizados em vários cantos do mundo com o interesse de conhecer melhor o fenómeno e saber como lidar com ele por existir em todas as organizações, sejam elas as mais perfeitas ou não, por causas das diferentes personalidades que conformam a sociedade inteira. Neste contexto, antes de empreender o nosso próprio trabalho é fundamental fazer uma revisão dos trabalhos já realizados neste âmbito para sabermos enquadrar o nosso trabalho, que julgamos poderá ser diferente dos outros tanto em foco do direcionamento, como nos resultados que podem ser alcançados. Analisando um por um, identificamos o (s) autore (s), o objetivo principal que condicionou a investigação, o tamanho das amostras, os instrumentos utilizados na recolha de dados e por último os resultados a que se chegou. Com este alinhamento, enquadrámos apenas os trabalhos das duas ultimas décadas, isto é, trabalhos realizados no período de 2000 a 2020:

Alméri *et al.* (2014), nas suas investigações, analisaram os diversos tipos de conflitos que surgem nas organizações, particularmente os conflitos interpessoais com o intuito de revelar as causas, os tipos, como surgem e o seu impacto na produtividade de uma organização empresarial. Para o efeito, levaram a cabo uma pesquisa descritiva e quantitativa tendo sido utilizado o questionário como instrumento de recolha de dados. Este instrumento foi lançado junto das empresas públicas e privadas de diversas áreas: bancária, aeronáutica, automobilística, comercial,



educacional, da saúde e de segurança pública em três cidades do Brasil, a saber São José de Campos, Caraguatatuba e São Paulo.

Dos resultados que sobressaíram percebe-se que os conflitos estão sempre presentes em todas as organizações e que a maioria dos trabalhadores tem ou já tiveram conflitos com os demais colegas do mesmo sector.

Identificou-se também que a maior causa prende-se com as atitudes das pessoas e as suas ações. Essas causas justificadas pela presença de diferentes personalidades, interesses e valores de cada trabalhador com maneiras diferentes de agir e de pensar.

Quantos aos tipos encontrados nas organizações, referem-se aos disfuncionais que são os de relacionamentos pessoais, considerados de prejudiciais por causa dos desentendimentos, disputas, desperdícios do tempo, etc.

Os trabalhadores sentem a raiva, tristeza e angústia da pessoa com quem está envolvido no conflito, conduzindo desta feita, à desmotivação. Todavia o conflito é ruim, natural, péssimo, desnecessário, segundo as considerações dos entrevistados nesta investigação.

Os trabalhos de Göksoy e Argon (2016) basearam-se na perspectiva dos professores para identificar os conflitos escolares, as suas razões, o seu impacto e respostas dadas aos conflitos. Foi empregue o método qualitativo com enfoque às entrevistas semiestruturadas à 57 professores de sala de aula no distrito de Bolu no ano académico 2014/2015. Os autores desta investigação encontraram os seguintes resultados:

Na opinião dos professores daquele distrito, os conflitos surgem na incapacidade de encontrar consenso, havendo discordâncias nas diferentes ideias. Os professores ainda pensam que os conflitos surgem de situações de falha na comunicação (indiferença, desrespeito, julgamentos pessoais, mal-entendidos) seguida por fatores pessoais (reclamações desnecessárias, expectativas elevadas, ambições pessoais, preconceitos, diferenças culturais e económicas), político-ideológicos (desrespeitos por ideias diferentes, intolerância), sociais e organizacionais (incumprimento das normas, prática de injustiça na distribuição de tarefas) cujo impacto se revela negativo no ambiente social.

Göksoy e Argon (2016) descobriram que esses conflitos no ambiente escolar causam efeitos negativos nos aspetos psicológicos (raiva, falta de comunicação, dano a si próprio e aos outros, inquietação, falta de vontade, insegurança, tristeza, ressentimento, frustração, “stress”) sociais (animosidade, hostilidade, intolerância,



violência, inimizade, polarização), organizacionais (ambiente tenso, fraca cooperação, falhas na comunicação, diminuição da produtividade, de desempenho e da motivação, ambiente de indisciplina e diminuição da qualidade da educação). Também dos conflitos descobriram os resultados positivos pessoais (aprendizagem de comportamentos preciosos, percepção de erros e ideias diferentes, desenvolvimento de novas ideias e métodos, descoberta da verdade, compromisso, etc.), sociais (comunicação aprimorada, conhecer-se melhor, respeito dos outros e comprometimento) e organizacionais (percepção e solução de problemas, desenvolvimento de novas e diferentes soluções, forte desempenho, competitividade, ambientes democráticos). Para além desses efeitos ou resultados positivos e negativos dos conflitos encontrados no distrito de Bolu estão elencadas algumas emoções negativas decorrentes dos conflitos experimentados pelos professores, a saber: a decepção, a falta de disposição, a falta de vontade, a insensibilidade, o “stress”, a tristeza, a tensão e o mal-estar, fatores que diminuem o desempenho do professor e pode desenvolver reações como a discussão, prevenção, violência ou silêncio total.

Na investigação desse fenómeno entre alunos e professores, Leite (2012) procura abordar as estratégias usadas pelos professores para resolução dos conflitos que lhes opõem aos alunos e ainda os conflitos que possam encontrar entre os alunos, sendo o professor uma autoridade dentro da sala de aula e não só. Par efeito, Leite (2012) buscou a qualidade de convivência nas Escolas de educação de base no Município de Pinhais em Brasil. Sendo o objetivo definido sobre o questionamento das estratégias a serem usadas para a resolução dos conflitos dos entes supracitados, foi utilizado a técnica de “Focus Group”, ou melhor dito, Grupo focal, possibilitando que os participantes exprimissem os seus conceitos, expressões e conceções sobre a grande questão em análise. A investigação exploratória teve a participação de 10 professores e igual número de alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, voluntários daquele Município. Três categorias foram elencadas para análise da questão colocada, a saber: qualidade do convívio escolar; caminhos para resolução dos conflitos escolares e a eficácia das estratégias usadas. Após recolha, análise de dados obtidos e a discussão de resultados, percebe-se logo que há uma necessidade premente de incluir no plano curricular da formação inicial e contínua de professores e gestores escolares questões que se prendem com os conflitos e a sua gestão, dado que o quadro mostra-se preocupante pelo absentismo nas salas de aulas devido ao “stress” dos professores, alunos sofrendo a troca constante de professores, baixos índices de aprendizagem dos



mesmos alunos, pois, há uma correlação entre o surgimento dos conflitos e o fracasso escolar. Ficou também comprovado que não havendo resolução de conflitos, o abandono escolar é um facto ou grande parte dos alunos levam mais tempo para concluir o Ensino de Base.

Ficou ainda comprovado que o conflito nas escolas de Pinhais no Brasil pode ter a origem extraescolar ou intraescolar. Os conflitos de origem extraescolar são relacionados com os problemas sociais, de qualidade de vida e de relações familiares. E os conflitos de origem intraescolar têm a ver com os aspetos relacionados com a proposta curricular, a metodologia aplicada pelo professor, o desinteresse do aluno, o incumprimento das normas estabelecidas de ambos lados, o tempo previsto para a realização das atividades pedagógicas, etc.

Sobre a origem das situações que gerem os conflitos nas escolas, a pesquisa demonstrou não haver uma diferença profunda entre as convicções dos professores e dos alunos nessa matéria, com um desconhecimento total por ambas partes dos mecanismos da resolução dos conflitos.

Alguns professores sentem a falta de práticas repressivas como no tempo do antigamente e o incumprimento das normas como um reflexo da pobreza, da violência enraizada na nossa sociedade e de falta de exemplos a seguir. Quanto à má convivência escolar, segundo o escrutinado, está ligado à personalidade de cada um cujo comportamento é justificado pelo desinteresse do aluno nas atividades escolares. O outro problema significativo, relaciona-se com a falta do envolvimento dos pais na questão dos limites cuja responsabilidade dos pais não se sente e delegam única e simplesmente aos professores que são cobrados pelos pais.

Os conflitos entre alunos são menos considerados e as questões de conflito entre alunos e professores devem ser vistas de ponto de vista pedagógico e serem construídas como aprendizagem nas relações interpessoais na escola.

A boa convivência na escola é fundamental e para tal a escola deve desenvolver ações que visam criar um ambiente de boa convivência e diminuir os conflitos entre alunos e professores para a melhoria do aprendizado dos alunos, concluiu o Leite (2012).

Fahimi e Tarkhan (2017) revelaram que a saúde mental numa sociedade desempenha um papel importante na eficácia da dinâmica psicológica das comunidades e as rápidas mudanças das normas sociais que causam sintomas como preocupações, medo, ansiedade e conflitos internos em muitas pessoas durante todas as fases da vida,



sobretudo na puberdade, acabam por afetar a saúde mental das pessoas. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre as estratégias de resolução de conflitos e a saúde mental das alunas do ensino médio, tendo sido aplicado o método de tipo correlacional. Foram selecionadas 150 meninas em puberdade por randomização simples em duas escolas, Ayatollah Khamenei e Velayat Faghieh na cidade de Tonekabon na República Islâmica do Irão. Os instrumentos de pesquisa foram questionários de estratégias de resolução de conflitos e a lista de verificação da saúde mental de kumar.

Com base nos coeficientes de correlação de Pearson para analisar os dados recolhidos e nas análises de regressão múltipla, utilizou-se o método de *stepwise* bem como a aplicação do “software” SPSS. Os cálculos revelaram que, para além das estratégias de resolução de conflitos terem uma relação significativa com a saúde mental das meninas na fase de puberdade, também explicam parte da saúde mental na adolescência. Os resultados desse estudo vão de encontro com alguns trabalhos feitos anteriormente por Moberg (2001), Colsmann Walfert (2002), Larg e Lader (2005), Babapoor e Kheyroodin (2006), Macintosh e Stevens (2008), Branje *et al.* (2009) e Siffert Schwarz (2011).

Na explicação da hipótese de estudo, os investigadores acreditam, por um lado que o ser humano pode afetar os eventos da sua vida e possui um sistema de autocontrolo e autorregulação através dos quais é capaz de administrar os seus pensamentos, sentimentos e emoções (Haghshenas *et al.*, 2006). Por outro lado, os especialistas acreditam que o conflito está intimamente ligado à vida das pessoas e relacionado, desta feita, à saúde mental porque as diferentes atitudes, expectativas e perceções nas relações interpessoais são fontes de conflitos nas relações sociais. Neste caso, o uso correto das estratégias de resolução de conflitos em relação aos problemas de adolescência é de extrema importância para se evitar a confusão comportamental e o sofrimento psicológico (Cameron & Karabanow, 2003; Shoarinezhad 2003).

Ainda a pesquisa revelou que as adolescentes que usam corretas estratégias de resolução de conflitos no círculo pessoal, familiar ou social têm maior saúde mental e o não uso de estratégias de resolução de conflitos aumenta os conflitos sociais e reduz a saúde mental.

Concluindo o conflito é a parte inevitável da vida pessoal, familiar e social das pessoas em todos os níveis da vida, especialmente na adolescência, mas também é um dos fatores importantes que pode afetar a saúde mental em todos os períodos da vida.



Portanto, o uso de estratégias de resolução de conflitos nas relações interpessoais reduz a ansiedade social e o “stress” em todas as situações da vida, incluindo situações “stressantes”.

Ajai (2017), no seu trabalho que teve como principal objetivo avaliar as estratégias de gestão de conflitos em escolas secundárias do Estado de Delta na Nigéria, determinou três questões fundamentais de pesquisa. Com o método descritivo aplicado a uma amostra de 140 diretores de 159 escolas secundárias públicas do distrito senatorial do Norte do Estado de Delta, foi lançado um questionário como ferramenta principal para recolha e análise de dados por percentagem simples. Ajai (2017), com base nos resultados da sua pesquisa conclui que as principais causas de conflito nas escolas do ensino secundário público são os diretores com salários moderados, as cobranças de taxas ilegais, atribuição de competências dos funcionários seniores aos novos funcionários, irregularidades dos professores nas salas de aulas. Nessa conjuntura, também foram observados que os aspetos de gestão do pessoal e da administração financeira afetam o normal funcionamento da escola, o que finalmente produz conflitos. Neste contexto, evidenciou o confronto, o diálogo e o comprometimento como sendo os estilos de resolução de conflitos mais eficazes. Concluiu, de seguida que os diretores das escolas secundárias daquele distrito senatorial precisam de ser prudentes nas suas relações com toda a comunidade escolar (gestores, alunos, professores, pessoal administrativo e auxiliar), colocando o interesse dos alunos em primeiro lugar em todas as políticas, normas, programas e projetos do âmbito escolar. E nesta ordem de ideias, os gestores escolares devem ser capazes de lidar com os conflitos através de estratégias de resolução capazes de produzir resultados construtivos e não destrutivos para elevar progressivamente a qualidade de educação e o padrão da sociedade através do diálogo e do comprometimento na resolução dos conflitos escolares.

A investigação de Tshuma e Ndlovu (2016) concentrou-se nas causas e estratégias de resolução dos conflitos nas escolas secundárias urbanas e periurbanas no Distrito de Gwanda na República de Zimbabwe de acordo com as perceções dos líderes escolares e professores. Segundo Opoku-Asare *et al.* (2015), o conflito nas escolas ocorre geralmente entre os membros da direção da escola e os professores, professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos e escola e a comunidade. O método descritivo foi aplicado na pesquisa, os questionários e entrevistas serviram de instrumentos de recolha de dados apresentados em tabelas.



A pesquisa dos dois autores concluiu que a maioria dos professores não estava satisfeita com a maneira como os conflitos são tratados nas escolas secundárias urbanas e periurbanas de Gwanda, apesar do uso de métodos variados devido à natureza dos conflitos que ocorrem nas escolas. Todavia a estratégia mais usada pelos diretores prende-se com o evitamento, ignorando ou fingindo da existência de conflitos. Assim os professores sentem que a direção não é sensível ou suficientemente sensível a sua situação. Em segundo lugar, vem a estratégia de competitividade caracterizada por tendências autocráticas, onde apenas os pontos de vistas do diretor são válidos. Com a mesma percentagem e classificada também em segundo lugar neste estudo, é o estilo colaborativo onde o diretor discute com as partes em conflito e estabelece um acordo, que garante o entendimento entre as partes. Constatou-se que os líderes escolares não usam o estilo de suavização ou acomodação para mediar o conflito, colocando em primeiro lugar os seus interesses e preocupações.

De maneira geral, os resultados do estudo apontam pela existência duma liderança autocrática impregnada de propensões ditatoriais. Também o estudo revelou que os funcionários da educação enfrentam desafios ao resolver os conflitos. Os principais desafios encontrados relacionam-se com a falta de habilidades na gestão dos conflitos da parte dos diretores, falta de apoio aos professores devido à falta de confiança na direção da escola no tratamento de questões de conflitos.

Arop e Ekpong (2018) realizaram um estudo com intuito de investigar a utilização das estratégias de gestão de conflitos pelos líderes escolares e a eficácia no trabalho de professores do ensino médio na área do Governo Local de Obubra, Estado do Cross River na República Federativa da Nigéria. O estudo adotou o delineamento de pesquisa fatorial cuja técnica de censo foi usada para a seleção da população de 464 professores do ensino secundário da região. Duas perguntas de pesquisa e hipóteses nulas desenvolvidas para orientar a investigação. Foram aplicados como instrumentos de recolha dos dados, o Questionário de Utilização de Estratégias de Gestão de Conflitos (CMSUQ) e o Questionário de Eficácia no Trabalho de Professores do Ensino Secundário (SSTJEQ). Testadas as hipóteses ao nível 0,05 de significância usando o teste t da população e análise da regressão múltipla, os dados revelaram o seguinte:

- O nível da eficácia do trabalho dos professores da área é significativamente alto;
- A utilização de três estratégias de gestão dos conflitos baseados no diálogo tem uma influência significativa na eficácia do trabalho dos professores do ensino secundário;



- Quanto mais os diretores utilizarem as estratégias de gestão de conflitos, maior será a probabilidade de aumentar a motivação dos seus professores para trabalhar com toda a eficácia.

Para melhorar a eficácia do trabalho dos professores com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, Arop e Ekpang (2018) recomendaram o seguinte:

- O Governo de Obubra deverá atribuir condições favoráveis de realização do trabalho docente, incentivos e fundos materiais de modo a motivar os professores a melhorar a eficácia no trabalho;
- Os diretores deverão garantir a criação de um órgão de gestão de conflitos nas suas escolas com o principal objetivo de gerir e resolver os conflitos dos professores. Os integrantes deste órgão deverão ser capacitados devidamente sobre como lidar com os conflitos e outros assuntos relacionados a esse fenómeno;
- Os professores deverão desenvolver atitudes positivas, estando sempre dispostos a pedir desculpa quanto estiverem errados;
- Os professores em conflito devem ser levados numa interação para explicar os seus sentimentos para que as suas ideias, opiniões sejam compreendidas;
- O diretor da escola não deve apenas se confiar numa única estratégia de gestão de conflitos, mas deverá aprender a usar várias estratégias de gestão de conflitos e aplicá-las segundo a natureza do conflito.

Com base na perspetiva dos alunos, Ciuladiene e Kairiene (2017) realizaram uma pesquisa por formas a revelar as características da resolução de conflitos entre alunos e professores, porque para os professores o mais importante dentro dum conflito é resolvê-lo de maneira correta e eficaz sem perder a cooperação com eles nem interromper o processo educacional. Nesta investigação, utilizou-se o método de estudo de caso cujos instrumentos foram entrevistas semiestruturadas aplicadas a 30 alunos. A grande questão foi de descrever como o conflito foi tratado e as consequências do mesmo. Segundo os relatos dos alunos, durante o conflito com o professor, foi utilizada uma gama de estratégias que vão desde o dominar, o integrar, o acomodar até ao evitar. O "forcing" é expresso por argumentos envolvendo agressões, o evitamento pelo choro, a acomodação pelo fingimento e a integração pelas desculpas, compromissos ou ainda compensação. Concluíram ainda que as estratégias de gestão de conflitos mais produtivas são aquelas que tendem a considerar os interesses de ambas as partes. A



solução integrativa de conflitos interpessoais requer o enfrentamento mútuo do problema e a participação em discussões mútuas de solução de problemas, de modo a alcançar um acordo racional, que também é uma vantagem mútua de ambos os lados do conflito. Para a resolução dos conflitos da relação aluno-professor, a estratégia de integração deve ser uma escolha mais comum. Em termos de eficácia, essa estratégia produz os resultados mais positivos na medida em que os oponentes se conhecem melhor, as suas relações melhoram e a causa do conflito pode ser eliminada mais facilmente. Se as ações principais executadas falharem, as outras formas de resolver o conflito devem ser buscadas. A variedade de maneiras de implementar a estratégia de integração oferece possibilidades reais para resolver até um conflito prolongado. A resolução construtiva de conflitos depende da capacidade de escolher entre um amplo repertório de estratégias e táticas para apoiar um resultado desejado específico. A resolução de conflitos de maneira construtiva (cooperativa) envolve os esforços do professor para perceber com precisão as posições e a motivação dos alunos, reconhecer a legitimidade dos interesses de uns e dos outros e procurar uma solução que atenda às necessidades de ambos lados.

A pesquisa de López-López *et al.* (2017) analisa as percepções dos futuros professores acerca dos conflitos escolares, a sua gestão, a formação inicial recebida e o grau de satisfação no final do grau da educação primária. O estudo levado a cabo sob forma descritiva teve como instrumento de recolha de informação, o questionário donde participaram 101 estudantes do último curso do Centro de Magistério *la Inmaculada*, ligado à Universidade de Granada, na Espanha, representando 70.13% da população.

Os dados recolhidos mostraram que o conflito dificulta o processo docente-educativo e o desenvolvimento profissional dos professores. Essa conceção vai de encontro com os resultados de outros autores no contexto internacional (Longaretti & Wilson, 2006; Rojas-Ruiz & Alemany-Arrebola, 2016) e ratifica a conceção errónea do conflito.

No caso da gestão do conflito, existe um amplo consenso de que a família deve colaborar assim como os professores, alunos e, em geral a comunidade. Os professores principiantes discordam totalmente que a gestão deve ser uma questão da direção, da inspeção educacional ou do departamento de orientação escolar e profissional. Neste sentido, a responsabilidade na gestão de conflitos escolares deve ser partilhada com os demais membros da comunidade escolar, posição já tomada no modelo integrado de



resolução de conflitos e gestão da convivência escolar salutar pelo facto de que o conflito escolar é uma consequência da educação familiar e da baixa formação ética.

Apesar de ressaltarem que a resolução de conflitos deve ser realizada por meio do diálogo, os alunos são divididos quanto às medidas a serem tomadas porque um número significativo de futuros professores apostam nas estratégias punitivas e coercivas.

Foi posto em evidência a necessidade de formação inicial para aprender como lidar com os conflitos na escola apesar das discrepâncias nos aspetos específicos dessa formação inicial, tais como o componente emocional do conflito, o processo de mediação escolar, a participação em experiências de mediação, as habilidades para gerir os conflitos escolares por meio de negociação, a aplicação da negociação na gestão do conflito, etc. Com base nisso, os futuros professores consideram que não existem temas relacionados à gestão dos conflitos escolares no seu plano de estudos, sendo por isso insatisfeitos com a natureza teórica da formação.

O estudo revelou também a existência de associações significativas, dependendo do sexo em termos de conceptualização do conflito escolar, a sua gestão e formação inicial recebida.

De uma maneira geral, os resultados revelam a existência de coincidências e discrepâncias em todas as dimensões do questionário, como também a presença de associações significativas, em função do género, na conceptualização do conflito, da gestão dos conflitos escolares e da formação inicial docente sobre o assunto.

Jubran (2017) realizou uma pesquisa com o objetivo de avaliar o grau de conflito organizacional entre professores das escolas jordanianas assim como as principais estratégias para lidar com ele. O trabalho baseou-se numa amostra de 123 professores de Irbid, na Jordânia no ano letivo 2013/2014 tendo sido eleita a abordagem descritiva com a ajuda de um questionário com 40 itens distribuídos em 4 categorias para identificar as causas dos conflitos organizacionais. Um segundo questionário de 34 itens com as estratégias para lidar com os conflitos organizacionais foi desenvolvido.

Os resultados mostraram que o grau de presença de estimativas de conflitos organizacionais é médio, o que revela ao pesquisador a convicção do professor, em certa medida, o estilo organizacional prevalecente nas escolas jordanianas assim como a existência da multiplicidade de conflitos organizacionais na instituição educacional. O relacionamento com os demais professores administrativos teve a maior média aritmética, e isso pode ser atribuído ao fraco nível de conhecimento sobre as estratégias



de gestão escolar pelos professores, o que de certo modo, indica a fraqueza no domínio das habilidades de liderança na gestão escolar.

Quanto às estratégias usadas pelos diretores, a cooperação ficou em primeiro lugar em termos do uso na gestão de conflitos organizacionais, demonstrando a tendência dos diretores de fortalecer a crença nos professores de que os objetivos são compatíveis e independentes uns dos outros. A prevenção ficou na última instância. Com a prevenção, enfatiza que as causas de conflitos não merecem atenção porque consoante o tempo, serão ignorados e desaparecerão. Neste ponto os resultados coincidem com os que foram obtidos por Otaibi (2007) nas escolas de Riyadh na Arábia Saudita, por Canaã (2007) junto dos Decanos das Faculdades e Chefes de Departamentos das Universidades públicas e por Muasher (2005) com vários funcionários do governo na parte sul da Jordânia.

O estudo demonstrou que não há diferença significativa do género em termos de utilização de estratégias de gestão dos conflitos. Todavia a prevenção faz diferença significativa e é favorável ao homem. Talvez isso se deva à natureza dos conflitos no sexo masculino que difere da natureza dos conflitos no sexo feminino.

De acordo com a investigação, houve uma relação significativamente positiva entre os problemas pessoais enfrentados pelos professores, além da existência de uma relação negativa entre a direção da escola e os professores individuais para conciliar estratégia e cooperação estratégica. Isso foi observado em relação ao nível de eficiência e sucesso da estratégia e cooperação estratégica, estratégia de cortesia e estratégia de prevenção.

Por outro lado, o Trabalho de Hojbotãa *et al.* (2014) teve como objetivo elaborar uma proposta para uma nova ocupação associada ao aconselhamento e gestão de conflitos em contextos educacionais da Roménia. O público-alvo foi constituído pelos conselheiros escolares romenos através de uma série de grupos focais e para o instrumento de levantamento de dados da pesquisa foi eleito o questionário.

Os resultados obtidos corroboram com os dados da revisão da literatura sobre o aumento constante do risco de violência e conflitos na esfera da escola, sobretudo em determinados ambientes e faixas etárias. A análise desses dados sugeriu haver uma necessidade premente de suplementação de recursos humanos e logísticos para a prevenção e redução dos fenómenos de conflito e violência nas escolas romenas através da revisão da orgânica da escola, com a inclusão de profissionais especializados, responsáveis pela intervenção preventiva e pós-conflito. Este profissional que é o



conselheiro de mediação cujo perfil ocupacional resultante deve ser concebido como ajuda para a luta contra os fenómenos de conflito e violência em contextos escolares.

O conselheiro de mediação sendo sobrecarregado com atividades atinentes ao aconselhamento educacional, vocacional, de prevenção e controlo de comportamentos de risco em contexto de recursos reduzidos atualmente nas instituições de ensino, há uma necessidade de colaboração com outros especialistas em equipas multidisciplinares na gestão de carreiras e no diagnóstico de risco de violência e de conflitos na escola. Estes profissionais atuariam ainda como programadores de prevenção e aconselhamento para a gestão eficaz de conflitos interpessoais e pessoais, nas intervenções corretivas orientadas tanto para a vítima quanto ao agressor. A sua formação inicial incidiria na psicologia, nas ciências da educação seguida de um mestrado em mediação de conflitos na educação. Também pode ser concebido um programa de formação contínuo de pelo menos 84 horas para aprimoramento de competências de profissionais da educação a fim de conferir competências que lhe elevam a ocupar o cargo de conselheiro de mediação capaz de prevenir comportamentos violentos e outras incivildades. A par disso, deve se dedicar ao desenvolvimento de programas voltados para o desenvolvimento pessoal no sentido de aprimorar as habilidades de comunicação e resolução de conflitos assim como consciencializar os alunos e outros membros sobre os conflitos e violência nas escolas assim como os recursos relacionados aos conflitos.

Numa única palavra, o estudo sugere uma nova ocupação, ou seja, o conselheiro de mediação, deverá responder às necessidades de tratamento especializado de conflitos e violência na comunidade educacional dado que a frequência, os tipos e a profundidade dos conflitos nas instituições de ensino assim como a necessidade de formação adicional da gestão dos mesmos revelaram-se imperiosos. Neste sentido, essas descobertas vão no sentido de propor o conselheiro de mediação como o profissional especialista capaz de colaborar com todos os actores educacionais na prevenção de conflitos e violência nas escolas romenas.

A investigação sobre a origem dos conflitos na comunidade escolar no contexto angolano levada a cabo por André e Moriña (2020), recorreu à metodologia qualitativa com enfoque ao estudo de caso de uma escola secundária do I ciclo cujos instrumentos de recolha de dados foram as entrevistas semiestruturadas, com a participação de 167 elementos dentre professores, alunos e familiares dos discentes: Os dados recolhidos foram analisados através do método de análise de conteúdo assistido por Maxqda 12. A pesquisa revela que os conflitos mais relevantes naquela comunidade escolar



relacionam-se com o não respeito das normas ético-deontológicas por parte dos docentes, com a indisciplina e má educação familiar dos alunos e com o não acompanhamento dos alunos por parte dos seus pais e encarregados da educação. Na base disso muitas situações producentes de conflitos naquela unidade escolar são reveladas pelos integrantes da comunidade, sendo outras de natureza criminal tal como a pedofilia e o assédio sexual. Constataram-se as agressões físicas e verbais, o “bullying”, o rancor, a vingança, as insurreições e as revoltas como tipos de conflitos mais frequentes.

O estudo de Harel-Fisch *et al.* (2010) foi orientado no sentido de investigar a relação numa escala recente (STACE) que mede os níveis de percepções subjetivas de ameaça/medo devido à exposição a eventos de conflitos armado e a sua associação preditiva com seis resultados psicossociais e comportamentais que abarcam (1) os problemas da saúde mental, (2) o bem-estar positivo e (3) os comportamentos de risco. A escala examina também o papel de apoio dos familiares na proteção contra os efeitos de exposição aos eventos dos conflitos armados. No caso, a escala examina a relação entre a exposição a conflitos armados e eventos terroristas e uma série de resultados mentais e comportamentais numa amostra culturalmente representativa de 25.935 crianças em idade escolar de 11, 13 e 15 anos das quais 11.288 Israelianos (5255 judias e 6.033 árabes) e 14.647 palestinas (7.430 da Cisjordânia e 7.217 de Gaza). As crianças do Médio Oriente estão repetidamente expostas aos conflitos armados e ao terrorismo sem nenhuma intervenção adequada para protegê-las dos riscos desta exposição a fim de usufruírem o bem-estar mental e social.

Os resultados obtidos mostram através do STACE que em todas seis variáveis dependentes que representam (1) pós-trauma mental, (2) bem-estar diminuído e (3) comportamentos de risco elevados têm efeitos significativos e fortes. Os conflitos armados e o terrorismo afetam fortemente todas quatro populações com maior incidência na população israeliano-judaica e com menor impacto para os adolescentes arabo-israelianos.

O apoio dos adultos tem um impacto significativamente positivo em todas seis variáveis e em determinadas variáveis age como amortecedor no impacto do STACE.

Independentemente do tipo de evento do conflito armado, a percepção de ameaça e medo que uma criança experimenta tem um impacto negativo universal no bem-estar mental, social e comportamental dessa criança. É significativo o apoio do adulto na vida da criança exposta aos conflitos armados e terrorismo para reverter essas consequências



psicológicas na vida da criança. Isto é, os resultados demonstram implicações importantes para o desenvolvimento de intervenções dos pais e de outros adultos na vida das crianças que vivem em zonas ou regiões de conflito armado.

Salleh e Adulpakdee (2012) estudaram as perceções de professores e diretores de escolas sobre as causas do conflito e os métodos eficazes para gestão de conflitos em escolas secundárias privadas na Província de Yala, na Tailândia. Uma amostra de 313 elementos, dentro dos quais 11 diretores de escolas e 302 professores das escolas daquela Província foram submetidos a entrevistas e um questionário que serviram de instrumentos de recolha de dados. Realçamos que as entrevistas semiestruturadas são as que foram aplicadas para todos os seleccionados.

Os dados foram analisados através da “software” *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 15 cujos resultados apontaram o seguinte:

- A principal causa dos conflitos ocorridos nas escolas secundárias islâmicas é a ambiguidade na definição das responsabilidades cujas perceções entre professores e adireção da escola eram diferentes;
- Curiosamente os diretores e os professores afirmaram que o método eficaz para resolução dos conflitos passa por identificar as medidas consentâneas para as soluções estando sujeitas à aplicação de princípios islâmicos como o “shura”, “halaqoh” e naturalmente o uso do Alcorão e “Hadith” como bússola para guiar os líderes educacionais, os professores e todos os indivíduos da organização educacional a gerir conflitos com sabedoria e sucesso em busca de um ambiente de trabalho harmonioso e com produtividade ideal.

No espaço escolar, nota-se hoje cenas dramáticas de violência e conflitos que contribuem na deterioração das condições do trabalho e da própria imagem da escola como um espaço educacional. Nesses dois fenómenos, os estudos se multiplicaram, cedendo novas possibilidades de análise e novas perspectivas para apoiar as céleres transformações que afetaram o espaço escolar e a sociedade no seu todo.

Na base disso e com as primeiras investigações levadas a cabo neste campo, concluíram a existência da extensão e complexidade do assunto a abordar.

Nesse estudo de Immel (2018), descobriu-se que a comunicação é muito pouco levada a consideração nas escolas que vão sendo cada vez mais afetadas pelos conflitos e violência. A colaboração não tem sido muito frequente entre os funcionários sobrecarregados geralmente pelo trabalho de administração da vida quotidiana diante dos pais e alunos mais exigentes. Por sua vez, os professores ficaram muito



desamparados diante das limitações de necessidades que afetam a sua missão de educação.

Os meios empregues pelas direções de escolas para a gestão de conflitos continuam rudimentares, sendo a comunicação reduzida a uma simples transmissão de mensagens. Fica aqui uma nota de que as informações não podem subir antes e descer. Isto defende quão rígido, formalista e conformista continua o comportamento dos professores numa situação de conflito que apelam à hierarquia para tomar as medidas disciplinares ao invés de criar soluções para uma aprendizagem na base das práticas educacionais, incluir a solução ou resolução dos conflitos. Esse estilo pode ser considerado do evitamento que leva a ignorar os desacordos e fugir os problemas sem que se tome medidas corretivas para resolvê-los. Com base nos resultados obtidos juntos dos entrevistados, considera-se ainda que as formas de comunicações caracterizadas no espaço escolar marroquino favorecem comportamentos ditatoriais, onde há existência de situações de domínio de uma parte sobre a outra com a emissão de circulares, notas ministeriais que constituem a base de comunicação institucional entre diferentes atores e componentes do espaço escolar. A escola tornou-se um espaço e instrumento de reprodução de um tipo específico de gestão e comunicação de conflitos.

Os trabalhos realizados por Afful-Broni (2012) visaram examinar o papel dos diretores de escolas secundárias na gestão dos conflitos escolares tendo sido projetado um estudo de caso descritivo, no qual o investigador administrou questionários, conduziu entrevistas e fez observações para deduzir opiniões dos participantes sobre as causas, efeitos e gestão de conflitos na Escola Secundária de Winneba. A amostra foi constituída de 173 participantes dos quais uma diretora e dois assistentes, dez donas de casa, dez chefes de departamento, trinta professores igual número de familiares e noventa alunos incluindo os líderes estudantis.

Os resultados do estudo do Afful-Broni (2012) indicaram que os gestores educacionais têm um enorme trabalho a ser feito na comunidade escolar sobretudo nas escolas do ensino secundário onde temos os adolescentes, os diretores escolares com realidades complexas relacionadas aos conflitos, por exemplo se a escola é rural ou urbana, pública ou privada, bem dotada ou pobre, etc.

Sendo inevitável o conflito na sociedade humana, é digno de notar que a forma como se lida com o conflito pode trazer consequências positivas ou negativas que afetam a vida das pessoas, membros da comunidade escolar. Por isso, não se deve ignorar a sua presença dentro de uma organização porque ainda possui o potencial para



destruir o bem. É ponto assente que a continuidade do crescimento e progresso das comunidades reside na identificação das causas, efeitos e gestão de conflitos.

No caso, a origem dos conflitos na escola secundária de Winneba prende-se com a ameaça à autonomia dos alunos, a desconsideração das necessidades dos professores e alunos, a luta pelo poder e a escassez de recursos.

A descoberta do investigador é que o conflito naquela escola para além de causar dissabores tais como o atraso no desenvolvimento dos projetos, as suspeitas e tensões entre os funcionários e a comunidade, alguns desses atritos causaram resultados positivos relacionados ao reconhecimento dos funcionários e alunos.

As melhores maneiras que os diretores encontraram para gerir os conflitos são de construir os consensos para evitar a discussão e culpar os funcionários e estudantes quando os problemas surgirem. E é consensual reunir as partes em conflito e buscar a assistência dos Serviços da Educação do Gana ou dos conselheiros.

No entender do pesquisador, este estudo tem o potencial de auxiliar os gestores escolares a apreciar melhor as necessidades e preocupações dos membros da instituição e esforçar-se na implementação de medidas que visam minimizar as consequências negativas dos conflitos. Também permitiria aos gestores educacionais, professores e outros funcionários da educação, conceber estratégias importantes para efetivamente lidar com os conflitos na escola ou fora dela.

Relativamente aos conflitos, algumas obras da nossa apreciação divulgadas acima se resumem no quadro abaixo:

Tabelan.º4: Resumo de algumas investigações sobre os conflitos escolares.

AUTORES	OBJETIVOS	AMOSTRAS	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Afful-Broni (2012)	O papel dos diretores de escolas secundárias na gestão de conflitos escolares	173 Participantes: 1 diretora e 2 assistentes, 10 donas de casa, 10 chefes de departamento, 30 professores, 30 familiares e 90 alunos	Enfoque quantitativo e qualitativo: questionário, entrevistas e observações	Os gestores educacionais têm um enorme trabalho a ser feito na comunidade escolar com realidades complexas relacionadas aos conflitos.
Ajai (2017)	Avaliar as estratégias de	140 Diretores de 159	Enfoque descritivo:	Principais causas de



	gestão de conflitos em escolas secundárias do Estado de Delta na Nigéria	escolas secundárias públicas do Distrito Senatorial do Norte do Estado de Delta	Questionário	conflitos são os diretores com salários moderados, as cobranças de taxas ilegais, atribuição de competências dos funcionários seniores aos novos, irregularidades dos professores nas salas de aula, aspetos de gestão financeira. Utilizam mais o confronto, o diálogo e o comprometimento como estilos de gestão dos conflitos.
Alméri <i>et al.</i> (2014)	Analisar os diversos tipos de conflitos nas organizações para revelar as causas, os tipos, como surgem e o impacto na produtividade	Trabalhadores das Empresas públicas e privadas de vários setores de produção nas cidades de São Paulo, São José de Campos e Caraguatatuba de Brasil	Enfoque qualitativo e quantitativo:  Questionário	Os conflitos estão presentes em todas as organizações cujas causas principais têm a ver com as atitudes e ações das pessoas, justificadas pela presença de diferentes personalidades, interesses, valores, etc. Os tipos mais frequentes são os disfuncionais que causam prejuízos às empresas, isto é, levam à baixa produtividade.
André & Moríña (2020)	Escrutinar a origem dos conflitos na comunidade escolar de contexto angolano	167 elementos dentre professores, alunos e pais e encarregados da educação	Metodologia qualitativa com enfoque ao estudo de caso: entrevistas grupais cujos dados foram analisados	A pesquisa revelou que os conflitos mais relevantes naquela comunidade escolar relacionam-se com o não respeito das



			através do “softwatre” Maxqda 12.	normas ético-deontológicas por parte dos docentes, com a indisciplina e má educación familiar dos alumnos e com o não acompanhamento da vida escolar dos alumnos por parte dos seus familiares.
Arop e Ekpang (2018)	Investigar a utilização de estratégias de gestão de conflitos e a eficácia no trabalho dos professores do ensino médio	464 Professores da área do Governo Local de Obubra no Estado de Cross River, na Nigéria	Enfoque quantitativo: Questionário	A utilização de três estratégias de gestão dos conflitos, baseadas no diálogo que tem uma influência significativa na eficácia do trabalho dos professores do ensino secundário.
Ciuladiene e Kairiene (2017)	Investigar para revelar as características de resolução de conflitos entre alunos e professores	30 Alunos	Enfoque qualitativo: Entrevistas semi-estruturadas (Estudo de caso)	Durante o conflito com o professor, foi utilizada uma gama de estratégias que vão desde o dominar, o integrar, o acomodar até ao evitar. As estratégias de gestão de conflitos mais produtivas são aquelas que tendem a considerar os interesses mútuos.
Fahimi e Tarkhan (2017)	Investigar a relação entre as estratégias de resolução de conflitos e a saúde mental das alunas do ensino médio	150 Meninas em puberdade em duas escolas	Enfoque quantitativo coorrelacional: Questionário	Os cálculos revelaram que para além das estratégias de resolução de conflitos terem uma relação significativa com a saúde mental das



				meninas na fase de puberdade, também explicam parte da saúde mental na adolescência.
Göksoy e Argon (2016)	Identificar os conflitos escolares, as suas razões, o seu impacto e as respostas dadas ao fenómeno segundo a perspectiva dos professores.	57 Professores no Distrito de Bolu no ano académico 2014/2015	Enfoque qualitativo: Entrevistas semiestruturadas	O surgimento devido à incapacidade de encontrar consensos, da falha de comunicação, de fatores pessoais, político-ideológicos, sociais e organizacionais. O seu impacto é negativo ou positivo no ambiente social e no ambiente escolar ou dependentemente da sua gestão.
Harel-Fisch <i>et al.</i> (2010)	Investigar a relação numa escala recente (STACE) que mede os níveis de perceções subjetivas de ameaça/medo devido à exposição a eventos de conflitos armados e a sua associação preditiva com seis resultados psicossociais e comportamentais.	25.935 Crianças em idade escolar de 11, 13, e 15 anos	Enfoque quantitativo: aplicação da escala STACE	Os resultados obtidos demonstram através do STACE que em todas seis variáveis dependentes que representam (1) pós-trauma mental, (2) bem-estar diminuído e (3) comportamentos de risco elevados têm efeitos significativos e fortes. Os conflitos armados e o terrorismo afetam fortemente todas 4 populações com maior incidência na população israelense judaica e com menor impacto para os adolescentes arabo-



				israelenses.
Hojbotãa <i>et al.</i> (2014)	Elaborar uma proposta para uma nova ocupação associada ao aconselhamento e gestão de conflitos em contextos educacionais da Roménia.	Conselheiros escolares romenos	Enfoque quantitativo: Questionário	O estudo sugere uma nova ocupação, ou seja, o conselheiro de mediação, deverá responder às necessidades de tratamento especializado de conflitos e violência na comunidade educacional dado que a frequência, os tipos e a profundidade dos conflitos nas instituições de ensino assim como a necessidade de formação adicional da gestão dos mesmos revelaram-se imperiosas
Immel (2018).	Analisar os desafios da comunicação e a gestão de conflitos nas instituições escolares	Escolas marroquinas		A comunicação é muito pouco levada a consideração nas escolas que vão sendo cada vez mais afetadas pelos conflitos e violência. Os meios empregues pelas direções de escolas para a gestão de conflitos continuam rudimentares, sendo a comunicação reduzida a uma simples transmissão



				de mensagens.
Jubran (2017)	Avaliar o grau de conflito organizacional entre professores das escolas jordanianas e as principais estratégias para lidar com ele	123 Professores de Irbid, na Jordânia no ano lectivo 2013/2014	Enfoque quantitativo: Questionário de 40 itens distribuídos em 4 categorias	Com a investigação, houve uma relação significativamente positiva entre os problemas pessoais enfrentados pelos professores, além da existência de uma relação negativa entre a direção da escola e os professores individuais para conciliar estratégia e cooperação estratégica.
Leite (2012)	Analisar as estratégias utilizadas pelos professores na resolução de conflitos com alunos ou entre alunos	10 Professores e 10 alunos do ensino fundamental e médio do Município de Pinhais em Brasil	Enfoque exploratório com a técnica de “Focus Group”	Há uma necessidade de incluir no plano de formação inicial e contínua dos professores a questão de conflitos e a sua gestão. Ficou também comprovado que não havendo resolução de conflitos o abandono escolar é um facto ou grande parte dos alunos levam mais tempo para concluir o Ensino de Base.
López López <i>et al.</i> (2017)	Analisar as perceções dos futuros professores acerca dos conflitos escolares, a sua gestão, a formação inicial recebida e o grau de satisfação.	101 Estudantes do último curso do Centro de Magistério <i>la Inmaculada</i> (Universidade de Granada)	Enfoque quantitativo: Questionário	Os resultados revelam a existência de coincidências e discrepâncias em todas as dimensões do questionário, como também a presença de associações



				<p>significativas, em função do género, na conceptualização do conflito, da gestão dos conflitos escolares e da formação inicial docente sobre o assunto.</p> <p>Os resultados revelam a existência de coincidências e discrepâncias em todas as dimensões do questionário, como também a presença de associações significativas, em função do género, na conceptualização do conflito, da gestão dos conflitos escolares e da formação inicial docente sobre o assunto.</p>
Salleh e Adulpakdee (2012)	Estudar as perceções de professores e diretores de escolas sobre as causas do conflito e os métodos eficazes para a sua gestão	313 Participantes: 11 diretores e 302 professores das escolas da Província de Yala na Tailândia	Enfoque quantitativo e qualitativo: Questionário, entrevistas semiestruturadas	A principal causa de conflitos nas escolas secundárias islâmicas é a ambiguidade na definição de responsabilidades e segundo os participantes, o método eficaz para resolução dos conflitos passa por identificar as medidas consentâneas para as soluções estando sujeitas à aplicação de princípios islâmicos



Tshuma e Ndlovu (2016)	Analisar as causas e as estratégias de resolução dos conflitos nas escolas secundárias urbanas e periurbanas no Distrito de Gwanda no Zimbabwe	Professores, alunos, familiares dos alunos e a comunidade	Enfoque descriptivo: Questionário e entrevistas	Professores não são satisfeitos da maneira em que são tratados os conflitos, evidenciando o evitamento com o estilo mais usado, segue-se a competitividade, depois a colaboração. Os líderes não usam a acomodação.
------------------------	--	---	---	---

As investigações levadas a cabo revelam a existência de conflitos mesmo no seio onde se quer tudo harmonioso para a realização dos objetivos educacionais. É uma confirmação de que em qualquer organização nunca falhou a presença de conflitos a considerar a presença de diferentes personalidades que se reencontram. Nessa busca frenética de alguns trabalhos já realizados sobre os conflitos nos deparamos com os tipos mais frequentes nas escolas que se apresentam como conflitos ou ainda como consequências desses conflitos a julgar pelo seu impacto, pelo que apresentamos também algumas investigações dessas situações e os resultados idealizados a volta do estudo desses fenómenos, a saber a indisciplina escolar, o “bullying” nas escolas e a violência escolar.

### 2.3.1. Algumas investigações sobre a indisciplina escolar

Foi questão de análise no trabalho de Silva *et al.* (2017) a verificação das conceções de professores das escolas públicas sobre a indisciplina escolar e a investigação da consideração que têm com os comportamentos e/ou eventos que ocorrem na sala de aula, as suas possíveis causas e formas de lidar com o fenómeno. Na relação professor-aluno, é importante que o problema não seja ignorado, mas que seja visto como um problema a ser resolvido necessariamente. Com a existência de vários fatores que o configuram no quadro dos variadíssimos problemas que a escola enfrenta no seu dia a dia, o psicólogo da escola pode ser a pessoa ideal para se ocupar do processo de resolução dos problemas de indisciplina escolar através de mediação.



Na referida investigação, participaram 48 professores de escolas públicas com a aplicação de questionários semiestruturados cuja análise de conteúdo foi feita através do programa ATLAS.ti7.

Os resultados mostraram que as dificuldades na gestão da indisciplina são constatadas junto dos familiares, educadores e as pessoas que acompanham as crianças e jovens durante o processo do ensino-aprendizagem por haver grupos sociais que influenciam sobremaneira a indisciplina dentro e fora do ambiente escolar.

Sendo questão das conceções dos professores sobre o caso, tornou-se importante investigar as crenças dos familiares e alunos assim como analisar fatores educacionais com informações que ajudariam melhor a gerir a indisciplina escolar.

É ponto assente que os professores consideram a indisciplina dos alunos na sala de aula como desrespeito das normas e regras escolares face aos colegas e professores. Este comportamento é caracterizado pela agressividade, inquietação, falta de atenção, conversação, desrespeito aos colegas e professores, falta de zelo com material, destruição do património da escola, problemas emocionais, etc, por outro lado, existe uma coerência suficiente na conceção da definição da indisciplina escolar por parte dos professores em relação às causas atribuídas ao fenómeno que são as dificuldades, os problemas individuais e os problemas sociais. Nessa ordem de ideias, os professores tendem a culpar o aluno, os pais e encarregados da educação assim como o ambiente social pelo aparecimento de comportamentos indecorosos na sala de aula, ou melhor pela indisciplina dos alunos. Consequentemente, os professores consideram que a indisciplina escolar depende muito pouco da sua intervenção na sala de aula por pensar que as causas essenciais do fenómeno se situam em instituições e ambientes fora da escola, os quais o professor não tem controlo. Porém, as causas como “dificuldades na parceria escola-família” e as “questões didático-pedagógicas” suscetíveis de provocar a indisciplina são de origem interna à escola.

Quanto às principais estratégias delineadas pelos professores para enfrentar as questões de indisciplina na escola, são apontadas as questões de “diálogo com os alunos e as suas respetivas famílias”, o “melhoramento das metodologias das aulas”, o “desenvolvimento de projetos” e o “melhoramento do relacionamento com os alunos.”

Tendo notado a pouca visão que os professores têm sobre as causas do surgimento da indisciplina na sala de aula, os investigadores sugeriram desenvolver ações de intervenção direcionadas aos professores com vista a ampliar os conhecimentos sobre as situações que podem gerar a indisciplina na escola



principalmente as situações referentes à construção de regras da escola prevenindo o relacionamento entre professores e alunos.

Para os autores Nunes Caldeira e Veiga (2012), o tema colocado em análise apresenta-se como um conjunto de trabalhos de investigação sobre a indisciplina escolar já realizados em conjunto ou individualmente no Arquipélago dos Açores. Nestes estudos levados a cabo no sentido de aprender a perceção dos alunos e dos docentes sobre o fenómeno, utilizou-se o questionário para a recolha de dados cujos primeiros trabalhos empíricos foram tratados na perspetiva descritiva e exploratória na Ilha de São Miguel, primeiramente com 37 professores do terceiro ciclo do ensino de base, a seguir com 54 professores e 216 alunos do terceiro ciclo do ensino de base. Nessas pesquisas, tentou-se entender como os professores e alunos caracterizavam os problemas de indisciplina no ambiente educativo, a frequência e a gravidade com que eles se manifestavam. E na última instância, utilizou-se a observação da prática de disciplina junto de 25 dos 54 professores participantes. E mais tarde a atenção se dirigiu às aulas de educação física porque se queria compreender se a indisciplina tinha uma variação entre os diferentes meios de aprendizagem, espaços mas livres com maior mobilidade e espaços confinados dentro da sala de aula. Nestas modalidades, foram inquiridos 4 199 alunos do ensino de base e secundário e 177 professores de educação física. Todavia, nesses primeiros estudos havia limitações que dificultavam a generalização dos resultados no Arquipélago dos Açores. Prosseguiram-se os estudos introduzindo outros fatores: (i) ampliação da amostra compreendendo o conjunto de professores e alunos do arquipélago, (ii) a recolha da informação junto das escolas profissionais. Neste último trabalho, participaram 336 professores de ensino regular e profissional e 4 103 alunos do ensino de base, secundário e profissional.

Os resultados apontam que, em maior parte das situações estudadas, existe uma confluência de ideias segundo as quais as escolas de Açores são espaços de convivência pacífica, onde por regra geral, se trabalha e se convive com harmonia e tranquilidade. Este facto é muito relevante por se apresentar como um estímulo para as medidas preventivas.

Resumindo os resultados a que se chegou, apontam, em geral uma coincidência de pensamentos entre professores e alunos. Para ambos grupos, a indisciplina nos Açores é muito pouco relevante. Este é um dos aspetos que serviu para produzir informação útil sobre as práticas de gestão preventiva da classe nas escolas e os processos de comunicação entre alunos e entre professor e alunos.



Existem aspectos com maior insistência e mais comum entre professores e alunos que são o plano de comunicação e as relações interpessoais. Apesar de diversos estudos levados a cabo sobre o fenómeno no Arquipélago, ainda temos aspetos que carecem de esclarecimentos e/ou aprofundamento sendo em teoria como na prática.

Uma investigação baseada sobre a análise crítica dos atos de indisciplina dos alunos e estratégias de gestão utilizadas pelos líderes escolares nas instituições públicas do ensino secundário no Quênia foi levada a cabo por Omote *et al.* (2015). A investigação de índole qualitativa, baseou-se na Teoria de aprendizagem social com análise do “design” de conteúdo. Os investigadores optaram por essa via metodológica para permitir fazer análises críticas na ausência de resultados estatísticos e por serem estudos qualitativos. As análises críticas feitas pelos investigadores tiveram incidência sobre a literatura produzida atinente aos atos de indisciplina e gestão dos alunos das escolas secundárias. Para os investigadores, a manutenção da disciplina escolar é uma estratégia basilar na promoção do desempenho académico e na promoção de comportamento social e moralmente aceite entre os alunos.

Como se sabe, o objetivo da educação é o desenvolvimento de uma cidadania responsável que não se alcance em escolas onde os atos de indisciplina são predominantes. Constatou-se que o processo disciplinar é vagaroso e que a gestão dos atos de indisciplina transformou-se numa tarefa difícil para os gestores escolares por causa da mudança de estilo de vida, da evolução das culturas educacionais e das políticas dinâmicas da educação, sem se esquecer o respeito pelos direitos da criança. A esse respeito, a gestão da escola deve operar dentro dos limites possíveis.

A disciplina, segundo estes pesquisadores, pode ser alcançada através de parcerias e comprometimento entre professores, familiares e parceiros sociais da educação.

Com a premissa de que a indisciplina nas escolas Nigerianas continua a ser uma fonte de grande preocupação da sociedade geralmente pelas consequências causadas de ordem mental, emocional e física, Odebode (2019) investigou as causas deste fenómeno no seio dos alunos na perceção dos professores da escola primária na Área do Governo Local de Ilorin South, no Estado de Kwara na Nigéria. Também foram alvo de avaliação, a influência do género, do local da escola, dos anos de experiência profissional na opinião dos entrevistados.



Com o método de pesquisa descritiva que envolve a descrição de atos, eventos ou problemas como eles existem ou ocorrem sem manipulação, foram selecionados 200 professores das escolas primárias da Nigéria que responderam a um questionário elaborado pelo pesquisador e aprovado pelos expertos, no qual foram estabelecidas as propriedades psicométricas. As estatísticas descritiva e inferencial serviram para a análise dos dados.

Os resultados mais salientes da pesquisa apontaram que os fatores sociais, fatores governamentais, fatores parentais, fatores escolares são as principais causas da indisciplina na escola primária Nigeriana baseando-as no sexo, na localização da escola, nos anos de experiência e no desempenho educacional. Recomendou-se que a sociedade inteira seja implicada na coibição dos atos de indisciplina a nível escolar visto que são os futuros líderes que são formados nas escolas e que devem ser desde já apurados. A punição sendo uma maneira de reduzir ou extinguir os comportamentos indesejáveis na sociedade, a reversão da punição corporal nas escolas tornou-se importante. Foi ainda recomendado ao Governo e aos gestores escolares a elaboração de políticas para conter a indisciplina no seio dos alunos.

No contexto das escolas secundárias dos Camarões, Ngwokabuenui (2015) explorou a indisciplina dos alunos com o objetivo de examinar as formas comuns, as causas e as prováveis maneiras de conter este fenómeno no seio dos discentes. Para esta investigação científica, o alinhamento de pesquisa descrita foi necessário, tendo sido elaboradas quatro questões de pesquisa e formuladas duas hipóteses a serem testadas. Em quatro regiões dos Camarões foram selecionadas 120 escolas dentro delas as públicas, as privadas e as confessionais, com uma amostra de 3 240 participantes. Para a recolha de dados recorreu-se ao questionário composto por trinta (30) itens. A amostragem baseou-se na triangulação com aplicação de técnicas de amostragem probabilística, incluindo a amostragem aleatória simples para se chegar a amostra dos alunos e outros participantes entre professores, mestres e amantes da disciplina, diretores e subdiretores. Sendo heterogénea a população na qual se extraiu a amostra, foi igualmente utilizada a estratificação da mesma.

Com vista a dar respostas às perguntas da investigação, foram inclusos os parâmetros estatísticos tais como a percentagem e a média aritmética com o emprego de outro meio ANOVA para *testar* as hipóteses cujo nível de significância é de 0,05.

Ngwokabuenui (2015) chegou a conclusão de que os tipos mais comuns de indisciplina nas escolas secundárias da República dos Camarões prendem-se com:



- A insubordinación à autoridade escolar que se manifesta pelas agressões e insultos aos professores, pessoal administrativo e auxiliar;
- Os casos mais comuns de indisciplina atinentes ao mau comportamento colegial dos alunos, nomeadamente a vandalização do património escolar e protestos em massa;
- Os casos mais comuns relacionados aos maus hábitos dos alunos: falar o inglês “pidgin”, mascar chiclete nas aulas, brigar com outros colegas, vestir roupas contrárias ao uniforme escolar oficial, etc.

Quanto às causas da indisciplina segundo os estudantes, a colocação constante de etiquetas negativas nos alunos pelos professores, o abuso da antiguidade pelos monitores escolares, os maus hábitos de estudo e a inquietação, a desatenção dos alunos, são os principais fatores.

No que diz respeito as causas de indisciplina ligadas às escolas reveladas nesta investigação prendem-se com o atraso e o absentismo dos professores, superlotação das salas de aulas, ambiente escolar pouco abonatório, regulamentos escolares não aplicáveis, ensino deficiente e fraca liderança.

Quanto às causas da indisciplina relacionadas à sociedade, incluiu-se a superproteção das crianças pelos pais, sistema de valores precário e injustiça na sociedade revelada pelas práticas do favoritismo, nepotismo e corrupção, meios de comunicação prejudiciais e condições domésticas insatisfatórias. O sistema de baixo valor na sociedade camaronesa caracterizada pelo trabalho não honroso e serviços não meritórios, é responsável na maioria dos casos pelo desrespeito da lei e da ordem nas escolas.

Para as possíveis soluções sobre o fenómeno de indisciplina, o ator avançou a provisão de liderança moral e a capacitação moral, a provisão de condições e instalações adequadas para o ensino, a recuperação dos valores de cidadania, a criação de uma associação de Pais e Professores eficaz e funcional, a redução do número de alunos por turma, o desenvolvimento de atividades extracurriculares, a alta supervisão e aconselhamento dos pais, normas aplicáveis, envolvimento dos alunos na elaboração dos regulamentos escolares.

Os resultados revelam ainda que não havia diferença significativa entre os entrevistados nas suas opiniões sobre as causas identificadas de indisciplina e possíveis soluções nas escolas secundárias camaronesas.



Com a prevalência da indisciplina escolar em escolas secundárias do Estado de Ondo na Nigéria, Moye (2015) levou a cabo uma investigação no sentido de examinar os efeitos da indisciplina entre alunos assim como identificou a atitude dos diretores face ao fenómeno da indisciplina nas escolas daquele Estado. No projeto de carris descritivo, utilizou-se o questionário para a recolha de dados a 500 alunos do ensino médio para um *feedback* sobre a prevalência, os efeitos e a atitude dos diretores face à indisciplina nas escolas. O instrumento foi validado pelos especialistas em testes e medidas, com um coeficiente de confiabilidade de 0,84 e o nível de significância de 0,05.

O resultado mostrou que existe uma alta prevalência da indisciplina dos alunos no ensino secundário, o que afeta gravemente o interesse dos alunos pela escolarização e pelo desempenho académico, cujo nível de abandono escolar se verifica elevado porque os atos delinquentes praticados pelos alunos acabam por afetar a sua capacidade em lidar com as atividades escolares duma maneira rigorosa. Os efeitos dessa indisciplina revelados prendem-se com a frustração, o fraco desempenho escolar e a alta decadência moral no sistema educativo. Assim, um dos fatores do declínio do estado da educação pode ser a indisciplina dos alunos, o que pode levar ao impedimento da realização dos objetivos do milénio, se não houver uma intervenção oportuna.

Esta pesquisa revelou ainda que os diretores de escolas não possuem uma atitude formal em relação à indisciplina dos alunos, o que leva a uma prevalência alta da indisciplina nas escolas daquele Estado. A disciplina escolar depende dos estilos de liderança dos diretores escolares por serem responsáveis por todos os assuntos que ocorrem nas escolas. A falta de medidas estritas contra a indisciplina dos estudantes é feia e bastante desconfortante, considerando os enormes recursos alocados para a recuperação dos valores morais, cívicos e de cidadania pela redução do flagelo nas diferentes instituições de ensino, podendo concluir que a atitude do diretor da escola determina a prevalência da indisciplina dos alunos naquela região.

No estudo das representações docentes sobre as causas da indisciplina na escola cuja tónica é a busca do culpado, Silva e Abud (2016) escolheram como sujeitos de pesquisa 20 professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio dos quais 16 mulheres e 4 homens, entre 22 e 40 anos de idade numa cidade do interior paulista. A escolha consistiu na busca daqueles que tinham problemas de indisciplina na sua prática docente com o objetivo de investigar as representações docentes acerca das causas da indisciplina na escola, bem como os fatores do comportamento inadequado



dos alunos. Para a recolha das informações, solicitou-se aos sujeitos de pesquisa a resposta por escrito à questão: “Para melhorar a disciplina na escola, o que poderia ser feito?”. Na resposta a essa pergunta, os docentes pesquisados indicaram também as causas da indisciplina para se citar indiretamente os culpados. Na análise das respostas dos sujeitos pesquisados, utilizou-se a técnica de análise apresentada por Bardin (2010). Concluiu-se que esta pesquisa atribui principalmente ao docente atual a responsabilidade pelos problemas de indisciplina que minam o seu próprio trabalho. Neste sentido, parece que o docente não consegue desvincular-se do sentimento de desvalorização que o acompanha, sentimento aliado à ausência da família na escola, uma vez que os familiares recusam assumir conjuntamente com os professores, a educação dos seus filhos cuja responsabilidade de falhas recai simplesmente ao professor. Para além da ausência da família, existe um sentimento de falta de apoio institucional para garantir a sua autoridade. Neste caso, é preciso que o professor tenha os pés bem assentes para ser aceite pelos próprios alunos garantido o cumprimento das normas. Através das respostas analisadas, Silva e Abud (2016) concluíram que mesmo que o professor deseja mudar a atitude dos familiares e da gestão escolar, também faz parte integrante dos fatores conducentes à indisciplina. O que indica que o professor está no centro da responsabilidade da ação educativa apesar da falta de apoio tanto dos pais e encarregados da educação como o dos dirigentes escolares para vencer a indisciplina. Silva e Abud (2016) realçam que perante os resultados alcançados, a discussão de qualquer problema referente à escola contemporânea passa pela valorização do magistério e dos profissionais da educação. Para que isso aconteça, é preciso investimentos significativos no campo educativo, mas também o resgate do papel da educação para a qualidade de vida humana almejada.

Tabela n.º5: Resumode algumas investigações sobre a indisciplina escolar.

AUTORES	OBJETIVOS	AMOSTRAS	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Moye (2015)	Examinar os efeitos da indisciplina entre alunos e identificar a atitude dos diretores face à indisciplina	500 alunos do ensino médio	Método descritivo:	Alta prevalência que afeta gravemente o interesse dos alunos pela escolarização e pelo desempenho académico cujo nível de abandono escolar muito alto. Os diretores não



				possuem atitude formal em relação à indisciplina dos alunos
Ngwokabuenui (2015)	Examinar as formas comuns, as causas e as prováveis maneiras de conter a indisciplina no seio dos discentes	120 escolas (públicas, privadas e confessionais) em quatro regiões com 3.240 participantes (alunos, professores, mestres, diretores e subdiretores)	Enfoque quantitativo: Questionário, utilizando os parâmetros estatísticos tais como a percentagem, a média aritmética e o emprego do meio ANOVA para testagem das hipóteses	Tipos de indisciplina mais comuns em Camarões: Insubordinação, vandalização do património escolar, protestos em massa, brigas.  Causas ligadas aos estudantes, à escola e à sociedade.  Possíveis soluções: Provisão da liderança moral e capacitação moral, provisão de condições, recuperação de valores de cidadania, criação da Comissão dos pais
Nunes Cladeira e Veiga (2012)	Investigar a perceção dos alunos e professores sobre o fenómeno da indisciplina	91 professores e 216 alunos da Ilha de São Miguel e 4.199 alunos do ensino de base e secundário com 177 professores de educação física no Arquipélago dos Açores. Por último 336 professores e 4.103 alunos	Enfoque descritivo e exploratório: Questionário e Observação	A indisciplina nos Açores é muito pouco relevante constituindo espaços de convivência pacífica numa harmonia e tranquilidade que são medidas preventivas da indisciplina nas escolas.  Aspetos mais comuns entre alunos e professores são o plano de comunicação e as relações interpessoais
Obedobe (2019)	Investigar as causas da indisciplina dos alunos na perceção dos	200 professores das escolas	Método descritivo: Questionário com a estatística	Os fatores sociais, factores governamentais, factores parentais, factores escolares são



	profesores da escola primária na área do Governo Local de Ilorin, na Nigéria assim como a influência do género, do local da escola, da experiência profissional.	primárias da Nigéria	inferencial para análise de dados	as principais causas da indisciplina na escola primária Nigeriana baseando-as no sexo, na localização da escola, nos anos de experiência e no desempenho educacional. A punição corporal revertida em outra punição é importante nas escolas para prevenir comportamentos indesejáveis
Omote <i>et al.</i> (2015)	Analisar os atos de indisciplina dos alunos e as estratégias de gestão pelos líderes escolares nas instituições públicas do ensino secundário no Quênia		Enfoque qualitativo: Análise do “design” do conteúdo	O processo disciplinar é vagaroso e a gestão dos atos disciplinares transformou-se numa tarefa difícil para os gestores escolares por causa da mudança do estilo da vida, da evolução das culturas educacionais e das políticas dinâmicas da educação.  A disciplina pode ser alcançada através de parcerias e de comprometimento entre professores, familiares e parceiros sociais da educação.
Silva e Abud (2016)	Analisar, segundo representações dos docentes, os culpados das causas de indisciplina na escola	20 professores de entre 22 e 40 anos de idade no interior da cidade paulista	Enfoque qualitativo:  Questionário cujas respostas foram frases escritas	A responsabilidade sobre a indisciplina escolar recai plenamente nos docentes uma vez que os familiares recusam assumir conjuntamente com os professores



<p>Silva, <i>et al.</i> (2017)</p>	<p>Verificar as conceções de professores sobre a indisciplina e sua consideração sobre os comportamentos na sala de aula, suas causas e formas de lidar com o fenómeno</p>	<p>48 professores de escola públicas</p>	<p>Enfoque quantitativo: Questionário cuja análise de conteúdo foi feita através do Programa ATLAS.ti 7</p>	<p>Para os professores, a indisciplina dos alunos tem a ver com o desrespeito das normas e regras escolares face aos colegas e professores cujas causas são os problemas individuais e sociais, as dificuldades na parceria escola-família e questões didático-pedagógicas.</p> <p>Dificuldades na gestão da indisciplina junto dos familiares, educadores e pessoas que acompanham as crianças.</p> <p>As estratégias para enfrentar a indisciplina: diálogo com os alunos e as suas famílias, melhorar as metodologias das aulas, melhorar o relacionamento com os alunos, desenvolver projectos</p>
------------------------------------	--	--	---	--

### 2.3.2. Algumas investigações sobre o “bullying”

Alckmin-Carvalho *et al.* (2017) levaram a cabo uma investigação com o objetivo de avaliar a ocorrência de “bullying” numa escola pública brasileira e comparar os problemas de comportamento reportados pelas vítimas ou pelos professores. Os investigadores utilizaram a Escala de Violência Escolar para identificar os alunos vítimas de “bullying” enquanto na análise dos problemas comportamentais fez-se o recurso ao *Youth Self Report* e o *Teacher Report Form*. Assim, participaram 154 adolescentes com a idade de 12 a 14 anos, matriculados em 6 turmas diferentes da 2.<sup>a</sup> até a 6.<sup>a</sup> classes. Participaram também na avaliação dos alunos, dois professores responsáveis das disciplinas de Matemática e de Línguas com uma experiência de pelo



menos seis meses antes da pesquisa com uma estância com os alunos de pelo menos de 8 horas por semana, período necessário para o conhecimento suficiente de cada aluno de acordo com Achenbach e Recorla (2001).

Entre as descobertas, destaca-se o grande o número de vítimas de “bullying” situado a 19.4% dos 154 participantes, resultados comparáveis com os que obtiveram Santos *et al.* (2014) que analisaram a prevalência de vítimas de “bullying” utilizando outro instrumento, o *Training and Mobility on Research* (TMR) e encontraram 23,6% das vítimas de “bullying” numa amostra de 525 estudantes na idade de 13 a 17 anos na região norte do Brasil e 17.6% de vítimas de “bullying” em 1 075 estudantes de 12 a 18 anos que responderam ao questionário *kidscape*, contrariamente a um estudo realizado por Rech *et al.* (2013) no Sul do Brasil cuja prevalência é 10.2%. Esses resultados indicam a natureza global do problema. As vítimas de “bullying” manifestam frequentemente problemas de internalização, externalização e comportamentais (Albores-Gallo *et al.*, 2011; Ledwell & King, 2013; Vaillancourt *et al.*, 2013), sendo a posição da vítima um fator de risco e uma das consequências desses problemas. (Rejintjes *et al.*, 2010; Zwierzyńska *et al.*, 2013).

Os resultados mostram claramente os padrões de interação dos elementos avaliados, evidenciando a importância das investigações sobre o assunto, especialmente aqueles que procuram prevenir e reduzir o fenómeno nas escolas. As crianças vítimas de “bullying” precisam de cuidados de saúde.

Entre duas categorias, professores e alunos vítimas de “bullying”, com base nas suas declarações, há estatisticamente diferenças significativas na classificação dos problemas comportamentais internalizantes e problemas comportamentais externalizantes, cuja incidência dos problemas é maior nos comportamentos externalizantes na visão dos professores do que os comportamentos internalizantes, contrariamente às declarações das vítimas. Esses resultados são consistentes em relação aos encontrados ao nível de todo o Brasil onde se usou os mesmos instrumentos de medição para rastrear as vítimas (Alckmin-Carvalho, *et al.*, 2014). O que quer dizer que os docentes não prestam atenção suficiente aos problemas comportamentais internalizantes.

Observou-se ainda uma diferença significativa nos escores das queixas somáticas e problemas de pensamento relatados pelas vítimas e professores e não nos escores de depressão e ansiedade.



As apreciações negativas do comportamento dos alunos pelos professores implicam relacionamentos negativos entre as duas classes assim como no desenvolvimento académico, emocional e social do aluno (Dee, 2005; Luckner & Pianta, 2011; Rolland, 2012). Importa regularizar e promover ações positivas para melhorar essas interações sociais em benefício das duas classes.

Com o objetivo de determinar a relação entre a mediação de conflitos e “bullying” nas escolas do Município de Jesús Enrique Lossada do Estado de Zulia, Venezuela, Toro e Mejías (2014) realizaram uma investigação descritivo-correlacional, com um alinhamento do campo não experimental, transversal. A população de estudo foi constituída por orientadores e professores das escolas do Estado de Zulia cuja amostra composta 7 professores de cada estabelecimento escolar que são guias de secção pertencentes à escola da família e que participam em atividades extracurriculares por ser critérios necessários para o conhecimento suficiente dos alunos. Por sua vez, estes foram selecionados usando uma quota de 20 alunos de cada ano escolar a partir do 1.º ao 3.º ano com idades compreendidas entre 11 a 15 anos do período matinal por ser o período com alunos mais violentos. O questionário aplicado continha 3 alternativas: sempre, às vezes e nunca, com 39 itens cuja apreciação foi de 5 especialistas da área e a confiabilidade foi calculada com a alfa de Cronbach (0,95).

Os resultados apontaram por uma classificação antagónica da variável mediação de conflitos que os professores consideraram de altamente eficiente enquanto os alunos consideraram a mesma variável de deficiente, porque segundo os alunos existem fragilidades nas estratégias e estilos de gestão de conflitos aplicados na resolução dessas situações a nível das escolas, bastando ver os níveis de violência nas escolas cujo ambiente é tenso, hostil e dificulta as relações entre professores, alunos e entre alunos e professores. Nota-se também o impacto na qualidade das aulas ministradas e o desempenho académico tanto dos alunos com o dos professores.

Quanto à variável “bullying”, ambas partes, isto é professores e alunos, a classificaram de alta, mostrando similitudes com a classificação do fenómeno violência considerado de endémico e sistemático que leva aos desvios existentes na comunicação entre professores, alunos e representantes das famílias, resultando, desta feita, em comportamentos violentos nas crianças, carência de afeto e de compreensão provenientes de lares instáveis.

A outra indicação é que os valores da relação entre a mediação de conflitos e “bullying” apontam a existência de uma relação forte e negativa entre as variáveis em



estudo, ou seja, à medida que a mediação dos conflitos torna-se eficaz, o “bullying” diminui e vice-versa. Com falta de estratégias apropriadas na mediação dos conflitos, geralmente agrava o problema, promovendo mais violência porque as causas dos conflitos não são atendidas.

O estudo sobre o “bullying” homofóbico em Portugal levado a cabo por Rodrigues *et al.* (2016) teve como objetivo identificar os padrões nos quais o “bullying” homofóbico acontece nas escolas portuguesas usando a Análise de Correspondência Múltipla (MCA). Reconhece-se que os atos de violência (“bullying”) orientados contra a homofobia acontecem com muita frequência nas escolas porque estas e outras instituições, bem como os discursos políticos, sociais e científicos tendem a descriminalizar a violência contra pessoas com orientações sexuais julgadas desviantes pela sociedade.

Foi lançado um questionário a pessoas de ambos sexos no sentido de obter uma amostra intencional para a identificação de 171 participantes, vítimas de “bullying” homofóbico nas escolas. Tendo sido identificado oito indicadores e selecionadas duas dimensões, foram identificados quatro padrões: violência masculina, violência feminina, violência com menos percepção e impacto assim como violência com maior impacto e percebido.

A partir desses padrões se pode aprender sobre as diferentes maneiras através das quais a violência entre pares ocorre nas escolas assim como os seus possíveis efeitos.

No uso do MCA, identificou-se 8 indicadores principais ligados ao “bullying” homofóbico. A seguir, selecionou-se dois eixos estruturais espaciais da representação da violência: (1) Características da vítima e (2) Características e impactos da violência. As vítimas sempre selecionaram o enfrentamento para lidar com a violência homofóbica quando consideradas as duas dimensões, características da vítima e impactos da violência. Caso haver fontes de apoio externo, as vítimas podem se servir como fatores de proteção no surgimento de consequências negativas.

Os quatro padrões de violência identificados entre pares com os seus respectivos efeitos através de MCA: (1) Violência masculina; (2) Violência feminina; (3) Violência com percepções mais lentas do impacto e (4) Violência com maiores percepções do impacto.



Os meninos mais jovens (5 a 14 anos) acabaram por ser vítimas de violência psicológica durante as aulas, as férias e no bairro da escola embora não ter gerido sentimentos negativos que levassem ao abandono escolar das vítimas.

As meninas foram vítimas mais velhas (com a idade superior aos 14 anos) com violência que aconteceu em todo o ambiente escolar com informações reportadas às colegas e não aos professores.

A vitimização com o “bullying” ocorre nas pessoas mais jovens do sexo masculino no padrão um e mais velhos do sexo feminino no padrão dois. Há uma diferença fundamental no que diz respeito ao sexo.

No que diz respeito ao contexto em que o “bullying” homofóbico ocorre, ele torna-se específico no padrão um, enquanto no padrão dois torna-se generalizado.

Resumidos os resultados encontrados por Rodrigues *et al.* (2016), os meninos foram vítimas de violência na idade mais precoce do que as meninas. Dos agressores, não existe nenhum caso em que eles são apenas do sexo feminino. Nenhuma das vítimas, sendo ela do sexo masculino ou feminino denunciou a violência homofóbica às suas famílias por medo de perder o apoio familiar caso tenha conhecimento da sua orientação homossexual.

No Chile, nas últimas décadas constatou-se a existência de muita violência ligada à orientação sexual das pessoas. Espejo (2014), investiu-se a realizar um trabalho relacionado à configuração da trajetória histórica da discriminação por orientação da identidade sexual ou genérica e a subsequente violência atestada através do “bullying” homofóbico contra estudantes homofóbicos nas escolas do país. As fontes de informação que o investigador utilizou, foram as reclamações sobre a discriminação baseada na orientação sexual perante o Ministério da Educação do Chile, as entrevistas com as vítimas do “bullying” homofóbico e as testemunhas dos atos violentos assim como as reportagens da imprensa.

Os resultados indicam que mais do que a violência física, existem outras formas de violência expressas no ambiente escolar caracterizando o “bullying” homofóbico no Chile que se perpetua durante décadas contra os desejos e as inclinações afetivas dos estudantes. A invisibilidade do assédio moral homofóbico recorre a múltiplos mecanismos repressivos que marcaram o sistema educativo chileno cujas práticas diárias do processo do ensino e aprendizagem revelam a existência da homofobia.

Nas redes sociais, a violência da humilhação e a lógica de exclusão que buscam preservar a inalterada ordem heterossexista revela isso mesmo.



A violência física contra a homofilia tende a desaparecer nas últimas décadas, principalmente nas instituições do ensino nos grandes centros urbanos, todavia o “bullying” homofóbico está longe de desaparecer por falta de vontade política sobre o assunto. Há uma imposição da heterossexualidade pelo regime no contexto escolar como a única possibilidade de realização da vida afetivo-sexual.

Constatou-se que a própria institucionalidade escolar com os seus discursos explícitos e implícitos assim como as suas práticas legitimam e perpetuam esse tipo de violência. É por isso que o investigador alerta que toda tentativa dirigida no combate à violência homofóbica é fadada ao fracasso porque este esforço é dirigido apenas às manifestações visíveis. A solução de fundo virá na quebra do paradigma heterossexista. Assim o autor recomenda que é necessário que a gestão e o enfrentamento específicos do “bullying” escolar, para além do acompanhamento das vítimas psicoemocionais e os seus agressores assim como a criação de ambientes favoráveis e de confiança, mas que haja uma assistência abrangente à escola para curar o ódio homofóbico.

A pesquisa realizada por Cunha *et al.* (2019) consistiu em conhecer as perceções dos professores no que tange as ocorrências do “bullying”, especificamente escrutinar o entendimento sobre o conceito, os locais de incidência, as consequências para os intervenientes, as formas de intervenção e o seu papel perante as situações do “bullying”.

Participaram do estudo 10 professores de conveniência por mostrarem interesse. A estes foram realizadas entrevistas semiestruturadas cujo guião foi aprovado pelos especialistas. Dentro das abordagens qualitativas com cunho exploratório, as entrevistas assumiram-se indubitavelmente como a técnica de recolha de dados necessários para análises e inferências, o que permite recolher dados descritivos na linguagem do entrevistado.

Nessa investigação, Cunha, *et al.* (2019, p. 43) puderam perceber que os professores apesar das diferentes perceções, entendem que o “bullying” se apresenta como um *“ato agressivo e intencional que pode ser físico, psicológico e/ ou verbal, praticado por um ou mais indivíduos em relação a outro (s), com o objetivo de humilhar, intimidar, dominar e agredir a vítima.”*

Na compreensão dos professores e segundo a investigação levada a cabo, as escolas principalmente nos momentos dos recreios, são apontadas como os locais de maior incidência do “bullying”, assim como nas salas de aula, nas paragens de



autocarros e parques. Ajuntam-se os locais de trabalho, as universidades e os sítios públicos como os centros comerciais.

Na perspetiva dos professores, as escolas não foram formatadas para lidar com o fenómeno do “bullying”, faltando de meios específicos para a prevenção da violência por justificações relacionadas ao poder económico para contratar os especialistas. Os casos de “bullying” têm sido vistos como casos normais e para tal não merecem o devido acompanhamento dos professores que também não têm uma formação específica para prevenir, identificar e tratar do assunto no ambiente escolar.

Relativamente ao papel dos docentes face ao fenómeno, eles consideram que o seu papel é de identificar os casos de “bullying” e encaminhá-los aos especialistas ou às autoridades escolares competentes, punir e denunciar todos os atos de violência no seio da escola. Todavia manifestaram a falta de capacitação para a identificação das situações de “bullying”.

Dada a importância que reveste o assunto e pela magnitude de abrangência das escolas, o fenómeno hoje aparece como uma pandemia cujo debate deve ser público não somente por causa das consequências que ele acarreta nos atores envolvidos diretamente, tanto as vítimas como os vitimadores, mas também por aquilo que pode afetar a liderança e os pais e encarregados da educação. Neste sentido os atores concluíram que há uma necessidade das direções de escolas, dos professores, dos pais, dos alunos e de outros funcionários da escola de se engajarem nas possíveis soluções para mitigar os efeitos negativos do “bullying” escolar.

Outro aspeto não menos importante descoberto é que certas escolas descartam totalmente a ocorrência do fenómeno nas suas respetivas instituições. Isto implica que os seus professores, os seus gestores não têm um olhar clínico sobre as ocorrências a nível do ambiente escolar, ou ainda não estão suficientemente capacitados a identificar o fenómeno nas suas variadas manifestações. Neste sentido, a formação de professores deve ter em conta os processos multifatoriais que concorrem para o aparecimento de variados tipos de violência escolar.

Nashiki (2013) estudou o poder do “bullying” numa perspetiva qualitativa sobre as vítimas e vitimadores em 5 escolas primárias do Estado de Colima no México. A pesquisa serve de porta-voz dos protagonistas, dos perseguidores e vítimas através da maneira como valorizam, concebem e sofrem este tipo de violência. Neste estudo foram empregues os métodos etnográficos (entrevistas e observações no campo) com base numa amostra intencional não representativa cujas fontes de



información foram os professores, autoridades educacionais, alunos e pais afetados pela situação.

O estudo realizado por Nashiki (2019) impõe a existência de muitas formas de violência nas escolas e que todas não podem ser consideradas de "bullying". Também recomenda que apesar da existência de muita informação sobre o assunto, necessário se torna a realização de muitas pesquisas para desvendar as particularidades, as especificidades e as dinâmicas dos diferentes contextos e regiões do país por formas a não tirar conclusões precipitadas.

As descobertas feitas apontam pela existência de diferentes tipos de violência e de conflitos na escola com ações ligadas ao assédio e abusos recorrentes a grupos ou indivíduos.

Os estudantes consideram o "bullying" como protesto ou violência recorrente numa pessoa que tem como foco a busca do reconhecimento constante junto do grupo e pela realização pessoal. Além disso, pode ser considerado como uma luta pela manutenção do "status" entre os alunos. A violência exercida pelos vitimadores revela a necessidade do reconhecimento do seu poderio. Assim, o "bullying" é praticado para forjar a imagem do domínio assim como do controlo dos outros, sendo que provocar, brigar e intimidar apresentam-se como comportamentos relacionados com afirmação contínua do poder com deterioração da identidade da vítima.

Com relação ao assédio moral entre homens e mulheres, regista-se uma diferença significativa: para os homens a disputa é mais orientada para a violência física e para as mulheres ela é orientada para a violência verbal e/ou psicológica.

Em torno da vítima do "bullying", a descoberta feita, é que não se criam os laços de solidariedade da vítima antes pelo contrário a ação é apoiada pelo coletivo da escola que ajuda na sua manutenção e reprodução sem que os regulamentos escolares ultrapassem o aspeto formal para uma verdadeira cultura de boa convivência.

A formulação de algumas políticas educativas não teve o impacto significativo no melhoramento das interações quotidianas entre os utentes das instituições escolares. Por isso, concluiu o pesquisador, é necessário buscar uma aproximação entre os investigadores e os que concebem as políticas educacionais, promovendo as avaliações constantes dos programas do Governo.



Tabela n.º 6: Resumo de algumas investigações sobre o “bullying”

AUTORES	OBJETIVOS	AMOSTRAS	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Alckmin-Carvalho (2017)	Avaliar a ocorrência do “bullying” numa escola pública brasileira e comparar os problemas reportados pelas vítimas e pelos professores	154 adolescentes de 12 a 14 anos, inscritos em 6 turmas de 2.ª a 6.ª classes, assim como 2 professores das línguas	<i>Youth Self Report</i> e o <i>Teacher Report Form</i>	Destaca-se o número elevado de vítimas de “bullying” (19.4%). As vítimas do “bullying” manifestam problemas de internalização, externalização e comportamentais. As vítimas de “bullying” precisam de cuidados de saúde.  Há diferença significativa entre problemas comportamentais internalizantes e externalizantes cuja incidência é maior nos problemas comportamentais externalizantes segundo os docentes contrariamente à visão dos alunos
Cunha <i>et al.</i> (2019)	Escrutinar o entendimento sobre o conceito, os locais de incidência, as consequências, as formas de intervenção e o papel perante os atos de “bullying”	10 professores por conveniência	Enfoque qualitativo: Entrevistas semi-estruturas	Apesar das diferentes perceções, os professores convergem na definição do “bullying” cujos locais de maior incidência são salas de aula, paragens de autocarros e parques e os momentos dos recreios são mais apontados.  As escolas não estão formatadas para lidar com o “bullying” e segundo os



				docentes, o seu papel é identificar os casos do “bullying” e encaminhá-los junto da direção.
Espejo (2014)	Configurar a trajetória histórica da discriminação por orientação sexual e a consequente violência através do “bullying”	Vítimas homofóbicas, testemunhas	Enfoque qualitativo:  Entrevistas,	Mais do que a violência física existem outras formas (“bullying” homofóbico, violência da humilhação e a lógica da exclusão) que se perpetuam durante décadas
Nashiki (2013)	Estudar o poder do “bullying” sobre as vítimas e vitimadores	Professores, alunos, autoridades educacionais, pais de 5 escolas primárias do Estado de Colima no México	Enfoque qualitativo:  Entrevistas e observações do campo	Existência de muitas formas de violência e de conflitos na escola.  O “bullying” é praticado para forjar a imagem do domínio assim como do controlo dos outros, sendo que provocar, brigar e intimidar apresentam-se como comportamentos relacionados à afirmação contínua do poder com deterioração da identidade da vítima
Rodrigues <i>et al.</i> (2016)	Identificar os padrões nos quais o “bullying” homofóbico acontece nas escolas portuguesas	Amostra intencional de 171 vítimas de “bullying” homofóbico de ambos sexos	Enfoque quantitativo:  Questionário	Os meninos foram vítimas de violência na idade mais precoce do que as meninas. Dos agressores, não existe nenhum caso em que eles são apenas do sexo feminino. Nenhuma das vítimas denunciou a violência homofóbica às suas famílias por medo de perder o apoio familiar



				caso tenga conocimiento da sua orientação homossexual
Toro e Mejías (2014)	Determinar a relação entre mediação de conflitos e “bullying”	7 alunos e 20 professores de cada escola do Estado de Zulia na Venezuela	Enfoque quantitativo: Questionário com 39 itens	A classificação antagónica da variável medição de conflitos entre alunos e professores (eficiência, deficiência) com fragilidades nas estratégias e estilos de gestão de conflitos aplicados na gestão dessas situações, segundo os alunos. Quanto à variável “bullying” a classificação de ambas partes é alta.

### 2.3.3. Algumas investigações sobre a violência escolar

Um dos conflitos mais antigos nas escolas é a violência dos alunos praticada na sala de aula, no recinto escolar, nas paragens de autocarros ou ainda nos parques que se caracteriza em vários aspetos. Os trabalhos de González (2011) resumem a caracterização apropriada que a seguir apresentamos:

Tabela n.º 7: Caracterização da violência escolar (Fonte: González. 2011, pp.124 – 126)

Em que consiste essa nova violência escolar?
<p>1. A heterogeneidade de suas formas:</p> <p>A violência tradicional professor-aluno foi questionada por uma revisão historiográfica da resistência dos estudantes, das batalhas entre estudantes e entre várias instituições.</p> <p>Do mesmo modo, da violência disciplinar passamos à violência sexual, à violência política e trabalhista da profissão docente, aos crimes (roubos, assaltos, assassinatos), aos suicídios e sequestros, às brigas de rua.</p>



<p>2. Multiplicação de agentes:</p> <p>O professor e o aluno, sem dúvida, mas também os agentes disciplinares (diretor, prefeito), supervisores, responsáveis pela violência externa (narcotraficantes, gangues), pais, sequestradores, polícia e parapolícia.</p>
<p>3. Expansão do território escolar:</p> <p>Os atos violentos na sala de aula, como sempre, mas também nas dependências da escola, nas vizinhanças, nos arredores, no caminho, no bairro; da mesma forma nos signos de pertença (uniforme, escudos) e identidade (institucional). O território da violência escolar se expande em termos geográficos, simbólicos e de identidade.</p>
<p>4. Fragmentação e descriminalização dos factos:</p> <p>Os factos duros, físicos e visíveis da violência são distanciados, separados e uma série de práticas e eventos não considerados nas estatísticas criminogênicas é questionada: maus modos, apelidos, respostas insuportáveis, desencorajamentos, incivildades (que não se referem a barbarismos ou falta de civilização, mas comportamentos antissociais, antiescolares), também perdelitos e microcrimes, indignidades quotidianas.</p>
<p>5. Eufemização da violência.</p> <p>A violência simbólica de Bourdieu (1999), aquela violência que rompe submissões que nem sequer são percebidas como tal por confiar em expectativas coletivas, em crenças socialmente inculcadas; a imposição cultural pelos códigos sociolinguísticos de Bernstein, ou a violência institucional.</p>
<p>6. Desfactualização da violência.</p> <p>Não são apenas os factos, duros ou moles, visíveis ou invisíveis, criminais ou periféricos, grandes ou pequenos, mas também as percepções, as representações, o ambiente do estabelecimento escolar. A violência sem factos é descoberta: apreciações, medos, riscos que os questionários sobre o clima escolar descobrem e descrevem.</p>

O trabalho com o título Europa e a violência escolar, desenvolvido por Balerdi (2001) retrata que, nas últimas décadas do Século XX, existiu uma grande preocupação nas instituições europeias e nos responsáveis educativos sobre o fenómeno da violência



escolar. A pesquisa desenvolvida consistiu em analisar a resposta da Europa face a este fenómeno e mostrar os aportes no terreno nos últimos anos desde o Tratado de Maastrich em 1992 até no início deste milénio assim como a oferta das grandes linhas em que se formam a política comunitária na hora de enfrentar a violência escolar. Toda essa informação é retratada no quadro a seguir:

Tabela n.º 8: Eventos, projetos e Conferências sobre a violência nas escolas europeias (Fonte: elaboração própria baseada nos dados de Balerdi, 2001, pp. 150 – 160)

	Evento, Actividade ou Conferência	Data	Local de realização	Aportes e/ou descrição
E V	Tratado do Maastrich	1992	Maastrich	Valor e qualidade da educação através da segurança nas escolas



Tratado do Amsterdão	1997	Amsterdão	Qualidade do ensino passa pelas medidas de segurança
Conclusões do Conselho da União Europeia	23/10/1995	Bruxelas	Resolução sobre o fomento da contribuição da escola na luta contra as atitudes racistas, xenófobas e desenvolvimento de uma educação em valores solidários, tolerantes e democráticos e de respeito dos Direitos Humanos entre os escolares
Declaração do Conselho de Europa	21/11/1996	Bruxelas	Necessidade de proteger a infância contra a pederastia “facilitar uma aprendizagem segura com uma atenção adequada às crianças e jovens
Reunião do Conselho da União Europeia	22/09/1997	Bruxelas	Projetos piloto existentes (Grupo de expertos para segurança escolar, intercâmbio de informação e experiências entre países membros da União Europeia, projetos pilotos supranacionais sobre medidas preventivas e paliativas assim como as causas da violência na escola. Apelo aos Estados-membros para o fomento da segurança nas escolas, Avaliação global dos projetos antiviolença escolar)
Projectos piloto	1997	União Europeia	Implantação das conclusões do Conselho Europeu sobre a luta contra discriminação e violência escolares
Rede 40 escolas	19-20/09/1997	Luxemburgo	Papel da escola na proteção das crianças contra o maltrato físico, emocional e sexual
Rede Europeia das escolas seguras	1997	União Europeia	Trabalhar para uma escola segura e de sã convivência: assegurar boas relações na escola, prevenir e responder aos problemas que surgem a



P R O J E C T O S				volta da violência escolar.
	Natureza e prevenção do “bullying”	1998	Londres	Projeto europeu de investigação sobre a violência escolar
	<i>The save school Project</i>		Holanda	Com o objetivo de conseguir a segurança nas escolas em coordenação com outras entidades locais
	Programa escocês de luta contra o “bullying”		Escócia	Facilitar a informação sobre o “bullying” nas escolas
	Rede anti-“bullying”		Escócia	Utilização de modos do trabalho (Web, telefones, conferências) para enfrentar o “bullying”
	Programa SAVE (Sevilla Anti Violência Escolar)		Andaluzia (Espanha)	Análise preliminar da sua própria escola a partir de dados facilitados por uma investigação exploratória
	Informes Nacionais dos países da União Europeia	1997	União Europeia	Resultado da petição da Comissão em 1997 para fazer um balanço em diversos países e pôr em marcha os diversos projetos piloto
	Informe das Associações dos Pais Europeus		União Europeia	Com mais de cem milhões de pais para apoiar uma cooperação eficaz no campo da educação e partilhar as boas práticas, impulsionar políticas educacionais que garantem uma óptima qualidade educacional
Observatório Europeu da violência escolar	1998	União Europeia	Centrado na violência escolar e violência urbana (rede de investigadores, rede de práticos para intercâmbios)	
Associação dos Pais Europeus	1996	União Europeia	Realizou juntamente com a Associação dos Sindicatos Europeus uma conferência com uma Declaração da preocupação da qualidade do sistema educativo	



C O N F E R Ê N C I A S	Associação dos Pais Europeus	1997	Amsterdão	Conferência sobre tema “a luta contra o “bullying” para se evitar o fracasso escolar” com o fim de uma formação conjunta entre pais e professores para resolver o problema
	Conferência “Safe(r) schools”	24 – 26/02/1997	Amsterdão	Prepara linhas de trabalho em matérias de segurança escolar
	Conferência Europeia da Educação	15 – 16/05/1998	Londres	Conferência Europeia sobre iniciativas para combater a intimidação nas escolas
	Seminário sobre a violência na escola	03 – 04/02/1999	Luxemburgo	Conselho Europeu adotou uma série de conclusões relativas à segurança nas escolas
	Conferência Mundial sobre a violência na escola e políticas públicas	05 – 07/03/2001	Paris	Trabalho comum sobre as dificuldades e benefícios em matéria de luta contra a violência escolar

Guerrero e Lobera (2005) realizaram uma investigação sobre como é apresentada a violência escolar nos meios de comunicação social. Os trabalhos revelaram que os pontos de vista sobre o assunto são totalmente marcantes em função dos diferentes atores a partir dos quais pode se notar apresentações muito desiguais tanto sobre a origem do fenómeno como sobre as propostas para a solução do problema. É interessante constatar que os profissionais (docentes, psicólogos e psiquiatras fundamentalmente), famílias, alunos e políticos têm discursos que não convergem sobre o fenómeno.



A análise da questão de violência escolar pelos órgãos de comunicação social, como já nos referimos, mostra uma discrepância sobre o facto. Essas diferenças afetam a própria consideração da existência do fenómeno. Quando os professores e especialistas lançam um grito do socorro sobre o facto, por considerá-lo de grave, os políticos negam a existência do facto. Os diferentes discursos são utilizados para legitimar interesses conflitantes: os políticos buscam neutralizar as críticas sociais, sobretudo no que diz respeito a adequação de medidas corretivas na política educacional. De outro lado, o discurso de professores e especialistas serve de apelo à consciência para legitimação da ideia explicitamente formulada da necessidade da reformulação do sistema educacional.

Geralmente, os políticos vão de encontro com a necessidade de tomar medidas corretivas sobre o fenómeno e aumentar o controlo das escolas enquanto os especialistas e professores pensam na necessidade de transformar o clima instaurado pela violência através da recuperação do ensino de valores humanos, já abandonados há muito tempo. É indicativo que o ponto de vista do aluno seria uma mais-valia para o debate. Infelizmente, a ausência da opinião dos alunos na mídia, apesar ser o centro de debate, desapaixona o debate.

Paixão *et al.* (2014) realizaram um trabalho que consistiu em identificar a ocorrência e a perceção do "bullying" entre adolescentes baseada numa pesquisa descritiva exploratória com abordagem mista, isto é um estudo quantitativo e qualitativo para melhor contribuir na compreensão dos fenómenos sociais porque quando as abordagens são trabalhadas separadamente, há um risco de não identificação de elementos subjetivos relevantes. O palco de realização foi uma escola pública municipal de Senhor do Bonfim com a participação de 68 jovens de 15 a 18 anos seleccionados aleatoriamente. O instrumento de recolha de dados foi um questionário e a análise foi realizada através de frequência relativa e a análise de conteúdo.

Dos resultados obtidos, observa-se que a violência indicada através do "bullying" é uma realidade existente no dia a dia daquela escola e é tomado com algo normal no seio das pessoas e não um fenómeno a ser combatido.

Nesse sentido, existem limitações no estudo apresentado, sendo a primeira ligada à investigação de uma única escola de uma única região. Assim os resultados obtidos não podem ser generalizados. Neste contexto, as conclusões trazidas aqui



podem instigar outras investigações em outras escolas e regiões para se verificar os resultados obtidos na primeira escola e levar a generalização de dados.

Além disso, as percepções obtidas são apenas as dos alunos, colocando de parte a opinião dos pais, dos professores e de outro pessoal trabalhador da instituição que podem contribuir não só no conhecimento do fenómeno em estudo, mas também no desenvolvimento de estratégias para prevenção e combate ao fenómeno, garantindo desta feita, a boa convivência entre os elementos da escola.

Com o objetivo de analisar, através de um mapeamento conceptual, a gestão da não violência e a sua ligação com a sustentabilidade em contextos educacionais no México e no Canadá, De Los Santos e Chávez (2019) levaram a cabo uma investigação-ação por meio do Projeto *Sustainable Educational Sites* (SSHRC: 890 – 2015- 1027). No Canadá e México, foram explorados projetos de sustentabilidade em instituição do ensino superior.

O modelo especial sustentável designado “Gardens for Peace” identificado através da metodologia qualitativa, serviu de promoção da consciencialização social e ambiental da comunidade escolar e emergiu como uma proposta para criar espaços de convivência e paz. Na realidade esta proposta seguiu os princípios de investigação-ação que requestou o problema do contexto para justificar a importância de intervenção ligada à sustentabilidade, à avaliação do conhecimento prévio dos participantes, a análise de necessidades, a gestão do conhecimento, a resolução de problemas e chegar-se à socialização dos processos de aprendizagem. Após implementação do modelo, alcançou-se a metacognição da violência escolar, quer dizer, aumentou-se a consciencialização sobre a aprendizagem e as maneiras pelas quais a violência é abordada para provocar novas alternativas numa sociedade do conhecimento em constante mudança.

Tabela n.º 9: Atividades realizadas no Jardim da Paz na Escola Particular Lic Superior Normal Benito Juárez (Fonte: De Los Santos & Chávez, 2019, p. 167).

Elementos metodológicos	Principais atividades
1. Apresentação do problema a resolver	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O projeto Instalações Educacionais Sustentáveis foi apresentado e procurou que os alunos fornecessem contribuições para a questão da sustentabilidade;</li> <li>• As regras de trabalho foram acordadas durante o projeto;</li> <li>• Os alunos foram motivados a encarar o projeto com diferentes</li> </ul>



	<p>estratégias;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Equipas foram formadas e cada uma foi solicitada a determinar um problema a ser tratado sobre sustentabilidade e biodiversidade.</li> </ul>
2. Análise do conhecimento anterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foi pedido a cada equipa que preparasse um mapa mental e uma escrita breve sobre sustentabilidade e biodiversidade;</li> <li>Os alunos compartilharam o seu mapa com os outros colegas de classe e perguntas foram respondidas consultando fontes;</li> <li>Entre os projetos propostos estava a geração de um jardim para a paz.</li> </ul>
3. Gestão do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor apresentou uma análise geral da sustentabilidade nas escolas;</li> <li>Os alunos procuraram os elementos conceituais necessários em fontes primárias e secundárias para entender e explicar o problema a ser tratado na comunidade sobre a sustentabilidade;</li> <li>Os alunos elaboraram em equipa uma proposta para desenvolver;</li> <li>O problema foi explicado com o apoio de outras disciplinas na escola;</li> <li>A convivência com académicos e professores do Instituto Superior Dawson permitiu de gerir um projeto similar no Jardim Ecológico para a Paz.</li> </ul>
4. Contextualização e diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada equipa procurou os procedimentos e protocolos para diagnosticar o problema da sustentabilidade na escola;</li> <li>Cada equipa fez o diagnóstico de um problema de sustentabilidade na escola;</li> <li>O diagnóstico foi feito e um relatório escrito;</li> <li>Espaços foram localizados para criar um Jardim para a Paz.</li> </ul>

A sustentabilidade metodológica consiste em organizar “atividades sistemáticas” baseadas na colheita e análise de evidências do produto de experiência vivida pelos atores ou protagonistas educacionais que participam do processo de reflexão ou mudança (Colmenares & Ma, 2008). Daí o emprego de diferentes técnicas tais como



notas de campo, registo anedótico, observação a participantes e não participantes, informação em áudio, vídeo, fotografias, entrevistas, grupos focais, etc. O objetivo neste contexto é produzir o conhecimento sobre a sustentabilidade nas instituições do ensino superior, apoiar a sustentabilidade nessas instituições baseando-se na partilha de conhecimentos e experiências entre as comunidades académicas participantes. Na base desse projeto científico, concluiu-se que a organização e a gestão da não violência escolar para a promoção da sã convivência e da cultura da paz passam por identificar estratégias através da conceptualização da violência escolar. Neste sentido a metacognição da violência escolar, a consciencialização da aprendizagem e as abordagens do fenómeno na sociedade permitem compreender o mundo em constante mudança.

Por isso, a escola deve continuar a ser um espaço de proteção contra a crescente insegurança social através do uso de espaços sustentáveis como os “Gardens for Peace” para refletir sobre o fenómeno nos seus diversos contextos com a participação dos alunos, professores, familiares e equipa administrativa.

Como o Jardim para Paz vai acabar com a violência? Os Jardins da Paz podem engendrar mudanças institucionais e pessoais que favorecem a gestão da não violência escolar com mais rigor através da investigação-ação e ação-ensino, o que leva à disposição de ferramentas aos alunos para que conheçam melhor a sociedade e o que está ao seu redor.

Com a pesquisa de Oliva-Zárate (2013) que reconhece a conversão da violência escolar em foco de atenção dos investigadores e das pessoas atentas aos fenómenos educativos na sociedade, o ponto de interesse no trabalho referenciado tem a ver com a descrição da violência com a perceção dos próprios praticantes (alunos) dos diferentes níveis de escolaridade.

Com base no objetivo fixado, optou-se a metodologia qualitativa para análise dos discursos emanados dos próprios intervenientes com um paradigma interpretativo através das técnicas de grupo de discussão. Nele participaram 35 estudantes dos quais 16 mulheres e 21 homens com idades compreendidas entre 3 a 22 anos provenientes de 27 escolas das cidades de Xalapa e Veracruz no México. Os 5 grupos de discussão estiveram compostos de seguinte maneira: (1) Seis alunos do ensino pré-escolar, (2) Oito alunos do ensino primário, (3) Oito alunos do ensino secundário, (4) Sete alunos do bacharelato e (5) Seis estudantes universitários.



A informação foi recolhida através do desenvolvimento temático do grupo de discussão que dispunha de guias temáticos baseados nas dimensões identificadas na literatura sobre a violência escolar: direção da violência, espaços de expressão, tipologia e forma de expressão. A informação foi videogravada e transcrita para a sua análise.

Os resultados atestaram a existência da violência em todos os níveis escolares estudados. Há diferenças e semelhanças nessa forma de relacionamento interpessoal a partir das crianças do pré-escolar até aos jovens universitários. A exemplo disso, o abuso entre colegas se recolheu em todas as instituições estudadas e ocorre de diversas formas e tornou-se numa realidade multiforme, incorporada nas interações entre alunos e entre alunos e professores.

A outra descoberta está relacionada à idade, isto é, o comportamento violento também é ligado aos estágios da vida humana, quer dizer que o desenvolvimento ontogenético e cultural acarreta consigo as formas, os tipos, os lugares e a direção da manifestação do fenómeno.

Quanto à direção da violência, a sua manifestação afeta principalmente o sexo masculino em relação ao sexo feminino e tem maior incidência no ensino médio e universitário com a participação com vítimas e vitimadores, os professores e os alunos, sendo a sala de aula o lugar que mais incidências regista.

Em relação às formas, elas aumentam até ao ensino médio e diminuem depois. O tipo de violência vai mudando paulatinamente com a idade, sendo a violência física ou corporal notável nos primeiros anos até a passagem da adolescência à fase adulta que vai dando lugar à violência verbal e psicológica.

Os espaços de manifestação da violência vão mudando com relação às idades. Os jovens do ensino médio usam qualquer espaço em relação aos do ensino universitário onde o palco de realização mais afetado é a sala de aula porque com o jovem adulto o confronto é mais direcionado ao professor ou à autoridade e vice-versa. Há diferenças significativas do processo violento entre rapazes e raparigas com mais incidências nos rapazes.

Resumindo, uma escola sustentável com ações destinadas a garantir a segurança deve estar comprometida a fortalecer habilidades pessoais, melhorar as relações humanas e engendrar um estilo de vida livre de ameaças psicossociais.

Com o tema “Violência escolar em educação física: estudo qualitativo em duas



escolas do Chile”, Cortés Zapata e Mujica Johnson (2020) realizaram um trabalho que consistiu em investigar as experiências escolares, familiares e comunitárias da violência em alunos do oitavo ano de escolaridade que possuem comportamentos violentos na aula da Educação Física.

A investigação responde a uma metodologia qualitativa porque se chegou a conclusões por meios que não são quantificáveis ou por outros meios que não são procedimentos estatísticos. O foco foi a vida das crianças em idade escolar, as suas experiências vividas, os seus comportamentos e emoções, numa abordagem naturalista que indagou as subjetividades a volta da violência escolar no âmbito da Educação Física. Esta indagação é narrativa, pois pesquisou nas contas autobiográficas dos seus participantes através das suas narrações que refletem experiências reais em torno do tema em estudo.

Para o estudo, foram selecionadas 8 crianças (uma menina e 7 meninos de 13 a 15 anos) com comportamento violento (agressão e / ou insultos) durante as aulas de Educação Física numa escola municipal pública da Cidade de Valparaíso, subsidiária da cidade Quilpué, da Quinta Região do Chile. O critério de seleção foi aluno com histórico de conduta violenta identificado no livro oficial do curso, através de observação não participante. A participação anónima foi com consentimento informado com uma autorização assinada pelos pais e encarregados da educação.

Os resultados do trabalho de Cortés Zapata e Mujica Johnson (2020) indicaram que os escolares com uma conduta violenta na aula da Educação Física passaram por atos de violência física e psicológica na escola ou em outros locais de convivência social, no bairro ou mesmo na família e acarretam consigo esse tipo de experiência. Chegou-se também a conclusão que existem maneiras diferentes de lidar com os conflitos relativos à instituição escolar com similitudes entre o ambiente escolar e a vizinhança. Os alunos acham normal a resolução violenta de conflitos manifestando a defesa da sua identidade e integridade.

Notou-se que as crianças nessa idade não têm estratégias para resolução de conflitos, há falta de educação emocional e apoio psicológico que pode ajudá-las a transcender a aprendizagem de modelos violentos de interação social.

Os estabelecimentos escolares, contra a violência, tomam medidas disciplinares transferindo ou colocando o problema noutros contextos sociais onde resolvem os conflitos com violência par se evitar as penalizações.



Na investigação recente de Garcés-Prettel *et al.* (2020) sobre a influência da comunicação familiar e pedagógica na violência escolar, estipularam para o entendimento de todos que a violência escolar refere-se ao assédio moral e à agressão entre iguais na escola e quanto a nível comunicacional, o fenómeno foi analisado através da incidência da mídia e das relações interpessoais em comportamentos agressivos. Nesse estudo, analisa-se a influência da comunicação familiar e pedagógica nos adolescentes agressores e vítimas na escola.

A pesquisa levada a cabo é de tipo correlacional exploratório, focada no desenho analítico transversal não experimental. Na população estudantil de quase 5 milhões de alunos do ensino médio na Colômbia em 2019, foi selecionada uma amostra por quota de 1 082 adolescentes ( $Z=1,96$ ;  $VM=0,25$ ) entre 14 e 18 anos ( $M=15,61$ ;  $DT=0,90$ ) nas escolas reconhecidas como estabelecimentos com frequentes casos de violência escolar. Sendo o género uma variável associada à violência escolar, a sua distribuição é equitativa, isto é 50% de homens e 50% de mulheres cuja seleção dos participantes foi intencional e por conglomerados.

Os dados foram recolhidos através de um questionário de três escalas confiáveis, a saber: Escala de Intensidade de Violência Escolar (VES), de Jiménez e Jiménez (2018), A Escala de Comunicação Pais-Adolescentes (PACS) de Barnes e Olson (1982) e a Escala de Comunicação Professor-Aluno (ECD) de Gauna (2004).

Os resultados encontrados afirmam que a comunicação familiar e pedagógica é deficiente. Neste caso, afeta o próprio ambiente escolar na produção da violência. Essa comunicação dos pais e professores têm níveis baixos e moderados. Sendo que os laços afetivos entre estudantes e adultos influenciam significativamente o comportamento dos alunos (Jain *et al.*, 2018), é necessário que os pais e as escolas melhorem a comunicação interpessoal com os alunos.

Identificou-se também que existem diferenças significativas associadas ao género nos atos agressivos entre adolescentes nas escolas e a comunicação com os adultos. Os homens são mais propensos do que as mulheres, essas por sua vez, são mais propensas a receber ofensas dos seus pais e a níveis mais baixos com os seus professores coincidindo com os resultados dos trabalhos de Jain *et al.* (2018), Machimbarrena e Garaigordobil, (2018), Linares *et al.* (2019) e UNESCO (2019).





Figura 6: Aspectos específicos da comunicação familiar e pedagógica associados com a violência escolar (Fonte: Adaptação do Garcés-Prettel *et al.*, 2020)

Quanto ao objetivo principal do trabalho de Gracés-Prettel (2020) pode se afirmar sem sombras de dúvidas que existe uma relação forte entre a violência escolar e a comunicação entre os pais e os filhos. Quando a comunicação familiar é fluida e aberta, diminui a vitimização e a probabilidade dos adolescentes de adotarem comportamentos violentos. Por outro, quando esta comunicação familiar é problemática, a probabilidade de vitimização aumenta. Dados confirmados nos trabalhos de Aguirre (2018), Castañeda *et al.* (2019), Romero-Abrio *et al.* (2019) e Xia *et al.* (2018),

Também é dado adquirido neste trabalho que a comunicação entre professores e alunos no intuito de manter a disciplina escolar na sala de aula é amortecedor de comportamentos violentos, correspondendo com a investigação de Mayora *et al.* (2012) e acelerador do desempenho académico do aluno. Nessas descobertas reconfirmam a necessidade da disciplina escolar no combate à violência entre os alunos.

É de extrema importância a comunicação pedagógica na prevenção da violência escolar e no desempenho académico dos alunos desde que é demonstrado na comunicação a relevância do processo do ensino-aprendizagem.

A pesquisa de Zambrano-Villarba (2020) baseada sobre a revisão e validação das propriedades psicométricas e a estrutura fatorial numa versão equatoriana da



“Violent Behavior Scale” no contexto da Região 5 do Equador, teve como metodologia a análise fatorial exploratória (AFE) e a análise fatorial confirmatória (AFC). Esse estudo é de cariz quantitativo com desenho transversal não experimental. O comportamento da violência é medida em três dimensões, a saber a dimensão pura, a dimensão reactiva e a dimensão instrumental através da *Violent Behavior Scale*. Participaram na pesquisa 394 estudantes de 43 instituições escolares pertencentes à Região 5 do Equador com as idades compreendidas entre 10 a 17 anos. Destes participantes 192 foram homens e 202 mulheres. Para a aplicação da escala, após diálogo com os familiares, foi solicitado o consentimento informado. Como foi referenciado, o instrumento de validação foi a *Violent Behavior Scale* de 25 itens, com uma avaliação geral da escala de 0,90 da confiabilidade alfa de Cronbach, de 0,88 agressividade violenta e 0,81 agressividade relacional. Essa permite detetar comportamentos e ralações agressivos dentro da sala de aula com uma escala de frequência cujas respostas específicas do estudo a serem validadas entre 1 a 4. Também a escala permite classificar as agressões e os relacionamentos puros, reativos e instrumentais. Assim seguiu-se a análise estatística e tratamento de dados no *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão.23.

Segundo os resultados obtidos, os indicadores de confiabilidade e validade da escala no contexto europeu têm níveis aceitáveis comparáveis a uma amostra de crianças espanholas.

Considerando a análise comparativa da média e desvio padrão da medida, foram encontrados valores significativos e aceitáveis para a aplicação da escala no contexto equatoriano.

As pontuações obtidas foram correlacionadas positivamente com várias medidas atinentes ao comportamento violento, tais como a impulsividade, a agressividade nas relações interpessoais familiares e escolares.

Tabela n.º 10: Resumo de algumas investigações sobre o fenómeno da violência escolar.

AUTORES	OBJETIVOS	AMOSTRAS	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Cortés Zapata e Mujica Johnson (2020)	Investigar as experiências escolares, familiares e comunitárias da	8 crianças de 13 a 15 anos com comportamento violento durante as aulas de	Enfoque qualitativo: Narração de autobiografias	Os escolares com uma conduta violenta na aula da Educação Física passaram por atos de violência física e psicológica na escola ou



	violência em alunos do oitavo ano de escolaridade que possuem comportamentos violentos na aula da Educação Física	Educação Física da Cidade de Valparaíso no Chile		em outros locais de convivência social. Os alunos acham normal a resolução violenta de conflitos manifestando a defesa da sua identidade e integridade.  As crianças nessa idade não têm estratégias para resolução de conflitos
De Los Santos (2019)	Analisar a gestão da não violência e a sua ligação com a sustentabilidade em contextos educacionais no México através de um mapeamento conceitual	Alunos e professores	Enfoque qualitativo	A organização e a gestão da não violência escolar para a promoção da sã convivência e da cultura da paz passam por identificar estratégias através da conceituação da violência escolar.  A escola deve continuar a ser um espaço de proteção contra a crescente insegurança social através do uso de espaços sustentáveis como os “Gardens for Peace”
Gracés-Prettel <i>et al.</i> (2020)	Analisar a influência da comunicação familiar e pedagógica nos adolescentes agressores e vítimas na escola	1.082 adolescentes de escolas mais violentas da Colômbia	Enfoque quantitativo: Questionário	Existe uma relação forte entre a violência escolar e a comunicação entre os pais e os filhos. Comunicação familiar fluida e aberta, diminui a vitimização e a probabilidade dos adolescentes de adotarem comportamentos violentos. Comunicação familiar problemática, a



				probabilidade de vitimização aumenta.
Guerrero e Lobera (2005)	Investigar como a violência escolar é apresentada nos meios da comunicação social	Professores, especialistas, pais, políticos	Enfoque qualitativo: Análise de conteúdo	Os profissionais (docentes, psicólogos e psiquiatras) familiares, alunos e políticos têm discursos divergentes sobre a violência escolar: Os políticos vão de encontro com a necessidade de tomar medidas corretivas sobre o fenómeno enquanto os especialistas e professores pensam na necessidade de transformar o clima instaurado pela violência através da recuperação do ensino de valores humanos.
Oliva-Zárate (2013)	Descrever a violência com a perceção dos alunos dos diferentes níveis de escolaridade	35 estudantes com idades entre 3 a 22 anos, provenientes de 27 escolas das cidades de Xalapa e Veracruz no México	Enfoque qualitativo com um paradigma interpretativo através das técnicas de grupo de discussão	Existência da violência a todos os níveis escolares estudados com diferenças e semelhanças do pré-escolar ao universitário.  O comportamento violento também é ligado aos estágios da vida humana e afeta principalmente o sexo masculino. As formas de violência aumentam até ao ensino médio e vão diminuindo depois
Paixão <i>et al.</i> (2014)	Identificar a ocorrência e a perceção do “bullying” (espécie de violência) entre	68 jovens de 15 a 18 anos de uma escola pública municipal do Senhor do	Enfoque qualitativo e quantitativo: Questionário	A violência indicada através do “bullying” é uma realidade da escola tomada como normal e não uma realidade a ser



	os adolescentes	Bonfim		combatida.  A educação dos pais nessa matéria para que possam transmitir aos seus filhos é um processo ideal para prevenção do fenómeno.
Zambrano-Villarba (2020)	Revisar e validar as propriedades psicométricas e a estrutura factorial duma versão equatoriana da “Violent Behavior Sacle”	394 estudantes (192 homens e 202 mulheres) de 43 instituições escolares da Região 5 do Equador	Enfoque quantitativo: análise factorial	As pontuações obtidas foram correlacionadas positivamente com várias medidas atinentes ao comportamento violento, tais como a impulsividade, a agressividade nas relações interpessoais familiares e escolares

Como nos percebemos nos trabalhos acima, o conflito é inevitável dentro de uma organização como a escola, onde as pessoas podem estar em desavenças entre elas no seu relacionamento, isto é, professores e a direção da escola, professores entre eles, alunos e a direção da escola, alunos com os professores, alunos entre eles e na relação escola-família, propriamente dita escola-comunidade.

Os conflitos que mais aparecem no ambiente escolar são do relacionamento entre professores-alunos e sobretudo alunos entre eles na sala de aula, no recinto escolar ou ainda nas paragens de autocarros e nos parques. Desses conflitos entre alunos com mais frequência podemos citar a indisciplina escolar, o “bullying” e a violência escolar. Na base desse estudo das obras de muitos atores podemos constatar que nenhuma investigação do nosso conhecimento, foi realizada que possa escrutinar os conflitos, as suas causas e os tipos que especificamente opõem os pais e encarregados da educação e os professores no geral e particularmente no contexto angolano, o que representa nesta nossa investigação o grande foco.



ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

# CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

### 3.1.INTRODUCCIÓN SOBRE O MARCO METODOLÓGICO

Falando da metodologia, Lecanda e Garrido (2003) nos mostram que esse termo faz referência ao modo em que encaramos os problemas e buscamos soluções ou respostas, à maneira em que o investigador, diante de algumas perspectivas ou propósitos, seleciona um ou mais meios técnicos a serem aplicados para se encontrar os resultados baseados em supostos teóricos. Assinalam a existência de duas principais correntes na evolução investigativa tendo como técnicas os questionários, os inventários que originaram com base nas análises estatísticas, a investigação quantitativa: a) No século XIX e nas primeiras décadas do século XX, com a corrente positivista; b) e nos anos 60 com a corrente fenomenológica com o protagonismo no âmbito do ensino. Neste âmbito, as técnicas de observação, das entrevistas, etc, geram dados descritivos que conduziram às investigações qualitativas.

Com base nos dados que se pretende recolher para esta investigação, o método que se adequa a essa realidade é o qualitativo com o enfoque ao estudo do caso. A investigação qualitativa surgiu como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, os quais se mostraram ineficazes para análise e estudo da subjetividade baseada no comportamento e na atividade humana e organizacional. É assim que ela se centra na análise e para a apreensão dos problemas, dos comportamentos, das atitudes ou nos valores. Neste caso, não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, como acontece com a investigação quantitativa (Sousa & Baptista, 2011). Por isso colocou-se o problema de saber se era um método científico tendo em conta a falta de rigorosidade e as perceções diferentes dependendo de um indivíduo a outro. A situação atual em torno da investigação qualitativa se tem avançado e assumido importantes mudanças nos últimos anos, estimulando a participação não somente do investigador, mas de outras pessoas não diretamente ligadas à investigação, favorecendo desta feita a democratização da investigação (Moriña, 2003).

Dentro da sua evolução, Denzin e Lincoln (1998) identificam cinco momentos no campo histórico da investigação qualitativa que se inicia nos anos 1900 em que os investigadores se preocuparam em oferecer a validade, a realidade e objetivas interpretações através de paradigma positivista. Agora, a investigação qualitativa era qualificada de inválida por não respeitar esses preceitos (Primeiro momento). Nas meadas do Século XX começam a formalizar-se os métodos qualitativos



com uma preocupação de uma pesquisa com certa rigorosidade (Segundo momento). No terceiro momento, os investigadores afinaram os métodos, paradigmas e estratégias a utilizarem nas suas investigações com diversas formas de recolha e análise de materiais, as estratégias de investigação variam do estudo de caso a investigações históricas, biográficas, etnográficas, etc. O quarto momento qualificado de “crise de representação” na década dos anos 80, com a preocupação da menção dos pesquisadores nos textos e as questões relativas à validade, fiabilidade, objetividade foram as mais problemáticas. O último momento que é o quinto corresponde ao atual momento caracterizado por uma dúvida de todos os prévios paradigmas.

Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados. Ao passo que nos estudos quantitativos os dados são comprovados através de modelos, as teorias e as hipóteses são verificadas.

### 3.2.TERMINOLOGIA

De alguns autores encontramos referenciados a essência dos termos relativos à investigação qualitativa, definida como “*aquela que produz dados descritivos: as palavras das pessoas faladas ou escritas e a conduta observável*” (Taylor & Bogdan, 1986, p.20). E mais adiante, Anguera (1986, p. 24) fala em termos criteriosos que caracterizam a investigação qualitativa como sendo

Uma estratégia de investigação fundamentada numa depurada e rigorosa descrição contextual do evento, da conduta ou situação que garante a máxima objetividade na captação da realidade, sempre complexa, e preserva a espontânea continuidade temporal que lhe é inerente, com o fim de que a correspondente recolha sistemática de dados, categóricos por natureza, e com independência da sua orientação preferentemente ideográfica e processual, possibilita uma análise que dá lugar a observação de conhecimento válido com suficiente potência explicativa.

Neste contexto, podem os investigadores qualitativos interpretar a realidade no seu ambiente natural, buscando sentido das coisas e fenómenos através de materiais variados como as histórias da vida, imagens, experiências pessoais, etc.



### 3.3. CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS QUALITATIVOS

Segundo Sousa e Baptista (2011), a investigação qualitativa é caracterizada de seguinte forma: há maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados; o investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados e a qualidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento; a investigação qualitativa é indutiva, o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados; esse tipo de investigação é holístico tendo em conta a complexidade da realidade; o significado tem grande importância, o investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos; o plano de investigação é flexível, pois o investigador estuda sistemas dinâmicos; utilizam-se processos interpretativos e não experimentais; a investigação qualitativa é descritiva, produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação e para tal a descrição tem que ser profunda e rigorosa (Acevedo, 2011).

Marshall e Rossman (1995) consideram que a generalidade dos estudos de investigação se enquadra em quatro categorias que se enumeram a seguir: estudos exploratórios, explanatórios, descritivos e preditivos. A nossa realidade se enquadra num estudo descritivo que detalha rigorosa e claramente um dado objeto de estudo, neste caso a existência de conflitos entre docentes e familiares, na estrutura e funcionamento de uma instituição como a escola.

### 3.4. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADO

A literatura nos propõe uma série de métodos cujos principais, segundo Sousa e Baptista (2011), se enumeram a seguir:

- Estudos Etnográficos onde o investigador estuda um grupo culturalmente intacto durante um período prolongado do tempo, recolhendo informação, através de observações e registos pormenorizados de dados.
- *Grounded Theory*, denominada também por teoria fundamentada, no qual o pesquisador procura desenvolver uma teoria baseada em dados sistematicamente recolhidos e analisados. É muito proveitoso nos estudos da descrição e explicação de fenómenos em certos contextos conjunturais.
- Estudos fenomenológicos: o investigador procura conhecer e compreender o objeto, ou seja, o problema a investigar. Estuda um número limitado de sujeitos



através de um envolvimento prolongado e intensivo, de forma a analisar os significados.

- A investigação-ação: uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas vertentes, portanto é uma investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação.
- Estudos de caso: exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso único, específico, diferente e complexo.

A nossa investigação vai se basear num estudo de caso, tendo em conta o palco da realização do fenómeno a estudar atinentes às relações conflituosas entre docentes e familiares numa perspetiva aprofundada com mais de um instrumento de recolha de informação, por isso detalhadamente vamos falar do estudo de caso.

### 3.4.1. Estudo do caso.

#### 3.4.1.1. Definição do método de estudo do caso

São numerosos os autores que procuraram dar uma definição plausível do método de estudo de caso e dentre eles buscamos a do Stake (1998, p.11) que se adequa a nossa realidade e espelha que: *“o estudo de casos é o estudo em profundidade de um caso singular para se chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes”* o que pressupõe que nesta investigação, a análise da situação ou do fenómeno deve se basear em instrumentos fiáveis e variados para se chegar à produção de conclusões pertinentes atinentes a realidade local que não pode ser generalizada para outros espaços ou tempos onde surgem o mesmo fenómeno. Corroboramos com o pensamento de Stake, Bassey (1999, p. 47) os quais afirmam que: *“o estudo de casos é um estudo de uma singularidade, conduzido em profundidade em ambientes naturais”*.

Para melhor compreendermos o método, passamos a estudar as características do estudo de casos que possa dar mais informações sobre o enquadramento que pretendemos fazer do mesmo no nosso contexto ou realidade em estudo.

#### 3.4.1.2. Características do estudo de caso

Apoiando-se nos trabalhos de Walker (1983), Marcelo e Parrilla (1991), Stake (1998) e Bassey (1999), podemos deduzir que as características mais proeminentes



desse estudo dizem respeito à totalidade, a particularidade, a contextualidade, a participação, a negociação, a confidencialidade e a acessibilidade.

- Totalidade, o caso em estudo aglomera todos os componentes da realidade em análise no seu contexto num todo ou numa única unidade.
- Particularidade, todo caso é um caso com realidades diferentes do outro caso em condições diferentes, quer dizer no tempo e no espaço pode se reproduzir diferentemente, o que leva a não generalização dos resultados nas realidades diferentes.
- Contextualidade, os casos se desenvolvem em contextos diferentes que rodeiam a realidade conjuntural e circunstancial. Neste contexto, o caso deve ser definido no seu contexto para melhor apreensão do problema.
- Participação, os elementos ou membros do caso, sendo participantes reais da investigação, o investigador também é. Neste caso, há uma necessidade da existência de uma negociação entre os elementos do caso e o investigador.
- Negociação, desde a presença do investigador para a obtenção de dados da sua análise passa através de negociação entre os pesquisados e o pesquisador.
- Confidencialidade, a ética do investigador deve assegurar que os participantes não são prejudicados pelas respostas ou dados que o investigador recolhe, por isso se exige que se trabalho no anonimato.
- Acessibilidade, significa que este estudo deve ser aberto a audiências especializadas. O informe dessa realidade investigada deve ser escrito também para os protagonistas, quer dizer os participantes no caso.

### 3.5. DESCRICÃO DA INVESTIGAÇÃO

#### 3.5.1. Contexto

##### 3.5.1.1. Instituição escolar em estudo

Aquando da apresentação do nosso projeto de investigação junto da Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia na Província de Cabinda, órgão que superintende e traça as políticas da educação no território, e especialmente no seu Departamento da Educação, fomos aconselhados de trabalhar com três (3) escolas, duas de ensino secundário do primeiro ciclo e uma do ensino secundário do segundo ciclo, nomeadamente, as escolas do I Ciclo de Buco-Zau e Sayidi Mingas e a escola do II Ciclo do ensino geral de Buco-Ngoio. Tendo em conta que a nossa investigação se



baseia num estudo de um único caso, optamos pela instituição tanto da proximidade no relacionamento com os demais colegas como pelos inúmeros problemas apresentados dando fé nas declarações dos órgãos que acompanham os serviços da educação. E essa escola é a escola do I ciclo do ensino secundário do Buco-Zau.

#### 3.5.1.1.1. Base legal e localização

A Escola nº 154/BZ do Buco-Zau foi criada com base no Decreto-Executivo n.º 21/02 de 2 de dezembro, publicado em Diário da República n.º 20, I Série, de 14 de março de 2003, saído do Gabinete do Ministro da Educação, como uma escola do I, II e III Níveis, antiga designação que abarcava as 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª classes. A luz da reforma educativa iniciada em Angola em 2001, a escola transformou-se em escola do ensino secundário do 1.º Ciclo, albergando as classes de 7.ª, 8.ª e 9.ª. É situada a 121 quilómetros da Cidade de Cabinda, Província com o mesmo nome enclavada mais ao norte de Angola, no Bairro 1.º de maio ao lado da estrada nacional número 100, no centro da vila de Buco-Zau, funcionando em dois turnos, a saber matinal e vespertino.

#### 3.5.1.1.2. Contexto humano

No ano letivo 2015, a instituição escolar funcionou com 1 707 alunos, dos quais 845 são do sexo feminino com idades compreendidas de 12 a mais de 19 anos enquadrados em 50 turmas, da 7.ª à 9.ª classe do ensino geral e o subsistema da educação dos adultos com uma fatia de 544 alunos cuja massa feminina é representada por 370 indivíduos.

O corpo diretivo é composto de um diretor, um subdiretor pedagógico auxiliado pela Secretaria Pedagógica e as coordenações dos turnos e um subdiretor administrativo auxiliado pela Secretaria Geral e a Coordenação das atividades extraescolares. Constituem órgãos de apoio à Direção da Escola, a Comissão disciplinar e a Comissão dos pais e encarregados da Educação. Na estrutura funcional da escola ainda pode se notar o conselho de direção, o conselho pedagógico, o conselho disciplinar, a comissão cultural e a comissão desportiva



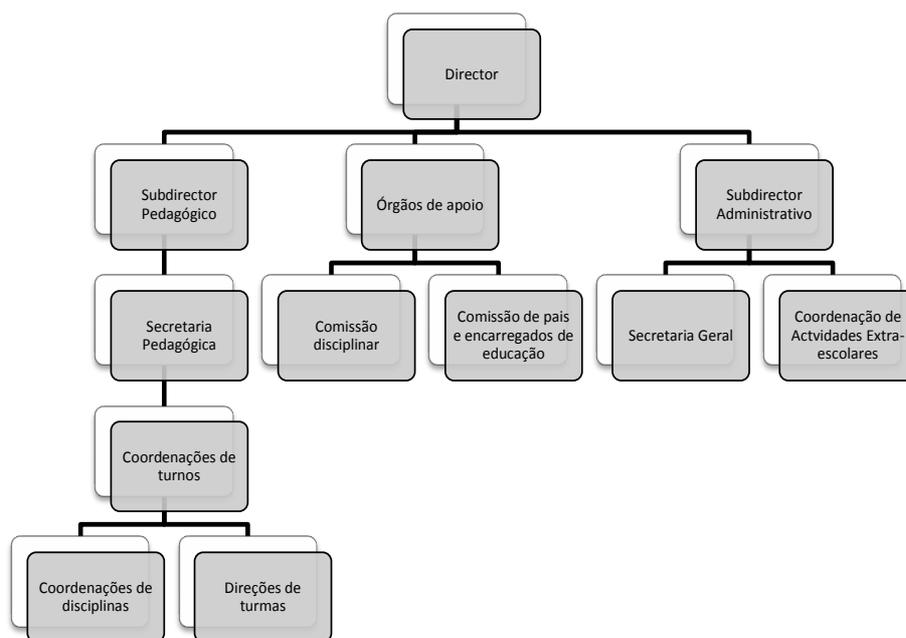


Figura 7: Estrutura orgânica da Escola do I Ciclo de Buco-Zau (Fonte: Regulamento Interno da Escola do I Ciclo de Buco-Zau).

Uma análise da conjuntura estrutural, nos leva a discernir que tanto os familiares dos alunos como os próprios discentes não se enquadram nos órgãos de tomada de decisão da escola, o que pressupõe que todas as decisões tomadas a nível do conselho da direção da escola ou a nível do conselho pedagógico, os alunos como os pais e encarregados da educação é-lhes vedada toda a possibilidade de sugerir a sua opinião com relação à tomada de decisão. Na base de tudo isso, será possível que seja uma fonte de produção de conflitos? Não obstante a isso, nota-se que a escola não apresentou o organograma funcional para que possa elucidar quem faz o quê?

Relativamente ao corpo docente constituído de 78 professores, com 24 do sexo feminino, se repartem de seguinte maneira nos diferentes parâmetros assinalados aqui: 39 com o ensino médio concluído cuja representação feminina é de 14 indivíduos, 22 bacharéis com 5 mulheres e 17 licenciados com 5 mulheres. A experiência profissional do corpo docente colocado na instituição vai de 3 a 35 anos de serviço. Todos têm vindo a participar nos seminários de capacitação para se adaptarem às exigências de novas tecnologias e às mudanças que se operam no mundo científico como profissional. Caracterizando ainda o contexto humano, enumera-se o pessoal administrativo e auxiliar representado por 4 vigilantes, 2 auxiliares de limpeza e 4 para serviço administrativo.



### 3.5.1.1.3.Contexto material

A escola comporta 5 pavilhões de construção definitiva com 16 salas de aulas, um pavilhão para os serviços administrativos contendo um gabinete do Diretor, dois dos subdiretores, uma sala de professores.



Imagem 1. Pavilhão A de salas de aula



Imagem 2. Pavilhão B de salas de aula

As carteiras no número de 504 são duplas com 16 secretárias nas salas de aulas. A escola não possui o campo para o desporto, nem biblioteca nem ainda uma cantina escolar para não falar dos laboratórios.



Imagem 3. Sala de aula da 8ª classe



Imagem 4. Sala de aula da 9ª classe



### 3.6. APRESENTACIÓN DE GRUPO DE SUJETOS

Como já tivemos a ocasião de referir, este trabalho faz um estudo relacionado aos conflitos escolares entre docentes e familiares, sendo estes indiretamente quantificados pelo número dos seus próprios educandos. Apesar de estes produzirem a maior parte dos conflitos decorrentes nas instituições do ensino e por existirem estudos mais significativos das relações entre os alunos, com a existência de fenómenos tais como o “bullying” e violência, muitas vezes investigados nos estudantes (Avaci & Güçray, 2013) assim como o “stress” (Leung & To, 2009), o nosso objetivo é de examinar as situações conflituosas manifestadas da relação escola-família ou mais precisamente na relação entre os docentes e os pais e encarregados da educação dos alunos.

Neste contexto, no centro educativo em estudo, vão merecer o nosso inquérito os membros da direção da escola que por norma são também professores, o coletivo de docentes num total de 78 professores constituindo o subgrupo de docentes. Farão também parte da investigação o subgrupo dos pais e encarregados da educação dada a sua diversidade e a dificuldade de agrupá-los e por ser o subgrupo maior, optamos pela seleção de uma parte desta franja para obter a informação que se precisa. Ainda desse subgrupo dos familiares, podemos estabelecer o seguinte: embora cada aluno fosse representado por duas pessoas como encarregados da educação numa relação normal (pai e mãe), e por vezes, em caso de famílias alargadas como na conjuntura africana, com mais de duas pessoas, a maioria das vezes um só indivíduo é encarregado a velar sobre os dados escolares e reporta aos outros. Neste caso e no nosso contexto, nas famílias biparentais são geralmente os pais encarregues a acompanhar ou representar os filhos em comissões, ou reuniões a que os familiares são objetos no contexto escolar. Neste caso, se cada aluno for representado por um familiar, dos 1 707 alunos com uma massa feminina representada por 845 alunos, 544 estão no subsistema de ensino dos adultos, a maioria dos quais são eles próprios encarregados da educação, pelo que não farão parte de nenhum subgrupo por não estarem em condições normais nem de alunos, nem de encarregados da educação. Por isso, o universo populacional em estudo, será constituído apenas de 1 163 alunos regulares, excetuando a classe de recrutamento (7.<sup>a</sup>), ainda nos fica 889 alunos entre os quais 359 do sexo feminino e 530 do sexo masculino. É com essa população de 889 estudantes donde se extrairá um grupo de indivíduos segundo os critérios da seleção para constituir o subgrupo de amostra dos familiares a serem convocados pela direção da escola. Da



mesma maneira e seguindo os critérios, se determinará o subgrupo de amostra dos alunos.

### 3.6.1.A seleção da amostra da investigação científica

Partindo do conceito de amostra e amostragem podemos indicar os critérios da sua seleção neste trabalho que são dados importantes para o estudo a realizar. Entendemos por população ou universo como sendo um conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum (Marotti *et al.*, 2008). A amostra é um subconjunto da população, é uma parte do todo de que se recolherá os dados e deve ter as mesmas características da população donde foi extraído. Assim Coutinho (2013) revela que uma amostra está bem definida se o investigador descrever com exatidão as características da amostra selecionada e o procedimento de amostragem que utilizou para selecionar a amostra, sendo desta feita definida a amostragem pelo mesmo autor, como processo de seleção dos sujeitos que participam no estudo. Já a amostragem é um campo da estatística que estuda técnicas de planeamento de pesquisa para possibilitar inferências sobre um universo a partir do estudo de uma pequena parte dos seus componentes, porque muitas vezes estudar uma população no seu todo se torna um processo bastante complexo, dispendioso e prolongado em tempo e desnecessário.

Coutinho (2013) defende que há três momentos chave no processo da amostragem, a saber: Identificação da população e amostra, seleção da amostra e dimensão da amostra.

No entanto, a grande preocupação que se põe acerca dos componentes é a seleção dentro da população de alguns indivíduos para que sejam representativos de todo o conjunto. Assim podemos nos colocar as seguintes perguntas: como selecionar a amostra? Que critérios deveremos seguir para o efeito? Realizaremos uma amostra probabilística ou não probabilística? Os participantes serão voluntários ou serão eleitos por acaso?

Mas antes de chegarmos a refletir sobre esses mecanismos, para que seja mais claro e plausível a nossa escolha, é importante explicar os diferentes tipos de amostragens utilizados nos trabalhos científicos que nos dá a possibilidade de não inviabilizar os resultados.

Com base nos trabalhos de Coutinho (2013), Marotti e outros (2008) e Tamo (2012), os métodos da seleção de amostra podem dividir-se em dois grandes grupos:



- Amostragem probabilística, na qual o grau de probabilidade (diferente de zero) de um sujeito da população de pertencer, ou não, à amostra pode ser determinado. Neste tipo de amostragem permite planos de amostra representativa dando a possibilidade ao pesquisador estimar até que ponto os resultados baseados na sua amostra tendem a diferir dos que seriam encontrados por meio do estudo da população. São amostras consideradas rigorosamente estatísticas. As mais usuais são:
  - a. Amostragem aleatória simples: todos sujeitos da população têm igual probabilidade de pertencer à amostra, isto é a seleção é fruto do acaso ou seleção aleatória.
  - b. Amostragem aleatória sistemática: obedece ao mesmo princípio da amostragem aleatória simples, mas prevê cobrir um período determinado de tempo de colheita de dados da população para compor a amostra. Assim o número de observações pode ser calculado.
  - c. Amostragem aleatória estratificada: a população é dividida em estratos ou subgrupos e em seguida é selecionada aleatoriamente a amostra nos diferentes estratos. A representatividade dos estratos pode ser proporcional à população ou não. No caso de se respeitar a proporcionalidade dos estratos, denomina-se essa amostragem como sendo uma amostragem por quotas. Este tipo de amostragem aplica-se geralmente quando numa dada população as características distintas se repartem dentro da população através das diferentes categorias. Seleciona-se uma amostra de cada subgrupo da população considerada para constituir uma amostra única.
  - d. Amostragem por “clusters” ou por conglomerados, implica a seleção aleatória dentro de grupos já existentes na população. Exemplificando, se quisermos estudar os conflitos escolares, podemos selecionar aleatoriamente uma ou várias regiões do País e dentro da região, uma ou várias cidades; dentro destas, uma ou várias escolas, na (s) qual (ais) se seleciona (am) aleatoriamente algumas turmas, que apresentam os sujeitos da amostra;
  - e. Amostragem por etapas ou por estágios simples: é vista como uma combinação dos planos amostrais nas diversas fases de realização das pesquisas. Considerando uma população estratificada cujo número de estratos é muito grande. O primeiro sorteio recai nos estratos dentro dos quais se



realiza um segundo sorteio para a amostra de cada estrato que fará uma amostra geral.

- Amostragens não probabilísticas mais usuais:
  - i. Amostra por acessibilidade ou por conveniência; o pesquisador seleciona os sujeitos a que tem acesso, admitindo a representatividade do universo. Estatisticamente não há nenhum rigor. É utilizada se se deseja obter informações de maneira mais rápida e barata assim como nos pré-testes de questionários.
  - ii. Amostra por julgamento ou intencional, ou ainda amostra criterial, do qual o pesquisador seleciona segmentos da população para o seu estudo segundo um critério pré-definido; em outras palavras, seleciona-se um subgrupo da população que com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo da toda a população (Ariboni & Perito, 2004; Marconi & Lakatos, 1996). A seleção de amostras intencionais é realizada de acordo com o julgamento do investigador. Aqui pode-se chegar a resultados favoráveis desde que o critério de seleção adotado seja razoável. Assim, a abordagem da amostra por intenção pode ser útil quando é necessário incluir um pequeno número de unidades na amostra (Oliveira, 2001). A amostra criterial é muito utilizado para a escolha de uma localidade ou um grupo representativo de uma região, ou de uma população mais ampla na qual serão realizadas outras pesquisas, sendo algumas vezes mais em relação à seleção por métodos aleatórios. Nesses casos, a amostra criterial pode ser mais fidedigna e representativa que uma amostra probabilística (Hassen *et al.*, 1996). Na nossa pesquisa, utilizamos esta amostra cujo critério de seleção foi “os elementos da comunidade escolar (professores, alunos e familiares dos alunos) que já tiveram conflitos na sua relação com o professor e este com eles.”
  - iii. Amostra por quotas: apresenta maior rigor, pois confere alguma estratificação à amostra. Muito vulgar em educação, é empregada quando o investigador não tem possibilidades de constituir uma amostra representativa da população, mas pretendendo que estejam representados todos os estratos. A ideia é que a amostra por quotas sugere que os sujeitos ou indivíduos são representativos em termos de características e também poderão ser representativos em termos de informação procurada na investigação.
  - iv. Amostra acidental, constituída por voluntários que se oferecem para participar no estudo pretendido.



- v. Amostra “bola de neve” (*snowball sampling*), em que se aponta um indivíduo da população em estudo e se lhe pede que identifique outros indivíduos da mesma população, e assim por diante. É um método necessário em populações difíceis de identificar e de alcançar.

### 3.6.2. Representatividade e tamanho da amostra

A preocupação dos investigadores reside no tamanho ou dimensão ideal que deve ter uma amostra capaz de garantir a qualidade dos resultados do estudo. É posto em evidência que as maiores amostras de partida são melhores para a generalização dos resultados por diminuírem o erro amostral. Porém, nem sempre uma amostra grande é possível ou necessária. O que é exigido com a amostra é o cuidado na seleção que o próprio tamanho da amostra. Alguns autores como Best e Khan (1993), Charles (1998) e Mertens (1998) apontam o número 30 como sendo um número ideal da amostra em ciências sociais e humanas para realizar uma investigação cujos resultados dão credibilidade na generalização da população. Isto é, as amostras inferiores a 30 têm poucas probabilidades de refletirem condignamente os traços da distribuição de uma dada população e comprometem os resultados de estudo. Outrossim, as amostras mais pequenas, embora certas representam fielmente a população, porém, o seu tamanho reduz a significância no tratamento estatístico (Black, 1999; Heiman, 1996 e Vogt, 1999).

Mertens (1998) e Charles (1998) concluem que o tamanho ótimo de uma amostra tem uma relação direta com o tipo de estudo a realizar, havendo neste caso um conjunto de critérios que podem ajudar o pesquisador a determinar o tamanho ideal da sua amostra.

A título meramente indicativo, Coutinho (2013) apresenta um quadro com a possibilidade de escolha do tamanho da amostra que melhor pode representar a população e os resultados refletirem a realidade da mesma população dependentemente do tipo de plano de investigação.

Tabela n.º 11: Dimensão da amostra (Coutinho, 2013, p. 99).

TIPO DE PLANO	TAMANHO DE AMOSTRA RECOMENDADO
Correlacional	Cerca de 30 observações
Regressão múltipla	Pelo menos 15 observações por variável



Survey	100 observações em cada grupo grande  20 – 50 para subgrupos menores
Ex post facto: Experimental; quase experimental	Cerca de 15 observações por grupo  Turmas inteiras: 5 por cada tratamento experimental
Etnográfico	Aproximadamente 30 – 50 entrevistas
Estudo do caso	1 caso ou vários
Fenomenológico	6 participantes
Teoria fundamentada	30 – 50 entrevistas
Estudo de grupos (Focus group)	7 – 10 por grupo; 4 grupos em cada sessão

Os autores advertem que estes números deverão ser usados com a devida cautela, uma vez que as amostras maiores podem conduzir a resultados impróprios se forem selecionadas incorretamente.

Alguns autores recomendam que seja selecionada uma amostra no tamanho de 5% do tamanho da população a estudar.

### 3.6.3. Critérios da selecção da amostra

De referir em primeiro lugar que a nossa amostra será constituído de 3 subamostras no conjunto da comunidade escolar, dentre os pais e encarregados da educação ou familiares, os docentes e os próprios alunos.

Descartamos os alunos do período noturno por serem adultos e constituírem eles próprios alunos e encarregados de educação cujo sentimento de conflitos não será ressentido da mesma maneira como familiares e como aluno diferentemente, porque muitas vezes a fonte principal das divergências entre os dois pares é constituída pelo grupo de discentes.

Outro grupo a não ter em conta nessa investigação é constituído pelos alunos da classe de entrada do ciclo, neste caso a 7.<sup>a</sup> classe e os seus respetivos familiares, uma vez que são alunos recém-chegados naquela escola e num espaço de menos de um ano poucas situações não abonatórias são vividas por essa franja nos subgrupos aqui referidos. Sabemos que nas classes anteriores constituídas pelo nível do ensino



primário, algumas situações vividas pelos alunos podem ter sido de conflitos e alguns discentes desta classe são resultantes da repetência. No entanto, o nível secundário nos preocupa bastante por ter maior incidência na produção de situações de conflitos por causa da crise de identidade que o nível desses alunos enfrenta.

Sendo a nossa amostra criterial, pensamos que, para a seleção da mesma é importante a aplicação de um questionário (ver anexo I) para identificar os possíveis sujeitos que possam constituir uma amostra daqueles que já tiveram diferendos com os envolventes da relação escola/família, sobretudo as três componentes em análise; isto é, professores, as familiares dos alunos e os próprios alunos. Dentro desta primeira seleção de identificação dos possíveis indivíduos através dos diferentes grupos, constituirão as diferentes subamostras dependendo do número de indivíduos seleccionados e da disponibilidade destes em responder às questões das entrevistas semiestruturadas.

Para além dos critérios acima referenciados, por cada subgrupo, contamos aplicar:

- No caso dos professores: uma seleção por ordem decrescente dada pela experiência profissional larga no serviço assim como a idade com ambos sexos tendo também em consideração aqueles que já enfrentaram situações não abonatórias com os encarregados da educação.
- No caso dos familiares, para além dos critérios acima enumerados, poderemos seleccionar aqueles que já têm vivido problemas com os docentes relativos à educação dos seus filhos e não aqueles que não se coadunam com alguns professores.
- Quanto aos alunos nas duas classes, será necessário considerar aqueles que possam exprimir-se livremente para aproveitar no máximo este talento que possa nos ser útil e dependendo, como já dissemos atrás da disponibilidade em nos dar os seus depoimento.

### 3.7. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com Albert (2007, p. 231) “*no enfoque qualitativo, a recolha dos dados ocorre completamente em ambientes naturais e quotidianos dos sujeitos e implica duas fases ou etapas: (a) a imersão inicial no campo e (b) a recolha de dados para a análise*”, para o qual existem distintos tipos de instrumentos, cada um deles com as suas características, vantagens e desvantagens. Trabalhando numa abordagem do



estudo de caso, a nossa realidade se adequa com os instrumentos como os questionários, autoinfomes e as entrevistas nas suas variadas formas como as entrevistas estruturadas, semiestruturadas, em grupos ou individuais. Nessa realidade, tendo um universo de subgrupos optam pelas entrevistas em grupos e os autoinfomes.

### 3.7.1. As entrevistas

No pensamento de Denzin (1991), referenciado por Rojas (2010, p. 85), uma entrevista é “*um encontro no qual o entrevistador intenta obter uma informação, opiniões ou crença numa, ou em várias pessoas*”. Neste contexto e conforme propõem Pourtois e Desmont (1992) citados por Rojas (2010, p. 96), para a validade da entrevista é preciso “*a triangulação interna ou crítica de identidade, assim sugerem conhecer bem os entrevistados nas suas componentes afetivos pessoais e sociológicos*”, validade do significado dirigida a descobrir o sentido que os sujeitos dão às palavras.

Quanto à classificação das entrevistas, Rojas (2010), citando Denzin explica que, de acordo com o seu grau de estruturação, temos: (a) as entrevistas estandardizadas programadas, nas quais existe uma ordem na formulação e redacção das perguntas, sendo as mesmas para todos os entrevistados, de maneira que as variações nas respostas podem ser atribuídas pelas apreciações e diferenciações individuais e não pelos instrumentos; (b) entrevistas estandardizadas não programadas na qual para o encontro, o investigador elabora um guião onde a sequência das perguntas está determinada pelo desenvolvimento da conversa; (c) entrevistas não estandardizadas, onde não há guião, nem perguntas pré-especificadas nas quais o entrevistador está em liberdade de falar sobre vários tópicos e onde há possibilidade que surjam hipóteses do trabalho a serem aprovadas durante o desenvolvimento do encontro, e este tipo se adequa a investigações exploratórias.

Por sua vez, Valles (1999), citado por Rojas (2010), distingue dois tipos de entrevistas: individuais e em grupos ou denominados grupos focais.

#### 3.7.1.1. Entrevistas individuais

Com relação ao pensamento de Taylor e Bogdan (2000) e Albert (2000) pode se considerar a entrevista individual como sendo uma técnica de conversa presencial e verbal entre o entrevistador e o entrevistado ou informante tendo como finalidade a obtenção de dados sobre um determinado problema.

Na entrevista em profundidade, o entrevistador coloca algumas questões importantes com o objetivo de que o entrevistado exprime todos os seus sentimentos e



pensamentos acerca do tema, sem juízo de valores, com o propósito que o entrevistado descubra por via fenomenológica as motivações que incentivam o seu comportamento, tendo como desvantagem a suscetibilidade da falsidade, do exagero e da distorção dos enunciados verbais recolhidos como dados. Também pode existir um abismo entre o que se diz e o que se faz assim como a não existência de uma observação direta das pessoas nas suas vidas quotidianas, não se conhece suficientemente o contexto para compreender muitas perspectivas a que estamos interessados e pode também haver uma má compreensão da linguagem do informante. Por outro lado, encontra-se como maior vantagem a maior participação do entrevistado, sendo também possível de colocar as questões mais complexas com maior atenção.

### 3.7.1.2. Entrevistas em grupos focais

Através de um processo aberto, realiza-se uma conversa com um grupo de indivíduos tendo como finalidade a confrontação de pontos de vistas em relação a um tema de investigação.

Para Taylor e Bogdan (2000), uma entrevista desse género é rápida, oportuna, válida e pouco custosa enquanto constitui uma fonte importante para compreender as crenças, as atitudes, o saber cultural e as perceções de uma comunidade. Este tipo de entrevista recolhe em pouco tempo a informação qualitativa, sendo os grupos feitos por 6 a 12 pessoas.

Valles (1999), citado por Rojas (2010) explica que as entrevistas em grupo se caracterizam por: (a) estarem focalizadas num tema ou aspeto específico de uma situação; (b) os entrevistados fazem parte da situação que se deseja estudar pelo que se espera obter informação da sua própria experiência; (a) a partir de análise de conteúdos elaboram hipóteses que serviram de base para estruturar o guião de perguntas.

Como vantagens, Rojas (2010), citando Bogdan e Biklen (1998) assinala que o grupo oferece um clima de segurança que favorece a comunicação e melhor expressão de ideias e como dificuldade o reconhecimento dos sujeitos na transcrição das gravações para análise posterior e como problemas a reatividade, a fiabilidade e a validade.

Por sua vez, Quintana (2006) cita as seguintes vantagens da entrevista em grupo:

- a. É uma técnica natural, porque as pessoas estão acostumadas a interatuar umas com as outras e nessa interação se pode observar toda dinâmica, de relações, influências, inibições e mudanças de atitudes;



- b. Permite ao investigador de explorar antecipadamente possíveis soluções a problemas que se podem apresentar-se;
- c. A técnica é facilmente compreendida por todos e os seus resultados têm uma alta percentagem de credibilidade a não ser apresentados quadros complicados;
- d. É uma técnica de baixo custo. Pode se convocar os participantes através do telefone. As sessões não necessitam de grandes recursos;
- e. As entrevistas em grupos proporcionam rápidos resultados. A informação que se pretende obter pode surgir rapidamente e preparar o informe de análise sobre ela em menos tempo.

Como limitações, as entrevistas em grupo, têm as seguintes:

- a. O investigador pode ter menor controlo da sessão comparativamente à entrevista individual;
- b. Os dados obtidos são de análise difícil. Os resultados devem ser interpretados dentro do contexto em que se produzem. As vezes podem modificar as suas posturas individuais depois de interagirem com os outros.
- c. A técnica requer entrevistadores cuidadosamente treinados;
- d. Os grupos podem variar consideravelmente. Cada grupo focal pode ter características únicas.

Os instrumentos que mais serão a tona são as entrevistas grupais. Nos propusemos constituir em cada amostra 3 subgrupos de 6 a 7 elementos a serem entrevistadas totalizando 9 subgrupos com a possibilidade de entrevistar 54 a 63 indivíduos. Neste caso, 3 entrevistas a cada subgrupo poderão aclarar a situação vivida na instituição sobre os problemas de conflitos. Apresentamos em anexo IV os guiões das entrevistas a realizar.

Para além desses instrumentos, nos propusemos recolher também uma informação mais exaustiva a partir dos membros da direção da escola através dos autoinformes, que são espécies de relatórios relatando os acontecimentos relativos aos conflitos para uma análise adequada que possa extrair a substância do nosso estudo. Assim sendo, com base num consentimento informado, os três membros da direção, cada um deles apresentará uma informação sobre as situações conflituais que serão objeto de análise.

As técnicas descritas acima, oferecem como instrumentos de análise de dados, a saber a análise de conteúdos.



### 3.8.TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.

#### 3.8.1.Breve consideração sobre as técnicas de análise de dados.

A interpretação dos dados de uma pesquisa científica tem sido uma preocupação enorme dada o rigor que se exige para estabelecer as correlações possíveis que resultam da produção científica e a análise de conteúdos vem tendo destaque entre os métodos qualitativos, ganhando assim legitimidade (Bardin, 2006). A importância da análise de conteúdo para os estudos desta natureza é cada vez maior e tem evoluído em virtude da preocupação com o rigor científico e a profundidade das pesquisas. Apesar dessa preocupação e do surgimento de novos paradigmas científicos, exige-se desta feita, outras dinâmicas à análise dos dados das pesquisas científicas. Na generalidade a evolução pela qual tem passado o mundo científico revela irregularidades e também ruturas, sobretudo no que tange às ciências sociais, que exigem uma revisão nas abordagens metodológicas. Nesta vertente inscreve-se a técnica de análise de conteúdo, a qual cada vez mais conquista legitimidade nas pesquisas qualitativas, razão pela qual se impõe com uma técnica de grande relevância.

Inicialmente, pode-se dizer que a análise de conteúdo é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Como exigências assinaladas por Freitas *et al.* (1997) a disciplina, a perseverança e o rigor são virtudes para o sucesso dos estudos conduzidos através desta técnica.

Para abordagem dessa técnica, procederemos à exposição do conceito e dos procedimentos da mesma, dando pela frente a importância, as potencialidades, as limitações, a validade e a confiabilidade desta análise. Referenciaremos alguns “softwares” que facilitam a análise de dados qualitativos dando ênfase no MAXQDA.

#### 3.8.2. Conceito e procedimentos da análise de conteúdo

##### 3.8.2.1. Conceito

Apoiando-se da definição de Bardin (2006, p. 38), a análise de conteúdo consiste em “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*”. Campo (2004) enfatiza que o objetivo dessa técnica é a busca do sentido ou de sentidos de um



documento. De modo semelhante, é de inferir os conhecimentos segundo as condições de produção e/ou de receção com a base nos indicadores, ultrapassar as incertezas e enriquecer a colheita de informações através dos dados, por isso Chizzotti (2006, p. 98) afirma que “*o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas*”. E dessas comunicações mais tradicionais referenciadas por Bauer e Gaskell (2008) são os textos escritos de qualquer origem, manipuláveis pelo investigador no exercício de busca de respostas às questões da investigação.

As diversas formas pelas quais o material escrito é recolhido são: notas do campo, diário de pesquisa, fichas de documentação, transcrição, etc. Pode o mesmo ser documentado em fotos, filmes, áudios e outros, pois todas as formas de documentação têm relevância no processo de pesquisa, possibilitando uma adequada análise (Flick, 2009).

### 3.8.2.2. Procedimentos de análise de conteúdo

O material textual recolhido para ser analisado está constituído num sistema de códigos. Há uma necessidade de descodificação do que está sendo comunicado através de procedimentos de variada índole, como a análise lexical, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações, etc (Chizzotti, 2006).

De tudo que já foi dito, Minayo (2001) acrescenta que se constitui na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Essas funções aqui assinaladas podem ser complementares e de aplicação tanto nas investigações qualitativas como nas investigações quantitativas.

É assim que para se auferir a significação aos dados recolhidos, a análise dos mesmos, neste caso a análise de conteúdos envolve várias etapas como sublinharam Creswell (2007), Flick (2009) e Minayo (2001). E Bardin (2006) as organiza em três fases, a saber: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização do material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Esta organização se passa em quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contacto com os documentos da recolha de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b)



escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores através de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2006).

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registo (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registo que corresponde ao segmento da mensagem, de modo a compreender a significação exata da unidade de registo). A fase de exploração é de capital importância por possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito a qualquer material textual recolhido, submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 2006).

A terceira fase consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

Nestas diferentes fases de análise de conteúdo, Bardin (2006) destaca a codificação e a categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências.

A codificação consiste numa transformação dos dados brutos do material textual por meio de recorte, agregação e enumeração, para se atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão. Após a codificação, segue-se para a categorização que consiste na: classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2006).

Utiliza-se nessas etapas muito simbolismo que deve ser decodificado. Ao investigador é requerido um grande esforço para desvendar o conteúdo latente, como faz referência Triviños (1987). Neste caso, a análise contextual e histórica é de grande



valia (Bateson, 2000; Thompson, 1995), além da criatividade, intuição e crítica (Bardin, 2006; Thompson, 1995). O carácter crítico do pesquisador deve ser de relevância (Denzin e Lincoln 2000).

Entretanto, por mais que se devam respeitar certas “regras” e que se salientem as diferentes fases e etapas no emprego, a análise de conteúdo não deve ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Mesmo Bardin (2006) rejeita esta ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica tem como propósito ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com tempos atuais.

### 3.8.3.Importância da análise de conteúdo

Fielding (1999), através dos trabalhos de alguns autores, demonstra que nos últimos tempos os métodos qualitativos têm desfrutado de grande legitimidade na academia, por mais que seja um campo marcado por controvérsias.

Nas investigações qualitativas, o investigador é o instrumento principal e o maior interesse está no processo e não nos resultados ou produtos, além de que os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. Por outro, como constata Flick (2009), a interpretação de dados é a essência de uma investigação qualitativa, embora a sua importância seja vista de forma diferenciada nas diversas abordagens metodológicas.

Resumimos a importância do método de análise de conteúdo através desta frase de Bardin (2006, p. 158):“ *a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente*”. Campos (2004) insiste que a análise de conteúdo é sempre feita da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências. Este ato corresponde a realização de uma operação lógica pela qual é admitida uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições aceitas como verdadeiras.

### 3.8.4.Potencialidades da análise de conteúdo

Triviños (1987) sublinha que utilizar o método de análise de conteúdo é utilizar um conjunto de técnicas. Neste caso, o pesquisador deverá possuir um amplo campo de clareza teórica que lhe possibilita a inferência dos dados. Se não dominarmos os



conceitos básicos das teorias, não será possível também a inferência. O pesquisador que utiliza diferentes lógicas de pesquisa, mantendo-se em consonância com o método adotado, demonstra coerência, revelando grande potencial da pesquisa ao saber explicitar a sua opção metodológica e todo o procedimento desenvolvido na construção da sua investigação.

Em razão da elaboração esquemática que o acompanha passo a passo, o método de análise de conteúdo constitui-se num método específico que parece mais claro, mais fácil e menos ambíguo, porque o material textual é condensado ou reduzido. Das muitas regras emitidas a favor desse método, destaca-se a maior clareza e a ausência de ambiguidade (Flick, 2009). Este aspeto, também pode ser visto como uma das potencialidades da técnica. E muitos investigadores concluem que o método de análise de conteúdo minimiza a complexidade de uma coleção de textos. A classificação sistemática e a contagem de unidades textuais reduzem uma grande quantidade de material numa descrição curta de algumas das suas características (Bauer & Gaskell, 2008).

Sendo que a formalização do procedimento faz sobressair as categorias que permitem a comparação entre os diferentes casos, o método analítico possui mais uma vantagem sobre os métodos mais indutivos (Flick 2009). No entanto, o pesquisador não deve se lançar no campo de pesquisa desprovido de bagagem teórica. De certo modo, por mais que não sejam estabelecidas hipóteses nas pesquisas qualitativas, certas categorias precisam ser criadas, ainda que não sejam definitivas e únicas.

A análise de conteúdo, segundo Triviños (1987), além de método de análise único, pode servir de auxiliar em investigações mais complexas, fazendo parte de uma visão mais ampla e estratégica, como é o caso do método dialético. Para o feito, para que o método realmente atinja tal envergadura, deve-se necessariamente considerar o contexto das análises, não podendo o investigador apegar-se somente nos aspetos superficiais e/ou manifestos dos dados recolhidos. Nesta conformidade e como adverte Flick (2009, p. 298), a noção de contexto (contexto discursivo e contexto interativo local) já é “*mais ou menos indiscutível na pesquisa qualitativa*”. Relegado a esse pensamento está Thompson (1995) que aponta a importância do contexto e da história nas análises científicas. De forma semelhante, Bateson (2000) ressalta que considerar o conteúdo sem o contexto, qualquer análise torna-se falha; por isso, há a necessidade de olhar o sistema como um todo, contrapondo-se à fragmentação



da ciência. Também Chase (2008) confia na investigação com visão interdisciplinar, defendendo o estudo dos indivíduos nos seus próprios contextos social e histórico.

Estes aspetos importantíssimos de uma investigação podem se representar através de formas simbólicas, e desta forma necessitam de macro interpretação. As formas simbólicas são construções significativas interpretadas e compreendidas por pessoas, que as produzem e recebem. Mas elas são também, como especifica Thompson (1995), construções estruturadas de maneiras definidas e inseridas em condições sociais e históricas específicas.

Tais formas simbólicas devem ser entendidas para que sejam analisadas apropriadamente. Portanto, o contexto e também a história, como afirmam Bateson (2000), Chase (2008), Thompson (1995), e entre outros, tornam-se importantíssimos para potenciar a técnica de análise de conteúdo. Ainda em relação às formas simbólicas, Thompson (1995) salienta que o estudo das formas simbólicas é de capital importância e imprescindível por ser um problema de compreensão e interpretação. Formas simbólicas são construções de bastante significado que exigem uma interpretação; isto é, são ações, falas, textos que, por serem construções significativas, podem ser entendidas e compreendidas.

Neste contexto, Thompson defende que “*os métodos podem ajudar o analista a ver a forma simbólica de uma maneira nova*” (1995, p. 375). Pensa-se que a análise de conteúdo segue essa mesma lógica, pela qual o investigador acaba por ampliar a sua visão, ao seguir os passos propostos pelo método. No entanto, como nem o método da análise de conteúdo propõe, o pesquisador não pode deixar de interpretar, utilizando-se da construção criativa, pois o simbolismo exige, necessariamente, a interpretação. Trabalhada nesses termos, a análise de conteúdo apresenta-se como de grande potencialidade para o avanço das pesquisas.

### 3.8.5. Limitações da análise de conteúdo

Como qualquer técnica de análise, certas limitações também são inerentes à análise de conteúdo. As mesmas são apontadas por diferentes autores. Uma das críticas mais relevantes feitas à técnica de análise de conteúdo é o fato de carregar um ideário de uma metodologia quantitativa. Nesse sentido, a categorização própria do método, um tanto esquemática, pode obscurecer a visão dos conteúdos, impedindo o alcance de aspetos mais profundos do texto, o que pode resultar em interpretações superficiais e chegar-se a conclusões não conclusivas (Flick, 2009).



De um lado, Flick (2009, p. 294) destaca que muitas vezes a falta de profundidade nas análises se constitui no uso de paráfrases, “*utilizadas não apenas para explicar o texto básico, mas também para substituí-lo, sobretudo na síntese da análise de conteúdo*”. De outro lado, Thompson (1995) chama atenção para o facto de o pesquisador não ser neutro, referindo-se ao mito do recetor passivo. Desta feita, a inferência do pesquisador, a qual se faz necessária, não é totalmente neutra; no entanto, ele deve procurar interferir minimamente de maneira pessoal. Isso não quer dizer ser acrítico ou não fazer inferências, aspetos que uma análise de conteúdo em pesquisas qualitativas exige.

Nesse sentido, como a análise de conteúdo exige inferência do pesquisador nas suas diferentes fases, a neutralidade pode ser considerada uma limitação. Por outro lado, como refere Thompson (1995), não se pode esquecer que o objeto de análise constitui construção simbólica significativa, o que pode se reverter em validação para a pesquisa, fugindo das críticas das análises positivistas.

Para se superar esse limite, o investigador, para além das preocupações que deve ter, deverá assegurar-se de uma maneira ampla que os procedimentos engajados nesta abordagem, tendem a garantir a validade da sua análise. Não se está defendendo uma busca rigorosa do método na qual o pesquisador não realize nenhuma inferência, fazendo uso da flexibilidade necessária, e, sim, que tome cuidado, tanto em detalhar como em cumprir as etapas que constituem o método, evitando tanto o positivismo como o idealismo. Vale também para a análise de conteúdo o que Thompson advoga a respeito da construção criativa que a forma simbólica exige:

por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito (1995, p. 375).

Sobretudo, é preciso considerar que toda a construção criativa não pode estar desvinculada da análise do contexto e da história, como bem salientam Bateson (2000), Chase (2008) e Thompson (1995). Chase (2008) também aponta a falta de visão interdisciplinar como outra limitação de alguns pesquisadores que utilizam a técnica. Todavia Denzin e Lincoln (2008) explicitam, também por intermédio de outros teóricos, que a falta ou fraca análise contextual é um dos grandes limitantes das análises em pesquisas qualitativas.



Otra limitación da análise de contéudo é o feito de ter privilegiado as formas de comunicación oral e escrita, excluindo, por veces, outros medios de comunicación, tamén significativos e que poden facer total diferenza conforme a temática en análise (Godoy, 1995). Nesse sentido, mais unha vez a creatividade e a flexibilidade fazém-se necesarias (Denzin & Lincoln, 2008; Flick, 2009), para non limitar a pesquisa. Retoma-se que tamén Thompson (1995) salienta a importancia da creatividade nas análises dos resultados das pesquisas e Popper (1992) fala da necesaria flexibilidade.

Por fin, cabe salientar que a análise de contéudo posibilita a utilización de diferentes estratexias de análise no seu desenvolvemento metodolóxico; mas, ao mesmo tempo, sinaliza os seus límites e falacias subxacentes. Dessa forma, a busca por criterios de validez e confiabilidade constitúese nun camiño para a superación das limitacións, inherentes ou non á propia técnica.

### 3.8.6. Validez e confiabilidade

A validez e a confiabilidade tornáronse cuestións esenciais na legitimación de unha investigación científica. Tanto nunha investigación cualitativa como nunha investigación cuantitativa, a exigencia básica torna-se a validación dos resultados. No entanto, o proceso de validación e a confiabilidade non teñen o mesmo significado e importancia nestas dúas abordagens. Creswell (2007) afirma que nunha investigación cualitativa, a confiabilidade e a xeneralización desempeñan un papel non preponderante que desempeñaría nunha investigación cuantitativa.

Todavía, isto non significa afirmar taxativamente que as pesquisas cualitativas non precisan presentar criterios de validación ou non poidan desempeñar o papel de xeneralización, por máis que busquem antes a explicación e a confirmación ou non de presupostos, culminando na presentación de proposicións, as cales poden ser sintetizadas nun "constructo" teórico. Así, na pesquisa cualitativa se fala máis na transferibilidade do que na xeneralización, sendo que a dificultade de xeneralización é inherente á pesquisa cualitativa, non podendo ser destacada como limitación.

Por máis que se teña destacado a pesquisa cualitativa no transcorrer deste traballo por ser a nosa opción nesta investigación tamén cualitativa, pretendemos demostrar esa realidade neste campo. Todavía, como assinalado por Bauer e Gaskell (2008), a análise de contéudo é unha técnica híbrida. Moitos outros autores tamén assinalan que as abordagens cualitativas e cuantitativas poden ser complementares (Bardin, 2006; Bauer & Gaskell, 2008; Creswell, 2007; Flick, 2009; Minayo, 2001;



Thompson, 1995; Yin, 2001). E, em alguns estudos, isso é até recomendável e confere validade e confiabilidade à pesquisa.

As etapas inerentes à pesquisa qualitativa e à quantitativa são praticamente as mesmas, estando definidas e desenvolvidas de acordo com as diferentes matrizes paradigmáticas escolhidas.

Destacando a importância da confiabilidade assim como da validade interna e externa, Richardson (1999) afirma que as pesquisas científicas devem cumprir critérios científicos de confiabilidade e de validade que conferem a seriedade de uma investigação do gênero. Para o autor, confiabilidade indica a capacidade que devem ter os instrumentos utilizados de produzir medições constantes, quando aplicados a um mesmo fenômeno nas mesmas condições de medição, isto é no mesmo contexto, para, como afirma Yin (2001) minimizar, a propósito da confiabilidade, os erros e os vieses de uma investigação. Definindo por sua vez a validade, Richardson indica que é *“a capacidade de um instrumento produzir medições adequadas e precisas para se chegar a conclusões corretas, assim como a possibilidade de aplicar as descobertas a grupos semelhantes não incluídos em determinada pesquisa.”* (1999, p.87).

Para se assegurar da validade interna em pesquisas qualitativas, Creswell (2007, p. 207) aponta as seguintes estratégias necessárias: *“triangulação de dados”, “verificação de membro”, “observações a longo prazo e repetidas no local de pesquisa”, “exame dos pares”, “modos de pesquisa participatórios” e “esclarecimento dos vieses do pesquisador”*. A triangulação tem sido amplamente discutida e muito bem aceita, tanto na recolha como na análise de dados e supera as limitações encontradas num método único, pela ação de combinação de diversos métodos e dar-lhes igual relevância (Flick, 2009). Para além da triangulação dos dados, o autor aponta também a triangulação metodológica, a triangulação do investigador e a triangulação da teoria (Flick, 2009).

Quanto à triangulação metodológica, Denzin e Lincoln (2008) propõem que, apesar da sua importância para a validação dos resultados das pesquisas, torna-se auspicioso que cada técnica de análise seja aplicada segundo os seus próprios princípios, para que só após sejam realizados cruzamentos entre os resultados obtidos na aplicação de cada uma.

Diante da importância da validade e da confiabilidade de uma pesquisa, Creswell (2007) expõe oito estratégias para confirmar a exatidão dos resultados em pesquisa qualitativa: *“faça uma triangulação de diferentes fontes de informações de*



dados”, “use conferencias dos membros para determinar a precisión dos resultados”, “use descrição rica e densa para transmitir os resultados”, “esclareça os vieses que o pesquisador traz para o estudo”, “apresente informações negativas ou discrepantes que vão contra os temas”, “passe um tempo prolongado no campo”, “use interrogatório de pares para aumentar a precisão do relato”, “use um auditor externo para rever o projeto todo”. Em todas essas estratégias e etapas, o pesquisador precisa saber que existem diferentes lógicas de pesquisa e que se manter em consonância com o método adotado é sinal de coerência. Por conseguinte, o saber explicitar a sua opção metodológica e todo o procedimento desenvolvido na construção da sua investigação também credita validade e confiabilidade ao estudo.

Os resultados obtidos numa investigação científica, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objectivação (não objetividade), por um lado, constituindo os aspetos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, são aspetos que determinam o valor científico de um trabalho.

Nesse mesmo sentido, Bauer e Gaskell (2008) sustentam que a validade da análise de conteúdo deve ser julgada não contra uma leitura verdadeira do texto, mas em termos da sua fundamentação nos materiais pesquisados e a sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz do seu objetivo de pesquisa. Um corpo de texto oferece diferentes leituras com a dependência dos vieses que ele contém.

Cabe salientar que, ao trabalhar com a técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2006), o cuidado com a descrição e execução de cada uma das fases da análise, por mais que se mantenham a flexibilidade e a criatividade, caracteriza-se como forma de gerar confiabilidade e validade. Flick (2009) reforça que o cuidado com o detalhe do processo da pesquisa como um todo (o planeamento da pesquisa), como também a adequada exposição dos dados (incluindo a redação) na busca da confiabilidade, ou seja, na busca pela validação e confiabilidade, uma boa redação dos resultados da pesquisa, na qual se torna explícita uma boa organização dos dados, é fundamental.

Finalmente, salienta-se outra forma de validação dos resultados de uma pesquisa, que é a adequada utilização de “softwares”, tanto quantitativos que qualitativos. Parece neste caso pertinente destacar as novas tecnologias que facilitam a análise de conteúdo com abordagem qualitativa com maior ênfase a nossa opção.



### 3.8.7. Novas tecnologías: “Softwares” que facilitam a análise de dados qualitativos.

Estando num mundo globalizado onde as novas tecnologías estão cada vez mais revolucionando os sistemas estabelecidos, a sua utilização em qualquer campo científico aporta uma mais-valia no trabalho levado a cabo. Por isso, elas têm cada vez mais influenciado nas pesquisas. Partindo da década de 1980 a utilização da tecnologia faz parte tanto da recolha de dados como da análise de dados em pesquisas científicas, alterando, deste modo, os seus padrões. Também as pesquisas qualitativas podem fazer uso de programas para análise de dados, sem que o pesquisador espere que estes realizem o trabalho de análise automaticamente. Existe um trabalho prévio, e o investigador deve implicar-se como a sua criatividade na análise e na interpretação dos mesmos. Na realidade, estas novas tecnologías apenas auxiliam na pesquisa. Entre os programas que auxiliam na análise de dados qualitativos, podemos citar: NUD\*IST (gestor de referências para biblioteca pessoal), ATLAS\*ti (planejar projetos) e MAXqda (importa e exporta materiais de diferentes fontes) (Flick, 2009).

Quanto às pesquisas quantitativas, a utilização de “softwares” tem sido mais comum, antiga, conhecida e até mais bem aceita no meio académico. No entanto, o momento atual evidencia uma tendência de as pesquisas qualitativas também fazerem uso da informática, visando à agilização e qualificação do material de análise. Como indica Creswell (2007), o material a ser analisado, com o uso de certos programas informáticos pode ser melhorado. Bardin (2006) comparando o trabalho feito manualmente com aqueles cujas novas tecnologías intervieram, essas são facilitadoras, sendo o processo de codificação simples, contrariamente ao trabalho manual que se torna fastidioso.

Concluindo sobre o aspeto da utilização de “softwares”, estes nos servem para facilitar a análise e interpretação e neste sentido não se pode eximir a atuação ativa do investigador na adoção de um método de análise coerente e pertinente ao tema e à orientação epistemológica. Contudo, percebe-se a ampliação das possibilidades de utilização da análise de conteúdo nos estudos qualitativos, na utilização de “softwares” qualitativos que por natureza, não têm o intuito de quantificar ou criar um viés positivista.

De vários programas informáticos que existem, optamos pelo MAXQDA para esse trabalho de investigação por ser um programa de alta performance para análise do material textual, ideal para pesquisadores em ciências sociais, como a educação, a



psicología e tantas outras ciências cujo trabalho faz parte integrante de análise de texto ou de conteúdo.

O foco permanece sobre aqueles utilizadores que a investigação individual ou em equipa, baseiam-se na análise sistemática dos textos, por exemplo, entrevistas, discussões em grupo, notas de campo, etc. No programa não está incorporado um método específico, mas se presta para uma grande variedade de abordagens, de métodos mais estruturados como o clássico de análise qualitativa para abordagens mais abertas. O trabalho realizado em MAXQDA é geralmente baseado em categorias, o que significa que o pesquisador faz a interpretação, a classificação e a categorização do material (VERBI software, 2011). MAXQDA tem funções de apoio e pode assumir algumas tarefas, como a busca automática e a codificação.

### 3.9. DESENHO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

O trabalho propriamente dito da investigação se estrutura com base nos participantes, nos instrumentos de recolha de dados ou de medição assim como os procedimentos empreendidos decorrentes da metodologia definida. A elaboração e aplicação desses instrumentos assim como a recolha dos dados para a sua análise constituem uma das etapas resumidas da realização da investigação científica.

O esquema abaixo resume os instrumentos utilizados em cada subamostra, o número de participantes e o número de grupos por cada subamostra.

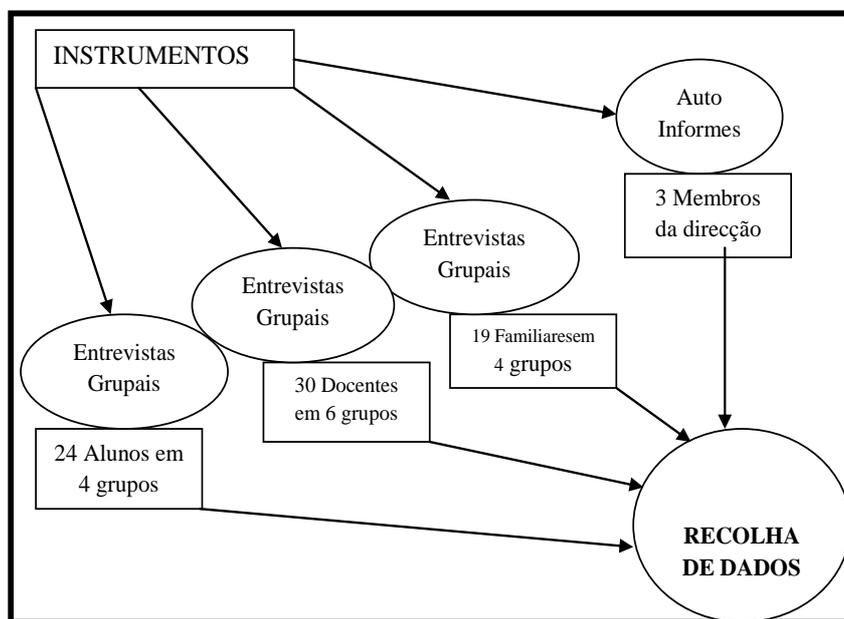


Figura 8: Instrumentos de recolha de dados (Fonte: Elaboração própria)



### 3.9.1. Participantes

Recordamos que o palco da realização dessa investigação foi selecionado pela Secretaria Provincial da Educação, órgão que na Província superintende a educação que baseou a sua seleção a partir das informações recebidas dos órgãos inspetivos da ação educativa, das lamentações e queixas dos pais e encarregados da educação assim como dos dados da Repartição Municipal da Educação sem se esquecer das informações da comunidade em geral. Das três escolas selecionadas a nível da Província, tendo em conta o distanciamento entre elas e a disponibilidade dos membros da direção no acompanhamento da nossa pesquisa, optamos em trabalhar numa única escola mais próxima do nosso local de serviço no Município de Buco-Zau.

A nossa amostra, como tivemos a ocasião de referir se constitui em três subamostras representando os três subgrupos essenciais da comunidade escolar do centro em estudo.

Trabalhando com uma amostra intencional, foi elaborada e aplicada no seio da comunidade escolar um questionário (ver anexo n.º I) para a seleção da amostra em cada subgrupo cujos critérios na sua essência foram: conhecer os indivíduos que já tiveram conflitos com os professores e a sua disponibilidade em colaborar connosco. Com a subpopulação dos pais e encarregados da educação, a aplicação deste questionário foi por intermédio dos seus educandos. Dos 73 elementos selecionados, constituiu-se 14 grupos de acordo com a disponibilidade de cada indivíduo, como se vê no quadro a seguir:

Tabela n.º 12: Participantes das entrevistas.

	Constituintes da amostra	Nº de subamostras	Nº de indivíduos por subamostra	Total de indivíduos
A	Alunos	4	5 a 7	24
M				
O	Docentes	6	5 a 8	30
S				
T	Familiares	4	4 a 6	19



R	TOTAL	14	-	73
A				

- Quatro (4) grupos de alunos com 5 a 7 alunos cada, perfazendo um total de 24 alunos a entrevistar cujas idades se situam entre 16 a 22 anos ambos sexos confundidos, sendo a maioria na 9.ª classe, todos de nacionalidade angolana com um agregado familiar numeroso, no caso, não menos de 5 indivíduos;
- Seis (6) grupos de professores com 5 a 8 professores, totalizando 30 docentes a submeter às entrevistas com um desse grupo constituído pelos membros da direção da escola que, apesar dos autoinformes fornecidos, passaram por uma entrevista para melhor recolha da informação. As idades dos professores são compreendidas entre 32 a 56 anos com habilitações literárias que vão da 12.ª classe à licenciatura e todos de nacionalidade angolana com agregados familiares numerosos excetuando cinco docentes cujas famílias vivem fora do Município. A maioria que constituiu famílias vive maritalmente com o cônjuge, sem compromisso jurídico, mas que acaba sendo sério na maioria dos casos. Alguns docentes ainda são estudantes universitários.
- Quatro (4) grupos de pais e encarregados da educação formados por 4 a 6 elementos com habilitações literárias que vão do ensino primário à 12.ª classe, cuidando de famílias numerosas. Alguns desses familiares dos alunos pertencem ao funcionalismo público e outros de profissão livre com idades compreendidas entre 34 a 56 anos, cuja maioria vive maritalmente com uma mulher ou com um homem.

### 3.9.2. Codificação dos entrevistados

Dos 73 participantes em entrevistas grupais, codificamos aqui em 14 grupos focais de entre os alunos, professores e pais e encarregados da educação, salvaguardando o anonimato que se requer. A codificação visa apenas identificar o falante ou o entrevistado dentro de um grupo determinado, com o seguinte simbolismo: RxAy nos grupos de alunos, RxPy nos grupos de docentes e RxFy nos grupos de familiares. Desta feita, o quadro abaixo espelha os procedimentos utilizados para a codificação das entrevistas e os seus respetivos grupos (Anexo IX) e os autoinformes da direção da escola, leva a menção AIDE.



Tabela n.º 13: Codificação dos entrevistados.

N/O	CÓDIGO	SIGNIFICADO	EXEMPLOS
01	RxAy	Resposta do Aluno y do Grupo x	R2A05: Resposta do Aluno número 5 do 2º Grupo dos entrevistados
02	RxA	Resposta de todos os Alunos do Grupo x	R3A: Resposta de todos os alunos do 3º Grupo dos entrevistados
03	RxPy	Resposta do Docente y do Grupo x	R1P02; Resposta do Docente número 2 do 1º Grupo dos entrevistados
04	RxP	Resposta de todos os Docentes do Grupo x	R6P: Resposta de todos os Docentes do 6º Grupo dos entrevistados
05	RxFy	Resposta do Familiar y do Grupo x	R4F02: Resposta do Familiar número 2 do 4º Grupo dos entrevistados
06	RxF	Resposta de todos so familiares do Grupo x	R3F: Resposta de todos os familiares do 3º Grupo
07	AIDE	Autoinforme da direção de escola	AIDE: Autoinforme da direção de escola

### 3.9.3. Instrumentos utilizados

As técnicas aplicadas neste estudo consistem na realização dos guiões de entrevistas (anexos VI, VII e VIII) para os três subgrupos para uma análise profunda das situações conflituais vividas na escola entre professores e familiares. Para além dos próprios objetivos principais referenciados nos guiões, abre-se a possibilidade de identificar o problema através de uma bateria de perguntas, de caracterizar as relações interpessoais, a participação na vida escolar e o ambiente escolar assim como a consideração da comunidade sobre o trabalho do professor. Nos mesmos guiões, foi relevante a produção dos critérios de resolução de conflitos bem como do modelo de resolução eficaz das situações vividas naquele centro escolar. Uma vez elaborados, os guiões foram submetidos a uma apreciação e aprovação dos espertos das áreas de pedagogia, sociologia e psicologia de três países a saber Espanha, Portugal e Brasil. Como já referimos anteriormente, este instrumento foi aplicado a 73 indivíduos.

Outrossim, os autoinformes dos membros da direção, são instrumentos de relato das situações conflituais vividas pelas duas classes e que chegaram ao conhecimento



da Direção da escola. Os mesmos permitem entrever os critérios utilizados para a possível solução. Através desse instrumento, temos a possibilidade de recolher alguns dados a partir dos elementos que mais acompanham a vida escolar. A elaboração dos autoinformes é um trabalho que destinamos neste caso ao diretor da instituição e aos dois subdiretores nos aspetos referidos acima.

A aplicação desses instrumentos e os seus destinatários se resume no quadro a seguir:

Tabela n.º 14: Aplicação dos instrumentos utilizados.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS	DESTINATÁRIOS	Nº DE APLICAÇÕES	TOTAL DE APLICAÇÕES
Autoinformes	Diretor	3	3
	Subdiretores		
Entrevistas em grupos	Alunos,	24	73
	Docentes	30	
	Familiares	19	

### 3.9.4.Procedimentos

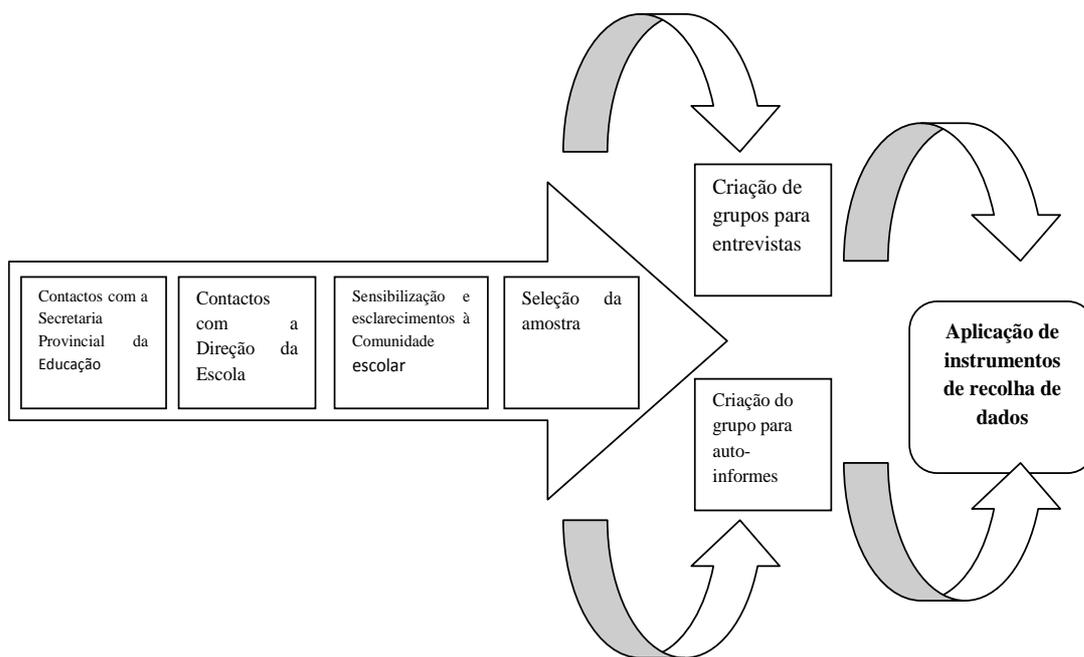


Figura 9: Procedimentos para aplicação dos instrumentos de recolha de dados

(Fonte: Elaboração própria)



Após indicação da escola alvo pelos órgãos da Secretaria Provincial da Educação mediante a nossa solicitação, elaboramos um consentimento informado que foi aprovado antes do seu envio aos responsáveis da instituição do ensino-aprendizagem (ver anexo II). Contactou-se a direção da escola em causa, primeiro por via telefónica para fixar o nosso encontro. Neste encontro explicativo, fizemos questão de expor o objeto e os objetivos do nosso estudo.

Trabalhou-se na sensibilização e esclarecimento dos grupos alvo para se entregar as fichas de seleção da amostra tendo desta feita evitado que as pessoas não dessem as suas opiniões dadas as sequelas da situação política anterior que não permitia a qualquer de opinar livremente sobre um assunto de interesse sociopolítico ou científico.

Estando os autoinformes (ver anexo V), a cargo dos membros da direção da escola, foi preciso uma explanação dos pontos essenciais a serem refletidos na informação que se pretendia recolher. Pela ocasião, solicitou-se que se imprimisse maior seriedade na realização destes autoinformes e negociou-se a data de remessa dos mesmos, tendo sido aprovado o espaço de duas semanas como o período máximo no fim do qual os três membros da direção da escola entregariam os dados.

Quanto às entrevistas cujos guiões se encontram nos anexos VI, VII e VIII, depois da seleção da amostra a partir das respostas dos alunos e docentes, criou-se de uma maneira aleatória com o respeito da disponibilidade de cada indivíduo no calendário laboral ou letivo, 6 grupos focais dos docentes totalizando 30 indivíduos, 24 alunos organizados em 4 grupos e 19 indivíduos formando os 4 grupos de pais e encarregados da educação para a aplicação das entrevistas semiestruturadas elaboradas.

Dos alunos, dada a dificuldade de os reunir no período de aulas, tomamos como precaução de trabalharmos com os do período vespertino no período matinal e vice-versa.

Quanto aos docentes, nos submetemos a disponibilidade dos grupos formados. Com base nos guiões postos a disposição dos integrantes dos grupos, realizaram-se o entrevistas por cada grupo durante dois a três dias tendo como material de suporte um microgravador, um escutador, cartões de memória, um computador portátil e um lenço de bolso colocado a volta do microgravador por formas a evitar a identificação da voz durante a audição das entrevistas.





Imagem 5. Entrevista em grupo dos professores

Nesta senda de ideias, foi também assegurado o anonimato dos intervenientes durante todo o processo de gravação assim como a validade das opiniões de cada um sem enveredar por escolha de respostas corretas e erradas.

Previamente, entregaram-se os guiões de entrevistas aos participantes dos grupos e seguia-se uma leitura explicativa das perguntas de entrevistas pelo entrevistador cabendo ao entrevistado na fase preliminar, colocar as suas dúvidas antes do início de todo o processo de gravação.

A constituição numérica dos grupos dos entrevistados dependeu da disponibilidade dos intervenientes e não obedeceu a nenhuma lógica premeditada a não ser a disponibilidade dos indivíduos para alternar com os períodos laborais e lectivos como nos referimos anteriormente.

Para a realização das entrevistas grupais, cada grupo de 4 a 8 indivíduos passaram a ser submetidos em duas partes da reunião cuja primeira consistia em apresentação da investigação, dos objetivos da mesma assim como dos benefícios previstos, oferecendo desta feita, a oportunidade de participar na edificação e no desenvolvimento dos conhecimentos sobre os conflitos da relação escola-família e na sua resolução eficaz.





Imagem 6. Um Grupo de familiares toma conhecimento do guião das entrevistas

A segunda parte se centrou na realização das entrevistas propriamente ditas para evidenciar as fontes dos conflitos da relação supracitada, da tipologia dos conflitos surgidos na base dessa afinidade, das relações interpessoais vividas naquela escola, do ambiente reinante no centro escolar, da apreciação da maneira de resolução dos diferentes conflitos e da criação de um modelo eficaz para nivelar os diferendos. Concomitantemente a realização das entrevistas, o trabalho da transcrição começou.





Imagem 7. Transcrição das entrevistas

Sendo a língua portuguesa a segunda língua embora a única oficial, a população da área tem o “fyote” como o primeiro idioma mais falado e aprendido no decurso do desenvolvimento individual no seio familiar. Daí, decorrem as dificuldades na aprendizagem da segunda língua, que é o idioma oficial. Tendo em conta o que acima referenciamos, fomos obrigados em certos casos reformular frases inteiras para tornar possível a compreensão da ideia expressa e corrigir os erros ortográficos ou gramaticais. Todavia e na medida do possível, para se evitar interpretações erróneas ou mudança das ideias do protagonista sobre o seu ponto de vista para uma transcrição crítica na qual a mesma frase a transcrever é escutada várias vezes antes da sua reformulação para se não fugir da essência do que o entrevistado queria transmitir. No entanto, a transcrição foi sempre devolvida a quem fala para a sua revisão. Esta posição não é nova e tem sido adotado por Atkinson (1992) e Ely (2007).

### 3.9.5. Análise de dados

A partir dos objetivos colocados neste trabalho de investigação apresentamos o conjunto de categorias e códigos definidos que vão servir para a análise das entrevistas e autoinformes. Desta feita, uma vez obtida esta lista passaremos a organizar os



conceitos por temas ou categorías máis pomenorizadas. Para codificar os datos utilizaremos a “software” MAXQDA12. Desta codificación e da análise transversal a ser feita através dos três subgrupos de intervención (alunos, profesores e familiares), conoceremos a esencia do traballo. A lista final de categorías emanadas das entrevistas, está organizada de seguinte maneira: 1. Información xeral; 2. Ambiente reinante e Relacións interpersoais; 3. Consideración do traballo docente; 4. Conflitos da relación docentes-familiares; 5. Resolución de conflitos e 6. Perspetivas de un modelo de resolución eficaz. Por súa vez, destas categorías están divididos en códigos como se observa no quadro a seguir:

Tabela n.º 15: Sistema de categorización.

Categoría	Código	Descrición
Información Xeral	1.1. Datos persoais	Dados identificativos
	1.2. Escolha da escola	Motivos que levaron a escolha da escola como o seu lugar de estudos ou do traballo
	1.3. Concepción do conflito	Diferentes maneiras de comprensión sobre o termo
	1.4. Situacións conducentes	Identificación de situacións provocadoras de conflitos na relación entre pais e docentes
	1.5. Vantagens e desvantagens	Pontos positivos e debilidades inherentes as situacións conflituosas
Ambiente reinante e Relacións	2.1. Condicións de traballo	Valorización das condicións do ambiente do traballo por parte dos alumnos, docentes e familiares.
	2.2. Comportamento da comunidade	Atitudes encontrados no ambiente escolar relativamente à comunidade inteira
	2.3. Experiencia de partilha	Valorización dos aspectos de comunicación da información entre os membros
	2.4. Convivencia	Adequación dos diferentes comportamentos para un ambiente sadio
	2.5. Relacións da comunidade	Apreciación de lazos establecidos entre os



interpersonais		membros da comunidade escolar
	2.6. Melhorias das condições	Propostas de melhoria de condições reinantes no seio
	2.7. Melhorias do relacionamento	Propostas de melhoria dos laços estabelecidos entre elementos da comunidade escolar
Consideração do trabalho docente	3.1. Comunicação	Partilha de informação entre os elementos da escola
	3.2. Participação na vida escolar	Envolvimento dos pais e encarregados da educação no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos
	3.3. Aspectos Abordados	Pontos mais falados nas reuniões com os encarregados da educação
	3.4. Apreciação do trabalho docente	Qualificação do trabalho do professor através dos comportamentos observáveis
	3.5. Autonomia do docente	Na abordagem dos conteúdos temáticos
	3.6. Aspectos ético-deontológicos	Valorização do perfil do professor
Conflitos da relação docentes-familiares	4.1. Situações de conflitos	Partilha da experiência de situações já vividas
	4.2. Atitudes provocadoras	Manifestação de comportamentos susceptíveis de engendrar conflitos
	4.3. Queixas	Situações pontuais relevantes apresentadas ao superior capazes de provocar conflitos
	4.4. Tipos de conflitos	Diferentes categorias das situações conflituais
Resolução de Conflitos	5.1. Conhecimento das normas	Apreensão da importância da regulamentação para o convívio social
	5.2. Actuação	Maneira de agir perante a situação conflitual para se encontrar a solução
	5.3. Conselhos	Aportes para normalização da situação



Perspectiva de un modelo eficaz	6.1. Resolução eficaz	Abordagem producente de efeitos positivos e duradouros
	6.2. Aspectos críticos do RI	Aspectos a serem melhorados no RI
	6.3. Passos do modelo de resolução	Etapas necessárias para uma solução eficaz do conflito



# CAPÍTULO 4: RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO E SUA ANÁLISE

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



#### 4.1. INTRODUÇÃO SOBRE OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO E A SUA ANÁLISE

Tal como nos referimos no capítulo anterior, participaram das entrevistas 73

176

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

elementos de entre profesores, alunos e pais e encarregados da educação. Constituiu-se 14 grupos de entrevistados. Para além das entrevistas, recebemos 3 autoinformes dos membros da direção da escola que na base de uma solicitação nos relataram as situações conflituais encontradas na escola em referência, as suas causas, os tipos e o processo de gestão e resolução. Ainda falando das entrevistas, o período de realização das mesmas foi a partir de 21 de maio a 28 de agosto, num espaço de 38 dias que totalizaram justamente 103 horas de entrevistas. O período de transcrição, o mais fastidioso partiu de maio de 2015 a setembro de 2018.

É assim que os dados que neste capítulo apresentamos são resultantes das entrevistas e de autoinformes produzidos pelos intervenientes do processo de docente-educativo que foram alvo da nossa investigação com base nos guiões estabelecidos em busca dos objetivos fixados pelo projeto, permitindo desta maneira as conclusões generalizadas. Desta feita, categorizou-se em seis itens as entrevistas com os seus diferentes códigos cuja interpretação baseada num “software” especializado, expôs os dados que analisamos neste capítulo.

## 4.2. INFORMACIÓN GERAL SOBRE OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO .

### 4.2.1. Dados pessoais

A análise transversal dos dados identificativos dos nossos entrevistados se reparte, como na nossa população alvo em 3 grupos, a saber, os alunos, docentes e pais e encarregados da educação que constituem o nosso ponto de partida e de chegada para desvendar o conjunto de situações-problemas encontrados na relação professor-familiar.

O código em análise apresenta-nos a faixa etária dos discentes situada entre os 18 a 23 anos de idade pertencentes à oitava ou nona classe de escolaridade do ensino geral, tal como está organizado no sistema educativo angolano. Podemos também realçar, segundo o código em análise, que os nossos alunos são oriundos de todos os bairros urbanos e suburbanos da vila de Buco-Zau com um "standing" de vida nadando entre a vida modesta e a paupérrima. Do controlo do agregado familiar, salienta-se a existência de 4 a 40 elementos tendo a média normal situada entre 5 a 6 elementos da família conforme os dados indicados pelos discentes com todos agregados de nacionalidade angolana.

Como é o caso dos discentes e docentes, os familiares dos alunos vivem e convivem nos mesmos bairros, todos os cidadãos angolanos, com um estado civil comparado ao dos professores, excetuando uma senhora casada legitimamente assim



como um homem que contraiu o matrimónio, neste sentido, a maioria dos professores assim como dos familiares vive maritalmente. A faixa etária vai dos 42 a 57 anos, com habilitações literárias que vão da 8.<sup>a</sup> classe aos primeiros anos da universidade. Uns são do funcionalismo público na categoria de trabalhadores de administração local do Estado e Professores, outros do Ministério da Palavra (Educadoras Cristãs, Pastores), outros ainda de uma profissão liberal (Serralheiros, Carpinteiros, Pedreiros). O número de filhos assim como o agregado familiar, comparem-se aos dos professores.

#### 4.2.2. Escolha da escola

Da parte dos alunos, a motivação da escolha da escola prende-se com a proximidade da residência e as condições socio-económicas, tal como relatam alguns:

*“Porque as minhas condições são poucas para ir noutra escola é por isso que eu escolhi esta escola.”* (R2A10, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Alguns apontam a qualidade do ensino professado como sendo a motivação da sua escolha e desta feita, a qualidade de professores encontrados naquela escola como sendo fatores que motivaram a sua escolha para a aprendizagem naquele centro educativo que presumivelmente apresenta melhores resultados nos concursos radiofónicos do saber a nível da Província, tal como faz referência um dos alunos;

*“Gostei de estudar aqui porque tem bons professores que ensinam bem. No concurso radiofónico “aprenda brincando” essa escola ao competir com as outras na Província sempre saiu melhor.”* (R4A23, extrato da entrevista grupal de 10 de junho de 2015).

Outros ainda, por ignorância da existência de outras escolas do mesmo nível naquela zona acabam por escolher a que mais conhecem e situada no centro da vila. Também pode se dizer que sendo uma escola pública, onde o Estado providencia a maioria das condições para a realização da ação educativa, os pais e encarregados da educação recusam reembolsar mais valores para os estudos dos seus educandos, sendo estes carentes e modestos do ponto de vista da situação económica familiar.

Os dados revelam que no caso dos trabalhadores, mesmo com algumas convicções, a escolha da profissão não significa escolha do local de trabalho. Aqui os professores se apresentam como sacerdotes, isto é, para dizer que onde quer que seja enviado desde que haja escola e crianças para ensinar e desde que o nível correspondente do ensino esteja lá, o professor cumpre com a sua missão profissional,



*“Falar da escolha, eh! a nossa missão é nobre, portanto a escolha da escola onde o professor deve trabalhar não é da sua dependência. Foi assim que os órgãos decisores a nível do Município ou da Província entenderam nos colocar aqui e a minha questão é só trabalhar. Não deve ser uma escolha própria, mas nós dependemos por onde for colocado. Somos combatentes da linha de frente.”* (R3P13, extrato da entrevista de 27 de maio de 2015).

Assim sendo, a colocação destes profissionais tem sido por via direta ou de acordo com a transferência dependentemente dos anos de serviço num estabelecimento de ensino ou de acordo com o nível que se vai granjeando na escala académica, por isso preferencialmente os que ostentam a 12.<sup>a</sup> e alguns com o ensino superior iniciado, estão colocados nas escolas do ensino secundário do ICiclo e os que já concluíram o bacharelato ou a licenciatura estão neste momento no ensino secundário do II ciclo, segundo os dados dos entrevistados. Ainda se nota que alguns por serem oriundos da área e tendo os níveis desejados estão posicionados para ocupar qualquer vaga que haver em termos do trabalho naquela escola do I ciclo, evitando, desta feita, que o professor não falte as condições sobretudo de habitabilidade na zona onde está colocado.

Há quem vê a sua colocação como uma participação na reconstrução para o desenvolvimento da zona ou área e quiçá do país uma vez que, a República de Angola é um país que já sofreu uma longa guerra civil e estando, o ensino no centro de todas as atenções, o professor colocado numa área é uma pedra basilar para o desenvolvimento de toda a comunidade por vias de consequência de toda uma Nação. O extrato a seguir é nitidamente claro:

*“Ok, como é sabido, o país está em reconstrução também quer participar na reconstrução de modo a melhorar o desenvolvimento deste mesmo país. Fui colocado aqui pelo Ministério da Educação através da Secretaria Provincial da Educação para exercer as minhas atividades docentes...”* (R2P12, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

No que diz respeito aos familiares sobre a escolha daquela escola como local de aprendizagem dos filhos, alguns pontos se assemelham com os dos discentes no que tange a existência da única escola pública na região onde não se paga mais nada para além dos emolumentos relacionados à matrícula, ao pagamento das folhas de provas e a justificação de falta. A par disto, nota-se que o fator distância, como disseram também



os alunos, conjugou na motivação dos encarregados da educação a aderirem àquela escola para a realização dos fins educativos da sua progenitura. Entretanto, há quem colocou o filho naquele estabelecimento para estar sob controlo dos próprios pais tendo em vista a localização da casa paternal e a instituição escolar:

*“Bom, eu coloquei o meu filho naquela escola porque desde que ele terminou o ensino primário, fui obrigado a enviar no 1 ciclo. Escolhi aquela escola para melhor controlo desde que eu estou próximo dele.”*  
(R3F10, extrato da entrevista grupal de 17 de agosto de 2015).

Dos pais e encarregados da educação, há quem vê na escolha da escola, local da aprendizagem dos filhos como sendo um investimento que poderá ajudar no futuro os progenitores. Sendo um investimento, não se lança recursos num projeto não seguro e fiável. Alguns entrevistados afirmam isso mesmo:

*“Bem, enviei os filhos na escola do 1 ciclo para que pudesse ter como ajudar o pai, a mãe ou a família porque se nós não metermos os filhos na escola, então creio que os anos que veem a frente teremos... Existem outras escolas do 1 ciclo e aquela porque está próximo de nós.”* (R3F11, extrato da entrevista grupal de 17 de agosto de 2015).

Estes extratos resumem pouco mais ou menos dos depoimentos sobre a escolha da escola como local do trabalho ou do estudo dos alunos, questão colocada para saber as motivações que levaram os pais e encarregados da educação, os alunos e os professores a optarem pela instituição em referência que podemos considerar os escores alcançados pelos alunos nos concursos radiofónicos que presumivelmente ditam a regra na perceção de melhores escolas da Província, a própria distância entre a escola e o local de habitação de muitos alunos que com poucos recursos financeiros não ajudaria muitos pais a pensar em colocar os seus filhos em escolas privadas onde se deve reembolsar mais valores pecuniários para os estudos dos filhos. Para os professores. É o cumprimento de um dever profissional, isto é, basta ter os alunos e a escola que o professor avançará com um soldado na linha de frente ao combate contra o analfabetismo para o desenvolvimento multifacético da nação.

No cumprimento dos objetivos desse trabalho começamos por identificar a perceção dos alunos, professores e familiares sobre o conflito, analisando a conceção do termo, as suas vantagens de desvantagens assim como as situações que levam a esses conflitos.

#### 4.3. IDENTIFICAR A CONCEÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR



## SOBRE O CONFLITO, AS SUAS VANTAGENS E DESVANTAGENS ASSIM COMO AS SITUAÇÕES CONDUCENTES.

### 4.3.1. Conceção do conflito.

Em parte, dos dados revelados pelos alunos, não se tem em conta que o conflito, em certas situações de gerência boa do mesmo, seja o que catapulta um certo dinamismo para a mudança evitando a estagnação dos assuntos e processos. Pensa-se, na sua idealização que o conflito sempre foi uma coisa ruim e considerado como tal entre as partes envolventes, por isso que os alunos apontam como sendo situações contraditórias, cuja origem é duma das pessoas implicadas. Repentinamente, sem qualquer contradição, é inexplicável a existência de um conflito. Aponta-se ainda a presença de um desacordo ou a não aceitação da opinião de outrem como sendo a base principal em que se assenta o conflito, sustentando a incompreensão e a discussão ressentida negativamente, com referência no extrato a seguir:

*“Conflito é problema que alguém pode ter com outro indivíduo; uma situação em que não há compreensão entre as pessoas.” (R3A19, extrato da entrevista grupal de 2 de junho de 2015).*

Essas situações a revelia, provocando desentendimento, segundo o pensar dos alunos, não ficam isentas de consequências e como dizíamos, estas consequências são nefastas para a convivência humana e nas relações interpessoais, tal como exposto a seguir:

*“Como já acabou de dizer o colega, o conflito é algo causado por duas pessoas ou mais de duas pessoas e se não for resolvido o mesmo pode dar várias consequências” (R3A18, extrato da entrevista grupal de 3 de junho 2015).*

Atualmente esta conceção é errónea dado que as situações conflituais dinamizam o pensamento, operam mudanças significativas na maneira de apreensão das coisas, o que leva ao desenvolvimento das sociedades na apresentação de pontos de vistas diferentes na escolha da mais eficaz a aplicar para se sobressair de uma situação qualquer.

Para os docentes, estes defendem primeiro a existência de conflitos consigo próprio, com a natureza própria do homem, sendo um ser pensante. A par do surgimento intrínseco, pode haver um surgimento extrínseco, no seio da comunidade de pessoas ou ainda entre duas pessoas.



*“Conflicto para mim, é o desentendimento que pode surgir no meio deste ou daquele.” (R1P03, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).*

Os docentes apontam que a interação social no meio ambiente como forma de comunicação, é produtora de situações contraditórias donde resultam os conflitos. Neste posicionamento, o conflito aparece como reação a um estímulo na comunicação deficiente entre indivíduos colocados no mesmo meio ambiente. Para tal, é uma maneira de buscar respostas a certas situações prevalentes no agrupamento social. Aqui aparece o meio ambiente como fonte que alimenta as contradições conducentes aos conflitos.

*“A interação, a interação social é a relação de comunicação entre indivíduos. Então o conflito faz parte do meio. Para que nós sejamos amigos, deve existir o conflito. É uma relação de interação entre eu e outro indivíduo, e não só. Esse conflito também faz bem no nosso seio porque através do qual nós vamos buscar as respostas, porventura se existe algo errado desse conflito nós vamos ser corrigidos praticamente porque o termo conflito é uma forma de interação, é uma forma de interação. Interação, temos interação social e interação... Quando se trata de interação, interação é uma forma de comunicação. Agora, interação social é o resultado de um ou mais indivíduos na comunicação. Conflito é uma relação de interação.” (R2P12, extrato da entrevista grupal de 23 de junho de 2015).*

Neste grupo alvo, ainda se entende por conflito como desentendimento entre duas pessoas, resultante de personalidades diferentes, fruto de comportamentos e hábitos adquiridos ao longo do tempo, formando desta feita o carácter do homem.

Os familiares reconhecem que o conflito é uma divergência de ideias ou de pensamentos entre pessoas. E se as partes poderem aproveitar essas divergências no campo laboral, traria melhoramento.

*“Sim de igual modo o que o outro está falar, mas vou acrescentar: o conflito é sim senhora, uma divergência de ideias e é muito importante o conflito surgir para que haja o melhoramento do trabalho porque existe desentendimento e depois desse desentendimento, encontra-se a solução deste conflito. É importante”. (R2F05, extrato da entrevista grupal de 11 de agosto de 2015).*



Contrariamente ao pensamento secular e a consideração de algumas pessoas entrevistadas que revêem no conflito como sendo uma coisa ruim, neste caso, estão todos os grupos estudantis. Alguns como os familiares e os professores começam a interpretar o conflito numa relação de interação social como sendo uma forma de comunicação capaz de propulsar e provocar mudança para a melhoria das situações vividas, o que, suponho eu, dirige a ação dinamizadora na melhoria das conjunturas, caso sejam bem geridos. O meio ambiente apresenta-se como sendo o sustentáculo dos conflitos produzindo divergências, incompreensões, contradições e desentendimentos que desembocam aos conflitos cujas soluções são esperadas através de resoluções capazes de dar um novo alento a essas situações.

Analisado neste campo o conceito de conflito tal como a comunidade escolar em análise o concebe, inclinámo-nos a perceber as situações que levam aos conflitos naquele ambiente, tal como exposto pelos participantes deste projeto.

#### 4.3.2. Situações conducentes

No decurso da nossa investigação, foram identificadas pelos alunos, numerosas situações que ocorrem tanto dentro da sala de aulas como fora dela que podem ou que já levaram aos ambientes tensos na relação docente-educando, trasladadas noutra relação que envolve os docentes e os familiares. E da nossa análise, a maioria das situações conflituais provocadas pelos professores são de ordem ético-deontológica, manifestadas pelas atitudes e comportamentos que não coadunam com a lei, a moral e o civismo, sobretudo com o exercício docente. A maioria dessas situações já provocou conflitos da relação docentes-familiares na escola em estudo. Da parte do comportamento e atitudes dos docentes, os alunos enumeraram algumas situações mais recorrentes:

- Assédio sexual sofrido na maioria dos casos pelas meninas, ditado pela posição de superioridade e inferioridade entre o professor e a aluna ou então entre o predador e a presa, às vezes para troca de notas, neste caso por consentimento ou forçosamente com todas as consequências possíveis. Na maioria dos casos, a vítima resigna-se por vergonha a não denunciar essas práticas. Certos casos, as meninas ficam o pé a não se seduzir pelas propostas do professor tentador. Duma maneira como doutra, as partes acabam por estar em situações não abonatórias, em desavenças, conforme explicação dada pela aluna número dois do primeiro grupo:

*“...quando o professor pretender uma menina dentro da sala e essa por sua vez se negar, o professor fica a quedar a aluna na sua disciplina*



*mesmo quando esta estiver a tirar boas notas. E isso não está nada bom. Quando a aluna reagir aquilo não tem nenhum efeito porque o professor está acima da aluna. Ele é quem dá aulas e a aluna não tem como reagir ou falar. Esses conflitos levam a que a aluna possa falar muito mal do professor. Este por sua vez, quando se aperceber vai querer atribuir a falta de respeito à aluna porquanto a aluna tem a sua razão.” (R1A02, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).*

Neste contexto, a sedução não vem apenas da parte dos superiores mas também as provocadoras podem ser as alunas pelo porte de roupas curtas ou extravagantes e sensuais assim como pelas posições tentadoras apresentadas dentro da sala de aulas. É curioso ver, que apesar da obrigação do uso da bata escolar, esta já não possui as dimensões normais, as características de uma bata escolar passando como qualquer camisa para que as outras roupas que deveriam ficar no interior da bata sejam vistas. Aqui está também a questão disciplinar e da aplicação correta e devida das normas que regem o estabelecimento escolar.

- O estabelecimento de relações amorosas entre a aluna e o professor pode prejudicar sobre maneira a relação da amizade que essa aluna tiver com os seus colegas do mesmo estabelecimento escolar, por manifestação do comportamento de rivalidade entre as partes, provocando, deste modo o conflito:

*“Do nosso conhecimento, o mal-entendido às vezes enquanto pensamos de uma maneira errada, como posso dar um exemplo. Há professores que pretendem algumas alunas na escola e por um aluno ter confiança com aquela menina, o professor vai já pensar que têm relações amorosas, porque ele também está atrás da menina.” (R2A09, extrato da entrevista grupal de 26 de maio de 2015).*

Esse comportamento pode também traduzir a falta de respeito entre as partes que é uma das causas de conflitos. A um certo nível muitas pessoas não sabem se posicionar na hierarquia, traduzida pelo não respeito da pessoa humana sobretudo quando se considera o nível académico que alguns ostentam dentro da sociedade, mas ainda manifestam um comportamento de falta de respeito, sendo que o professor deverá traduzir o seu comportamento como sendo o espelho da sociedade, um exemplo a seguir. O que em alguns casos não acontece.

- A falta de respeito aos alunos manifestada pelas ofensas dentro da sala de aulas ou o complexo de superioridade de alguns professores, acaba por envenenar as relações



entre o professor e o aluno, afetando da mesma maneira, para além do trabalho, as relações com os familiares dos discentes.

*“...ofender os alunos, criar atritos entre professores e alunos, falta de respeito aos alunos podem provocar conflitos.”*(R1A03, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Às vezes esse comportamento é traduzido por falta de humildade que se requer na pessoa humana. Mesmo a humildade científica é uma característica apenas das pessoas que concorrem para a paz nos espíritos. Receber críticas ou ser corrigido em alguma coisa e aceitar é uma virtude muito importante que nos permite visualizar as nossas fraquezas e fortificar as nossas grandezas.

- A falta de espírito de humildade científica por parte dos docentes. Professores há que não aceitam serem corrigidos pelos alunos, e caso acontecer, cria-se um problema a resolver por causa da prepotência no saber que certos docentes acarretam consigo. O seguinte relato é ilustrador:

*“Há alunos, escrevendo ao quadro erradamente, o professor tem direito de corrigir-lhes, mas por sua vez há professores que não aceitam a correção dos alunos, e isso pode levar ao conflito.”* (R1A01, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Essa autossuficiência de certos professores faz com que não possam avançar, sendo estagnados nas suas ações como se pode verificar nos conteúdos científicos que lecionam e nas suas práticas pedagógicas. São comportamentos indecorosos que se manifestam neles e também notam-se atitudes ameaçadoras dos profissionais da educação que podem causar conflitos na relação aluno-professor.

- As ameaças proferidas aos alunos. É certo que os alunos não somente se resignam, mas na maioria dos casos, não aceitam tais comportamentos por pessoas com uma missão continuada dos encarregados da educação: cuidados primários aos filhos onde a proteção é um desses cuidados;

- A não consideração do trabalho do aluno por parte dos professores ou prejudicar o aluno por ter conseguido resultados satisfatórios. Várias vezes se tem notado que alguns professores talvez por desconfiança, obrigam os alunos com escores altos em algumas provas a “defender a nota” conseguida pelo aluno. No caso contrário, isto é, quando justamente o aluno “arrancar” uma negativa, um escore muito baixo, não se lhe deem ocasião para se defender dado que todos os objetivos da lição ou da disciplina não são tidas em conta no momento de avaliação dos alunos. Em



alguns objetivos específicos duma lição são conseguidos facilmente pelos alunos e outros não. Por isso, não se deve pensar de antemão que toda nota positiva decorre de uma cábula e a justa é a negativa.

*“O aluno, ao entender bem uma disciplina, tendo as suas positivas e essas não sendo aceites pelo professor presumindo que tivera cabulado...”*  
(R1A01, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Esta atitude, é uma atitude de desconfiança que estabelece um mau clima propenso a situações de conflitos.

- A desconfiança que se estabelece em certas relações com o professor e o aluno é conducente aos conflitos.

- Os maus tratos infringidos aos alunos no seio da comunidade estudantil, nunca serão bem-vindos porque ali se instala a revolta, acabando de restaurar um clima conflituoso entre as partes. Apesar de constantes apelos aos professores, às punições corporais ainda fazem parte de medidas punitivas que alguns professores aplicam aos alunos, como o caso que levanta um dos alunos do segundo grupo dos entrevistados:

*“O meu comportamento na escola... Portanto, anos atrás comportei-me muito mal, porque não gostava que o professor batesse-me. Se o professor bater-me, levanto a minha mochila e saio. Isso também causava mesmo conflitos.”* (R2A10, extrato da entrevista grupal de 26 de maio de 2015).

- Neste contexto, professores há que, para além de infligir uma punição a um aluno que cometeu, chega no ponto de generalizar a punição para todos na turma, repartindo a culpa mesmo aos inocentes nos casos de desobediência, desordem ou indisciplina de alguns membros da turma, tal como aponta um dos alunos entrevistados:

*“A única coisa que lamento muito, mesmo que não fui eu quem fiz a desordem, sou sempre apontada. O Diretor tinha avisado que quando estamos dentro da sala de aula, mesmo que o professor esteja ausente, não podemos sair fora do recinto escolar. Mesmo que não venha a sair, vai à subdelegada entregar sempre o meu número lá direção da escola. E ali, mesmo... É ali onde eu ando ficar um pouco aflito. Nunca gostei muito. Não é só o meu caso, alguns colegas também reclamam muito. Ela tem sempre os confiados dela cujos números nunca foram entregues à direção da escola.”* (R2A10, extrato da entrevista grupal de 27 maio de 2015).

- Trabalhos domésticos a serem realizados nas casas dos professores pelos alunos. Tem sido frequente em certos casos, mesmo sabendo da interdição que existe da



realização de trabalhos caseiros aproveitando-se da mão de obra barata que são os estudantes, professores aproveitem-se destes para a realização de alguns trabalhos pelos alunos ao seu benefício. Os alunos como os encarregados não se reveem nisso porque cada um pode contrair a mão de obra no mercado e não explorar os alunos por serem indefesos e sem voz se apresentando como a parte fraca de todo o sistema escolar, por isso deveria merecer todos os cuidados possíveis dos docentes e familiares. Antes pelo contrário, em certos casos é a parte mais explorada, aproveitando-se das fraquezas dessa classe social. Essas atividades, às vezes enquanto são humilhantes e pesadas considerando a idade dos alunos. Ainda se comprova a existência de alguns professores que levam os alunos às lavras, ao fabrico de blocos para a construção ou realização de trabalhos de construção em benefício dos professores e às vezes em troca das notas. E quando isso acontece, certamente se instala a crispação no relacionamento, um clima que menos desanuvia. O relato desse aluno é particularmente interessante:

*“Foi um belo dia que cheguei atrasado, porque às vezes enquanto havia sempre motivos de chegar tarde à escola. Entrei, e o professor mandou-me ficar de joelhos e cumpri. Mandou-me levantar. Chamou a menina que chegou junto de mim, fomos a casa dele para acarretar a água enchendo o bidão do quarto de banho. Fi-lo. Pediu-me para cumprir a mesma punição pela segunda vez e cumpri. E a terceira vez pediu-me para comprar um cartão de recarga do telefone no valor de mil kwanzas (equivalentes a 10 dólares americanos) para a menina e deu-me o prazo dizendo que até amanhã deverei ouvir que comprou o cartão da recarga para a menina.”*  
(R2A13, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

- A manifestação do complexo de inferioridade ou de superioridade perante um educando através da comparação do modo de vida, de vestir, dos bens materiais, etc.

- Certas amizades entre o aluno e a aluna não são bem apreciadas por parte dos docentes por haver um interesse deste, no estabelecimento de relações ocultas e ilícitas com a mesma, tal como codificado.

- A falta da aplicação regular das medidas regulamentares, violando o princípio de equidade determina sobremaneira distanciamento de comportamento entre os familiares e alunos dum lado e do outro, os professores. Isto é dito aqui:

*“Há professores que não gostam que os alunos venham a aparecer e dizem: você mostra-se muito, assado e cozido. E há professores... Os alunos quando chegam dentro da sala de aulas o professor se sente mesmo*



*que ficou inferiorizado pelo aluno. Há professores que não gostam do vestir do aluno. Exemplo lá na escola, temos o professor de química. Aquele professor não gosta de mim. Cada vez que eu vou lá na escola com o casaco, ele sempre me coloca fora da sala de aulas.”* (R2A12, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

- O não respeito do horário por parte dos docentes é uma causa a não menosprezar citado pelos próprios alunos. Sendo uma determinante psicológica a liberdade, os tempos definidos como intervalos nos horários ou ainda tempos de alguns professores, os outros deverão evitar intrometerem-se por formas a evitar os atritos que podem trasladar aos pais e encarregados da educação. Os alunos ficam agastados devido a certos professores que recuperam os tempos dos seus colegas no sentido de avançar com as suas matérias.

São algumas situações apontadas e vividas pelos alunos da escola em estudo, capazes de suscitar os conflitos na relação docentes-familiares provocadas pelos professores. Salienta-se que os próprios alunos apontaram as que eles cometem que conduzem aos conflitos, a saber:

- A própria educação recebida a nível da família se não for das melhores, compromete todo o ser humano que não se comporta segundo as normas de convivência salutar. Os alunos têm a sua educação e cultura, ou seja, cada um deles tem a sua educação e cultura que tenta impor ou sofrer a influência das outras. Este facto é determinante na realização da personalidade.

- Por outro lado, reconhecem que o não respeito pelas normas estabelecidas para a sã convivência por parte dos alunos, é suscetível de ser um fator de criação de atritos, tal como ficou expresso neste extrato:

*“... no atendimento do telefone dentro da turma. Sabemos que estando dentro da sala de aula, os telefones não podem tocar no sistema do ar livre e quando isso tocou, o telefone deveria ser retirado para ser levado à direção da escola. E ali não se aceita que o seu telefone seja encaminhado à direção da escola, porque só se deve comprar outro.”* (R1A05, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

- A bebedeira com os seus efeitos nos alunos assim como as drogas proporcionam uma alteração de comportamentos e atitudes provocadoras e capazes de engendrar situações não abonatórias no seio da comunidade escolar, como o não interesse das explicações do professor pelos alunos ficando assim no estado de



desatenção. E há quem desafia dentro da sala o próprio professor querendo se fazer valer. Através das falhas do aluno,

*“... por exemplo, a malandrice no bairro também pode conduzir aos conflitos, a bandidagem, as aventuras. Quando chegamos na escola e o professor estando a explicar, o aluno não fica interessado no que o professor estiver a explicar. A reação do professor, provoca uma contra reação da parte do aluno pensando que o professor está se mostrando. Ali, o professor não vai querer se rebaixar. Vai falar muito também.”* (R2A08, extrato da entrevista grupal de 26 de maio de 2015).

A malandrice, referenciada pelos alunos se traduz pela desordem cometida ou a indisciplina notória de alguns para, às vezes interromper o professor ou ainda por falta de autoridade do próprio professor dentro da sala de aulas acaba criando um alvoroço na turma, um descontentamento generalizado, etc.

Os discentes ainda pensam que as situações conducentes aos conflitos também são originadas pelos próprios familiares, embora a ação deles parece ser secundária e transmitida. Isto é, o conflito entre professores e alunos, teria também incidência ou envolvimento dos familiares. Os alunos apontam como situações a este nível, as seguintes:

- Desconhecimento das medidas regulamentares da instituição escolar por parte dos familiares, remetendo desta feita, erros a terceiros que são os docentes;

*“ ... há pais que não sabem interpretar o Regulamento Interno da escola e vai interpretar de outra maneira que não dá para interpretar, e vai diretamente falar com aquele professor sem modos. E ali, quando o professor vai reagir, ele aperta sempre o aluno que vai à escola e que formulou a queixa junto aos pais.”* (R1A05, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Como já tivemos a oportunidade de manifestar, numerosos problemas são propensos à criação de situação de atritos entre os membros da comunidade escolar. No caso em estudo, e duma maneira geral, o dirigente máximo da escola retrata alguns deles:

*“A falta de princípios éticos e deontológicos; O incumprimento dos objetivos da educação; A sobrecarga, sendo o único professor e diretor a lecionar da iniciação à 4.ª Classe; A falta de motivação ou de*



*estímulo (nomeado como director, mas nunca usufruía os seus direitos, etc.” ( AIDE, extracto do autoinformado diretor da escola no dia 27 de maio de 2015).*

Também os professores reconhecem que as situações conducentes, na sua maioria não são diretas, mas transladam dos filhos aos pais através duma espécie de defesa familiar ou de proteccionismo. Os atritos dos docentes e alunos passam diretamente aos pais e encarregados da educação que se confrontam por sua vez em defesa dos interesses da criança ou do seu educando. Segundo relatos, por muitas vezes, sem se inteirar da essência dos problemas, os pais envolvem-se em atritos com os docentes defendendo a posição do seu educando.

A análise feita, para além desse envolvimento, nota-se que as maiorias dos casos diretos prendem-se com a falta de envolvimento dos familiares na vida escolar. Os pais e encarregados da educação, na relação escola-família, se apresentam apenas como clientes que cobram no fim do ano letivo a sua mercadoria paga, isto é, querem apenas ver os seus educandos transitarem de classe, pouco importa os meios pelos quais eles chegaram os seus fins. O acompanhamento dos educandos pelos seus pais e encarregados da educação tem sido muito deficiente tanto pelos pais que têm o domínio da situação escolar porque também tiveram a oportunidade de estudar e que agora trabalhando já não encontram espaço de tempo para se ocupar dos seus filhos, como por aqueles que são analfabetos porque não têm o que podem contribuir na compreensão de algumas matérias escolar. E dentro das situações reveladas pelos familiares apontamos as seguintes:

- A reprovação dos alunos tem sido encarada como uma fatalidade da parte dos encarregados da educação. Toda a responsabilidade nessa matéria recai sobre o professor segundo o julgamento dos pais que não fazem o juízo da sua própria falta de implicação ou participação na aprendizagem dos educandos, tal como nos relata o docente aqui,

*“O professor se tiver um problema com o aluno e o encarregado de educação, em casa já sabe que o professor João, teve problemas com o meu filho Alberto. Durante o percurso do ano, ele tem o dever como encarregado em pagar os direitos, é por isso que ele é encarregado de educação para pagar os direitos que a escola exige. E acontece que no final do ano, o aluno se comportou mal durante o ano todo, mas esse*



*encarregado de educação pagava todos os seus direitos, mas o aluno se comportou mal durante todo o percurso do ano e o nome que ele sempre levou lá em casa, no pai dele que é o seu encarregado de educação, que o João teve problemas comigo e o encarregado já tem conhecimento. E acontece que chega no final do ano, o aluno acaba por reprovar. Depois da reprovação, o que vai figurar no coração do encarregado de educação: é que, quem fez reprovar o meu filho é o professor João. Isto é que provoca estes conflitos que tem existido sempre nas escolas não só nesta escola, mas em outras escolas também estes conflitos existem.”* (R1P03, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).

- A desinformação por parte dos alunos. Tem havido situações em que a direção da escola ou o professor passou uma informação a toda a turma, mas cada um, percebeu da sua maneira e ao reportar aos encarregados da educação, não transmitem fielmente e pode ser um canal para criação de situações embaraçosas. Casos de dizer, sobretudo na cobrança de alguns emolumentos a nível das escolas em que os professores ou a direção deu um valor, mas ao reportar aos pais, os alunos acrescentam outros valores. Sem verificação, alguns pais encaram essa situação de outra maneira, por exemplo:

*“De maneira que falamos no princípio, que são várias situações que provocam para que haja conflitos entre professores e alunos. Vejamos que há momento que os alunos pagam propinas, e esses alunos o que é que acontece, vão dizer que não na escola estão exigir que devem dar pelo menos Cinquenta Kwanzas. Ele vai ao encarregado e diz que não, na escola pediram Quinhentos Kwanzas, enquanto a escola não pediu. (...) e quando o encarregado vai começar analisar, mas como é possível pedir-me estes valores ao aluno e esse encarregado também, vai entender da maneira como ele vai pensar e vem contra a Direção da escola ou com os professores que ele encontrar.”* (R1P06, extrato da entrevista grupal de 18 de junho de 2015).

- Ainda nessa matéria, há insinuação em coisas que o professor não sabe e que lhes são atribuídas. A título justificativo, algumas alunas atribuem a certos professores a responsabilidade no insucesso aproveitando-se da posição feminina para chantagear o professor da sua reprovação, é por não aceitação de colaborar no estabelecimento de relações amorosas com o professor:



*“Isso acontece, mas na parte dos professores que os meus colegas, principalmente as meninas que são as nossas alunas. Ela tem pouco aproveitamento durante o ano letivo, então quando chega o fim do ano ela reprova. Qual é o comentário que ela leva aos seus pais? Porque o professor tal pediu-me o namoro e por não aceitar é por isso que cheguei a reprovar. E ao invés da mãe vir ter com esse professor ou com a Direção da escola, ela vai levar o comentário até chega no ponto de discutir com esse professor. É tudo isso que provoca conflito entre docentes e encarregados de educação. Se não, pessoa como eu, mesmo que tenha uma menina em casa, porque eu conheço o aproveitamento dos alunos atuais, são alunos que já não gostam de ler e até há alunas que até neste preciso momento tem 8.ª Classe, mas não sabe escrever, tem dificuldades.” (R1P01, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).*

- Um outro caso que conduz aos conflitos, como citaram os alunos, é o não respeito das normas estabelecidas provocando a indisciplina e a desordem no seio dos estudantes. O professor a nível da escola vela pela disciplina e a ordem; vela pelo respeito das normas estabelecidas. E sabemos que o aspeto regulamentar é produtor de conflitos. Nesse campo, os nossos alunos desrespeitam muito as regras de sã convivência entre os membros da mesma comunidade. Isso traduz-se pelas atitudes negativas que certos alunos acarretam e que devem ser moldadas a nível da escola.

- A própria distração dos alunos dentro da sala de aulas. As novas tecnologias levam certas vezes os alunos num mundo virtual, escapando às explicações dos professores. O manuseamento de certos aparelhos em miniatura que os alunos possuem pode perturbar a quietude que se quer durante a administração de aulas e pode se instalar um clima de desavenças entre o professor e o recalcitrante, tal como acontece nas histórias de Facebook ou a utilização dos telefones digitais dentre da sala de aulas para navegar num mundo virtual.

Os próprios professores reconhecem que certos comportamentos e atitudes apresentados por eles são suscetíveis de engendrar conflitos como afirmaram os alunos; e eles enumeram o seguinte: a realização de certos trabalhos caseiros pelos alunos em benefício do professor, a violação das normas e medidas regulamentares por parte dos docentes.



*“Para mim como professor eu também cometo perante os alunos, porque os alunos têm o Regulamento Interno e os professores também têm o Regulamento Interno, mas nós também violamos o Regulamento. Quando o Regulamento rege que não podemos fazer isto aos alunos, mas nós violamos o Regulamento. Mandar os alunos anarquicamente fazer os trabalhos próprios que a direção não sabe, isso também violamos. Quando o aluno percebe, porque nós também reunimos entre alunos e professores. Nós também devemos respeitar o Regulamento que rege a nossa posição no trabalho.” (R1P03, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).*

Os docentes pensam que os encarregados da educação pecam em certos comportamentos e atitudes que conduzem aos conflitos que têm a ver com as atitudes negativas dos pais no não acompanhamento da vida escolar do seu educando, esperando apenas que apresente as preocupações no fim do ano letivo.

No pensamento dos familiares, os aspetos conducentes aos conflitos coincidem com os levantados pelos discentes e em parte com os docentes, tais como a questão primordial que é o namoro entre professores e alunas, o assédio sexual, a vingança contra os alunos, a reprovação dos alunos, os trabalhos solicitados pelos professores aos alunos, a corrupção, informações deturpadas, etc. Nesta questão relacionada com o namoro que às vezes chega até a gravidezes, reportamos aqui um extrato de uma entrevista aos pais:

*“Uma das outras situações muito bem identificadas que pode conduzir os professores em conflito com os familiares, eh!, o facto que tem existido os professores namorarem as alunas principalmente esse de menor idade. Isto quando acontece, se não haver cautela, esse professor acaba por engravidar a menina. E a aluna se tiver pais e encarregados da educação muito rigorosos, na verdade, que pode trazer grande conflito. Como já aconteceu em várias escolas. Portanto, o professor entre em conflito com a família duma menina que esse mesmo professor engravidou. E são situações, de facto, muito preocupantes.” (R4F19, extrato da entrevista grupal de 26 de agosto de 2015).*

Este mal que se enraíza nas escolas até ao ponto de chegar a gravidezes, pelos relatos, não tem sido denunciado, e o mais agravante é que os pais se resignam nesta condição sem que haja perseguições judiciais necessárias para reverter o quadro atual.



Pensamos que é uma questão de precariedade de certos pais que veem no professor como uma pessoa que pode contrair o casamento condigno com a sua filha. O outro pensamento é que o pai ou encarregado da educação quer desde já se livrar da sua educanda para não continuar a prestar-lhe os cuidados necessários porque já existe um pretendente ou um suposto marido que pode tomar conta de todas as situações da sua filha.

- As ameaças dentro das salas de aulas. Aqueles profissionais preguiçosos se apresentam dentro da sala de aulas com ameaças e ofensas que são situações comportamentais que desprestigiam a classe de docentes. Dessas ameaças por interesse sobressaem os problemas ligados à corrupção; ameaçando os alunos de que quem não entregar valores monetários ou outro bem será reprovado em matéria professada pelo docente ameaçador, como podemos ler no extrato da entrevista dos pais e encarregados da educação:

*“As situações que podem nos levar aos conflitos entre os pais e encarregados da educação e os professores podem ser assim: o aluno pode chegar em casa e informar ao pai que o professor nos disse se não dermos isso, vamos reprovar. Neste caso, o conflito vai se instalar. Pode se instalar e quando encontrar o professor, como encarregado vai-lhe interrogá-lo: como é que o meu filho reprovou? Por ter-lhe pedido isso e aquilo e como ele não teve para dar, isso pode causar conflitos entre o professor e o pai ou encarregado da educação.”* (R2F09, extrato da entrevista grupal de 11 de agosto de 2015).

- A distração dos alunos na sala de aulas que leva o professor a aplicar certas medidas disciplinares que podem ser duras ou leves e causam de certo modo problemas de desavenças com os familiares. Essas distrações provêm sobretudo da comunicação furtiva com outros colegas, no manuseamento dos telefones e as medidas segundo os pais e encarregados da educação. O professor deve-lhe retirar o telefone para entregar à direção da escola, o que os alunos não gostam porque adquirem esses aparelhos com valores avultados que Deus somente sabe se pode obter um outro. Certas vezes os alunos reagem e criam desavenças.

Tendo problemas com o aluno, implica logo ter problemas com os seus pais ou encarregados da educação por não existir essa cultura de procurar saber na realidade antes o que se passou para poder envolver-se num assunto em que não



conhece a origem.

- Llevar as alunas em locais de vergonha. A cultura africana considera alguns locais, como sendo locais de vergonha devido a tudo quanto pode se passar nestes locais, tais como os hotéis onde não apenas se vai para dormir, mas também para a prostituição, as praias não somente para o desporto náutico ou distração, mas servem também de atentado ao pudor quando se mostra as partes íntimas das pessoas, as casas noturnas e do sexo, pela natureza dessas são locais de vergonha na nossa cultura.

Uma das situações que ocorreu aquando da realização das entrevistas e que deu tanta vergonha é que um dos professores combinou-se com algumas alunas para se encontrarem num hotel, onde as meninas foram drogadas e violadas pelo professor. Trouxe grandes conflitos que obrigaram a polícia a entrevir, tal como relatado aqui,

*“Por exemplo, o que aconteceu nessa escola em que um professor levou alunas no hotel do senhor Fernando Kwanga. Podem ser vários tipos de situações que podem levar aos conflitos entre os pais e os docentes. Aconteceu algo que deu conflito entre o pai da menina e o próprio professor. A situação pode levar ao conflito entre o pai e o docente. (Qual é a real situação que aconteceu no hotel?) Levou a menina no hotel e não sabemos o que aconteceu lá. Então, o pai ficou revoltoso e isso constituiu um conflito entre o pai e o docente.”* (R1F03, extrato da entrevista grupal de 6 de agosto de 2015).

- Também a falta de consideração que alguns dos professores têm para com os alunos, é indicado como fator que cria inimizades entre professores e alunos e desta mesma forma com os pais e encarregados da educação. Essa falta de consideração é apontada também como fator decisivo na criação de clima de tensão e ambientes desfavoráveis no processo docente educativo. Pelo menos que o professor considerasse o aluno como sendo o seu próprio filho.

- Certas acusações feitas pelos professores ao denegrir um aluno perante os seus colegas. Certos assuntos que acontecem nos bairros quando são levados a nível da escola provocam a diminuição do prestígio do aluno, e esse por sua vez não vai engolir os sapos sem reação.

- A suspensão da participação em aulas dos alunos por parte de alguns docentes. Na realidade, os alunos vão para a escola no sentido de dar cumprimento ao processo do ensino-aprendizagem que vai-lhes ajudando a transformarem-se e moldarem-se segundo a filosofia do Estado para se afirmar como um cidadão capaz de



participar no processo do desenvolvimento da nação. Nenhum pai ficará a gostar quando escutar que o seu filho foi suspenso de aulas.

- Certas penalizações feitas injustamente contra o aluno ou a aluna por ter guardado a vingança contra esses entes inocentes, também implica o surgimento de conflitos,

*“... há professores mesmo que o aluno não tem a cábula, o professor insiste dizendo que tem cábula porque tem vingança contra o aluno. Só quer penalizar o aluno, perde-se o ano só assim. Então, ele faz tudo por tudo para ver se o aluno reprova. Isso tudo traz mesmo conflitos com os pais e encarregados da educação. Há filhos com um aproveitamento muito bom, mas chegado ao fim do ano como tem problemas com o professor sempre ele tem que reprovar.”* (R3F13, extrato da entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).

- Usar os alunos como força de trabalho. Há professores que utilizam os alunos como mão de obra barata, o que pode provocar atritos.

Partindo dos relatos dos 3 subgrupos, a saber os professores, os alunos e os pais e encarregados da educação, podemos apreender a existência de muita informação sobre as situações conducentes aos conflitos existentes naquela escola. Neste caso, pensamos sintetizar no quadro conceptual abaixo as diferentes situações enumeradas pelos 3 subgrupos da nossa amostra:

Tabela n.º 16: Mapa sintético conceptual das situações conducentes aos conflitos por subamostra.

Situações enumeradas pelos alunos	Situações enumeradas pelos familiares	Situações enumeradas pelos docentes
- Assédio sexual	- Assédio sexual	- Reprovação dos alunos
- Namoro com as alunas	- Namoro com as alunas	- Desinformação
- Corrupção	- Corrupção	- Difamação dos professores
- Trabalhos caseiros	- Trabalhos caseiros a	- Não respeito pelas



infringidos aos alumnos	favor do profesor	normas establecidas
- Ameaças proferidas aos alumnos	- Ameaças proferidas aos alumnos	- Distração dos alumnos na sala de aula
- Falta de humildade por parte dos profesores	- Falta de consideração dos alumnos por parte do profesor	- Má educação familiar dos alumnos (comportamentos e atitudes)
- Não consideração do trabalho do aluno	- Vingança	- Trabalhos caseiros em benefício ao professor
- Desconfiança em certas relações com os alumnos	- Reprovação dos alumnos	- Falta de acompanhamento da vida escolar dos alumnos pelos familiares
- Maus tratos infringidos aos alumnos	- Desinformação	- Cobranças na escola
- Generalização das punições aos alumnos	- Engravidamento das alunas pelos profesores	- Insucesso escolar de alumnos
- Falta de respeito aos alumnos (ofensas)	- Distração dos alumnos	- Namoro com as alunas
- Complexo de superioridade ou de inferioridade dos profesores	- Desavenças	- Indisciplina e desordem
- Falha na aplicação regular das medidas regulamentares	- Frequência de profesores com alumnos em casas noturnas	- Desrespeito das normas da sã convivência
- Violação do horário por parte dos profesores	- Falta de consideração	- Perturbação da quietude na sala
- Falha na educação	- Acusações infundadas	- Violação das normas e



familiar		medidas regulamentares
- Não respeito das normas estabelecidas e do horário escolar	- Suspensão na frequência de aulas	- Trabalhos caseiros em benefício ao professor
- Uso excessivo de bebidas alcoólicas e drogas pelos alunos	- Penalizações injustas aos alunos	- Falta de princípios éticos e deontológicos
- Indisciplina da parte dos alunos	- Uso de alunos como mão de obra barata	- O incumprimento dos objetivos da educação
- Desconhecimento das medidas regulamentares	Levar as alunas em locais consideradas de vergonha	- A sobrecarga dos professores
- Troca de notas através de ofertas	- Falta de consideração do aluno e o seu trabalho pelo professor	- A falta de motivação provocada pela fraca remuneração
- Sedução dos professores pelas alunas	- Acusações para denegrir o aluno	- A insinuação
Falta de humildade científica por parte dos professores		
- A prepotência e auto-suficiência dos professores		

Resumidamente, do conjunto de situações elencadas pelos professores, alunos e familiares dos alunos podemos compreender que as fontes principais de surgimento dos conflitos na comunidade escolar em análise, predem-se com a falta da ética e deontologia profissional dos docentes, a indisciplina ou má educação familiar dos alunos e a falta de envolvimento dos familiares na vida escolar dos seus educandos.



#### 4.3.3. Ventajas e desventajas de un conflicto

A maioria dos alunos vê num conflito como produtor somente de situações não agradáveis com os professores consubstanciadas nas zombarias dentro da sala de aulas, sem que o docente presta um pouco de atenção à pessoa que está em conflito com ele. Ocorre uma falta de consideração como uma desconfiança num trabalho bem feito por intenção prestada que não corresponde a veracidade dos factos,

*“A falta de consideração do aluno por parte do professor é uma desvantagem que pode ocorrer num conflito; ainda aqui podemos apontar a desconfiança que possa existir num trabalho bem feito do aluno quando existir um conflito entre professor e o aluno, pode haver a falta de consideração por desconfiança e por uma ideia intencional do próprio professor.”* (R1A5, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Num conflito, as pessoas não ficam a vontade, presentes no mesmo local, um deles deve abandonar o lugar por que não se sente bem na maioria dos casos, o que é prejudicial nas relações interpessoais e com os professores pode surgir a reprovação do aluno sem meios para reclamar da injustiça que possa ser feita. Por incompreensão acabam por estabelecer as inimizades.

No entanto, ainda para os alunos apontam que as vantagens que possam surgir num conflito são consubstanciadas no seguinte: as pessoas através de um conflito podem se conhecer melhor e conhecer as suas falhas e fortalezas, as suas posições numa determinada situação tal como sublinhado pelo aluno número 14 do 3.º grupo:

*“As vantagens: A partir do conflito, os meus pais não conheciam o meu professor, nem tão pouco o meu professor conhecia os meus pais. Mas a partir do conflito, já se conhecem. As desvantagens, se não haver compreensão podem acabar por serem inimigos. Essa é a desvantagem.”* (R3A14, extrato da entrevista grupal de 2 de junho de 2015).

Os professores apontam também uma das vantagens do conflito que é de conhecer melhor a realidade da posição do outro na divergência. Isso permite visualizar o ponto de vista do outro, a compreensão da situação segundo o seu oponente, o que ajudaria a se manter na mesma posição por defesa do orgulho próprio ou da escolha da melhor opção, ou mudar de posição por ter compreendido que a melhor se encontra do lado adverso. Esta compreensão ajuda a resolver os problemas difíceis desde que as pessoas consentem a sentar, a conversar e a esclarecer as posições de cada um. Ainda



num conflito pode se descobrir as potencialidades do outro, o que proporciona uma grande consideração a respeito dos pontos de vistas apresentados. Alguns, descobrem a vantagem apenas na gestão do conflito quando há adequação dos pontos de vistas e se chegar num consenso, e isto nos ajuda a refletir sobre os erros cometidos para tomar uma posição adequada.

Desta feita, essa classe aponta como desvantagem quando as partes em conflito não encontram um consenso e continuam nas suas posições opostas sem se avançar num ponto de encontro onde cada um esquece as suas vantagens para se adequar ao ponto de vista do outro e encontrar tanto dum lado como do outro as adequações possíveis. Ainda os conflitos criam ambientes desfavoráveis no ponto de vistas das relações interpessoais ao ponto de fazer desistir alguém que esteja na posição inferior como na relação aluno-professor. Por outro, sendo o homem desconhecedor do pensamento do outro e estando neste mundo de violência, todas as consequências nefastas possíveis devem ser tidas em linha de conta até mesmo a perda da vida, como elucida o terceiro docente do primeiro grupo:

*“Bem! A desvantagem de um conflito, conforme disse o colega, nós sentimos muito medo estar a discutir com as pessoas porque há pessoas de má-fé. Você a pensar que a discussão de ontem ficou ultrapassada, finalmente com ele não ficou ultrapassada. Então nós devemos sentir medo e saber com quem você deve discutir. Você pode ver pessoas a falar, você fica calado para evitar problemas. Então outra coisa, também, há pessoas... a vantagem de um conflito, há pessoas sem você discutir com elas, elas não deixam de desprezar-te, vão-te desprezar até que vão chegar na discussão. Então ele vai ver que você é forte, e isso já me aconteceu lá no bairro. Desprezavam-me. Ele não sabia que eu sou forte. Então a partir daquela data tornamos amigas, essa é a vantagem. E eu disse a partir daquela data nunca vou lutar mais. Já somos adultas, depois somos educadoras. Não dá, fica feio.”* (R1P03, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).

Outra desvantagem visualizada pelos docentes, é que a dignidade da pessoa envolvente começa a dissipar-se pela propaganda falaciosa que a outra parte pode fazer contra o seu oponente ou adversário. A falta de respeito que pode provocar leva a perda de consideração por parte da sociedade.



Os familiares aprovam que o conflito ajuda-nos a conhecer melhor o outro, o seu ponto de vista, as suas convicções, o seu pensamento, a sua posição numa determinada situação que têm rumos diferentes ou divergentes. Os conflitos, segundo a mesma franja, evitam a estagnação e dinamiza os grupos para avançar por existirem pontos de vistas diferentes para se chegar ao mesmo objetivo.

*“Se não acontecesse esse problema, as coisas continuariam sempre assim. “Amanhã, me encontra no sítio tal! Depois da aula, no recreio encontra-me ali.” Sempre podia continuar dessa forma. Quando acontecer esse problema, já é vantajoso para a escola porque nunca as alunas vão repetir mais isso. É uma vantagem para a escola.” (Situação das alunas drogadas e violadas por um professor.” (R1F01, extrato da entrevista grupal de 4 de agosto de 2015).*

Os conflitos ajudam a corrigir situações anómalas e dinamizar os grupos a uma mudança de comportamentos, de compreensão dum fenómeno ou de pontos de vistas divergentes. Ainda o conflito ajuda a manter a vigilância no acompanhamento da evolução da própria situação conflituosa. Na compreensão do caso do professor que convidou duas alunas num hotel onde foram drogadas e violadas, os pais fazem a seguinte análise:

*“Conforme falou o professor, se essas coisas não acontecessem nesta escola, senão cada vez mais e sempre vão continuar a namorar as alunas porque há muitos professores que pretendem as meninas. Mas como esse problema caiu aqui dentro da nossa escola parece-me que hoje ou amanhã, a outra pessoa vai pensar, como o professor já me disse vamos ali no sítio tal, talvez quer algo contra mim.” (R1F02, extrato da entrevista grupal de 4 de agosto de 2015).*

Segundo os pais e encarregados da educação, ainda através dos conflitos as pessoas se conhecem melhor nas suas posições e nos seus pontos de vista. Todavia num conflito existem muitas desvantagens, segundo a declaração de um dos pais, consubstanciadas na desmoralização, no desencorajamento, etc.

Na prossecução dos objetivos do nosso trabalho, importa salientar que as condições do ambiente do trabalho favorecem sobremaneira a proliferação ou não das situações de conflito, ou mesmo no estabelecimento dos laços de amizade, de companheirismo ou de camaraderismo, nessa associação relacional pode resultar



situações não boas no convívio das pessoas. Assim no ponto a seguir vamos tratar das condições do ambiente físico e das relações existentes naquela comunidade escolar.

#### 4.4.CARACTERIZAR O AMBIENTE REINANTE E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESTABELECIDAS NA CONVIVÊNCIA DA COMUNIDADE ESCOLAR NO CENTRO EDUCATIVO EM REFERÊNCIA.

##### 4.4.1.Condições de trabalho

As condições normais exigidas para a realização do processo do ensino-aprendizagem nas nossas escolas influem sobre os resultados esperados e são em algumas ocasiões ditadas pela situação sócio-económica do país e da região.

Os alunos interrogados reconhecem que as condições atuais em relação às condições do ensino primário ou mesmo em relação às condições anteriores do ensino secundário, progrediram para o melhor apesar de não atingir os níveis mais desejados para realização do processo de ensino de qualidade. Faltando de tudo um pouco, mete-se em causa as competências e o perfil necessário de saída do aluno nessa escola, o que pode provocar atritos entre alunos e professores ou mesmo entre professores e pais e encarregados da educação, embora certos alunos caracterizam-nas de normal:

*“Falando disso, classifico a minha escola em termos de condições como sendo normais, porque eu já passei nas escolas primárias e lá você encontra os balneários para alunos e para professores, e a escola do I ciclo não tem essas condições. Para podermos urinar é preciso irnos atrás daqueles contentores. E penso que não é conveniente, nós irnos lá porque quando há atividades, há pessoas que ficam próximas daqueles contentores e o mau cheiro acaba por invadir-lhes. Acho que em termos de condições, falta-nos as casas de banhos para professores e para os alunos também.” (R3A14, extrato da entrevista grupal de 2 de junho de 2015).*

É muito caricato quando as condições básicas para as necessidades humanas não forem implementadas numa instituição onde para além da instrução, é dada a educação para a vida e a inserção na sociedade dos civilizados. Por isso, apesar de que os alunos sentem uma melhoria comparativamente à falta de mais condições nas escolas secundárias, quando uma escola que alberga crianças que deveriam aprender como satisfazer condignamente as necessidades primárias, deveríamos trabalhar com a



comunidad para dar mais vida à própria vida, evitando que a nível das escolas que deveriam primar e inculcar as regras higiénicas, tornassem fontes de contaminação e de más práticas que afetam a saúde pública, não se pode considerar como melhoria das condições. Outrossim, não tendo as instalações higiénicas numa escola, alunos e professores são sujeitos a se encontrarem em sítios impróprios para satisfazerem as suas necessidades biológicas primárias, o que de certo modo não dignifica a classe do professorado, nem tão pouco os nossos alunos, causando desta feita, a falta de respeito e do pudor. Por isso, não é normal o que se considera de normal nessas condições.

Nesta mesma senda, é contrastante considerar que as condições de calor nas salas possam permitir uma boa aprendizagem quando se sabe que o professor passa mais tempo na sala de aulas onde o calor é infernal e a sala de professores, considerada como sala de espera, tenha condições de condicionamento do ar favorável para a aprendizagem.

Ficamos naquilo que as melhores condições deveriam ser dadas aos mais frágeis, neste caso, os alunos e não aos professores no sentido de protegê-los.

Nota-se uma evolução das condições materiais na escola porque relatos dão conta que anteriormente havia problemas relacionados com a comodidade dos alunos para além de outros, tal como se refere no extrato a seguir:

*“Nos anos passados, essa escola não tinha nada, neste momento a escola já tem AC, já tem carteiras. Nos anos passados bastava chegar na sala de aulas, ocupar uma carteira e carimbar o seu nome, essa carteira fica a sua até no fim do ano. Bastava o outro ocupar a mesma, devia haver confusão. Atualmente as coisas estão andando normal. Já temos carteiras, luz, televisores na sala dos professores, está normal.”* (R1A05, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Todavia, as condições mais prementes para o processo do ensino de qualidade ainda são além do desejado, passando por reclamações para a sua satisfação. A falta de laboratórios, oficinas, de bibliotecas e estrutura para a prática da educação física e desportiva são apontadas como condições, a que mais falta, fazem à escola

*“Na nossa escola, há coisas que ainda não temos, laboratórios, bibliotecas, porque da minha parte não tenho a capacidade de comprar um telefone de 15 mil por ter formas de investigar, por exemplo, a cultura geral, porque há professores que gostam dar perguntas da cultura geral. Há telefones que têm a internet que pode usar para investigar. Isso*



*deve depender da direção da escola.” (R2A08, extrato da entrevista grupal de 26 de maio de 2015).*

Sendo a situação mais crítica da parte dos alunos que até reclamam o que é da responsabilidade da família para com o seu próprio educando, sente-se a necessidade de imprimir maior esforço para inibir a ação prejudicial dos fatores que levam à criação de atritos no seio laboral. Se os pais abdicarem-se das suas responsabilidades, é claro que a situação que poderia ser melhorada ainda levaria tempo para que as situações conflituosas fossem diminutas naquele ambiente escolar.

*“No I ciclo tem algumas condições porque no I ciclo o que está nos faltar... Não temos um bom sítio para realizar as aulas práticas e não temos também um bom campo e não temos chuteiras. Não temos como os alunos realizarem as aulas práticas, descalços com chinelos. A direção também pode ajudar. Nas outras escolas, eles ajudam os alunos em termos dos equipamentos, botinas, mas na nossa escola nunca vi. Há alunos também que não têm possibilidades. A direção da escola pode ajudar. Não temos também um sítio para o divertimento, sítio de leituras no tempo de intervalo maior. Há quem sai do intervalo maior está na estrada ou de cima para baixo, isto é não há biblioteca, não há balneários para as necessidades, nem cantina escolar e o aluno tem que sair fora do quintal e estar na estrada para comprar algo qualquer.” (R2A12, extrato da entrevista grupal de 26 de maio de 2015).*

Os alunos também apontam a falta da cantina escolar como sendo um dos fatores que possa permitir a desordem dentro da escola, porque estes durante o tempo de intervalo, se metem a procurar qualquer coisa fora do recinto escolar. Apontam ainda a falta da realização dos instrumentos pedagógicos para o processo por parte de muitos professores e da aplicação das metodologias próprias acabam por desvanecer o próprio processo. Ainda neste caso, implica-se a organização da escola como também noutras situações favoráveis aos indisciplinados e delinquentes. Não se pode conceber que dentro duma escola, haja um acesso fácil dos delinquentes ou de todo e qualquer pessoa. Estaremos a provocar situações não abonatórias sem o querer, como relato o aluno número 18 do terceiro grupo:

*“Os portões ficam abertos às 6h00 e fechados às 7h30, deve-se pôr a bata escolar para entrar no recinto escolar e sobretudo na sala de aulas. No entanto, não há passes escolares que podiam identificar bem os alunos.*



*Notamos também a presença de delinquentes, porque os alunos procuram alguma coisa fora do recinto escolar e é naquele momento que eles aproveitam para também entrar enquanto os portões estiverem abertos.”* (R3A18, extrato da entrevista grupal de 2 de junho de 2015).

Todas essas condições apresentadas como precárias ou inexistentes, são as que os alunos gostariam ver implementadas para que o processo decorra sem sobressaltos e que possa se realizar um processo de qualidade evitando assim os conflitos na relação entre docentes e familiares.

Por parte dos docentes a análise feita sobre as condições do trabalho se aparenta à análise dos alunos, versando sobre as condições em falta naquela escola e as existentes realçando as condições climáticas que incidem sobre o funcionamento normal das instituições, isto é, das pessoas ou trabalhadores que se adaptam dificilmente no calor para a realização de um bom trabalho.

Embora o segundo interveniente no primeiro grupo dos professores tivera dado uma visão global que ronda a satisfação em termos de condições de trabalho a 85%, força é de crer que ainda há muito por se fazer para satisfação plena das condições do trabalho porque relata a existência dos aparelhos de ar condicionado na sala dos professores e no gabinete do Diretor e não nas salas de aulas ou noutros compartimentos onde trabalham outras pessoas. Também é de referir que o interveniente realça a existência de poucas salas de aulas para albergar mais alunos da vila de Bucu-Zau. A falta da estrutura física para a prática da educação física e desportiva é outro calcanhar de Aquiles. Fala-se também dos amigos do alheio que estão facilitados por existir janela e portas de vidro que podem ser facilmente quebradas por ação delituosa praticada tanto pelos alunos como também pelos delinquentes na sociedade. A outra nota importante realçada pelo nosso interlocutor é a falta da lanchonete que possa ajudar os alunos nos momentos de intervalo a comer qualquer coisa porque o recurso às cantinas de fora tem contribuído na distração dos alunos.

*“Em termos de condições de trabalho nesta escola não estão a 100% positivas, mas pelos menos a 85%, a como? A escola é organizada. A escola tem carteiras em todas as turmas apesar de que algumas secretárias não estão em condições, onde o professor deveria sentar não está em condições certas vezes, mas dos 85% dos trabalhos nesta escola estão positivos. Não temos os AC. Temos problemas com os professores da educação física. Os alunos não têm onde exercitar. Onde devem exercitar*



*existe. Mas um campo, a escola é de vidro e por normas quando se atira uma bola na janela pode quebrar o vidro e isso complica muito, às vezes os alunos praticarem o desporto nesta escola. E outra questão, uma lanchonete, há alunos que veem com dinheiro.” (R1P02, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).*

Esse resumo não é exaustivo e como dizia na introdução do mesmo, a avaliação em termos de condições de trabalho, feito pelo nosso interlocutor não corresponde com a justa realidade porque é contrariado por seu colega do mesmo grupo que situa essa a avaliação a 50% de condições técnico-materiais e humanas:

*“Para mim, digo que as condições do trabalho na escola estão a 50% porque nós os professores já estamos bem acomodados. Ao invés de ficar fora, o calor a abrir, já temos os AC nas salas, as salas estão bem equipadas e o que nós, nós lá escola temos tantas disciplinas, disciplinas teóricas e práticas e em algumas, por exemplo, na educação física e no que tange as aulas práticas... O professor trabalha praticamente, quer dizer mecanicamente porque não temos nada que alguém possa pegar na escola para a gente trabalhar. Não temos cones, não temos bolas, não temos nada. Falando da ginástica não temos um tapete que nos permite fazer a ginástica. Falando de rolamentos, tinha que existir colchões, muita coisa, para saltos, não temos.” (R1P03, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).*

Nesse leque de instrumentos em falta que possam garantir o normal funcionamento da instituição, também alguns apontam a falta do pessoal da segurança sobretudo nos portões da escola, o que pode causar a intromissão dos delinquentes na escola e como acontece sempre, faz-se o recurso à Polícia Nacional como única forma que a direção da escola utiliza para estancar a desordem criada pela intromissão de um grupo de bandidos.

*“Não temos segurança na porta, no portão de entrada dos alunos e no portão de entrada dos carros, não existem. Os carros entram de qualquer forma que eles quiserem. Alunos, há (...) há jovens que não estudam aqui, quando são 12h00 eles entram de qualquer forma se estiver bem-vestido, apesar de não usar a bata, ele entra. Quando ele quer estragar mesmo que não estuda aqui ele pode usar a bata. Usou a bata, os professores ficam distraídos porque a identificação é a bata. Não, ele está com a bata é*



*aluno, às vezes enquanto não é aluno. Essas condições aqui não existem e precisamos.” (R1P05, extrato de entrevista grupal de 17 de junho de 2015).*

Essa maneira de organizar a escola pode constituir um perigo sobretudo nas zonas de maior concentração populacional como é caso da vila de Buco-Zau com o surgimento nas proporções ainda menos inquietantes dos marginais e das pessoas de má-fé que podem causar danos à escola e a integridade física dos utentes da mesma escola.

É também uma insegurança não ter a água canalizada, presumindo que os alunos e professores não conseguem satisfazer com normalidade as condições higiénico-sanitárias, apesar da vila de Buco-Zau possuir uma água potável canalizada. Falando da água, devemos incluir como pensa este professor, a luz elétrica que aparece duma maneira intermitente, isto é às vezes sim, às vezes não. São essas condições que a direção da escola e os homens de direito deverão melhorar para se criar um ambiente sadio na escola, evitando desta forma alguns conflitos inúteis que possam surgir:

*“Então precisamos duma canalização que sai diretamente nas Águas até aqui na escola. Isso é muito bom. Alunos há, professores há que precisam de beber água. Têm que mandar vir água não sei se aonde. Temos a nossa torneira aqui, podemos abrir para beber um pouco de água. É muito normal. Isso agora dependentemente de coisa... temos aqui geleiras, estão ali. Por falta de torneira aqui não temos como colocar água na geleira. A geleira está ali. Temos energia uma vez a outra. Alguém traz um bidão e mete água dele aí e depois das aulas vai beber um pouco de água para refrescar também o coração. Essas condições não existem. Precisamos que sejam criadas.” (R2P11, extrato de entrevista grupal de 24 de junho de 2015).*

Faltando de algumas condições primordiais para a realização dos fins educativos na normalidade e para melhoria dessa situação caótica, a classe dos professores propõe às pessoas de direito algumas medidas que se seguem:

*“Eu gostaria que o governo nos colocasse a segurança e a própria escola criar os passes para os alunos e estipular a hora de entrada dos alunos e saída. Quando esses alunos entrarem só podem sair na hora tal. Se entram no período de manhã às 7h30 até às 8 horas em ponto podem fechar, só para abrir mais lá para ir nas suas casas às 12h30. É só criar as tais*



*condições, por exemplo, a lanchonete para que os alunos não fiquem assim com fome. O aluno tem o dinheiro dele, vai à lanchonete só para lhe aguentar até a hora chegar. Este é pelo menos o meu contributo”.*(R2P09, extrato de entrevista grupal de 24 de junho de 2015).

Há quem, nos grupos de professores, gostaria ver as condições didático-pedagógicas a mudar porque considera que não são das melhores que possam existir. A quase-inexistência dos manuais escolares no mercado local, torna constrangidos tanto os professores como os alunos sobretudo no desenvolvimento de hábitos de leitura, de pesquisa individual para o ensino eficaz e de qualidade, acrescentado a isso, o mundo hoje já é global, e sendo ele digital, os instrumentos como a informática e a internet não deveriam faltar num meio em que o principal objetivo é a transmissão de conhecimentos técnico-científicos. A biblioteca sendo virtual como física está na gama dos instrumentos necessários numa instituição do saber:

*“Sim, é bem verdade de que o que gostaria para que haja um ensino-aprendizagem eficaz, praticamente nós conhecemos que atendendo o tempo, ou seja, o nosso século em que nos encontramos, o século XXI tudo é modernizado agora. (...) Também gostaríamos que haja meios de ensino eficazes porque nós conhecemos que os meios de ensino sendo componentes que tornam o ensino interessante. Gostaríamos também que haja espaços de divertimentos, de lazer porque também, esses espaços, campos desportivos fazem parte do desenvolvimento intelectual do aluno ou do educando. Gostaríamos também, atendendo os trabalhos que nós temos feito, gostaríamos que a escola tivesse (...), também uma livraria rica ou biblioteca.”* (R4P18, entrevista grupal de 18 de julho de 2015).

De uma maneira geral, apesar da falta de alguns condimentos necessários para a realização do processo numa maneira condigna, as mínimas condições estão criadas para a transmissão dos saberes às novas gerações de maneira consciente e tranquila. Esses ambientes criadas deverão ser melhoradas para o bem da Nação e da educação em particular. Porque o que se constata é que cada ano as condições vão mudando e as exigências são maiores em relação aos anos anteriores. É preciso que a escola se adapte cada dia que passa tanto em termos de recursos humanos, como em termos de recursos materiais para ir minimizando as dificuldades criadas pela evolução técnico-científica.

*“Eu, por mim, clássico em termos de condições de trabalho esta escola (...) Neste preciso momento a escola está reunir minimamente as*



*condições, minimamente! Não vamos dizer que todas as condições estão bem criadas, mas minimamente. Referindo nos anos anteriores e estes anos aqui, na escola ontem não tínhamos o computador, hoje em dia já temos o computador, não tínhamos outras coisas por ali, mas hoje em dia as condições já estão sendo criadas minimamente.” (R3P13, entrevista grupal de 14 de julho de 2015).*

Os pais e encarregados da educação que têm acompanhado o processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos, têm sabido constatar as condições porque passam os seus filhos e trabalhadores, sobretudo os docentes. O que se tem observado, é que muitos deles com a existência de condições adequadas em muitas paragens, alguns têm transferido os seus educandos naquelas localidades. No entanto, determinamos aqui que o meio em que se situa a escola em análise, poucos têm condições adequadas para satisfação dos direitos de escolarização dos seus filhos em melhores condições, pelo que a maioria leva os seus filhos em escolas públicas, onde o Estado deveria assumir as despesas relativas ao funcionamento da instituição e ao pessoal trabalhador, sendo algumas cobranças autorizadas no ato das matrículas, na emissão de certificados e declarações e no pagamento de folhas de provas ou de justificação de faltas servem de reforço ao funcionamento da própria instituição.

Ainda quanto às condições, os familiares afirmam que não são boas apesar da reabilitação havida, classificada por alguns de pequena, nos anos anteriores:

*“Em termos de condições da escola do I ciclo, não estão nada boas porque na escola estão faltarem muitas coisas. Não tem portas, há falta de segurança para guardar a escola. Acabaram de reabilitar a escola, os malandros passaram por lá e a escola já está da maneira que está vazia, não. Essas condições, nós queremos que haja condições na escola porque os delinquentes acabaram de destruir a escola.” (R2F06, entrevista grupal de 11 de agosto de 2015).*

*“Não estão bem, bem organizadas porque os alunos metidos em sala de aulas com condições péssimas, embora uma pequena reabilitação, mas não é aquilo que a escola tinha que beneficiar.” (R2F09, entrevista grupal de 11 de agosto de 2015).*

Apesar de tudo isso, os encarregados da educação pensam como os professores que as condições mínimas são criadas para a realização do processo docente-educativo:

*“Como classifico a escola em termos de condições de trabalho?”*



*Obrigado, penso que as condicións são razoáveis. Digo razoáveis, embora digam que o ensino, o termo que estão a empregar o ensino está mal, mas as condicións são razoáveis.” (R1F04, entrevista grupal de 5 de agosto de 2015).*

Aqui nota-se que os familiares não estão bem por dentro daquilo que a escola sofre como consequências, limitando-se a classificar as condições e não têm como fazer a análise profunda das condições necessárias para o funcionamento da instituição escolar, embora com algum apontamento.

Alguns ainda fazem referência das condições organizacionais da própria instituição que devem ser melhoradas para se alcançar o mais desejado, tanto na gestão dos recursos humanos como também na funcionalidade do estabelecimento escolar:

*“Quanto às condições, aquela é uma escola que foi reparada. Tem condições, mas a única coisa que lhes complica é a má organização a partir dos professores, não têm uma boa organização entre eles. Portanto, o diretor tem que ser rigoroso mesmo para organizar aquele pessoal.” (R4F17, entrevista grupal de 27 de agosto de 2015).*

Este pensamento é contrariado por outros encarregados da educação que pensam haver uma direção competente num cumprimento das suas tarefas e que o trabalho tem sido realizado da melhor forma possível.

Nota-se nos relatos de todos os intervenientes de que há uma falta gritante de condições técnicas materiais e pedagógicas para a realização dos fins educativos nas melhores condições, com a possibilidade de não satisfação plena das necessidades educativas dos familiares dos alunos que querem ver uma formação adequada nos seus educandos. E isto pode conduzir aos conflitos entre familiares e docentes que não conseguem satisfazer o desejo das famílias. No entanto, pensamos que as condições, mínimas, como diziam os professores são criadas para a realização dos fins da educação baseando-se na área do trabalho ou nas condições sócio-económicas do próprio país.

#### 4.4.2. Comportamento da Comunidade

O estudo do comportamento da comunidade pode nos revelar a caracterização das atitudes da sociedade em que a escola está inserida para melhor apreensão das atitudes conflituosas que podem ser engendradas pelas diferenciações individuais e as manifestações culturais de cada indivíduo que possam criar ambientes favoráveis ou não



para o processo de ensino-aprendizagem. Caracterizam também uma comunidade em termos de produção de conjunturas favoráveis ou não aos conflitos. Neste contexto, nos torna importante analisar o comportamento da comunidade escolar, que no nosso ponto de vista se compõe dos alunos, docentes, familiares e com pouca relevância do pessoal administrativo assim como do pessoal auxiliar.

- Os discentes apontam algumas atitudes tanto dos seus professores, dos seus colegas como dos seus familiares que não são corretos perante toda a comunidade, mas têm duma maneira geral sabido se relacionar para a produção de um ambiente normal de convivência mútua. Outrossim, têm vindo estigmatizar aqueles que se comportam de maneira não adequada para a correção e conformação nos padrões em que se requer o comportamento duma comunidade. Numa comunidade, apontando a classe do professorado, os alunos caracterizam alguns de bons e outros ainda de maus professores quanto ao seu comportamento, sobretudo quando estão inseguros nas suas explicações ou no seu trabalho, alguns até levantam a questão de “medir a capacidade” do professor, como confessa o aluno a seguir:

*“O comportamento dos professores, tem sido muito bom, mas há alguns quando você coloca uma pergunta pensam que estão a medir-lhe a capacidade e se manifestam como é que eles são. E vão dar as informações nos outros para que o aluno seja mal visto e sobretudo que tenha maus resultados no fim do ano.” (R2A07, entrevista grupal de 27 de maio de 2015).*

Ainda essa atitude de alguns docentes faz mancha do óleo para a vitimização do aluno ou a criminalização do aluno junto dos outros colegas, o que é injusto e que deve ser corrigir.

Como soube bem dizer algum interveniente, os alunos estão interessados na causa principal que lhes leva à escola que são os estudos. No entanto, aparecem outros professores dentro das salas de aulas com outros assuntos que não são de interesse da comunidade, nem tão pouco do ritual normal da realização do processo de ensino-aprendizagem, colando nomes aos alunos ou aos seus pais, criando distúrbios na convivência entre os alunos. Ainda esses conseguem maltratar os seus educandos levantando os problemas do bairro para escola, problemas da privacidade do aluno no seio dos seus colegas, desvendando o segredo profissional. No seio dos alunos, a pessoa considerada de idónea vai contando asneiras, tirando-lhe toda a reputação e respeito que deve merecer. As punições intempestivas não são de agrado de ninguém, mas acontece



que alguns professores recorrem a essas práticas de desagrado de todos para manter a sua posição ou autoridade, tal como é citado aqui:

*“Nós temos um professor da Educação Moral e Cívica quando estiver a fazer o levantamento das faltas diz, por exemplo: número um, você é feiticeiro, número dois, o seu pai é feiticeiro, (...) Esse professor não tem boa convivência com os alunos e com os seus colegas. Imagina só! Se tiver um problema com ele a partir mesmo da casa, ele tira o problema e leva dentro da sala de aula. Não sei se estava pretender uma aluna. Ele tirou as coisas que se faziam com aquela menina e trouxe dentro da sala de aula. Um professor, um intelectual a dizer: eu vi a parte fraca dessa menina. (...) Há professor que sabem dar aulas, brincam com os alunos e sabem conviver com os alunos e com os seus colegas. Mas o professor da EMC não gosto dele. Não sabe conviver com os alunos, fala coisas que não dão para falar, asneiras. Por exemplo, aquela menina, esteve com ela essa noite, ela é assim, assim, assim e assim...A pessoa tenta reagir, já é problema, diz que esse aluno é indisciplinado, não sei o que...  
Mínima coisa, quero conversar contigo. Nessas conversas vai-te pedir dinheiro. Se ele chamar a menina, aquela conversa é para pretender a menina e se a menina negar, ele leva a conversa na sala de aulas.”*  
(R2A10, entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Essas atitudes inadequadas e irresponsáveis são mais características em períodos sobretudo de realização de provas ou ainda no fim do ano letivo em que até alguns já não conseguem falar de maneira airosa com os próprios estudantes manifestando um complexo de superioridade.

*“Durante as provas o comportamento dos professores tem sido mau, muito mau porque quando um professor está a aplicar a prova dele, sabe que na explicação os alunos não apresentam muitas dúvidas, e quando aplicam as provas eles fazem de conta que os alunos entenderam, é por isso que aparecem muito maus.”* (R1A01, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Nesta senda, alguns apontam as ofensas e insultos proferidos pelos professores, num momento candente como a realização das provas, atentam a integridade física e ao pudor, o que denota um comportamento mais infantil e belicoso daqueles que são os promotores da educação.



*“Há professores que ficam a ofender o aluno só por lhe encontrar com a cábula durante a prova. Até por debaixo das calças eles põem as mãos para tirar a cábula; as mulheres são as que fazem isso.” (R2A07, extrato da entrevista grupal de 26 de maio de 2015).*

Outrossim, dependentemente dos dias, os docentes manifestam comportamentos diferenciados, como quem diz, se adaptam com os estímulos ambientais para afixar a resultante das duas forças, ao exemplo da narração do décimo quinto aluno do grupo três:

*“Durante as aulas, se comportam bem. Mas, dependentemente de dias porque há professores, que veem, há dias estão animados, há dias, tipo que estão nervosos, há dias tipo estão tristes, isso aí praticamente posso dizer quando saem nervosos das suas casas e que estejam diante de nós, têm que ser animados porque não somos nós que provocamos que estejam zangados. E outros se comportam bem durante as aulas, durante as provas, etc.” (R3A15, extrato da entrevista grupal de 2 junho de 2015).*

E neste particular, muitos dos docentes não deixam à vontade os discentes na realização das suas provas, perturbando até o próprio silêncio que se impõe numa atividade como aquele, assumindo atitudes incorretas perante as vítimas inocentes que são os próprios alunos cujo ambiente prejudica sobremaneira o trabalho do aluno.

*“Há professores quando estiver a fazer provas, não pode olhar de lado nem atrás, não pode falar com ninguém porque se o fizer, vai ouvir só: sai fora. Vem, tira a sua prova. O aluno também quer se sentir à vontade quando estiver a fazer as provas, porque há alunos bem assimilados e com o aperto dos professores, o aluno não vai fazer bem as provas.” (R1A04, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).*

Por alguns, essa parte ruim dos professores se manifesta na elaboração dos enunciados da prova cujas perguntas não coadunam com os conteúdos ensinados e aprendidos, o que não espelha a sistematização do processo, controlando fora dos objetivos específicos e gerais estabelecidos na administração dos conteúdos das aulas. O que nos leva a crer que os perfis de entrada e de saída dos alunos não são determinados antecipadamente, dando dificuldades, neste caso de conferir as competências aos alunos. A declaração do aluno a seguir, ilustra isto mesmo:

*“Há professores quando estiverem a elaborar a prova, às vezes enquanto, as respostas não se encontram na matéria que ele já deu aos alunos. Ao*



*reclamar ao professor de que não tivemos a matéria de algumas perguntas, eles dizem: façam só ou então deixam em branco. É isso que faz com que nós tiramos negativas nas provas.” (R1A01, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).*

Do comportamento dos professores caracterizado pelos alunos daquela escola não é tudo. Alguns discentes caracterizam os seus docentes de vaidosos e arrogantes, sendo estes repulsivos numa ação que se quer congregante e reconciliadora, que é a ação docente. Estas atitudes em nada abonam a realização do processo. Antes pelo contrário, produzem efeitos colaterais capazes de animar os conflitos na comunidade, como se declara no seguinte conteúdo:

*“Da minha parte não se comportam nada bem, ficam arrogantes, vaidosos, até dizem: na minha casa ninguém vem. Eles não se comportam nada bem no fim do ano. Eles andam querendo ter brigas com os alunos para terem como fazer reprovar os alunos.” (R1A05, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).*

A autoavaliação que os alunos fazem do seu próprio comportamento a nível da escola, dum maneira geral apresenta-se como sendo negativo fruto da educação diferenciada a partir das famílias, dos órgãos da comunicação social e da vizinhança. No seio desse quadro sombrio, ilustram-se aqueles que, por uma razão da boa educação dos pais, adquirem um comportamento respeitoso e respeitável no seio da sociedade e esperam que a escola modele nos limites normais e aceitáveis pela comunidade, sendo os valores de cada sociedade, diferentes uma da outra sociedade, dependendo de um meio a outro, de um tempo ao outro, de um estímulo ao outro, etc.

*“O meu comportamento na escola, portanto, anos atrás comportei-me muito mal, porque não gostava o professor a bater-me. Se o professor bater-me, levanto a minha mochila e sai fora. Isso também causava mesmo conflitos.” (R2A10, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).*

Da parte dos alunos, este mau comportamento que se considera na comunidade se manifesta pela desobediência no cumprimento das normas estabelecidas pela sociedade, na violação do regulamento interno da escola, na recusa da participação em algumas atividades programadas pela direção da escola ou pelo professor, na manifestação de atitudes inaceitáveis e mesmo na pertença ou identificação em certos grupos de marginais, o que de certo modo começa a preocupar a sociedade em geral.



*“Esse mau comportamento se vê na desobediência, não gostam cumprir o Regulamento Interno da escola. Nas atividades escolares não participam. Falam mal dos colegas, gostam discutir na turma. São maus comportamentos.”* (R2A02, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Acrescentado a isso, certos alunos são chamados de desordeiros, colocando-se em desafios com alguns professores que não consideram ou que não gostam, dependentemente do temperamento que apresentam colocando em risco todo o processo, caso não haja disciplina ou intervenção na condução da turma:

*“O comportamento dos alunos na nossa escola, principalmente os alunos da nossa turma são muito desordeiros. Eles desafiam os professores. Gostam sempre fazer desafios. Quando o professor está explicar eles começam a fazer a desordem.”* (R2A13, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

E são essas manifestações de atitudes conducentes aos atritos no seio da comunidade que se quer cada vez mais estável. A maioria dos alunos naquela escola já teve atritos com os professores a julgar pelas informações recebidas. O caso mais complicado, é que alguns dos professores se vingam do aluno por ter manifestado um comportamento conducente aos conflitos, podendo a qualquer altura atacar, como faz referência o aluno número onze do segundo grupo:

*“Sim, sobre o meu comportamento na escola, desde que comecei a estudar nessa escola já cheguei de ter problemas com um dos professores. Nesse preciso momento, aquele professor está atrás de mim, sempre cada vez mais está me prometendo.”* (R2A11, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Apesar, como já dissemos, o quadro negativo que os nossos alunos apresentam sobre o seu comportamento, onde até já existem grupo de marginais, no seio dessa componente da comunidade temos a maioria dos alunos bem-educados e que se comportam maravilhosamente bem, traduzindo a educação familiar recebida e a justa apreensão da continuidade da boa educação recebida a nível dos centros escolares. Esta franja não admite e nem aceita a corrupção dos seus bons hábitos e se opõe aos demais que assim se comportam, preservando os valores adquiridos acima de tudo:

*“Na turma onde eu estou, de facto, os alunos se comportam muito mal. Há alunos que tiram os seus pés e metem em cima da carteira. Há colegas que*



*escrevem no quadro coisas que não dão para escrever, criam pânico na sala. A pessoa tenta reagir, eles levam-me mal. E não posso-me meter na desordem deles, porque também quando uma batata estiver podre no saco, não significa que todas estão podres. Eu não quero seguir o comportamento deles, eu devo dar o exemplo. Portanto, é assim que o meu comportamento está dentro da escola. E o comportamento dos colegas está muito mal.”* (R2A11, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Consegue-se neste caso tirar o joio do trigo numa mistura quase heterogénea dada a diversidade e a multiculturalidade no seio dos jovens e como já dissemos a maioria deles manifesta um bom comportamento que pode ser contaminado ou envenenado por outros por existência do lado positivo e negativo ao mesmo tempo. Essa dualidade faz com que os bons hábitos sejam corrompidos pelos maus:

*“Portanto sobre o comportamento dos meus colegas na sala não é tão positivo, porque é difícil encontrar numa turma todos com comportamentos positivos ou todos com comportamentos negativos. Há sempre as duas coisas: positivo e negativo. Mas na sua maioria é positivo.”* (R1A12, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

Neste imbróglio, os alunos reconhecem a existência de alguns deles que só semeiam a desordem, provocam dissensões e não conseguem respeitar todos os professores. Apenas fazem a exceção daqueles que passam nas turmas onde eles estão enquadrados metendo de parte os outros que também merecem o mesmo respeito por serem elementos da mesma comunidade escolar. Imaginemos que eles não respeitam os seus docentes, quanto mais os seus colegas da mesma classe ou de classes inferiores. Como quem diria, só é professor quem estiver a minha frente para ensinar-me. Este tipo de desprezo não se admite numa comunidade, sobretudo na comunidade escolar.

*“Da minha parte, há colegas lá na escola que provocam a separação entre alunos e professores. Nós próprios os alunos, somos os que provocamos isso. Imagina só, lá na escola temos as classes de 7.ª, 8.ª e 9.ª. Há colegas, eles quando estão fora da escola só respeitam o professor que lhe dá aulas na 9.ª classe e não respeitam esses professores que dão aulas nas 7.ª e 8.ª classes. Dizem: aquele professor não é meu professor porque nunca me deu nada aulas. Quer dizer, nós lá na escola*



*só temos consideração dos professores que nos dão aulas. Isso também provoca a falta de boa convivência entre alunos e professores.” (R2A10, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).*

- Os docentes relacionam o comportamento de cada um com o temperamento e como sabemos a própria educação recebida molda a pessoa para apresentar as atitudes que afixam ou para apresentar uma reação qualquer ao estímulo recebido. Neste caso, tudo depende de cada indivíduo e das condições do ambiente físico, emocionais e do próprio tratamento recebido. A diferenciação individual passada através do genótipo manifestado pelo fenótipo, também tem a ver com os diferentes comportamentos que os indivíduos manifestam. Isto é, concordaria com os dizeres do segundo professor do primeiro grupo quando faz referência:

*“Isso ali, posso dizer que depende do temperamento de cada um. Há professores, mesmo que o problema cai, eles vão reagir na mesma hora. Mas há quem deixa passar ainda um bom tempo, sem reagir. Mas isto depende de cada um.” (R1P02, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).*

Neste caso, no seio dos professores e daqueles que aprenderam a moldar o seu comportamento para aparecer bem na sociedade, existem falhas cometidas, pelo que se nota a apresentação de pontos positivos como negativos no comportamento dos docentes quando se trata do comportamento individual. Aqui também se reforça o que é chamada de tentação que agrupamos num conjunto de estímulos capazes de provocar até comportamentos indecorosos no seio da classe considerada culta. Apela-se, neste caso o domínio das emoções para sustentar uma situação tranquila, evitando a vulgaridade.

*“Falando do comportamento, eu digo assim que existem pontos positivos e pontos negativos, quando se fala do comportamento. Porque alguns pontos. Há colegas que podem dizer que não, aquilo que o nosso colega está nos apresentar na comunidade, não devia ser. E o que é que leva pelo menos as pessoas a começar se comportar bocado mal é através de tais tentações, porque temos certos alunos que vêm aqui, você professor vai dizer porque não, vocês não vestem desta maneira. Vejam a maneira de vestir, maneira de se comportar entre colegas e professores, mas vai surgir ali colegas e alunos que vêm com aquele pensamento só de vir estragar, conduzir até alguns colegas ao erro. Então há momentos que o*



*temperamento pode subir um pouco e o professor pode comportar-se bocado negativo agora e enquanto podemos procurar encontrar a solução do temperamento quando alterar para procurar melhorar...” (R1P02, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).*

Neste contexto, sustentam os docentes que têm demonstrado um bom comportamento perante a sociedade por ser um modelo ou um exemplo a seguir por todos embora haja quaisquer tropeços, o que é normal no comum dos mortais. Ainda o que norteia os docentes a se comportarem devidamente é justamente por ser entes públicos que assumem responsabilidades importantes junto da comunidade e têm sido avaliados pelo desempenho onde um dos itens prende-se com o comportamento laboral:

*“Bem, eu opino o seguinte sobre o meu comportamento. Aqui é o local em que eu trabalho. Tenho mostrado um bom comportamento por ser uma figura pública para com os colegas e os encarregados, tenho tido um bom comportamento embora onde existem três ou quatro não pode faltar uma coisa de tropeço, mas mostramos um bom comportamento porque além disso, no fim do ano o professor é avaliado pela direção e sempre lutamos para apresentar esses bons requisitos no sector.” (R5P23, extrato da entrevista grupal de 22 junho de 2015).*

Apesar de tudo isso, as declarações dos alunos falam mais alto, refutando assim os dizeres dos docentes, como já vimos na parte dos discentes sobre o comportamento da comunidade. Por isso, a avaliação depende muito das condições em que são postos os avaliadores. Estes às vezes sem coragem de persuadir aqueles que se encontram num aspeto negativo, persistindo nos mesmos erros, os mesmos comportamentos, etc.

*“Há quem me avalia de mau comportamento. Mas acima de tudo devo reconhecer que tenho as minhas falhas, tenho as minhas falhas. E dentro dessas falhas, a pessoa que, portanto tiver coragem de poder criticar-me para poder estar bem, melhorar. Infelizmente, há colegas, há colegas que notando o erro no seu colega, ele vai comentando por ali. Não ganha a coragem de poder chamar o colega e dizer: colega o que você fez não está bom. Não está bom, devia ser assim.” (R6P30, extrato da entrevista grupal de 29 de junho de 2015).*

Os docentes relacionam o mau comportamento dos alunos através da educação caseira que muito recebem e que não coadunam com as normas de convivência salutar que lhes dá algumas referências preferenciais através das quais se identificam como



modelos a seguir. E são problemas graves que a escola deverá solucionar para inculcar outros modelos capazes de transformar a vida do aluno. Por ali acabam adotando ou não os modelos da escola, como se refere o professor nesse relato:

*“E praticamente para mim, é o comportamento dos alunos, a partir da sua casa, mau comportamento, portam este mau comportamento na escola e os pais lá acabam por não entender o tipo de comportamento que os seus alunos, filhos têm normalmente.”* (R3P15, extrato da entrevista grupal de 15 de junho de 2015).

Assim, os processos de escolha tornam complicados como no caso em que o aluno prefere um professor bem-vestido em relação ao outro que não estiver bem-vestido ou em relação às possibilidades dos professores, levando até aos casos de xenofobia:

*“Ele diz, por exemplo, ah! não, o professor Isaías usou uma camisa vermelha, carro dele também é vermelho, esse posso assistir à aula dele, quer dizer, ele escolha. Este tipo de aluno tem um comportamento negativo. Referente aos colegas, é aquilo que eu estava dizendo: colegas há que têm um comportamento positivo e outro negativo.”* (R3P15, extrato da entrevista grupal de 15 de junho de 2015).

Os professores apontam como principal foco de desarticulação no comportamento dos pais e encarregados da educação é a falta do acompanhamento dos educandos pelos seus próprios familiares. Na relação escola-família, o reforço que é necessário para cimentar e colmatar os comportamentos prende-se com o envolvimento das famílias na causa da escola. Essas manifestam pouco interesse nessa relação e reclamam quando surge qualquer situação, sem às vezes saber onde colocar a preocupação. Os docentes chamam de comportamento muito negativo dos familiares na relação estabelecida.

*“Mas esta relação entre a escola e a família, a família só deixa a responsabilidade para a escola. Não acompanha devidamente como é que isso funciona e no fim só veem argumentos para dizer que a escola está assim, inventaram as coisas. Se ela acompanhasse não podia haver todos esses argumentos.”* (R3P09, extrato da entrevista grupal de 24 de junho de 2015).

- Os familiares dos alunos também têm tido comportamentos diferenciados segundo os seus próprios relatos, o que significa que nem todos agem da mesma



maneira, dependendo das envolvências e das circunstâncias a sua volta:

*“O comportamento dos outros pais, depende de cada um. Há pais que reagem de maneira muito negativa.”* (R1F03, extrato da entrevista grupal de 5 de agosto de 2015).

E conforme os pronunciamentos de alguns e como disseram tanto os professores como os alunos, os familiares afirmam que o comportamento depende duma família a outra por causa da educação recebida em primeira mão na família, na igreja e no bairro. E a partir de um controlo sistemático dos pais em casa, podem compreender que o seu filho na escola se comporta bem ou mal, apesar de que alguns têm uma duplicidade de comportamentos, manifestando um bom comportamento em casa e quando estiver num outro meio como a escola e os colegas, apresentam outros comportamentos ou vice-versa.

*“O meu comportamento sempre vai ser positivo porque eu próprio encarregado sempre controlo o meu filho. Há filhos, se você encarregado controlar bem, vai deduzir que o meu filho é malandro na escola porque a partir da casa é malandro.”* (R1F04, extrato da entrevista grupal de 6 de agosto de 2015).

Dentro de uma franja de pessoas há quem se comporta normalmente bem por causa da educação recebida, também existem pessoas ou familiares que se comportam duma maneira não condigna, o que preocupa toda a sociedade porque os familiares deveriam ser o modelo para com os seus próprios filhos. Os temperamentos manifestados através de uma certa genómica determinam alguns comportamentos e hábitos ou caracteres que podem ser modificados com a educação ou a vizinhança, o que do resto demonstra a diferenciação comportamental.

*“Sim para mim, o meu comportamento é regular. Digo regular porquê? Porque eu converso com alguns alunos, como tenho conversado com alguns encarregados da educação perguntando, não só os encarregados da educação, mas com os colegas professores que são encarregados da educação. Então, para mim o meu comportamento tem sido regular. O comportamento dos outros, posso deduzir, é regular.”* (R2F06, extrato da entrevista grupal de 12 de agosto de 2015).

A par dum comportamento regular ou bom, encontramos nessa empreitada alguns familiares que não se dão com os professores ou com a direção da escola dependentemente dos estímulos recebidos que possam causar uma reação desmedida da



parte desse e envenenar as relações interpessoais.

*“Mas temos tido às vezes alguns pais e encarregados da educação que não têm tido um bom comportamento perante a direção da escola relativamente a sua intervenção no que diz respeito ao comportamento dos seus filhos. Portanto, eles ao invés de ir junto da direção da escola para colocar as suas preocupações, para procurar saber o que é que aconteceu, e o que é que não aconteceu, eles prontos fazem uma propaganda contra a direção da escola, contra os professores que estão a trabalhar mal e de vezes enquanto isso não é abonatório.”* (R3F10, extrato da entrevista grupal de 17 de agosto de 2015).

O comportamento manifestado pela comunidade escolar em análise é diferenciado a depender da educação recebida na família e dos estímulos a que são submetidos os elementos colocados num determinado ambiente. Por isso, tal como revelado pelos subgrupos em estudo, há quem se comporta mal na classe dos professores, dos alunos e ainda dos familiares dos alunos. Os momentos mais propícios de manifestação de maus comportamentos por parte dos docentes tal como revelado são os momentos de administração das aulas, de realização das provas e sobretudo no final do ano letivo, com uma dose do complexo de superioridade dos nossos professores.

#### 4.4.3.Experiência de partilha

Todos vivemos carregando as experiências dos outros como também partilhamos a nossa experiência para com os outros. Neste contexto, a boa experiência partilhada tem vindo a dar um impacto positivo na realização pessoal e na resolução dos problemas encontrados na sociedade e mesmo, idealiza-se o evitamento de problemas para criar ambientes favoráveis de convivência comum tal como acontece nos locais de trabalho. Quanto ao outro lado, a má experiência quando é acatada e aplicada produz efeitos nefastos que a comunidade pode vivenciar. Podemos obter situações menos boas quando contamos com experiências dos outros que não foram boas, se não soubermos tirar proveito da lição. Mas a partilha, serve de aviso ou de alerta para que possamos nos prevenir em certas situações que possam nos levar aos atritos ou brigas desembocando em grandes conflitos por haver ambientes tensos ou menos favoráveis à convivência das pessoas. Neste contexto, tanto os alunos, professores como também os familiares acarretam consigo uma certa experiência vivenciada que possa ser benéfica ou então prejudicial às relações humanas estabelecidas dentro de uma comunidade.



- Os alunos acarretam consigo também alguma experiência que pode ser partilhada entre colegas. Entretanto, a posição social faz com que existam grupos identificados, ou as diferentes atitudes manifestadas dando personalidades diferentes constituem algumas barreiras defendidas pelos discentes. Essas barreiras para além de obstaculizar a partilha, levam à convivência não salutar. E como defendem alguns alunos, essa experiência de partilha permite a aquisição de conhecimentos, sobretudo naquilo que é objeto de busca ou de pesquisa, como vem expresso no relato seguinte:

*“Eh! a minha experiência de partilha, sobretudo quando estamos no recinto escolar há quem gosta estar sozinho, não gosta de conviver com os outros, mas no meu caso gosto de estar com os outros para ter mais conhecimentos, porque todos nós aqui no mundo precisamos dos outros e precisamos do saber.”* (R3A15, extrato da entrevista grupal de 2 de junho de 2015).

O fim do mesmo, segundo certos alunos, é obter a ajuda naquilo que pensa que não assimilou ou não sabe junto daqueles que têm conhecimentos necessários como também partilhar uma informação ou um conhecimento técnico-científico com aqueles que pretendem adquirir qualquer dado importante na matéria.

Por alguns, ela tem sido boa, mas para os outros enfrentam dificuldades com a própria comunidade na partilha ou na receção da informação por falta de experiência na convivência com os demais e por outro só se partilha quando temos para partilhar. O que é insatisfatório é de saber que não se recolhe nada daqueles que não possuem o necessário, por isso a declaração do aluno número 15 do terceiro grupo confirma isso mesmo:

*“A minha experiência com a comunidade escolar tem sido um pouco complicada porque tem havido algumas complicações. E quando algo está complicar-me, vou falar com o meu colega ou com a minha colega que possa fornecer-me uma boa resposta ou que possa superar a minha dúvida. E nem sempre a pessoa recolha o que espera.”* (R3A15, extrato da entrevista grupal de 2 de junho de 2015).

As partilhas de experiência no seio da comunidade estudantil estão viradas na compreensão dos conteúdos temáticos para a solução de algumas tarefas escolares assim como nas ocorrências do dia a dia. Neste contexto, e sobretudo no mundo académico revela-se mais frutuoso e benéfico para toda a comunidade na partilha de informações técnico-científicas para construção de conhecimentos necessários no aperfeiçoamento



dos perfis de saída dos nossos educandos. É o caso de mencionarmos a sentença do aluno 21 do quarto grupo:

*“Quando haver uma dúvida no momento de estudos, temos levado a cabo uma discussão com os colegas para encontrar uma solução ou um caminho único e certo. E vejo que são boas experiências de partilha com os colegas nas escolas.”* (R4A21, extrato da entrevista grupal de 10 de junho de 2015).

- No campo dos professores, a experiência profissional conta muito com os anos de serviço que se traduzem com certas complicações vividas, certas situações encontradas e os meios necessários que foram empregues para se ultrapassar as mesmas. É de compreender que como já dissemos, as circunstâncias envolventes na realização de qualquer atividade produzem de certa maneira, meios e caminhos para se atingir os fins previstos. Isto constitui uma bagagem da vida que se pode chamar de cultura ou de experiência vivenciada sobretudo no campo laboral. Essas boas práticas ou tecnicidade, para alguns noviços adquirem-na com a partilha dos mais antigos. Não é necessariamente os mais antigos que vertem a sua sabedoria nos mais novos mas também esses por sua vez, alguma informação ou prática vivenciada ao longo da vida tem sido partilhada com os mais antigos, o que também pode levar a harmonização da sociedade na criação de ambientes muito bons. Isto também conta como algo de orgulho como nos revela a seguinte declaração:

*“A minha experiência no trabalho, eu penso que o tempo em que estou, o trabalho que eu tenho feito portanto, eu penso que a minha experiência tem sido partilhada de uma boa maneira porque vejo indivíduos que eu dei aulas, não é, hoje são meus colegas, e não só, colegas da escola, colegas de serviço. Claro que eu tenho encontrado pessoas que dizem: valeu apenas a experiência que eu tive com o professor Lubalo, não sei quanto mais. Eu penso que há uma questão de grande satisfação para mim em termo de experiência no serviço.”* (R2P09, extrato da entrevista grupal de 24 de junho de 2015).

Embora os métodos de aprendizagem são variadíssimas, há quem pensa que na aprendizagem encontramos a interação de uns com os outros, isto é, só aprendemos dos outros, o que implicitamente estabelece a correlação ou partilha com os outros para que a experiência fosse transmitida revelando também que o aluno não se apresenta como um mero espectador, mas sim participa do processo e é capaz também de



transferir a sua experiência aos demais experimentados, os professores.

*“Para mim, a minha experiência de partilha com a comunidade, nós só aprendemos, cada dia que passa aprendemos de outras pessoas. De facto, a experiência, hoje em dia o ensino, o sistema educativo tem as suas inovações. Hoje, no mundo já globalizado, o aluno aprende do professor e o professor aprende do aluno.”* (R2P11, extrato da entrevista grupal de 24 de junho de 2015).

Tendo em conta a globalização do mundo, a partilha já mudou de rumo em relação ao passado. Se os métodos do ensino-aprendizagem tendem a mudar por causa das novas tecnologias de informação e comunicação, os procedimentos e métodos atuais devem ter em conta esses novos instrumentos e a partilha deve ser diferente daquele que existiu nos tempos passados. É assim que o professor, por alguns já não ensina, mas orienta a sua ação para que os alunos possam tirar proveito de todos os instrumentos ao seu dispor através dos métodos investigativos que possam sobressair dos professores. Daí a necessidade de adaptação e de meter em ação a curiosidade dos alunos para lhes envolver nesta ação de descoberta do mundo globalizado. O que podemos concluir como as declarações deste professor:

*“Atualmente, o professor já não é aquele que ensina, mas aquele (...) que orienta porque toda a matéria já existe na internet. Dá tema, já vai investigar sozinha cada vez com aquela curiosidade: vou saber, vou descobrindo. Mas apenas o professor orientou. Nós não estamos a ensinar, segundo os novos pedagogos, nós não estamos a ensinar, mas estamos orientar. Consoante o tempo o aluno vai descobrindo. Toda a matéria que estamos dando já existe. Já existe, investigando.”* (R3P13, extrato da entrevista grupal de 15 de julho).

Nessas experiências, há momentos importantes segundo os professores que sentem a partilha, sobretudo na organização dos debates criando circunstâncias propícias para o apuramento da veracidade dos factos entre alunos, professores e pais e encarregados da educação. Também refere-se no momento de reuniões ou assembleias de escolas em que são também convidados os familiares para poder contribuir na resolução de certos problemas que enfermam a vida escolar e não só. São apontadas as visitas feitas pelos professores nas casas dos familiares para se afirmar a vida do estudante como sendo momentos favoráveis de interação com os pais. Estes momentos, embora raros são importantíssimos para conhecer melhor o aluno que os professores



têm a sua frente e poder, na medida do possível, dirigir a sua ação consoante as necessidades e o ambiente vivido tanto em casa como na escola. Entretanto, como já dissemos estes momentos são raros por causa dos preconceitos.

*“Relativamente aos pais e encarregados da educação, também, há uma forte interação porque temos tido reuniões com os pais e encarregados da educação. Nós também na questão de podermos estar bem ligados aos nossos alunos e aos nossos encarregados, temos feito algumas visitas nas casas dos nossos educandos, podemos encontrar os pais para conversarmos e conhecer onde é que o educando vive. Quantos quilómetros para atingir a escola, porque há coisas que julgamos que o menino esteja a cometer, pode ser por falta desse relacionamento, desse estudo avançado para saber quais são as dificuldades que o aluno pode ter durante a formação dele.”* (R4P17, extrato da entrevista grupal de 16 de julho de 2015).

Ainda nesse trabalho como professor, a estagnação ofusca. Uma partilha positiva com toda a comunidade faz avançar a sociedade pela experiência necessária para levar a cabo as tarefas, atualizando-se através das pesquisas ou da partilha dos conhecimentos com a comunidade escolar. Sendo um trabalho de transmissão de conhecimentos, valores e competências, é claro que a colaboração positiva aumenta o desenvolvimento dos conhecimentos técnico-científicos que levam à satisfação plena e a realização pessoal.

- Quanto aos pais e encarregados da educação, o cenário tem sido exatamente o que explicamos anteriormente com os professores em caso das assembleias de escolas ou reuniões com os familiares. Entretanto, em termos de idade, do nível cultural ou ainda de experiência de vida, muitos bons conselhos os professores e discentes têm vindo a receber da parte dos mais velhos, tudo para o bem da escola e dos membros da comunidade escolar. É assim que algumas decisões tomadas a nível da escola, os próprios familiares em consonância com a direção podem alterá-las ou melhorá-las para os fins da educação. Nesse contexto, as orientações da direção da escola, sobretudo aquelas que são recebidas na haste pública, são para os pais e encarregados da educação, as luzes para que os mesmos possam conduzir os seus educandos numa aliança verdadeira com os desideratos da escola. Essas orientações se prendem com o comportamento dos alunos, a ajuda que os pais devem ou podem prestar à escola, as tarefas de casa dos alunos, apesar de que existe o não acompanhamento da vida escolar



dos alunos por parte dos seus tutores ou progenitores por falta do tempo material e por desconhecimento dos factos. Essa colaboração é exigida e a mais profícua na vida estudantil, como relatam este encarregado da educação:

*“Nessa partilha pode acontecer numa reunião, num encontro de troca de ideias para aconselhar os alunos. A direção da escola pode também dar algumas orientações aos pais e encarregados da educação em como acompanhar os seus educandos, como também os pais e encarregados podem dar ideias aos professores em como devem trabalhar.”* (R1F04, extrato de entrevista grupal de 5 de agosto de 2015).

Constituídos em comissões de pais e encarregados da educação dos alunos duma escola, a maior ajuda que os familiares prestam às escolas é a sua comparticipação para a resolução dos problemas pontuais existentes nas escolas. Entretanto, estando numa escola quase suburbana cujos pais carecem de meios financeiros e materiais para superar as dificuldades da escola, tem sido um calcanhar de Aquiles para corresponder com esse desiderato.

Resumindo a questão que se prende com a experiência de partilha no seio da comunidade escolar, isto tem sido momento importante para com a toda a comunidade no aumento dos conhecimentos técnico-científicos que os outros não possuem. Tanto os alunos, professores e familiares cada franja ou cada membro da comunidade acarreta consigo uma experiência da vida que possa partilhar nos momentos importantes. Sabe-se que no caso dos alunos, a compreensão dos conteúdos escolares para a resolução de tarefas escolares tem sido valorada na partilha com os demais colegas ou ainda com os elementos da comunidade escolar. Tanto os professores e os familiares, esses carregam consigo uma experiência maior por causa dos anos de serviços, as circunstâncias, as dificuldades encontradas têm constituído uma bagagem importante para as futuras experiências. Neste caso, a própria partilha é um momento importante de aprendizagem. Há momentos específicos para a partilha dessas experiências. No caso dos alunos, professores e familiares, nas explicações dos conteúdos ou na realização de tarefas, na resolução de problemas escolares em reuniões a que são convidados para partilhar um pouco da sua experiência na base de uma discussão aberta para encontrar um consenso ou caminhos seguros.

No entanto, como a partilha tem a ver com a convivência social, importa verificar essa convivência na comunidade escolar na instituição em causa por formas a entendermos melhor o tipo de ambiente vivido naquela escola.



#### 4.4.4.Convivência

Um trabalho harmonioso requer uma sã convivência entre os elementos da comunidade laboral, criando ambientes favoráveis para a realização dos fins da educação. E a experiência de partilha é uma resultante ou consequência de uma boa convivência no seio dos elementos que formam uma determinada sociedade. Neste contexto, é natural que dentro duma organização como a escola, que tudo não venha a funcionar de maneira mais desejada augurando que as diferenças individuais, as diferentes microcomunidades estabelecidas na base de proveniência dos indivíduos ou de qualquer outra afinidade, possam influir sobre a organização, apesar dos objetivos pretendidos. Por isso, mesmo num tudo harmónico, ainda existem problemas que são necessários de serem dominados e ultrapassados por vias próprias de resolução dos problemas. Aqui queremos verificar a convivência entre os elementos daquela comunidade escolar que possam indicar o tipo de ambiente vivido, os caminhos de produção de conflitos e por consequência estabelecer medidas para a resolução das situações producentes de conflitos.

Para os nossos educandos estabelecidos naquela escola, eles apontam duma maneira geral que a convivência com os seus colegas tem sido boa, assim como os restantes membros da comunidade por haver certas pessoas disciplinadas, respeitantes do regulamento interno da escola, constituindo uma família única, a família escolar. Balançando um pouco o que vimos com os comportamentos dos alunos e professores, é um pouco contrastante as declarações dos alunos sobre a convivência. No entanto, vamos expando os seus pensamentos com um olhar crítico para uma consistência nas ideais que vamos consolidando. Uns relacionam a mesma convivência com o seu próprio comportamento ou disciplina, o que demonstra que se encontra num bom clima com os outros por saber viver com eles, com o respeito aos princípios assim como os bens individuais. É assim que identificam nesse relacionamento como sendo bom, como explica a estudante a seguir:

*“A convivência é boa no meu ponto de vista, porque não sou indisciplinada nem perante os alunos, nem perante os outros membros da comunidade. Vou à escola, o professor não me considera de um delinvente que não cumpre com o Regulamento Interno da escola. Eu ali penso que todos nós somos da mesma família.” (R1A03, extrato de entrevista grupal de 21 de maio de 2015).*

Essa convivência caracterizada de boa nesta comunidade, se manifesta segundo



os estudiantes pela solidariedade, sobretudo na assistência dos colegas em estado doentio ou ainda, como se verifica nas nossas comunidades africanas no acompanhamento dos colegas com problemas de desaparecimento físico de um ente querido. Assim se explica.

Ainda, alguns alunos relacionam a convivência com algumas atividades extraescolares que levam a mais socialização dos elementos da comunidade a partir das excursões, dos convívios, das atividades intelecto-culturais, artísticas, desportivas, etc... com o desenvolvimento psicomotor dos alunos assim como a descoberta de certas zonas desconhecidas, se relacionar com os demais com culturas diferentes e mentalidades diferentes. Por isso, julgam que essas atividades são bem-vindas para uma sã convivência.

*“Vi muita coisa: dança, teatro, não sei se esse ano haverá isso tudo. Estamos a tentar dar ideias à direção da escola com pelo menos uma atividade: sairmos aqui do nosso município para outro do centro para uma aldeia para um jantarzinho. Isso marcou-me porque é uma história que nunca poderei esquecer na minha vida.”* (R2A07, extrato de entrevista de 26 de maio de 2015).

Mesmo assim, alguns dos estudantes afirmam não ter um bom relacionamento com os professores, sobretudo, o que não permite uma convivência salutar. Tendo dificuldades neste campo e como sabemos dos variadíssimos problemas envolvendo os alunos e professores, que levam aos conflitos, não é possível caracterizar de uma sã convivência dado aos fenómenos de corrupção, de namoro e outros que se desenvolvem naquela escola. No entanto, o que é mais importante conhecer os problemas e resolvê-los, porque também os conflitos dinamizam organização. Nesta conformidade, contrastando com o que já mostramos antes, esta declaração de um aluno caracteriza a comunidade em referência:

*“O que me marcou na escola do ensino primário é que eu era amigo dos professores e do próprio diretor. Mas aqui estou tendo problemas com os professores, e não estou a gostar disso. É por isso que estou a ver que a escola do ensino primário marcou-me uma diferença.”* (R2A08, extrato da entrevista grupal de 26 de maio de 2015).

Nesta senda, como dizia um aluno que no seio dos professores, existem aqueles que não dão confiança aos alunos, criando situações que em nada abonam o bom nome da educação, introduzindo desta maneira o descarrilar de relações que poderiam ser



construídas de comum acordo para um desempenho social harmonioso. Essas dificuldades que os alunos enfrentam perante o professor, leva à criação de suspeitas no relacionamento, dando uma convivência hipócrita, pensando estar bem, no fundo, existem problemas que sobressaem duma maneira inesperada. Assim, os alunos caracterizam os professores como os elementos que desarmonizam e que harmonizam segundo a sua livre vontade. A falta de confiança é um elemento destruidor das relações que possam ser estabelecidas entre indivíduos, causando também problemas na convivência, como pretende dizer o aluno a seguir:

*“Há professores que não dão confiança aos alunos. É só quando estão dentro da sala de aulas, basta você colocar muitas dificuldades que eles te classificam como desordeiro. O professor X sempre ele leva o problema dele da segurança dentro da sala de aula. No ano passado, ele perguntou como se curava tradicionalmente o sarampo. Como eu respondi que era através do “liamba” (uma droga), desde ali ele pegou-me e levou-me na esquadra da polícia queixando-me que faço o uso da droga.”*  
(R2A09, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Os alunos também acusam os seus próprios colegas de serem os promotores de um clima desagradável que envenenam as relações estabelecidas, fruto de uma má educação dos que aparecem como desordeiros na escola, evitando as boas práticas que dão proveito à harmonização das relações humanas. O respeito exigido é com todos os elementos da comunidade e não apenas com alguns. Assiste-se que alguns alunos só respeitam os seus pais ou os professores que passam nas turmas onde se encontram e que aos outros não dão nenhum interesse, menos ainda nenhum respeito. Isso é suscetível de criar ambientes desfavoráveis, por consequência, os atritos desnecessários, causando deste forma o desequilíbrio na convivência como pretende evocar o aluno número 10 do segundo grupo:

*“Da minha parte, há colegas lá na escola que provocam a separação entre alunos e professores. Nós próprios os alunos, somos os que provocamos isso. Imagina só, lá na escola temos as classes de 7.ª, 8.ª e 9.ª. Há colegas, eles quando estão fora da escola só respeitam o professor que lhes dá aulas na 9.ª classe e não respeitam esses professores que dão aulas nas 7.ª e 8.ª classes. Dizem: aquele professor não é meu professor porque nunca me deu nada aulas. Quer dizer, nós lá na escola só temos consideração dos professores que nos dão aulas. Isso também provoca a*



*falta de boa convivência entre alunos e professores.” (R2A10, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).*

E com os pais e encarregados da educação, comungam as ideias através dos conselhos recebidos, que praticamente, para os filhos respeitosos acatam e permitem uma coesão e harmonia no relacionamento.

- Os professores apontam a insegurança no trabalho do professor como sendo inimiga da boa convivência com os alunos. Esta insegurança manifesta-se pela ignorância dos conteúdos e falta de experiência em matérias técnico-pedagógicas traduzida pela insatisfação dos alunos nas suas aprendizagens, falta da qualidade dentro do processo docente educativo. Também pode se dizer que esta insegurança é caracterizada pelas ameaças feitas aos alunos pelos professores ao colocarem as dúvidas que são julgadas de tendenciosas ou de medição de capacidade do professor. Isto não pode traduzir uma boa convivência entre os membros da comunidade escolar. Também acresce-se a isso a rejeição da opinião dos alunos ou da sugestão que pode surgir destes caracterizando-a de banal, como na proposta seguinte:

*“Tem colegas que quando o aluno dá uma sugestão boa, pensa que o aluno está faltar-lhe respeito, mas eu não sou dessas qualidades. Quando der uma boa opinião, eu respeito porque tenho lutado para ter uma boa convivência com os encarregados, com os alunos e com os colegas no serviço.” (R4P20, extracto de entrevista grupal de 16 de julho de 2015).*

Do relacionamento reservado entre os membros da comunidade escolar, certas vezes há condicionantes e tem existido algumas particularidades que determinam um tipo de relacionamento a certos tipos de pessoas, como quem diz, estamos juntos, mas não estamos misturados. Nem todos se confundem, nem todos coabitam e nem todos comungam as mesmas ideias. São as dificuldades de convivência que podem se manifestar em certos divertimentos entre colegas, entre professores e alunos, entre professores e familiares, em suma entre membros da comunidade escolar. Falou-se de momentos e circunstâncias que podem ser diferentes segundo o espaço definido porque certos professores consideram o aluno como aluno na sala de aula e fora dela, define-se outro tipo de consideração ou outro tipo de relacionamento. Isto caracteriza o tipo de convivência que possa existir entre as diferentes subclasses da comunidade quando estes, em termos do nível académico não estejam no mesmo diapasão como o caso do professor e aluno. No entanto, quando se respeita as hierarquias ou que existem algumas regras estabelecidas no estrito respeito das normas, pode assim existir um bom



relacionamiento que conducirá a una boa convivência, como partilha o seguinte professor:

*“Cada um tem o seu eu. Então, atendo os colegas que eu tenho visto, que partilham connosco ou comigo em particular, a nossa experiência ou a relação, (a nossa convivência) a nossa convivência, acho que tem sido boa. Não há complicações, não há confusão entre nós. Quando temos uma atividade, temos cumprido juntos. O outro não está presente, ligamos para saber porquê é que o fulano ou a fulana não está aparecer.” (R2P12, extrato de entrevista grupal de 24 de junho de 2015).*

- Da convivência dos familiares com os professores, tudo deve ser assegurado pelo comportamento dos educandos porque estes estão constantemente juntos. Um aluno indisciplinado mete em causa a boa convivência que pode se estabelecer entre os pais e os docentes, envergonhando os seus próprios progenitores. Portanto, segundo os pais essa convivência depende muito do comportamento dos seus educandos. Neste mesmo contexto, como se referiam os docentes, essa convivência se manifesta no cumprimento das normas estabelecidas por haver hierarquias entre os diferentes elementos da comunidade em primeiro lugar, a consideração que devemos aos outros, reconhecendo as potencialidades dos outros e as nossas próprias fraquezas, o que nos leva a sermos humildes perante os outros que podemos considerar de superiores a nós. Aqui apontam que a educação também tem a ver com as boas práticas da convivência na comunidade. É claro que as pessoas mal-educadas não terão uma sã convivência dentro duma organização. Essa sã convivência atrai as amizades porque cria ambientes favoráveis para tal. Isto é dito de outra maneira pelo encarregado da educação:

*“Eh, geralmente, os professores, pais e encarregados da educação, como já vinha dizendo, no cumprimento do Regulamento Interno da escola, nós os encarregados da educação, primeiro é que devemos aproximar o professor muito antes que o nosso filho vai ao professor. Primeiro, somos nós. É uma forma que a gente se coloca diretamente ao professor para que o professor venha conhecer os pais dos seus alunos.” (R3F14, 19 de agosto de 2015).*

Os pais e encarregados da educação consideram que esta boa convivência entre eles e sobretudo com os professores, é salutar para o próprio processo do ensino-aprendizagem. No entanto, lamentam que, em certos casos, alguns encarregados da educação não se dignam pelo menos em conhecer os professores dos seus filhos durante



todo um ano letivo, deixando a merecê do alheio o seu próprio trabalho para com os outros, esperando apenas os resultados dos filhos no fim do ano. Para estes, a convivência é salutar se não haver problemas de reprovação dos seus filhos e caracterizam a mesma de anormal por não haver sensibilidade da parte do professor em considerar o mau comportamento do educando, dando assim solução positiva a algumas deficiências apresentadas pelos alunos. Isto é, estando juntos como não, precisa-se de uma convivência sadia, o que é impossível porque dentro de uma convivência a característica mais importante é a partilha. O que é impossível se não se juntarem para o efeito de partilha, como nos ensina o encarregado da educação a seguir:

*“... outros encarregados da educação, até que o filho dele vai terminar a escola não vai conhecer o professor que dá aulas ao filho dele, até no fim do ano. Então quando o filho já fez as provas ou provas do I trimestre, II trimestre, o encarregado é difícil ir procurar o professor que dá aulas ao filho dele até no fim do ano. Quando chegar no fim do ano e se o filho dele reprovar: “esses professores desse tempo não sabem dar aulas é por isso que o meu filho reprovou.” (...). Como somos encarregados da educação temos que ter colaboração com os professores que dão aulas aos nossos filhos.” (R207, extrato da entrevista grupal de 12 de agosto de 2015).*

E recomenda o outro encarregado da educação que dentro de uma convivência que se quer na escola, os pais e encarregados da educação devem estar mais próximos, estreitar a relação para o bem da educação e da nação em geral:

*“É assim que nós não podemos estar distanciados com os nossos professores, com os alunos. Temos que estar muito próximo deles. Tem que existir aquela coisa que se diz reciprocidade: encarregado da educação – professor; professor - aluno.” (R2F07, extrato de entrevista grupal de 12 de agosto de 2015).*

O belo exemplo da sã convivência, enunciado aqui por um familiar, caracteriza o funcionamento harmonioso do corpo humano onde todos os órgãos concorrem para o seu funcionamento, a coerência de todas as partes existentes. Ficando uma das partes débil, isso tem influência sobre as outras partes do corpo. Por isso, o todo harmónico é o que se quer tanto no corpo humano como numa organização como a escola. O que se chama de todos os votos dentro de uma organização ou comunidade:

*“Bem, relativamente à convivência, pais e encarregados da educação, professor com alunos, eu considero isto como um corpo com vários*



*membros. Portanto, se um dos membros falhar automaticamente é todo o corpo que está doente. E por isso, eu diria que esta convivência deve ser cordial porque esse, é praticamente uma pirâmide que tem a base, tem a parte do desenvolvimento e tem o topo. Portanto, qualquer um dos elementos que falhar ali, comprometemos totalmente as relações interpessoais, e também o bom desenvolvimento do processo do ensino-aprendizagem.” (R4F16, extrato de entrevista grupal de 27 de agosto de 2015).*

Tal como se referiu, a experiência de partilha é adquirida numa convivência salutar que se pode caracterizar pela ajuda mútua em termos de solidariedade e de assistência revelando desta feita, o relacionamento e o tipo de relações humanas estabelecidas no seio da comunidade. No caso da comunidade em referência, a convivência não é de todo salutar pela existência da desconfiança com entes promotores de situações que envenenam o clima escolar, fruto de uma má educação. Ainda se constata a insegurança no domínio dos conteúdos temáticos por parte dos professores e a falta de experiência em matérias técnico-pedagógicas traduzida pela insatisfação dos alunos e dos familiares podendo descambar em relacionamentos tumultuosos dada a existência de indisciplina, não respeito das normas e das hierarquias e sem consideração das entidades.

Dessa convivência se definem certas relações na comunidade escolar que podem ser tumultuosas ou pacíficas entre os diferentes elementos dos subgrupos caracterizando o ambiente que se vive, pelo que se torna necessário analisar o tipo de relações estabelecidas entre os membros que constituem a comunidade em análise. Daí depende também o surgimento das situações que podem ser conflituosas ou de concordância entre individualidades.

#### 4.4.5. Relações da comunidade

As diferentes modalidades de relacionamento entre os elementos da comunidade causam um impacto positivo ou negativo no seio da comunidade. Esta mesma comunidade é convidada a expor sobre as relações vividas dentro, comparativamente àqueles que se manifestam fora da comunidade escolar, o que permite sobremaneira de apreciar o grau de proliferação de conflitos. Certas comunidades ou organizações vivem de relações conflituosas, beneficiando a uns e não a outros. Esse relato torna-se transversal na medida em que nos três subgrupos apreciam as relações construídas como



sendo boas ou menos boas.

No caso, os alumnos apreciam o comportamento dos seus propios progenitores, dentro dessa relación como sendo positivo porque:

*“Para mim, existe uma boa relação porque para mim, o meu encarregado da educação tem sempre perguntado do meu comportamento ao Subdiretor Pedagógico, se durante o Trimestre tudo saiu bem.”*  
(R4A21, extrato de entrevista grupal de 10 de junho de 2015).

Pelo comportamento manifestado, pelo menos procurando saber dos resultados dos seus educandos ou do comportamento e atitudes afixados por estes no ambiente escolar pelos mesmos, já se nota um certo interesse de alguns familiares, porque como se referia o mesmo interlocutor, existem pais e encarregados da educação que não conseguem acompanhar o trabalho escolar dos seus filhos sob pretexto de falta de tempo material para estar de par e passo com o trabalho destes. E assim, alguns alunos manifestam a falta de vontade própria dos pais que lhes obriga o não envolvimento na vida escolar do seu educando, qualificados de maus encarregados da educação, como se explica a seguir:

*“A minha apreciação é que desde que eu comecei a estudar nunca tive um bom encarregado da educação que pode controlar-me bem no ponto de vista dos estudos.”* (R1A06, extrato de entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Há quem associa este comportamento dos familiares com a situación dos tempos atuais em que aos estudos são asociados aos valores pecuniários contrastando com o pasado em que, segundo os alumnos estes males não existiam. O controlou ou o relacionamento entre os pais e encarregados da educação com o resto da comunidade escolar, neste caso, é caracterizado de fracassado ou enfraquecido pelos males que sobressaem no ambiente escolar, porque:

*“Os nossos encarregados nunca ligaram mais dos nossos estudos porque eles sabem que essa escola já é com dinheiro, nunca controlaram bem os alumnos por isso que os nossos pais se lembram dos estudos que já se passaram atrás onde todos esses males não existiam. É por isso que os nossos pais andam enfraquecidos acerca do controlou dos nossos estudos.”*  
(R3A15, extrato da entrevista do dia 3 de junho de 2015).

Será esta justificación desmotivadora é viável para que os pais não acompanhem os estudos dos seus educandos?



Sabe-se que em certas comunidades africanas, algumas tarefas domiciliárias são atribuídas por sexo. Há quem dentro do lar deve fazer uma determinada tarefa que não pode ser levado a cabo por outros, ou seja, a partir da divisão de tarefas entre o pai e a mãe, os próprios filhos, através do seu sexo já sabem o que podem fazer e o que não podem fazer que é tarefa do outro sexo. O drama é que o caso do enteado torna-se mais complicado ainda. Como então fará o padrasto para suprir algumas necessidades de acompanhamento do seu enteado na vida escolar?

*“O encarregado da educação que eu tenho é um padrasto, portanto o marido da minha mãe. E é muito mau. O meu pai abandonou-me desde criança, nunca me ligou. Está em Luanda longe daqui e todos os problemas escolares, a pessoa que deveria resolver todos os problemas é o padrasto, mas nunca o fez devidamente.”* (R3A14, extrato da entrevista grupal de 2 de junho de 2015).

Para além deste relacionamento enviesado por não ser filho do próprio progenitor genuíno, alguns por comportamento próprio não ajudam os seus próprios filhos mesmo sendo de sangue, por desinteresse ou por falta de conhecimento, ou meios próprios para o fazer, o que torna a vida estudantil um pouco infernal comparativamente a dos outros que é facilitada pelos pais e encarregados da educação. Como dizíamos, tudo isto se repercute na vida do aluno e no seu próprio comportamento relativamente à vida na escola. Alguns familiares não se dão com o resto dos membros da direção de escola por problemas que antecederam e outros não se comportam de melhor forma perante os seus educandos como frisaram muitos alunos por vontade própria, condicionado pelo nível de escolaridade, pelos meios materiais ou financeiros e outros.

*“Alguns familiares não se dão bem com a direção da escola, nem tão pouco com os professores por qualquer assunto que tiveram no passado.”* (R4A23, extrato da entrevista grupal de 11 de junho de 2015).

*“O Comportamento do meu pai relativamente aos meus estudos é muito mal. Nunca me ajudou tão pouco nos meus estudos.”* (R4A24, extrato da entrevista grupal de 11 junho de 2015).

Como podemos perceber, os discentes, falando da apreciação das relações na comunidade escolar apontam os pais e encarregados da educação como os que não lhes acompanham numa maneira sistemática nos seus estudos nem no seu relacionamento com os demais elementos da comunidade escolar. Devemos aqui dizer que este comportamento em nada abona o trabalho estudantil que necessita de um



acompañamento, de um apoio e do asseguramento dos progenitores ou encarregados da educação para protelar todas as situações adversas a advirem.

- No tocante aos professores daquela comunidade escolar, defendem que existe uma boa interação com os pais e encarregados da educação baseada em troca de impressões nas reuniões convocadas pela direção da escola ou em algumas visitas que os docentes efetuam nas casas dos educandos para perceberem melhor o comportamento dos alunos no seu poder ou falar um pouco aos pais da maneira em que o aluno deve se aplicar em casa para a satisfação das necessidades educacionais que levam ao sucesso do aluno. Julgamos que essa interação é muito importante na medida em que estabelece uma compreensão mútua da situação ou do ambiente em que estiver mergulhado o aluno, compreendendo as dificuldades e as vantagens que o educando possa ter em relação à vida caseira e escolar. Aqui podemos realçar que muito poucos docentes o fazem evitando que haja especulações sobre qualquer interesse pecuniário ou material que o professor manifeste em relação à família do educando.

No contexto atual, essas relações devem ser melhoradas para produzirem os efeitos esperados. A implicação dos pais e encarregados da educação, a envolvimento destes no acompanhamento dos estudos dos seus educandos para além de beneficiar os estudantes, facilita o trabalho do professor. Essa dupla implicação ou a reciprocidade na implicação da formação das novas gerações produz o comprometimento dos professores para render um trabalho eficaz e eficiente à nação. É assim que é exigida uma boa colaboração entre os elementos que constituem a organização da escola, sem pôr de parte aqueles por quem a nação rende um sacrifício que beneficiará o próprio Estado. Dessa colaboração entre todos os elementos da comunidade padroniza o sucesso escolar. É o que os professores esperam no exercício das suas funções.

*“Eu gostaria que essa relação fosse melhorada de seguinte maneira: quando a família colabora com os elementos que funcionam nessa escola algo vai existir de importância. Porquê? Porque se a família não gostar da escola ou não gostar... ter uma relação forte com os professores, a relação não pode existir. Só pode existir a relação quando haja uma forma de colaboração. Os professores vão colaborar com os pais e encarregados da educação e os pais e encarregados da educação vão também colaborar com os professores. Aí a relação será uma coisa muito importante. Tem que haver uma partilha, tem que haver encontros. Tem*



*que haver encontros.” (R4P16, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).*

Quando este acompanhamento sistemático do educando na vida escolar não acontecer, isso envia de qualquer forma as relações da comunidade que se querem salutaras para o andamento ou melhoramento dos resultados escolares dos alunos. Os professores insistem na necessidade dessa colaboração para desmistificar o enigma que possa existir na repartição de tarefas atinentes à formação do homem novo. Por isso, sendo um processo conjunto é requerida a implicação funcional de todos os elementos da comunidade, cada implicado a fazer a sua tarefa para se construir um ambiente sadio na formação dos alunos, como requer o docente a seguir:

*“Agora quando o encarregado da educação não estiver acompanhar o seu educando durante o processo, durante o ano, durante a formação, normalmente a relação escola e a família lá em casa está complicada.” (R4P18, extrato de entrevista grupal de 16 de julho de 2015).*

- A apreciação dos pais e encarregados da educação é dicotómica na medida em que a situação fica caracterizada pela aceitação ou não da envolvimento na vida escolar do seu educando como apreciamos nos dizeres dos alunos cujos alguns pais acompanham a vida escolar e outros não dão nenhum interesse, caracterizando o Estado angolano como um Estado providência. Assim remetem a responsabilidade à direção da escola de organizar os pais para em conjunto poderem educar os alunos. Concomitantemente a isso, muitos dos pais pensam que o relacionamento deverá começar pela direção da escola que estenderá o mesmo a demais envolventes na comunidade escolar para se tratar dos problemas que enfermam a educação em Angola, fruto das atrocidades de guerra e das influências da guerra. Este pensamento é atribuído a um familiar:

*“A direção da escola deve sempre convidar os pais para sentarem e estudarem a forma como podem educar os nossos filhos. É isso o que deveremos fazer. A escola é que deve convidar os pais. Se a escola não convidar os pais, por sua vez os pais poderão ter com a direção da escola para apresentar os seus desígnios, os seus intentos porque estamos, por exemplo a constatar que os nossos filhos não estão a andar bem como se fosse que não estudam. Ou a direção da escola pode convidar os pais para falar do comportamento dos filhos na escola.” (R2F07, extrato de entrevista grupal de 12 de agosto de 2015).*



Neste contexto, muitos pais apreciaram como sendo regulares as relações construídas no seio da escola. No entender de muitos, as razões apresentadas pelos pais da não envolvência no acompanhamento dos seus educandos, são escapatórias que, infelizmente não deveriam ser apresentadas por não terem a sustentabilidade racional. A ligação entre professores e familiares dos alunos é determinada na existência do aluno que toda a comunidade escolar deve ajudar para o seu desenvolvimento cognitivo e a sua formação integral. No entanto, as relações entre os progenitores e os educadores classificam-se de regulares, o que deve ser melhorado, naquele ambiente como sugere o familiar a seguir:

*“A minha apreciação é regular, digo regular porque o que é que tem havido? Alguns encontros promovidos pela direção da escola, nós e alguns encarregados da educação nunca fomos convidados. Apenas assustamos que na escola estão a pedir X. O que é que devia ser? Antes de transmitirmos um assunto qualquer ao aluno, primeiro quem deve tomar conhecimento é o encarregado da educação porque o encarregado da educação é o elemento da ligação entre a direção da escola e o aluno. Então a relação é regular.”* (R3F12, extrato de entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).

Para torná-la mais eficaz, deveria existir uma forte colaboração entre os elementos que compõem a comunidade escolar, isto é, professores, alunos, pais e encarregados da educação assim como os outros trabalhadores administrativos ou auxiliares para o bem do processo da educação ou da nação inteira. Aqui continuamos a dizer que a falta de implicação, a falta de colaboração entre pais e professores ou entre pais e os seus próprios educandos não tem surtido efeitos positivos na realização das tarefas do ensino-aprendizagem. Deve-se criar uma cultura que aproxima os pais da escola para que a relação se torne boa e eficaz, como reconhece um dos familiares:

*“...Relativamente à relação escola-família, eh! não tem sido assim uma boa relação porque a tendência é mais a família afastar-se da escola. Portanto, não há uma boa aproximação. Essa cultura não se faz muito sentir, salvo por parte de alguns pais e encarregados da educação.”* (R3F15, extrato de entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).

Muitos não se revêem nesta colaboração pelo facto de considerar que o trabalho do professor é um trabalho específico que os pais não entendem ou não compreendem, por isso imiscuir-se nele não seria bom. Aqui, digamos, que a partilha de



responsabilidades não assente na fuga de responsabilidade. É necessário e vital que os pais se implicam no processo. Em outras palavras, deve existir uma franca colaboração na realização dos fins da educação. Por isso contrariamos o pensamento daqueles que julgam que:

*“... nós, portanto a família, não podemos estar muito aliados no caso dos professores porque o professor, aquele é um trabalho técnico que ele faz. E esse trabalho técnico exige uma concentração entre a criança e o próprio professor para poder trabalhar numa forma geral para eles não fiquem prejudicados, nem o professor ficar prejudicado.”* (R4F17, extrato de entrevista grupal de 27 de agosto de 2015).

Como observado, as relações na comunidade escolar em referência são regulares a julgar a fraca colaboração existente entre, sobretudo os pais e encarregados da educação e os docentes e aqui, todas as razões apresentadas pelos familiares aparecem como escapatórias ou fuga de responsabilidade por parte desses que consideram como sendo específico o trabalho docente em que não poderão imiscuir-se. Nunca é de mais repetir que a implicação dos próprios progenitores na vida escolar melhora substancialmente os resultados escolares dos seus educandos. Essas relações como reclamaram certos elementos da comunidade devem ser melhoradas para o bem da educação das novas gerações porque não são sólidas, eficazes para produzir os efeitos necessários.

#### 4.4.6.Melhorias das condições

Os três subconjuntos se referiram que as condições do trabalho, isto é as condições materiais, humanas, técnico-pedagógicas e ambientais não estão tão católicas para o cumprimento das realizações do ensino-aprendizagem. E puderam numa maneira generalizada identificar as que devem ser melhoradas que vão desde o acesso na instituição, a falta de algumas estruturas necessárias para a realização dos fins da educação e de preparação dos técnicos implicados na realização destes mesmos fins. Numa maneira generalizada, trouxemos aqui o pensamento do professor que é partilhado por muitos pais e encarregados da educação e dos discentes no que toca a melhoria das condições do trabalho que possa favorecer o normal funcionamento da instituição e permitir um relacionamento que diminuirá sobremaneira o aparecimento de situações que levam aos conflitos no ambiente escolar, isto é, entre os pais e encarregados da educação, por se tratar dos conflitos decorrentes dessa relação entre os



familiares e os docentes:

*“Em termos de condições de trabalho nesta escola não estão a 100% positivos, mas pelos menos a 85%, a como? A escola é organizada. A escola tem carteiras em todas as turmas apesar de que algumas secretárias não estão em condições, onde o professor deveria sentar não está em condições certas vezes, mas dos 85% dos trabalhos nesta escola estão positivos...”* (R1P02, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).

Nos dizeres dos alunos, professores e familiares ainda podemos apontar um conjunto de necessidades que podem ser melhoradas para o bem da educação. Essas condições se prendem sobretudo com o processo mesmo do ensino-aprendizagem baseado na construção dos laboratórios e oficinas para as práticas laboratoriais e oficinais, a educação ético-deontológica que também tem um vínculo sobre o melhoramento do relacionamento e propor um conjunto de formação ou capacitação "on job" dos professores, evitando assim as debilidades verificado no processo docente-educativo e outros.

#### 4.4.7. Melhorias do relacionamento

Uma outra forma de evitar ou diminuir os conflitos é questão de rever o nosso relacionamento com os demais da nossa comunidade. Podemos colocar a questão de saber na base em que o nosso relacionamento é fundado. E aqui todos concordamos que é na base da formação do homem novo cujo elemento central, a volta de quem as nossas preocupações estão centralizadas, é o nosso aluno. Será que todos nós concorremos para esse grande objetivo que é de formar o homem novo na nossa sociedade. Porque é que não estamos versados todos a esse grande objetivo que nos incumbe a nação? Quais são os constrangimentos que temos tido para não concorrermos todos a esse desiderato? E o que devemos fazer? Penso que pensando nessa duas ultimas perguntas podemos melhorar cada vez mais o nosso relacionamento que permitirá com que cumpramos cabalmente o propósito pelo qual nos tornamos todos os fazedores da educação das novas gerações.

- Na opinião dos alunos que são os primeiros a intervir no quadro do trabalho de pesquisa levada a cabo naquela escola, o respeito das regras de boa convivência no seio da comunidade ou o respeito pelos valores morais, cívicos, culturais e religiosos ajudará em maior proporção na melhoria das condições do relacionamento para o bem-estar da



sociedade. Acrescentado a isso, as regras de boa conduta que justamente se confundem com as regras de saber viver na sociedade ou de convivência trazem também uma melhoria significativa no nosso relacionamento com os demais. Por isso, deve haver o respeito mútuo, um comportamento e atitudes que permitem os outros a inter-relacionarem-se:

*“O que se deve melhorar na convivência? Sempre deve haver maturidade. Temos vários tipos de formas de convivência, falar com os professore, respeitar os professores, cumprimentar os professores e quando se dá um trabalho deve-se cumprir.”* (R2A07, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Por isso, sendo que muitos dos nossos professores pecam contra os familiares por causa do seu relacionamento com as alunas com quem eles desenvolvem outro tipo de relacionamento diferente do relacionamento existente entre o professor e a aluna ou ainda entre o pai e o filho, transformando-a num relacionamento amoroso ou de presa e predador, para melhorar o circuito de funcionamento, e por ser uma situação muito discutida entre alunos e professores, sendo prejudicial e um atentado a nossa moral e cultura, é importante que se respeite ao máximo a regra nesse sentido para desenvolver mais as relações no sentido de professor-aluno e não de namorado-namorada, evitando a confusão e a preguiça que se possa animar na cabeça da aluna. Outrossim, a utilização dos alunos como mão de obrabarata, não respeitando o estabelecido nas normas escolares, é uma forma de opressão que deve ser banida a todo custo. Procendendo, isto dá um impulso positivo na melhoria das relações a serem desenvolvidas entre alunos e professores. O que os alunos almejam:

*“Ah! Eu queria só que os professores deixassem de pretender as alunas que eles dão aulas na escola porque sabendo que a aluna é burra chega numa prova, ela já tem uma positiva e vão dizer porque é namorada do professor é por isso que ela teve aquela positiva, afinal é mentira. Também os professores devem deixar de oprimir os alunos que eles dão aulas.”* (R1A06, extrato de entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Para o efeito, o desenvolvimento de certas atividades extracurriculares na escola ajudam sobremaneira a canalizar as atenções sobre outros aspetos de convivência que levará ao desenvolvimento de outras habilidades necessárias para a transformação da personalidade dos demais ao benefício da comunidade. Nessa conformidade, ocuparia os tempos livres dos demais, enquanto ao mesmo momento, procura-se criar outros



hábitos de conducta no seio da comunidade. Professores e alumnos podem envolver-se em outras atividades que abonam a sociedade para o bem-estar da comunidade e produzir efeitos necessários para tornar as turmas mais poderosas em termos de criatividades nas atividades intelecto-culturais e desportivas. É nesse contexto que se possa canalizar esforços desperdiçados no estabelecimento de relações improdutivas e sobretudo prejudiciais. Por isso, o aluno número 15 do terceiro grupo se exprime:

*“Gostaria que houvesse jogos entre professores e alunos, que houvesse debates entre alunos e professores e que esses nos ajudassem a formar grupos de estudos entre nós os alunos. Que nos dessem, por exemplo, aos sábados que tivéssemos concursos de saber entre turmas.”* (R3A15, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).

- Os professores têm outra consideração quando ao melhoramento das relações da comunidade educativa que se prendem com a cooperação que deveria existir na formação do homem novo. Esta cooperação entre professores e encarregados da educação consiste na ajuda que estes devem prestar aos seus próprios filhos no cumprimento das tarefas educacionais e institucionais. Aqui podemos, duma maneira enfática esticar para o melhoramento da relação escola-família que se prende com a envolvimento dos pais e encarregados da educação nos estudos dos seus filhos ou com uma máxima implicação nos estudos dos seus educandos. Ainda pode-se perguntar neste contexto, que ajuda os professores esperam de certos familiares analfabetos para com os estudos dos seus filhos? Que implicação estes deverão demonstrar no percurso educacional dos seus filhos? De qualquer forma e de qualquer nível que seja a família, pobre, modesta ou rica, tem deveres que a familiar terá que cumprir nos estudos dos seus filhos. Culta, analfabeta também tem uma quota-parte a dar para a formação dos filhos. A interação entre pais e encarregados da educação com os respetivos professores cria ambientes favoráveis nos estabelecimentos de relações duradouras que possam determinar um futuro risonho na formação das novas gerações. E isto tem um impacto positivo na realização dos objetivos da educação. É importante que essa cooperação exista para a ajudar a traçar o caminho do educando, como revela o pensamento de um dos docentes:

*“Ok, segundo eu para que haja melhoramento dessa relação deve existir a cooperação entre pai e o professor e o professor com o encarregado da educação, a como? O pai para melhorar essa relação, o pai deve acompanhar, deve ajudar o professor também. Uma tarefa que o professor*



*deu, o pai não vai resolver, vai mostrar o caminho (se for intelectual!”(R2P08, extrato de entrevista grupal de 24 de junho de 2015).*

Com mais ênfase, um dos familiares determina a cooperação, a colaboração e a comunicação como sendo os elementos fulcrais para melhorar o relacionamento. O elemento fundamental, posto em evidência é a comunicação que permite a compreensão máxima das ideias dos outros para poder se construir um todo mais desejável.

No seio do corpo docente, nota-se que existe um conjunto de problemas relacionados às intrigas, boatos e fofocas que não ajudam em nada a boa convivência e pode até prejudicar o trabalho por não estar bem com o outro. Esses problemas de coabitação têm levado com que uns se encostam ou do lado dos alunos, ou dos encarregados da educação, não respeitando o seu próprio colega. Neste caso, acontece que alguns tomam a defesa prejudicial dos alunos para sufocar inteligentemente o colega. Tudo isso cria um ambiente desfavorável. Outro comportamento que se deve corrigir no seio dos trabalhadores, prende-se com a ingestão de produtos alcoólicos antes nas horas normais do serviço, o que perturba o curso normal do trabalho em todas as suas vertentes. O professor abaixo, discrimina estes comportamentos que devem ser banidos para uma harmonia no seio do trabalho:

*“Há colegas que, depois de chegar aqui no recinto escolar, às vezes começam a maldizer do outro, ao falar mal dessa pessoa. Há quem está lá e passar essa informação direta, fim ao cabo começa de novo, para além do existente, começa a gerar outros conflitos. E esse comportamento é negativo. Determinados colegas há que chegam ao serviço, mas quase um pouco estimulados, quando se sabe que no serviço não se vem estimulado.” (R2P11, extrato de entrevista grupal de 24 de junho de 2015).*

Alguns ambientes de mal-estar com os pais e encarregados da educação são causados pelos próprios alunos. Pensar na melhoria das relações, é pensar na elaboração de um Regulamento interno forte com cláusulas necessários que possam colocar fora do estado certos alunos que se comportam muito mal. O regulamento hierarquiza o nível de responsabilidade na tomada de certas decisões a nível da escola que transcende o modelo aplicado em várias escolas da região. Isto é, como se pode compreender que os problemas vividos a nível da escola e acompanhadas pela direção da escola, a decisão sobre esses problemas deve ser de subordinação central? O caso da expulsão do aluno que se comporta muito mal cuja decisão deve ser tomada pelo Ministro da educação e



não pelo Diretor da escola ou pelo Conselho de disciplina dentro de uma unidade escolar. Da escola para o Ministério é um longo caminho a percorrer, o que não facilita o melhoramento dos comportamentos de certas pessoas a nível da escola. A nível da escola pode ser instaurado um processo disciplinar contra o trabalhador ou o professor e ser expulso do aparelho do Estado. Existindo essa possibilidade, também deveria existir a outra que venha contrapor o estado comportamental dos alunos numa disciplina que lhe leva a temer a expulsão na instituição escolar. Ainda, deverá se rever todo o Regulamento interno proibindo outros comportamentos dos próprios professores face aos alunos ou alunas, como se pode ler abaixo:

*“No Regulamento Interno, nós podemos melhorar dentro do nosso pensamento que é um documento da instituição. Nós podemos dizer que a partir do momento é vedado o namoro com alunas. Nós podemos melhorar ainda: todo o professor que pretender uma menina, nós vamos informar as estruturas superiores e devolver o professor à Repartição. Podemos pensar assim. É uma possibilidade. Nós podemos pensar assim. O aluno sabe que o processo deve atingir o Ministério. É muita volta.”* (R4P18, extrato de entrevista grupal de 16 de julho de 2015).

Ainda os professores privilegiam o diálogo como meio para melhorar todo o relacionamento com os demais integrantes da comunidade porque se for rompido o diálogo, vai existir desavenças, desentendimentos, o que faz proliferar os conflitos no seio da comunidade. A solução de tudo é com base ao diálogo franco e sincero. Por isso, a direção da escola deverá facilitar o contacto com os pais e encarregados da educação, convocando encontros para troca de impressões com os familiares no sentido de se ir melhorando cada vez mais tanto o relacionamento com os alunos como os professores ou com toda a comunidade escolar. A partir disso, mesmo os conflitos existentes podem ser dirimidos por via do diálogo, o que pode proporcionar ambientes favoráveis para a comunidade. É assim que um dos professores apela ao diálogo para se resolver os assuntos de melhoria das condições do relacionamento:

*“Mais encontros, mas conversa para que a gente encontre uma boa solução nos anos que veem. Não só este ano aqui, mas nos anos que veem mais encontros, mas conversas vamos tendo. Vamos partilhando conversas entre esses alunos e encarregados da educação para que não tenhamos conflitos ali no meio.”* (R4P19, extrato de entrevista grupal de 16 de julho de 2015).



Para se resolver um assunto é importante o diálogo e a atitude que se deve privilegiar a todo custo, como evoca um dos docentes, é a humildade. Nada mais poderá desenhar o conjunto de propostas para melhorar o nosso relacionamento se entre as pessoas ou classes se perder a humildade que possa levar as pessoas a reconhecer as suas falhas e erros cometidos. A não ser uma reconciliação fantochada que não toca no fundo do problema. Os erros deverão ser corrigidos e para tal é preciso ter a coragem no seio de todos erguer-se para um bem comum, corrigir os comportamentos dos alunos, dos professores e dos pais e encarregados da educação. Encorajar o bem e louvar as proezas dos outros para que se torna a praticar o bem evitando o mal. É somente com este espírito que se pode melhorar as condições do relacionamento no seio das pessoas.

*“A quem me avalia de mal comportado. Mas acima de tudo devo reconhecer que tenho as minhas falhas, tenho as minhas falhas. E dentro dessas falhas, a pessoa que, portanto tiver coragem de poder criticar-me para poder estar bem, melhor. Infelizmente, há colegas, há colegas que notando o erro no seu colega, ele vai comentando por ali. Não ganha a coragem de poder chamar o colega e dizer: colega o que você fez não está bom. Não está bom, devia ser assim.”* (R5P24, extrato de entrevista grupal de 22 de julho de 2015).

- Os pais e encarregados da educação também defendem o diálogo como meio ou instrumento para melhoria do relacionamento entre os elementos da comunidade escolar e um espírito de humildade para se resolver qualquer diferendo ou para se poder encontrar melhoria em qualquer situação aceitando a crítica construtiva. Isso leva a não só preservar o relacionamento mais melhorá-lo também.

Outrossim, defendem que o trabalho escolar do aluno deve ser acompanhado pelos pais, sobretudo no controlo comportamental para facilitar o trabalho do professor e na construção mútua das habilidades e competências dos educandos que lhes dá a possibilidades de serem apurados na sociedade, defendendo ideais para o convívio familiar e comunitário.

*“... a família não deve só olhar a escola sob pena de perder o controlo comportamental da criança. Portanto, essa relação deve ser uma boa relação, uma relação cordial que nalguns pontos que nós invocamos atrás, já viemos tocando em alguns pontos ligados a essa relação que deve ser uma relação praticamente muito íntima de maneiras que o processo do ensino-aprendizagem ande nos bons carris.”* (R5P24, extracto de



entrevista grupal de 22 de julho de 2015).

Tal como na resolução dos problemas no seio da comunidade em que privilegiam o diálogo, a comunidade referencia o diálogo também para a melhoria das relações na comunidade escolar. A par deste elemento importante, o ajustamento do Regulamento Interno da escola, adaptada às exigências atuais e a sua aplicação correta, ajudará sobremaneira a melhorar essa interação no seio da comunidade escolar privilegiando a cooperação, a colaboração e a comunicação. É assim que o respeito das regras de boa convivência no seio da comunidade ou o respeito pelos valores morais, cívicos, culturais e religiosos ajudará em maior proporção na melhoria das condições do relacionamento para o bem-estar da sociedade. Ainda assim, a implicação dos familiares dos alunos na vida escolar torna-se um instrumento importantíssimo que vai melhorar cada vez mais o relacionamento e por consequência o próprio trabalho do docente e o sucesso escolar do próprio aluno.

#### 4.5. IDENTIFICAR A CONSIDERAÇÃO QUE O EDUCANDOS E OS PAIS E ENCARREGADOS DA EDUCAÇÃO APORTAM SOBRE O TRABALHO DOCENTE-EDUCATIVO NA ESCOLA EM ANÁLISE

Por muitos, o trabalho docente-educativo é considerado como aquele que transforma o mundo através da mudança de comportamentos e de entrega de competências e habilidades aos educandos para que possa ser capaz de exercer uma atividade socialmente útil. É uma espécie de uma moldagem que permita a conformação a atividades de um ramo de saber. Neste intuito, nas comunidades mais evoluídas o Estado toma conta da situação do trabalho docente assim como as comunidades em vias do desenvolvimento. Certas comunidades primitivas ou com pouca visão, o trabalho é reservado a uma franja de pessoas. Os pais encontram a um profissional a quem o filho é confiado para aprendizagem de uma profissão útil na sociedade, entretanto a educação, para além da própria comunidade que se encarrega, os progenitores são os primeiros a inculcar as noções básicas e a comunidade apoio esta ação dando mais "inputs" para o sucesso da educação do homem na comunidade. E como sabemos, em muitos círculos da sociedade, o homem aprende. Como é considerado o trabalho do homem que desenvolve as competências, habilidades e atitudes numa pessoa para exercer uma determinada profissão?

Diz-se hoje em muitos círculos que os professores de hoje já não são os mesmos



que os de ontem. Ainda se referem que o trabalho deles já não tem tanto impacto que o trabalho de ontem. Será? Vamos acompanhar as opiniões das pessoas que fazem parte da comunidade escolar em estudo. Todavia passaremos a escrutinar um conjunto de conceitos para se concluir através das diferentes opiniões a conceção que a comunidade escolar tem quanto ao trabalho docente.

#### 4.5.1. Comunicação.

Em toda a sociedade a comunicação é um elemento muito importante que leva a transmitir as nossas ideias, opiniões, o nosso pensamento, etc.. Quando não haver uma comunicação fluida, sempre há especulações, desinformações, boatos e fofocas o que pode criar ambientes tensos e de suspeições conducentes a situações conflituosas. Mesmo a nível da escola, se revela importante que a comunicação seja fluida entre os professores e os familiares dos alunos para transmitir as pretensões de uns aos outros, embora haja na comunicação elementos que possam inviabilizar uma boa interação entre elementos do mesmo convívio ou de convívios diferentes.

- Segundo os alunos, a comunicação entre alunos e professores tem sido fluida e entre a direção da escola e os pais e encarregados da educação através de matutinos, vespertinos ou colocação de comunicados nas vitrinas, ou passagem nas salas de aulas para levar a informação aos alunos. Quanto aos pais e encarregados da educação tem sido comunicados através dos seus próprios filhos, através da imprensa local ou através das reuniões convocadas pela direção da escola. Esses encontros são de extrema importância para passagem da vida escolar aos familiares dos alunos.

*“Sim! Quando a direção da escola tem algo a comunicar aos alunos, às vezes eles passam turma por turma a comunicar ou metem todos os alunos na formatura para comunicar ou ainda na vitrina.”* (R2A12, extrato da entrevista grupal de 29 de junho de 2015).

*“Sim tem havido uma comunicação fluida. Quando entra em acordo com os pais e encarregados da educação, os professores também, ficam apelar nas salas de aulas dizendo que se os vossos pais não vos informaram, nós entramos em acordo com eles para fazermos isto e aquilo. Por exemplo, qualquer aluno que se comportar dessa maneira, o seu resultado será este.”* (R4A24, extratoda entrevista grupal de 11 de Junho de 2015).

Essas são as formas de comunicação que os alunos descervem para justamente levar a informação aos familiares a partir da escola. Como se prevê, a informação é



fluida em caso de necessidade da direção da escola com os encarregados da educação, o que não privilegia as informações do professor com o encarregado da educação. Seria a este nível do desenvolvimento da comunicação para que sejam informados e trabalhar em sintonia na capacitação dos alunos conjuntamente com todos os membros da comunidade escolar, sobretudo os pais que se evidenciam numa relação particular com a formação dos seus educandos.

- Nesta conformidade, com nos relatos dos docentes, podemos constatar que essa comunicação entre eles e os progenitores dos alunos nunca foi fluida, tendo em conta que o ponto de contacto com os demais pais e encarregados da educação deveria ser as diferentes reuniões a que os pais estão convocados, mas que não se dignam, por uma ou outra razão, fazerem-se presentes. Quando isso acontece, às vezes, os pais delegam as suas responsabilidades aos filhos mais velhos, aos tios dos alunos que transmitirão as informações recebidas. Isso de maneira nenhuma permite a boa interação entre os docentes e os familiares. São, neste caso, raras vezes que se apresentam perante o professor que quereria passar uma informação acerca do seu filho. Há vezes que a própria direção da escola convoca os familiares que tem aparecido, mas não duma maneira efetiva, como explica o professor a seguir:

*“Eu dizia que, bem assim não, se tem havido, mas é raramente por falta de interesse dos pais e encarregados da educação que acompanham os filhos, não tem sido assim, digamos assim com uma percentagem elevada. Porque mesmo nós quando reunimos com as turmas, convocamos os pais e encarregados da educação, a maior parte não aparece. Não aparece porquê? Por não saber que essa escola, como dizia atrás, matriculou o seu filho, o filho é que sabe, a escola é que sabe. Quando haver algo diferente para a escola, cria argumentos.” (R6P26, extrato da entrevista grupal de 28 de julho de 2015).*

Neste particular, alguns acham que deveria colocar os pais perante os desafios da sociedade em geral, isto é, não seriam apenas os encarregados da educação a tomarem conhecimento dos assuntos da escola, mas sim toda a sociedade para responsabilizar os familiares junto da sociedade e nas redes sociais ou através das instituições com mais frequência da população, tal como as igrejas. Neste caso, a comunicação de informação através dos órgãos de difusão massiva, nas redes sociais e através das instituições com maior frequência da população seria a melhor forma. No entanto, nem todas as informações devem merecer o tratamento na haste pública ou de conhecimento de



todos. Há informações particulares que são apenas os pais de um certo educando que pode tomar conhecimento, apesar de que queremos responsabilizar a sociedade em geral.

*“Eu acho que essa mensagem seria através dos órgãos de difusão, se houvesse essas condições. Infelizmente não temos, mas na medida do possível nós temos comunicado aos pais a partir da formatura, quando os miúdos estão na formatura, então lançamos a mensagem. Não só, mas também conforme disse o colega, conforme ele disse, vamos circulando nas turmas... turma por turma, os alunos vão escrevendo o convite, cada qual vai destinando ao seu encarregado da educação. Mas também, para esses encarregados que estão mais próximos de nós, aproveitando essa oportunidade ao estar com ele, podemos também comunicar.”* (R6P27, extrato da entrevista grupal de 28 de julho de 2015).

Como se lê nesse relato, a outra forma de comunicação é de boca a orelha porque os professores vivem nos mesmos bairros que os encarregados da educação, para além dos matutinos e vespertinos ou a passagem em salas de aulas para comunicar aos educandos as mensagens a transmitir aos seus progenitores. E como muitos já se referiram a comunicação mais importante tem passado nas reuniões dos pais com a direção da escola. Aqui devemos explicar que em reuniões com a direção da escola fala-se mais da generalidade e não da particularidade, pelo que um encontro com os professores que ensinam o filho é sempre bem-vindo e benéfico para com a formação do próprio aluno. Isto é:

*“Ok, eh, falando da comunicação fluida entre a escola e os pais e encarregados da educação, tem havido porque todas as informações que nós temos ou que a direção da escola tem para com os pais e encarregados da educação, nós devemos convocar uma reunião para esclarecer quais são os problemas que nós temos dentro da instituição. É por isso que tem havido esta comunicação porque dentro da comunicação é que vamos encontrar a informação porque nós informamos de tudo um pouco quanto nós pensamos e que fazemos nessa instituição. É por isso que tem havido uma comunicação fluida.”* (R6P28, extrato da entrevista grupal de 28 de julho de 2015).

Se os pais não se sentem implicados, existem em certas escolas comissões de



pais e encarregados da educación, constituídas por cinco elementos que representan todos os pais dos alumnos naquela escola que faz a ponte entre os outros encarregados da educación e a institución escolar. O pai se revê através desta comisión como integrante da escola. Isto não basta porque havendo problemas particulares, haverá também solucións particulares e a comisión está versada na generalidade. Portanto, pode a comisión ter una información fluida, mas não sabe a transmitir por existir este vazio entre a escola e os encarregados da educación.

Como se podía esperar, os familiares confirmam os dizeres dos seus educandos em como a comunicación entre eles e a escola é fluida porque são eles os portadores de toda a información ou comunicación da escola. Podemos imaginar que tem havido essa comunicación ao nível que pretendemos, a cuestión é como é que têm respondido a essa comunicación. Será que quando são convocados participan todos? Este é outro calcanhar de Aquiles que estudaremos mais adiante. Entretanto, a afirmación de um familiar corresponde com os dizeres dos alumnos:

*“Sim, tem havido essa comunicación fluida porque as crianças são portadoras de información junto dos pais naquilo que a escola necessita no capítulo da organización.”* (R3F11, extrato da entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).

As comunicacións a que se referem os encarregados da educación relacionam-se com as convocatórias dos encarregados da educación, com os traballos obrigatórios do saneamento básico e embelezamento da escola ou com a participación em outras actividades extraescolares apenas, deixando de parte daquelas relacionadas com o acompañamento do educando ou envólvenca dos familiares na vida escolar, como diz o familiar seguinte:

*“Então, essas comunicacións, no caso do traballo voluntário da escola. Isso são comunicacións que nós recebemos como pais e encarregados da educación e sempre nós sabemos que isso existe em todas as escolas tanto primárias como no ensino geral, existe sempre comunicacións. Portanto, nós recebemos as comunicacións através dos nossos fillos.”* (R3F14, extrato da entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).

Nota-se que a comunicación entre a escola e os familiares dos alumnos é fluida, segundo relatos dos integrantes da comunidade escolar, entretanto coloca-se a cuestión de saber como é que os familiares dos alumnos têm vindo corresponder na comunicación. Ao noso ver, esta comunicación vai num único sentido, da escola aos familiares dos



alunos em questões gerais da escola e é débil no sentido dos familiares à escola. Essa comunicação se resume em convocatórias para participar em reuniões, em trabalhos de saneamento básico e embelezamento assim como noutras atividades extraescolares, deixando de parte a própria envolvimento dos pais e encarregados da educação na vida escolar do seu educando. Notou-se também que os meios de comunicação utilizados não permitem uma interação mais consentânea, o que pode ser melhorado.

#### 4.5.2.Participação na vida escolar

Sabemos que os professores e alunos estão sempre implicados na vida da escola, aqui é questão de saber a participação dos familiares na vida escolar, ou a sua implicação total na organização e no funcionamento da escola para tirarmos as consequências positivas dessa participação. O que significa a dizer que os três subgrupos deverão verificar o nível de participação dos pais e encarregados da educação e o que eles têm defendido quanto a sua implicação na formação das novas gerações que pode traduzir a consideração que os familiares têm com a relação ao trabalho desenvolvido pelo professor.

- Assim os alunos, por variadíssimas razões, evocam a participação regular dos familiares na vida escolar. Aqui devemos insistir que a participação não é boa, mas sim regular. Para esses pais sempre que poder participam e não sempre que é necessário e as razões são porque deverá saber do comportamento do seu educando ou então do trabalho deste. Se forem apenas estes, isto implica a dizer que eles não participam para contribuir, mas vão lá como simples espetadores querendo apenas informações de como vão às coisas...

E também, segundo os próprios educandos, há quem não participa por manifestar pouco interesse na formação do próprio educando, por falta do tempo material para acompanhar o aluno ou ainda por não estar acima dos acontecimentos, isto implica a dizer que muitos dos nossos encarregados da educação são analfabetos. Assim sendo, não estarão no mesmo diapasão que os outros para discutir dos problemas da escola que requerem pessoas cultas. As que não são, se sentem inferiorizadas para estar nas assembleias das pessoas cultas e apresentar os seus pontos de vistas. É o que está retratado nas seguintes declarações:

*“Não participa regularmente porque, a minha mãe diz sempre que ela não estudou e então manda-me sozinha eu que estou acostumada.”* (R1A03, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).



*“Porque o meu pai se sente muito ocupado no trabalho é por isso que nunca participou regularmente nas reuniões dos pais e encarregados da educação. E o meu encarregado não está comigo, é por isso que ele não aparece nas reuniões.”* (R2A12, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Dependemente dos pais, a sua participação tem sido positiva ou negativa porque nas declarações dos seus educandos, há quem constata que os pais se interessam da vida escolar do aluno, mesmo faltando em reuniões da escola, mas se ocupam totalmente das necessidades dos alunos apesar de alguns condicionalismos que se prendem com a vida económica familiar que pode ser muito pobre, pobre ou modesta.

Os participantes em certas reuniões organizadas pela direção da escola têm tido a autonomia de transmitir fielmente as preocupações ou orientações da direção da escola aos seus educandos por ser os destinatários das mensagens, ou das orientações no sentido de trabalharem em conjunto para materializar os desideratos. Outrossim, o ponto de ligação entre escola e famílias é o educando. Por isso, torna-se importante que os pais e encarregados da educação aos receberem as orientações da direção da escola ou ao trocarem os pontos de vistas entre eles, é necessário que seja reportada toda a informação a volta da vida escolar para que o aluno esteja por dentro. Como podemos constatar na explanação seguinte:

*“O meu pai ou o meu encarregado desde o início do ano letivo ainda não esteve em nenhuma reunião da escola. Nos anos passados, ele tinha-me transmitido o que se falava nas reuniões da escola e aconselhava-me muito. Ele transmite-me essas informações porque estando eu aqui, posso cometer, posso errar naquilo que eles abordarem, é por isso que ele me tem transmitido para tomar conhecimento e comportar-me bem e não fazer aquilo que é negativo.”* (R3A17, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).

Os alunos apontam os principais pontos levantados nesse tipo de reuniões relativas à vida escolar que se prendem com o comportamento dos alunos no recinto escolar com fora dele, a disciplina escolar, os resultados escolar e a higiene escolar em termos gerais.

- Do ponto de vista dos professores constata-se que o nível de participação dos pais e encarregados da educação em reuniões a que são convidados é muito fraco não correspondendo com o desiderato. O que se pode constatar é que essa participação não



satisfaz, no ponto de vista pedagógico, o envolvimento dos progenitores na educação dos seus educandos, o que prejudica sobremaneira a formação e compromete o próprio sistema da educação que faz abertura da participação dos familiares para em conjunto elaborarem políticas ajustadas para levar a bom porto o barco do ensino-aprendizagem. Ainda essa participação é contada apenas nas reuniões a que são convidados, como conta um dos docentes:

*“O nível de participação nas reuniões tem sido fraco, muito fraco mesmo, não 100%, nem tão pouco 70% porque quando se trata dessa reunião, o diretor tem feito isto, tem convidado. A participação é pouca, é pouca mesmo.”* (R1P01, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).

Nas diferentes reuniões têm sido passadas algumas matérias já referenciadas pelos alunos relacionadas com o aproveitamento dos alunos na escola, o regime disciplinar e outros problemas de interesse da escola. O pendor da disciplina na escola leva a crer que em alguma razão, têm sabido relativizar a questão de conflitos entre alunos e professores e entre professores e encarregados da educação. O que não é totalmente explícito, neste caso:

*“E não só, também tem existido nesta intromissão, também temos abordado sobre o fraco rendimento. Também o aproveitamento dos seus próprios filhos. O pai também tem que estar bem informado. Porque é claro que este filho viu um perigo. Não este ano aqui, não vou passar de classe. Tenho resultados negativos. Não vai informar o pai. Não vai, ele abstém-se de informar o pai é um problema. Então nessas reuniões o pai será informado pelos diretores...”* (R1P05, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).

Já foi aprovado que a participação dos familiares na vida escolar tem sido muito fraca e quando se implicam nisso apenas é justificável a nível das reuniões convocadas pela direção da escola no caso de certos pais que se prontificam em dar essa ajuda aos membros da equipa dirigente. Eles justificam a sua ausência a nível da escola por não ter nenhuma informação relativa a sua participação em reuniões, alegando que não têm sido convidados pela direção da escola para debater as questões que se prendem com a vida escolar ou do escolar.

*“A ideia do colega sobre os pais e encarregados da educação não contraria a minha ideia, mas eu queria salientar se é que nós nunca participamos, nunca fomos convidados nas reuniões feitas pela direção da*



*escola, penso que também não vai existir essa comunicação entre pais e encarregados da educação porque é a partir das reuniões aonde vamos inter-relacionar, entreajudar entre a direção da escola e os pais e encarregado da educação.” (R3F12, extrato da entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).*

Como já se constatou, a participação dos familiares na vida da escola é considerada de fraca, o que implica a dizer que há uma pouca consideração do trabalho docente por parte dos pais e encarregados da educação. No respeito das normas, havendo tempo material ou não, o encarregado da educação, através de qualquer meio de comunicação pode interagir com o(s) professore(s) do seu educando no acompanhamento do trabalho escolar deste para que haja harmonia e que dum lado como do outro possam entender os dilemas, as ansiedades que de certa forma perturbam a vida do aluno, para o ajudar a erguer-se e a afirmar-se como homem do amanhã.

Apesar de que a participação dos progenitores seja fraca, mas os temas levantadas em certas reuniões são de grande interesse da escola no sentido de prevenir os conflitos e corrigir alguns comportamentos que podem fazer morada nos alunos. A par disso, as questões relacionadas com o apoio dos pais na organização do trabalho caseiro do aluno em que os momentos preciosos da revisão dos conteúdos aprendidos deve ser enquadrado e acompanhado, proporciona resultados importantes na evolução académica e uma afirmação pessoal. Como já vimos, essa participação se limita apenas nas reuniões convocadas pela direção da escola para tomada de conhecimentos dos resultados escolares dos seus educandos e na participação dos trabalhos extracurriculares dos alunos e não uma implicação profunda na vida escolar do educando para o sucesso que se espera.

#### 4.5.3.Aspetos abordados em reuniões

No ponto anterior e duma maneira intrínseca, vimos abordando os pontos mais tocados nas reuniões com os pais e encarregados da educação no sentido de procurar vias para entender se existem aspetos de prevenção dos conflitos através dos encontros ou através do cumprimento de uma certa regulamentação a nível da escola tanto por parte dos professores, alunos como também por parte dos familiares dos alunos. Tudo isto em consideração do trabalho docente.

De uma maneira unânime, os três subgrupos falaram de:

- Disciplina escolar que deve ser observada tanto por parte dos alunos como por



parte de todos os integrantes da comunidade escolar porquanto observa-se no Regulamento Interno que há mais deveres para alunos do que para os professores e menos ainda para os encarregados da educação. A indisciplina que se verifica às vezes nos estabelecimentos escolares, implica a dizer por parte dos escolares que têm pouca consideração no trabalho docente-educativo apesar de a sociedade ter conhecimento das implicações futuras que a vida escolar tem a ver com a própria vida do aluno;

- Aproveitamento escolar em que os professores lamentam que os pais só querem saber os resultados dos seus educandos no fim do ano letivo tanto quanto existe uma possibilidade destes acompanharem a situação desde o início do ano letivo para se evitar dissabores porque a ação educativa é uma ação conjunta. No pensar de alguns, considerando a fraca participação dos familiares na vida escola, querendo apenas cobrar os resultados dos seus filhos no fim do ano, o que implica a dizer que apenas os pais estão interessados na graduação dos seus filhos, sem saber os meios necessários para se atingir lá. Isto denota também a pouca consideração do próprio trabalho docente que os pais têm em relação ao trabalho muitíssimo nobre que transforme e desenvolve as nações.
- Situação comportamental dos alunos no seio da comunidade escolar que não tem sido fácil para os adolescentes que descobrem a puberdade com todas as pretensões que isso implica. Um certo descontrolo acaba desviando ou corrompendo o comportamento dos alunos e os familiares apontarão certamente os docentes como sendo os únicos culpados no desvio comportamental dos alunos. A frase como “os professores de hoje, já não são como os de ontem” é indicadora que o trabalho desses profissionais já não tem a mesma consideração que ontem;
- Aspectos organizativos e funcionais da instituição para que os pais, alunos e professores saibam a quem dirigir a sua petição de carácter pedagógico, administrativo, disciplinar, etc. Aqui, entendemos que os erros administrativos da escola ou mesmo do pessoal auxiliar da escola como os da própria comissão dos pais e encarregados da educação são mais atribuídos aos professores, menos ainda aos membros da direção da escola, o que deprecia o trabalho do professorado;
- Contributo que se espera dos pais na educação e instrução dos seus filhos durante



a passagem deste na vida escolar;

- Situações pontuais da instituição por formas a colmatar as mesmas;

Todos esses aspetos estão contidos na declaração de um dos professores que citamos aqui, são retomadas isoladamente nas intervenções dos subgrupos dos professores, alunos e familiares:

*“Nós abordamos desde o comportamento dos alunos, portanto, os aspetos organizativos quer que seja ao nível da escola ou aquilo que é o contributo que os pais devem dar a nível da escola, diante da educação dos filhos e aqui, nós também temos sofrido com os filhos. Vamos apresentar aos pais para encontramos... para em conjunto encontrarmos uma solução. São essas situações que nós abordamos nas reuniões, se for necessário.”* (R2P10, extrato da entrevista grupal de 24 de julho de 2015).

Também faz-se questão de:

- Higiene e saneamento básico a nível da escola como também o seio pessoal;
- Conservação e manutenção das infraestruturas escolares;
- O cumprimento das normas a nível da escola.

Sendo estes os aspetos mais abordados a nível das reuniões da comunidade escolar, duma maneira explícita não vem patente a abordagem dos aspetos ligados aos conflitos a nível da escola, nem como evitá-los. Nesta conformidade, a sua resolução tem sido duma maneira empírica e quando a situação se apresenta, servem-se de bombeiros para apaziguar os aspetos negativos que podem surgir dos conflitos.

No entanto, é preocupante que a função docente seja reconsiderada por parte da sociedade. O professor não pode ser tido como um comerciante a quem entregam os valores pecuniários para se esperarem dele a mercadoria devida. A implicação do Estado é necessária para dar cobro a essa situação, valorizando o profissional da escola angolana. Este por sua vez, deve colocar-se no seu nível evitando todos os males encontrados nas situações conducentes aos conflitos para não leiloar na haste pública a sua imagem e a sua profissão.

#### 4.5.4. Apreciação do trabalho docente

Em certas sociedades como a nossa, o trabalho docente era prestigiante outrora. Receber um professor numa aldeia era como hoje receber um padre que vem da parte de Deus para a proteção da comunidade. Muito se diz que o professor de ontem não é o professor de hoje porque mesmo o representante das comunidades nas chefiaturas do



passado devia respeito a esse profissional do A, B e C que recebia da parte dos aldeões a logística necessária e o alojamento deste dignitário apesar das remunerações que usufruía da arte do Estado. Se o professor de ontem tinha toda essa consideração que não consegue de granjear hoje, devido a certos males descobertos no professor. E nesta altura, como é considerado o seu próprio trabalho? Eis a questão que tentarão de responder os intervenientes no projeto de investigação a este ponto de resultados.

Para tal, a leitura que podemos fazer para compreender a essência do problema é escrutinar o nível de competências, habilidades e conhecimentos dos alunos e professores, o comportamento dos professores na realização das suas tarefas e as noções sobre os conflitos que encontram respaldo através dos conteúdos dos professores.

-Escrutinando os alunos, consideram que existem bons professores que cumprem bem com os seus deveres patrióticos e de transmissão dos conhecimentos técnico-científicos para a transformação das sociedades. No entanto, temos aqueles que demonstram a preguiça e um comportamento inadequado no lado de saber que não corresponde com os objetivos da formação do homem novo. Há quem os qualifica de estúpidos:

*“Há professores que são estúpidos que não dão mesmo para trabalhar. Por exemplo, há um professor que nos dá aulas, ele gosta de ofender os alunos cara a cara mesmo.”* (R3A15, extrato da entrevista grupal de 3 de julho de 2015).

Com esse tipo de professores, logo pelo comportamento aborrece os alunos que se mostram insatisfeitos. Neste caso, os alunos não dão nenhum interesse nas aulas deste professor e se as suportam é por fazer parte do currículo. O próprio nível e qualidade de conhecimentos a transmitir deixar a desejar. Aqui apontamos o papel da inspeção da educação que deveria fazer o seu trabalho para descobrir algumas falhas metodológicas e de conteúdos nos professores interessar-se organizar algumas secções de capacitação dos mesmos, o que poderia levar a uma superação dos quadros da educação nestas condições. Se os próprios alunos descobrem ou apreciam as falhas dos professores, o tal gosto ou interesse que possa manifestar se esfria, por exemplo no caso que aqui apresentamos:

*“Tínhamos um professor da Língua Portuguesa que não merece mesmo ser professor. Aquele merece estar numa das escolas primárias para lecionar as 6.ª classes. Penso que o melhor deles é aquele que nos*



*dava aulas na 8.ª classe. Ele quando estiver na sala de aulas só a forma dele de explicar, perde a vontade de estar na sala de aulas, fica precipitado de sair já fora!” (R2A18, extrato da entrevista grupal de 3 de julho de 2015).*

A par disso, o próprio comportamento de alguns docentes, segundo os alunos, é conflituoso durante a lecionação dos conteúdos. Atribuem nomes inadequados aos alunos dentro da sala de aulas, criam situações que envenenam o ambiente negligenciando alguns no seio de todo, o que cria uma reação contra o professor pela solidariedade estudantil. Nota-se também a falta da boa convivência entre alguns alunos e alguns professores pelo carácter de certos docentes que fazem com que a privacidade de alguns alunos seja exposta no seio dos alunos, isto é, os problemas vividos nos bairros são transportados a nível da escola. Podemos considerar o caso da exposição do aluno a seguir como a falta de respeito pela intimidade de alguém por parte de um dos professores:

*“Nós temos um professor da Educação Moral e Cívica quando estiver a fazer o levantamento das faltas, diz, por exemplo: número um, você é feiticeiro, número dois o seu pai é feiticeiro, quer dizer fala mesmo das coisas que não dão para falar. (...) Não sei se estava pretender uma aluna. Ele tirou as coisas que se faziam com aquela menina e trouxe dentro da sala de aula. Um professor, um intelectual a dizer: eu vi a parte fraca dessa menina. Esse professor não tem segredo, não tem segredo. (...), Mas o professor da EMC não gosto dele. Não sabe conviver com os alunos, fala coisas que não dão para falar, asneiras. (...) Mínima coisa, quero conversar contigo. Nessas conversas vai-te pedir dinheiro. Se ele chamar a menina, aquela conversa é para pretender a menina e se a menina negar ele leva a conversa na sala de aulas. Está fora do tema.” (R2A19, extrato da entrevista grupal de 3 de julho de 2015).*

Assim sendo, com esses comportamentos e o que mais triste acontece é que muitos dos nossos alunos não acreditam na capacidade dos seus professores, duvidando da sua própria formação devido a certos erros metodológicos e de conteúdos, depreciando sobremaneira o profissional e o seu trabalho. Neste caso pode se instalar um conflito interno que às vezes, e em certos mecanismos vai se manifestar em confrontos reais com os professores porque

*“No meu ponto de vista, quanto aos nossos docentes, alguns não querem ir*



*nos estudos superiores porque eles conscientemente sabem que o nível que eles têm, os conhecimentos que eles têm são baixos e não podem enfrentar o ensino superior. É por isso que certos professores, a longos anos que eles terminaram o ensino médio, não ingressam no ensino superior porque não ostentam as competências para enfrentar o ensino superior.”* (R2A09, extrato da entrevista grupal de 27 maio de 2015).

Para dizer que alguns não têm as competências, habilidades e conhecimentos necessários para o exercício da atividade docente. Ali vêm algumas questões que se consubstanciam no seguinte: qual tem sido a formação inicial e contínua desses técnicos da educação? Como tem sido realizado o concurso de ingresso na atividade docente? Qual é o papel que exerce a inspeção da educação na atividade do ensino-aprendizagem, para que até os alunos viessem a descobrir as falhas graves dos professores? Talvez o país deve definir o perfil de entrada e de saída do professor na sua formação inicial para lhe conferir as competências necessárias no exercício da sua atividade e vedar a entrada no exercício aquele que não esteja habilitado para tal. Porque o que se assiste nos agentes do ensino é que alguns sem agregação pedagógica têm acesso à atividade docente-educativa, quando qualquer formado em outras áreas, não consegue ser médico improvisado como se tem constatado na educação. É por isso que se assiste uns com capacidade em certas disciplinas e outros que não sobressaem com estas disciplinas da mesma área do saber, como se pode ler:

*“Sim têm capacidade dependente das aulas. Há aulas que o professor não consegue explicar. Posso dizer que alguns têm competências e outros não. Porque há dúvidas que um aluno pode apresentar e o professor dá uma explicação que às vezes eu sinto que aquilo não está correto.”* (R3A19, extrato da entrevista grupal de 4 de junho de 2015).

Por isso, dependentemente das competências, habilidades e do comportamento do professor, o aluno pode vir a gostar ou não as suas aulas. Pode vir a criar uma certa empatia com o professor ou não. Isto é, dependentemente da motivação que o professor faz aos alunos, estes refutam ou se atraem naquilo que o professor apresenta-lhe. É necessário que o professor tenha o autodomínio das matérias a serem administradas para não sair ridículo perante uma comunidade que se aposta nele. Preferencialmente, os alunos escolham as aulas que eles gostam, talvez por causa do comportamento do professor ou por outras razões, mas se deve demonstrar que o gosto pelas disciplinas ou matérias depende também do técnico. Neste caso, o técnico deverá se esforçar para dar



o gosto às suas aulas, porque temos ouvido:

*“Há aulas que eu gosto e há aulas que eu não gosto, por exemplo, a Matemática, a Física, essas coisas duras, para mim... entendo normalmente que a Matemática e a Física dariam para os mat/físicos, mas como vim encontrar isso na 9.ª classe vou somente esforçar-me para entender essa disciplina.”* (R3A17, extrato da entrevista grupal de 4 de Junho de 2015).

Pode neste caso prevalecer um conflito interno por não haver uma inclinação particular em algumas disciplinas por parte do aluno, o que coloca de antemão um bloqueio na compreensão de certas matérias e na realização dos objetivos de aprendizagem nessas matérias. Como tem acontecido, muito se fala de matérias como a Matemática, Física e Química que muitos não assimilam. Neste caso, a motivação é um dos frutos mais importantes para se deixar levar nas ondas mais complicadas e sobressair vitorioso. Porque é caricato escutar no processo de ensino-aprendizagem:

*“Não, não gosto de todas as aulas dos meus professores, porque nunca entendi bem algumas aulas tal como a Matemática porque não tenho uma inclinação a essas disciplinas de cálculos.”* (R4A23, extrato da entrevista grupal de 11 de junho de 2015).

Sim, entendemos que alguns relatos sobre as competências dos docentes são menos bons, mas dentro deles encontramos os melhores na realização dos objetivos do ensino-aprendizagem e para estes a sua experiência será sempre benéfica para a nação e demais agentes que estão em busca dos seus serviços. É por esta via que são chamados os demais para canalizar os seus esforços que tendem melhorar, cativar o interesse dos alunos que são objeto do ser de um docente.

- Os alunos já acabaram de julgar os professores nas suas competências, habilidades e conhecimentos que demonstram ao logo do seu trabalho, no entanto, eles têm uma quota-parte da concretização dos objetivos da sua boa formação. As debilidades neles encontradas podem ser fruto de uma negligência pessoal e sobretudo de não acompanhamento da vida escolar dos educandos pelos pais e encarregados da educação. Segundo a explicação de certos professores é que os alunos dão mais interesse atualmente nas novelas que assistem na televisão e não se implicam muito nos seus estudos porque é frequente escutar mesmo dentro da sala de aula no momento de um intervalo, alunos a discutirem sobre uma novela assistida, um jogo de futebol, uma nova dança ou música no top da classificação e uma nova moda do que discutirem sobre



as matérias aprendidas durante as aulas. Também nota-se que no ensino presencial, há certos alunos chamados de turistas que só aparecem no momento das provas. A prova, em certa medida, é um instrumento de medição que não traduz a real situação do aprimoramento dos conhecimentos. Ainda esses faltosos podem encontrar os resultados satisfatórios para a sua transição de classe ao detrimento daqueles que sempre estão presentes todos os dias de lecionação.

O interveniente abaixo, evoca um caso muito discutido e subentendido, nas classes primárias como sendo o caso que mais veio para prejudicar a formação dos alunos que é a transição automática nas classes ímpares do ensino primário que a reforma educativa de 2001 trouxe em Angola. Será que essa transição automática tem influenciado muito no desempenho tanto da criança como do professor, para se constatar as debilidades que hoje se constata a nível do ensino? Pode ser uma negligência da parte dos professores e uma incompreensão da parte dos alunos. Significa para nós que as debilidades constatadas a nível do ensino são resultantes de muitos fatores que não precisamos de enumerar aqui. Podemos dizer como o professor número um do primeiro grupo o seguinte:

*“Quando chega em casa abandona o caderno e, além disso, temos alunos também que são alunos da faculdade. Aparecem na escola quando quiser. Só aparecem no momento das provas. Esse aluno não tem matéria, o que é que ele deve fazer, pelo menos numa prova? Nada. Significa que ele já não está atingir aquilo que ele deveria atingir, porquê? Ausência dele na sala de aulas. Há alunos que estão acusando a reforma educativa. A reforma veio para melhorar e veio para prejudicar. Porque ali donde vem as classes de transição automática, é ali onde há problemas. Como é possível, o aluno saber como não deve transitar?”* (R1P01, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).

Uma das causas de grandes conflitos entre os pais e encarregados da educação prende-se com as debilidades constatadas nos seus educandos. Quando um progenitor disser que o meu educando não aprendeu nada, indica logo o culpado que é o professor sem saber que ele também está incluso na classe dos culpados. As falhas devem ser assumidas por todos os elementos da comunidade porque as novelas não são assistidas na escola.

Os outros opinam que o nível dos alunos corresponde com a bagagem necessária visto que depois de algumas aulas ou na realização das provas há sempre aqueles que



brilham nos resultados alcançados. Isto mostra que estão no nível desejado e muito aceitável que possa corresponder com os anseios da família educativa e quiçá da nação toda. Há quem só valoriza o ensino fora da província ou fora do país, negligenciando o trabalho realizado à sua volta. Pode se dizer às vezes que ninguém é profeta na sua própria terra. Se os alunos alcançam bons resultados no fim do ano académico, quer dizer que as competências, habilidades e outros conhecimentos tanto teóricos como práticos são adquiridos, por isso um dos professores justifica:

*“Sim, senhora! Eu no meu ponto de vista o nível atual dos alunos corresponde com as competências, habilidades e conhecimentos que deveriam possuir, porquê? Porque se baseando nos trabalhos do fim ano que esses alunos vêm sempre adquirir, o nível de aproveitamento é aceitável com base nas competências, habilidades e conhecimentos que deveriam possuir, por isso que eu digo que é aceitável.”* (R2P10, extrato da entrevista grupal de 24 de junho de 2015).

No entender dos professores nem todas as aulas são de interesse do aluno pelo impacto que isso possa causar no futuro ou pela insatisfação na absorção das matérias difíceis. Há quem gosta de todas as aulas apesar das dificuldades que pode enfrentar, mas também há quem não se revê em matérias do desenvolvimento curricular da sua formação. Isto causa também a inadaptação podendo criar transtornos na vida do aluno. Sabendo que somos cercados pelos países francófonos na região, muitos dos nossos alunos não manifestam o interesse, por exemplo de aprender o francês enquanto disciplina curricular. Também podemos tomar como exemplo, a disciplina de Matemática, pela transversalidade que tem com as outras disciplinas do ensino, mas é tida como uma disciplina mais dura de todas as outras. Isso logo bloqueia o entendimento do aluno, ao saber que são matérias difíceis que se aprendem nas Matemáticas, podendo desta feita causar o grande desinteresse versado ao conflito com o docente da disciplina, como se pode ler:

*“Bem! As minhas aulas, há alunos que gostam e há alunos que não gostam porque é uma língua estrangeira e dizem aonde irei falar essa língua, mas eles não sabem aonde vão terminar a vida deles. Outros, como nós temos duas faculdades, a negatividade e a positividade, uns seguem mesmo bem a língua estrangeira e outros não gostam.”* (R1P04, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).

O facto que pode também levar ao desinteresse numa disciplina é a falta de



material adecuado para realización ou materialização da sua aula. E sabemos que para nós, as condições de trabalho são um pouco melindrosas no que tange ao material didático. A falta gritante de alguns, não dá o “gosto” que as aulas deveriam ter, mas uma questão de adaptação poderá fazer com que não se agudize mais a falta de interesse por parte do aluno. Isto influi na aprendizagem do aluno e na criação de um conflito interno porque o estado emocional é um fator determinante nas aprendizagens dos nossos alunos. Pensamos nós que os alunos são mais adaptáveis aos conhecimentos práticos do que teóricos. Nesta conformidade, a ligação ou o entrosamento entre esses conhecimentos daria um impacto positivo que possibilita a adaptação dos alunos, o que é almejado tanto pelos docentes que pelos discentes:

*“A falta do material impossibilita muito a adaptação do nível dos alunos. Suponhamos que, estou sempre na Educação Física. Na teoria posso falar dos rolamentos. Dos rolamentos, rolamentos. Vamos à prática, não temos sítios para nós praticarmos os tais rolamentos. O aluno não vai se adaptar em nada porque não o fez na prática. Só ouviu na teoria. Acho que é bom que quando se fala dos rolamentos, dos saltos tem de haver material para a prática dos tais rolamentos. Não só falar apenas na teoria, mas deve se ver na prática.”* (R1P05, extrato da entrevista grupal de 18 de junho de 2015).

Apesar da falta que se constata dos materiais, pode-se afirmar, segundo os professores que os mesmos são adaptáveis ao nível dos alunos assim como os programas que correspondem com os anseios e desígnios da formação. Atendendo a evolução dos conteúdos da formação e a sequência dos mesmos, realiza-se os que possibilitam a compreensão gradual dos nossos alunos e a adaptação gradual nos conhecimentos, o que pressupõe a existência da contextualização dos conteúdos, adaptando-os segundo a realidade no terreno. Essa missão nobre dos professores, tem sido cumprido pelos comunicadores da ciência, que são os professores que responderam:

*“Sim, os materiais e planos são adaptáveis ao nível dos alunos. Porque a princípio, os programas são concebidos pelos decisores. Os manuais também saem de lá e nós ao planificar a aula teremos que ter em conta o nível dos alunos com que vai trabalhar e nós, como professores temos a missão de poder adequar de acordo a realidade, contextualizando segundo os programas em vigor.”* (R2P12, extrato da entrevista grupal de



24 de junho de 2015).

- Os familiares têm as suas opiniões quanto a questão de competências dos seus educandos, competências estas que são adquiridas no seio da escola. Alguns caracterizam o nível dos alunos como não estando bem ou não corresponder com as classes que são feitas e culpam não o professor, mas sim o próprio aluno que não consegue fazer um esforço para atingir o nível desejado. Não mostram nenhum interesse no que deve fazer ou ao que deve aprender. Assim não são capazes de adquirir as competências e habilidades necessárias, como surpreendentemente nos revela, este encarregado da educação:

*“O nível atual do educando não está bom porque o aluno está aprender, o professor está a ensinar. Estes alunos não estão capazes de responder com afinco à matéria que o professor dá. Isto é, fraca assimilação da matéria. Não é a culpa do professor, mas é parte dos próprios alunos que não dão interesse. Não têm a vontade de estudar, quer dizer que se desleixam e não ligam, não têm habilidades de captar a matéria.”* (R1F04, extrato da entrevista grupal de 5 de agosto de 2015).

Mas há quem discorda com esse pensamento, dando a culpa ao encarregado da educação e ao próprio professor, como é que o aluno não aprende nesse caso em que todos devem se envolver? Sendo o aluno, o professor e o familiar deverão se envolver para o sucesso que se espera na formação do discente. Como já vimos, a maior parte do tempo, só se aplica nesta empreitada o professor e o aluno quando o encarregado da educação deveria fazer um esforço no acompanhamento do trabalho escolar do seu educando pelo menos a nível da casa, estabelecendo um horário próprio em que a criança deve acompanhar as novelas e também um momento próprio para as revisões da matéria dada pelos professores. Na necessidade, controlar os trabalhos a serem feitos em casa, os cadernos das crianças. Neste caso sempre a justificação é a falta do tempo material para o acompanhamento dos trabalhos escolares do filho. Por isso, outros situam o nível de responsabilidade junto dos pais e professores:

*“A culpa é do professor e do encarregado da educação. Porque, vejamos, nós já temos na sua maioria televisores em casa. Na hora em que o pai estaria acompanhar o noticiário, ele deixou a liberdade ao filho para acompanhar as novelas. Naquele preciso momento estaria a pegar o caderno. Quem é que deveria ser o elemento..., quem é que deveria dar a coragem à criança? É o encarregado da educação, mas esse encarregado*

264

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2000052750

CSV

GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular



*da educação está deixar o filho acompanhar a novela.” (R2F05, extrato da entrevista grupal de 12 de agosto de 2015).*

Desses conhecimentos, obtemos alguma informação sobre a sua aplicação prática através do comportamento que têm demonstrado nas casas. Verifica-se que há uma mudança no dia a dia da criança. A leitura, a mudança de caligrafia ou mesmo na organização dos textos ortográficos dá-se entender que o aluno está aprendendo alguma coisa. A própria discussão em alguma matéria ou alguns erros que o pai possa cometer ao calcular ou ao se exprimir demonstra uma aplicação prática dos conhecimentos adquiridos a nível da escola e por cima as pautas de notas adquiridas pelos alunos dá um exemplo claro de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos junto dos professores. Há quem relativiza a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos pelos alunos na escola, como no caso a seguir:

*“Mas o que sai às vezes nas pautas nos deixa entender que há aproveitamento porque dificilmente agora a percentagem numa escola fica abaixo de 70. Então, se a percentagem está acima de 70, significa dizer que há competências, existem habilidades e conhecimento pessoal, o que talvez, na prática não se faz sentir, porquê? Porque nós temos algumas crianças que saem do ensino primário que terminam o ciclo do ensino primário, mas que vão até à 7.ª classe ainda com problemas de caligrafia, com problemas de leitura, enfim, coisas idênticas e posso dizer que do modo geral, não corresponde (...), o atual nível não corresponde com as competências e habilidades. Se é que isso acontece, talvez a própria instituição é que deve ter mais ou menos os dados que demonstram que as crianças têm competências, têm habilidades. Agora, eu como pai e encarregado da educação, naquilo que eu acompanho para os meus filhos, posso dizer que o nível é razoável.” (R3F14, extrato da entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).*

Nessas condições todas, para melhorar as competências e habilidades dos alunos, conta-se primeiro no melhoramento das capacidades técnico-pedagógicas dos próprios professores para uma boa transmissão dos conhecimentos práticos e teóricos. Acrescentado a isso, o conjunto de condicionalismos que levam com que a educação seja feita nos moldes e padrões mais desejados. Isto dará a capacidade e o desenvolvimento das mesmas nos alunos, como aprendemos com o seguinte interlocutor:



*“Acompanhar a capacidade do aluno. Se o aluno estiver fraco na leitura, o professor deve fazer esforços para ensinar ao aluno a ler tudo que ele escreve ou a escrever. Esta é uma responsabilidade do professor. Para melhorar as capacidades do aluno, deverá o professor ficar atento com cada aluno. Deve saber a parte negativa do aluno ou da aluna. Se a aluna estiver fraco na leitura, o professor deverá dar-lhe muitas leituras e acompanhar a sua evolução na leitura. Se não souber escrever, o professor também deverá envidar esforços, apesar de que a escrita é sempre difícil, mas deverá fazer esforços para que os alunos melhorem. (R4F19, extrato da entrevista grupal de 27 de agosto de 2015).*

No contexto geral e no andar dos tempos, houve uma depreciação do trabalho docente por causa da precariedade. Não existindo condições técnico-materiais para a prática do exercício docente, uma única pessoa é apontada como culpada na falta de realização plena dos objetivos da educação que a sociedade espera, o professor. O que não é justo porque as condições do trabalho que o docente almeja para alcançar os objetivos, o acompanhamento do próprio educando não são da dependência única e exclusiva do profissional da educação. Ao invés de sacudirmos os casacos, devemos sentir que a ação educativa é de toda a comunidade sob todos os quadrantes.

#### 4.5.5. Autonomia do docente

A cultura africana caracteriza-se para além dos rituais próprios e a maneira de se comportar, a existência de interditos e tabus que levam com que certas matérias mesmo científicas não sejam desenvolvidas na haste pública, ou seja no seio de muita gente. Mas com a evolução e a aculturação, alguns interditos e tabus passaram a ser quebrados ao benefício da própria comunidade e da ciência. Por isso, colocou-se a questão de saber aos professores se têm a autonomia no desenvolvimento dos temas educativos aos alunos. O que nos parece que foi conquistada esta autonomia, senão não se falaria de conflitos entre os mais velhos e os mais novos pelo respeito que estes devem àqueles. Senão não se falaria da sexualidade no seio da comunidade africana ou pelo menos na nossa região. As escolas, apesar de um certo ceticismo, já desenvolvem esses temas no seio dos alunos, presumindo a existência de uma certa autonomia no desenvolvimento dos temas educativos.

No entanto, há professores quando desenvolvem as suas atividades docentes apenas estão ligados aos programas curriculares e há vezes que as questões de interesse



público não são debatidas dentro da sala de aulas sob pretexto do cumprimento dos programas e a questão do interesse público vem no segundo plano. São conhecimentos necessários para a adaptação dos alunos no meio em que está vivendo. Podemos ainda falar de questões de interditos e tabus que a nossa sociedade acarreta. No entanto, vimos que a nível da escola, desde que o tema seja educativo e de interesse de todos, os professores já conquistaram essa autonomia para se falar dentro da sala de aula. O que pode melhorar sobretudo a visão dos estudantes sobre o mundo que os rodeia. Este pensamento é extraído das declarações dos professores e aqui apresentamos:

*“Sim, falando da autonomia no desenvolvimento dos temas educativos aos alunos, essa liberdade, essa autonomia é bem verdade que, desde que o tema é benéfico, porque nós conhecemos que o professor deve ser um professor multifacético, deve ter vários conhecimentos, não só por ser professor de Matemática, só tem que resolver questões de Matemática, o professor de Física só está limitado na Física, não! Também pode desempenhar praticamente como professor de Educação Moral e Cívica.”*  
(R3P15, extrato da entrevista grupal de 28 de julho de 2015).

Neste contexto, como a “conflitologia” não é uma disciplina científica programada no currículo de formação de todos os alunos. Talvez como na liderança ou na gestão se pode falar da gestão dos conflitos. Com a autonomia docente ao menos já se pode falar da resolução dos conflitos a nível da escola mesmo não sendo inscrito nos programas curriculares das aprendizagens dos alunos, donde também se pode apreciar a consideração e valorização do trabalho docente.

#### 4.5.6. Aspectos ético-deontológicos

É importante realçarmos alguns aspetos provocadores de conflitos na relação docentes e pais e encarregados da educação que se prendem com a falta da aplicação da ética ou da deontologia profissional que é um conjunto de normas a observar no exercício das suas atividades profissionais. A moral referente a postura que os profissionais observam na realização das tarefas inerentes ao cumprimento cabal do dever profissional tem sido em várias ocasiões negligenciada ou esquecida, ou ainda violada ao detrimento do superior interesse da nação ou da comunidade. Como já nos referimos nos pontos anteriores os profissionais da educação, muitas vezes pecam sobre esses aspetos que são tão importantes a serem observados, o que provoca atritos entre professor e o aluno ou entre o professor e o encarregado da educação, como também



entre colegas do serviço podem ter conflitos pela falta de respeito das normas ético-deontológicas. Esta omissão no cumprimento dessas normas nos leva à depreciação do nosso próprio trabalho no seio da comunidade.

Duma maneira geral, os três subgrupos são unânimes em considerar que os aspetos ético-deontológicos são os mais que afetam as relações entre os professores e os familiares na escola em estudo. A falta de aplicação desses aspetos por parte dos docentes tem provocado muitos problemas que se podem evitar no seio da comunidade escolar.

- Os alunos apontam os aspetos relacionados com o namoro entre alunas e professores ou ainda a pretensão que muitos docentes têm em fazer das suas alunas como presas fáceis para satisfazer os seus apetites sexuais têm sido os aspetos que mais conflitos provocam entre docentes e alunas e não só, entre docentes e familiares como vimos atrás, com esse relato abaixo:

*“ ... quando o professor pretender uma menina dentro da sala e essa por sua vez se negar, o professor fica a quedar a aluna na sua disciplina mesmo quando esta estiver a tirar boas notas. E isso não está nada bom. Quando a aluna reagir aquilo não tem nenhum efeito porque o professor está acima da aluna. Ele é quem dá aulas e a aluna não tem como reagir ou falar. Esses conflitos levam a que a aluna possa falar muito mal do professor. Este por sua vez, quando se aperceber vai querer atribuir a falta de respeito à aluna porquanto a aluna tem a sua razão.”* (R1A02, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Os mesmos alunos alegam que alguns aspetos relacionados com a desconfiança que os professores colocam com a postura do aluno que pensam que na sala nunca fizeram nada, isto é, em termos de produção de conhecimentos. Por isso, aparecem aqueles que com maior nota numa prova que deve ser defendida para merecer a mesma, mas quando há uma negativa, ninguém é convidado a ressaltar-se desta negativa, presumindo que as positivas, são fruto de uma cábula. Nesta desconfiança, revela-se a falta do profissionalismo, porque o aluno é ensinado para ter os devidos conhecimentos. Isto explica que o professor ensina para outros fins, como conta o aluno a seguir:

*“O aluno, ao entender bem uma disciplina, tendo as suas positivas e essas não sendo aceites pelo professor presumindo que tivera cabulado...”* (R1A01, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

O desrespeito que se verifica na aplicação das normas sociais, aceites como



sendo o padrão da condução na vida comunitária, revela por parte dos professores a falta da ética e deontologia profissional. Não serve nada a ensinar os princípios da moral aos alunos se o próprio professor não os cumpre. Perante algumas situações não abonatórias, o carrancudo aparece defender-se da maneira a pôr em causa a própria moral, no seguinte:

*“Eu cumprimento-lhe na rua e ele não consegue responder-me e basta chegar na escola, inventa outras coisas.”* (R1A01, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Isso, leva a certas observações constatadas pelos alunos na elaboração das provas. Neste exercício, se desprendem de todo o profissionalismo querendo avaliar os alunos em matéria que não tiveram portanto, fora dos objetivos da lição para medir a capacidade dos educandos em relação à do professor. Nada pode fazer quando se sai fora dos objetivos da aula ou da lição numa avaliação que se quer objetiva, isenta de toda a ambição ou pretensão. Isso fere a própria moral e ética quando se espera resultados positivos com propósitos mal-intencionados, como neste caso:

*“Há professores quando você estiver a fazer provas você não pode olhar de lado nem atrás, não pode falar com ninguém porque se o fizer, vai ouvir só: sai fora. Vem, tira a tua prova. O aluno também quer se sentir à vontade quando estiver a fazer as provas, porque há alunos bem assimilados e com o aperto dos professores, o aluno não vai fazer bem as provas.”* (R2A07, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Há casos em que dentro duma turma considerada razoável de 45 alunos que não haja pelo menos uma positiva que possa glorificar os esforços dos alunos. É como sabemos que a frequência é uma distribuição em curva de Gauss ou curva em sino, onde a maioria deve se situar entre sete e catorze valores numa escala de 0 a 20, o que se nota em casos de certos professores é que aparecem mais negativas do que positivas ou ainda só notas negativas e não há positivas. É de refletir porque muitos fatores entram em jogo.

A outra gangrena que enferma os nossos professores naquela escola relaciona-se com a famosa “gasosa” que é a troca de notas contra valores monetários ou contra outros favores. Em nenhuma parte do mundo a corrupção é bem-vinda, sobretudo na formação das novas gerações. Mas ainda notam-se pessoas que se enveredam nesta prática não abonatória mesmo a nível onde se quer que as pessoas sejam mais sérias para o bem de toda uma nação porque a educação é um fenómeno de bem e não de



criação de males ou vícios. É contra produtor se alguém solicitar favores em troca de algo ou então solicitar favores em coisas que deve merecer. São também imorais, essas práticas, sobretudo em trabalhos pelos quais somos remunerados pelo Estado.

*“Normalmente, alguns dizem quando estiverem a aplicar a prova, o seguinte: na minha, casa quero ver cartões de saldo. Porque as perguntas que eles aplicam são difíceis. Há alunos mesmo podem ser aplicados, mas quando o professor disser que nessa prova quem tirar um ou 6 então esse aluno entende. Para todos que vão tirar negativa, eu preciso saldo na minha casa.”* (R2A11, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Há que reconhecer que uma parte os nossos alunos são coniventes em certas situações que acontecem nas escolas. Porque lá onde há corrupção devem existir dois elementos principais: o corruptor e o corrompido, o aliciador e o aliciado. Em certos casos não se nota o esforço do aluno que possa garantir o asseguramento da sua formação quando em certos casos a direção da escola exige uma certa percentagem positiva para considerar uma avaliação de desempenho positivo por parte do docente. Por uma ou por outra razão, alguns acabam por vender em moeda barata a sua própria dignidade de ser um espelho na comunidade. Como quem diria, isso não começou agora e nem vai terminar agora, mas sabemos que o crime não compensa.

Algumas situações caricatas resultantes de relações amorosas estabelecidas entre alunas e professores, revelam o nível mais baixo do instinto humano. Essas relações reprováveis a um certo nível de consciência humana e aceitáveis em certas circunstâncias da vida cujas mais vulneráveis ou permissíveis prendem-se com a pobreza e a cultura, desembocam realmente em situações mais desonráveis tais como a pedofilia, as gravidezes precoces não assumidas pelos autores provocando dum lado, abortos numa sociedade que ainda criminaliza esta prática e de outro, a fuga à responsabilização parental, como se nota aqui:

*“Ele (o professor) fazia referência de alguns que não assumem as suas responsabilidades quanto às gravidezes. E eu apanhei-lhe ali porque tinha engravidado uma moça que ele não assumiu, tiveram que tirar a gravidez. Sabia dessa história porque me foi dita pelo amigo dele. Por ter contrariado o seu pensamento e desvendado esse segredo perante os alunos, então anda chateado comigo todos os dias.”* (R4P23, extrato da entrevista grupal de 10 de junho de 2015).



A par disso, esse comportamento indecoroso que certos docentes demonstram perante toda a sociedade não é um bom exemplo a seguir da parte de muitos que esperam que o professor seja um espelho na sociedade. Logo, perturba mesmo os discípulos que são os próprios alunos e descaracteriza o perfil que se espera do professor.

É assim também que certas posições que tomamos com mestres, certas atitudes que nos caracterizam ou mesmo certas pretensões que nos são impostas pela vontade própria do destino, não nos abonam em nada. As tarefas domésticas que nós próprios podemos fazer, não podemos encontrar culpados ou escravizar pessoas aproveitando a sua condição, ou a relação de inferioridade e superioridade para obrigar aqueles que estiver numa posição inferior a realizar contra a sua vontade ações lucrativas ao nosso favor. Isso se passa um pouco por todas as escolas da região que conhecemos, cujos professores tiram proveito da sua posição hierárquica em relação aos alunos. Ainda, o caso mais caricato é que alguns dos professores se aproveitam das fraquezas dos alunos para punir os mesmos ao seu benefício. Sempre louvamos aqueles que corrigem os discentes a favor da sociedade ou da escola. Não achamos bem que os nossos próprios trabalhos caseiros sejam atribuídos a certos “desordeiros” da turma sob pretexto de que é uma forma de correção do comportamento, sobretudo quando são misturados com alguns fortes indícios da corrupção, do aluno como no caso a seguir:

*“Foi um belo dia que cheguei atrasado, porque às vezes enquanto havia sempre motivos de chegar tarde à escola. Entrei, e o professor mandou-me ficar de joelhos e cumpri. Mandou-me levantar. Chamou a menina que chegou junto de mim, fomos a casa dele para acarretar a água enchendo o bidão do quarto de banho. Fi-lo. Pediu-me para cumprir a mesma punição pela segunda vez e cumpri. E a terceira vez pediu-me para comprar um cartão de recarga do telefone no valor de mil kwanzas (equivalentes a 10 dólares americanos) para a menina e deu-me o prazo dizendo que até amanhã deverei ouvir que comprou o cartão da recarga para a menina.”*  
(R2A13, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

É assim que muitos se transformam em investigadores de crimes no seio dos alunos assumindo um papel de auxiliar da polícia ou invés de ser educador no seio dos meninos, corrigindo os comportamentos, adequando os hábitos na sociedade, ajudando a colmatar as dificuldades, e em fim, demonstrar a perícia de educar. É ilícito pedir os serviços da polícia quando estiver ao poder do professor um menino com o



comportamento desajustado. Fica incorreto que a nossa tarefa de educar quando estiver ao nosso poder, sejam utilizados os métodos coercivos para obrigar o aluno a abdicar-se. Pela via de negociação, demonstrando o bem e o mal, se consegue com sucesso colmatar algumas situações. Sabendo que mil cabeças, são mil sentenças, é normal que dentro duma turma com a diversidade de personalidades que uma turma se compõe, pode-se esperar uma manifestação diversificada de atitudes e comportamentos, pelo que não se pode consentir uma repressão coerciva e métodos policiais na educação das crianças como se verificou no caso abaixo:

*“Há professores que não dão confiança aos alunos. É só quando estão dentro da sala de aulas, basta você colocar muitas dificuldades que eles te classificam como desordeiro. O professor X sempre ele leva o problema dele da segurança dentro da sala de aula. No ano passado ele perguntou como se curava tradicionalmente o sarampo. Como eu respondi que era através da liamba (uma droga), desde ali ele pegou-me e levou-me na esquadra da polícia queixando-me que faço o uso da droga.”*  
(R2A09, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Nessa situação, podemos nos interrogar: o que é que o professor esperava sabendo que o menino foi correto na sua resposta quando o tratamento normal do sarampo tradicionalmente utiliza-se a cannabis, vulgo limaba? Essas e outras intenções revelam a falta do profissionalismo e da própria ética.

As situações acima expressas e tantas outras apresentadas pelos alunos são reconhecidas pelos professores e encarregados da educação em que os professores daquela escola pecam na aplicação, o que deveria ser dos princípios ético-deontológicos. Por isso, na maioria dos casos de conflitos entre os professores e os familiares dos alunos sobressaem os aspetos ético-deontológicos que não são devidamente aplicados porque se fossem, evitariam muitos problemas conflituais entre as partes.

Da parte dos professores acrescentam a falta do sigilo profissional por parte dos colegas que tem sido um dos motivos de muitos conflitos tanto entre os colegas com os pais e encarregados da educação, sobretudo na revelação antecipada dos resultados do conselho de notas, condenando outros colegas para obter favores dos familiares dos alunos, como nessa caso abaixo:

*“Sim, isso sobressai porque, determinados colegas... Da minha parte tem sido difícil. Determinados professores, isso sobressai, esses aspetos.”*



*Como? Porque há determinados colegas, depois do conselho de notas, os colegas avançam até junto das casas dos encarregados da educação, prometendo ao pai e encarregado da educação que não, o aluno tal reprovou, ou aluno tal transitou. Quem fez reprovou o teu filho é o professor tal. Portanto, há falta de sigilo profissional. É isso que acontece nas escolas. É um dado muito credível.” (R4A22, da entrevista grupal de 10 de junho de 2015).*

Como é do conhecimento de todos podemos compreender que o conjunto de normativos escolares ou de outra instituição, se desenvolvem nos princípios ético-deontológicos para não se desviar de um conjunto de pressupostos suscetíveis de conduzir a ação formativa num rumo certo para o bem de toda a comunidade. É neste contexto que estamos a analisar os conflitos decorrentes da relação docente-familiar, desvendando os atropelos e canalizar para um fim benéfico que é a resolução plausível dessas situações que sempre aparecem numa comunidade escolar para o sucesso da ação empreendida.

#### 4.6. ANALISAR AS SITUAÇÕES DE CONFLITOS DECORRENTES DA RELAÇÃO DOCENTE-FAMILIAR PRODUZIDAS NA ESCOLA DO 1º CICLO DE BUCO-ZAU.

##### 4.6.1. Situações de conflitos

As situações identificadas que já produziram os conflitos na escola em estudo entre os professores e os pais e encarregados da educação, na sua maioria parte foram identificadas como aquelas que podem conduzir aos conflitos nesse nível de relações. Também, devemos enfatizar que essas situações, na sua maioria parte, são aquelas em que os pais e encarregados entram em defesa dos interesses dos seus educandos quando esses estiverem em conflitos com os seus docentes. Neste caso, os pais e encarregados da educação tomam parte dos conflitos dos seus educandos para defender a fragilidade, a vulnerabilidade e pelo amor-próprio, os seus filhos. Por isso, um dos entrevistados disse:

*“Através dos atritos entre docentes e alunos que os pais e encarregados da educação se envolvem no conflito, se eles considerarem que o seu educando tem razão.” (R1A02, extrato da entrevista grupal de 21 maio de 2015).*



As situações de conflitos ressentidas naquela escola, se discriminam abaixo:

- Em termos de desenvolvimento de relações amorosas entre uma aluna e o seu professor porquanto haver uma outra relação entre um aluno e a sua colega, deu circunstâncias não abonatórias entre os rivais na relação. Este aspeto não só se desenvolve a nível da escola mas também a nível dos bairros onde alunos e professores têm vivenciado alguns problemas de género e as repercussões recaem sempre na escola com consequências nefastas na parte do aluno que pode vir a reprovar por vingança do professor sem que o aluno tenha como reclamar. Neste caso de envolvimento do professor na relação dos alunos, pode ser analisado no relato seguinte:

*“... tendo uma namorada que é tua colega da escola e o professor também se for a pretender a mesma aluna, pode haver conflitos.”* (R1A04, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Confirma-se que este caso aconteceu com este mesmo aluno que está relatando o facto, mas por força de circunstâncias, a frase é dita de forma subentendida. A existência desse fenómeno a nível das escolas é tida como casos escondidos não a descoberto ou ao conhecimento de toda a gente. Apenas algumas pessoas do mesmo convívio podem ter conhecimento ou podem desconfiar segundo a aproximação que se verifica entre as partes, isto é, entre o professor e a aluna. E isto traz sempre conflitos entre os pais e encarregados da educação e os próprios docentes. Às vezes as alunas são de menor idade em relação aos professores e os problemas ainda são maiores quando os pais se apercebem.

Culturalmente, a mulher ou a namorada do seu amigo torna-se a sua cunhada e que nada se pode passar entre cunhados, mesmo depois do divórcio porque, no caso contrário, implica que durante o relacionamento amoroso com o amigo, o outro cobiçava a namorada do seu amigo. Casos como estes que aconteceram naquela escola provocaram atritos não somente com os encarregados da educação, mas entre amigos também por ter pretendido a antiga namorada do amigo, mesmo esta não tendo aceite a proposta do amigo do ex-namorado.

*“Há professores tendo os seus amigos de fora e sabendo que você foi namorada de um dos amigos dele, terminada aquela relação, eles vão pretender-te e ao negar cria conflito.”* (R1A06, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Uma das situações relatadas e que provocou conflitos prende-se com a generalização da culpa produzindo as mesmas consequências para todos os alunos na



turma. A não dissociação dos infratores no seio dos outros, implicando a infração a todos dentro de uma turma tem a ver com a produção de desavenças com os encarregados da educação, tendo em conta os relatos dos seus educandos, o comportamento de alguns que os pais julgam de aceitável no seio de todos. Será que em certos casos como tem sido hábito da parte dos grupos sociais, tentar proteger os outros, é o preço da generalização? Em certos casos sim. Ao não denunciar os infratores, acabam por ter uma punição generalizada, mesmo resmungando porque os professores tendem a corrigir certos comportamentos não abonatórios no seio da comunidade estudantil. É assim que alguém defende:

*“Há professores e colegas da escola que cometem a desordem e quando os professores ou os membros da direção reagirem, vão implicar toda a turma: conhecendo os desordeiros, os outros alunos não vão aceitar de ser inclusos naquele grupo. Ao denunciar, pode ter conflitos com os seus colegas.”* (R1A03, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Certos alunos têm a coragem de apontar os erros dos professores para a sua própria correção. No entanto, estes não se contentam da correção, colocam uma série de embaraços aos alunos que levam a consequências até aos resultados escolares negativos dos alunos. Não são capazes de assumir os seus erros, dizendo: “mea culpa”, antes pelo contrário permanecem no erro e por consequência prejudicam os alunos, o que nunca satisfará os pais e encarregados da educação. Por outro, a falha na comunicação sobretudo do comportamento dos filhos aos encarregados da educação por parte dos professores, tem levado a situações menos boas entre familiares e os encarregados da instrução dos seus filhos. Ao não apontar as ausências frequentes dos alunos nas salas de aula, o comportamento negativo destes dentro da sala ou no recinto escolar, ao não denunciar a tempo as manobras dilatórias dos educandos, o professor predispõe-se a participar no insucesso do aluno, o que os pais e encarregados da educação atribuem como cumplicidade entre o aluno e o professor:

*“Dentro de uma família, lá em casa o filho tem conhecimento de que quem dita as regras são os pais e se o filho for matriculado na escola e nunca participou nas aulas, apesar de que tem ido, mas volta pelo caminho. Quando os pais se aperceberem desse comportamento do seu educando, pode sim provocar conflitos com os docentes.”* (R1A05, extrato da entrevista grupal de 22 de maio 2015).



O acompanhamento do aluno, ou a participação dos pais e encarregados da educação na vida escolar do seu educando, deve ser através de uma colaboração entre os docentes e os familiares, colaborando no que é possível, denunciando o comportamento negativo observado tanto por parte deste como por parte daqueles, trabalhando em estreita colaboração. Quando haver uma falha na colaboração, pode se esperar as consequências que podem levar aos conflitos entre os membros da comunidade escolar. Isto porque o trabalho dos alunos não satisfaz os pais que chegam a duvidar, neste caso o trabalho do próprio professor, tal como explica na entrevista, um dos alunos:

*“Quando os alunos fogem várias vezes nas aulas e os alunos têm tido notas mínimas e quando são apresentadas aos pais e se estes irem ao encontro dos professores para se saber do sucedido, sobre as respostas dos professores, há vezes que os pais duvidam porque o filho sempre está presente em aulas e também tem sempre dito que tudo tem corrido bem relativamente aos resultados escolares, e a surpresa é que levou notas baixas.”* (R1A06, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Quando os alunos são injustiçados através do trabalho apresentado e mal corrigido pelos professores, quando haver implicação de outras situações que não têm a ver com o normal respeito das normas funcionais ou de organização da comunidade escolar, a reação destes implica a comparticipação dos pais nos assuntos em defesa do próprio filho, o que cria situações de desavenças com os familiares. E em certos casos, a reação dos alunos em respeito aos seus direitos, fica mal percebido pelos autores que pensam que os alunos não têm nada que reivindicar ou que não devem reclamar sobre qualquer injustiça cometida por parte dos professores que pretendem silenciar qualquer iniciativa no sentido de recuperação dos seus direitos, sobretudo nas pretensões malignas dos docentes para com as alunas.

*“... quando o professor pretender uma menina dentro da sala e essa por sua vez se negar, o professor fica a quedar a aluna na sua disciplina mesmo quando esta estiver a tirar boas notas. E isso não está nada bom. Quando a aluna reagir aquilo não tem nenhum efeito porque o professor está acima da aluna. Ele é quem dá aulas e a aluna não tem como reagir ou falar. Esses conflitos levam a que a aluna possa falar muito mal do professor. Este por sua vez, quando se aperceber vai querer atribuir a falta de respeito à aluna porquanto a aluna tem a sua razão.”* (R1A02, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).



O respeito mútuo é uma exigência nas relações humanas mesmo naquelas que se estabelecem entre o superior hierárquico e o seu subalterno, entre o rei e os seus súbditos, entre o pai e o filho, entre o professor e o seu aluno. Na falta de respeito se estabelece contendas. Consta-se ainda que apesar de estarem num meio onde as pessoas possam se compreender nos seus direitos, onde as pessoas deveriam mais respeitar as normas de convivência social, que os próprios autores da transmissão da moral e do civismo, sejam também os que pecam neste sentido. Os alunos exigem respeito da parte dos seus educadores para prevenir ou minimizar a questão de conflitos no ambiente escolar, ou na relação docentes-familiares. A falta de respeito condiciona a falta de consideração dum lado como do outro.

*“Os alunos querem que os professores respeitem os alunos como também os alunos lhes respeitam para que não haja conflitos; os conflitos resultantes decorrem do namoro com as alunas.”* (R1A04, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

O não respeito das normas estabelecidas para uma sã convivência ou a má interpretação das mesmas dum lado e do outra causa desentendimentos e incompreensões. Estas falhas têm acontecido muito devido ao desnivelamento que possa existir entre as três principais personagens do nosso estudo, isto é o aluno, o professor e o familiar. Neste caso o protecionismo de certos valores culturais ao detrimento do modernismo, a defesa de objetos de valor pecuniário ao detrimento das normas estabelecidas casou uma verdadeira afronta sobretudo na reconciliação das posições defendidas do lado dos modernistas e o lado dos conservadores dos valores culturais e de peças de valores pecuniários.

*“...há pais que não sabem interpretar o Regulamento Interno da escola e vai interpretar de outra maneira que não dá para interpretar, e vai diretamente falar com aquele professor sem modos. E ali quando o professor vai reagir, ele aperta sempre o aluno que vai à escola e que formulou a queixa junto aos pais.”* (R1A05, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

A falta de sigilo profissional se verifica no caso dos professores no anúncio dos resultados escolares de alguns alunos duma maneira furtiva, muito antes da publicação das pautas dos exames. Isto denota a falta do profissionalismo porque o conselho de notas não tem direito à divulgação dos resultados sem antes serem homologados pela direção da escola mediante apresentação das minipautas e atas do conselho de notas.



Neste caso, alguns alunos se chateiam sobretudo se os resultados não forem satisfatórios. Até acontecem casos em que alguns membros do conselho de notas apontam outros colegas como sendo as pessoas que determinaram a reprovação do aluno por terem arrancado notas negativas nas disciplinas desses professores. O que não satisfaz o próprio aluno nem tão pouco os encarregados da educação que procuram saber os motivos pelos quais os professores fizeram reprovar o seu educando, como se tem dito, ao exemplo do que se passa com a aluna que abaixo se estreia:

*“... interroguei-me como é possível que a pauta ainda não saiu e já tomaram conhecimento de que eu fui reprovada. Explicaram que o professor fulano é quem ia falando no momento em que estava consumido a cerveja com alguns amigos. Quando a pauta saiu, estava confirmada a minha reprovação e alguns professores disseram-me que por ser sobrinha do professor fulano e que nunca tive respeito dele, ele pediu à direção da escola para que pudesse reprovar-me.” (R1A03, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).*

A própria reprovação do aluno ou da aluna, é motivo de grandes especulações que determinam certos conflitos com os encarregados da educação. Primeiro é que os pais não acompanham os alunos no seu trabalho escolar de dia a dia, uns por alegada falta de tempo e outros para serem analfabetos ou possuindo habilitações literárias muito inferiores aos dos seus filhos.

Os boatos, as fofocas e as intrigas levantadas pelos professores para condenar injustamente os alunos perante os seus colegas ou ainda perante os seus pais. Quando o aluno não se rever nessas calúnias, provavelmente procura o amparo junto dos familiares que, por sua vez entram em cena para a defesa dos interesses do seu educando.

*“Eu cumprimento-lhe na rua e ele não consegue responder-me e basta chegar na escola, inventa outras coisas.”*

*“Quando a minha mãe chegou e tomou conhecimento de toda essa situação queria discutir com o professor para saber porque é que o amigo dele conheceu-me (sexualmente) e ele também queria conhecer-me.” (R1A03, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).*

Os trabalhos caseiros dos professores impostos aos alunos, não são de agrado destes. Nota-se às vezes, em troca de nada ou de notas que os professores venham a pedir a feitura dos seus próprios trabalhos aos alunos sobretudo na construção das suas moradias ou nos trabalhos de campo que às vezes são um pouco duras e não



correspondendo com as idades das crianças ou a sua força física que são casos que podemos considerar de violência escolar à semelhança da violência doméstica. Esta criança que ficou a trabalhar para o professor, espera do professor uma contrapartida que facilmente pode se deduzir em troca de notas na disciplina deste professor, o que influi negativamente na qualidade do ensino. Às vezes os professores não calculam o risco nos trabalhos exigidos que podem levar a fraturas, aos ferimentos ou mesmo às mordeduras de cobras venenosas, sobretudo no caso dos trabalhos do campo. A exigência desses trabalhos, provoca conflitos entre progenitores e os docentes e as vezes até com consequências psíquicas no aluno.

*“No I ciclo, alguns professores mandavam-me levantar adobes, acarretar água, buscar a arreia. Isso doe-me bastante porque eu estou a vir da escola, sai da escola às 13 horas para sair mais e acarretar a água, isso também marcou-me bastante.”* (R1A04, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Na realização gratuita desses trabalhos para o professor, o aluno espera em contrapartida alguma coisa. Ese não acontecer, o professor é chamado de todos os nomes. O mais esperado é a troca de notas. Pode acontecer que haja ainda ameaças como forma de ingratidão manifestada pelo professor e tudo isto deixa marcas de conflito entre docentes e familiares, sobretudo na realização de tarefas desproporcionadas com a evolução somática e fisiológica da criança.

*“E não tinha concluído o trabalho que o professor pediu-me para fazer em casa dele. De volta, o professor já não se dava comigo, e logo dentro da sala com os colegas, disse-me que com a disciplina dele, eu iria ao exame do recurso. E pediu-me para sair da sala...”* (R2A09, extrato da entrevista grupal de 26 de maio de 2015).

A injustiça praticada dentro da sala de aula demonstra a falta de respeito e de consideração. O tratamento diferenciado aos alunos em mesmas condições ou situações tem causado remorsos e / ou manifestações de reações inadequadas e desproporcionadas como estímulo ou resposta a comportamentos desviantes da parte do professor. Em outros termos, nós preparamos os alunos para que nos respondam mal, ou que manifestam comportamentos indecorosos face a situações ou condições apresentadas. Torna-se imperioso que se trate de igual para igual sobretudo em situações iguais, evitando assim os conflitos que podem se alargar até aos pais em defesa dos seus educandos.



Ao analisar este extrato da entrevista dos alunos compreende-se isso mesmo:

*“Só já tive algum problema com alguns dos professores lá, porque a professora mandava-me sempre levantar para responder às suas perguntas e eu levantava-me e respondia a algumas perguntas às vezes. E há vezes que eu ficava quieta. Um belo dia mandou-me sair do meu lugar para ficar numa das carteiras da frente. Eu respondi: “Não. Será que com tantas alunas aqui atrás a única aluna que já viu para passar ali a frente é só eu? Eu não vou levantar-me nem vou chegar ali.”* (R2A11, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Missões impossíveis. Chamamos de missões impossíveis aquelas que os alunos na sua condição de alunos, não são levadas a cabo facilmente sem a intervenção de outras pessoas, mas cuja incumbência recai como uma ordem superior a cumprir sem reivindicações na relação de rei e súbdito ou do superior ao subalterno. Certas vezes deparámo-nos com situações onde se quer implicar o aluno para o cumprimento de uma tarefa ou ordem dum ilegalidade notória, ou decorrente de comportamentos não abonatórios da parte de toda a sociedade. Ao manifestar o seu desacordo, como forma decorreção ou de não pactuar com situações indecorosas, os alunos acabam por entrar em desavenças com os seus próprios docentes. Isso provem na maior parte dos casos em questões de manifestação de intenções amorosas do professor ao aluno para cumprir uma missão junto da sua colega, tal como expresso por um aluno neste extrato:

*“Como o professor notava a confiança que eu gozava com aquela menina, um dia perguntou-me para saber o porquê de estarmos sempre juntos e às vezes ficávamos a caminhar de motorizada. Respondi-lhe dizendo que era por ser minha colega e somos também do mesmo grupo apostolado. Ele confessou que gostava muito daquela menina e perguntou-me se namorasse quem? Respondi-lhe que não conhecia o namorado dela e que só éramos do mesmo grupo é por isso que sempre estávamos juntos. Equeria incumbir-me para lhe tratar da missão. Disse-lhe que ele tinha boca e podia muito bem falar com ela para lhe conquistar no namoro. Assim que eu lhe dei aquela resposta, tornou-se um grande problema de falta de respeito para ele, ameaçando-me que ele era professor e que podia tudo fazer no conselho de notas para exigir a minha reprovação.”* (R2A12, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).



A apreciação diferenciada de situações. Na análise de uma situação, verificam-se os pontos de vistas diferentes por haver personalidades diferentes, culturas diferentes e a manifestação de comportamentos diferentes. Não é cómodo que a nossa apreciação seja exatamente a mesma e em todas as situações. Por isso, os professores podem ter pontos de vistas diferentes em relação ao dos alunos sobre uma questão qualquer que implica o trabalho do aluno, o comportamento do aluno, o saber do aluno, etc. Os pontos de vistas podem ou não serem conciliantes e convergentes.

*“E confirmou que se reprovei na nona classe no ano passado porque não era inteligente. Repliquei logo que se reprovei no ano passado foi a desordem que eu tivera cometido no ano anterior: um professor estava dando aulas e nós ficamos a fazer confusão. Isto é que me levou à reprovação.”* (R2A12, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

A não aplicação das normas em casos diferenciados ou a envolvimento de outros mecanismos inadequados para disciplinar os alunos, envolve sobremaneira a criação não somente de conflitos e remorsos, envenenando a própria relação que se quer sadia entre alunos e professores, mas também a implicação dos próprios familiares em título de paternidade ou familiaridade, pondo de lado todo o conhecimento sobre a matéria do direito ou do bom senso. Acrescentado a isso o fenómeno de corrupção mina todo um conjunto de pressupostos para uma educação consciente e responsável traduzindo a má qualidade do processo docente-educativo, isto é, desmistificando toda a autoridade professoral perante o educando. Na base disso, um aluno se exprime:

*“E também lá na escola não temos lei. Um aluno vai à escola, atrasado e quando este aluno comete grande indisciplina na escola, quer dizer, não falam nada. E há professores que dizem: “ Por esse problema que já tem na escola, compra-me um cartão de saldo para o problema ficar ultrapassado.” Quer dizer, isso a pessoa pode ser bem formada, mas não pode ser bem-educada. Os professores lá gostam muito de dinheiro. Veja só, o colega está a cometer dentro da sala de aulas, bebendo o seu whisky e não sei quê, o professor não fala nada. Há professores que dizem que os alunos não têm respeito, são eles próprios os provocadores.”* (R2A09, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).



Mesmo em casos em que a nossa disponibilidade e a nossa caridade devem se manifestar, certas pessoas ficam cegadas por perseguir um objetivo oculto ou uma intenção malevolente que chega ao ponto de prejudicar a outrem.

*“Eu estava trabalhar com o telefone e o professor recebeu-me diretamente a prova e mandou-me sair fora. Respondi que ainda não tinha feito nada, porque a folha de provas ainda estava em branco. Alguns minutos antes do fim da prova fez-me entrar, mas não fiz mais nada que já tinham recolhido as folhas de prova. Reclamei que já não tinha tempo, pelo que me pediu dois mil Kwanzas (equivalentes a 20 dólares americanos) para continuar a fazer a prova.”* (R2A12, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

Daí decorrem também falsas promessas em certos pedidos de ajuda na realidade que não são ajudas mais sim prejuízos causados cujas consequências se manifestam ao longo da vida, tendo em comum a falta de competências no exercício da função profissional a que uma pessoa foi formada. Nesse imbróglio de promessas mal cumpridas ou não cumpridas por pautar por comportamentos não abonatórios carregam consigo os problemas que nós conhecemos, manifestando o espírito de vingança como forma de recuperação da situação.

*“Tinha uma negativa na disciplina de um professor e prometi-lhe que iria dar-lhe uma surpresa, trazendo-lhe um animal de caça em casa. E ele aceitou. No fim do ano e no momento das provas, eu já estava doente e não podia mais ir à mata para fazer as armadilhas. Até ao momento o professor sempre me cobra, porque prometi. Isso é que me leva ao conflito com ele.”* (R2A09, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

A insinuação não é aceite pela maioria das pessoas. Atribuir o mal dos outros a uma pessoa inocente é uma prática recorrente de pessoas fracas e mal intencionadas no intuito de a prejudicá-la. Apesar de estar num meio em que se pressupõe mais sadio em termos de relações humanas, a realidade é desenhada por fenómenos indecorosos sobretudo que se prendem com pessoas dignas de transmitir as normas de convivência social e não só de serem praticantes das mesmas, os professores, como reporta este aluno.

*“A partir daí, eu não gostei de insinuar-me nas coisas que não fiz. Começamos a discutir. Já não cheguei de lutar com ele (professor), mas só discutimos. Assim ele levou o problema até a direção da escola e disse*



*que iria repetir 3 anos a 7.ª classe. Parei de estudar, quando refleti disse que deveria continuar com os meus estudos.” (R2A09, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).*

Maus tratos e ofensas dentro da sala de aulas. Nenhum ser suporta com normalidade as injustiças sociais ou maus tratos, sendo ele subordinado ou não quer que sejam respeitados os seus direitos e reservado o seu domínio próprio. Os alunos com os professores estão também nessa situação apesar de alguns considerarem essa relação de intimidade, o que pressupõe a existência de uma correlação, isto é, não há professor sem aluno e não aluno sem professor. No entanto, os outros que deveriam servir de exemplo não manifestam um comportamento exemplar para que seja seguido. A educação moral e cívica administrada nas escolas molda sobremaneira o comportamento dos nossos alunos desde que o professor saiba ensinar e seja um bom exemplo para os alunos, o que não acontece na maioria dos casos com certos docentes. No relato a seguir ficam manchados todos os profissionais da educação que se identificam com esse tipo de comportamento.

*“Da minha parte, eu convivo bem com os professores e colegas iguais, mas é que alguns professores se comportam mal lá na escola. Esse professor da Educação Moral e Cívica não parece que dá essa disciplina. Foi um dia, veio lá na escola e entrou numa das turmas da 8.ª classe e estava conversar com a minha irmã e logo chamou a minha irmã de feia e disse: feia sai fora! Oh! Feia sai fora! E a minha irmã disse: professor se eu sou feia, o professor também é feio. Começaram a discutir lá e o professor começou a ofender a irmã e ela também começou a ofender o professor. E isso não dá porque o professor deve se comportar como professor.” (R2A08, extrato da entrevista grupal de 26 de maio de 2015).*

Com a idade requerida para frequentar o ensino secundário, alunos há que reprovam o comportamento dos professores sobretudo em caso de maus tratos. Pedagogicamente não está correto infringir os maus tratos aos alunos como que de escravos se tratasse. Todavia, alguns professores que frequentaram no tempo colonial aprovam esse tipo de comportamento dentro da sala de aulas dando conta que são formas de corrigir e educar os alunos. Por enquanto, tudo isso para além de criar conflitos, cria sequelas não apagáveis dentro do ser humano.

*“... o que provocou esse conflito é que o professor colocou-me perante um grande problema, dizendo que quem não tem esse material para o*



*exercício que estávamos para fazer poderiasair fora.Eeu ainda estive dentro da sala não querendo sair. Quando ele se apercebeu que não tinha o material, veio diante de mim e espetou-me uma bofetada. Fui a correr aos pais para explicar o sucedido. Estes foram ter com a direção da escola e isso provocou-me grandes dificuldades com o professor.” (R3A19, extrato da entrevista grupal de 4 de junho de 2015).*

Mesmo em casos disciplinares, nenhum pai ou encarregado da educação aprova medidas que desonra a própria pessoa humana sobretudo no caso das ofensas corporais. Isso provoca uma revolta ou uma contra reação. Notamos esses comportamentos em professores que não lidam favoravelmente com os alunos. A correção que se pode dar deve ir ao encontro do respeito dos direitos humanos e no caso das crianças também a respeito dos onze compromissos com a criança. Infelizmente, nem todos fazemos parte dessa determinação.

*“E no meu caso tinha um cabelo normal, penso que deveria ir cortar de jeito que aquilo estava, mas o professor veio e raspou-me o cabelo com lâmina e eu não fique a gostar e eu implorei ao professor que depois das aulas iria cortar o cabelo. O professor não quis entender. E eu disse a ele: já que é assim, eu não vou mais assistir às aulas. Mas o professor não quis entender. Pegou no livro de ponto e marcou-me uma falta vermelha. E cada vez que eu queria assistir à aula desse professor, ele sempre me metia fora.” (R3A17, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).*

As punições descabidas fora das sanções previstas no regulamento. Em casos de punições a aplicar ao aluno por uma infração qualquer, o regulamento prevê que a comissão disciplinar dispõe de prerrogativas para a sua aplicação depois da análise feita da situação pela mesma comissão. O que se tem assistido é que os professores se precipitam na aplicação dessas sanções muitas das vezes não correspondendo com a infração e mesmo assim não correspondendo como o objeto da sanção que é a correção, o que faz nascer um sentimento de revolta e de agressividade. Nesse imbróglio, torna uma situação em que cada um entende o que deve fazer e aplicar da sua própria maneira, criando na revelia uma desordem descontrolada pela direção da escola. Às vezes são punições humilhantes que podem até ser consideradas de ofensas corporais puníveis em termos do código penal. E o caso muito retomado aqui é a aplicação das faltas vermelhas que revela uma grande indisciplina da parte do aluno. Mesmo nesses



termos, o trabalho não é feito pelo próprio professor supostamente lesado, mas sim pela comissão disciplinar.

Os problemas fora do contexto escolar que se repercutem no ambiente escolar. Nesse âmbito e na base da nossa sociedade constituída entre dominantes e dominados prevalece a cultura do complexo de inferioridade ou de superioridade dependentemente da posição ocupada. Ena relação professor-aluno, fica em certas ocasiões prejudicado o aluno em detrimento do comportamento do próprio professor que manifesta a sua posição de superioridade como se fosse um cartão amarelo ou vermelho levantado pelo árbitro ao qual todos os jogadores no terreno devem respeitar mesmo injustiçados. Essa maneira de ver as coisas, é causadora de conflitos e na situação abaixo é ainda humilhante.

*“Há situações que saem do nosso ambiente social que não têm nada a ver com os nossos estudos e anexam estas situações no contexto escolar. Por exemplo, há professores e alunos que se encontram a procura de mesma pessoa para o namoro. E quando o professor constatar que o aluno está com a menina que está a gostar... Há pessoas que levam esse assunto até à direção da escola. Chegam no fim do ano letivo, há vezes que fazem reprovar o aluno por causa desse antecedente que tiveram. Isto enfraquece as capacidades do aluno. Esta é uma situação que eu tive.”*  
(R4A21, extrato da entrevista grupal de 10 de junho de 2015).

Da parte dos pais e encarregados da educação como da parte dos alunos, as situações de conflitos provocadas por eles se revelam os seguintes:

O mau comportamento demonstrado pelos alunos na escola ou perante o professor. Sabe-se que cada um de nós tem uma certa educação dependente das condições do meio onde se desenvolve a personalidade. Dentro duma turma de alunos, nós encontramos um mosaico de comportamentos diferentes uns dos outros, com culturas diferentes, realidades e entes diferentes. Por causa disso muitas situações se apresentam dentro duma sala de aulas onde se requer ambientes favoráveis para o desenvolvimento das atividades docentes-educativas. Aparece agora uma competição em que cada um quer manifestar a sua própria cultura, o seu próprio comportamento num universo onde existem normas a respeitar para não ferir a cultura de outrem. A afirmação de si torna-se também um elemento perturbador dentro de uma organização. Não devemos descorar que na faixa etária de muitos dos alunos no ensino secundário do I ciclo, procura-se encontrar referências e exemplos de identificação. O



que leva a negação de tudo que a sociedade propõe para a sua realização pessoal. Dai, surge os comportamentos informais ou desviantes dos estabelecidos como normas, dando assim surgimento de conflitos na sociedade e na entidade social que é o homem.

*“O mau comportamento que eu demonstrei perante o professor provocou conflitos entre o professor e o meu encarregado da educação. O mau comportamento que eu manifestei perante o professor era não obedecer às ordens dele quando ele quis cortar-me o cabelo.”* (R3A14, extrato da entrevista grupal de 2 de junho de 2015).

Na nossa sociedade onde as regras devem ser obedecidas cegamente sem poder interrogá-las nem questionar as pessoas encarregues de aplicar as mesmas, constantemente verificam-se problemas de conflitos entre as normas estabelecidas e aqueles que passam a cumprir as ditas normas. Aliás, dada a liberdade do ser humano, o elemento regulador é conducente aos conflitos.

O comportamento manifestado por um ente, nem sempre reflete, a educação adquirida no seio familiar por haver várias fontes da educação. O mal de certas pessoas é de querer associar esse comportamento com a educação familiar ou a educação dos pais e encarregados da educação como gente transmissora da cultura civilizadora da sociedade. A mesma gente civilizadora, acha-se ofendida quando é apontada como responsável na falta de adequação e de comprometimento na realização da sua tarefa cujos resultados refletem na reação behaviorista de cada elemento da microssociedade. É assim que essa reflexão acarreta consigo conflitos imputados aos elementos que não obedecem às regras estabelecidas.

*“Há pais que se acham ofendidos quando dizer que nunca educou bem o seu filho; o seu filho não se comporta bem como que não tivesse nas mãos de um pai. Há pais ao ouvirem isso, ficam magoados e reagem muito mal e chegam a discussões e replicam que os professores arranjam problemas a toa com os alunos. Para mim, não foi tão boa a reação do pai daquela maneira.”* (R4A23, extrato da entrevista grupal de 11 de junho de 2015).

A tese defendida pelos docentes na base das situações de conflitos prende-se com os seguintes elementos:

A revelação dos factos do reconhecimento da comunicação deficiente ou mesmo a omissão na retransmissão das informações, ou situações vivenciadas no ambiente escolar tem sido uma resultante de situações conflituais. A informação pode ser distorcida pela via de comunicação, que neste caso é o aluno que pode servir de



canal ou ainda deturpada por qualquer interesse manifestado por parte do intermediário. Essa comunicação deficiente resulta também da má interpretação dos fenómenos ou da mensagem pelo destinatário, ou pelo retransmissor, criando deste facto distorções, incompreensões, conforme nos conta o professor n.º 5 do primeiro grupo dos professores:

*“A falta de maneira de encarar os problemas como dizia no princípio, o docente ou professor, passa uma informação ao aluno e ele ao trasladar ou ao informar o seu encarregado, informa mal e surge as tais situações de conflitos.”* (R1P05, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Este ponto de comunicação como já referenciamos, tem havido da parte do aluno um certo aproveitamento de situações para exigir mais dos pais porque talvez não têm vindo a prestar cuidados aos próprios filhos que aproveitam os momentos em que a escola requer dos pais uma participação qualquer em coordenação com a comissão constituída para elevar o valor das necessidades do aluno. O que é reprovável, mas que os familiares endossam a responsabilidade aos docentes ou a direção da escola. Claro que ninguém aceita a responsabilidade dos atos não praticados, dando surgimento, neste caso de atritos e incompreensões:

*“... vejamos que há momento que os alunos pagam propinas, e esses alunos o que é que acontece, vão dizer que na escola estão a exigir que devem dar pelo menos Cinquenta Kwanzas, ele vai ao encarregado e diz que não, na escola pediram Quinhentos Kwanzas, enquanto que a escola não pediu. E quando a Direção da escola ou os professores vão tomar conhecimento (...) não eram estes preçários e quando o encarregado vai começar analisar, mas como é possível pedir estes valores ao aluno e esse encarregado também, vai entender da maneira como ele vai pensar e vem contra a Direção da escola ou com os professores que ele encontrar.”* (R1P06, extrato da entrevista grupal de 18 de junho de 2015).

Ainda no âmbito de atribuição das responsabilidades a outrem quando as coisas vão mal, tem sido uma prática recorrente dos alunos para se salvar das situações junto dos familiares sobretudo no caso de insucesso escolar. Se não haver reflexão das causas por parte dos pais, esses acabam por aceitar as explicações erróneas dos seus educandos prevalecendo a defesa dos interesses do aluno, acabam por criar situações lá onde não se



pensava ter situações não abonatórias, sendo assim referenciado por um dos entrevistados no grupo dos professores:

*“...mas esses conflitos com os encarregados, são provocados pelos alunos. Suponhamos que de forma como tem sido, a escola não é gratuita, paga-se alguns direitos, direito de prova e há vezes justificação de faltas e o que é que acontece? Se o professor tiver um problema com o aluno e o encarregado de educação e já se sabe que o professor João, teve problemas com o meu filho Alberto, durante o percurso do ano ele tem a obrigação como encarregado em pagar os direitos, (...) e acontece que chega no final do ano, o aluno acaba por reprovar depois da reprovação, o que vai figurar no coração do encarregado de educação é que quem fez reprovar o meu filho é o professor João. Isto é que provoca estes conflitos que tem existido sempre nas escolas não só nesta escola, mas em outras escolas também estes conflitos existem.”* (R1P03, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).

Também os docentes reconhecem que certas práticas desenvolvidas por eles e proibidas a nível da escola são producentes de conflitos. Na lógica que se utilize a influência ou o poder do professor para que o aluno se transforme em empregado de casa do docente e sem remunerações. Não é lógico, nem legal que se utilize os discentes para a sua força de trabalho, o que alguns pensam ser mão-de-obra barata para os trabalhos caseiros, campestres ou ainda docentes. Desde que se reconhece que é uma prática incorreta, o mundo docente naquela escola já deveria procurar mecanismo para estancar o fenómeno que em nada glorifica a classe docente.

*“O que pode nos levar também aos conflitos entre os encarregados de educação e docentes é, por exemplo, quando o professor manda um trabalho doméstico em casa. A direção escolar proíbe mandar os alunos, mas em alguns dias são orientados os alunos. Quando os encarregados se apercebem disso, também pode provocar conflito entre docentes e os encarregados de educação, isto é na casa do professor aqui na escola é proibido mandar os alunos. Mas absolutamente como professores que somos, nós mandamos os alunos e quando os encarregados se apercebem disso, também pode provocar conflito entre o encarregado e o docente.”* (R1P04, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).



O fator de equilíbrio económico entre o aluno e o professor tem trazido problemas de aproximação ou de repulsão dependentemente da consideração de cada um. Nota-se na nossa sociedade alguns dos professores estando nas condições inferiores economicamente se aproximam mais dos alunos cujos pais têm um "standing" de vida elevado, para que na medida do possível viessem a ser contemplado naquilo que os familiares podem fazer para com o professor e neste caso, procura a paternidade a ser assumida pelos familiares do aluno e o professor se apresenta como defensor do aluno com certos poderes económicos atraindo fricções com os outros colegas que podem assumir o mesmo papel. Por outro, por ódio ou por inveja, alguns docentes mostram-se inferiorizados perante os alunos cujos pais têm certos poderes económicos ou políticos, o que lhes leva a olhar de longe esses pupilos e a considerar-lhes como sendo pessoas fora do convívio normal dos outros membros da comunidade escolar, o que pode desembocar aos conflitos:

*“ ... as situações económicas, também podem gerar conflitos. Geram, sim! Digo isto porquê? Imaginemos, economicamente o aluno pode ter mais do que o professor. Existem já conflitos. O aluno anda de carro e o professor não anda de carro. Praticamente o aluno (...), este fator económico também, influencia muito nos conflitos.”* (R2P12, extrato da entrevista grupal de 25 de junho de 2015).

Ainda os professores ignoram a existência dos normativos que proíbem o namoro entre o professor e a aluna ou a ineficácia da aplicação dos normativos relacionados a essa situação por existir a envolvimento na mesma dos que deveriam cumprir e fazer cumprir as leis, o Regulamento Interno da Escola e outros normativos. Nas organizações onde isso acontece, instaura-se uma certa desordem sem saber quem faz o quê e quem controla quem? Assim sendo os próprios normativos não se revigoram de força para poder disciplinar quem quer que seja, deixando as coisas andar numa impunidade quase legal, evitando a revisão das normas por se acomodarem normal e tranquilamente, mas produzindo efeitos nefastos nas relações do inferior com o superior, sendo na maior parte de casos prejudicados o inferior na hierarquia:

*“Eu acho que os passos que deveriam seguir, é a direção da escola, elaborar um documento que diz que (... ) que impeça que aqui nesta escola, o namoro entre professor e aluna não pode existir. Não pode! Se isso acontecer ou o professor terá uma punição, ou levará uma sanção ou será expulso da escola. Maso que é que acontece, uma vez que*



*a direção da escola elabora esse documento, isso não pode acontecer. Mas a própria direção da escola, o diretor, subdiretor, todo o elenco da direção, eles namoram os próprios alunos.” (R2P08, extrato da entrevista grupal de 23 de junho de 2015).*

Geralmente a prestação de intenções por coisas não pensadas ou não feitas por outras pessoas. No caso do não acompanhamento do processo educativo do seu educando que se espera a evoluir tem estado a causar problemas sobretudo na relação professor–aluna, que se quer mais sadia. É triste de ver que a reprovação de uma aluna, caso for crescida, tem suscitado algumas interpretações erradas, às vezes por parte dos familiares no que tange as imaginações que os pais podem fazer, conhecendo assim o nível de interpretação e tudo que se passa hoje na nossa sociedade que veicula boatos, intrigas, fofocas e coisas semelhantes. Numa certa medida, é certo considerar que a prepotência dos professores perante os alunos ou alunas acaba por convencer os mais sépticos em crer no pensamento da sociedade em geral predominantemente machista. No entanto, devemos também crer que em certa medida, é uma prestação de intenções ou ainda que não passa por uma simples justificação por parte da aluna do seu insucesso escolar perante as atitudes exigentes dos pais que só esperam os bons resultados no final do ano letivo, como justifica esse professor:

*“Então, os nossos encarregados veem contra nós porque eles só querem ver os seus filhos a transitarem. Quando o filho reprova, já cria muitos problemas. E se falarmos das meninas é que mais preocupante. Das meninas mesmo que ela é tão fraca, mas se reprovar o pai sempre tem a intenção de que o professor andou atrás dela para poder criar um processo de namoro. Então, isso ali tem sido questões que às vezes criam conflitos entre os encarregados e os professores.” (R3P13, extrato da entrevista grupal de 14 de junho de 2015).*

Outras atitudes incorretas levantadas pelos professores causadores de situações na relação com os pais e encarregados da educação, prende-se com as promessas de reprovação que certos professores fazem aos alunos que se comportam mal dentro da sala de aulas. É quase recorrente, constatar que os professores, usando das suas prerrogativas disciplinares, acabam às vezes por ter procedimentos incorretos perante os alunos, desmoralizando-os naquilo que deveriam fazer com as promessas de reprovação. Certo, prometem aos alunos, esta situação é alastrada aos familiares, como se pode analisar nesta afirmação:



“... uma das situações é mesmo o professor, o professor. Há professores hoje quando estão na sala de aulas, ficam a prometer os alunos a reprovação. Portanto, este professor está dar a aula, basta encontrar uma inquietação por parte dos alunos, ele expulsa o aluno e dá-lhe promessas de reprovação.” (R3P14, extrato da entrevista grupal de 15 de junho de 2015).

A falta de colaboração entre a comunidade e a escola. Tem-se constatado que a comunidade joga um papel preponderante na vida escolar. No nosso contexto não se pode compreender que a escola sendo um bem para todos, que muitos elementos da comunidade se metem a estragar a escola por exemplo fazendo grafites nos muros da escola ou mesmo partindo os vidros, as janelas duma escola. Ainda se nota que os animados pelo espírito destruidor do bem público, os contraleis acabam por praticar atos na sociedade que muitos de nós apreciamos negativamente. A heterogeneidade dos elementos da comunidade acaba por desfavorecer o cumprimento das normas sociais e a própria convivência social. É contra produtora prejudicar um bem público. Na comunidade onde há colaboração com a escola, este bem público fica protegido pela própria comunidade e desta feita, há manifestação de poucos conflitos entre a escola e a comunidade, e o contrário é verdadeiro: quando existir a falta de colaboração entre a comunidade e a escola, os problemas tornam-se maiores entre as duas entidades, como se pode ler no relato a seguir:

“Os conflitos, muitas vezes têm existido, porque mais ou menos tem que haver uma colaboração entre a escola e a comunidade. Quando há uma colaboração entre a escola e a comunidade, praticamente os conflitos são menores. Mais ou menos isso é que eu entendo... quando não houver essa colaboração tem que existir os conflitos a nível da instituição escolar.” (R4P19, extrato da entrevista grupal de 18 de junho de 2015).

As atitudes manifestadas por certos professores na sala de aulas sobretudo no questionamento de certos alunos. Nota-se que por vezes, por impaciência ou aproveitamento do tempo, alguns professores consideram as perguntas de certos alunos como sem sentido e não dão valor naquilo que o aluno pretende saber. Acabam neste sentido criar conflitos que por sua vez envolvem também os familiares. Pensamos que o professor deverá dominar no exercício das suas funções profissionais os seus sentimentos e atitudes de maneira a ter uma consideração nas perguntas colocadas. Mesmo no caso em que elas parecem provocadoras, o domínio das suas emoções e



actitudes deverá ser um elemento capaz de ponderar as situações manifestadas pelos alunos. Neste domínio, muitos se percam, e os conflitos acabam por surgir:

*“É dizer que há conflitos na sala de aulas não é só causado pelo discente, mas mesmo nós como docentes: um exemplo que eu posso dar vivido. Se estiver a dar uma aula, exemplo  $x + x = 2x$ . Já que o aluno por não entender, colegas há quando o aluno vai dar a pergunta: professor eu não entendi como é que  $x + x = 2x$ ? Logo o professor fica um pouco nervoso, porque o tempo já falta pouco. O tempo para eu terminar com a minha aula. Então, logo o aluno vai sair ali fora com dúvidas. Ao invés de explicar-lhe bem, bem como é que nós temos um coeficiente subentendido para que nós encontremos os  $2x$ , já fica mais difícil para lhe dizer isto. Logo, há conflitos provocados pelos próprios docentes.”*  
(R5P25, extrato da entrevista grupal de 23 de junho de 2015).

- Os pais e encarregados da educação compenetraram as situações vividas dos conflitos entre eles e os docentes. Essas situações, como fizemos referência na sua maioria, são transportadas pelos seus próprios educandos fora do contexto escolar e os familiares entram a título de defesa dos seus pupilos. Assim sendo, a maior parte dos problemas apresentados pelos discentes como causas de conflitos são também retomadas pelos pais e encarregados da educação como as principais fontes de conflitos entre eles e os professores. Sabemos que a relação família-escola se requer cada vez mais sadia, mas nem sempre isso acontece porque a convivência humana é caracterizada de sobressaltos. É comprometedor viver em conflitos, também é sacrificante viver sem eles dado que, o dinamismo desapareça na sociedade sem conflitos. Na opinião dos pais, as situações de conflitos vividos se prendem com:

O comportamento do aluno que em certas vezes deixa a desejar. Quando nós sabemos que a educação começa em casa, nem sempre os alunos têm uma boa educação em casa, acarretam vícios tanto dos pais como da vizinhança e os pais esperam que a boa educação deva sair da escola e nem sempre se esforçam de unir o útil ao agradável para juntamente com a ação de ambos se possa obter resultados satisfatórios na educação dos seus filhos. Esses mesmos comportamentos são manifestados pelos pais perante as escolas, geradores de conflitos, como explica um encarregado da educação:

*“Uma das situações que nós temos notado na instituição, é o comportamento dos próprios educandos. Eles saem das suas casas muitos*



*deles embriagados, veem na escola e acabam por não se entenderem entre colegas na turma e os professores podem reagir. Ao reagir para colmatar a situação, o aluno leva uma má informação ao encarregado da educação e alguns encarregados acabam por chegar aqui na instituição para reagir contra a direção com ofensas corporais.” (R6P28, extrato da entrevista grupal de 28 de junho de 2015).*

A situação mais recorrente que os pais fazem mais ênfase, é do namoro entre professores e alunas o que de maneira geral, tem produzido conflitos. E no caso de uma menor de idade as coisas agudizam tendo em conta a lei. Ainda mesmo nesses casos, os professores chegam a engravidar as alunas. São situações que os pais enfrentam contra os docentes que não lhes deixam resignados. Em certas condições, se contentaram em resolver deixando a miúda na casa do professor para constituírem a família porque os pais pensam que a filha terá um futuro risonho com o funcionário público, como é o professor:

*“Uma das outras situações muito indicadas que pode conduzir os professores em conflitos com os familiares, eh! o facto que tem existido: os professores namorarem as alunas principalmente esse de menor idade. Isto quando acontece, se não haver acautela, esse professor acaba engravidando a menina. E a aluna se tiver pais e encarregados da educação muito rigorosos, na verdade, pode trazer grande conflito. Como já aconteceu em várias escolas. Já aconteceu em várias escolas. Portanto, o professor entra em conflito com a família da menina que esse professor engravidou. São situações de facto muito preocupantes.” (R6P30: extrato da entrevista grupal de 29 de junho de 2015).*

De facto, estas situações estão tomando contornos alarmantes e certas vezes, alguns professores convidam os alunos nas casas noturnas. Em certa medida, na África Central, os hotéis são também considerados de casas noturnas porque a atividade primária reconhecida às casas de hospedagem fica banalizada, servindo de locais de satisfação sexual a certas pessoas que os frequentam pela via da prostituição, e o relato a seguir mostra isso mesmo:

*“Podem ser vários tipos de situações que levaram aos conflitos entre os pais e os docentes. Por exemplo, o que aconteceu nessa escola em que um professor levou alunas no hotel do senhor Fernando Kuanga. Aconteceu algo que deu conflito entre o pai da menina e o próprio professor. A*



*situación pode levar ao conflito entre o pai e o docente. (Qual é a real situação que aconteceu no hotel?) Levou a menina no hotel e não sabemos o que aconteceu lá. Então o pai ficou revoltoso e isso constituiu um conflito entre o pai e o docente.” (R1F03, extrato da entrevista grupal de 6 de agosto de 2015).*

Essas pretensões de certos professores que deveriam continuar com a educação dos alunos e alunas chegam a causar consequências mais graves consubstanciadas no abandono escolar numa população cuja maioria é analfabeta. Muitas das que são pretendidas não aceitam facilmente essa oferta e sabendo das consequências que podem advir, se vendo indefesas ou pensando que a direção da escola não poderá resolver essa situação num tempo útil ou ainda tendo em consideração que existe uma convivência, as pretendidas não formulam queixas aos órgãos competentes e resignam-se nas suas condições de inferioridade ou de indefesas, deixando assim que as presas fiquem devoradas pelas ações dos “professores leões”, como explica o seguinte encarregado da educação:

*“Situaciones! Não podem contrariar as ideias dos colegas porque aquilo que a tia Isabel falou, aliás, a encarregada falou: os alunos têm pouca idade, vai ver o professor vai pretender aquela menina e se a menina negar, haverá problemas, e não dá! Nãodá! Porque há alunos, eles vão à escola para estudar e não para fazer outras coisas. Não pode! Há alunos que desistem por causa disso. Ela vai abandonar a escola e já não vai estudar. Chega em casa, a mãe ou o pai vai perguntar-lhe: mas você já não vai à escola, porquê? – Oh! Papá, já não posso ir mais à escola porque o professor está pretender-me. Então o pai, ele não vai ficar calado em casa. Ele também vai ficar com os nervos e vai contra a direção da escola: como é que vocês da direção da escola estão a olhar os professores a pretenderem alunas da escola?” (R2F09, extrato da entrevista grupal de 15 de agosto de 2015).*

- Algumas atitudes manifestadas pelos próprios educandos, são causadoras de situações não abonatórias. O não respeito do Regulamento interno da escola por parte dos alunos, mesmo com o conhecimento das normas, leva a descatos não somente os alunos com professores, mas também professores como os familiares dos alunos. Nesse contexto aparecem propositadamente situações provocadas duma maneira intencional para recuperar a reação do professor e reportar aos pais e encarregados da educação:



*“Uma das atitudes também é que os alunos veem de propósito. Eles conhecem muito bem o Regulamento da escola. No recinto escolar não se pode usar chapéu, não se pode usar óculos escuros, mas fazem de propósito. Às vezes o professor vai à frente dele, ele tira os óculos talvez na pasta ou no bolso e coloca na sua face. Quer dizer é uma atitude propositada querendo provocar o professor para lhe atuar: tirar os óculos escuros para partir ou colocar na direção da escola e ficar lá. Então sai da escola e vai dar uma informação contrária aos seus pais.” (R6P28, extrato da entrevista grupal de 28 de junho 2015).*

Como se verifica nesses tipos de atitudes criadas pelos alunos, estes fazem-nas um aproveitamento para justificar as suas falhas ou reprovações, apesar em certos casos, serem atitudes herdadas dos seus próprios progenitores como fizemos referência, mas a sua aplicabilidade desvenda um certo interesse:

*“Ali, as atitudes diferem. Dependem da educação da própria família. Já foi aqui dito: os alunos geralmente têm tendência de poder criar um pequeno conflito dentro da escola para tirar uma pequena vantagem. O pai que receber a informação, se tiver uma educação bem concebida, porque geralmente a educação da família é herdada, os pais... se esses pais herdaram uma boa educação dos seus pais, portanto ele vai ouvir algo que o filho vai trazer da escola. Ele vai conceber esta situação, este problema, vai analisar e a sua atitude vai à base da sua própria educação.” (R6P30, extrato da entrevista grupal de 29 de junho de 2015).*

Nessa senda, ainda pode se incluir certas mentiras lançadas pelos alunos e os pais não tendo a cultura de consulta, vão diretamente contra alguns inocentes professores. Neste particular, a educação dos pais tem sido mais uma vez uma prova de que os promotores dos conflitos não são apenas os seus filhos ou os professores, mas da parte dos encarregados da educação tem vindo situações não abonatórias também. Se as pessoas capazes de iluminar as outras caem nesses erros, quantos estariam aqueles cuja cultura é baixa. Certos conflitos que ocorrem, é na falta da capacidade de análise da informação, como se justifica no caso a seguir:

*“O aluno vai falar à mãe dele que o professor fez-me isso, o professor bateu-me. Então eu não vou ir mais à escola. A mãe ao invés de ir perguntar o que se passou na escola, ela vai contra o professor. Essa situação não dá porque a primeira coisa tem que ir perguntar se o*



*professor na realidade bateu na criança ou maldisse à criança ou ele não falou nada. Temos que ter uma boa colaboração entre os docentes e os encarregados da educação.” (R1F03, extrato da entrevista grupal de 4 agosto de 2015).*

As incompreensões resultantes do não respeito da hierarquia a nível da escola motivado pela identidade juvenil, muitas vezes têm conduzido a conflitos entre os familiares das crianças e os professores. E duma forma geral, na defesa dos seus direitos, contra a corrupção, contra o namoro e contra outros males que os professores intentam contra os alunos ou alunas, o desinteresse dos alunos ao aprender, tem criado transtornos causadores de conflitos:

*“A falta de entendimento entre o professor e o aluno... Porque há vezes na escola, o aluno vai lá para aprender. Mas quando chega na escola o professor quer do aluno de outra forma: oi, dá-me dinheiro. Ou fica a pretender a menina. Podem ser esses problemas que podem ser causadas lá na escola. E outra coisa que pode causar conflitos entre o professor e o aluno é a falta de entendimento do aluno. O professor quer que o aluno aprenda para que entenda... Porque aquilo vai ajudar-lhe. Mas o aluno não quer dar interesse para aprender aquilo que o professor está a ensinar. Isso pode levar aos conflitos, para mim.” (R1F01, extrato da entrevista grupal de 4 agosto de 2015).*

De qualquer forma quando haver um estímulo da parte dos professores, sempre isso corresponderá a uma reação da parte dos alunos. Quando há ameaças proferidas pelos professores, nenhum aluno gostará ficar silencioso sem que isso corresponda a uma reação negativa tanto da parte dos educandos como também da parte dos familiares. E por causa da desobediência ou de qualquer outro comportamento manifestado, muitos professores, segundo relatos, gostam de ameaçar os alunos de reprovação, isto cria uma certa psicose, um mau ambiente que pode culminar com a reprovação prometida, o que de certo modo não agrada aos pais, nem tão pouco a sociedade em geral. E ainda quando se pratica a injustiça por qualquer causa, a reação pode ser inesperada e desmedida. Necessário se torna da parte dos docentes não pautarem por estes comportamentos não abonatórios, considerando assim o aluno como sendo o seu próprio filho para que a ação educativa seja realizada nos moldes mais desejados para o benefício das partes:



*“Há momentos, conforme eu falei, o professor quando está dentro da sala de aulas, administrando a sua aula, alguns alunos não entendem o que o professor vai ensinando. É por isso (...), há momentos que os professores ameaçam os alunos porque a turma não fica concentrada e o delegado ou o subdelegado pode ser reprovado por causa da desobediência dos outros.” (R1F02, extrato da entrevista grupal de 4 de agosto de 2015).*

A distração dos alunos dentro da sala de aulas é corolário do insucesso escolar. Cada professor gostaria ter alunos atentos que possam compreender os conteúdos lecionados. Estando hoje num mundo digital, o manuseamento dos telefones digitais e outros aparelhos eletrónicos durante as aulas tem sido um ato que muitos professores apontam como insubordinação às regras estabelecidas porque leva muita gente na distração, que conduz por sua vez, inexoravelmente à reprovação de certos alunos. Esta desatenção tem sido repreendida por castigos, o que naturalmente conduz aos conflitos extensivos aos familiares:

*“O aluno não está concentrado na aula e fica a manejar o telefone, jogando, não sei o que no telefone. Quando o professor surpreender-lhe, coloca-lhe de pé e pede o telefone. O aluno estando errado não vai entregar o telefone porque aquilo não é recomendado dentro da turma. O professor quando aplicar algumas medidas ou tirar o telefone a força para guardar na direção, o aluno ou a aluna vai em casa sempre vai falar duma outra forma ao pai ou à mãe... Há pais que não entendem, vão reclamar também duma forma que não presta. Já é um conflito entre o professor e o aluno e o encarregado da educação.” (R1F04, extrato da entrevista grupal de 5 de agosto 2015).*

As divergências surgem muitas vezes entre os familiares e professores, por indisciplina dos alunos, também traduzida pela desordem praticada a nível da escola, pelas mentiras levadas aos pais e encarregados da educação, pelas lutas entre alunos:

*“O delegado não podia fugir e enfrentou a batalha. O jovem, como a surra que teve do delegado desmaiou e saiu muito sangue. Os professores vieram e separam. O jovem quando chega em casa, foi ter com a família. Toda a família se levantou em peso para a escola. Sem consultar ninguém na escola, só queria lutar com o delegado que bateu no filho dele...” (R1F04, extrato da entrevista grupal de 6 de agosto de 2015).*



A consideração que os professores têm dos alunos. Muitas vezes observam-se conflitos nas escolas por não se ter uma consideração do ser humano a quem o nosso porte é necessário e por quem devemos respeito e consideração. Sendo de idade inferior a dos professores, a nossa proteção e o nosso carinho são indispensáveis para que a nossa mensagem ou comunicação possa passar corretamente. Expressões como: estás na minha palma da mão, és um grão de massaroca perante a galinha ou uma barata no terreno da galinha, traduzem o complexo de superioridade que alguns professores manifestam perante os alunos. E isso, não facilita em nada o trabalho do professor e provoca uma certa psicose da parte os alunos, com a facilidade de ser chamado por outros nomes. A única coisa que muitos pais pedem aos professores que consideram os alunos como os seus próprios filhos, evitando todos os comportamentos que mancha o bom nome dos fazedores da educação, tais como a imposição de trabalho forçados ou domésticos aos alunos em benefícios dos professores. Nesta senda, retrata-se o seguinte:

*“As situações que já levaram aos conflitos entre encarregados da educação e os professores (...) é que os professores nunca consideraram os alunos como os seus próprios filhos porque se o professor sabe que este aluno está aqui na escola e ele já é meu filho ou a minha filha, ele não vai sempre chatear o aluno: faz isso ou vou namorar contigo. Tudo isso não pode se fazer. (...) Lá na escola o professor é o pai para controlar o comportamento da menina, mas fica ali como um bandido a solicitar, a namorar, a pretender a aluna. Isto causa conflito entre o pai da aluna com o professor.”* (R1F01, extrato da entrevista grupal de 4 de agosto de 2015).

O processo de tomada de decisão por parte dos responsáveis da escola tem sido às vezes não correto. Os pais pensam na via diplomática ou negocial para tomar as decisões sobretudo no que tange a penalização das crianças, embora existindo um Regulamento mais ou menos conhecido por parte dos alunos ou dos pais e encarregados da educação. A tomada de decisões drásticas é motivo de descontentamento dos encarregados da educação. Essas decisões sem consulta ou sem prévia advertência têm sido mal digeridas sobretudo quando se pensa na expulsão dos alunos, cuja decisão, é somente do titular da pasta da educação ao nível de todo o país, mas por ignorância tanto dos gestores escolares como dos pais e encarregados da educação tem sido aplicada e os pais se vejam prejudicados. O impedimento na participação de uma prova, sendo por motivos da desordem ou por motivos pecuniárias, não é aceite pela



comunidad estudiantil assim como a associação dos pais que preferem a via negocial. Neste contexto, um dos lesados nessa matéria exprimiu o seguinte:

*“Expulsaram três alunos, dizendo que podiam ir para as casas porque o pai não pagou o dinheiro da matrícula. Quando os meninos chegaram em casa, fui informado de que não paguei as matrículas das crianças. Eu próprio, tirei os talões e fui lá encontrar o diretor a quem eu mostrei a minha indignação em como, estando no final do ano vai expulsar os alunos ao invés de o fazer no I trimestre ou no II trimestre. Entreguei-lhe os talões e pediu-me desculpas.”* (R1F04, extrato da entrevista grupal de 4 de agosto de 2015).

As ameaças de reprovação que certos docentes proferem contra os alunos que se sentem desmoralizados e desencorajados a prosseguir com determinação os seus estudos, tem sido motivo de descontentamento não só dos alunos mas também dos encarregados da educação. Quando se sabe que o principal objetivo das crianças é aprender as lições dadas pelos professores e quando estes se apresentam como principais desmotivadores dessa ação, ferem a sensibilidade de muitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo os familiares das crianças que vão às escolas em busca do saber. O relato deste familiar significa tudo isso:

*“... tenho uma sobrinha na escola, na instituição do I ciclo, no segundo trimestre estava desmoralizada, mas dei-lhe a coragem. O professor prometeu mesmo que na disciplina dele a aluna não terá nota. Então, logo que essa informação chegou junto do encarregado da educação, tem que servir de conflito com o professor. (...) o aluno quando é prometido a reprovação desmoraliza-se totalmente todo ele.”* (R2F05, extrato da entrevista grupal de 11 de agosto de 2015).

Na base da convivência entre alunos e professores, há quem como se referiu acima, compra a bebida para os alunos, criando vícios que um bom educador não daria aos seus educandos. Entretanto, nota-se em certos cantos que essas práticas já são correntes entre professores e alunos beberem juntos. Isto não poupa o surgimento dessas situações antes pelo contrário, os pais que constatarem as situações, contrariam as ideias dos maus docentes que só sabem dar instruções e não educam a sociedade. A sociedade desaprova o comportamento desses:

*“O professor tinha comprado a cerveja e entregou à aluna. Bebeu e esta aluna por não conseguir suportar as quantidades dos centilitros que ela*



*bebeu, caiu. Levantaram e levaram ao hospital. O pai apercebeu-se, criou problemas e polémica grande no Município.”* (R4F16, extrato da entrevista grupal de 26 de agosto de 2015).

O outro fenómeno constatado que constituiu situações de conflitos, prende-se com a adulteração de notas nas pautas e minipautas. Este fenómeno, até pode ser uma das consequências dos conflitos entre alunos e professores. No entanto, os alunos têm vindo acompanhar as suas avaliações durante o ano letivo todo. A adulteração de notas no sentido de prejudicar o aluno porque não teve um favor da parte dele ou no sentido de favorecer alguém, ou alguns ao detrimento dos outros, só causa conflitos e remorsos que as pessoas não imaginam. Isto é relatado aqui:

*“Essas pequenas situações até provocam a adulteração de notas do educando. O aluno vai à pauta, às vezes encontra uma nota diferente daquela que conseguiu naquela disciplina. Provoca esses conflitos todos. Até a privação de resultados no fim do trimestre ou no fim do período escolar (...). Provocam-nos muitos conflitos.”* (R4F17, extrato da entrevista grupal de 27 de agosto de 2015).

Resumidamente, todas as situações de conflitos ou causas de conflitos analisados acima podem relacionar-se com a falta de ética e deontologia profissional dos professores, a falta do profissionalismo destes. Equanto aos educandos, a má educação recebida a nível familiar ou aprendida na sociedade com comportamentos disciplinarmente negativos são os reais problemas que mais conflitos produziram. Relativamente aos pais e encarregados da educação, o não acompanhamento devido dos educandos é motivo de grande realce na produção de conflitos decorrentes da relação professores-familiares dos alunos, para além das condições de trabalho dos docentes que julgamos não ser das melhores.

Ainda essas situações de conflito manifestadas podem ser provocadas por certas atitudes inaceitáveis e incoerentes no seio da sociedade, pelos que analisaremos essas atitudes apontadas pelos grandes grupos que intervieram no trabalho e que souberam dar os depoimentos.

#### 4.6.2. Atitudes provocadoras

Analisando o conceito Atitude, podemos dizer com Shaw e Wrigth (1968) que ele é visto como um conjunto de reações afetivas em relação a um objeto atitudinal, originado de conceitos e crenças que a pessoa carrega consigo sobre o objeto, e



predispõe o indivíduo a se comportar de uma certa maneira em relação ao referido objeto. Neste contexto, três componentes estão patentes nessa definição, a saber a componente cognitiva, emocional e comportamental (Talim, 2004).

A isso podemos dizer que a atitude é uma norma de procedimento que leva a um determinado comportamento que seja vista como uma concretização de uma intenção ou propósito.

De acordo com a psicologia, a atitude é comportamento habitual que se verifica em circunstâncias diferentes. As atitudes determinam a vida anímica de cada indivíduo. As atitudes são patenteadas através das reações repetidas de uma pessoa. Este termo tem particular aplicação no estudo do carácter, como indicação inata ou adquirida, relativamente estável, para sentir e atuar de uma forma determinada.

No contexto da pedagogia, atitude é uma disposição subjacente que, com outras influências, contribui para determinar uma variedade de comportamentos em relação a um objeto ou a uma classe de objetos e que inclui a afirmação de convicções e de sentimentos a seu respeito e a respeito de ações de atração ou de rejeição. A formação de atitudes consideradas favoráveis ao equilíbrio do indivíduo e ao desenvolvimento da sociedade é um dos objetivos da educação.

Na sociologia, atitude consiste num sistema de valores e crenças, com certa estabilidade no tempo, de um indivíduo ou grupo que o predispõe a sentir e reagir de uma determinada forma perante dados estímulos. Muitas vezes, a atitude é associada a um grupo ou mesmo a um género. Por exemplo, um determinado comportamento pode ser classificado como atitude feminina ou atitude de homem.

A atitude pode culminar numa determinada postura corporal. Uma atitude ameaçadora é uma postura corporal que expressa agressividade, e pode ser um mecanismo de defesa ou forma de intimidação. Esse tipo de atitude é comum nos seres humanos e em várias outras espécies do reino animal.

- Algumas atitudes observadas aos professores suscetíveis de produzir os conflitos são nestes parágrafos relatados pelos alunos:

A insinuação que tem na maior parte dos tempos acontecidos nas salas de aulas e causa sobremaneira problemas de conflitos internos mesmo ao desconhecimento de quem a causou. Os alunos não estão prontos a engolir esta pílula que não é receita própria para a doença que sofrem. Nesta conformidade, um pouco de honestidade apesar da superioridade poderá atenuar esses casos, do que apontar erradamente as coisas não



feitas por outros como autores principais das ações praticadas, por exemplo, no caso a seguir:

*“E o professor foi naquela hora que veio a minha frente para me perguntar se não tinha caderno. Expliquei a minha metodologia e que podia controlar no caderno de química que eu tinha porque tinha toda a matéria dada. Neste caso o professor disse que estava faltando-lhe o respeito e mandou-me sair fora da sala.”* (R1A02, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

A crueldade que se observa em certos professores pressupõe a falta mesmo do amor nos alunos que ele ensina, por isso existem os carrascos que apesar dos seus ordenados, exigem que os alunos sejam como pequenos escravos para os seus trabalhos caseiros mesmo sabendo que a nível das escolas que é proibido aproveitar das fraquezas dos alunos para que lhe sejam acometidas tarefas que não são do seu agrado nem tão pouco adaptados à idade das crianças ou dos alunos. Isto cria remorsos e dissabores no seio dos alunos:

*“No I ciclo, alguns professores mandavam-me levantar adobes, acarretar água, buscar a arreia, isso doe-me bastante porque eu estou a vir da escola, sai da escola 13 horas para sair mais e acarretar a água, isso também marcou-me bastante.”* (R1A04, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

A obstinação. Os alunos insistiram sobre casos de renitência que certos professores apresentam em certos erros que apesar de ser do conhecimento dos superiores hierárquicos são levados continuamente sem ter a pretensão de corrigi-los um dia porque no seu entender perante o aluno, o professor sempre tem razão. Essa obstinação sempre criou conflitos contínuos e de consequências sobretudo do lado mais fraco, como explica o aluno a seguir:

*“O professor reagiu de uma maneira negativa porque fui queixar-lhe ao seu superior hierárquico, e ele não quis entender que estava errado; queria ainda subir acima de mim e ficamos muito tempo sem nos falarmos.”* (R1A02, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

A atitude bélica ou conflituosa é notada em certas pessoas que são predispostas a provocar conflitos no seio das outras pessoas. A educação tem a ver com a moldagem dos comportamentos, no entanto, aqueles que são chamados a exercer essa moldagem, alguns ainda precisam que passassem por esse mecanismo por se constatar que eles



próprios não foram bem moldados pelos comportamentos que apresentam e os alunos apontam-lhes como sendo estúpidos:

*“Há professores que são estúpidos que não dão mesmo para trabalhar. Por exemplo, há um professor que nos dá aulas ele gosta de ofender os alunos cara a cara mesmo.”* (R1A04, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Isto, às vezes é acompanhado do complexo de superioridade manifestado pelos professores perante os alunos que acarreta consigo todas as consequências reconhecidas sobretudo na falta de compreensão ou de consensos entre as partes. Ainda por causa desse tipo de atitudes adotadas por alguns professores, não é possível corrigir-se a partir dos alunos porque esses profissionais se consideram de pessoas que ostentam a única verdade científica a ser transmitida e não a ser discutida com os seus alunos:

*“Há professores que não merecem. Há professores que se comportam bem. Mas alguns pensam que a classe que eles ostentam é superior.”* (R1A06, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

É na base disso que algumas perguntas colocadas pelos alunos não são respondidas pensando que esses educandos se desafiam contra os professores. No processo de ensino-aprendizagem, considera-se que o tipo de atitude é gravíssimo, o que não permite uma aprendizagem eficaz da parte dos alunos através do comportamento manifestado pelos professores:

*“O comportamento dos professores, tem sido muito bom, mas há alguns quando você coloca uma pergunta pensam que estão a medir-lhe a capacidade e se manifestam como é que eles são. E vai dar as informações nos outros para que seja mal visto sobretudo que tenha maus resultados no fim do ano.”* (R1A03, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Nas atitudes negativas adotadas pelos professores, em certos períodos são manifestamente negativas atendendo o tipo de atividades que são realizadas, segundo os alunos que apontam o período das provas e correção de provas como sendo o mais propenso à manifestação de atitudes que não coadunam com aquilo que é o profissionalismo do educador, isto é, não deixam à vontade os alunos realizarem as suas provas e o aperto que se faz incomoda sobremaneira os educandos que vão mudando de comportamento até chegar no ponto de apresentar reclamações e de que



maneira? Sabe Deus! Essas atitudes são apontadas por vários entrevistados no grupo de alunos e achamos bem de colocar duas declarações deles:

*“Durante as provas o comportamento dos professores tem sido mau, muito mau porque quando um professor está a aplicar a prova dele, sabe que na explicação os alunos não apresentam muitas dúvidas, e quando aplica as provas, ele faz de conta que os alunos entenderam, é por isso que aparecem muito maus.”* (R1A01, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

*“Há professores quando você estiver a fazer provas você não pode olhar de lado nem atrás, não pode falar com ninguém porque se o fizer, vai ouvir só: sai fora. Vem, tira a tua prova. O aluno também quer se sentir a vontade quando estiver a fazer as provas, porque há alunos bem assimilados e com o aperto dos professores o aluno não vai fazer bem as provas.”* (R1A04, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

A arrogância é uma atitude que corrompe os profissionais da educação naquela escola e causa problemas junto dos alunos podendo gerar conflitos de todo o tipo. Se poder tratar as pessoas de igual para igual, respeitando as hierarquias dentro da sala de aulas, as atitudes incorretas poderão ser vencidas para o alcance de um clima de paz e harmonia. A arrogância agudiza os problemas que não se consegue resolver. A vanglória é outra atitude similar que deixa as partes acampadas nas posições em que se encontram sem poder de aproximação das partes, criando atritos desnecessários, tal como faz referência o aluno a seguir:

*“Há professores que se comportam mal e não somente os alunos. Então, há alunos, basta só fazer a sua matrícula, aparece uma ou duas semanas no início, desiste e só aparece nas provas e por isso que alguns professores marcam estes indivíduos para verem como é que eles vão respirar e os demais da turma vão considerar que o professor se comporta mal.”* (R1A05, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

- As atitudes agressivas apontam por um estímulo semelhante ou correspondente que os alunos podem apresentar perante os seus professores na lógica de cada ação corresponder a uma reação. Neste contexto, é preferível inculcarmos ações positivas que possam inculcar atitudes positivas nos nossos adolescentes para recolhermos os frutos esperados.



A falta de respeito e de compreensão mútua dentro da sala de aulas são atitudes provocadoras de conflitos e mesmo de agressões. Já lá o dissemos que professores há que não são exemplos a seguir dentro da sala de aulas como constatarem os alunos devido a certas atitudes indecorosas que não coadunam com o trabalho que desenvolvem.

*“... falta de respeito de certos professores com os alunos, por exemplo, proferir ofensas contra os alunos, podem criar conflitos não só entre professores e alunos, mas também entre professores e encarregados da educação.”* (R3A16, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).

Os alunos também fazem um rastreio sobre as atitudes manifestadas pelos seus colegas que julgam ser negativas e causadoras de conflitos, das quais eles apontam:

A desobediência às normas estabelecidas e o desprezo das hierarquias. O Regulamento Interno da escola dita os deveres e direitos de cada membro da comunidade escolar em respeito da pessoa humana e dos valores que se pretende inculcar nas pessoas a forjar para que sejam quadros sobre quais se pode contar. No entanto, observa-se da parte de certos educandos a falta de consciência no trabalho pelo qual está inscrito a nível da escola que lhe leva a criar artimanhas em certos casos ou mesmo mentiras para se salvar numa situação. Nessa desobediência, segundo relatos, nota-se mais aos professores que não têm carga horária com certos alunos, quer dizer os alunos estão mais dispostos a obedecer aos professores que passam nas turmas onde estiverem, do que aqueles que não lecionam naquelas turmas. E dentro dum estabelecimento escolar, deve ser uma atitude a reprimir por não satisfazer o respeito que se exige aos elementos da comunidade, podendo assim provocar conflitos.

*“Há Regulamento Interno aqui na escola. O aluno só fica fora do pavilhão quando for ao momento do intervalo maior. E ele havendo intervalo como não está fora do pavilhão. Quando o professor chamar: eh! Fulano vem, ele não vai. É uma atitude muito negativa, desobediência. Tem havido também professores da 7.ª e 8.ª. Se é professor da 7.ª ou 8.ª que está chamar-lhe, ele despreza-o completamente. Professor da 8.ª e ele está fazer a 9.ª classe, não liga.”* (R4A21, extrato da entrevista grupal de 11 de junho de 2015).

Com o surgimento das novas tecnologias e a utilização das redes sociais, nota-se o desenvolvimento de outras atitudes nas salas de aulas. A desatenção que caracteriza hoje os alunos na sala de aulas devido aos novos instrumentos pode ser benéfico e



inquietante. São novas modalidades de distração dentro da sala de aulas pelo que novos normativos e sobretudo medidas de aplicação deverão coadunar com o desenvolvimento das novas tecnologias.

*“Para os alunos, nós atualmente já utilizamos telefone com Facebook. Há momentos que o aluno está dentro da sala, ao invés de prestar atenção naquilo que o professor está a ensinar, ele ali está embora a "facebookar". Então se o professor der conta desse indivíduo e tomar uma decisão, o encarregado também não vai gostar. Uma das atitudes também negativa, é que os alunos não podem utilizar o telefone dentro da sala de aulas enquanto o professor estiver a frente deles, mas os nossos alunos o têm feito. (...) São atitudes muito negativas que os alunos apresentam perante os professores.”* (R4A23, extrato da entrevista grupal de 11 de junho de 2015).

- Por outro lado, os alunos apontam as atitudes dos encarregados da educação que não correspondem com os objetivos da aliança que deve existir entre os professores e os familiares dos alunos:

O fatalismo. Muitos dos encarregados da educação encaram coisas que acontecem no dia a dia do escolar com um certo fatalismo, o que pode não levar a desfazer o nó do enigma. Quando se tem um certo preconceito nas coisas e não encarmos com normalidade as coisas que acontecem na vida, acabamos de criar conflitos mesmo lá onde não é possível criar conflitos, acabamos por ter reflexões erróneas que nos conduzem em caminhos não desejados. É o que apontam os alunos:

*“Tem encarregados que encaram as coisas tipo complicadas, mas não são complicadas. E tem havidos altos e baixos. Há encarregados que têm sentido um conflito de uma boa maneira e outros encarregados, não. Para ele ao informar-lhe de uma coisa, ele pensa já que é difícil. É um bicho de sete cabeças. (...) Então, se o encarregado não tiver aquela concentração, ouviu o problema, sentou, viu o problema. Observando paulatinamente, o que deve fazer... é difícil. Há encarregados que encaram o conflito de uma maneira menos boa.”* (R4A24, extrato da entrevista grupal de 11 de junho de 2015).

- A falta de respeito, não só da parte dos alunos ou professores mas também os pais e encarregados da educação têm vindo a apresentar esse comportamento negativo perante os professores sobretudo quando se tratar da punição atribuída ao seu educando



por cualquier razón. Muchos dos que presentan essas atitudes deveriam ter uma educação adequada porque como sabemos a educação tendo as suas origens paternas, os familiares facilitariam a compreensão de certos problemas colocados a nível das escolas. Para tal, o aluno completa a nossa reflexão:

*“As atitudes negativas, há momento quando esse encarregado ouvir que a direção da escola tomou alguma decisão contra o aluno porque faltou respeito ao seu colega ou que eles lutaram na escola, esse encarregado ao invés de chegar com todo respeito, esse encarregado vai procurar faltar respeito a todos os professores que trabalham naquela escola até pode chegar ao ponto de lutar, discutir com alguns colegas do seu filho. Portanto, são atitudes bocado negativas para os encarregados.”* (R3A03, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).

Por sua vez os professores têm a seguinte narração quanto às atitudes provocadoras de conflitos entre pais e encarregado da educação:

- Da parte dos alunos, os professores apontam o desafio e o desprezo como sendo atitudes que podem complicar o trabalho pelo qual estão chamados a desenvolver no seio da comunidade escolar porque, pensam eles que para além da instrução que é dada, é importante transmitir a educação necessária para uma convivência sã e saudável no seio da sociedade. Essa educação deve se manifestar no seio dos alunos. O desafio e desprezo dos alunos provocam situações que criam conflitos no seio da comunidade, tal como exposto na seguinte intervenção de um dos professores:

*“... houve alunos até que desafiam connosco, quer dizer que apresentam características de não, de não cumprimento daquilo que nós estamos a insistir, isto em parte, pode criar também um conflito quando o aluno não quer cumprir as orientações do professor, quer desprezar o professor, ali vem o conflito, há discordância entre o aluno e o professor. Aquilo que o professor quer que o aluno seja... Porque a nossa educação não só ensinar a ler e escrever mas também as formas de boa convivência na sociedade são necessárias.”* (R2P12, extrato da entrevista grupal de 25 de junho de 2015).

Como constataram os alunos, a falta de respeito às hierarquias a nível da escola causa sobremaneira problemas de conflito através da indisciplina, desprezo e outros males que a própria falta de respeito causa. Neste contexto, incluíram-se as exigências dos educandos perante os seus pais e encarregados da educação, quando eles



sabem que não possuem as condições necessárias para satisfazer até naquele nível as necessidades dos seus filhos, causando dissabores que podem ser transportados para a escola e serem consideradas outras pessoas como causadoras dos mesmos, logo prefigura-se a existência de conflitos entre essa pessoa, que no caso pode ser o professor, e o aluno. Porque muitas vezes já se pagou pecados que não são da nossa inteira responsabilidade. Nessas exigências, às vezes os filhos se discordam com as normas da sociedade, criando julgamentos e apontando dedos a quem não se devia, no caso o pai, que tem a responsabilidade de educar. Muitos hoje, se fala da indumentária dos nossos filhos que são também normas apontadas como sendo, muitas vezes negligenciadas por parte dos alunos que se enveredam na moda, mesmo causando problemas de não aceitação pela sociedade. Geram-se conflitos entre diferentes gerações, podendo enraizar-se a arrogância, a competição, etc. Assim o disseram os professores:

*“... em primeiro lugar, posso dizer, a posição do aluno. A posição do aluno também pode provocar o conflito. Que tipo de posição é essa? Um aluno desorganizado. Um aluno desorganizado usa, roupa, aparentemente, roupa... roupa transparente, não só o professor vai obrigar, a criar conflito. A desorganização, não só. (...) Respeito também em si, alguém arrogante, alguém competitivo. O desejo dele é de competir com a pessoa que está a frente, a pessoa que está formar-lhe. Também provoca conflitos. Quer dizer, a posição provoca conflito. O vestuário provoca conflito.”* (R2P11, extrato da entrevista grupal de 25 de junho de 2015).

Também, devemos aqui dizer que há professores que não têm respeito dos alunos na sua privacidade. A vida privada dos educandos devemos a respeitar e ir aconselhando no que eles podem e devem fazer e não se intrometer na privacidade dos assuntos sobretudo do relacionamento com outras pessoas. A escolha é dada e todos nós só aportamos conselhos úteis à sociedade. Cabe à sociedade cumprir com os conselhos ou não. Entendemos às vezes a preocupação dos profissionais da educação, no entanto, a liberdade é dada a todo o mundo. Reaímos no que chamamos de limites por existir excesso de zelo por parte de alguns. O docente onze do segundo grupo nos relata isso:

*“Eu lembro-me, estava dar aulas e surgiu um problema. De repente, entrou um professor. Chamou a aluno: você, eu vi-te na casa do fulano tal.*



*Este fulano tal tem muitas mulheres, você ali é para te brincar, mas era o meu tempo. Era um problema, professor com a aluna. Eu não sabia o que se passava. Oh! Mas o que é que se passa então. Falou, falou: aquele aí não tem (...) Mais tarde perguntei a essa aluna: o que é que se passa então? Será que esse professor anda quer de ti, então é bom que você... eu disse que vai ter com essa pessoa que estava contigo ontem explicar-lhe ...” (R2P11, extrato da entrevista grupal de 25 de junho de 2015).*

A falta de conhecimento das responsabilidades ou dos limites das suas responsabilidades, causa atropelos no desenvolvimento das ações de cada elemento da comunidade e causa disfuncionamento. É preciso que cada elemento compreenda o seu papel e os limites do funcionamento do seu papel para harmonizar as coisas. A intromissão no papel do outro, nunca é bem-vinda e também pode nos levar às disfunções como se verifica aqui neste depoimento:

*“Um dos problemas é a falta de conhecimento de alguns encarregados: qual é o seu papel e qual é o papel da direção da escola. Mas, penso que no decorrer do tempo as coisas irão tomar um ritmo diferente com, portanto, eh! com a colaboração que a direção da escola vai fazendo com os encarregados, vai esclarecer... Cada um deles qual é o seu papel. Eu penso que até ali poderemos notar, eh! um problema diferente, portanto, em termos de colaboração entre os encarregados ou sobre as atitudes dos encarregados perante qualquer situação que possa acontecer a nível da escola.” (R2P09, extrato da entrevista grupal de 24 de junho de 2015).*

Ainda os professores apontam a atitude que têm alguns encarregados da educação em não se envolver no processo educativo dos seus filhos, pensando que a atividade é única e exclusivamente do professor porque uns alegam que são pagos pelo Estado e como tal devem fazer devidamente o seu trabalho e outros alegam não ter tempo material para acompanhar os seus educandos ou ainda não têm habilitações necessárias para poder acompanhar pelo menos os trabalhos de casa do aluno. Este é um ponto fulcral que ameaça a relação existente entre os pais e os docentes, pelo que se sugere que esse tipo de atitude deverá mudar para o bom andamento do processo, isto é, a família deve estar imbuída no processo docente-educativo para melhores resultados académicos do seu educando.



*“A família não pode estar fora deste processo, não pode. Mas acontece que, quando falamos desta família, existem pessoas que pensam que este processo só depende do professor e não tem nada a ver com a família. Alguns membros da família que pensam isso. Até agora, tem esse preconceito.”* (R2P12, extrato da entrevista grupal de 25 de junho de 2015).

O pedido de ajuda que certos pais fazem aos professores. Aqui queremos dizer que certos pais e encarregados da educação, tacitamente seduzem os professores pedindo, a chamada “ajuda” em troca de nada que no fundo não é ajuda porque é prejudicial atribuir valores a quem não merece para a sua transição de classe. Isto acaba também prejudicando os mais inteligentes quando se observa dentro da turma que os mais aptos ficam por detrás e avançam estes pedidos.

*“Eu, por exemplo, da minha parte tive um conflito com um encarregado, razões porque este encarregado durante o ano letivo eu não... ou seja, ele não acompanhava diretamente o seu educando e, em contrapartida, este encarregado queria, ou seja, pediu-me uma ajuda para que o seu educando pudesse passar de classe e eu não cedi, o encarregado entrou em conflito comigo.”* (R4P17, extrato da entrevista grupal de 16 de julho de 2015).

Há alunos que se oferecem no desrespeito das normas estatutárias ou regulamentares, fazendo de propósito para granjear uma certa estima junto dos colegas. Esta atitude é reprovável e inaceitável dentro duma comunidade, o que leva a não aceitação dessas atitudes indecorosas no seio de todos aqueles que estiverem imbuídos na causa da educação das novas gerações. Na aplicação das normas regulamentares, nota-se que alguns que não estiverem acomodados, abandonam o recinto escolar apenas para estar fora do convívio regulamentar e se colocarem no teto que acham por bem de ficar.

*“... as situações causadas pelos alunos que nos levaram a divergência com os familiares dos educandos, alunos há que não obedecem, portanto, as normas da escola. Alunos há que veem com brincos, veem com cabelos num nível não aceitável aqui na escola.... Há alunos que não entendem, eles preferem voltar para casa do que ouvir aquilo que o professor estiver a dizer. No caso desse aluno continuar a aparecer na escola com as mesmas atitudes, pode causar também conflitos com os familiares dos*



*alunos ou mesmo com os professores.” (R4P19, extrato da entrevista grupal de 18 de julho de 2015).*

Atitudes bélicas de alguns alunos envolvem os pais e encarregados. Nestes comportamentos muitos dos alunos não lidam com os mesmos tendo em conta as consequências que poderão provocar. Tem havido muitos dos educandos que se drogam e se apresentam com armas brancas dentro da sala de aulas. Graças ao controlo cerrado dos homens da direção que o pior é evitado. Também, devemos aqui realçar que os próprios colegas não deixam as coisas andarem e colocam fora aqueles que primam por essas atitudes, provocando sobremaneira reações que de certo modo envolvem os pais e encarregados da educação, tal como se refere no extrato seguinte:

*“Também os alunos não gostaram aquela atitude ou aquela forma em que estava a reagir saiu na turma para ir provocar outra turma e não lhe deixaram. O delegado e os outros deram-lhe uma educação. (Que tipo de educação?) Lhe bateram. Depois disto foi diretamente aos familiares enquanto não podia ser a mãe como encarregada que ela é, logo, logo saiu de casa diretamente à escola. Ao invés de ir perguntar à direção. Reagiu duma maneira... uma coisa que nós notamos que não podia ser...” (R5P21, extrato da entrevista grupal de 21 de julho de 2015).*

As influências externas de certas pessoas acabam por prejudicar ou modificar o comportamento de alguns dos nossos alunos. Os encarregados da educação socialmente bem colocados têm intervindo nas escolas com um certo poder prejudicial se não se colocar na sua posição como pai e encarregado da educação. Acabam por defender até aquilo que não se pode defender ao detrimento das exigências do professor que se deixa levar por medo em situações em que deveria intervir positivamente:

*“Eu disse não! Se a menina está a usar o poder que o irmão tem de trabalhar na Secretaria Provincial, eu não vou admitir isso, mesmo que esta pessoa fosse Ministro da educação porque não é ele que mandou que ela tivesse este tipo de comportamento aqui na escola. Portanto. Não vou atender a esta chamada. Muito bem! Além disso, esta menina depois de sair na turma, foi continuar na minha turma onde eu estava, foi continuar a fazer a prova noutra turma e o próprio pedagógico encontrou-lhe com outro jornal de cábula.” (R6P30, extrato da entrevista grupal de 29 de julho de 2015).*



Certas vezes, o professor é levada a perder a consciência dentro da sala de aulas por causa da desordem criada pelos alunos. Essa atitude por parte dos professores é muito negativa tendo em conta o número de crianças ou alunos cuja responsabilidade é posta em causa pelo professor que não chega a raciocinar sobre as consequências que podem decorrer da sua ação, e perante situações de género. Na perda de controlo, as consequências são sempre nefastas que até podem chegar nas ofensas corporais ou ainda nas agressões físicas que não abonam em nada o comportamento do docente. Um deles confessa com franqueza:

*“Bem, nesse aspeto, eu provoquei uma situação. Felizmente, felizmente por causa da minha honestidade a situação já não atingiu nos pais. Estava para provocar. Também quem me ajudou neste problema é o próprio diretor da escola. Perdi controlo da palavra. Falei algo muito negativo contra um aluno. O aluno estava criando uma grande desordem na turma e eu conheci o falecido pai deste aluno. Conheci o falecido pai deste aluno, era um senhor muito bêbado. Bebia muito, bebia muito e essa mesma bebida provocou-lhe a morte. Por causa do mau comportamento deste rapaz dentro da turma, é muito irrequieto na turma.”* (R6P30, extrato da entrevista grupal de 29 de julho de 2015).

- No lado das atitudes, os familiares descobrem atitudes negativas tanto da parte dos alunos como da parte dos professores e não só, suscetíveis de causar conflitos no ambiente escolar e na relação docente-familiar;

A falta de interesse do aluno dum parte e o não acatamento dos conselhos por parte dos educandos criam atritos no ambiente que se quer sadio. Na base de tudo isso, os nossos alunos trabalham com a probabilidade de poder levar propostas enganosas que denigram os docentes perante os pais que, se não tiverem uma compreensão podem levar a crispação das relações entre pais e docentes:

*“É o que acabou de falar a mamã. É isso que provoca confusão entre o pai da filha ou filho porque há momentos que nós estamos a viver atualmente, há filhas você pode dar conselhos, ela vai entender, mas há filhos ou filhas nunca deram interesse disso. Há momentos eles enganam que já vou em casa do professor, mas não vai chegar em casa do professor, vai fazer outra coisa. Quando o pai ou a mãe não tiver um entendimento para chegar na escola e saber o porque é que o professor sempre mandou o seu filho ou a sua filha a fazer os trabalhos dele, chega*



*na escola vai ameaçar o professor. E se o professor não saber as razões dessas ameaças, isto provoca problemas, conflitos no seio dos encarregados e professores.”* (R1F02, extrato da entrevista grupal de 5 de Agosto de 2015).

Dá-se por negativa a atitude de os pais de não encorajar os seus educandos na escola desleixando-se de todo o envolvimento na vida escolar do seu educando. Esta atitude considerada por muitos de prejudicial é muito recorrente na nossa zona e que aportes devem ser levados para corrigir as atitudes que não coadunam com o que se pretende alcançar na educação dos alunos:

*“... eu como encarregado da educação e de outros familiares como encarregados tem sido diferente porque há muitos de nós encarregados nunca nos interessamos de encorajar o próprio nosso filho para se preparar numa hora certa para ir à escola. Dum lado assim descrevo dessa maneira. E outro comportamento, há pais e encarregados da educação desleixam-se totalmente do processo do ensino. É apenas pelo esforço do filho. Ele vai encorajando-se e prontos...”* (R2F05, extrato da entrevista grupal de 11 de agosto de 2015).

Observam-se atitudes de arrogância, de retaliação e ameaçadoras dos professores que não vão de encontro com o trabalho a que são chamados a realizar. Tudo isso tem implicações na vida estudantil de uma criança e joga sobretudo na psicologia de alguns que não suportam essas maneiras acabando por desistir e provocando o abandono escolar. No caso do professor, deveria ser mais recetivo e acolhedor traduzindo o seu calor para que os nossos alunos sejam mais acolhedores do que repelentes:

*“... se for uma pessoa civicamente mal-educada, penso que esse professor vai criar atitudes de vingança, vai ser arrogante e até pode ter atitudes provocadoras ou ameaçadoras. E essas ameaças podem prejudicar o aproveitamento da criança.”* (R3F10, extrato da entrevista grupal de 17 de agosto de 2015).

Alguns professores não dão a consideração devida aos encarregados da educação que são analfabetos. Essa falta de consideração provoca conflitos. Sendo o homem um ser humano, dotados de faculdades e capaz de se desenvolver durante o seu percurso, não temos direito de negligenciar quem quer que seja porque se hoje alguns são analfabetos e não conseguem ler nem escrever, acarretam consigo uma biblioteca viva capaz de transmitir às novas gerações e capaz de edificar toda uma sociedade.



“ ... o procedimento de alguns professores, quer dizer, certas vezes, eles como aprenderam, depois o encarregado da educação é analfabeto, quer dizer que maldizem, lançam ofensas perante coisa...”(R3F15, extrato da entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).

O incumprimento dos compromissos assumidos por parte dos professores, constituem atitudes incorretas que se precisa melhorar. São pais e encarregados da educação, no entanto, protegem os seus interesses ao detrimento dos interesses da educação assumindo um papel negativo perante os fins da realização da educação e ensino. Uns são pais, mas não encarregados da educação. Assim sendo, se não se assumem como encarregados da educação, claro que são apenas simples progenitores, deixando ao relento os pobrezinhos filhos, tal como nos conta o seguinte encarregado da educação:

“Os professores que provocam conflitos, geralmente têm tido atitudes incorretas, isto porque nós notamos que em algumas instituições, alguns professores não honram o compromisso ou o seu dever como professor porque eles, às vezes nessa instituição, são professores, pais e são encarregados. E eles ao exercerem simultaneamente esses cargos nessa instituição, às vezes tomam atitudes incorretas. Tomam atitudes incorretas, protegem a sua parte onde eles às vezes também são pais, não se fazem de pais, não se fazem de encarregados, só se tornam professores. E quando não souber gerir esta parte tomam atitudes incorretas contra os outros que não estão bem protegidos nesta instituição.” (R4F17, extrato da entrevista grupal de 27 de agosto de 2015).

Os familiares dos alunos apontam algumas atitudes dos professores que são propensos ao surgimento dos conflitos na sua relação com os docentes:

O abuso da autoridade professoral: certas vezes sabendo que ostentam uma autoridade junto dos alunos e dos pais e encarregados da educação, essa mesma autoridade é utilizada de uma maneira abusiva, o que não dignifica a classe do professorado tendo em conta que ela deverá servir de exemplo à toda a sociedade. Essa atitude negativa acaba por produzir os conflitos na relação professor-familiar ou professor-aluno. O familiar número quinze do terceiro grupo afirma isso mesmo:

“E assim o aluno basta ouvir aquilo, ele vai informar o seu encarregado.



*E então, aquelas atitudes, quer dizer que são atitudes negativas, são atitudes abusivas que não dão. O professor não pode se proceder assim. Tem que existir respeito, tem que existir relações entre eles.”* (R3F15, extrato de entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).

Tal como se referiram os alunos e professores, os familiares também pensam que as atitudes ameaçadoras de certos professores, a arrogância, a vanglória, a vingança, estas manifestações encontradas nos professores conduzem de certa maneira aos atritos no seio de uma comunidade. A referência R3F10 é clara neste sentido:

*“... se for uma pessoa civicamente mal-educada, penso que esse professor vai criar atitudes de vingança, vai ser arrogante e até pode ter atitudes provocadoras ou ameaçadoras. E essas ameaças podem prejudicar o aproveitamento da criança. A criança vai estudar debaixo duma situação que ela já conhece, por exemplo, o medo. Vai ter o medo. Portanto, mesmo que fosse uma criança que aproveitava, esse aluno acaba por não ter os resultados desejados porque esse professor que vai mostrando essa atitude de arrogância, de orgulho, de prometer...”* (R3F10, extrato de entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).

A partir de certas atitudes demonstradas pelos elementos da comunidade escolar, estando alguns presentes (docentes e alunos) e outros ausentes, pode se verificar uma retransmissão da informação que pode ser correta ou incorreta. E neste último tanto havendo uma distorção da informação, uma desinformação ou uma informação correta, desde que fere a sensibilidade de alguém, é suscetível de produzir conflitos. Essas e outras atitudes dos elementos da comunidade escolar em nada abonam o bom funcionamento duma instituição permitindo a criação de boatos, fofocas e intrigas que são favoráveis à propagação de conflitos tanto internos como externos e complicam sobremaneira o trabalho.

Tabela n.º 17: Resumo de algumas atitudes provocadoras de conflitos encontradas nas três componentes.

	Atitudes dos professores	Atitudes dos alunos	Atitudes dos familiares
	- Insinuação;	- Desobediência;	- Fatalismo;



Observadas pelos Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crueldade;</li> <li>- Obstinação;</li> <li>- Atitudes béticas;</li> <li>- Complexo de superioridade;</li> <li>- Arrogância;</li> <li>- Atitudes agressivas;</li> <li>- Falta de respeito;</li> <li>- Falta de compreensão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distracção debida a utilização das Novas Tecnologias na sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de respeito</li> </ul>
Oservadas pelos Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de respeito à vida privada do aluno;</li> <li>- Falta de conhecimento das suas responsabilidades;</li> <li>- Falta de conhecimento dos limites das suas responsabilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafios;</li> <li>- Desprezos;</li> <li>- Falta de respeito;</li> <li>- Desrespeito às normas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de envolvimento na vida escolar;</li> <li>- Pedidos de ajuda para a transição do seu educando;</li> <li>- Atitudes béticas</li> </ul>
Observadas pelos Familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arrogância;</li> <li>- Atitudes de retaliação;</li> <li>- Atitudes ameaçadoras;</li> <li>- Falta de consideração aos familiares dos alunos;</li> <li>- Incumprimento dos compromissos;</li> <li>- Abuso de autoridade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de interesse;</li> <li>- Desleixos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não encorajam os seus educandos;</li> <li>- Não participação na vida escolar</li> </ul>



	profesoral; - Orgulhosos		
--	-----------------------------	--	--

Essas informações são levadas sob forma de queixas a quem julgamos capaz de sentenciar. Por isso no caso a seguir vamos retratar as diferentes queixas que os alunos apresentam aos seus pais ou que os pais apresentam aos professores e eventualmente que os professores apresentam aos encarregados da educação.

#### 4.6.3. Queixas

- Os discentes declararam que o comportamento dos professores tem sido algo frequentemente apresentado aos pais. Esse comportamento que se prende com a satisfação das bulimias sexuais de alguns docentes que consideram a aluna como uma presa fácil ou a atração que sentem das inocentes alunas, constituiu a declaração de guerra entre as partes.

*“Não torna, se a menina foi queixar à mãe dela: mamã esse professor está pretender-me. A mãe vai querer falar, professor mete-te no teu lugar. (Se ela queixou porque não quer).”* (R1A03, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Apesar da apresentação da deixa, há quem insiste nas suas pretensões, fazendo tudo para que a aluna não alcance êxitos para além dos danos psicológicos que pode vir a causar.

*“Então o professor limita-se. O professor tem que limitar-se porque ela não quer. Mas há professores que transladam aquilo. Tu pensas que a tua mãe é quem? Eu vou-te “frenar”. Suponhamos que no fim do ano a aluna reprova. (Um outro problema). Vai trazer as provas: as minhas notas estão aqui, como é que vou reprovar. Então o professor considerou aquilo porque te negou e trouxe conflito.”* (R1A03, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

- Naturalmente os professores têm dado alguma informação aos pais e encarregados da educação sobre o comportamento estudantil dos seus educandos, sobretudo as incorreções dos seus filhos. Tem se vivido alguns constrangimentos dentro



da sala de aula e no recinto escolar que se prendem com as regras de convivência social que não é o mesmo que se nota em todos os autores da vida escolar. O Regulamento Interno é um instrumento importantíssimo que estabelece os preceitos necessários para uma convivência sadia, entretanto o aspeto regulamentar é suscetível de produzir também aspetos não abonatórios que levam aos conflitos. Por isso, a não assistência às aulas por parte dos alunos tem sido um motivo frequente de interpelação dos familiares pelos professores que controlam a presença que é um elemento fundamental na criação de condições de sucesso dos alunos em matéria de ensino-aprendizagem. Também, têm vindo a receber queixas comportamentais da parte dos pais relativamente ao seu aluno, tal como explicam o aluno e o professor que a seguir expomos os extratos:

*“E cada vez que eu fugia as aulas o professor dava sempre informações ao meu pai de que eu não gosto entrar na sala de aula, estando sempre fora e fugindo sempre as aulas. Eu expliquei ao professor que tenho sempre feito aquilo porque os meus pais não me dão dinheiro para levar à escola.”* (R1A04, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

*“Pelo comportamento que mostra perante o pai e quando esse encarregado perceber-se que ali tem um professor que trabalha na escola onde o seu filho estudo, acabamos por receber queixas dos filhos pelos próprios pais sobre o comportamento lá em casa.”* R1P04, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).

- O aproveitamento que alguns professores fazem dos alunos, transformando-os como os seus trabalhadores domésticos, o que muitos dos pais não gostam e a sociedade desaprova.

*“Nós de facto, temos recebido várias queixas dos professores da escola. Uma das queixas, ou seja, há colegas que consideram os alunos como trabalhadores.”* (R1F04, extrato da entrevista grupal de 5 de agosto de 2015).

- Os próprios alunos levam alguma informação ou algumas acusações aos professores dos outros professores que se comportam muito mau sobretudo no sentido de pretender as alunas no intuito de pedir que se aconselhassem aqueles que assim procedem. Em certos casos têm encontrado uma solução viável e noutros casos a situação se complica ainda mais até ao ponto de serem inimigos, estando na mesma escola ou passando na turma onde a aluna estiver, ficam de costas viradas sem interesse de um pelo outro. Essas divergências ficam conhecidas dos outros colegas alunos como



os profesores, mas fora do conhecimento dos gestores escolares. O que complica de certa forma o processo pelo qual, estão chamados a contribuir.

*“ Nós já acompanhamos ultimamente uma queixa formulada por uma aluna nossa quando levava uma matéria que dizia que o professor pretendeu-lhe. Portanto, o professor pretendeu-lhe e a menina não assumiu o namoro com esse professor. E o professor estava insistindo dizendo que ele não tinha pretendido a moça, e praticamente essa divergência até hoje existe. Portanto, o professor e a aluna até hoje, já lá vão três anos, nunca se deram bem. Até pelo contrário nunca se falaram um ao outro.”* (R3P14, extrato da entrevista grupal de 15 de junho de 2015).

- Algum comportamento retratado pelos pais, prende-se com a não implicação dos filhos nos trabalhos de casa sobretudo quando se trata dos adolescentes porque estes seguem o comportamento machista dos pais esperando que as raparigas, tal como a mãe, sejam as pessoas que devem se dedicar aos trabalhos de casa. Também os pais apresentam queixas relacionadas ao desinteresse dos seus filhos nos estudos, ficando fixados nos televisores para as novelas tendo como consequências o dormir tarde com as devidas repercussões negativas nos estudos.

*“Eu para mim, tenho recebido algumas queixas por parte dos pais e encarregados relativamente ao comportamento dos seus filhos dentre das casas: não gostam de trabalhar, não gostam de fazer os trabalhos de casa, dormem tarde, não leem os apontamentos no término do dia. Esses são alguns comportamentos que tenho recebido dos pais.”* (R4P20, extrato da entrevista grupal de 15 de junho de 2015).

Os pais queixam-se com alguma preocupação, do comportamento manifestado pelos professores que, à revelia, estabelecem relações amorosas com as alunas, expulsam das salas de aulas os alunos que cometem a desordem assim como aqueles que no seio dos desordeiros não praticaram nenhum assunto que possa colocar-lhes numa situação de castigados. Quando uma pessoa se sente injustiçada, a tendência é sempre de defender-se para não se sentir prejudicada. No entanto, ainda isso, em certos casos, cria mais conflitos do que devia ter. A informação é obtida a partir do professor n.º 2 do primeiro grupo de docentes:

*“Há momento em que esses pais e encarregados da educação chegam nas direções das escolas com algumas preocupações tal como os professores*



*andam pretender as meninas ou expulsam os alunos, e esses alunos não cometem nada e são expulsos e não se sabe o porquê. Se no caso desse pai ou encarregado for uma boa pessoa, vai perguntar aos professores e vai merecer uma explicação. Senão são essas queixas que levam aos conflitos entre professores e pais e encarregados da educação.” (R1P02, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).*

A falta de respeito dos educandos aos seus progenitores. Apesar de todos os cuidados que os pais têm tido com os seus filhos, todo o envolvimento que o pai faz para satisfazer os seus filhos, há quem não procura consentir esse esforço, menosprezando aquele que tudo dá para o crescimento, a sua valorização, criando conflitos de ordem interna e externa. Neste âmbito, os docentes recebem variadíssimas vezes queixas no sentido de ir corrigindo tais comportamentos verificados nos lares com os alunos. Quando os pais já não podem vergar um certo hábito ou comportamento do aluno, o pai grita socorro aos professores que têm autoridade mais que eles para se tentar colmatar a situação. E tem sido mesmo no bairro em que essa realidade, sendo professor do aluno ou não, tal como acontece com o professor número oito do segundo grupo:

*“No ano passado tinha recebido uma queixa do encarregado, este aluno não estava respeitar o pai. Desprezava o pai, aquilo que o pai dizia, ele não cumpria. Ele disse que não, eu como conheço o professor que lhe dá aulas vou ter com ele. Chegou até na minha casa ter comigo. Qual é esse aluno? Oh! Tal fulano. Não, conheço! Eu vou conversar com ele, com o mesmo aluno. Quando cheguei aqui na escola, eu chamei, conversei com ele: o teu pai está gastar o dinheiro até o nível que já tens, claro que o pai já gastou uma porção que você não consegue de devolver. Tem que respeitar o pai.” (R2P08, extrato da entrevista grupal de 23 de junho de 2015).*

Uma das queixas que as mães fazem contra as suas próprias filhas, é a maneira em que algumas andam trajadas. Os seguidores da moda ou as seguidoras da moda já não trajam decentemente, com roupas curtíssimas mostrando as partes íntimas com roupas transparentes, não respeitando a nossa própria cultura para adotarem comportamentos que não coadunam com a própria moral e pondo em causa a própria educação dos pais.



*“... há certos pais que já chegaram a apontar o comportamento, o mau comportamento do seu filho. É o caso desse que falta respeito... o caso do aluno que falta respeito aos seus pais, ele vai ter com ele. É o comportamento do filho lá em casa. Isso é que queremos saber. Ah, Ah! As queixas, muitas vezes do traje.”* (R2P09, extrato da entrevista grupal de 24 de junho de 2015).

O uso exagerado do telefone. Nota-se que alguns já são viciados ao telefone, manipulando-o a qualquer momento e sem prestar atenção em outras coisas a sua volta. Quando o pai ou a mãe quiser que o seu filho faça qualquer coisa para a vida no lar ou ainda com os seus próprios estudos, encontra o filho a manipular o telefone, navegando e trocando mensagens com outras pessoas, isto traz conflitos dentro do lar e também baixa o nível de rendimento escolar do educando. Por isso, se exige um controlo cerrado na utilização deste instrumento importante.

*“Eu já recebi uma queixa de uma mãe também que falava do filho sobre o uso do telefone. O seu filho, quer dizer, a maior parte do seu tempo se ocupava do seu telefone. Veja se consegue dar... quer dizer, o meu filho quando chega em casa sempre pega no telefone. Dorme tarde. Prontos, colocou-me essa queixa, quando vi este mesmo aluno, chamei-lhe.”* (R2P09, extrato da entrevista grupal de 24 de junho de 2015).

A cobrança anárquica dos dinheiros, tem sido motivo de muitas reclamações e de muitas queixas. Sem o conhecimento da direção da escola, muitos docentes se envolvem na cobrança dos dinheiros para os fascículos, para as festas particulares e para qualquer interesse. O que não é permitido porque a esse nível só se tolera a cobrança da matrícula, as folhas de provas e a justificação de faltas que a própria direção faz e não por intermédio de professores para evitar a desconfiança ou ainda por intermédio de uma comissão nomeada pela direção da escola para executar o trabalho. Como dizíamos, essas cobranças desordenadas e não orientadas constituem um foco de muitas reclamações por parte dos pais e encarregados da educação.

*“Agora vem a resposta daquilo que estávamos a dizer de cobrança de dinheiro anárquica sem conhecimento do diretor, da direção da escola, aliás. Os miúdos vêm, falam o que disse o professor. – “Deem o documento que deu a direção da escola.” – “Não tem.” – “Quem falou disso?” Tem sido uma queixa, não é? Já não é um assunto conhecido pela direção da escola. Queixou diretamente o professor. Depois, essas*



*promesas de querer llevar a menina num sítio qualquer para o abuso sexual e a menina de repente vem falar, são queixas. Isso existe nas escolas. Existem professores que cometem mesmo isso. Os nossos filhos e as nossas filhas nos informam. Tem sido uma das queixas que temos recebido.”* (R2F05, extrato da entrevista grupal de 11 de agosto de 2015).

Os conflitos que resultam das queixas e outras situações cometidas pela comunidade escolar têm ditado algumas categorias de situações não abonatórias que no ponto a seguir vamos revelar. Aqui categorizamos essas situações a partir da informação da escola ou a partir dos relatos recebidos nas entrevistas da unidade em estudo, pelo que não seremos exaustivos em estudar todas as situações que se prendem com esse tipo de comportamentos.

#### 4.6.4. Tipos de conflitos

Em análise estão os tipos de conflitos na relação docente-familiar que ocorrem na escola do I ciclo de Bucu-Zau. Aqui aparecem às vezes sob forma de consequências das situações conflituosas ou mesmos dos "modus operandi".

Quanto aos alunos para com os professores, analisam uma série de situações que reagrupam todas em alguns tipos de conflitos que a seguir vamos apontar:

- Falam-se das vinganças como conflitos existentes entre alunos e professores, como já dissemos que aparecem como uma consequência de certos problemas existentes no seio de uma organização. Alinham-se a este tipo o rancor e o ódio que se podem desenvolver ao longo do período pós-conflito. Por isso, a realidade naquela escola é citada por alguns alunos de seguinte forma:

*“Na presença da minha mãe condenou o professor que foi transferido numa outra escola longínqua, porque havia também previsões de tirar-lhe dessa escola para lhe mandarem fora. Ali quando foi retirado dali, estava se vingando de mim através dos seus colegas que ficaram na escola para que reprovasse todos os anos.”* (R3A15, extrato da entrevista grupal de 4 de junho de 2015).

- As agressões físicas ou verbais constituem nesse caso, os resultados das situações começadas em conflitos e têm também como consequências as agressões do género. Os alunos sofrem as agressões como também os professores têm sofrido por parte dos alunos, despoletadas por ameaças, como se verifica no caso a seguir:



“... o que provocou esse conflito é que o professor colocou-me perante um grande problema, dizendo que quem não tem esse material para o exercício que estávamos para fazer poderia sair fora. E eu ainda estive dentro da sala não querendo sair. Quando ele se apercebeu que não tinha o material, veio diante de mim e espetou-me uma bofetada. Fui a correr aos pais para explicar o sucedido. Estes foram ter com a direção da escola e isso provocou-me grandes dificuldades com o professor.” (R3A19, extrato da entrevista grupal de 4 de junho de 2015).

O que remete as pessoas em situações não abonatórias como no caso referenciado pelo aluno 24 do quarto grupo:

“Agressões verbais, agressões físicas, ameaças, vinganças, etc.” (R4A21, extrato da entrevista grupal de 10 de junho de 2015).

- O fenómeno "bulling" que existe entre alunos é um tipo de conflito desenvolvido que tem repercussões psicológicas na vida da criança como o aluno. Como é um caso muito frequente nas nossas escolas, isso também pode ter repercussões nas relações entre os pais e encarregados da educação e os docentes.

“Já sou adulto e já me concentrei e tenho que mostrar o meu bom comportamento perante os colegas para ter uma boa imagem. O comportamento dos outros, digo que há colegas que não gostam seguir o bom exemplo dos outros. Quando verem que aquela pessoa é muito simpática, é muito calma, dizem que aquela ali é muito “boel” (R4A21, extrato da entrevista grupal de 10 de junho de 2015).

Os docentes apontam alguns tipos de conflitos na relação com os encarregados da educação semelhantes aos conflitos relatados pelos alunos e vão até alguns que levam a perda de vida, como sendo uma das consequências dos conflitos:

“Estes conflitos levam até alguém perder a vida, ao existir um desentendimento menos bom, perante aquela pessoa, por exemplo, o que o colega dizia. Suponhamos que você não acompanha o seu filho, este pode até te burlar, uma burla ao pai e se o pai vier reclamar, o meu filho vai todos os dias na escola, esse número de faltas faz-lhe reprovar por faltas e o pai tiver um laço de amizade com a Direção da escola, vai tentar pedir com que a Direção da escola ajude, se não aqui não tem como que, ele faltou e tem que reprovar.” (R1P01, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).



E como a nossa sociedade, teme muito do feiticeiro, sendo um ser sobrenatural, acaba por crer que, em qualquer conflito com esse tipo de ser, acaba por ser prejudicado, justificado pelas superstições:

*“Tirar a vida de alguém, não conheço bem outro mundo. Ele lá fora é alguém que é acusado de feiticeiro, por exemplo, e naquela dificuldade que ele tem, já que você não ajudou a ele também mete-te uma armadilha, dizem que armadilha, mas eu não acredito que tal armadilha existe. Ele pisa na armadilha e morre. Morreu porque, porque o pai do aluno que reprovou ano passado ele vingou-se, encontrou-lhe no bairro ele pôs-lhe uma armadilha e acabou por morrer.”* (R1P03, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).

Aqui refere-se como já dissemos como uma consequência resultante dos conflitos e a consequência pode ser duma maneira supersticioso, tendo o pensamento virado sobre a possível realização dum ato sobrenatural, fora do controlo humano, como também pode ser duma maneira real nas comunidades onde a vida não é considerada no seu verdadeiro valor.

-Supõe-se que a transformação bestial do homem leva a consequência do género começando por outro tipo de comportamento, ou tipo de conflito que é o rancor e também a vingança como citado por um dos professores também:

*“Depois da reprovação deste encarregado de educação, ele guarda aquele rancor no coração dele, acontece que eu trabalhei nesta escola, saiu daqui um documento qualquer, encontro um encarregado de educação, não sou eu que fiz reprovar o filho dele. Filho dele ele próprio que reprovou, por não render duranteo ano. Encontro o encarregado de educação de que algo não sei como, vou encontrar-lhe ao tratar um documento, ele também acaba por fechar-me se ele não raciocinar bem...”* (R1P02, extrato da entrevista grupal de 16 de junho de 2015).

Ainda nessa lógica, por parte do aluno chega a atribuir nomes ao professor que o professor não conhece em consequência da situação conflituosa que atravessa com o aluno. Variadíssimas vezes, para além do fenómeno de bullying que se manifesta entre aluno, existe este fenómeno de atribuição de nomes caricatos aos professores resultantes dos conflitos latentes ou abertos constatados entres alunos e professores.

*“Ah! Vamos lá ver o que é que eu vou fazer. Escrever os nomes dos professores. Essa é vingança. Dar nomes aos professores é vingança. Isso*



*acontece sempre.” ...” (R1A06, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).*

- A vingança manifestada por alguns, numa situação de conflito surge também como consequência dessa ação existente ou havida entre pessoas no seio de uma organização, ou comunidade. A mesma, expõe um tipo de comportamento com outras consequências que podem ser nefastas, nos casos das agressões físicas. Nota-se, agora na nossa sociedade de que quando a pessoa ofendida não conseguir enfrentar a outra, esta consegue concluir um trato com um grupo de marginais ou malfeitores justamente para dar resposta ou agredir o seu oponente num diferendo a título de defesa, de vingança, de exibição ou de retaliação, o que acaba por ser em termos jurídicos, ofensas corporais:

*“Dentro dele guardou já a vingança. Mesmo que você esteja a passar na rua, e tendo uma amiga no bairro dele, ele pode fazer-te mal, pode fechar-te. São conflitos. E ele vai dizer. Ah, Ah! Agora aqui no bairro sou eu, lá na escola é você. Pode agitar a menina a não te aceitar. Se aquela menina insistir fazer amor consigo, ele vai arranjar um grupo que pode agredir-te. Mas ele esconde-se.” (R1P03, extrato da entrevista grupal de 17 de junho de 2015).*

- As insurreições, as revoltas são outros tipos de conflitos constatados na relação entre os pais e encarregados da educação e/ou professores. Obviamente que são situações alimentadas por estímulos impróprios cuja reação corresponde às insurreições ou revoltas que significam não concordar com o tratamento dado. Aqueles que não se revejam nesse tipo de ambiente, acarretam consigo um conjunto de reações que chegam ao ponto de manifestações incorretas para corresponder com as consequências não suportadas.

*“Essa situação, o aluno aparece muito tarde na escola e o professor não vai permitir que o aluno entra na sala de aula e o professor pode mandar recuar. Recuá-lo. Com essa situação o aluno pode revoltar-se ou que sejam problemas da própria organização da escola.” (R2P12, extrato da entrevista grupal de 25 de junho de 2015).*

Em situações caricatas, as revoltas são frequentes como no caso em que na relação do docente com o professor resulta uma situação de desespero do pai e que lhe leva a um extremo, tal como as gravidezes não assumidas:



*“O meu colega engravidou a aluna e o pai ficou revoltoso com o professor que negou completamente a menina, isso provocou conflito. (Que tipo de conflito houve entre os dois, entre o pai e encarregado da educação e o professor?) O pai faltou respeito ao professor porque ele engravidou a filha e o professor negou de assumir a gravidez.”* (R1F03, extrato da entrevista grupal de 5 de agosto de 2015).

- Os desafios e os desrespeitos são formas manifestadas num conflito na obstinação das partes em conflito. Quando se diz: “queremos ver até que ponto isso vai chegar!” ou num tom desafiador: “vamos ver!”. De certo modo estamos a desafiar com outra parte como também leva um certo desprezo caracterizado pela obstinação. E isso verifica-se nos conflitos intermináveis.

*“... houve alunos até que desafiam connosco, quer dizer que apresentam características de não, de não cumprimento daquilo que nós estamos a insistir, isto em parte, pode criar também um conflito quando o aluno não quer cumprir com as orientações do professor, quer desprezar o professor, ali vem o conflito, há discordância entre o aluno e o professor, aquilo que o professor quer que o aluno seja, porque a nossa educação não é só ensinar a ler e escrever mas também as formas de boa convivência na sociedade são necessárias.”* (R2P12, extrato da entrevista grupal de 25 de junho de 2015).

- As agressões físicas e verbais fazem parte de tipos de conflitos que os professores encontram na sua relação com os pais e encarregados da educação como também frisamos na relação dos alunos com os seus professores:

*“Houve agressões verbais e físicas. Quando estamos destacar as lutas entre dois ou três alunos, também resultam os ferimentos é quando traduzimos a esses aspetos...”* (R3P31, extrato da entrevista grupal de 29 de julho de 2015).

Praticamente os apontamentos são os mesmos com os pais e encarregados da educação quanto aos tipos de conflitos desenvolvidos na relação que lhes une aos docentes.

- A vingança, como também o rancor por ter sofrido uma agressão física ou verbal constitui segundo os pais um dos conflitos que se desenrolam nessa relação em consideração de alguns aspetos apontados.



Como se citam aqui as outras se relacionam com as ofensas corporais que no código penal angolano são puníveis por lei. Os maus tratos que os professores infligem aos alunos acabam por constituir um tipo de conflito relacionado às ofensas corporais, como citado por esse encarregado da educação:

*“Tipo de conflitos: abuso sexual, primeiro conflito. O segundo conflito que eu posso deduzir, cobrança do dinheiro sem consentimento da direção da escola e muitos mais. Vingança, rancores, ofensas...”*  
(R2F06, extrato da entrevista grupal de 11 de agosto de 2015).

Também essas ofensas corporais traduzem-se em agressões físicas que são um tipo de comportamento muito bestial entre os seres humanos, que infelizmente ainda muito aparece no caso dos conflitos entre familiares e docentes da escola em estudo por variadíssimas razões:

*“Eu dizia que os conflitos que nós podemos encontrar dentro duma instituição... Por exemplo, a agressão física, troca de palavras, podemos encontrar também... Podemos encontrar o tipo de conflito tal como a violação do direito do miúdo. Vamos tentar dizer a violação do direito do miúdo, vamos, por exemplo, no que tange um miúdo de 14 anos, por exemplo, de 13 anos é pretendido por um senhor professor. E este professor por sua vez pode provocar um problema interno na direção da escola porque esse recado, se chegar ao encarregado da educação, o encarregado não fica satisfeito: é um conflito. Um conflito!”* (R4F16, extrato da entrevista grupal de 26 de agosto de 2015).

Já acabamos de ler o pensamento dos membros da comunidade escolar sobre os tipos de conflitos encontrados no ambiente escolar em estudo que partem desde as agressões físicas e verbais, o rancor, a vingança, as revoltas, as insurreições, os desafios e desprezos, etc.

Deste modo, já se pode vislumbrar o modo de resolução que tem sido aplicado para prevenir e dirimir os conflitos que surgem no ambiente escolar.

#### 4.7. IDENTIFICAR O MODO DE RESOLUÇÃO QUE TEM SIDO RESERVADO A SITUAÇÕES CONFLITUOSAS ENTRE AS PARTES.



Como já sabemos, os conflitos são dinamizadores de situações capazes de mudar circunstâncias para o melhor ou para o bem desde que sejam bem geridos para encontrar consensos, apaziguar os espíritos e levar a bom porto ações que convergem para uma solução plausível. Decorrentes do relacionamento ou da convivência entre as pessoas, eles apresentam-se sob várias formas no ambiente escolar nas relações entre alunos, entre professores, entre alunos e professores, entre alunos e os seus respectivos encarregados da educação, entre professores e os familiares dos alunos, entre professores e os órgãos de gestão, etc. Portanto, gerir as situações de conflito surgidas é um desafio para os professores e a direção, particularmente na relação entre alunos e professores ou entre professores e familiares, considerando que se procura sempre conseguir uma resposta com função educadora, socializadora e de aprendizagem.

No âmbito do desenvolvimento integral do aluno, o conflito surge como sendo necessário e benéfico à melhoria da qualidade das suas relações interpessoais, uma vez que o conflito pode preservar relações que de outro modo não seria possível. Por outro, quando se pretende abordar as reações interpessoais no contexto da instituição escolar, não se pode descurar o contexto familiar, uma vez que este surge ligado intimamente ao primeiro.

Sabendo que o aspeto regulamentar é também produtor de conflitos e ao mesmo tempo que normaliza as relações dentro duma convivência comum, necessário se torna apurar o conhecimento das normas que regem a instituição junto à comunidade escolar buscando assim a compreensão que tem sobre os direitos e deveres, porque na maioria dos casos, as pessoas reivindicam os seus direitos e longe de saber que têm também as obrigações que tornam direitos dos outros

#### 4.7.1. Conhecimento das normas

As normas de convivência são salutares para se engajar na realização dos objetivos que possam beneficiar a comunidade inteira, mas o conhecimento dessas normas leva de certo modo a respeitá-las e observá-las, evitando os atropelos das mesmas para não incorrer a situações que levam aos conflitos e lesam o interesse público. Por isso, o seu conhecimento e cumprimento levam a diminuição de conflitos no seio de uma comunidade.



*“A pessoa não vai fazer o que a direção da escola não quer. Ai pode diminuir os conflitos entre professores e os encarregados da educação.”*

(R1A06, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

A escola guia-se por normas e por isso as instituições escolares devem estar munidas de ferramentas para uma gestão correta mesmo de situações conflituais. As direções de escolas devem potenciar a comunidade escolar (alunos, professores, pais e encarregados de educação, funcionários administrativos e auxiliares), dando a conhecer todos os normativos da escola para que sejam cumpridos por todos os elementos da comunidade. Assim sendo, algumas medidas definidas no caso de acesso à escola são relatadas aqui:

*“As condições de acesso na escola são as seguintes: basta chegar na escola, por exemplo às 12h30, o aluno deve esperar às 13h00 para entrar na sala de aulas quando se toca o sino. Depois disso, fecha-se o portão, até 13h45 vão tocar de novo o sino para o intervalo. E os alunos que atrasaram devem esperar até ao intervalo maior para entrar quando vão abrir os portões para aqueles que vão à procura de alguma coisa fora do recinto escolar para comer, etc.”* (R1A06, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

As normas são para serem cumpridas. Por isso, os matutinos e vespertinos nas escolas são de extrema importância porque, são através deles que são passadas muitas informações confluentes à boa convivência na escola. A assiduidade e pontualidade são dois polos inseparáveis e devem ser uma exigência constante tanto para professores como para alunos. Ainda posto dentro da escola, há um conjunto de medidas tomadas para não perturbar o silêncio daqueles que se encontram na sala de aula e outros que estão nos gabinetes.

*“As condições de acesso à escola, por exemplo, os alunos quando estiverem dentro das salas não podemos circular muito no pavilhão para não distrair aqueles que estão tendo as aulas para não saírem fora.”*

(R1A04, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Nota-se em muitas escolas, que com a ausência de professores, os alunos não permanecem nas salas de aula e ficam circulando no recinto escolar sob olhar impávido de professores e até da própria direção. Se as informações fluíssem e a exigência fosse maior, os alunos se conformariam com as normas.



*“O aluno deve entrar na sala de aulas ou no recinto escolar vestido da sua bata e deve se comportar como aluno da escola, era só isso...”*  
(R1A03, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

O uso da bata quer para alunos e professores é uma forma de organização escolar e compete à instituição, isto é, à direção de escola e os seus órgãos de apoio, velarem pelo seu cumprimento escrupuloso. Sendo uma forma de organização, ajuda ao controlo para se evitar os infiltrados tais como os marginais que têm um acesso fácil em algumas escolas, perturbando o silêncio, ameaçando os alunos e retirando objetos de valores nas mãos dos alunos.

*“Sempre nos transmitem assim para podermos nos comportar dessa maneira, por exemplo, usando a bata e no dia do traje africano usar mesmo o traje africano e não o uniforme. Não se deve estar disperso na escola como um delinquente.”* (R1A06, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Os pais têm que ser uma peça importante quanto ao uso de bata por parte dos seus educandos. A higiene e o cuidado com a bata, devem ser preocupação constante dos pais para que os seus filhos se apresentem de forma decente na escola. Tal como a bata, as escolas e de acordo com a cultura e tradição africanas, implantaram o uso do traje africano uma vez por semana, o que vem demonstrar o respeito pela nossa cultura.

*“Eu valorizo-as de seguinte maneira: são muito boas e são boas coisas para poder educar, para dar um bom exemplo aquele que vai à escola ao detrimento daquele que não vai à escola.”* (R1A05, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

Tal como se diz na gíria, “é de pequeno que se torce o pepino”. Por isso é imperioso que as escolas cumpram com o seu papel na instrução e educação, pautando por valores e normas que conduzirão as crianças, adolescentes de hoje para homens de grande valia amanhã. Essas normas são abrangentes para todos os elementos da comunidade. O que se tem notado é que o próprio Regulamento Interno da escola tem mais a ver com os deveres dos alunos do que com os próprios professores ou com os outros elementos que compõem a comunidade escolar. Alguns professores, sendo a escola um bem público, se dão a liberdade de se impor como sendo os donos da escola, provocando atritos no seio dos alunos, por via de consequência no seio dos familiares dos alunos.



*“As situações que podem provocar conflitos entre pais e docentes, por exemplo, nós temos alguns professores na escola que gostam de ofender os alunos. Nós temos um professor que dá a Educação Moral e Cívica, ele disse que lhe deram uma missão para estar a provocar os alunos para ter algumas pessoas a colocar na vitrina como desordeiros. Então, o professor quando chega na sala de aula começa a provocar o aluno para ter conflito com o aluno para ter forma de como colocar a sua fotografia na vitrina. E isso quando o aluno levar ao encarregado da educação, provoca conflitos com o encarregado da educação.”* (R2A09, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

O professor deve ser uma figura de referência na escola e na sociedade. Deve passar bons exemplos porque ele é espelho perante os seus alunos. Os conflitos sejam eles de que natureza, devem ser ultrapassados com serenidade e dentro das normas existentes. A escola tem órgãos a que se pode recorrer na solução de quaisquer situações. Esses órgãos devem agir de acordo a lei ou segundo o Regulamento Interno da escola. Temos assistido a certas humilhações que fazem dos alunos por ser, dentro da comunidade a malha mais fraca. Isso tudo, quer dizer, o não respeito das normas estabelecidas pode engendrar situações de conflito no seio da comunidade, como no caso que abaixo relatamos;

*“O Coordenador do turno, pegou-me na cabeça que ele começou a bater contra a parede. Resmunguei que não deveria ser assim. Pegaram-me e levaram-me até ao gabinete do Subdiretor Pedagógico a quem contaram toda a cena.”* (R2A09, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Os castigos corporais não são, nem devem ser caminhos para se resolver conflitos na escola. Imagine que nessa agressão ocorra o pior. Há formas de se disciplinar os nossos alunos. Existem normativos para o efeito. A escola tem um regulamento e uma comissão disciplinar. A escola é servida por uma comissão de pais e encarregados da educação. Não se deve transformar a escola num local de pugilato entre professores e alunos. Só a convivência social salutar entre alunos e professores conduzirá a sociedade para o caminho da excelência e da qualidade. Eneste contexto tanto os órgãos de decisão como os órgãos executivos devem pautar pelo cumprimento das normas, velar e zelar pela disciplina que se impõe dentro duma sociedade.

Todos os alunos reconhecem que os normativos ou ainda o Regulamento Interno



da escola ajudam sobremaneira na prevenção e na resolução dos conflitos. Porque, como já vimos, se todos integrantes da comunidade escolar cumprissem devidamente as normas estabelecidas não haveria nenhum problema, nem sequer a razão dos conflitos. Quando entramos em conflito com a própria lei, as coisas também não tomam o rumo certo. Outrossim, a própria resolução dos conflitos se baseia nos normativos estabelecidos para encontrar os caminhos seguros da resolução do problema.

*“Sim o Regulamento Interno ajuda a diminuir os conflitos. Porque o comportamento na escola é moldado pelo Regulamento Interno, por exemplo, uma pessoa que cometeu tirar a sua fotografia e afixam na vitrina. Aquele que não que cometeu ao ver a fotografia do seu colega tido como indisciplinado, ele ficará conformado e não vai cometer a desordem.”* (R2A09, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Os professores assim como os familiares também reconhecem que o Regulamento Interno da escola ajuda a diminuir os conflitos ou duma forma mais expressiva, ajudam a prevenir os conflitos no estabelecimento de mecanismos que permitem uma sã convivência que de certo modo tem vindo a ser perturbada, orientando o que deve ser feito e o que não deve ser feito para o bem comum. Neste contexto, o professor número seis do primeiro grupo nos explica o seguinte:

*“O Regulamento Interno ajuda muito, porque cada pessoa sai da sua casa ou num grupo de pessoas, se não existir a lei, esse grupo não pode caminhar bem. E é preciso criar algumas leis que vão orientar esse grupo de pessoas, tanto faz como na escola. É esse Regulamento que vai orientar o que é que os professores devem fazer, o que é que os alunos devem fazer o que é que não devem fazer dentro da instituição. É por isso que o Regulamento ajuda muito, pelo menos na nossa escola.”* (R1P06, extrato da entrevista grupal de 18 de junho de 2015).

Devemos aqui realçar que os pais e encarregados da educação ignoram as normas escolares, as mais sensíveis que possam ditar o percurso normal das coisas no dia a dia do seu educando.

Na resolução dos mesmos, roga-se a imparcialidade para se alcançar resultados positivos e fazer avançar a comunidade pela frente.

*“Portanto do meu ponto de vista os conflitos devem ser geridos duma maneira intelectual, duma maneira que não haja negatividade entre as partes. Porquê? O que é que tem acontecido? Há conflitos que surgem dia*



*a dia, quando chega no momento de resolução dos mesmos, mesmo alguém tendo a razão, mas a essa pessoa é atribuída a culpa.” (R3P14, extrato da entrevista grupal de 15 de julho de 2015).*

É preciso termos em consideração que o conflito é um fenómeno social, multidimensional, parte integrante da existência humana e essencial para o processo evolutivo da humanidade e para a transformação social. Os conflitos constituem uma grande oportunidade para trabalhar valores e regras e é positivo e necessário para o processo de desenvolvimento multifacético da sociedade.

*“Vantagem do conflito é porque os problemas, depois de o conflito ser resolvido, é uma das vantagens. Pode vir produzir mais soluções melhores no futuro. As desvantagens, caso esses conflitos terminarem em tragédia, (...), é uma das desvantagens, aliás quando termina em tragédia quer dizer, no caso dum conflito). Podem surgir lutas, (...) alunos há lutam mesmo com o professor.” (R4P19, extrato da entrevista grupal de 18 de julho de 2015).*

O conflito faz parte da nossa vivência enquanto seres sociais em constante interação com os outros e é parte integrante da vida dos seres humanos. Os conflitos não são prejudiciais muito pelo contrário, promove o crescimento e desenvolvimento. A inexistência de conflitos não seria de modo algum benéfica para os indivíduos e organizações buscando consensos num diálogo permanente entre as pessoas em desavenças, tal como propõe o docente número um do primeiro grupo.

*“Porque num conflito com os pais e encarregados da educação, o mais importante se você tem um conflito com esse encarregado é mandar chamar, e chamar o.... Porque existe a comissão disciplinar da escola. Portanto, chamo a Comissão disciplinar da escola e mando chamar o encarregado, vamos sentar para buscar, pelo menos as ideias boas que podem nos ajudar e para não ter mais problemas ou com o seu filho, ou com a sua filha na escola, então é uma necessidade de sentar e procurar fazer ultrapassar a questão que nos leva até aos conflitos.” (R1P01, extrato da entrevista grupal de 16 junho de 2015).*

A escola possui um conjunto de normas suscetíveis de conduzir a uma resolução ágil dos conflitos na instituição. É necessário que os intervenientes no processo docente-educativo sejam potenciados para que possam usar os instrumentos ao seu dispor na solução dos conflitos de forma isenta. A colaboração mais ou menos próxima e



continua da família e da comunidade é de suma importância. É preciso que a escola e a família, cada um, cumpram com o seu papel na formação integral do indivíduo. Hoje por hoje, os pais relegam toda a responsabilidade à escola, que por sua vez, e tendo em conta as debilidades didático-pedagógicas de alguns docentes, os alunos acabam ficando órfãos de conhecimentos essenciais e de acompanhamento sobre os valores da educação.

#### 4.7.2. Atuação

A nossa maneira de atuar perante um conflito pode ajudar a resolver ou a manter nas nossas posições radicais durante muito tempo sem consensos nem melhorias da situação. Essa atuação consiste em buscar as vias de solução para o percurso normal das coisas. A via de solução que todos almejam como resultado da eficácia na resolução das situações conflituais, desemboca na criação de condições para um diálogo permanente e eficaz que possa traduzir-se em busca de consensos que possam satisfazer as partes em conflito, como pretende o aluno citado abaixo:

*“Procurar uma sentada com ele e se ele entender podem dialogar para terminar o conflito.”* (R1A02, extrato de entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

O diálogo numa relação é sempre importante. É preciso manter sempre um diálogo franco e aberto nos conflitos entre os alunos e os professores e ainda entre o restante da comunidade escolar. É ponto assente que os conflitos surgem espontaneamente e são uma grande oportunidade para se ir trabalhando valores e regras e constituem momentos em que nos são fornecidas pistas que as crianças precisam para aprender através da interação social, agindo com as regras de boa convivência, respeitando a hierarquia e ultrapassar certas situações para se encontrar os consensos.

*“Eu mando chamar o professor para pedir desculpa de tudo que eu fiz para esquecermos de tudo porque é o professor que me dá aulas”.*  
(R1A06, extrato da entrevista grupal de 22 maio de 2015).

Muita das vezes, só o simples pedir de desculpas, não basta. É preciso que o erro seja reparado e o motivo da discórdia, seja bem percebido para não se voltar a cometer as mesmas infrações. Assim sendo, os dois polos devem estar sincronizados e entendidos. É uma aprendizagem que abre o caminho para o futuro. São repreensíveis certas maneiras de resolver o conflito sobretudo na relação entre o superior e o inferior na hierarquia. No caso abaixo é muito desonesto o seu procedimento:



*“Vou ter com o professor para lhe dizer que eu não tenho problemas com ele. E se eu tenho problema com ele, peço perdão para me salvar do problema que tenho com ele. Mas o problema que eu tinha, para me perdoar o professor disse que arranjasse dois mil Kwanzas. E eu não trabalho.”* (R1A03, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

O professor deve ser reflexivo e compreensivo. Ele é como um pai para a criança e deve passar essa mística para cativar o respeito nos seus pupilos. É preciso reter que não há dinheiro que possa comprar o prestígio de um professor e o próprio perdão não é pagável ou então o perdão não se traduz em dinheiro, mas é um ato do coração que não tem preço.

As relações interpessoais implicam duas ou mais pessoas distintas e únicas, pelo que é natural que possam ocorrer situações em que as pessoas não estejam de acordo, em que haja opiniões ou pontos de vista diferentes. Estas situações podem levar a conflitos que, por um lado, se resolvidos podem gerar um progresso significativo na relação, fortalecendo-a. E em busca da solução pode se optar por níveis.

*“É ir com respeito ter com o professor e pedir perdão ao professor. E se o professor não entender deve-se ter com o Coordenador da turma para lhe fazer entender, porque perante essa figura ele pode entender, mas com o aluno, ele não entende.”* (R1A01, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

Quando a solução a dois, torna-se impossível, uma mediação pode agilizar a mesma pelo que deverá se buscar uma pessoa superior e neutra no conflito para colmatar o assunto numa imparcialidade notória. E caso for necessário, é preciso hierarquizar as intermediações partindo das mais simples às mais complexas.

Infelizmente, ainda se nota alguma falta de capacidade de muitos gestores em mediar os conflitos nas instituições. As funções do gestor de uma instituição passam por prever, comandar, coordenar e controlar. O papel do gestor é fazer funcionar todo o corpo social da escola.

É preciso aqui ressaltar que existem duas importantes instituições formalmente responsáveis pela educação do ser humano: a família e escola, com funções e objetivos diversos. Na família ocorre a aprendizagem da vivência no espaço privado, íntimo e na escola aprende-se a viver no espaço público, no sentido de coletividade, sendo o homem um ser social. Por isso, o aluno é um participante ativo do processo para se colocar no seu devido lugar.



Certos casos encontrados não coadunam com o que se pretende no caso de um conflito entre os grupos estabelecidos numa escola. A atitude de vingança é a todos os títulos, reprovável, que deverá ser condenada e banida em encontros realizados na escola. Ninguém tem que pagar pelos erros dos outros ou se vingar pelos erros dos outros. O professor deve demonstrar o seu papel de educador e modelo na construção da personalidade do aluno. As suas extravagâncias em nada contribuem para fortalecer o seu papel de mestre.

*“Alguns professores que tiveram aulas pelos nossos pais, tudo o que eles lhes fizeram ficam a vingar os familiares desses professores que já são velhos.”* (R1A05, extrato da entrevista grupal de 22 de maio de 2015).

A melhor forma que podemos encontrar no espaço escolar é o diálogo franco e aberto para a resolução das divergências surgidas a nível laboral e da nossa convivência social com os demais. O aluno a seguir espelha isso neste extrato:

*“Sentar para conversar porque quando um professor estiver a vingar-te o encarregado da educação não vai gostar como pai ou mãe e vai entrar em conflito com aquele professor. O professor tem que respeitar o aluno e o aluno também tem que respeitar o professor.”* (R1A02, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).

A escola constituiu-se em espaço essencialmente organizado para que a criança seja educada e dotada de competências profissionais. Mais do que transmitir conteúdos, o papel da escola, entre outros, é o de educar e, os conflitos que surgem são oportunidades valiosas para detetar outros aspetos que precisam ser aprendidos pelos alunos.

No processo de ensino-aprendizagem, não existem segregações. Pelo contrário a interação constante entre professor-aluno constitui-se num binómio inquestionável e imprescindível. Hoje, o professor deixou de ser aquele indivíduo “detentor absoluto” de conhecimentos. A ciência é um campo aberto onde o aluno faz parte dela. Não pode haver ensino-aprendizagem sem a presença do professor e do aluno.

Se queremos que a criança compreenda a real necessidade das normas na relação entre as pessoas, a ser justa e honesta, respeitadora, é preciso que no próprio conflito a façam sentir. A melhor sanção é permitir que a criança sinta e reflita sobre as conseqüências naturais das suas ações. A neutralidade aqui não coaduna com os propósitos da educação e nem ajuda na solvência dos possíveis conflitos.

*“Reagiu muito bem e me disse que até você fez o melhor de não ter*



*colocado a situação aos pais. Desde que colocou os problemas junto da direção da escola, essa é uma boa coisa. O professor reagiu bem.”* (R3A15, extrato da entrevista grupal de 2 de junho de 2015).

A atitude correta, porque a escola tem quadros competentes e com o saber para resolver internamente os seus problemas, o que não quer dizer que a comunidade seja excluída deste papel. A direção da escola desempenha um papel relevante na mediação dos conflitos na escola.

*“O professor reagiu bem quando se apercebeu que coloquei o problema ao coordenador da turma. Quando ele chegou, perguntou-me se fui eu quem colocou o problema junto dessa entidade dizendo que nunca mais entrará na sua sala e que não faria também as suas provas? E eu respondi-lhe que foram as suas palavras. Foi ele que falou dessa maneira. Graças a Deus, foi um problema ultrapassado.”* (R3A17, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).

O professor deve entender que o aluno não é seu inimigo nem adversário. Os conflitos existem em qualquer quadrante e na escola os profissionais devem saber como lidar com eles. Existe uma comunidade escolar que poderá ser recorrida para amenizar as situações de conflito. O professor deve criar uma boa harmonia na sala de aula e fora dela para que goze da confiança dos seus alunos. É sempre salutar que os conflitos sejam contornados no ambiente escolar e se necessário interagir com a família.

E diante de um problema, quando se sabe que a culpa é nossa, pedir perdão não é uma humilhação antes peço contrário, o perdão constitui uma força psicológica sobretudo se a parte que tem razão se resigna da sua razão para pedir o perdão. Para muitos a única via pela qual podemos dirimir os nossos conflitos duma forma direta é dispor-se a pedir o perdão:

*“Chegar diante dele e pedir perdão. Se eu sei que estou errado vou humilhar-me diante dele e pedir-lhe perdão.”* (R3A17, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).

Mesmo no caso de posições de superioridade e inferioridade, o perdão solicitado de cima para baixo não é o da humilhação. O professor não é detentor absoluto de conhecimentos. O aluno é parte integrante do processo ensino aprendizagem e por isso nunca deve ser colocado em posição de subalterno. Na resolução de qualquer conflito, ninguém perde e ninguém ganha entre aquele que pede o perdão e aquele que o concede. Ganham todos e fica retida uma aprendizagem.



*“No meu caso, o professor reagiu muito bem, foi carinhoso, mas não me deixou entrar na sala de aulas naquele dia de resolução do problema e só me deu a oportunidade de entrar no dia seguinte. Reagiu muito bem, graças a Deus!”* (R3A18, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).

O importante a situação foi ultrapassada e oxalá o professor passe uma borracha por cima do assunto, porque o aluno é parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Etambém nesses casos é preciso que haja consideração entre as partes para se ultrapassar os diferendos.

*“Falando disso, na minha lógica, a reação do professor foi boa, porque ele se apercebeu que não fui logo dar a queixa ao pai, fui ter com a diretora da turma e fomos junto a direção da escola. Fomos lá e tratamos tudo bem, tudo se resolveu bem.”* (R3A19, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).

É imprescindível que alunos, professores gestores e funcionários sejam capacitados para atuar como mediadores. Entretanto, estes precisam ter habilidades como saber se colocar no lugar do outro. Manter a imparcialidade, ter cuidado com palavras e se dispor a escutar. O homem, enquanto ser social, desenvolve as suas habilidades e competências em contacto direto com os outros membros da comunidade.

A envolvência da comunidade escolar nos problemas da escola é de suma importância porque fortalece a unidade e o binómio da relação entre escola-comunidade. Os conflitos bem resolvidos conduzem a harmonia e ao bem-estar na comunidade escolar. Neste caso, como nos ensina um dos professores, na sociedade devemos saber estar, agir e ser:

*“O professor da Educação Moral e Cívica, já me ensinou. Ele diz que devemos saber estar, saber agir e saber ser junto das pessoas.”* (R4A21, extrato de entrevista grupal de 11 de junho de 2015).

Um dos pilares fundamentais da educação do século XXI, consiste em aprender a ser e aprender a viver juntos, criando projetos conjuntos e solucionando pacífica e inteligentemente os conflitos (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI).

Não nos esqueçamos que o professor é um profissional que jurou fidelidade à sua profissão. Os conflitos devem ser resolvidos de forma clara e transparente por



formas a que ninguém saia magoado. Os professores devem ser consciencializados de que o aluno também faz parte do convívio escolar, tem direitos e deveres que devem ser respeitados. Quanto melhor for o ambiente relacional na escola, melhor para todos os seus integrantes e melhor para o processo de ensino-aprendizagem.

Uma das melhores atuações no caso de conflitos entre o professor e o familiar do aluno, embora saibamos que pode esse conflito atingir o aluno, mas a posição neutral do aluno será exigido. Como evoca o aluno número 24 do quarto grupo:

*“Quando o meu pai tiver um conflito com um dos meus professores, eu vou ficar no meio. Não me inclino em nenhum lado,”* (R4A24, extrato de entrevista grupal de 11 de junho de 2015).

No processo de resolução de conflitos numa perspetiva construtivista, não se retira uma das partes envolvidas e imprescindíveis (aluno). O conflito pertence aos envolvidos, portanto, eles estarão ativamente participando na busca de alternativas para solucioná-lo de forma que aprendam com o ocorrido. Transferir o assunto para a família se está a tirar oportunidade do aluno de pensar sobre os seus próprios atos e conflitos e aprender com eles. Por isso, antes de levar o ocorrido ao conhecimento dos pais, deve se tentar buscar soluções com o próprio aluno e no ambiente escolar.

*“Ok sobre o conflito é uma forma de resolução dos problemas sendo docentes nós encaramos vários problemas dentro da sala de aulas entre professores e alunos.”* (R2P11, extrato de entrevista grupal de 25 de junho de 2015).

Quando os problemas e dificuldades que ocorrem no espaço escolar são transferidos para a família resolver, os profissionais da escola expõem o seu despreparo e a sua incompetência. E o método mais favorável é sempre o diálogo que pode ser direto ou indireto para sanar todos os problemas no seio da comunidade.

*“É sempre sentada, sempre diálogo. Para um conflito ser resolvido é com diálogo, é com base no diálogo, a conversa. Sentamos, conversamos e vamos fazer ultrapassar esses problemas. (Esse pai não quer sentar contigo). Necessariamente, é isso que disse atrás, tem que primeiro conversar com ele. Se você ver que isso, eu não estou a conseguir, ele está muito renitente, então a direção da escola vai ter que tomar conta da situação, portanto, negociação. Como disse... Intermediário. Diplomata.”* (R4P20, extrato da entrevista grupal de 18 de julho de 2015).

A direção da escola, perante o tipo de conflito e de acordo com os



conhecimentos existentes sobre os métodos de resolução (negociação, medição, arbitragem, etc.) no âmbito de um diálogo franco e aberto pode criar condições para a resolução de conflitos na instituição.

Um dos grandes problemas que as nossas escolas vivem, é o não uso correto dos livros de ponto. Os professores não marcam faltas aos alunos e estes não se reprovam por faltas (sob o olhar silencioso da direção da escola). De igual modo, as faltas dos professores também não se marcam e não são descontadas nos seus respetivos salários. Tudo isto por causa da incompetência dos órgãos da direção da escola. A educação sofre nos nossos dias um profundo desgaste. A profissão de professor, muito enfraquecida, nos últimos tempos por múltiplos e vários motivos, teve uma assinalável perda de reputação do papel do professor. A educação é uma área que possui muito a melhorar.

No caso dos professores ainda pensam que a melhor forma de resolver o conflito entre aluno e professor é dar um castigo ou uma sanção ao aluno tal como tem acontecido frequentemente. Estes métodos antiquadas só trazem repercussões negativas na vida do aluno que são para corrigir. Essas atuações, evocadas pelo professor número sete, são a banir no ambiente escolar

*“Se o aluno cometer, dão castigo ao aluno e começa a ver a capacidade do aluno se (...) depois ali vai junto do professor e o professor vai ver, vai dar-lhe o castigo. Por exemplo, durante a semana não participa no meu tempo, no tempo de física, por exemplo, e ele vai ver: primeira semana, segunda semana, o aluno ao sentir aquela coragem de estudar, depois de ter a disciplina de física, vai ter com o professor. Dali, o professor também vai ver que o aluno tem mesmo confiança com a disciplina.”*  
(R2P07, extrato de entrevista grupal de 25 de junho de 2015).

A solução não se consubstancia em limitar o aluno à assistência às aulas, nem a assistência a determinadas disciplinas. Na escola existe uma direção com todos os seus órgãos executivos e de apoio, incluindo a comissão de pais, que poderiam ser a alavanca para a solvência de alguns assuntos. Alguns pensam que as normas são instrumentos importantes para a resolução dos conflitos. A revisão e a adaptação do Regulamento Interno consoante as situações vividas, ou melhor dizendo consoante o contexto é imprescindível para prevenir e resolver as questões relacionadas aos conflitos, tal como propõe o docente número oito:

*“Eu acho que os passos que deveriam seguir, é a direção da escola,*



*elaborar um documento que diz que... que impeça que aqui nesta escola, a relação entre professor-aluna não pode existir. Não pode! Se isso acontecer ou o professor terá uma punição, ou levará uma sanção ou será expulso da escola. Mas o que é que acontece, uma vez que a direção da escola elabora esse documento, isso não pode acontecer. Mas a própria direção da escola, o diretor, subdiretor, todo o elenco da direção, eles namoram os próprios alunos.” (R2P08, extrato de entrevista grupal de 25 de junho de 2015).*

Na escola existe o Regulamento Interno e é para ser cumprido. Existe na escola uma comissão disciplinar que deve ser funcional. Quer dizer que a escola possui profissionais com competência para ultrapassar os problemas da instituição. É prática hoje, alguns professores e até membros de direção, aproveitando-se da sua condição, terem casos com alunas. Esta situação pouco abonatória, deve ser prontamente denunciada para a tomada de medidas pontuais pelos órgãos competentes. Que fique claro, que o professor não deve confundir a relação que deve existir entre professor-aluno e vice-versa.

As discordâncias e os conflitos existem desde o início da humanidade, pois fazem parte do processo de vida dos seres humanos e são para que haja desenvolvimento e evolução familiar, social, político e organizacional.

O conflito é um fenómeno social, com múltiplas dimensões e é parte integrante da existência humana e também é essencial para o processo evolutivo da humanidade e para a transformação social. Por isso, onde existir o ser humano, existirão sempre conflitos cuja solução dependerá destes. Todos os apelos à questão de resolução de conflitos têm sido no sentido de que haja diálogo para que se alcance uma resolução pacífica como se pretende no caso a seguir:

*“No meu ponto de vista, gostaria que resolvêssemos duma maneira pacífica. Porque é que digo? Primeiro, vamos convidá-los para uma sentada e ouvirmos as partes. E atribuímos a culpa a quem merecer. Quer dizer, resolvermos com cabeça tronco e membros sem poder ferir este ou aquele, mas atribuímos a razão a quem merecer.” (R3P14, extrato de entrevista grupal de 15 de julho de 2015).*

Com pretende o aluno acima, atribuir as responsabilidades entre as partes em conflito, não se apresenta como sendo mais viável para uma resolução airosa através do diálogo, mas sim encontrar consensos e neutralizar os pontos de vista divergentes



trazem um rumo certo para dissipar os desentendimentos entre as pessoas.

O que falta a muitas pessoas hoje, é a humildade de saber ouvir o outro. O conflito resolvido de forma inteligente terá sempre melhores resultados por ambas partes. Os gestores são chamados a exercer o seu papel de mediador e conseguir que as partes entrem em cooperação com a finalidade de obterem soluções benéficas para todos. Quando o diálogo direto faz defeito, a negociação será muito importante para dirimir os conflitos, e o professor propõe que se negocie para se alcançar o sucesso.

*“Eu devo negociar com o encarregado da educação por formas a ultrapassarmos a situação que tivermos. A primeira parte de negociação apenas de duas partes: ele e eu (diálogo), caso não conseguirmos então nós precisaremos de uma terceira parte para poder dar o tratamento e ultrapassarmos o assunto.”* (R3P13, extrato de entrevista grupal de 15 de julho de 2015).

Não esquecer que o conflito com o encarregado de educação advém do aluno e por isso, não se deve excluir ninguém para que todos saiam a ganhar. Não devemos esquecer que podemos ter escolas (infraestruturas) e professores, mas sem alunos nada vai adiante.

Na atuação sobre um problema, o exemplo do professor número 30 que respeita as hierarquias para se buscar soluções é inspirador. A solução se não for num diálogo franco e aberto entre as partes, busca a negociação onde entre uma entidade neutra para reconciliar as posições distanciadas. Sai-se do nível básico de resolução para se colocar num nível intermédio com a intermediação das autoridades escolares para se encontrar uma solução entre o professor e o familiar em conflito com o docente, tal como expresso abaixo:

*“Eu gosto ouvir, ser acusado por um assunto e procurar enfrentar com este encarregado para podermos resolver o problema de forma pacífica. E eu ao autodefender-me, explico a este encarregado o assunto como está e como surgiu. (...) E caso não encontrar uma solução com este encarregado da educação ou se este encarregado da educação não me entender, eu sempre recorri aos meus chefes porque o meu chefe que está ali em defesa do aluno e em defesa do professor. Ele vai ouvir ambas partes e às vezes enquanto acabamos por resolver o problema de forma pacífica já a partir do chefe...”* (R6P30, extrato da entrevista grupal de 29 de julho de 2015).



Um dos problemas que a escola vivencia, se relaciona com o despreparo dos professores para atuar com os desentendimentos e as brigas entre alunos e, sobretudo entre alunos e professores ou entre professores e os familiares dos alunos. Nesta senda, constitui para o sector, uma preocupação e urgência na mudança do "status quo". É preciso que as direções de escola e os seus órgãos executivos e de apoio sejam potenciados para que, em presença de situações conflituosas, possam encontrar mecanismos necessários de solução de conflitos.

Na resolução de conflitos, o engajamento das partes é de suma importância. O importante mesmo é encontrar o caminho correto para se ultrapassar o diferendo. As escolas têm e devem apostar em formas de integrar com os encarregados de educação na vida escolar. Este ponto é fulcral e de extrema necessidade para a prevenção das situações conflituosas que podem advir e futuras resoluções, tudo na base do diálogo e por via negociada em que os professores apostam:

*“No meu ponto de vista, gostaria que resolvéssemos duma maneira pacífica. Porque é que digo. Primeiro. Vamos convidá-los para uma sentada e ouvirmos as partes. E atribuímos a culpa a quem merecer. Quer dizer, resolvermos com cabeça tronco e membros sem poder ferir este ou aquele, mas atribuímos a razão a quem merecer.”* (R3P14, extrato da entrevista grupal de 15 de julho de 2015).

Se houver uma interação salutar entre escola e comunidade, as escolas terão relações muito positivas. Os encontros com os pais e encarregados de educação, os matutinos e vespertinos, o diálogo entre professores/alunos enfim todas as iniciativas para o bom ambiente escolar, fortalecem e fortalecerão a unidade e a coesão entre os seus membros.

A escola tem instrumentos para colmatar as situações de conflitos no seu seio. A escola deve estar preparada no manejo e aplicação dos instrutivos que possui, o diretor em primeiro lugar por ser a última instância a nível da escola a que possam recorrer todos os outros para ver solucionados os problemas que surgem a nível da escola. Como dizíamos, se ao nível de base não haver consensos entre as partes, o conselho disciplinar não encontrar uma solução plausível, entram em cena os órgãos diretivos que os familiares evocam tal como tem atuado a classe dos professores.

*“E o problema pode acabar naquela hora ali. Mas se constatar que ainda o problema persiste, o pai ou a mãe vai tomar a decisão de chegar junto do máximo, como o diretor. O diretor é que vai mandar chamar o*



*professor, o aluno e o encarregado. Faz-se uma sentada para ouvir todas as partes envolvidas no assunto. Neste caso o encarregado vai começar a informar o que o filho informou-lhe em casa, e como superior hierárquico, vai acompanhar tudo o que será dito para se tomar a decisão depois contra o aluno ou contra o professor. (R1F02, extrato da entrevista grupal de 4 de agosto de 2015).*

A escola é, em certo sentido, uma espécie de caixa de ressonâncias das turbulências que ocorrem nos diferentes meios sociais de onde procedem os seus integrantes, o que leva a afetar a vida escolar, interferindo no relacionamento com colegas e professores. Assim sendo, a escola e todos os seus integrantes devem estar preparados para encarar as situações que possam advir e saber contorná-las corretamente. Em certos casos constatados faz-se o julgamento da situação escutando uma única parte. Este tipo de atuação é suscetível de criar mais problemas do que resolvê-los. Escutar ambas partes para tirar as devidas conclusões, é uma boa atuação que o familiar número seis tem vindo a utilizar para encontrar a solução de uma situação de conflito, ocorrida na escola e levada à casa por intermédio do seu educando:

*“Sim, a minha atuação, primeiro: eu devo inteirar-me da situação antes de reagir e não ouvir e vai reagir, não! Primeiro é escutar, analisar o ponto de situação e por fim encontrarmos a solução, conversando, dialogando e não com ofensas corporais, com brutalidade, não.” (R2F06, extrato da entrevista grupal de 11 de agosto de 2015).*

Esta mesma atuação, num esquema muito simplificado, é utilizada por vários pais e encarregados da educação para resolução dos conflitos que surgem na escola. No entanto, evoca-se a necessidade da humildade e de saber escutar os outros numa serenidade, evitando a todo custo os ânimos para uma solução pacífica e construtiva da situação, tal como relatado pelo encarregado da educação número oito:

*“... primeiro tenho que ouvir da boca do meu educando depois de analisar, então não lhe dou a resposta. Vou ainda à direção da escola inteirar-me do assunto. Então, caso for necessário, se dá para o educando estar presente na resolução do conflito, então ele pode estar presente. Quando não, nós próprios resolvemos e ficamos assim. O problema acaba.” (R2F08, extrato da entrevista grupal de 12 de agosto de 2015).*

A família, isto é, os pais e encarregados de educação, não devem abandonar os



seus educandos à sua sorte. Devem fazer frequência à escola, conversando com os professores, diretor de turma, etc., para se inteirarem do comportamento do seu filho e do andamento acadêmico do mesmo.

Como já acabamos de constatar, a nossa atuação perante um conflito tem sido uma via pela qual o conflito pode se radicalizar ou pode ter a facilidade para a sua resolução eficaz e produzir frutos necessários para dinamizar o grupo e ter melhorias. É preciso nesse caso sabermos atuar ou agir perante o conflito para encontrarmos soluções plausíveis que possam satisfazer as partes. Os diferentes pontos de vistas emitidos tanto pelos alunos, familiares assim como pelos professores são atitudes às vezes reprováveis diante de um conflito que não podem nos ajudar a dirimir os mesmos. No entanto, algumas vias apontadas que buscam consensos através de um diálogo franco e aberto ou por via negocial, sem ânimos procurando respeitar os instrumentos normativos e as hierarquias, são passos importantes para soluções duradouras no seio da comunidade escolar.

Alguns conselhos daqueles que vivem ou que já viveram na carne e no osso as situações de conflito a nível escolar poderão nos ajudar a idealizar os processos de prevenção e resolução dos atritos. Estes foram apontados tanto pelos alunos, professores como também pelos pais e encarregados da educação.

#### 4.7.3. Conselhos

No seio da comunidade existem órgãos capazes de impor algumas medidas que podem ser impopulares ou aceites por todos. Essas medidas podem também provocar conflitos. Compreendendo a organização e o funcionamento de algumas instituições, é natural que aparecem erros crassos e aberrantes que podem ser produtores de atritos no seio da comunidade quando são aplicados. No entanto, os elementos da comunidade podem compreender a natureza do fenómeno e propor algumas vias para se evitar que esses atritos se reproduzem por mais vezes. É através deste item que se quer identificar a fonte dos problemas e propor vias necessárias para se evitar a reprodução constante do fenómeno no seio da comunidade. Deste jeito, pedem-se os conselhos nas situações que facilmente desembocam na produção dos conflitos, que são:

*“Evitar ofender os alunos, evitar namorar os alunos ou as alunas, evitar pedir a gasosa.”* (R2A07, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

O respeito às normas estabelecidas propicia o bom ambiente na escola. Tornou-se hábito nas escolas o "fenómeno gasosa" que envolve professores e alunos. Por isso, o



ensino está como está. É preciso que as direções de escola estejam atentas a todas as situações que acontecem na escola e prontamente tomarem medidas pontuais para as resolverem e sanar todo mal no seio da comunidade escolar. Continuando ainda, o aluno número oito declara:

*“Os conselhos que eu posso dar à direcção da escola é de mandar chamar todos os trabalhadores da escola, docentes como não, para lhes mostrar como devem trabalhar, como devem se comportar com os alunos, devem evitar namorar as alunas.”* (R2A08, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

O ambiente escolar que desejamos é aquele ambiente harmonioso, onde o respeito e a dedicação da parte de todos impera um ambiente que tenha uma comunidade cooperativa. O professor deve ser um exemplo a seguir no ambiente escolar e fora dele. Quando o professor perde autoridade na escola, ninguém o irá respeitar. Os maus tratos infringidos aos alunos e as ofensas devem ser a todo custo evitados pelas consequências que causam, tendo como referência o extrato do aluno número dez do nosso inquérito:

*“Ainda devem evitar maltratar os alunos, ofender os alunos porque isso provoca conflitos dentro do recinto escolar.”* (R2A10, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Os alunos não são inimigos dos professores, pelo contrário, eles fazem parte do nosso dia a dia e coabitam connosco em cada momento da nossa permanência na escola. O bom relacionamento entre alunos e professores é benéfico ao processo de ensino-aprendizagem. Em certos casos, o próprio aluno pode ajudar a encontrar uma solução num diferendo que opõe o professor dele com o progenitor ou encarregado da educação dele. Assim se defende o aluno número 11 que não pretende inclinar-se de um lado para esboçar uma solução isenta de parcialidade:

*“Se o meu encarregado de educação tiver conflitos com um dos professores, primeiro é que não me envolvo no conflito deles, mas sim pergunto ao encarregado da educação como aconteceu para ter conflito com o professor. Se for para dar conselhos vou dar conselhos para os dois.”* (R2A11, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

Os conflitos nas escolas são resolvidos pelos professores e também pelos coordenadores. Quando surgem situações mais graves, em que seja necessário a presença de um mediador, o diretor da escola e o coordenador da escola assumem esse



papel. A presença do encarregado de educação na escola pressupõe a presença do educando e assim sendo a resolução de qualquer problema implica de forma inequívoca a do aluno. Quer dizer que o envolvimento no conflito entre familiares e docentes, implica em grande parte o envolvimento do aluno. Nesse sentido, os alunos considerando o trabalho dos seus docentes, defendem os seus professores da maledicência dos pais e encarregados da educação que gostariam congregam esforços para resolver os problemas surgidos nessa relação, evitando difamações:

*“Os encarregados da educação devem evitar falar mal dos professores e quando haver problemas o pai deve ir à escola para resolver o mesmo ao invés de difamar o professor.”* (R2A13, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

Cada integrante da comunidade escolar tem o seu papel no ambiente escolar e que todos são importantes. Agir coletivamente para resolver conflitos facilita o entendimento por parte da equipa escolar e dos alunos. O respeito entre os integrantes fortalece as relações interpessoais e é um bom caminho para um ambiente de harmonia.

*“Falando ainda disso, se tiver um conflito com uma pessoa ou com um professor, de certos conselhos recebidos, você deve lá ir humildemente falar com eles, porque se você for incompreensível as coisas não podem ser resolvidas. Vai ao professor, conversam bem até que tudo seja resolvido.”* (R3A14, extrato da entrevista grupal de 4 de junho de 2015).

O que se deseja é a melhoria do relacionamento social na escola, a construção de valores, sendo o espaço escolar usado como palco de socialização, gerando qualidade de trabalho, com aprendizagem significativa, amizades indestrutíveis, fazendo valer o papel desempenhado por todos e consequentemente o sucesso.

O professor deve saber qual é o seu papel no processo docente educativo e o tipo de relação que deve manter com o aluno. O tipo de relação que mantiver com o aluno, pode afetar o sistema educativo e produzir algumas consequências no meio escolar nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem. O encontro regular com os professores e a abordagem do tema sobre assédio sexual na escola é a todos os títulos de extrema importância.

Num outro esquema, a valorização e consideração do trabalho do aluno, ajudando-o a encontrar soluções nas suas dificuldades académicas, é de todos os votos para o sucesso da ação pedagogia e o evitamento de conflitos da relação professor-aluno como deseja o aluno número quinze do terceiro grupo:



*“Devemos aconselhar, quando se trata do trabalho é trabalho. Quando um aluno tem trabalho positivo, o professor deve considerar aquele trabalho e não implicar outros problemas porque quando o aluno tem o seu trabalho positivo, é claro que deve considerar e não subtrair o trabalho dele e meter no balde lixo.”* (R3A15, extrato da entrevista grupal de 4 de junho de 2015).

A atuação do professor perante o aluno deve ser sempre com lisura e transparência. A repreensão deve ser feita, mas dentro dos moldes deontológicos para não criar outros contornos. Hoje nos deparamos com professores sem maneiras e desfasados de espírito cooperativo, considerando o aluno como objeto e se esquece que sem ambos não existiria a ação de ensino e aprendizagem. O professor deve exercer o seu papel mediador no processo ensino-aprendizagem nos moldes didático-pedagógicos e ético-deontológicos, tal como aconselhado por um aluno:

*“Vou dizer também, que há professores que veem na escola ingerem o álcool e se beberem vão agir mal junto dos alunos e os alunos também não vão gostar que o professor age assim e pode ser maltratado e é lógico que ele não vai admitir e vai reagir como professor; isso ali pode trazer conflitos. Que os professores deixam de vir com álcool.”* (R3A19, extrato da entrevista grupal de 4 de junho de 2015).

Todos sabemos que o álcool não é bom companheiro. A todo o professor que chega alcoolizado à escola deve ser levantado imediatamente um processo disciplinar. A escola é um local de construção de bons valores e logo, exemplos como esses não dignificam a personalidade do professor. Esses atos devem ser desencorajados e banidos.

Todos estamos conscientes que a educação das novas gerações tem a ver com os contextos para que o homem seja útil na sociedade inteira. A vida privada dos alunos não deve ser objeto de inquéritos como se defendem os alunos, nem pode ser colocada na haste pública como pretendem alguns profissionais da educação na escola em análise porque tudo isso conduz aos conflitos na escola. Por isso, o aluno número vinte aconselha o seguinte:

*“O conselho que eu daria à direção da escola é de pedir aos professores de evitar trazer os problemas de fora para a escola. Isso traz muitos conflitos com os pais e encarregados da educação com os professores. No caso de um aluno tiver um problema com o professor fora da escola e o*



*professor levar este mesmo problema na escola, quando o aluno reage ou levar essa preocupação aos pais, sempre haverá desentendimento entre as partes.” (R4A20, extrato da entrevista grupal de 11 de junho de 2015)*

Não nos devemos esquecer que um bom professor deve comportar-se segundo os valores que ensina. A boa convivência na escola é fundamental para o exercício da cidadania. A escola tem a obrigação de criar estratégias que ajudam a melhorar a convivência entre alunos e professores. O professor pela especificidade da sua formação, deve ser modelo tanto na escola como fora dela. As famílias, os professores e as instituições devem ter como foco principal à melhoria da educação das crianças e jovens. De recordar que o conflito pode ter origem tanto fora com dentro. Os conflitos extraescolares têm proveniência nos problemas sociais, de sobrevivência, qualidade de vida e de relações familiares. Na escola, são os aspetos como a proposta curricular, a metodologia do professor, o desinteresse do aluno, a organização do espaço da sala de aula, o tempo previsto para a realização das atividades pedagógicas, o incumprimento das normas internas tanto por parte de professores como de alunos, etc.

Diante dos conflitos, é necessário que a escola desenvolva ações preventivas e curativas no propósito de tornar as relações e o ambiente escolar harmonioso, por meio da prática do diálogo e da mediação dos conflitos. Quando os envolvidos no conflito participam da construção de ações possíveis de solução, é claro e com toda a certeza essa missão terá êxitos e sucessos. No fortalecimento das relações interpessoais, é preciso “saber ouvir”, criando o hábito de dialogar e envolver todos.

Em primeira instância, os professores aconselham a aplicação de medidas disciplinares como forma de corrigir o que está errado e prevenir futuros conflitos por haver normativos que devem ser cumpridos e moldar a consciência do educando no sentido de saber que quem incumprir com a lei na sociedade tem tido penalizações. Assim o aluno terá a consciência no respeito das normas estatuídas, o que supõe a existência de sanções nos respetivos regulamentos que devem ser aplicadas:

*“... propor uma ideia para apurar a veracidade de quem é a culpa (fulano está errado e eu sugeria que reagisse dessa maneira, mas para tal, o facto de cometer eu proponho-lhe um castigo no quadro estudantil).” (R3P14, extrato da entrevista grupal de 15 de julho de 2015).*

A escola é uma instituição que se rege por normativos e possui todas as condições para encontrar vias próprias de se resolver situações de toda a natureza. O



necesário é que os seus integrantes conheçam e dominem os normativos. Para tal, urge toda a necessidade de os integrantes da comunidade escolar serem potenciados através de ações de formação.

O conflito faz parte do nosso quotidiano e, na escola, a existência de conflito é comum. O mais importante, perante a existência de conflitos, é a forma como o encaramos, trabalhamos e solucionamos, preferencialmente numa perspetiva em que aqueles que nele intervenham, possam entendê-lo como uma forma construtiva de criar um ambiente de coesão, partilha, compreensão, democracia, diálogo e respeito.

Nota-se certas vezes que o professor não se importa com o horário estabelecido prejudicando sobremaneira o trabalho do outro colega. O respeito pelas normas, passa pelo respeito das pequenas coisas para harmonizar todo o sistema escolar. Por isso, tendo sido estabelecido o horário para a lecionação, o respeito a esse instrumento evita atropelos e concomitantemente evita os conflitos. O professor número doze exige o cumprimento do horário escolar assim como os outros normativos:

*“Quem deve dar conselho com esse comportamento? É a direção da escola porque a aula tem tempo. Deve se controlar, deve estar com o relógio. A aula tem tempo, logo também provoca conflitos entre nós docentes.”* (R2P12, extrato da entrevista grupal de 25 de junho de 2015).

É errado pensar que toda a responsabilidade da escola está acometida à direção da escola. Pelo contrário o empenho e a participação de todos os atores escolares tornam-na mais eficaz e dinâmica. Os professores ao longo da sua carreira vão adquirindo competências para resolver os conflitos escolares e assim sendo, não se pode furtar das suas responsabilidades.

A melhor forma de resolver o conflito será a promoção do diálogo, manter a calma, ter autocontrolo, ser justo e compreensivo. De realçar que a ajuda dos pais também é importante na resolução de conflitos desde que não deixem para a escola a exclusividade da formação cívica e social. A promoção do diálogo e a revisão dos instrumentos normativos ajudarão sobremaneira o estabelecimento de um clima de paz sobre a qual a direção da escola deverá trabalhar, como se refere o extrato abaixo:

*“No meu ponto de vista, eu aconselharia a direção da escola a reforçar o diálogo com os professores. Portanto, estar mais próximos dos professores. Proibir todos os aspectos que possam denegrir a posição da direção da escola. Portanto, encontrar formas ou então a partir do Regulamento Interno da escola, colocar esses pontos que proíbem as*



*violações dos mesmos. Portanto, esse é mais ou menos o conselho que eu daria a direção da escola.” R3P14, extrato da entrevista grupal de 15 de julho de 2015).*

É de suma importância que a escola mantenha encontros regulares com os professores, alunos e encarregados da educação. Este facto pouco ou nada acontece hoje nas instituições escolares, criando um hiato entre os elementos da comunidade escolar. As informações não fluem nas escolas, estando o coletivo desinformado sobre os assuntos importantes da escola e do sector a que se submetem e por vezes dando lugar a boatos e fofocas, intrigas e outros. O diálogo construtivo entre a comunidade escolar é a vacina para a prevenção de muitas situações calamitosa num estabelecimento escolar.

Para além dos encontros para o estabelecimento do diálogo permanente, os professores propõem também a elaboração de um plano estratégico para prevenção e resolução dos problemas conflituosos a partir do diagnóstico que os elementos da direção da escola poderão fazer no sentido de conhecer melhor os reais problemas que enfermam o ambiente escolar e propor linhas de solução:

*“Por minha parte, daria a direção da escola os seguintes conselhos: primeiro, identificar os possíveis problemas que alteram o ambiente da escola. E já que são identificados com a interação que nós também estamos a suportar, traçar um plano estratégico que possa minimizar o quadro presente para um novo quadro. Neste plano estratégico entram ali palestras para a sensibilização dos alunos, reforçar as reuniões com os pais e encarregados da educação, ainda podemos convidar parceiros ou ONGs ligados a determinada matéria relativa aos comportamentos para tratarmos esses assuntos num fórum entre alunos e professores.” (R3P13, extrato da entrevista grupal de 14 de julho de 2015).*

A escola deve transformar-se numa estrutura funcional em todas as latitudes e longitudes. Os matutinos, vespertinos, as reuniões com os pais e encarregados de educação (início e fim de trimestres), encontros com os professores e pessoal administrativo, ajuda a compulsar muitas situações e consequentemente abordá-las e encontrar soluções para que a escola possa caminhar na direção certa. É preciso que haja uma direção certa, competente e com o “Saber Ser”, “Saber Estar” e “Saber Fazer”.

*“O professor tem que ter a perícia pedagógica e praticamente nessa perícia o professor tem um tato profissional com os alunos. E praticamente como eu era um diretor da turma nas nonas dava sempre*



*aquele tato com os alunos para familiarizar-me com os alunos, habituaram e as alunas consideravam de outra maneira.” (R4P17, extrato da entrevista grupal de 18 de julho de 2015).*

A escola deve valorizar o bom relacionamento entre alunos e entre alunos e professores e também entre a escola e a família. Pelo tempo que alguns professores levam na escola, devem ter ganho alguma experiência para lidar melhor com os conflitos na escola. Um conflito que opõe um professor e o aluno, segundo a exigência dos professores, os pais e encarregados da educação devem tomar conhecimento para que possam acompanhar a situação que é uma forma de prevenção de outros conflitos tal como reclama o professor número dezoito:

*“Por exemplo, é convocar os encarregados e aconselhar o diretor que qualquer problema que constatar na escola sobre os alunos, deve-se convocar os pais para transmitir diretamente aos pais para evitar conflitos. Porque se ele transmitir aos pais, esse conflito não vai continuar.” (R4P18, extrato da entrevista grupal de 18 de julho de 2015).*

Não devemos fugir aos conflitos porque eles existirão sempre onde houver duas ou mais pessoas. É preciso que cada membro da comunidade escolar cumpra com o seu papel e só assim será possível haver um relacionamento salutar e de progresso no processo de ensino. O aluno é e será sempre o centro das atenções, por isso os outros parceiros deste processo, devem e deverão estar sempre atentos.

Nesse sentido, os parceiros nesta empreitada devem ser aconselhados a acompanhar a vida do educando sobretudo no caso de algumas contraindicações que se desenvolvem a nível escolar a partir da educação caseira para banir algumas práticas indecorosas dos nossos alunos, tal como acontece com o uso excessivo de bebidas alcoólicas, das drogas eroupas indecentes que complicam o trabalho docente:

*“Alguns conselhos também, são os seguintes que a direção da escola possa ajudar os encarregados da educação. A direção da escola tem de convocar sempre reuniões ou encontros com os encarregados da educação a fim de poder recomendar algumas contraindicações diante dos nossos alunos. Porque há alunos que veem na escola drogados, embriagados a fim de poder complicar os professores e provocar conflitos. E interditar também, sobretudo na parte feminina, as alunas a maneira de vestir. A maneira de vestir está muito mal a nível das escolas.” (R4P17, extrato da entrevista grupal de 18 de julho de 2015).*



Pena é que as escolas deixaram de analizar con profundidade as ocorrências do día a día no seu seio. No inicio do ano letivo é que se devem traçar as metas e os objetivos a serem cumpridos. Escolas há que durante todo o ano letivo não realizam nenhuma atividade extracurricular que possa beneficiar os alunos e a comunidade. Se a escola, isto é, os seus integrantes cada órgão cumprisse com o seu papel, teremos uma sociedade sã e saudável. É preciso que as direções de escola, órgãos executivos e de apoio, pais e encarregados de educação, enfim, todos trabalhem em sintonia para o bem da educação das novas gerações. Os conselhos não deixam de fluir por parte daqueles que observam o comportamento dos educandos:

*“Nós aconselhamos. O professor a lecionar logo, logo está ver a menina assim está numa carteira e observando mesmo a roupa, portanto interior, tenta recomendar: olha, queira desculpar-me não fica assim, ela ainda continua a ficar daquele jeito. Tudo aquilo são formas que gostaríamos que a direção da escola deva, portanto aconselhar os nossos encarregados para transmitir aos formandos dentro das casas.”* (R4P19, extrato da entrevista grupal de 18 de julho de 2015).

O Regulamento Interno da escola reflete a forma como os alunos devem se apresentar na sala de aula e o professor, devia reservar sempre alguns minutos antes do início das aulas para abordar estas e outras questões de civilidade. Existe uma comissão disciplinar na escola que deve ser atuante. Nos encontros com os pais, é preciso que se ressalte estes aspetos para que a escola e a família contribuam na mesma direção, para se ir debelando situações desta natureza e pôr fim a algumas insuficiências constatadas. As alunas com este procedimento deve-se lhes ser vedada a assistência as aulas até se conformarem aos instrutivos. O vestir de certas alunas deixa a desejar, sem respeitar a nossa própria cultura mesmo perante os seus progenitores que olham impávidos sobre a situação, tal como no caso que se levanta agora:

*“Há certos pais que autorizam mesmo uma filha com certas calcinhas assim assistir com o pai. Levantar pernas assim, o pai também autoriza. Essa toda a educação parte de casa. Há pais que aceitam a filha estar a limpar a casa com uma minissaia, tudo fora, o pai está observando e não liga. Esse pai vê como uma coisa normal. No fundo, no fundo, está estragar a sua filha.”* (R2P09, extrato da entrevista grupal de 24 de junho de 2015).

Sabemos que algumas famílias andam desestruturadas e muitos lares deixaram



de ser locais de apreensão de boas práticas. Entretanto, ainda hoje, na família ocorre a aprendizagem da vivência no espaço privado, íntimo, que servirá de ponto de partida para a escola, onde se aprenderá a viver no espaço público, no sentido coletivo.

É de pequeno que se torce o pepino. As ações de sensibilização são muito poucas nas escolas facto que faz com que muitos alunos não respeitam ninguém. Os professores também fazem muito pouco, porque pensam que o seu papel é somente o de transmissão de conhecimentos técnicos e científicos. A tarefa de educar e ensinar é árdua e compete a todos os intervenientes no processo porque fora disso não iremos a nenhuma parte.

*“A partir das conversas que vamos ter, os encontros que vamos poder realizar, é ali que vamos encontrar uma saída qualquer. Vamos aconselhar os educandos e nós próprios os docentes. É ali que vamos encontrar uma solução qualquer e os encarregados da educação também devem ser aconselhados porque há encarregados da educação que não aconselham bem os seus educandos a partir das casas.”* (R5P21, extrato da entrevista grupal de 21 de julho de 2015).

O segredo duma boa gestão escolar está no diálogo e no entrosamento que os seus integrantes mantêm, quer dizer a participação de todos na gestão. A capacidade de liderança do diretor é de suma importância na conformação do esqueleto da escola e na confiabilidade dos seus membros.

O sector da educação deve continuar a proporcionar a todos os gestores de escolas, ações de formação para que saibam lidar com situações que surjam na escola no seio da comunidade escolar.

Os familiares dos alunos e no verdadeiro sentido os pais e encarregados da educação um aporte fundamental a dar sobre as situações de conflitos decorrentes naquele ambiente escolar.

A inércia dos pais em nada ajuda a direção da escola na mudança de comportamento dos alunos. Para eles, as medidas corretivas devem ser tomadas a partir dos lares para o benefício de toda a comunidade, tal como se refere o encarregado da educação número dois:

*“Há momentos em que o diretor manda chamar o encarregado da filha ou do filho para falar do comportamento deste, ou desta na escola. Sendo pai deve-se tomar medidas para aconselhar o filho em casa.”* (R1F02, extrato da entrevista grupal de 6 de agosto de 2015).



A escola tem vários instrumentos de persuasão do aluno que não funcionam e por isso se invertem os papéis. Por exemplo, o diretor de turma devia ser a passagem obrigatória e elo de ligação entre pais e escola. Hoje praticamente os diretores de turma só se limitam ao trabalho das pautas. Já não fazem o levantamento das faltas e informá-las aos alunos e encarregados de educação. A educação neste sentido é para aqueles que tiveram uma boa educação no lar, é uma dimensão importante para a continuidade a nível da escola, por isso o casamento escola e família deve ser perfeito para termos uma pessoa aprumada que sai das nossas escolas e trabalha para o bem da sociedade. E a boa educação descobre-se através do comportamento daqueles que a receberam. Todos almejam uma boa educação para se evitar desavenças, como podemos identificar a essência do extrato seguinte:

*“Conselhos, saber educar o aluno na escola. Para educar bem o aluno na escola, aquilo também evita conflitos entre pais e a direção da escola ou os professores. Se o aluno estiver educado a partir da casa, porque a casa é a base. Em casa, o próprio encarregado deve educar o seu filho bem e ao chegar na escola, o professor reforça de novo sobre a educação. Nesta condição não haverá conflitos entre encarregados e os professores.”*  
(R1F04, extrato da entrevista grupal de 6 de Agosto de 2015).

Esta dimensão exige que os pais e professores possam colaborar perfeitamente na empreitada educativa. No entanto, a realidade é totalmente diferente. Muitos encarregados de educação quando chegam à escola onde estuda o seu educando, não sabe em que turma está o seu educando e por vezes por incrível que pareça, nem o ano de escolaridade sabem. Familiares há que não têm nenhum controlo em casa, fruto muitas vezes de um contexto familiar desestruturado. De igual modo, alunos há que só conversam com os pais ao fim de semana, considerando que ao longo da semana os pais saem cedo e regressam tarde à casa. Por isso, deve existir uma relação próxima entre alunos e professores e que estes estejam sempre disponíveis para resolver os problemas dos alunos aos vários níveis.

É preciso recordar que é tarefa da escola de criar ambientes seguros de aprendizagem, considerando todos os espaços escolares e o papel ativo que todos os diferentes intervenientes precisam de assumir: professores, alunos, técnicos, operacionais, famílias, direção e membros da comunidade externa à escola. Assim sendo, todos devem dar um pouco do seu “saber” e “saber fazer” para tão ingente tarefa de ensinar e educar os futuros quadros que o país precisará. A atuação dos professores



determina o que o aluno poderá ser amanhã. A consideração que os professores têm para com os seus alunos pode determinar o rumo certo deste no futuro. Neste caso, os familiares aconselham que haja consideração e respeito dos alunos por parte dos professores, evitando todos os males que têm vindo a praticar contra eles, tal é o pensamento do encarregado da educação número um:

*“É por isso, nós devemos dar conselhos a esses professores para considerarem os alunos como sendo filhos próprios de casa. Porque há alunos que hoje estão a dar aulas, no futuro serão pessoas válidas na sociedade. E vão se lembrar também dos seus professores. Os alunos que estão sendo destruídos assim, também vão reconhecer de que se ficamos destruídos é por causa do professor fulano.”* (R1F01, extrato da entrevista grupal de 4 de agosto de 2015).

Devem ser respeitados os paradigmas da relação entre aluno e professor para que o respeito recíproco prevaleça. Também as direções de escolas são pouco dialogantes e elas carecem de encontros regulares onde se deveriam recalcar situações pouco abonatórias que se passam na escola e as suas consequências. Para além da promoção e desenvolvimento académico e cognitivo, a educação deve ser articulada com o desenvolvimento de atitudes e de valores. O professor tem um papel sublime no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento afetivo e moral dos alunos.

As direções de escolas devem tornar os seus órgãos funcionais e trabalharem de forma harmoniosa. Trimestralmente, deviam ter encontros regulares com todos integrantes da comunidade escolar para se inteirarem de todas as ocorrências vivenciadas. A direção deve estar atenta e o diálogo permanente é bastante salutar.

Também os pais pensam que a aplicação devida das medidas punitivas pode disciplinar alguns professores que cometem incivildades e contraindicações ao ponto de estarem em desavenças com os discentes assim como os familiares dos alunos. O extrato abaixo é bastante ilustrativo:

*“Na mesma ideia do colega, mas só queria acrescentar, também deve existir chamada de atenção nos dois lados, quer nos educandos, quer nos professores porque há certos conflitos, a direção da escola vai chamando atenção duas, três vezes, mas o professor ainda continua. Em que situação em que estou a referir-me. No caso das meninas. No caso das meninas, no namoro. O professor cada vez mais é chamado à atenção, mas cada vez, ele também está insistindo. Então, a direção da escola num*



*lado deve tomar as medidas, chamar a atenção, punir. São formas de fazer ultrapassar alguns conflitos entre nós os encarregados da educação com a direção da escola.”* (R2F06, extracto da entrevista grupal de 15 de agosto de 2015).

A direção, deve fazer recurso aos normativos para manter a estabilidade na escola. De igual modo, os membros da comunidade escolar, devem estar por dentro dos instrumentos que regulam o funcionamento na escola para não prevaricarem. As situações reincidentes devem ser punidas em função às normas existentes.

Aos diretores de turma compete estabelecer as linhas de orientação e o estabelecimento de balizas comportamentais para todos os alunos da sua turma. Deve receber as participações dos professores, analisá-las com os alunos da turma e notificar aos pais e encarregados de educação. De igual modo, os pais identificam como elemento fulcral para prevenção e resolução de conflitos, o diálogo permanente com todos os órgãos da escola sem esquecer os pais e encarregados da educação que muitas vezes são apanhados em encontros organizados que devem ser frequentes.

*“... a direcção da escola com o conselho dos pais e encarregados da educação devem reunir constantemente para mandar calmar porque os conflitos advêm para não sujar ambas partes.”* (R2F07, extrato da entrevista grupal de 12 de agosto de 2015).

A escola é a nossa segunda casa e a presença regular dos encarregados de educação, torna o ambiente mais ameno e aumenta os níveis de confiança entre todos àqueles que partilham o mesmo espaço para objetivos comuns que se revertem numa escola mais disciplinada e harmonizada. Tanto os pais, professores e direção, andam muito distanciados. Os pais só se preocupam com a escola, no momento em que o seu educando estiver em apuros com os seus colegas, professores ou a direção da escola. Todos juntos e na mesma direção serão mais fortes e eficazes. Os familiares também almejam que haja uma boa colaboração entre os elementos da comunidade escolar no sentido de prevenir e resolver os conflitos escolares, e não só:

*“A minha contribuição é que os pais e encarregados da educação devem ter muita colaboração com os professores porque é dessa maneira que vamos poder, nós os pais e encarregados, vamos começar a receber as falhas dos nossos filhos e logo que chegar lá em casa.”* (R3F12, extrato da entrevista grupal de 19 de agosto de 2015).

O respeito, a solidariedade, o diálogo, a ternura, a cooperação, a liberdade, a



responsabilidade, a tolerância, constituem alguns valores fundamentais a desenvolver e interiorizar pelas comunidades educativas. O bom relacionamento entre direção, professores, pais e alunos, só proporciona um ambiente propício para uma boa aprendizagem.

Tal como frisaram muitos intervenientes tanto da classe do professorado como na classe dos alunos, o outro conselho que os encarregados da educação deixam, prende-se com a aplicação dos normativos que regula a vida de todos na escola. Os encontros e o diálogo permanente continuam a beneficiar do apoio de todos:

*“Primeiro: Existe o Regulamento Interno que regula o funcionamento da instituição. Existem também os deveres e os direitos. Então, a partir da lei, a partir da própria lei, penso que a direção da escola, na base das reuniões tem capacidade de chamar atenção sobre alguns aspetos junto dos professores, alguns aspetos menos abonatórios que podem manchar a imagem do professor e da própria direção da escola. Esse é um. Segundo: A direção da escola deve convocar uma reunião com os pais e encarregados da educação, inclusive com os professores, quiçá com os alunos, o que chamamos assembleia da escola.”* (R3F10, extrato da entrevista grupal de 17 de agosto de 2015).

Cabe a direção da escola dar a conhecer a comunidade escolar de todos os normativos confluentes a harmonização do ambiente escolar. Poucas são aquelas escolas cujos encontros são realizados com regularidade com a participação dos professores, alunos e encarregados de educação, etc. Escolas há que hoje são dirigidas a cegas, porque nos seus arquivos não dispõem de normativos exigidos, como instrumentos de gestão e administração escolar eficazes. Cabe à Direção da educação e à inspeção da educação, serem um pouco mais rigorosas e atuantes para mudança do "status" atual. É preciso e imperioso colocar nas escolas quadros competentes e que os diretores cumpram com os decálogos a eles acometidos, na gestão da escola. E o professor sendo a luz que ilumina as comunidades mais recuadas e atrasadas, em conformidade com os normativos, gozará do respeito dos seus alunos se porventura se colocar no seu devido lugar evitando associar-se com os alunos em amizades anormais e obscuras de maneira a prestigiar o seu papel e a sua profissão conforme requerido por um dos familiares:

*“Evitar que os professores se deixem levar naquelas amizades anormais com os alunos porque, essas amizades quando forem excessivas começa*



*aparecer a falta de respeito. A falta de respeito começa aparecer ali. O professor procura a namorar as alunas, bebem com os alunos, procuram fazer aqueles ambientes não agradáveis na instituição com os alunos e não fica bem para o posicionamento da profissão do professorado porque o professor é espelho. Um professor na comunidade é espelho. Ele tem que transmitir as boas maneiras de convivência para com os educandos e com a própria comunidade porque há comunidades que mudaram só pela presença dum professor. Algumas famílias mudam mesmo só por causa da presença do professor. E o professor é espelho.” (R4F17, extrato da entrevista grupal de 28 de agosto de 2015).*

Os professores devem reavaliar as suas formas de relacionamento com os seus alunos. Há muita confusão hoje que remete os professores ao assédio sexual, ao oferecimento de notas e adulteração de pautas. É preciso refletirmos sobre o que estamos fazendo mal e como se vai repercutir amanhã. O bom relacionamento do professor com o aluno deve refletir-se numa boa aprendizagem e excelência na docência. O professor que se relaciona com uma aluna perde a autoridade e os alunos não o respeitam e cai no ridículo.

É preciso não nos esquecermos que existem duas instituições formalmente responsáveis pela educação do ser humano: a família e a escola, com carácter diferenciado, portanto com objetivos e funções diversos. As escolas têm hoje todas as condições para um convívio harmonioso no seu seio. Todos são importantes na resolução dos conflitos numa instituição escolar e os pais não devem ser dispensados do seu papel.

Os professores ainda defendem que as medidas a serem tomadas para quaisquer situações estão plasmadas nos regulamentos e normativos das escolas. Se as escolas não as têm ou possuem, os serviços inspetivos devem cobrá-los.

Os familiares advogam que o professor deve ser uma pessoa de trato fácil, afável e respeitoso. Não é detentor absoluto de conhecimentos e por isso deve ser portador de humildade científica. No processo de ensino- aprendizagem, o aluno é parte integrante do processo e não deve ser colocado à margem. A arrogância é apanágio dos fracos e esses não deviam estar envolvidos com a educação de novas gerações. Na resolução de problemas, é preciso manter a ética, a postura, o equilíbrio e acima de tudo saber ouvir, avaliar, repensar por formas a encontrar as soluções mais plausíveis, conforme proposto no extrato seguinte:



*“Devo agir, primeira coisa neste tipo de conflito, eu tenho que me deslocar da casa para a direção da escola e beber ou ouvir como começou e termos uma ideia com a direção da escola e estancar o dito problema. São mecanismos que temos que encontrar para resolvermos os nossos conflitos com a direção da escola ou o professor. Mais ou menos isso.”* (R4F16, extrato da entrevista grupal de 28 de agosto de 2015).

A mesma proposta elencada pelos professores sobre as reuniões constantes e o diálogo foi também retomada pelos familiares por formas a evitar os conflitos de origem escolar.

*“O diretor da escola ou o subdiretor deve convocar uma reunião com os encarregados da educação na escola por formas as mostrar-lhes qual deve ser o comportamento do aluno em casa como na escola e trabalhar no sentido de se comportarem bem para evitar os conflitos no seio da escola.”* (R1F06, extrato da entrevista grupal de 15 de agosto de 2015).

Existe um órgão parceiro da direção da escola que o poderá ajudar na solução de problemas nomeadamente a comissão de pais e encarregados da educação. Outrossim, os professores e diretores de turmas devem exercer o seu papel com zelo e dedicação. Quando o diretor de turma convocar os encarregados de educação da turma sob a sua responsabilidade, a presença de todos os professores que lecionam na turma será uma mais-valia porque tanto os pais e professores terão o ponto de situação da turma. Infelizmente poucas escolas enveredam nessa prática, por inércia de algumas direções de escolas. E aqui o conselho é que o entrosamento entre diferentes segmentos da sociedade que devem ter a disponibilidade de escuta para a prevenção e resolução dos conflitos, tal como propõe o encarregado da educação número dois.

*“O conselho é que o diretor esteja disponível para receber todos os problemas colocados pelos alunos para mandar chamar os professores implicados e resolverem os mesmos.”* (R1F02, extrato da entrevista grupal de 6 de agosto de 2015).

O diretor da escola possui uma equipa vasta incluindo uma comissão disciplinar para contornar as situações que vão aparecendo na instituição. O diretor conhece os seus decálogos e deve evidencia-los na prática.

Dos conselhos mais importantes que possam surgir para colmatar todas as situações que possam conduzir aos conflitos prendem-se com o evitamento de todo o comportamento conducente a situações de atritos, comportamento indecoroso, o não



respeito pelas normas estabelecidas para se alcançar uma sã convivência no seio da comunidade, primando pelo diálogo permanente e a aplicação dos normativos da escola e no estabelecimento de um relacionamento saudável entre os elementos da comunidade. É assim que o professor deve ser uma pessoa de trato fácil, afável e respeitoso com a humildade científica. Resumindo, todas as situações identificadas com conducentes e/ou de conflitos, as diferentes atitudes e comportamentos não abonatórias devem ser banidos no seio de uma comunidade escolar para uma convivência sã e menos produtora de conflitos desnecessários. De forma geral, é nesse sentido que todos os intervenientes neste projeto de investigação apresentaram os seus conselhos.

#### 4.8. ELABORAR A PROPOSTA DE UM MODELO DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS QUE CONTRIBUA PARA FUTURAS RESOLUÇÕES PRODUCENTES DE EFEITOS POSITIVOS.

Existem modelos de resolução dos conflitos elaborados, mas nem todos se adaptam à realidade que se vive numa certa área ou numa organização. Por isso, através dos depoimentos dos próprios membros da comunidade, emitiremos alguma opinião para perspetivar um modelo, que pode ou não ser híbrido para a resolução eficaz das diferentes situações de atritos ou para prevenção das mesmas situações. Com a resolução eficaz pode se perspetivar também uma melhoria da qualidade do ensino, no sentido de que as situações conflituais se forem bem geridas, dinamizam os grupos, aportam inovações e evitam as estagnações e a apatia que se observem em certas organizações como a escola.

Na sequência dos depoimentos dos intervenientes neste trabalho, pode se constatar que o diálogo, é o elemento de transcendental importância para gerir os conflitos de uma maneira eficaz no seio de uma comunidade. Através deste elemento fundamental, vai se basear a construção de um modelo que permita dirimir todos os conflitos que surgem no seio da escola como muito propõem.

##### 4.8.1. Resolução eficaz

Os conflitos mal resolvidos deixam marcas muito profundas, por isso, a verdadeira base de resolução de um conflito reside no recurso às leis e aos textos



normativos ou regulamentares, isto é, à Lei de Bases, aos Decretos, Regulamentos, Circulares e demais orientações prioritárias, gerais e específicas que regulam o funcionamento das instituições escolares e as normas didático-pedagógicas do processo docente-educativo, fundamentalmente o Regulamento Interno das escolas, instrumento importante cujo modelo geral deve se adequar ao contexto e ao ciclo de formação com base num diálogo franco e aberto.

*“Eles devem resolver os seus conflitos de uma maneira educativa, como? Sentar e conversar. Se alguém estiver do lado errado, deve ser criticado porque os problemas não devem ser resolvidos com socos, não. Os problemas se resolvem falando.”* (R2A11, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

Os conflitos no ambiente escolar não devem ser de índole antagónico, por isso, é necessário que haja um perfeito conhecimento dos normativos facto que permite ao diretor e/ou órgãos de gestão da escola encontrar respostas para as diversas questões práticas da sua convivência diária mormente, tratamento de estatística, relatórios, processos individuais, horários letivos, requerimentos, avaliação dos alunos, resolução de conflitos, etc.

Para uma resolução eficaz de um conflito há quem pensa que o recurso aos serviços policiais que consequentemente conduzem aos órgãos da justiça, é o ideal para a resolução dos conflitos mesmo a nível da escola. O extrato a seguir ilustra este pensamento:

*“A forma como podemos resolver esses conflitos, com a direção da escola é um pouco difícil resolver um problema de luta, de ferimento entre colegas ou entre pais e encarregados da educação com os docentes. Esse tipo de problema deve ser levado ao comando municipal da polícia nacional.”* (R2A09, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

Acreditamos que o recurso aos órgãos da justiça deve ser a última instância e dependentemente de caso. Uma rixa que leva até ao homicídio voluntário ou involuntário entre familiares e professores, a direção da escola esperará resolver este tipo de conflito no fórum judicial. Outros conflitos mais leves da escola quando chegam a outras instâncias, é porque no ambiente escolar não houve capacidades, competências e discernimento para contornar a situação, isto é, os profissionais da escola expõem o seu despreparo e a sua incompetência o que é mau. A perda de reputação tanto por professores e direções de escolas é uma realidade insofismável que



urge repor-se. Por isso é que o conhecimento da Legislação por parte da comunidade escolar com destaque o diretor da instituição, é e será sempre de extrema utilidade.

Com base no acima exposto, o estudante número treze constata que dependentemente dos conflitos e o local em que os atritos começaram, deve haver os diferentes níveis e instâncias de resolução de problemas, evocando a importância que as instituições do poder tradicional têm no direito consuetudinário. Desde que sejam líderes comunitários, podem assim resolver certos litígios cujo benefício se reparte entre a escola e a comunidade.

*“Há conflitos da escola que devem ser resolvidos pelas autoridades tradicionais nos bairros, porque há conflitos que surgem nos bairros e as pessoas levam-nos na escola, portanto esses conflitos que começaram no bairro, no rio ou outro lugar que a escola, devem ser resolvidos no bairro. E existem conflitos que são resolvidos a nível da escola, da polícia, etc.”*  
(R2A13, extrato da entrevista grupal de 29 de maio de 2015).

É preciso não nos esquecermos que na nossa sociedade existem duas instituições formalmente responsáveis pela educação do ser humano: a família e a escola. Assim sendo é premente que a escola tenha boas relações com a comunidade circundante. Os membros e responsáveis das comunidades devem ser atraídos para as atividades da escola como forma de amenizar situações de conflito que possam surgir no ambiente escolar. É evidente que o espaço público (escola) e o privado (família) não são compartimentos estanques, mas que interagem entre si.

Assim sendo, alguns conflitos cuja resolução começa num nível podem atingir outros níveis quando nos níveis inferiores não se consegue dar respostas aos mesmos. Isto é, devemos hierarquizar a busca de solução viável para a tranquilidade da comunidade escolar tal como propõe o aluno número onze do segundo grupo:

*“Primeiramente o que devemos fazer quando um aluno tem um conflito com um professor, o aluno deve conversar com o professor e se o professor não lhe entender, busca-se o encarregado, depois de conversar com o encarregado se o conflito ainda persistir, deve se levar à direção da escola, penso que são esses os passos a seguir para se resolver o conflito.”* (R2A11, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Na resolução de conflitos o diálogo nunca deve ser posto de parte. É o caminho ideal para contornar as situações. O papel do diretor de turma é relevante no processo



de ensino-aprendizagem. Situações há que o professor e o aluno podem resolver na base do entendimento e da experiência de alguns. Acima de tudo os professores devem ser potenciados para lidar com este tipo de situações na escola.

Os professores propõem um esquema muito simples para a resolução dos conflitos que consiste no diagnóstico situacional do problema para se encontrar as causas através de um diálogo entre as partes caso seja por via negocial, colocar os pontos de vistas na mesa para se encontrar os pontos que convergem e divergem e trabalhar para a consideração dos pontos comuns, conciliando os pontos divergentes. Por último, identificar os pontos que podem levar aos futuros conflitos para a prevenção dos mesmos. Este esquema é construído pelas ideias dos professores, um dos quais apontam o esquema abaixo:

*“Primeiro é ouvir, depois é que vão fazer uma análise para identificar as causas. Depois de identificarem as causas do conflito, eles devem primeiro fazer uma sentada particular para encontrar qual é a possível solução para a pacificação desse conflito. E não só encontrar a possível solução mas também devem fazer uma análise dentro da qual vão saber o que devem fazer para evitar posteriores conflitos do género. O último passo que eles vão fazer depois de identificar essas situações todas ou, aliás o outro passo que devem fazer é fazer reunir as partes para poder resolver. Vão levar as propostas, as opiniões, aquela coisa toda. Geralmente a tendência é encontrar uma solução pacífica. Logo que encontrar uma solução pacífica, vão agora trabalhar no último passo: como evitar possíveis conflitos de género?”* (R6P30, extrato da entrevista grupal de 29 de julho de 2015).

Os pais e encarregados da educação adotam também um esquema idêntico com o estabelecimento do diálogo como a principal via de solução no sistema hierárquico como esquematizado pelos professores.

Os instrumentos de pacificação de conflitos existem na escola. O que é necessário e urgente, são as ações de capacitação dos gestores com o fim de auxiliá-los a gerir as instituições com o mínimo de conhecimentos das normas e procedimentos relativos ao exercício das suas funções. A melhoria da qualidade de ensino pressupõe a introdução de métodos de gestão atualizados através de ações de capacitação dos responsáveis das instituições educativas. De frisar que o diálogo construtivo é a melhor arma para satisfazer os intentos de resolução de qualquer problema conflitual, saber



ouvir as partes e estabelecer uma arbitragem equitativa à luz de todos os instrumentos jurídico-legais, primando pela imparcialidade e fazendo sentir os erros das partes e as fortalezas das mesmas, como se refere o familiar a seguir:

*“Num conflito com o professor, eu penso que essas coisas ali, deve se sentar para conversar. Perguntar como já falamos ao lado do filho e ao lado do professor. Não podemos também tirar logo o filho para lhe colocar numa outra escola. Se persistir o problema pode chegar junto ao diretor para que se tenha solução junto dele.”* (R1F02, extrato da entrevista grupal de 6 de agosto de 2015).

E neste caso se o problema persistir, elevar o nível de resolução, isto é junto das instâncias superiores para se encontrar um consenso.

Há quem pode de uma maneira certa, fazer esquecer os problemas existentes e continuar o rumo certo, evitando os atritos no caso de prevenção dos mesmos e através do diálogo, aprender através do mesmo para uma solução plausível que possa satisfazer as partes. O evitamento é uma das formas também de resolução de conflitos que pode se enquadrar em certas situações.

*“Devemos esquecer os conflitos. Evitamento! Para resolver, devemos sentar para conversarmos. Vamos dialogar e no diálogo, vamos descobrir o rumo certo. No diálogo vai se desenvolver aquilo que podemos aprender através do conflito. O diálogo pode nos abrir as portas para compreendermos que aquilo que fazíamos não era bom. O que a minha filha ou o meu filho fazia não é bom. Com o diálogo vamos saber que aquilo que eu falava, aquilo que eu cometia contra o aluno, contra o encarregado, contra o meu professor não é bom. É com a sentada, no diálogo que nós vamos resolver as coisas. É isso que eu estou a ver.”* (R1F01, extrato da entrevista grupal de 6 de agosto de 2015).

Na resolução, certos pais e encarregados da educação têm apresentado o pedido de desculpas quando souber que do lado do seu próprio educando está errado e por formas a evitar que o problema se alastre por muito tempo, em nome do filho ou da filha os pais apresentam “mea culpa” junto da pessoa a que o educando faltou respeito ou tivera cometido algum erro ou falta. Reconhecer logo e pedir desculpas, é um ato tão generoso que evite levar a outros níveis o conflito, o que deve ser considerado como um ato de grande valor para a resolução plausível das situações de conflito dentro de uma organização.



As queixas dos educandos devem ser solucionadas pelos pais e encarregados da educação. O roteiro que se estabelece para alguns é poder seguir todos os escalões possíveis para se encontrar uma solução plausível, isto é, a partir da interação entre os implicados na situação, aluno e professor ou professor e encarregado da educação. Caso não se encontre uma solução, vem em primeira instância o diretor da turma onde o aluno está enquadrado, o coordenador de turno, os membros da comissão disciplinar e por fim, se até lá não houver nenhuma solução que possa satisfazer as partes, estão presentes na escola os membros da direção restrita que são os subdiretores e o director que é o escalão máximo no organograma funcional da estrutura escolar. Em certos casos, dependentemente do organograma, a assembleia da escola, vela pelos órgãos estruturados a nível da escola e se apresenta como um órgão de consulta. É o rumo certo que possa conduzir a bem uma solução plausível. Podemos aqui realçar a existência da comissão disciplinar nas escolas que vela pela manutenção das regras de convivência salutar no seio da comunidade escolar e que tem tomado parte de solução dos problemas conflituais no seio da comunidade escolar. O que se constata é que este órgão está mais inclinado na tomada de decisões punitivas aos errados sobretudo os alunos, o que ainda pode agravar a situação de conflito. Numa situação conflitual, se o diálogo deve ser estabelecido, é no sentido de encontrar consensos ambas partes para satisfazer os interesses comuns e banir o que é pessoal e divergente, como pretende explicar o encarregado da educação a seguir:

*“Bem, as queixas do meu educando... Eu a minha maneira de solucionar as queixas do educando é chegar junto à direção da escola ou se calhar se é com o coordenador do turno, ou o coordenador da classe confirmo se se diz lá diretor da turma e antes de ir nas instâncias superiores talvez deve-se passar ainda por esses escalões. Ao invés de ir diretamente ter com o diretor da escola, subdiretor pedagógico ou subdiretor administrativo. Esse tem sido o meu ponto de vista de sempre. Quando eu recebo a queixa da criança, eu procuro logo, logo a direção da escola para evitar as contradições porque pode ser que a criança está a enganar-me.”* (R3F10, extrato da entrevista grupal de 21 de agosto de 2015).

O diálogo tem repercussões positivas, pelo restabelecimento da corrente rompida, o que permite a criação de ambientes favoráveis, o restabelecimento da harmonia entre as partes e a fortificação do relacionamento que estava para ser rompido. Com a permanência do conflito pode se constatar a desarmonia, a persistência do



diálogo dos surdos, a criação de ambientes desfavoráveis, o descontentamento no seio da comunidade, as vinganças, etc. O alívio psicológico quando as tensões estão altas só se estabelece com o diálogo franco e verdadeiro, como pretende dizer o membro da família de um dos alunos:

*“Criarmos um bom ambiente. Uma boa harmonia, diálogo porque o conflito prevalece ou dá efeitos negativos na ausência do diálogo. Quando haver diálogo, bom relacionamento, os conflitos dão sempre efeitos positivos. E evitar o ouvir dizer, é uma forma de evitar que os conflitos deem efeitos negativos, mas quando se chegar na essência do assunto, ouvir as partes, acareação, aquilo tudo então, dá sempre efeitos positivos.”* (R4F17, extrato da entrevista grupal de 27 de agosto de 2015).

Sendo o aspeto regulamentar produtor de conflitos dentro de uma organização, os intervenientes da presente ação investigativa, têm um ponto de vista sobre o Regulamento Interno daquela escola que pode ser melhorado para o evitamento de situações que causam desacato entre os elementos daquela comunidade. É imprescindível que a resolução de um conflito viesse a começar olhando pelo quadro normativo da instituição por haver necessidade de colocação de balizas ou de não sair fora do quadro das leis e regulamentos.

Aqui apontam os aspetos que podem sofrer de alguma alteração para se criar ambientes que por si só, evitem os conflitos.

#### 4.8.2. Aspetos críticos do Regulamento Interno

o “item” anterior sobre a resolução eficaz dos conflitos, evocou-se muito o aspeto dialógico e o aspeto regulamentar sobre o qual deve se basear toda a intervenção para a resolução dos conflitos de ordem escolar envolvendo professores, alunos e pais e encarregados da educação. Na nossa opinião a resolução eficaz, prende-se com a durabilidade da solução encontrada numa situação de conflito, o que presume haver certas situações recorrentes ou repetitivas, nas mesmas circunstâncias e às vezes com as mesmas pessoas. A resolução eficaz não passa por imposição da solução encontrada, mas por aceitação de ambas partes por ter encontrado consensos que deverão ser respeitados. Nesse caso, como nos referimos anteriormente, a solução deverá ser encontrada através de um diálogo direto ou indireto para harmonizar os pontos de vista partindo dos normativos concebidos e aplicados no âmbito escolar.

Trabalhando nos dois sentidos, isto na prevenção e na resolução dos conflitos,



um dos aspetos que determina o modelo de resolução eficaz é a antecipação dos acontecimentos conflituais, isto é o alinhamento das medidas cautelares que possam evitar as situações que estabelecem o reino dos casos a resolver. E o outro aspeto tem a ver com os próprios instrumentos que regem a vida da escola. Por isso, nos propusemos escrutinar os aspetos críticos do Regulamento Interno da escola para a sua melhoria.

- Todos os subgrupos são unânimes em reconhecer que as normas escolares ajudam a diminuir os conflitos pelo enquadramento para o bem comum e não particular. O que concorre na defesa do interesse comum em harmonia com os pressupostos dos direitos de todos. Todavia, as mesmas acarretam consigo algum pendor conflituoso. No exemplo a seguir, relatado pelo aluno, ninguém gostaria que o seu nome e fotografia fossem afixados na vitrina para que todo o mundo tomasse conhecimento de que é um indisciplinado. No entanto, afixando o nome e a fotografia ajuda a prevenir outros conflitos que possam surgir no quadro da indisciplina que se pretende prevenir para que os elementos da comunidade não entrem em conflitos com as normas estabelecidas. A conformação não é dada a toda a gente.

*“Sim o Regulamento Interno ajuda a diminuir os conflitos. Porque o comportamento na escola é moldado pelo Regulamento Interno, por exemplo, uma pessoa que cometeu tiram a sua fotografia e afixam na vitrina. Aquele que não que cometeu ao ver a fotografia do seu colega tido como indisciplinado, ele ficará conformado em não cometer a desordem.”*  
(R2A09, extrato da entrevista grupal de 27 de maio de 2015).

Muito se nota nos Regulamentos Internos das escolas primárias e secundárias a existência de tantos deveres e obrigações por parte do aluno, menos para professores e menos ainda ou inexistência mesmo de obrigações, ou deveres dos pais e encarregados da educação. Essa desproporção dentro de uma comunidade de um conjunto de regras que possam harmonizar todos, dá a primazia de consideração superior a alguns e de inferior a outros como é no caso do professor e do aluno. Quanto aos direitos são proporcionalmente inversos. Quem tem mais deveres a cumprir, tem menos direitos a usufruir e que dispõe de mais direitos, os seus deveres são diminutos. E este é um dos grandes aspetos que se deve melhorar nos Regulamentos Internos das escolas primárias e secundárias como temos vindo a observar (ver anexo VII).

A aprovação do próprio Regulamento Interno das escolas não tem sido de consenso comum entre todos os elementos da comunidade escolar. Constata-se que muitas vezes os alunos e os pais e encarregados da educação assim como o



personal administrativo e auxiliar têm sido postos a parte na conceção, elaboração e aprovação das normas da instituição. Pelo menos por delegações, neste caso através da associação dos alunos da escola que pode ser representada pelo responsável da mesma e através da comissão dos pais e encarregados da educação daquela escola para analisarem todos os aspectos inerentes à vida do escolar e do professor assim como todos os outros integrantes da comunidade.

Levanta-se também a política de dois pesos e duas medidas que não satisfaz as pessoas no seio da comunidade escolar. Se o regulamento é para ser cumprido por todos, não deve haver exceção como se tem assistido em várias ocasiões em que alguns são sancionados por cometer uma certa indisciplina e a mesma indisciplina cometida por outros não lhe é aplicada a sanção devida, com a evocação de medidas atenuativas. Significa a dizer que no quadro da aplicação dos instrumentos normativos, existe uma grande discrepância que deve ser melhorada. Esse aspeto é notado pelos próprios alunos que relatam:

*“ Nós entramos com batas, calças e sapatos. A direção da escola já tinha proibido que os alunos fossem de chinelos, calções e minissaias. E isto está a acontecer muito com as meninas. Quando um rapaz vai de calções., primeiro metem-te fora do recinto escolar e dão-te castigo: varrer, acarretar água. Nas meninas, isso é difícil. Pode ela ir com minissaias mas não lhe dão castigo. Vão de chinelos, mas a direção da escola, mas a direção da escola nunca fez nada. Os professores também nunca fizeram nada, e não sei porquê?” (R2A09, extrato da entrevista grupal de 26 de maio de 2015).*

O outro aspeto relacionado à aplicação dos normativos muito reclamada pelos alunos é a generalização da punição na turma. Tem havido uma certa indisciplina dentro da sala de aula. Ao invés de identificar os autores da indisciplina, certas vezes os professores generalizam a punição para todos, isto magoa de certo modo os inocentes e favorece os culpados. Deve-se rever essas atuações que em nada abonam os seus autores.

Da parte dos alunos, acrescentam de que são humilhantes e desprestigiantes certas sanções aplicadas contra os que cometem a indisciplina, tais como a raspagem desordenada do cabelo para aquele aluno que deixou crescer o cabelo. Em várias ocasiões e por circunstâncias diversas, o aluno atrasa. Tendo em conta que o principal canal pelo qual a educação é transmitida é ensinar, pode se pensar que chegar tarde na



sala de aula, perde-se os conteúdos e as explicações ou mesmo a aplicação prática de alguns conhecimentos já adquiridos. Mas colocando de novo o aluno fora da sala de aulas para não assistir às aulas é prejudicá-lo mais ainda, pelo que essa atuação deve ser repensada, como reclama o aluno a seguir:

*“Deveria ser o mesmo caso para todos os professores que permitissem a entrada dos alunos, mas sem perturbar o silêncio dos outros. Equando cortam o cabelo ao aluno que foi com muito cabelo, há pessoas que passam pela rua e vejam esse aluno que não entrou na sala e ficou com o cabelo mal cortado, dizem que essa escola não tem boa direcção quando vejam os alunos fora.” (R1A01, extrato da entrevista grupal de 21 de maio de 2015).*

O incumprimento das normas estabelecidas por parte dos docentes acaba por prejudicar os alunos. No caso de apropriação dos tempos letivos de outro professor ou de recuperação de tempo de intervalo para as atividades letivas tem surtido efeitos negativos, incompreensões e desacatos entre professores e alunos. E para se impor, certas vezes os docentes lançam expressões tais como: tanto longas as orelhas podem ser, nunca ultrapassaram a cabeça ou ainda o grão de maçaroca nunca teve razão perante a galinha, etc. Isto exprime de um lado a insatisfação e do outro a imposição que são os métodos ditatoriais. Os valores democráticos devem ser ensinados a nível das escolas, e encontrar consensos diante de um problema é construir cada vez mais a democracia nas mentes dos alunos.

E na democracia há regras, há normas que devem ser respeitadas por todos. Para que isso acontece é necessário o conhecimento das mesmas. Os alunos afirmam ter conhecimento das normas ou, em geral do Regulamento Interno da escola através da sua afixação na vitrina da escola e da comunicação das cláusulas do mesmo regulamento na formatura durante os matutinos e vespertinos onde a direção da escola tem passado algumas informações e algumas regras de convivência comum definidas no Regulamento Interno da escola, como realça o aluno número 19 do terceiro grupo dos entrevistados:

*“Temos conhecimento do Regulamento Interno da escola através da publicação na vitrina escolar. Também os professores sempre nos falaram nas salas de aulas assim como o coordenador de turno que tem tido a amabilidade de nos transmitir alguma informação ou algumas regras inscritas no Regulamento Interno durante os matutinos e vespertinos.”*



(R3A19, extrato da entrevista grupal de 4 de junho de 2015).

Mesmo assim, apesar do esforço que a direção da escola tem vindo a empreender para levar ao conhecimento da população estudantil das normas e regras do jogo a nível da escola, há quem diz não ter conhecimento do Regulamento Interno da escola, quando este fica afixado num lugar acessível a todos. Aqui imputamos a responsabilidade aos professores para convidar os alunos de se apropriar de toda a informação da escola e não só, pela leitura dos comunicados, anúncios, anuários e jornais escolares por formas a ter um início da cultura jurídica, por que é aberrante para um jogador dizer que não conhece as regras do jogo quando estiver em campo ou numa competição.

*“ Não conheço o Regulamento Interno da escola.”* (R4A22, extrato da entrevista grupal de 10 de junho de 2015).

Esta situação de desconhecimento das normas pode ser melhorada na criação de algumas cartilhas a serem distribuídas a todos os membros da comunidade escolar para que seja o quadro de instrumento que, de tempo em tempo, é consultado para o controlo de todos os comandos do sistema que temos a conduzir.

- Os docentes também, declaram que o Regulamento Interno da escola, ajuda a diminuir os conflitos, sem o qual cada um faria segundo o seu bom senso e seria conduzido como no caso dos animais, pelo instinto. No entanto, coloca-se a problemática do cumprimento das normas estabelecidas, onde as pessoas olham mais para os direitos do que os seus deveres.

*“Sim, claro que o Regulamento Interno ajuda mesmo a diminuir os conflitos na escola, mas o problema é os que comprem conforme dizia aqui o colega.”* (R2P12, extrato da entrevista grupal de 25 de junho de 2015).

*“Praticamente, a única situação que nos aflige mais é o cumprimento deste regulamento. Normalmente quando se diz que no Regulamento Interno temos os direitos e deveres dos alunos assim como dos professores. Na parte dos direitos nós, principalmente os alunos afluem muito. Só querem os direitos, os direitos. Quantos aos deveres ou quando se chegar para cumprir os seus deveres, é um problema a sério.”* R6P28, extrato da entrevista grupal de 28 de julho de 2015).

Levanta-se logo uma situação que praticamente a aplicabilidade das medidas regulamentares devem ser revistas. De mesmo modo, é necessário ensinar os integrantes



de uma organização que ao lado dos direitos existem também os deveres que devem ser cumpridos, ou melhor, ao exigir os direitos, primeiramente devemos mostrar os deveres cumpridos.

Um caso muito levantado conducente aos conflitos entre professores e alunas, por conseguinte, com os seus respetivos progenitores, prende-se com o namoro entre essas duas entidades da comunidade. Para melhoria dessa situação, alguns professores propõem a sua correção em plasmar no documento orientador da escolar uma cláusula que proíbe essa prática, porque é somente este instrumento que pode moldar o comportamento profissional do professor, para além das leis do Estado. Aqui, podemos reconhecer que há muita ignorância da lei, sobretudo no que tange a corrupção e o assédio sexual que são da responsabilidade criminal, mas que dentro da sociedade começa a normalizar-se o anormal. Para além das medidas disciplinares, existem as responsabilidades criminais para se corrigir um conjunto de comportamentos indecorosos verificados no seio da comunidade escolar.

*“No Regulamento Interno, nós podemos melhorar dentro do nosso pensamento o documento da instituição. Nós podemos dizer que a partir do momento é vedado o namoro com as alunas. Nós podemos melhorar ainda: todo o professor que pretender uma menina, nós vamos informar as estruturas superiores e devolver o professor à Repartição da Educação. (...) O aluno, sabe que o processo quando atingir até lá ao Ministério, isso nos dá muitas repercussões.”* (R3P15, extrato da entrevista grupal de 15 de julho de 2015).

- Os familiares dos alunos têm vindo a acompanhar alguns aspetos do Regulamento que são precisos de alterar para coadunar com a convivência salutar que se pretender estabelecer.

Nota-se um comportamento não tolerante da parte de certos docentes que ditam regras que não são capazes de serem respeitados pelos próprios autores. Nesta vertente, e como reclamam os alunos, importante seria apenas se conformar nos ditames do Regulamento Interno aceite por todos e evitar produzir um conjunto de regras pessoais que os outros devem cumprir ao benefício de um só indivíduo, quando se sabe que o benefício dum regulamento engloba toda a comunidade. Sabe-se ainda que essas regras à margem do que existe conformam comportamentos pessoais e traduzem aspetos ditatoriais que adequam o seu comportamento à vontade individual. Neste caso e noutros de género, a lei deve ser implacável para a manutenção da ordem



establecida dentro de una organización, como a escola.

*“A tolerância, o período de tolerância está no regulamento interno da escola. Penso que um professor deve ser também atenuante nesse ponto. Ele entrou às 13h00, por exemplo. A aula inicia às 13h00 e a criança está chegar às 13h10 minutos. E há professores que ditam: “se eu entrar na sala de aula, ninguém mais entra.” Mas o regulamento diz que tem que se tolerar o atraso de 10 minutos do aluno. E esse professor tem o seu regulamento pessoal que bastava ele entrar na sala de aula, ninguém mais entra. E o que é que deveria acontecer se o próprio professor entrar 30 minutos depois. Os alunos vão dizer-lhe: “não entra porque o professor atrasou?” (R4F18, extrato da entrevista grupal de 28 de agosto de 2015).*

Foi refletida dentro do subgrupo dos familiares que a assiduidade dos professores é um dos aspetos que pode melhorar tanto no sistema como também no comportamento de uns e outros condicionando desta feita, o bom funcionamento da instituição e evitando os atritos que podem ser observados no seio da comunidade educativa. Tem se visto também a falta de assiduidade por parte dos alunos, o que traduz o incumprimento das normas e sobretudo quando o faltoso chega ao ponto de transitar ao detrimento dos alunos mais assíduos, pensa-se ser uma injustiça, pelo que a melhoria que se quer e que deve ficar contemplada no regulamento, é que a reprovação por falta deveria ser reforçada para se evitar interpretações erradas, como tem acontecido por várias vezes nas instituições escolares.

*“Os aspetos críticos que devem ser melhorados são aqueles que identificam a debilidade no funcionamento da instituição, por exemplo, a ausência da sentinela na entrada que controla as entradas e saídas dos alunos. Como, por exemplo, a ausência dos professores, é um dos aspetos também que cria debilidades e situações críticas na escola. Os alunos estão lá dentro do recinto escolar e os professores não estão. Então, a direção da escola tem que melhorar essas condições da ausência dos professores e dos educandos assim nas instituições do ensino. São situações que se devem melhorar.” (R4F17, extrato da entrevista grupal de 28 de agosto de 2015).*

Depois da análise sobre a resolução dos conflitos, as propostas de alteração do instrumento necessárias para a regularização dos mesmos, torna-se imperioso de refletir sobre os passos para a construção de um modelo de resolução que se ajustaria



melhor às situações encontradas naquela unidade escolar, na base das propostas dos elementos daquela comunidade. Nesta senda, cabe analisar as propostas feitas pelos alunos, docentes e familiares dos alunos que a seguir apresentamos.

Tratados os aspetos que devem ser melhorados para adequar a convivência pacífica na escola em estudo, o ponto a seguir baseado sobre o modelo que se ajustaria melhor para a prevenção e resolução dos conflitos a nível daquela escola, analisa os passos a dar para a criação do modelo requerido.

#### 4.8.3. Passos do modelo de resolução

Nessa missão de resolução dos conflitos, vislumbra alguns passos importantes a seguir para ressaltar a eficaz que se pretende num processo de extrema importância que possa imprimir melhorias no sistema e no sector. Desses passos, nem todos são capazes de compenetrar uma situação, por isso se propõe que seja capacitada a comissão disciplinar para tratar dos assuntos de conflitos tendo por missão de:

- Identificar as causas dos conflitos pela escuta das informações dadas através de uma ocorrência;
- Ouvir a partes envolvidas no conflito e demais gente para poder se situar e ter em mão as justas causas do diferendo;
- Análise particular da situação para encontrar vias de saída e de prevenção de conflitos similares;
- Reunir as partes para apresentar as propostas ou opiniões de solução;
- Trabalhar em como evitar as possíveis situações de género.

Na base das intervenções dos alunos, analisa-se a proposta do aluno número 17 com uma definição de 4 passos para se chegar a um consenso entre as partes que a seguir vamos designar:

*“1.º passo: organizar uma sentada; 2.º passo: conversar; 3.º passo: serem compreensíveis para depois chegarem ao 4.º passo: solução.”* (R3A17, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).

Aqui, entendemos que o elemento fulcral é o diálogo chamado de todos os votos pelos intervenientes que é retomada pelo aluno número dezasseis:

*“1.º passo: mandar chamar os encarregados e organizar uma sentar;  
2.º Conversar, de tudo quando vão abordar, deve haver um entendimento para saírem todos a sorrir. Se outros saírem tristes ou nervosos, sempre significa que os conflitos ainda não acabaram, ainda há rancor dentre*



deles.” (R3A16, extrato da entrevista grupal de 3 de junho de 2015).

O roteiro abaixo proposto pelos professores, retoma a ideia da criação de uma comissão de resolução de conflitos que deve merecer uma análise enquanto existir uma comissão disciplinar foi proposto pelo professor que a seguir mencionamos:

*“Os passos a seguir, penso eu que o colega falou aqui uma coisa muito importante. Primeiro criar uma comissão de resolução de conflitos. Tendo essa comissão composta de 3 ou 4 professores idóneos, capacitados, que sabem ouvir, então esses vão tratar desses conflitos. Primeiro: em qualquer conflito eles devem identificar a causa desse conflito. O porque é que aqui surgiu? Depois de identificarem a causa do conflito, devem saber ouvir os elementos envolvidos: ouvir atentamente os elementos envolvidos. Depois de ouvir atentamente... (Eles ainda não ouviram as pessoas envolvidas, como é que vão identificar as causas?) Primeiro é ouvir, depois é que vão fazer uma análise para identificar as causas. Depois de identificarem a causa do conflito, eles devem primeiro fazer uma sentada particular para encontrar qual é a possível solução para a pacificação desse conflito. E não só encontrar a possível solução mas também devem fazer uma análise dentro da qual vão saber o que devem fazer para evitar posteriores conflitos do género. O último passo que eles vão fazer depois de identificar essas situações todas, ou aliás o outro passo que devem fazer é fazer reunir as partes para poder resolver.”* (R6P30, extrato da entrevista grupal de 29 de julho de 2015).

No caso dos familiares, expõem através do extrato a seguir a proposta que julgamos ter dados importantes para o roteiro de resolução dos conflitos:

*“Os passos que eu iria seguir, primeiro: identificar os assuntos da instituição porque os conflitos escolares são diversificados. Identificar quais os problemas que podem nos trazer conflitos numa instituição do ensino. Conflitos com relação ao aproveitamento dos alunos, aos comportamentos dos alunos, aos comportamentos de alguns docentes, aos comportamentos de todos que estão envolvidos na instituição. Então identificados estes problemas, o que é que eu iria adotar como metas a seguir para que se encontre a solução? Primeiro é a comunicação: criarmos um modelo de disciplina desta instituição e todos envolventes serem comunicados deste modelo porque em qualquer instituição a*



*comunicação é a parte mais essencial...*” (R4F17, extrato da entrevista grupal de 28 de agosto de 2015).

Resumidamente podemos encontrar o roteiro de resolução dos conflitos definidos pelos participantes desse trabalho investigativo na base das propostas apresentadas pelos alunos, professores e pais e encarregados da educação:

• Conhecer o RI da escola ou das normas que regem o estabelecimento escolar para o enquadramento situacional;

- Chamar os implicados no conflito;
- Escutar as partes separadamente;
- Sentar com as partes juntas;
- Com o intermédio ou o mediador encontram pontos comuns;
- Com os pontos divergentes, o mediador deve tentar negociar dum lado como do outro para encontrar um consenso;
- Resolver o diferendo.

Na base de toda a informação obtida, o modelo que se pretende construir deve focar-se nos aspetos preventivos e de resolução de conflitos assente sobre os normativos escolares, alguns dos quais merecerão as alterações devidas para uma adequação ao contexto atual. A par disso, dada a complexidade das situações de conflitos vividas no ambiente escolar, o modelo global com estratégias integradoras se ajustaria melhor para afinar o diálogo franco e aberto, elemento fundamental na prevenção e resolução dos conflitos.

É assim que, sendo a organização suscetível de produzir conflitos e sendo necessário a gestão dos mesmos para a produção de efeitos positivos na organização, torna-se necessário criar um modelo de gestão que permita resolver os problemas conflituais naquele contexto para se alcançar os objetivos e produzir mudanças necessárias para evolução da organização.



# CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

377

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

## 5.1.INTRODUÇÃO SOBRE A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho que nos propusemos realizar, capta um interesse particular na análise da relação entre familiares dos alunos e os docentes na vertente de produção de conflitos

378

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

que se prendem com a organização e realização dos desígnios da formação do homem novo capaz de levar a bom porto o desenvolvimento sustentável das sociedades através da transformação das conjunturas menos abonatórias em benefício da comunidade, tais como são os conflitos escolares e da relação entre progenitores e formadores.

Desta feita, a nossa ação incidiu na confirmação ou informação da existência de conflitos entre docentes e familiares na escola em estudo para a criação de um modelo de gestão dos mesmos adaptados às circunstâncias locais, que saiba valorizar os aspetos positivos do conflito com o intuito de redimensionar e potenciar a qualidade do trabalho e das relações interpessoais. É assim que analisamos o surgimento, as causas e os tipos de conflitos mais relevantes que se produzem naquele ambiente escolar e de seguida, através dos depoimentos recolhidos dos participantes e da literatura ao nosso dispor, propusemos um modelo de gestão que se ajusta melhor com a realidade local. Neste âmbito e para satisfazer melhor os nossos intentos, analisamos os objetivos que se prendem com os conflitos da relação docente-familiar naquele centro educativo.

Os objetivos aqui referenciados visaram a caracterizar o ambiente reinante e a relações interpessoais estabelecidas, identificar a consideração que os educandos e os familiares aportam ao trabalho do ensino-aprendizagem na comunidade escolar em análise, que de resto em certas comunidades já relativizam o processo docente educativo, analisar os aspetos provocadores de atritos na relação docente-familiar, identificar o tipo de situações conflituais provocadas, analisar o tipo de tratamento reservado a essas situações e propor um modelo de gestão desses conflitos para a produção de efeitos positivos, sem se esquecer da informação geral sobre os dados dos intervenientes e do conceito “conflito” com as suas vantagens e desvantagens.

## 5.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.2.1. Sobre a Informação Geral

Neste item foram analisados os dados pessoais dos elementos da população alvo subdividido em três grupos, a saber: os alunos, os docentes e os pais e encarregados da educação que constituem o nosso ponto de partida e de chegada para desvendar o conjunto de situações-problemas encontrados na relação em análise.

É assim que a Informação Geral em análise apresenta-nos a faixa etária dos discentes situada entre os 18 a 23 anos de idade pertencentes à oitava e nona classe de



escolaridade, oriundos de todos os bairros urbanos e suburbanos da vila de Buc-Zau com um "standing" de vida nadando entre a vida modesta e a paupérrima. Logo aqui, coloca-se um problema entre a idade escolar que se presume se situar numa evolução normal entre 12 e 14 anos para a conclusão do primeiro ciclo do ensino secundário e a idade cronológica. É notório que a maioria dos alunos entrevistados têm um atraso escolar que lhes colocaria no ensino universitário após conclusão do segundo ciclo do ensino secundário que numa evolução normal sem reprovação ou repetência, o aluno estaria entrando com 15 anos para terminar com 17 ou 18 anos tal como refere a Lei 17/16 de 7 de outubro. Ainda assim, como veremos, uma das causas ou situações de conflito tem a ver com as reprovações dos alunos. Neste caso, o atraso escolar devido ao insucesso escolar é determinante na produção de conflitos. Esse pensamento corrobora com o de Paula *et al.* (2018) e Costa (2019) na sua constatação atinente às causas do insucesso escolar na disciplina de Matemática. É assim que insistindo, Costa afirma que

“... são marcantes e alarmantes esses índices (de reprovação) e demonstram que o abandono e a distorção idade-série estão intimamente ligados à reprovação. Alunos com múltiplas reprovações tendem ao abandono escolar, e quando ficam ocorre a distorção idade-série.” (2019, p.128).

Do controlo do agregado familiar, salienta-se a existência de 4 a 40 elementos tendo a média normal situada entre 5 a 6 elementos da família, todos de nacionalidade angolana. Ainda assim, a maioria das famílias, neste caso são consideradas numerosas não coadunando com o "standing" de vida.

Os discentes, os docentes e os familiares dos alunos vivem e convivem nos mesmos bairros. E quanto mais esse jovem está segregado num bairro em que a maioria não conseguiu concluir a Educação Básica, também haverá menos expectativas de que ele conclua os seus estudos com sucesso, o que se reflete em reprovação e como já dissemos, um dos elementos de produção de conflitos entre docentes e encarregados da educação.

Excetuando uma professora e um homem que contraíram o matrimónio, os docentes e familiares vivem maritalmente com os seus parceiros ou as suas parceiras cuja relação, como se nota na nossa sociedade, afirma-se sólida tendo em conta a cultura da região apesar de não ter um cunho jurídico. Como se sabe a estabilidade familiar é um fator de sucesso dos educandos contrariando aqui o atraso escolar verificado em alunos do ensino secundário do primeiro ciclo em estudo.



A sua faixa etária vai dos 42 a 57 anos, com habilitações literárias que vão da 8.ª classe às primeiras classes universitárias. Alguns encarregados da educação são do funcionalismo público na categoria de trabalhadores de administração local do Estado e professores. Ainda no seio dos familiares, identificamos os do Ministério da Palavra (Educadoras Cristãs e Pastores), e outros de profissão livre (serralheiros, pedreiros e mecânicos). Nesta ordem de ideias, podemos concluir que o nível escolar dos pais e encarregados da educação não ajuda melhor o trabalho dos educandos porque a comunidade/instituição que deveria se responsabilizar pelo não aprendizado do aluno tal como se refere Costa (2019) sobre o desequilíbrio na correspondência com os familiares.

Para os discentes e familiares, a motivação da escolha da escola prende-se com a proximidade da residência, a qualidade dos professores e do ensino professado, as condições providenciadas no ensino público assim como a localização da instituição. Esta motivação dos alunos e dos familiares tem sido dada grande atenção, visto ser considerada de transcendental importância na vida dos indivíduos e no desempenho escolar dos alunos tal como descrito por Martinelli e Sisto (2011). E a motivação é influenciada por diversas condições dependendo dos fatores internos ao indivíduo e o contexto escolar (Martinelli & Sisto, 2011) até o meio familiar (Guidetti, 2013) com a existência de diversas teorias motivacionais reacionadas a quatro vertentes principais: behaviorista, cognitivista, humanista e psicanalítica (Davidoff, 2001; Penna, 2001; Robbins, 2002; Lopes & Abib, 2003; Santos, 2003; Sobral, 2003, 2008; Tamayo & Paschoal, 2003; Schultz & Schultz, 2005; Castañon, 2007; Strapasson & Carrara, 2008; Barrera, 2011; Joly & Prates, 2011; Vieira *et al.*, 2011; Strapasson, 2012). No fundo, para a comunidade escolar a motivação de escolha dependeu apenas de fatores externos que abarcam as vertentes cognitiva e humanista sem ter em conta a existência das outras vertentes.

Quanto aos docentes, a escolha da profissão não significa, escolha do local de trabalho, porque eles se apresentam como sacerdotes, enviados onde quer que seja desde que haja escola e crianças para ensinar de acordo com o nível que se vai granjeando na escala académica com correspondência ao nível desejado para os diferentes níveis de escolarização. E mesmo a nível do trabalho ou do local do trabalho a escolha, ou a motivação de escolha afirma-se importante, porque, de acordo com Ryan *et al.*, (2011), a motivação implica a energia e a direção da ação e pode ser aplicada em todos os contextos de atuação do ser humano. Assim Guidetti e Martinelli (2017) pensam que o



motivo é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação para atingir um objetivo e finalizá-lo, indiscutivelmente, e a motivação é primordial nas ações educacionais. Uma das razões é que a motivação da escolha pode, duma maneira e de uma outra, evitar as situações conflituais nas organizações, como as escolas.

#### 5.2.2. Conceção da comunidade escolar sobre o conflito, as suas vantagens e desvantagens assim como situações conducentes.

Para nos colocarmos sobre o mesmo diapasão, foi necessário saber dos intervenientes a conceção que têm sobre o termo conflito que nos parece diametralmente opostos na sua essência porque por parte dos alunos, não têm em conta que o conflito, em certas situações de gerência boa dos mesmos, catapulta um certo dinamismo para a mudança dos assuntos em processos evolutivos. A este pensamento, Omisore e Abiodun (2014) notam que muito das organizações como a escola não concebem que o conceito é ambivalente no seu significado e as deixa numa espécie de incerteza quanto à sua evolução apesar de ser inevitável à vida humana, com explicam Broukhim *et al.* (2019), mesmo em parcerias público-privadas como analisado por Osei-Kyei *et al.* (2019), em causas-chave de conflitos e mecanismos de resolução de conflitos em parcerias público-privadas. Por causa dessa ambivalência, o conceito granjeou muitos significados e conotações tal como nos referimos anteriormente: atrito, alteração, briga, contenda, desavença, disputa, escaramuça, pendência, etc. Tal como, está acontecendo, Borisoff e Victor (1998) chegaram à conclusão de que é complicado definir o conflito como também se chegar ao consenso sobre o termo e entedem que é mais fácil compreender o conceito em teorias funcional, situacional e interactiva.

O nosso ponto de vista e de acordo com os intervenientes, pensa-se ser situação contraditória, cuja origem é um desacordo ou a não aceitação da opinião de outrem como sendo a base principal em que se assenta o conflito, sustentado pela incompreensão e a discussão que são ressentidas negativamente com consequências nefastas e imprevisíveis.

Atualmente esta conceção é errónea dado que as situações conflituais dinamizam o pensamento, operam mudanças significativas na maneira de apreensão das coisas, o que leva ao desenvolvimento das sociedades na apresentação de pontos de vistas diferentes na escolha da mais eficaz a aplicar para se sobressair duma situação conflituosa. Neste ponto de vista se inscrevem os familiares e os professores que começam a interpretar o conflito numa relação de interação social como sendo uma



forma de comunicação capaz de propulsar e provocar mudança para a melhoria das situações vividas, dinamizando a melhoria das conjunturas.

Os docentes ainda reconhecem que o conflito como desentendimento entre duas pessoas, resulta de personalidades diferentes fruto de comportamentos e hábitos adquiridos ao longo do tempo, formando, desta feita, o carácter do homem. É assim que os familiares apontam mais numa divergência de ideias ou de pensamentos entre pessoas. E se as partes poderem aproveitar essas divergências no campo laboral, traria melhoramento. Na soma de tudo, Deetz e Stevenson (1986) apontam como principal causa a falta ou a deficiente comunicação, como é o caso da não participação dos familiares na vida escolar.

Em meio escolar em estudo, as situações conducentes a estes conflitos, são as que mais conflitos causaram e são de conhecimento da maior parte dos intervenientes. Enumerámo-las no quadro abaixo:

Tabela n.º 18: Situações conducentes aos conflitos na relação docente-familiar levantadas na escola em estudo.

SITUAÇÕES CONDUCENTES AOS CONFLITOS NA RELAÇÃO DOCENTE-FAMILIAR		
CITADAS PELOS ALUNOS	CITADAS PELOS FAMILIARES	CITADAS PELOS DOCENTES
- Assédio sexual	- Assédio sexual	- Reprovação dos alunos
- Namoro com as alunas	- Namoro com as alunas	- Desinformação
- Corrupção	- Corrupção	- Difamação dos professores
- Trabalhos caseiros infringidos aos alunos	- Trabalhos caseiros a favor do professor	- Não respeito pelas normas estabelecidas
- Ameaças proferidas aos alunos	- Ameaças proferidas aos alunos	- Distração dos alunos na sala de aula
- Falta de humildade por	- Falta de consideração dos	- Má educação familiar dos



parte dos professores	alunos por parte do professor	alunos (Comportamentos e atitudes)
- Não consideração do trabalho do aluno	- Vingança	- Trabalhos caseiros em benefício ao professor
- Desconfiança em certas relações com os alunos	- Reprovação dos alunos	- Falta de acompanhamento da vida escolar dos alunos pelos familiares
- Maus tratos infringidos aos alunos	- Desinformação	- Cobranças na escola
- Generalização das punições aos alunos	- Engravidamento das alunas pelos professores	- Insucesso escolar de alunos
- Falta de respeito aos alunos (ofensas)	- Distração dos alunos	- Namoro com as alunas
- Complexo de superioridade ou de inferioridade dos professores	- Desavenças	- Indisciplina e desordem
- Falha na aplicação regular das medidas regulamentares	- Frequência de professores com alunos em casas nocturnas	- Desrespeito das normas da sã convivência
- Violação do horário por parte dos professores	- Falta de consideração	- Perturbação da quietude na sala
- Falha na educação familiar	- Acusações infundadas	- Violação das normas e medidas regulamentares
- Não respeito das normas estabelecidas	- Suspensão na frequência de aulas	- Trabalhos caseiros em benefício ao professor
- Uso excessivo de bebidas alcoólicas e drogas pelos	- Penalizações injustas aos	



alunos	alunos	
- Indisciplina da parte dos alunos	- Uso de alunos como mão de obra barata	
- Desconhecimento das medidas regulamentares		

A maior parte dos conflitos da relação docente-familiar partem dos conflitos da relação aluno-professor, quer dizer que tanto as situações conducentes como as situações de conflito trasladam dos filhos aos pais através de uma espécie de defesa familiar ou de protecionismo do seu educando. Os atritos entre docentes e alunos passam diretamente aos pais e encarregados da educação que se confrontam por sua vez em defesa dos interesses da criança ou do seu educando. E como defendem Omisore e Abiodun (2014) as fontes dessas situações são internas como externas à organização. Segundo relatos, por muitas vezes, sem se inteirar da essência dos problemas, os pais envolvem-se em atritos com os docentes defendendo a posição do seu educando. De acordo com Da Silva e Abud (2016) quando se referiram da indisciplina na escola que é uma forma de conflito, revelaram que o professor responsabiliza principalmente a atuação docente como a maior causa dos atuais problemas. Essa atuação menos boa dos docentes na sala de aula, acentua a sua desvalorização e a perda da autoridade junto aos alunos (Laterman, 2002; Trevisol & Lopes, 2008; Morgado, 2011). Ainda no quadro da indisciplina, La Taille (1996) acredita que certos atos de indisciplina não podem ser considerados imorais, mas "genuinamente morais", tais como quando o aluno não aceita decisões docentes que lhe pareçam autoritárias ou injustas. Sendo a norma numa organização um elemento fomentador de certos conflitos, Araújo (1996) e Aquino (1996) advertem que é imprescindível que o princípio que sustenta determinada regra seja o da justiça, para que ela não se torne imoral aos olhos dos alunos, fomentando revoltas que, ao contrário de serem atos de indisciplina, configuram-se antes como sendo indícios de autonomia.

Num outro “item”, analisaram-se as vantagens e desvantagens de um conflito visto pela maioria dos entrevistados como produtor de efeitos negativos como referenciaram Okoth e Yambo (2016) que agruparam em efeitos psicológicos,



comportamentais e fisiológicos que alguns deles, podemos identificar no quadro a seguir que encaixa os pontos de vistas recolhidos:

Tabela n.º 19: Desvantagens e vantagens do conflito na perspetiva da comunidade escolar em estudo.

	CITAÇÕES DOS ALUNOS	CITAÇÕES DOS DOCENTES	CITAÇÕES DOS FAMILIARES
DESIGNAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provoca situações desagradáveis;</li> <li>- Zombarias dentro da sala de aula;</li> <li>- Não lhe é prestada a atenção dentro da sala de aula;</li> <li>- Falta de consideração;</li> <li>- Criação de inimizades;</li> <li>- Más intenções;</li> <li>- Desconforto nas relações interpessoais;</li> <li>- Injustiças;</li> <li>- Incompreensões;</li> <li>- Reprovações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de ambientes desfavoráveis nas relações interpessoais;</li> <li>- Desistência dos alunos na frequência das aulas;</li> <li>- Consequências nefastas (Violência);</li> <li>- Perda da vida (mortes);</li> <li>- Desfalecimento da dignidade humana;</li> <li>- Perda de consideração;</li> <li>- Falta de respeito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmoralização;</li> <li>- Desencorajamento</li> </ul>



V A N T A G E N S	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhor conhecimento das falhas e fortalezas dos outros e de si próprio;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhor conhecimento da posição do outro;</li> <li>- Compreensão da situação segundo o oponente;</li> <li>- Defesa do orgulho próprio;</li> <li>- Mudança de escolha ou de opção;</li> <li>- Ajuda resolver os problemas;</li> <li>- Descoberta das potencialidades dos outros;</li> <li>- Granjeia consideração e respeito;</li> <li>- Adequação dos pontos de vista;</li> <li>Ajuda a reflectir sobre os erros cometidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuda a conhecer melhor o outro (convicções, pensamento, posições...);</li> <li>- Evita estagnação;</li> <li>- Dinamiza os grupos;</li> <li>- Ajuda encontrar consensos;</li> <li>- Ajuda corrigir situações anómalas;</li> <li>- Mudança de comportamentos;</li> <li>- Ajuda a compreender os fenómenos;</li> <li>- Ajuda a manter a vigilância no acompanhamento da evolução da situação;</li> <li>- Melhor conhecimento do outro</li> </ul>
---	---	---	---

Nas vantagens, ainda se enquadram no estudo de Okoth e Yambo (2016) que constata a motivação dos indivíduos, a satisfação de necessidades psicológicas, a criação de novas ideias, a facilitação da compreensão dos problemas, o respeito pela opinião de outrem, etc. Estes dois últimos aspetos são retomados pelos docentes e encarregados da educação que partilham a mesma ideia com Okoth e Yambo (2016).

### 5.2.3. Ambiente reinante e relações interpessoais na comunidade escolar em análise

Na nossa análise do ambiente reinante, começamos por ver as condições de trabalho que são consideradas de normais. Não foi posto em enxergue um dos



grandes fatores de motivação dos docentes, referimo-nos do usufruto (Jacomini & Penna, 2016) que reconhecemos também ter melhorado bastante em relação aos anos anteriores até 2008 que não ultrapassava a barra dos novecentos dólares para um licenciado. Apenas nos cingimos nas condições materiais, didático-pedagógicas e humanas. Os alunos interrogados reconhecem que as condições atuais em relação às condições anteriores do ensino secundário, progrediram para o melhor apesar de não atingir os níveis mais desejados para realização do processo de ensino de qualidade. Faltando de tudo um pouco, metem-se causa as competências e o perfil necessário de saída do aluno naquela escola, o que pode provocar conflitos entre alunos e professores ou mesmo entre professores e pais e encarregados da educação.

Apesar de que os alunos sentem uma melhoria comparativamente aos anos anteriores, quando uma escola que alberga alunos nas condições higiénico-sanitárias deploráveis, tornando fontes de contaminação e de más práticas que afetam a saúde humana, é claro que a situação está neste ponto de vista péssima. Assim, não tendo as instalações higiénicas numa escola, alunos e professores são sujeitos a se encontrarem em sítios impróprios para satisfazerem as suas necessidades biológicas primárias, o que de certo modo não dignifica a classe do professorado, nem tão pouco os nossos alunos, causando, desta feita, a falta de respeito e do pudor. Por isso, não é normal o que se considera de normal nessas condições. O trabalho realizado por Jacomini e Penna acima referenciado coloca em evidência que na escola brasileira, apesar da importância dos professores para a promoção de uma educação de qualidade, vários problemas ainda precisam ser enfrentados, a fim de garantir condições efetivas de trabalho aos docentes. Neste mesmo sentido, Sampaio e Marin (2004) evidenciam a precarização no trabalho docente em que pesam esforços para enfrentar tal situação.

Nesta mesma senda, é contrastante considerar que as condições de calor nas salas possam permitir uma boa aprendizagem quando se sabe que o professor passa mais tempo na sala de aulas onde o calor é infernal e a temperatura atmosférica atinge às vezes 37° C. A sala de professores, considerada como sala de espera, tem condições de condicionamento do ar favorável para acomodação, trabalho e aprendizagem.

Nota-se, que se lhe diga, uma evolução das condições técnico-materiais e humanas. Todavia, as condições mais prementes para o processo do ensino de qualidade ainda são além do desejado, passando por reclamações para a sua satisfação. A falta de laboratórios, de oficinas, de bibliotecas e de estrutura para a prática da educação física e desportiva são apontadas como condições, a que mais falta, fazem à escola e também do



personal altamente cualificado. A falta de condições adequadas para realização do processo docente-educativo acarreta consigo consequências na formação do homem com possibilidades de não transferência de competências, habilidades e atitudes imprescindíveis e necessárias ao homem que se quer formar. Em outros termos, sem as condições possíveis de realização do exercício docente, os objetivos de formação estarão a quem do desejado. Nessa senda, evocando Jacomini e Penna (2016), constata-se que para que o docente possa realizar a sua atividade nas escolas, é de consenso que, entre outros aspetos, ele possua uma formação adequada e que lhe sejam oferecidas condições de trabalho e de desenvolvimento profissional. As condições de trabalho docente têm sido mote de diferentes estudos, que evidenciam a sua precarização (Sampaio & Marin, 2004), em que pesem esforços para enfrentar tal situação, explicitados em políticas educacionais nos últimos anos (Gatti *et al.*, 2011). A precariedade nas condições de exercício da docência evidencia a sua desvalorização política e traz consequências para a sua valorização social e para as formas como o professor se constitui como profissional (Lüdke & Boing, 2004), podendo ser um dos elementos para produção de conflitos entre a classe do professorado e os encarregados da educação, tendo em conta que o perfil de saída dos finalistas não é formatado na base do consenso comum. E tal como enfatizam Jacomini e Penna (2016) a questão da qualidade do ensino, passa pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do professor.

A isto também se acrescenta o comportamento da comunidade capaz de produzir conjunturas favoráveis ou não aos conflitos. Os discentes apontam algumas atitudes tanto dos seus professores, dos seus colegas como dos seus familiares que não são corretas perante toda a comunidade, mas têm duma maneira geral sabido se relacionar para a produção de um ambiente normal de convivência mútua porque tal como preconizado por Ferreira e Carrara (2009), a escola para além da difusão do conhecimento se responsabiliza na promoção de mudanças éticas socialmente relevantes que auxiliam no desenvolvimento integral do indivíduo e da comunidade. Ainda nesta senda, Silva e Ruffino (1999) apontam que a finalidade básica do sistema da educação é a promoção de mudanças nos indivíduos, com reforços dos comportamentos culturalmente aceitáveis e a introdução de outros considerados necessários.

Ainda essa atitude de alguns docentes faz mancha do óleo para a vitimização do aluno ou a criminalização do aluno junto dos outros colegas, o que é injusto e que deve se corrigir.



Essas atitudes inadequadas e irresponsáveis são mais características em períodos sobretudo de realização de provas ou ainda no fim do ano letivo em que até alguns docentes já não conseguem falar de maneira airosa com os próprios estudantes manifestando um complexo de superioridade desmedida.

Nesta senda, alguns apontam as ofensas proferidas pelos professores, num momento candente como o da realização de provas, atentam a integridade física e ao pudor, o que denota um comportamento mais infantil daqueles que são os promotores da educação e de mudanças de hábitos nos escolares.

Outrossim, dependentemente dos dias, os docentes manifestam comportamentos diferenciados, como quem diz, se adaptam aos estímulos ambientais para afixar a resultante das duas forças comportamentais.

Do comportamento dos professores caracterizado pelos alunos daquela escola não é tudo. Alguns discentes caracterizam os seus docentes de vaidosos e arrogantes, sendo estes repulsivos numa ação que se quer congregadora e reconciliadora, que é a ação docente. Estas atitudes em nada abonam a realização do processo educativo, antes pelo contrário.

A autoavaliação que os alunos fazem do seu próprio comportamento a nível da escola, dum maneira geral apresenta-se como sendo negativo fruto da educação diferenciada recebida a partir das famílias, dos órgãos da comunicação social e da vizinhança e de outras instituições tais como as igrejas. No seio desse quadro sombrio, ilustram-se aqueles que por uma razão da boa educação dos pais, adquirem um comportamento respeitoso e respeitável no seio da sociedade e esperam que a escola modele nos limites normais e aceitáveis pela comunidade, sendo os valores de cada sociedade, diferentes, uma da outra, dependendo de um meio a outro, de um tempo ao outro, de um estímulo ao outro, etc.

Os trabalhos de Boarini (2013) assim como os dos Sila e Matos (2014) que consideram a indisciplina na escola como recusa a obedecer às regras, coadunam com a visão dos alunos quando levantam a questão do mau comportamento que se considera na comunidade e que se manifesta pela desobediência no cumprimento das normas estabelecidas pela sociedade, na violação do Regulamento Interno da escola, na recusa da participação em algumas atividades programadas pela direção da escola ou pelo professor, na manifestação de atitudes inaceitáveis e mesmo na identificação em certos grupos de marginais, o que de certo modo começa a preocupar a sociedade em geral. Ngwokabuenui (2015), no seu trabalho sobre a indisciplina nas escolas secundárias da



República dos Camarões encontrou exatamente os mesmos problemas que a escola angolana enfrenta. Do modo geral, Silva *et al.* (2017) caracteriza isso de indisciplina escolar no seu trabalho que serviu para verificar as conceções dos professores de escolas públicas sobre o fenómeno, os comportamentos e / ou eventos que ocorrem na sala de aula, onde apontam que, segundo o entendimento dos professores, a indisciplina escolar prende-se com a agressividade, a inquietação, a falta de atenção, a conversação, a destruição do património escolar, o desrespeito aos colegas e professores, o desrespeito às normas e regulamentos, são atos de indisciplina, um dos principais problemas enfrentados pelos educadores a nível da escola (Negreiros & Bezerra, 2007; Ferreira *et al.*, 2011; Silva *et al.*, 2012; Silva, Oliveira e Fontenele 2012; Silva, Silva & Sousa, 2012; Negreiros *et al.*, 2013; Negreiros, Santos, Costa & Santos, 2013; Negreiros & Silva, 2014).

Acrescentado a isso, certos alunos são chamados de desordeiros, colocando-se em desafios com alguns professores que não os consideram, dependentemente do temperamento que apresentam colocando em risco todo o processo, caso haja indisciplina ou intervenção na condução da turma.

E são essas manifestações de atitudes conducentes aos atritos no seio da comunidade que se quer cada vez mais estável. A maioria dos alunos naquela escola já teve atritos com os professores a julgar pelas informações recebidas. O caso mais complicado, é que alguns dos professores se vingam do aluno por ter manifestado um comportamento conducente aos conflitos.

Apesar do quadro negativo que os nossos alunos apresentam sobre o seu comportamento, onde até já existem grupo de marginais, no seio dessa componente da comunidade, temos a maioria dos alunos bem-educados e que se comportam maravilhosamente bem, traduzindo a educação familiar recebida e a justa apreensão da continuidade da boa educação recebida a nível dos centros escolares. Esta franja não admite e nem aceita a corrupção dos seus bons hábitos e se opõe aos demais que se desviam do padrão normal, preservando os valores adquiridos acima de tudo. É a isso que Silva *et al.* (2017) convidam a comunidade escolar quando se referem da necessidade de os educadores e alunos de verem a escola como um local para o desenvolvimento do processo mental superior, bem como um local onde se pensam valores éticos, discutidos e partilhados.

Consegue-se neste caso tirar o joio do trigo numa mistura quase heterogénea dada a diversidade e a multiculturalidade no seio dos jovens da



comunidad.

Os familiares dos alunos também têm tido comportamentos diferenciados segundo os seus próprios relatos, o que significa que nem todos agem da mesma maneira, dependendo das envolvências e das circunstâncias a sua volta.

Dessas circunstâncias, decorre alguma partilha da experiência entre elementos da mesma comunidade. As circunstâncias vivenciadas por cada um dos elementos da comunidade são diferentes e cada um deles acarreta consigo uma certa experiência do passado, podendo partilhar com os outros colegas ou ainda entre eles e os adultos, neste caso professores e familiares, tal como diz a sabedoria africana que no batucar da criança, o adulto também dança.

No campo educacional e/ou profissional, Barbosa (2003) pensa que a experiência, quando narrada, permite viver as experiências do passado para interpretá-las e recordá-las. Neste caso, é preciso um olhar atento no presente, o qual possibilita que as lembranças significativas de um passado distante ou breve sejam narradas e partilhadas com o outro. E Lima (2005) recorda que na experiência da narrativa, vive-se a experiência do outro como se fosse genuinamente pessoal e inteiramente vivenciada. Ainda no campo educacional, Dorneles e Galiazzi (2012) argumentam que a escrita narrativa, quando promovida em rodas de formação, possibilita a partilha de experiências e o repensar as práticas educativas na sala de aula que de uma maneira e de uma outra permite uma ação pedagógica eficaz dos participantes capaz de revolucionar o ensino (Dorneles, 2011; Firme, 2011; Albuquerque & Galiazzi, 2011). E quando a partilha é fluida torna-se um meio de evitar os conflitos.

Entretanto, a posição social que faz com que existam grupos identificados, ou as diferentes atitudes manifestadas dando personalidades diferentes constituem algumas barreiras defendidas pelos discentes. Essas barreiras para além de obstaculizar a partilha levam à convivência não salutar. E como defendem alguns alunos, nessa experiência de partilha permite a aquisição de conhecimentos, sobretudo naquilo que é objeto de pesquisa.

Por alguns, ela tem sido boa, mas para os outros enfrentam dificuldades com a própria comunidade na partilha ou na receção da informação por falta de experiência na convivência com os demais e por outro só se partilha quando temos para partilhar.

As partilhas de experiência no seio da comunidade estudantil estão viradas na compreensão dos conteúdos temáticos para a solução de algumas tarefas escolares assim como as ocorrências do dia a dia.



No campo dos professores, a experiência profissional conta muito com os anos de serviço que se traduzem em certas complicações vividas, certas situações encontradas e os meios necessários que foram empregues para se ultrapassar as mesmas. É de compreender que como já dissemos, as circunstâncias envolventes na realização de qualquer atividade produzem de certa maneira meios e caminhos para se atingir os fins previstos. Isto constitui uma bagagem da vida que pode se chamar de cultura ou de experiência vivenciada sobretudo no campo laboral. Essas boas práticas ou técnica adquirida ao longo do tempo, para alguns noviços adquirem-na na partilha com os mais antigos. Esta ideia vai ao encontro do que diz Suárez:

Quando os docentes se convertem em narradores das suas próprias experiências escolares, deixam de ser o que eram, transformam-se, são outros. Assumem uma posição reflexiva que desafia as próprias compreensões, reconfiguram as próprias trajetórias profissionais e ressignificam as próprias ações e interpretações sobre a escola. (2010, p. 183).

Nessas experiências, há momentos importantes segundo os professores que sentem a partilha, sobretudo na organização dos debates criando circunstâncias propícias para o apuramento da veracidade dos factos entre alunos e professores. Outrossim, refere-se no momento de reuniões ou assembleias de escolas em que são também convidados os familiares para poder contribuir na resolução de certos problemas que enfermam a vida escolar e não só. São apontadas as visitas feitas pelos professores nas casas dos familiares para se afirmar a vida do estudante como sendo momentos favoráveis de interação com os pais. Estes momentos são também raros por causa dos preconceitos e da ocupação laboral de uns e dos outros.

Quanto aos pais e encarregados da educação, o cenário tem sido exatamente o que explicamos anteriormente com os professores em caso das assembleias de escolas ou reuniões com os familiares. Entretanto, em termos de idade, do nível cultural ou ainda de experiência de vida, muitos bons conselhos os professores e discentes têm vindo a receber por parte dos mais velhos tudo para o bem da escola e dos membros da comunidade escolar.

Um trabalho harmonioso requer uma sã convivência entre os elementos da comunidade. E a experiência de partilha é uma resultante ou consequência de uma boa convivência no seio dos elementos que conformam uma determinada sociedade. No contexto escolar, o conceito convivência é operacionalizado em três âmbitos tal como



requerem Fierro-Evans e Carbajal-Padilla (2019): pedagógico-curricular, organizativo-administrativo e sócio-comunitário. A convivência escolar oferece uma resposta à violência e a persistente exclusão social. Neste contexto, é natural que dentro duma organização como a escola, que tudo não venha a funcionar de maneira mais desejada augurando que as diferenças individuais, as diferentes microcomunidades de proveniência dos elementos possam influir sobre a organização, apesar dos objetivos comuns pretendidos. Por isso, mesmo num tudo harmónico, ainda existem problemas que são necessários de serem dominados e ultrapassados por vias próprias de resolução dos problemas. E isto, nos leva ao ciclo de vida do conflito que é necessária uma resolução do mesmo para se voltar à sã convivência que se quer dentro duma instituição escolar. Adaptando Swanström & Weissmann (2005), quando o conflito declarado atinge a sua fase ascendente é preciso a sua resolução para a estabilidade almejada.

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



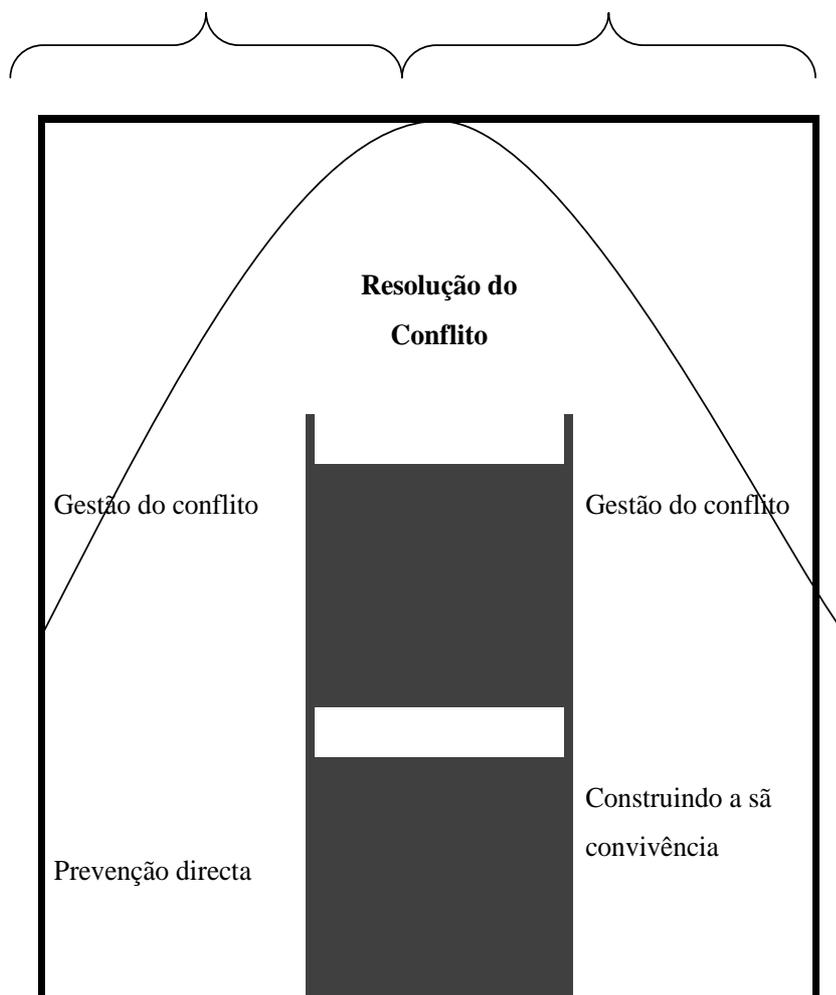
Nível de

Intensidade do

conflito

Fase ascendente

Fase descendente



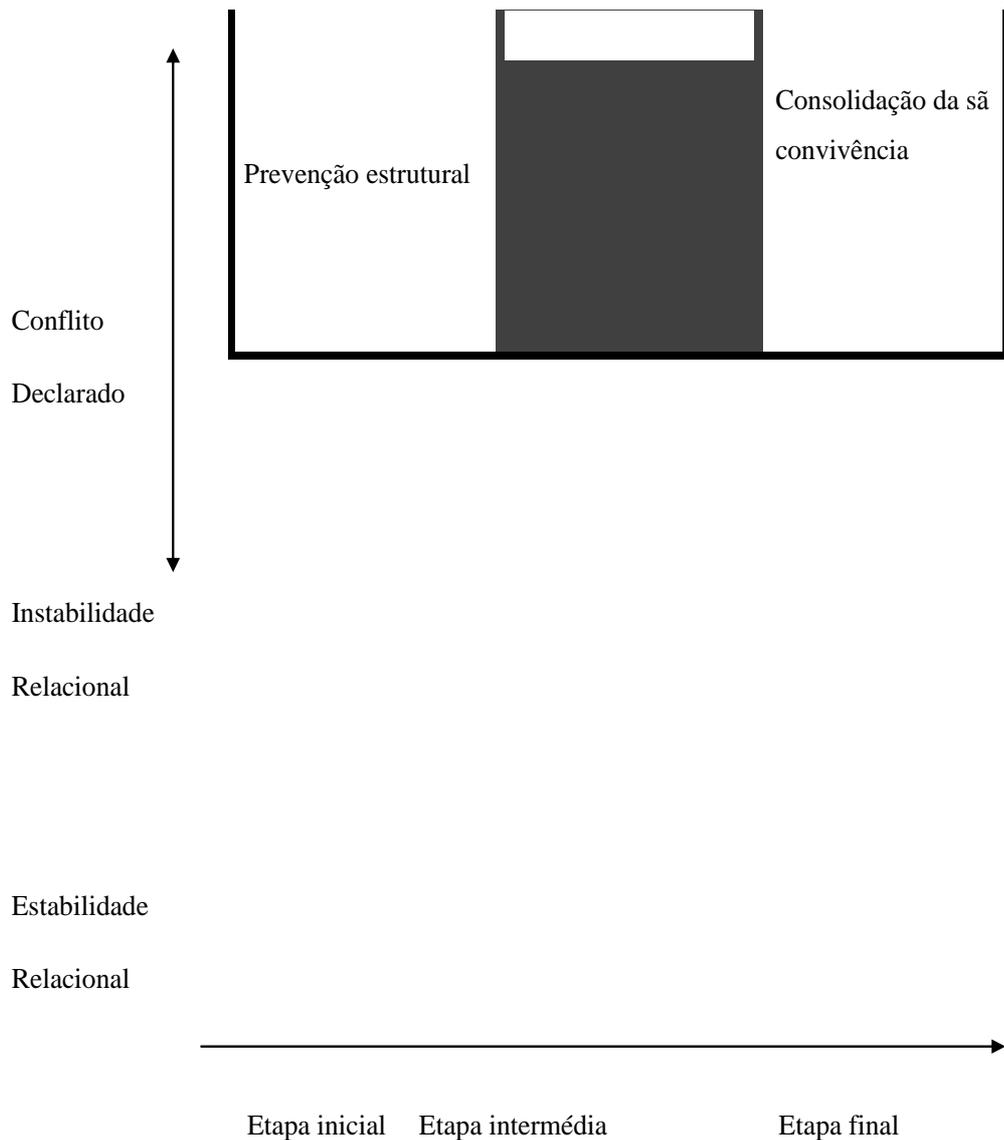


Figura 10: Ciclo de vida de un conflicto (Fonte: Adaptação de Swanström & Weissmann, 2005)

Essa convivência caracterizada de boa naquela comunidade, se manifesta segundo os estudantes pela solidariedade, sobretudo na assistência dos colegas em estado doentio ou ainda em outras necessidades, como se verifica nas nossas comunidades africanas no acompanhamento dos colegas com problemas de



desaparecimento físico de um entequerido. Apesar do que pode ser relatado, os resultados são contrastantes bastando ver as situações vividas pelos alunos que tiveram atritos, o que significa que a convivência no seio dessa comunidade escolar não é salutar corroborando com os resultados sobre a convivência escolar encontrados por López de Mesa-Melo *et al.* na Universidade de Colômbia:

Os estudantes afirmaram que existe um clima escolar pouco satisfatório, condutas agressivas (verbais e físicas), destruição de materiais, isolamento social e assédio sexual. As soluções de conflitos são regulares, bem como a forma em que estes são abordados. Os conflitos se apresentam por estudantes problemáticos, por falta de respeito, disciplina e intolerância de professores. (2013, p. 383)

Exatamente as situações relatadas acima, foram encontradas na escola em estudo, razão pela qual contrariam as afirmações dos entrevistados que recalcam haver um clima de convivência salutar, dando confiança na conclusão dos estudantes colombianos que alegam haver um clima pouco satisfatório na existência de conflitos sombreados pelas agressões físicas e verbais assim como o assédio sexual encontrados na escola de Bucu-Zau. Recordamos aqui que os dois países passaram por vicissitudes de guerra, um com mais de quarenta anos de guerra e outro com mais de cinquenta anos de guerra associado também ao narcotráfico. Assim pode se entender que as duas escolas apesar do distanciamento e de culturas diferentes venham a ter o mesmo tipo de comportamento na convivência escolar donde a necessidade de criar ambientes propícios para a construção de relações que favorecem o processo de ensino e aprendizagem pode propiciar uma correspondência entre a qualidade do clima escolar e das relações interpessoais (Vinha., 2016; Cerda *et al.*, 2019).

As relações na comunidade escolar em estudo devem ser melhoradas para produzirem os efeitos esperados. Tal como escrutinado na convivência, as relações estabelecidas não podem ser eficazes mediante uma convivência pouco satisfatória e como se referem Freschi e Freschi (2013) estabelecer boas relações com os discentes é o primeiro passo para se obter um bom ambiente de trabalho que seja produtivo e interessante ao aluno. Insistindo, todas as relações dentro da escola têm incidência direta no rendimento escolar e profissional. Neste caso, ter boas relações com todos os envolventes na ação educativa é fundamental para que o trabalho seja completo e para que o acto de ensinar, seja prazeroso. Se não haver equilíbrio nas relações estabelecidas entre os envolventes no trabalho, faltará a motivação e o trabalho ficará



prejudicado. Neste sentido, o equilíbrio nas relações entre o professor e o aluno, facilitará o envolvimento do aluno nas atividades e na construção de conhecimentos com base nos conteúdos lecionados. Por outro lado, a reflexão do professor sobre o seu papel como educador e a sua influência sobre a vida do aluno colocará-lhe no patamar de um profissional na altura de facilitador e de construtor das novas gerações. A implicação dos pais e encarregados da educação, a envolvimento destes no acompanhamento dos estudos dos seus educandos para além de beneficiar aos estudantes, facilita o trabalho do professor. Essa dupla implicação ou a reciprocidade na implicação da formação das novas gerações produz o comprometimento dos professores para render um trabalho eficaz e eficiente à nação. É assim que é exigida uma boa colaboração entre os elementos que constituem a organização da escola. Ainda assim, apesar das condições de trabalhos reconhecidas como supostamente melhoradas, muito ainda resta a fazer, equacionando condições/qualidade do trabalho produzido que será refletido no produto final que é a formação dos alunos.

#### 5.2.4.Consideração do trabalho docente pela comunidade escolar

Por muitos, o trabalho docente é considerado como aquele que transforma o mundo através da mudança de comportamentos e de conferência de competências e habilidades aos educandos para que possam ser capazes de exercer uma atividade socialmente útil. É uma espécie de uma moldagem que permita a conformação às atividades de um ramo de saber. Neste intuito, nas comunidades mais evoluídas, o Estado toma conta da situação do trabalho docente assim como as comunidades em vias do desenvolvimento. Certas comunidades primitivas ou com pouca visão, o trabalho não é reservado a uma franja de pessoas, mas sim a partir da comunidade os pais encontram um profissional a quem o filho é confiado para aprendizagem de uma profissão útil na sociedade. Entretanto, a educação, para além da própria comunidade se encarregar, os progenitores são os primeiros a inculcar as noções básicas e a comunidade apoia esta ação dando mais "inputs" para o sucesso da educação do homem na comunidade. E como sabemos, em muitos círculos da sociedade, o homem aprende. A nossa questão é: como é considerado atualmente este trabalho do homem que desenvolve as competências, habilidades e atitudes numa pessoa para exercer uma profissão?

Em muitos círculos ouve-se que os professores de hoje não são os mesmos que os de ontem. Ainda se referem que o trabalho deles já não tem tanto impacto que o



trabalho de ontem. Numa só palavra, as circunstâncias mudam, as considerações também. Mais do que nunca e na nossa sociedade angolana, o trabalho do professor é muito considerado e o próprio professor perdeu o seu prestígio por razões de vária ordem. Os professores chilenos como o demonstram Carrasco-Aguilar e Luzón Trujillo (2019), comparativamente aos professores angolanos estão passando por uma crise de desvalorização do seu papel apesar de que muitos se consideram valorizados pela comunidade e pelos discentes. Insistindo, eles demonstram que a perda de respeito por sua autoridade devida a desvalorização dá um impacto negativo na convivência escolar e não só.

Nota-se que no ambiente escolar do centro em estudo, a comunicação entre os integrantes da comunidade é fluida com a exceção entre professores e encarregados da educação que tem sido muito deficiente e sem participação dos pais e encarregados da educação. Esta conclusão valida a conclusão tirada por Rimm-Kaufman e Zhang (2019) no caso dos jardins-de-infância onde somente dez porcentos dos pais com crianças em situação de risco têm comunicado com os professores. Esta situação de deficiente comunicação como também de falta de comunicação é produtora de conflitos. Assim Halawah (2005), De Nobile (2016), Duslake Geier (2018) constata que mesmo nas escolas de Abu Dhabi e nas organizações do trabalho, o clima escolar e a satisfação no trabalho estão associados positivamente à eficácia de comunicação. Também uma das componentes da motivação do aluno é a capacidade do professor de alavancar as relações entre pais e responsáveis, de estabelecer uma parceira com os pais para ajudar a motivar os resultados dos alunos. Tal como defende Ankrum (2016), os professores devem fazer dos pais parceiros de pensamento para transmissão da educação rigorosa e significativa aos alunos assim como os pais devem pensar nos professores como uma família larga para com os alunos.

A realização de matutinos, vespertinos, a afixação de comunicações internas nas vitrinas ou comunicados pela via da imprensa são as formas de comunicação mais adaptadas naquele meio escolar em estudo. Nesse sentido, se requer uma melhoria, assim como também a utilização das novas tecnologias afigura-se como uma forte interação junto dos familiares dos alunos. A participação em reuniões da escola é outra forma de comunicação, mas que em várias circunstâncias, é defraudada pelos familiares que não se dignam marcar a sua presença e onde a maioria se se faz presente é por intermédio de outras pessoas, tal como o filho mais velho, o primo, o sobrinho ou um empregado de casa.



A participação dos familiares na vida escolar é muito fraca, suscetível de produzir muitos conflitos pela imposição da linguagem dos surdos entre as partes, pecado imputado aos encarregados da educação como se tem verificado em diferentes escolas. O contrário desse comportamento dos encarregados da educação pode impactar positivamente nos resultados dos seus educandos concomitantemente a diminuição dos conflitos (López *et al.*, 2016; Sumarsono *et al.*, 2016; Bailey, 2017; Malik *et al.*, 2018) porque como foi visto, a reprovação dos alunos tem trazido problemas entre o encarregado da educação e o docente. Álvarez Branco (2019) martela que as realizações escolares e a qualidade educacional que os menores recebem dependem, em grande medida, do desempenho dos dois primeiros agentes da socialização, a família e a escola.

As pesquisas mostram, segundo Álvarez Branco (2019) que a frequência e a qualidade das relações estabelecidas entre eles contribuem para melhorar a eficácia educacional de ambos os contextos e gera efeitos positivos no desenvolvimento integral dos alunos e no desempenho escolar, facilitando a geração de capital humano e social.

Em algumas circunstâncias a participação em reuniões convocadas pela direção da escola, é a única via de participação de alguns encarregados da educação na escola em estudo. Neste sentido, podemos aqui apreender as abordagens feitas nos referidos encontros como pontos que podem levar à prevenção dos conflitos quando fazem referência da disciplina escolar, do cumprimento das normas, da situação comportamental dos alunos, dos aspetos organizativos e funcionais, do aproveitamento escolar, etc. O trabalho levado a cabo por Simai (2016) no Distrito de Unguja em Zanzibar (África) revelou que as reuniões de pais e professores são muito valorizadas para o aumento do desempenho académico dos alunos e o comprometimento do trabalho dos professores assim como a compreensão dos professores sobre os ambientes dos alunos permitindo assim uma ajuda efetiva e diferenciada dos alunos porque ainda Castelino *et al.* (2019) reconhecem que a escola e a família ajudam os adolescentes a desenvolverem a autoeficácia nas aprendizagens.

Apesar da importância das referidas reuniões, a magnitude do envolvimento dos pais na educação dos seus filhos é ainda de menor impacto. Sapungan e Sapungan (2014) requerem que os pais participem ativamente dos assuntos académicos, ajudando os seus filhos nos trabalhos de casa, interagindo continuamente com os professores, contribuindo nos projetos atinentes à escola, obter o "feedback" dos professores sobre as fraquezas, oportunidades, fortalezas e ameaças dos seus filhos para uma



apreciación exata do traballo docente, o que aquele universo está longe de alcanzar.

Na apreciación do traballo docente pòs-se em evidência a existência de bons técnicos da educación que cumpren com as suas obrigações laborais, cheios de competências, habilidades e conhecimentos, ao lado dos quais existem os incompetentes arrogantes, mal comportados, conflituosos que não sabem transmitir os conhecimentos. Neste sentido, coloca-se em dúvida a formação inicial dos mesmos, o plano curricular de formação e os concursos de ingresso dos técnicos da educação. Neste caso, quando se duvida na capacidade dos docentes, fica claro que o seu trabalho será mal apreciado. E como se referem Stohlmann *et al.* (2012) no caso da integração, há uma necessidade de mais pesquisas e discussão sobre o conhecimento, experiências e antecedentes que os professores precisam para formar efetivamente as novas gerações. A fragilização do sistema da educação tem a ver principalmente com o técnico da educação que se vê limitado nas condições ao seu dispor: conhecimentos, meios técnico-materiais e humanas assim como as normas estabelecidas, tal como enfatizam Veloso e Mill (2018), numa pesquisa feita no sistema de educação a distância em Brasil onde se identificou as características que permeiam a atividade docente, algumas das quais, a fragilização dos vínculos entre docente e estabelecimento do ensino, a flexibilização e o trabalho em tempo parcial. Isto permite-nos compreender que as novas relações no trabalho podem significar perversidades aos docentes com possíveis implicações negativas no processo. Por isso, reforçando o pensamento do Ruffino (2017) sobre a análise de alguns fatores condicionantes e as suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica, podemos concluir que é necessário repensar o trabalho docente, tendo em vista a profissionalização do ensino. Neste sentido, deve-se olhar para a formação de professores de dentro para fora, enaltecendo o estatuto da carreira docente e a relação proveniente dessa interação com o trabalho, conferindo-lhe a autonomia na prática da sua atividade.

Analisada a autonomia docente a nível da escola, concluiu-se que apesar do meio cultural em volta da escola, que os professores conquistaram essa autonomia dentro da sala de aula no desenvolvimento de assuntos antes considerados de tabus e de interesse público ao detrimento do cumprimento dos programas curriculares que são adaptados em função das circunstâncias e do ambiente. Essa conclusão é apoiada por Bego (2016) sobre a autonomia profissional docente, que para além do docente ser mero executor de projetos hegemónicos concebidos por especialistas externos, deve conceber e desenvolver a sua docência buscando a conformidade entre as diretrizes e



normas da educação nacional, os contextos regionais e as decisões comunitárias. Carvalho e Videira (2019) confirmam também que apesar da transferência do poder jurisdicional das Instituições do Ensino Superior de Portugal ao pessoal não docente afetando a sua participação no processo de tomada de decisões, o professor não perdeu a sua autonomia profissional. É apenas com a autonomia docente que os professores podem ser profissionais reflexivos para desempenhar o papel de agentes de mudança (Nosratinia & Zaker, 2017). Por isso, sustenta-se, com base no pensamento de Henry Giroux, Paulo Freire e Ilma Veiga, traduzido por Silva (2016), que a prática docente deve ser alinhada, de entre outros parâmetros, na capacidade crítico-reflexiva e na autonomia.

Como se viu nos relatos de todos, os aspetos mais sonantes na produção de conflitos com os familiares ou com os alunos, prendem-se com a falta de aplicação de medidas ético-deontológicas por parte dos profissionais da educação. Bouba (2016) chegou à conclusão de falta da ética por parte dos docentes com práticas deontologicamente repreensíveis no que diz respeito a avaliação dos estudantes universitários tais como, a compra de nota, o assédio sexual e a subtração injusta de notas na Universidade de Maroua, Camarões. Tweve (2019) reconhece que a questão antiética que os estudantes enfrentam é a desonestidade académica. O profissionalismo do professor tem significado muito relevante na educação, pois afeta o papel do professor e da sua pedagogia, o que influi em troca na capacidade do aluno de aprender efetivamente. Como faz referência Boturovna (2019), a esfera do comportamento profissional de um professor deve, antes de tudo, cumprir as normas estabelecidas, formalizadas e consagradas em vários documentos normativos e atitudinais, tais como leis, cartas, regulamentos, instruções, regras, estatutos, etc. Ainda na opinião de Boturovna (2019) é também importante que o profissional do processo docente-educativo conheça e cumpra com as normas estabelecidas numa comunidade sócio-cultural sob forma de ideias e tradições, na esfera de relações informais.

A base moral e humanista de cada profissão tem medidas de respeito à vida humana e respeito às regras estabelecidas no estrito interesse comunitário. Infringir essas regras, o profissional estará violando os princípios que norteiam o normal cumprimento do estabelecido, causando desta feita, conflitos não somente com as normas mas também com as pessoas a sua volta que é o aspeto mais relevante do nosso estudo cuja uma das fontes é a não aplicação dessas medidas. Nesta ordem de ideias,



chega-se à conclusão tal como enfatizaram Estrela e Afonso (2016) de que a formação ética dos professores é uma espécie de parente pobre do processo de formação de professores ao lado das áreas disciplinares e didáticas de ensino em Angola e não só. Gierczyk e Harrison (2019), Monteiro *et al.* (2019) assim como Turaevna (2020) destacam a necessidade da educação ética como pilar do ensino, sendo a moralidade do professor, a componente interna mais importante da sua imagem profissional.

#### 5.2.5. Conflitos da relação docente-familiar na escola do I ciclo de Buco-Zau.

As situações identificadas que já produziram os conflitos na escola em estudo entre os professores e os pais e encarregados da educação, na sua maioria parte foram identificadas como aqueles conducentes aos conflitos a esse nível de relacionamento. Queremos aqui enfatizar que os pais, na maioria parte, entram em conflito com os professores quando estes estiverem em conflito com os seus educandos.

As situações de conflitos ressentidas naquela escola, se discriminam no quadro abaixo:

Tabela n.º 20: Situações de conflitos na relação docente-familiar

<b>SITUAÇÕES DE CONFLITOS NA RELAÇÃO DOCENTE-FAMILIAR</b>		
<b>CITADAS PELOS ALUNOS</b>	<b>CITADAS PELOS FAMILIARES</b>	<b>CITADAS PELOS DOCENTES</b>
- Namoro com as alunas	- Namoro com as alunas	- Namoro com as alunas
- Rivalidade entre aluno e professor	- Rivalidade entre aluno e professor	- Rivalidade entre aluno e professor
- Pedofilia	- Pedofilia	- Pedofilia
- Reprovação por vingança	- Reprovação por vingança	- Reprovação por vingança
- Penalizações generalizadas	- Penalizações generalizadas	- Penalizações generalizadas
- Desavenças e desacatos	- Desavenças e desacatos	- Desavenças e desacatos
- Falta de humildade nos	- Falta de humildade nos	- Falta de humildade nos



erros apontados	erros apontados	erros apontados
- Falha na comunicação aos pais	- Falha na comunicação aos pais	- Falha na comunicação aos pais
- Ausências frequentes dos alunos nas salas de aulas	- Ausências frequentes dos alunos nas salas de aulas	- Ausências frequentes dos alunos nas salas de aulas
- Comportamento e atitudes negativas	- Comportamento e atitudes negativas	- Comportamento e atitudes negativas
- Cumplicidade entre alunos e professores em práticas não abonatórias	- Cumplicidade entre alunos e professores em práticas não abonatórias	- Cumplicidade entre alunos e professores em práticas não abonatórias
- Falta de colaboração entre docentes e familiares	- Falta de colaboração entre docentes e familiares	- Falta de colaboração entre docentes e familiares
- Injustiça	- Complexo de superioridade e de inferioridade	- Mau comportamento
- Não respeito dos direitos de outrem	- Utilização do aluno como força de trabalho caseiro	- Má educação familiar
- Falta de respeito mútuo	- Desequilíbrio económico entre professor e aluno	- Comunicação deficiente
- Não respeito das normas estabelecidas	- Ineficácia na aplicação dos normativos	- Aproveitamento das falhas
- Falta de sigilo dos professores	- Prestação de intenções por coisas infundadas	- O não respeito das normas
- Reprovação dos alunos	- Boatos, intrigas e fofocas	- Reprovação dos alunos
- Boatos, fofocas e intrigas	- Promessas de reprovação	- Não respeito das hierarquias



- Trabajos caseiros em benefício dos professores	- Desmoralização	- Ameaças proferidas aos alunos
- Assédio sexual	- Desencorajamento	- Distração dos alunos na sala de aulas
- Apreciação diferenciada da mesma situação	- Falta de colaboração	- Indisciplina e desordem
- A não aplicação das normas estabelecidas	- Falta de consideração	- Mentiras
- Falsas promessas		- Penalizações
- Insinuações		- Decisões mal tomadas
- Maus tratos		- Ameaças de reprovação
- Punições descabidas		- Adulteração de notas por parte dos professores nas pautas e mini-pautas

Tal como sabemos, dentro de uma organização como a escola, os conflitos acontecem quando as perceções, opiniões e valores são contrários para o mesmo objetivo (Ramani & Zhimin, 2010; Bano *et al.*, 2013; Tshuma & Ndlovu, 2016; Jubran, 2017; Ghaffar, 2019) tal como revelado pelas situações acima expostas. No processo de ensino-aprendizagem, os indivíduos interagem para atingir os objetivos educacionais por vias diferentes ou ainda objetivos diferenciados. O desconhecimento dos papéis de cada membro da comunidade escolar, tal como enfatizado por Msila (2012) no caso da liderança das escolas provoca situações debeladas neste trabalho. Além disso, Uchendu *et al.* (2013), num trabalho realizado na Nigéria reconhecem que professores altamente qualificados violam regras e regulamentos das escolas. Essa violação é fonte de situações de conflitos expostas na tabela acima. Para além desses pesquisadores, Agolli e Rada (2015), num trabalho sobre a experiência dos professores e as suas perceções sobre os conflitos na escola, relatam exatamente algumas situações identificadas no nosso seio, a saber: as redes sociais, falta de comunicação,



ofensas disciplinares, falta de supervisión parental, falta de educación relacionada à tolerância, falta de disciplina estricta e falta de medidas disciplinares, evasión escolar, diferencia social, autoritarismo dos professores, má educación dos alunos, não participação em atividades extraescolares. Na nossa discussão sobre as situações de conflitos, podemos concluir como Silva e Abud (2016) que investigaram sobre a indisciplina na escola que o professor responsabiliza-se principalmente na atuação docente como a maior causa dos atuais problemas de conflitos com os familiares dos alunos, o que acentua a sua desvalorização e a perda da autoridade junto da sociedade. Evidenciamos também os trabalhos levados a cabo por Ajai (2017) nas escolas secundárias do Estado de Delta na Nigéria, num contexto africano cujas situações conducentes encontradas são muito semelhantes as do contexto deste trabalho: condições inadequadas de serviço, apropriação indevida de fundos, indisciplina por parte dos alunos, professores e membros da direção, baixo desempenho académico, favoritismo da administração escolar, incompetência administrativa dos professores e dos membros da direção, complexo de superioridade e de inferioridade.

Todas essas situações são favorecidas pelas atitudes incorretas dos membros da comunidade escolar, a saber: a insinuação, a obstinação, a arrogância, a desatenção, o fatalismo, os desafios, os desprezos, a perda do controlo, a desobediência, as atitudes belicosas, etc.

Com base nessas atitudes, todos se queixam do comportamento de uns dos outros que não facilita a ação pedagógica, mas que envenena a convivência e provoca conflitos entre os elementos da comunidade escolar. Este comportamento indecoroso apresentado pelas situações relatadas acima, se resume no desrespeito das normas, na prática da injustiça, na falta de urbanidade, no desinteresse do plano de formação dos educandos, na restauração de inimizades entre as diferentes classes sociais que compõem a escola.

O registo de todas as situações, atitudes e comportamentos conducentes aos conflitos pode ser uma prática de diagnóstico da convivência (Perales Franco, 2019). Dessas situações, decorrem variadíssimos tipos de conflitos. Com a existência de variadíssimas classificações, segundo critérios de cada pesquisador, não queríamos nos perder nas diferentes nomenclaturas encontradas, mas alinhados a Shanka e Thuo (2017), diríamos que os conflitos encontrados na relação docente-familiar são de ordem interpessoal e intergrupo e na classificação de Ghaffar (2019), na base das situações recolhidas, encontramos os conflitos afetivos, substantivos, de interesse e de valor.



Desta feita, não são institucionais. De entre os tipos encontrados na nossa análise vão de encontro com os tipos dados por Ayas *et al.* (2010) e em parte por Laursen e Pursell (2009) que se referem das agressões físicas e verbais tais como disputas no *playground*, domínio, competição e raiva assim como o "bullying". A nossa classificação das situações encontradas se enumeram abaixo:

- As agressões físicas ou verbais constituem nesse caso os resultados das situações começadas em conflitos e têm como consequências as agressões do género. Os alunos sofrem agressões físicas e verbais da parte dos colegas e professores e estes têm vindo a passar momentos agressivos por parte dos discentes, despoletados pela violência escolar que se tornou uma situação endémica em quase todas as escolas da região.

- O fenómeno "bullying" que existe entre alunos são um tipo de conflito desenvolvido que tem repercussões psicológicas na vida da criança como aluno. Como é um caso muito frequente nas nossas escolas, isso também pode ter repercussões nas relações entre os pais e encarregados da educação e os docentes.

Os casos supersticiosos mencionados pela comunidade acaba tendo repercussões negativas no trabalho docente e as pessoas temem desse ser sobrenatural capaz de praguejar e levar a morte, refiro-me do feiticeiro cujas relações conflituosas são causas eminentes para ser prejudicado:

Aqui refere-se como já dissemos a uma consequência resultante dos conflitos e a consequência pode ser duma maneira supersticiosa, tendo o pensamento virado sobre a possível realização dum ato sobrenatural, fora do controle humano, como também pode ser duma maneira real nas comunidades onde a vida não é considerada no seu verdadeiro sentido e valor.

- Supõe-se que a transformação bestial do homem leva a consequência do género começando por um outro tipo de comportamento, ou tipo de conflito que é o rancor e também a vingança, citados pelos alunos também.

- Ainda nessa lógica, por parte do aluno chega a atribuir nomes aos professores que eles próprios ignoram em consequência da situação conflituosa que atravessam com os alunos. Variadíssimas vezes, para além do fenómeno de "bullying" que se manifesta entre alunos, existe este fenómeno de atribuição de nomes caricatos aos professores resultantes dos conflitos latentes ou abertos constatados entre alunos e professores.

- A vingança manifestada por alguns numa situação de conflito surge também como consequência dessa ação existente ou havida entre pessoas no seio de uma



organização, ou comunidade. A mesma, expõe um tipo de comportamento com outras consequências que podem ser nefastas, nos casos das agressões físicas. Nota-se, agora na nossa sociedade de que quando a pessoa ofendida não consegue enfrentar a outra, esta vai concluir um trato com um grupo de bandidos ou malfeitores justamente para dar resposta ou agredir o seu oponente num diferendo a título de retaliação, de defesa, de vingança, o que acaba por ser em termos jurídicos as ofensas corporais.

- As insurreições, as revoltas são outros tipos de conflitos constatados na relação entre os pais e encarregados da educação e/ou professores. Obviamente que são situações alimentadas por estímulos impróprios cuja reação corresponde às insurreições ou revoltas que significam não concordar com o tratamento dado. Aqueles que não se revejam nesse tipo de ambiente, acarretam consigo um conjunto de reações que chegam ao ponto de manifestações incorretas para corresponder com as consequências não suportadas.

- Os desafios e os desrespeitos são formas manifestadas num conflito na obstinação das partes em conflito. Quando se diz: “queremos ver até que ponto isso vai chegar!” dum certo modo estamos a desafiar com outra parte como também leva um certo desprezo caracterizado pela obstinação. E isso verifica-se nos conflitos intermináveis.

#### 5.2.6. Processos de resolução de conflitos na escola em estudo

Como já sabemos, os conflitos são dinamizadores de situações capazes de mudar circunstâncias para o melhor ou para o bem desde que sejam bem geridos para encontrar consensos, apaziguar os espíritos e levar a bom porto ações que convergem para uma solução plausível. Gerir as situações de conflito surgidas é um desafio para professores e a direção escola, particularmente entre alunos e professores assim como entre professores e familiares. E isto pressupõe o conhecimento das normas que servem de bússola.

Stella e Obikeze (2017) constataam que para que qualquer sociedade, organização ou instituição funcione efetivamente, é necessário o cumprimento de algumas leis. A escola guia-se por leis, normas e regulamentos, por isso as instituições escolares devem estar munidas de ferramentas legislativas para uma gestão correta de situações conflituosas. As direções de escolas devem potenciar a comunidade escolar (alunos, professores, pais e encarregados de educação, funcionários administrativos, etc.), dando a conhecer todos os normativos da escola para que sejam divulgados e cumpridos por todos os elementos integrantes da comunidade. O seu conhecimento é imprescindível



para moldar os comportamentos na base do que está estatuído. A comunidade, com exceção dos pais e encarregados da educação, tem conhecimento ou tomou conhecimento através dos matutinos e vespertinos ou ainda em certas reuniões assim como na leitura das mesmas na vitrina da escola. O problema que se põe é a implementação integral das mesmas e a participação dos alunos e pais e encarregados da educação na elaboração e aprovação dos normativos por serem integrantes também da comunidade escolar. Talvez por isso, os outros preservando a sua parte, dão carga de obrigações e deveres aos alunos e menos direitos a essa franja da comunidade escolar. Ainda se nota que nos regulamentos escolares quase nada se fala sobre os pais e encarregados da educação. Como nos referimos da implementação, Shella e Obikeze (2017) tendo trabalhado nas escolas secundárias do Estado de Anambra na Nigéria sobre o conhecimento das leis pelos professores e a sua implementação concluíram exatamente o que nós concluímos com relação àquela escola que o problema reside na implementação e no cumprimento das leis e regulamentos escolares pelos professores e alunos, resultados verificados anteriormente por Agaba (2010). Ocho (2009) concorda que o mau desempenho dos professores e o mau comportamento dos alunos resultam da incapacidade de implementação das leis educacionais nas escolas secundárias.

No caso dos familiares, os dois aspetos do conhecimento e de implementação ou cumprimento são ignorados, o que é propenso à criação de conflitos. Por isso, indo ao encontro do pensamento dos dois autores acima referenciados, se propõe a realização de seminários, palestras e “workshops” sobre o conhecimento e a implementação dos normativos escolares.

A nossa maneira de atuar, de agir perante um conflito pode ajudar a resolver ou a mantermo-nos nas nossas posições radicais durante muito tempo sem consensos nem melhorias da situação. Essa atuação consiste a procurar as vias de solução para o percurso normal das coisas. A via de solução que todos almejam como resultado da eficácia na resolução das situações conflituais, desemboca na criação de condições para um diálogo permanente e eficaz que possa traduzir-se em busca de consensos que possam satisfazer as partes em conflito.

Muita das vezes o simples pedido de desculpas não basta. É preciso que o motivo da discórdia seja bem percebido e sanado. E neste caso, quando a solução a dois, torna-se impossível, uma mediação pode agilizar a mesma pelo que deverá se buscar uma pessoa neutra no conflito para colmatar o assunto numa imparcialidade



notória. E no caso dos conflitos escolares, ou entre os docentes e encarregados da educação, os membros da direção da escola assumiriam este papel. Infelizmente, ainda se nota alguma falta de capacidade de muitos gestores em mediar os conflitos nas instituições por falta de especialização. As funções do gestor de uma instituição passam por planificar, organizar, dirigir e controlar. Outrossim, a comissão de pais é convidada a ajudar a direção da escola. No entanto, quando os problemas e dificuldades que ocorrem no espaço escolar são transferidos para a família resolver, os profissionais da educação expõem a sua incapacidade e incompetência na busca de métodos mais favoráveis para a solução do problema no seio da comunidade.

A direção da escola, perante o tipo de conflito e de acordo com os conhecimentos existentes sobre os métodos de resolução que devem convergir para o diálogo sincero, franco e aberto, pode optar pela via de negociação, mediação ou arbitragem, ou mesmo imposição duma solução dependentemente das circunstâncias. Com existência de conflitos em qualquer quadrante, os profissionais devem saber como lidar com eles, por quanto na resolução de qualquer conflito, ganham todos e fica retida uma lição para todos.

Neste caso, é imprescindível que alunos, professores e familiares sejam capacitados para atuar como mediadores, negociadores e juizes que promovem o diálogo, mantendo a imparcialidade, tendo cuidado das palavras e dispor-se a desenvolver o espírito de escuta.

No processo de resolução de conflitos numa perspectiva construtivista, não se retira as partes envolvidas. O conflito pertence aos envolvidos, portanto eles estarão ativamente participando na busca de alternativas para solucioná-lo de forma que aprendam com o ocorrido com base nas normas existentes, que podem ser ultrapassadas em certa medida para satisfação das medidas consensuais.

Um dos problemas que as escolas vivenciam, se relaciona com o despreparo dos professores para atuar com os desentendimentos e as brigas entre alunos e, sobretudo entre alunos e professores e entre professores e familiares. Isto deve constituir para o sector uma preocupação urgente na mudança do "status-quo". É preciso que as direções de escola e os seus órgãos de apoio e executivos sejam potenciados para lidar com as situações conflituosas e resolvê-las em benefício da comunidade.

Na resolução de conflitos, o engajamento das partes é de suma importância. Se houver uma interação salutar entre escola e comunidade a sua volta, as escolas terão relações muito positivas.



Os encontros com os pais e encarregados de educação, os matutinos e vespertinos, o diálogo entre professores/alunos enfim todas as iniciativas para o bom ambiente escolar, fortalecem e fortalecerão a unidade e a coesão entre os seus membros e prevenirão as situações de conflitos, caso os instrumentos normativos fossem divulgados para o seu manejo e aplicação.

A escola é, em certo sentido, uma espécie de caixa de ressonâncias das turbulências que ocorrem nos diferentes meios sociais de onde procedem os seus integrantes, o que leva a afectar a sua vida na escola, interferindo no relacionamento com colegas e professores. Nesta conformidade, a escola e todos os seus integrantes devem estar preparados para encarar as situações que possam advir e saber contorná-las corretamente.

Como já acabamos de constatar, a nossa atuação perante um conflito tem sido uma via pela qual o conflito pode se radicalizar ou pode ter a facilidade para a sua resolução eficaz e produzir frutos necessários para dinamizar a organização conferindo a melhoria na organização e funcionamento da própria estrutura. É preciso nesse caso, sabermos atuar ou agir perante o conflito para encontrarmos soluções plausíveis que possam satisfazer as partes por via de diálogo. Nisto, recorreremos a alguns conselhos úteis que a comunidade produziu para prevenir e reduzir o impacto dos conflitos entre os familiares e os docentes daquela instituição:

- Necessário se torna o conhecimento e o respeito das normas estabelecidas para que propiciem um bom ambiente na escola;
- É preciso que a direção de escola esteja atenta a todas as situações que acontecem na escola e prontamente tomar medidas pontuais para resolvê-las e sanar todo mal no seio da comunidade escolar;
- O professor deve ser exemplo no ambiente escolar e fora dele. Quando o professor perde a autoridade na escola, ninguém o irá respeitar;
- O bom relacionamento entre alunos e professores é um benéfico ao processo de ensino-aprendizagem;
- Cada integrante da comunidade escolar tem o seu papel no ambiente escolar e que todos são importantes. O respeito entre os integrantes fortalece as relações interpessoais e é um bom caminho para um ambiente de harmonia;



- O professor deve saber qual é o seu papel no processo docente-educativo e o tipo de relação que deve manter com o aluno. O tipo de relação que mantiver com o aluno, pode afetar a formação do aluno e produzir algumas consequências no seio escolar nomeadamente no processo de ensino/aprendizagem;
- Na atitude do professor perante o aluno deve haver a lisura e transparência. A repreensão deve ser feita, mas dentro dos moldes deontológicos para não criar outros contornos. Hoje deparamos com professores sem maneiras e desfasados de espírito cooperativo, considerando o aluno como objeto sem valor e se esquece que sem a existência de ambos não existiria o processo de ensino-aprendizagem nos moldes atuais;
- A boa convivência na escola é fundamental para o exercício da cidadania. A escola tem a obrigação de criar estratégias que ajudem a melhorar a convivência entre alunos, professores e familiares dos alunos;
- No planeamento do conjunto de atividades, é necessário que a escola desenvolva ações preventivas e curativas no propósito de tornar as relações e o ambiente escolar harmonioso, por meio da prática do diálogo e da mediação dos conflitos. Quando os envolvidos no conflito participam da construção de ações conducentes à solução, são alcançados êxitos inesperados;
- A escola é uma instituição que se rege por normativos e possui todas as condições para encontrar vias próprias de resolver situações de toda a natureza. O necessário é que os seus integrantes conheçam e dominem os normativos. Para tal, urge toda a necessidade de os integrantes da comunidade escolar serem potenciados através de ações de formação;
- A escola deve transformar-se numa estrutura funcional em todas as latitudes. Os matutinos, vespertinos, as reuniões com os pais e encarregados de educação (início e fim de trimestres), encontros com os professores e pessoal administrativo ajudam a compular muitas situações e conseqüentemente abordá-las e encontrar soluções para



que a escola possa caminhar na direção certa. A escola deve valorizar o bom relacionamento entre alunos, entre alunos e professores, entre professores e encarregados da educação, resumindo com todos os elementos da comunidade escolar;

- Existe uma comissão disciplinar na escola que deve ser atuante. Nos encontros com os pais, é preciso que se ressalte estes aspetos para que a escola e a família contribuam na mesma direção, debelando situações desta natureza como também mitigando os seus efeitos através da gestão das mesmas;
- As ações de sensibilização são muito poucas nas escolas, facto que faz com que os alunos não respeitem ninguém. Os professores também fazem muito pouco, porque pensam que o seu papel é somente o de transmissão de conhecimentos técnico-científicos;
- O segredo duma boa gestão escolar está no diálogo e no entrosamento que os seus integrantes mantêm. A capacidade de liderança do diretor é de suma importância na conformação do esqueleto da escola e na confiança que os seus membros estabelecem;
- É preciso ter em conta que a escola é uma organização geradora de conflitos, nomeadamente entre os gestores, professores, alunos e pais dos alunos. Entretanto, a gestão eficaz dos conflitos na escola permite criar ambientes que sejam propícios à aprendizagem e ao bem-estar da comunidade educativa;
- O sector da educação deve continuar a proporcionar a todos os gestores de escolas, ações de formação para que saibam lidar com situações que surgem na escola;
- Para além da promoção e desenvolvimento académico e cognitivo, ela deve ser articulada com o desenvolvimento de atitudes e de valores. O professor tem um papel sublime no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento afetivo e moral dos alunos;
- Na resolução de problemas, é preciso manter a ética, a postura, o equilíbrio e acima de tudo saber ouvir, avaliar, repensar por formas a encontrar as soluções consentâneas.



### 5.2.7.Elaboración de un modelo eficaz de resolución de conflicto

Existen modelos de resolución de conflictos elaborados, mas nem todos se adaptam à realidade que se vive numa certa área ou numa organização. Por isso, através dos depoimentos dos próprios membros da comunidade, emitiremos alguma opinião para perspetivar um modelo de resolução eficaz das diferentes situações de atritos ou de prevenção das mesmas. Com a resolução eficaz pode se perspetivar também uma melhoria da qualidade do ensino, no sentido de que as situações conflituais se forem bem geridas, dinamizam os grupos, aportam inovações e evitam as estagnações e a apatia que se observe em certas organizações como a escola.

Na sequência dos depoimentos dos intervenientes neste trabalho, pode se concluir que o diálogo, é o elemento de transcendental importância para se resolver os conflitos de uma maneira eficaz no seio de uma comunidade. Este diálogo pode ser direto ou intermediado. Através deste elemento fundamental, vai se basear a construção de um modelo que permita dirimir todos os conflitos que surgem no seio da escola como muitos propuseram.

O roteiro que se estabelece para alguns é poder seguir paulatinamente os três níveis que se reputam de suma importância:

- Primeiro: Nível escolar escalonado em conselho da turma, conselho disciplinar e conselho da direção;
- Segundo: Nível da sociedade civil onde indistintamente a escola pode recorrer às Autoridades Tradicionais, às Entidades Religiosas, às Organizações Não Governamentais; às Empresas Privadas e às Personalidades Académicas conceituadas;
- Terceiro: Nível estatal e judiciário graduado em Representação Municipal da Educação, as Secretarias Municipal e Provincial da Educação, ao Conselho da Província, ao Ministério da Educação e aos Tribunais.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2000052750

CSV

GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

Os escalões possíveis para se encontrar uma solução plausível que se apresentam nesta figura, conformam a realidade angolana, isto é, a partir da interação entre os elementos da escola, a sociedade civil e ao nível estatal e judiciário. E é o rumo certo

Figura 11: Níveis de resolução de conflitos escolares (Fonte: adaptação do modelo Miall *et al.*, 2004)

Os escalões possíveis para se encontrar uma solução plausível que se apresentam nesta figura, conformam a realidade angolana, isto é, a partir da interação entre os elementos da escola, a sociedade civil e ao nível estatal e judiciário. E é o rumo certo que possa conduzir a bem uma solução verosímil. Podemos aqui realçar a existência da comissão disciplinar nas escolas que vela pela manutenção das regras de convivência salutar no seio da comunidade escolar e que tem tomado parte de solução dos problemas conflituais no seio da comunidade escolar. O que nos parece, é que o órgão é mais na vertente de tomada de decisões punitivas aos errados, o que ainda pode agravar a situação.

O diálogo tem repercussões positivas, pelo restabelecimento da corrente rompida, o que permite a criação de ambientes favoráveis, o restabelecimento da harmonia entre as partes e a fortificação do relacionamento que estava para ser rompido. Com a permanência do conflito pode se constatar a desarmonia, a persistência do diálogo dos surdos, a criação de ambientes desfavoráveis, o descontentamento no seio da comunidade, as vinganças, etc. O alívio psicológico quando as tensões estão altas aparece apenas com o estabelecimento do diálogo franco e verdadeiro.

Com a resolução eficaz, pretende-se encontrar a durabilidade da solução numa situação de conflito, o que presume haver certas situações recorrentes ou repetitivas, nas



mesmas circunstancias e às vezes com as mesmas pessoas. E Ciuladiene e Kairiene (2017) sobre a resolução de conflitos entre o professor e aluno, insistem que o importante é resolver os conflitos de maneira correta e eficaz sem prejudicar o relacionamento, nem perder a cooperação sem os quais o processo educacional fica interrompido. Fahimi e Tarkhan (2017) sustentam a necessidade de identificar adequadamente a fonte do conflito e analisar corretamente os motivos, para que a solução final não venha prejudicar a estrutura da organização, mas que propicie benefícios a longo prazo para todas as partes envolvidas. As estratégias para a resolução de conflitos encontradas num estudo desses autores em Lituânia, relacionadas à dominação, integração, acomodação e evitamento não surtiram efeitos esperados. A resolução eficaz não passa por imposição da solução a encontrar, mas por aceitação de ambas partes da aplicação mútua dos consensos encontrados. Nesse caso, a solução deverá ser encontrada através de um diálogo inclusivo direto ou indireto para harmonizar os pontos de vista. Esta posição é também defendida por Doğan (2016) e Ajai (2017) no sentido de proporcionar uma solução abrangente e duradoura. O diálogo inclusivo intermediado que chamamos de mediação, tende a unir as partes mediante uma pessoa singular ou coletiva neutral. Os trabalhos de Shahmohammadi (2014) assim como os dos Sülen Şahin *et al.* (2011) enaltecem a mediação por pares nas escolas médias para ajudar a direção e os conselheiros escolares na gestão e resolução de conflitos tal como concluímos no nosso trabalho. A base fundamental do diálogo ou da mediação é o conjunto de normas estabelecidas. No entanto, às vezes, é preciso deixar de parte as normas para encontrar consensos que satisfaçam os oponentes dentro de um conflito.

Os conflitos mal resolvidos deixam marcas muito profundas e dissensões, por isso, a verdadeira base da ação legal reside ao recurso às leis e aos textos normativos ou regulamentares que podem ser modificados na base do entendimento alcançado.

Embora o aspeto regulamentar é sujeito à provocação de conflitos, a base inicial para resolução reside na fundamentação das normas e quando menos, nos consensos fora das normas por haver algumas normas forjadas para desfavorecer uma parte e favorecer a outra, tal como visto no Regulamento Interno da escola em que há mais deveres para cumprir da parte do aluno que há direitos a reclamar, relativamente ao professor que goza de uma certa liberdade nos aspetos de superioridade em relação ao aluno e quase que não se fala nada dos deveres e direitos dos encarregados da educação.

Nessa missão de resolução dos conflitos, vislumbra alguns passos importantes a



seguir para ressaltar a eficaz que se pretende num processo de extrema importância que possa imprimir melhorias no sistema e no sector. Desses passos, nem todos são capazes de compenetrar uma situação, por isso se propõe que a comissão disciplinar seja proativa para tratar dos assuntos de conflitos tendo por missão de:

- Identificar as causas dos conflitos pela audição das informações;
- Ouvir a partes envolvidas no conflito e demais gente para poder se situar e ter em mão as justas causas do diferendo;
- Analisar particularmente a situação para encontrar vias de saída e de prevenção de conflitos similares;
- Reunir as partes para apresentar as propostas ou opiniões de solução;
- Trabalhar em comum para implementar as propostas de solução encontradas;
- Trabalhar em comum para se evitar possíveis situações de género.

Os instrumentos de pacificação de conflitos existem na escola. O que é necessário e urgente, são as ações de capacitação dos gestores e outros com o fim de auxiliá-los a gerir as instituições com o máximo de conhecimentos das normas e procedimentos relativos ao exercício das suas funções. A melhoria da qualidade de ensino pressupõe a introdução de métodos de gestão atualizados através de ações de capacitação dos responsáveis das instituições educativas e não só.

Trabalhando nos dois sentidos, isto é na prevenção e na resolução, um dos aspetos que determina o modelo de resolução eficaz é a antecipação dos acontecimentos conflituais, usando as medidas cautelares que possam evitar as situações que estabelecem o reino dos casos a resolver. Um dos aspetos neste sentido, tem a ver com os próprios instrumentos que regem a vida da escola. Por isso, alguns aspetos críticos do regulamento interno da escola devem ser revistos para a sua melhoria a fim de prevenir os conflitos.

Muito se nota nos Regulamentos Internos das escolas primárias e secundárias a existência de tantos deveres e obrigações por parte do aluno, menos para professores, nenhum dever e direito para os pais e encarregados da educação.

Na elaboração e aprovação das medidas regulamentares, a participação dos demais elementos da comunidade escolar é de extrema importância, pelo menos por delegações e neste caso através da associação dos alunos da escola e através da comissão dos pais e encarregados da educação da escola para analisarem todos os aspectos inerentes à vida do escolar e do professor assim como a presença dos docentes.



A larga divulgação das medidas regulamentares ou a educação jurídico-escolar junto de todos os elementos da comunidade escolar, ajudaria sobremaneira o conhecimento das normas e a sua aplicação integral serviriam como quadro do instrumento ao controlo de todos os comandos do sistema funcional da escola.

Aqui, podemos reconhecer que há muita ignorância da lei, sobretudo no que tange a corrupção, a pedofilia, o assédio sexual e muitos outros compreendidos na lista das situações conducentes e/ou de conflitos que são da responsabilidade criminal, mas que dentro da sociedade o anormal se normaliza, sem possibilidades de denúncias às entidades judiciais. Para além das medidas disciplinares, existem as responsabilidades criminais para se corrigir um conjunto de comportamentos indecorosos verificados no seio da comunidade escolar.

Foi refletida dentro do subgrupo de professores que a assiduidade dos mesmos é um dos aspetos que pode melhorar tanto o sistema como também o comportamento de uns e de outros condicionando desta feita, o bom funcionamento da instituição e evitando as alterações que podem ser observadas no seio da comunidade educativa. Tem se visto também a falta de assiduidade por parte dos alunos, o que traduz o incumprimento das normas e sobretudo quando o faltoso chega no ponto de transitar ao detrimento dos alunos mais assíduos, pensa-se logo a uma injustiça, pelo que a melhoria que se quer e que deve ficar contemplada no Regulamento é que a reprovação por falta deveria ser reforçada para se evitar interpretações erradas, como tem acontecido por várias vezes nas instituições escolares.

Da intervenção de todos os subgrupos desta pesquisa, podemos compreender que a resolução dos problemas conflituais devem se basear no diálogo direto, sem intervenção de uma entidade neutral ou através da intervenção de uma entidade através da qual se leva a cabo todo um conjunto de negociações, mediações ou arbitragens para se encontrar os consensos ou decisões sobre o conflito declarado. Antes de tudo, há uma necessidade de um estudo prévio sobre os instrumentos normativos que permitem regularizar o comportamento das pessoas vivendo em comunidade. No entender de todos, devem adequar o seu comportamento através destes instrumentos que devem ser implementado e respeitados para que os interesses de todos sejam reverenciados e os direitos de todos sejam satisfeitos, conduzindo a sociedade num rumo certo e para o bem comum.

Dos depoimentos de todos os intervenientes e tendo em conta os modelos já concebidos é justo de pensar num único modelo integrador que ajudaria melhor



considerando as medidas preventivas, as técnicas e os paradigmas de resolução de conflitos:

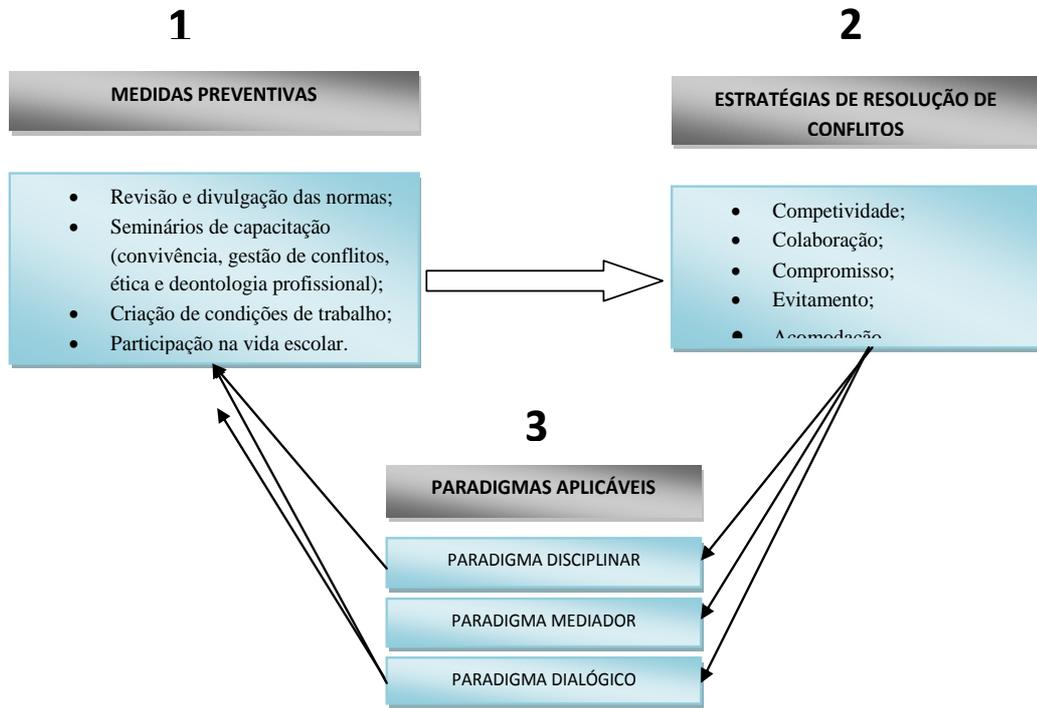


Figura 12: Modelo global de resolução de conflitos na escola (fonte: elaboração própria)

A resolução dos problemas conflituais na escola em estudo concorre a três etapas fundamentais duma maneira cíclica:

- 1.ª Etapa: Medidas Preventivas.

O estudo demonstrou que existe um desconhecimento total das normas que regem uma instituição de ensino apesar da fixação das mesmas na vitrina e algumas medidas desproporcionadas não privilegiam o educando favorecendo apenas a ação do professor de uma maneira ditatorial. A sua aplicação também se revela deficitária, o que leva a emitir a opinião de que para além da sua revisão, é necessária a sua divulgação e implementação. Para que isso seja efetivo, a capacitação de toda a comunidade escolar (professores, alunos, familiares e o pessoal administrativo) se revela de extrema importância através



de “workshops”, seminários e palestras.

As condições do trabalho, apesar de serem melhoradas como se ouviu nos depoimentos de todos, não estão na altura de cumprir com os objetivos do ensino de qualidade que muitos dos familiares ambicionam para os seus educandos. Algumas são da responsabilidade da própria comunidade escolar e outras requerem a intervenção do próprio Estado.

Uma das condições do sucesso escolar é o envolvimento dos familiares na vida escolar. O acompanhamento do seu educando beneficia a toda a comunidade escolar. Há que melhorar bastante a participação dos pais que não se importam com o trabalho do professor e do aluno, esperando apenas no fim do ano para cobrar os resultados ao professor e ao aluno. E existe uma quota-parte do professor ou da direção da escola para incentivar essa participação.

- 2.ª Etapa: Estratégias ou técnicas de resolução de conflitos (Ajai, 2017; Shanka & Thuo, 2017):
  - a) Competição: competir é uma estratégia que consiste em satisfazer os seus interesses ao detrimento dos interesses do outro. A competição leva a que um indivíduo ganhe a batalha, mas se não se cuidar pode perder a guerra. Essa técnica é também conhecida como uma técnica de “ganhar e perder”. Jogar a supremacia ou impor-se argumentativamente até ao fim numa abordagem competitiva do conflito produz ganhos a curto prazo com efeitos imprevisíveis. Manter-se na sua linha de demarcação prescreve uma capacidade de afirmação pessoal com muito pouca consideração das posições de outrem. A competição ou *forcing* funciona em situações em que todos os outros métodos se revelam ineficazes e concomitantemente em casos em que é preciso defender os direitos, resistir à agressão e à pressão assim como nas situações de emergência e de risco de vida, mesmo no caso de uma solução impopular, o que pode levar a que o oponente reaja da mesma maneira.
  - b) Colaboração: a colaboração desempenha um papel fundamental na resolução de conflitos num cenário de “ganha/ganha”. Por isso requer muita coragem e muita consideração. A compreensão mútua das posições e ideias defendidas por ambas partes é imprescindível no sentido de se chegar a um acordo sem haver concessões. No processo



de colaboración para a resolución de conflictos, as partes traballan xuntamente e de forma creativa para encontrar una solución que corresponda ás metas, resultados beneficiando ambas partes. Os cooperadores traballan num esforzo tendente a encontrar una solución amigábel que satisfaga os intereses de ambas partes. Vêem num conflito una oportunidade creativa. A colaboración obriga grande afirmación das súas posicións assim como tamén a consideración polo outro. As persoas que privilegian esta forma de gerir os conflitos son frecuentemente gente de muita competencia inter-relacional, respetada e admirada.

- c) Compromiso: una das mais boas estratexias de resolución de conflitos, desde que o compromiso non seja alcanzado na base de entendimento pasivos, agresivos ou aínda manipulativos sob forma de armadilha para o outro. O encontro de una plataforma de entendimento em que ambas as partes cedem parte das súas prerrogativas para un consenso común e una satisfacción copulativa. Em outros termos, renuncia de algo de valor a fim de satisfacer reivindicacións e expectativas de outrem para resolver o conflito. Esta técnica é tamén chamada “dar e recibir”. Procurar un terreno común de entendimento requir doses iguais de coragem e de consideración entre as partes. É aplicábel em caso de individuos que poseen un nivel intermedio de preocupacións com os resultados persoais de igual importancia. O compromiso busca una solución adecuada, convincente e mutuamente aceptábel que atenda parcialmente ambas as partes. Serve quando o custo do conflito é maior que o custo da perda ou quando as forzas dos oponentes son iguais. Tamén é aplicábel quando a colaboración e o "forcing" non funcionan ou quando ambas partes xogan no perda/perda.
- d) Evitamento: a ignorancia de certos conflitos acaba por resolver o mesmo conflito latente numa especie de cobardia onde una das partes envolvidas retira-se do conflito facendo de conta que non existe, minimizando as diferenzas entre si e o outro. O evitamento é una situación em que a persoa non persegue as súas preocupacións ou as da oponente, a persoa escapa da situación do conflito fingindo que non existe nada de errado ou simplemente retira-se dele e finge que nunca



aconteceu. O evitamento é usado quando a cuestión é trivial ou non vale a pena. Ele é ideal quando a vitoria é imposible e o oponente estiver en mellor posición. Evitar ou retirar-se, nunca o conflito é abordado ou resolvido, o que constitui a súa maior desvantagem.

- e) Acomodación ou suavización: é unha técnica reconhecida como flexibilización na resolución de conflitos. Ir ao encontro das ideas ou puntos de vista de outrem banalizando os seus propios intereses para favorecer os intereses da parte opositora, desviar-se das súas metas, objetivos e resultados desexados para permitir que as metas, objetivos e resultados de outrem se realizan. Desistència das súas pretensións aceptando que o oponente leve a súa vantagem nas discusións para terminar con os atritos. Este estilo pode realmente axudar os profesores individuais a fortalecer as súas relacións e posicións para futuras negociacións. É importante utilizar esta estratexia quando non hai escolla ou quando a competición continuada sería prejudicial entre as partes. Axudará a protexer os intereses máis importantes e desistir dos menos importantes (Afful-Broni, 2012). Neste tipo de técnica de resolución de conflitos, existe unha posibilidade de crear resentimentos na persoa que desiste. A suavización é ideal quando unha das partes acepta o erro e a vía propicia para resolución é a participación na busca de unha solución mutuamente benéfica.

Todas esas técnicas, dependentemente das situacións encontradas, son válidas e aplicábeis en circunstancias diferenciadas por existirem diferentes tipos de conflitos dentro e entre individuo e grupos, portanto o tratamento debe ser diferenciado.

- 3.<sup>a</sup> Etapa: modelos aplicábeis

No noso punto de vista, en todos os prototipos propostos, debe existir o diálogo a pesar de que o modelo dialógico fai máis énfase neste aspecto que pode ser un diálogo directo ou intermediado. Assim, dependentemente das situacións poderán ser aplicados algúns deses prototipos contados no modelo global:

- i. Paradigma disciplinar:

Desde a Revolución Industrial foi o prototipo máis utilizado para se resolver



alguns problemas de conflitos ou de convivência na escola. O paradigma é baseado nas normas e regulamentos aplicáveis numa maneira vertical de cima para baixo, sem a participação de toda a comunidade na elaboração das ditas normas. É um modelo autoritário cujas autoridades aplicam sanções aos que infringem a lei e as normas. Ainda se baseia na hierarquização da estrutura escolar ou organizacional e no papel de uma autoridade específica que vigia sobre o cumprimento das disposições regulamentares definidas pelas figuras que detêm o poder. Mesmo na época das tecnologias de informação e comunicação, as hierarquias não desapareceram, sendo apenas questionadas e constantemente desafiadas, razão pela qual, este modelo no atual cenário não resulta de forma satisfatória. Neste sentido, considerando algum benefício que possa trazer na resolução de certos conflitos no ambiente escolar, deve-se assegurar o diálogo mesmo nos casos extremos da aplicação de castigos para proporcionar oportunidades de reflexão colaborativa com os prevaricadores.

ii. Paradigma mediador:

Numa determinada situação conflituosa, as partes envolvidas ficam incluídas na busca de solução com a assistência de um especialista que oferece respostas de acordo com as regras estabelecidas no processo de mediação. Ainda que exista um conjunto de regras definidas pelo perito no processo de mediação, a sua aplicação não é de maneira vertical, de cima para baixo, tendo o diálogo entre iguais com o mesmo objetivo. Na mediação o perito deve ser imparcial e manter a distância pessoal. As partes dispõem de iguais oportunidades e participam na criação das normas e na resolução das situações problemáticas onde buscam maior entendimento. O Paradigma serve para resolver crises pontuais com resultados muito significantes na prevenção de conflitos futuros e na resolução dos conflitos.

iii. Paradigma dialógico:

De acordo com Flecha e García (2007), no modelo dialógico há envolvimento de toda a comunidade através do diálogo na busca de causas e origens de situações conflituosas para a sua resolução eficaz e prevenção de conflitos. Criando ambiente favoráveis de colaboração dos membros. Os mesmos têm a participação na criação de normas, na gestão da escola e na busca do



maior entendimento entre as partes envolvidas. No diálogo, todos independentemente da sua cultura ou nível de escolaridade são participantes e têm a possibilidade de expor as suas opiniões na procura de uma solução harmonizada. O diálogo fica patente de uma maneira transversal no decorrer do processo de prevenção e resolução do conflito, também na elaboração da regulamentação e na conseqüente implementação assim como na resposta à ética processual nas abordagens deliberativas, o que é preferível ao voto entre escolhas contrárias. A implicação de toda a comunidade escolar torna-se imperiosa para juntar as opiniões sobre as causas e origens do conflito bem como as possíveis soluções. Este modelo não substitui os modelos mencionados acima. Com a gestão de toda a comunidade escolar (alunos, professores e familiares) e na criação de regras de uma forma consensual, a qualidade de convivência é otimizada, os conflitos ficam reduzidos por causa da prevenção dos mesmos e a qualidade do ensino melhora.

Com base nos três modelos apresentados, elaboramos um quadro comparativo resumido para melhor e maior compreensão:

Tabela n.º 21: Quadro comparativo dos modelos aplicáveis na resolução de conflitos.

PARADIGMA DISCIPLINAR	PARADIGMA MEDIADOR	PARADIGMA DIALÓGICO
Baseado no autoritarismo	Baseado na mediação	Baseado no diálogo
Solução de conflitos através da aplicação de medidas punitivas	Busca de consensos entre as partes para a resolução de conflitos	Participação de toda comunidade na elaboração de regras e a sua implementação e na resolução de conflitos
Orientação de cima para baixo no cumprimento das regras	Orientação horizontal (partilha entre os membros da comunidades)	Orientação horizontal (partilha entre os membros da comunidades)
Ponto focal: Normas e	Ponto focal: Apoio entre	Ponto focal: envolvimento



sanções	pares	da comunidade
Participação: Autoridade	Participação: ambas partes e o mediador	Participação: toda comunidade

Em conclusão, com esta tese do doutoramento acabamos de compreender uma realidade situacional atinente aos conflitos da relação docente-familiar numa escola pública do ensino secundário em Angola que na sua maioria é uma transposição dos conflitos da relação professor-aluno. O tipo de situações que se desenrolam naquele ambiente escolar não permite uma sã convivência entre os elementos da comunidade escolar para o desenvolvimento do processo docente-educativo nas melhores condições não permitindo uma formação eficaz e eficiente das novas gerações. Outrossim, sendo as situações conflituais inevitáveis dentro de uma organização como a escola, todos são unânimes em crer que qualquer modelo a ser desenhado para a resolução dos conflitos escolares devem ser baseados no diálogo franco e inclusivo fundamentado pelas normas que regem a instituição escolar para que sejam producentes de efeitos positivos.

### 5.3. CONCLUSÕES GERAIS

5.3.1. Identificar a conceção da comunidade escolar sobre o conflito, as suas vantagens e desvantagens assim como as situações conducentes.

O tratamento e cuidados que reservamos a um fenómeno dependem muitas vezes da conceção que fruímos dele. No caso dos conflitos, a opinião dos alunos intervenientes neste projeto de investigação nos parece diametralmente oposta na sua essência por não terem em conta que o conflito, em certas situações de uma boa gestão dos mesmos, catapulta um certo dinamismo para a mudança significativa dos assuntos em processos evolutivos. Na conceção desses intervenientes na pesquisa, pensa-se ser situações contraditórias, cuja origem é um desacordo ou a não aceitação da opinião de outrem como sendo a base principal em que se assenta o conflito, sustentado pela incompreensão e a discussão que são ressentidas negativamente com consequências nefastas.

Atualmente tal como começam a compreender os familiares dos alunos e os professores, intervenientes neste projeto de investigação, esta conceção é antiquada (Robbins, 2002) dado que as situações conflituais dinamizam o pensamento, operam



mudanças significativas na maneira de apreensão das coisas, o que leva ao desenvolvimento das sociedades na apresentação de pontos de vistas diferentes na escolha da mais eficaz a aplicar para se sobressair de uma situação qualquer.

Os docentes ainda reconhecem que o conflito como desentendimento entre duas pessoas, resulta de personalidades diferentes fruto de comportamentos e hábitos adquiridos ao longo dos tempos, formando desta feita o carácter do homem. É assim que os familiares apontam mais numa divergência de ideias ou de pensamentos entre pessoas. E se as partes puderem aproveitar essas divergências no campo laboral, traria melhoramento da situação.

Em meio escolar em estudo, as situações conducentes a estes conflitos, são as que mais conflitos causaram e são de conhecimento da maior parte dos intervenientes. Na análise destas, apurou-se que a maior parte dos conflitos está relacionada com a falta da ética e deontologia profissional por parte dos docentes, a indisciplina e a má educação familiar dos alunos e o não envolvimento dos pais e encarregados da educação na vida escolar dos seus educandos.

Enumerámo-las no abaixo:

Tabela n.º 22: Situações conducentes aos conflitos na relação docente-familiar.

SITUAÇÕES CONDUCENTES AOS CONFLITOS NA RELAÇÃO DOCENTE-FAMILIAR		
CITADAS PELOS ALUNOS	CITADAS PELOS FAMILIARES	CITADAS PELOS DOCENTES
- Assédio sexual	- Assédio sexual	- Reprovação dos alunos
- Namoro com as alunas	- Namoro com as alunas	- Desinformação
- Corrupção	- Corrupção	- Difamação dos professores
- Trabalhos caseiros infringidos aos alunos	- Trabalhos caseiros a favor do professor	- Não respeito pelas normas estabelecidas
- Ameaças proferidas aos	- Ameaças proferidas aos	- Distração dos alunos na



alunos	alunos	sala de aula
- Falta de humildade por parte dos professores	- Falta de consideração dos alunos por parte do professor	- Má educação familiar dos alunos (comportamentos e atitudes)
- Não consideração do trabalho do aluno	- Vingança	- Trabalhos caseiros em benefício ao professor
- Desconfiança em certas relações com os alunos	- Reprovação dos alunos	- falta de acompanhamento da vida escolar dos alunos pelos familiares
- Maus tratos infringidos aos alunos	- Desinformação	- Cobranças na escola
- Generalização das punições aos alunos	- Engravidamento das alunas por parte dos professores	- Insucesso escolar de alunos
- Falta de respeito aos alunos (ofensas)	- Distracção dos alunos	- Namoro com as alunas
- Complexo de superioridade ou de complexidade	- Desavenças	- Indisciplina e desordem
- Falha na aplicação regular das medidas regulamentares	- Frequência de professores com alunos em casas nocturnas	- Desrespeito das normas da são convivência
- Violação do horário por parte dos professores	- Falta de consideração	- Perturbação da quietude na sala
- Falha na educação familiar	- Acusações infundadas	- Violação das normas e medidas regulamentares
- Não respeito das normas	- Suspensão na frequência	- Trabalhos caseiros em



establecidas	de aulas	benefício ao professor
- Uso excesivo de bebidas alcohólicas e drogas pelos alunos	- Penalizações injustas aos alunos	
- Indisciplina da parte dos alunos	- Uso de alunos como mão de obras barata	
- Desconhecimento das medidas regulamentares		

A maior parte dos conflitos da relação docente-familiar partem dos conflitos da relação aluno-professor, quer dizer que tanto as situações conducentes como as situações de conflito trasladam dos filhos aos pais através de uma espécie de defesa familiar ou de protecionismo dos interesses dos alunos pelos pais. Os atritos dos docentes e alunos passam diretamente aos pais e encarregados da educação que se confrontam por sua vez em defesa da fragilidade do seu educando perante a robustez, a autoridade e consistência da pessoa adulta que é o professor. Os pais envolvem-se em atritos com os docentes defendendo a posição do seu educando.

Quanto às vantagens e desvantagens de um conflito, a partir da própria conotação que possuem sobre o fenómeno, a maioria dos intervenientes opina que o conflito é gerador de mais efeitos negativos do que positivos; impactam negativamente sobre as relações interpessoais cujos resultados se revelam nefastos. Na opinião destes, enumeramos as vantagens e desvantagens:



- a) Desventajas dos conflitos na escola em análise:
- Provoca situações desagradáveis;
  - Zombarias dentro da sala de aula;
  - Não lhe é prestada a atenção dentro da sala de aula;
  - Falta de consideração;
  - Criação de inimizades;
  - Más intenções;
  - Desconforto nas relações interpessoais;
  - Injustiças;
  - Incompreensões;
  - Reprovações;
  - Criação de ambientes desfavoráveis nas relações interpessoais;
  - Desistência dos alunos na frequência das aulas;
  - Consequências nefastas (Violência);
  - Perda da vida (mortes);
  - Desfalecimento da dignidade humana;
  - Perda de consideração;
  - Falta de respeito;
  - Desmoralização;
  - Desencorajamento.
- b) Vantagens dos conflitos na escola em análise:
- Melhor conhecimento das falhas e fortalezas dos outros e de si próprio;
  - Compreensão da situação segundo o oponente;
  - Defesa do orgulho próprio;
  - Mudança de escolha ou de opção;
  - Ajuda a resolver os problemas;
  - Descoberta das potencialidades dos outros;
  - Granjeia consideração e respeito;
  - Adequação dos pontos de vista;
  - Ajuda a reflectir sobre os erros cometidos;
  - Ajuda a conhecer melhor o outro (convicções, pensamento, posições...);
  - Evita estagnação;
  - Dinamiza os grupos;
  - Ajuda encontrar consensos;
  - Ajuda corrigir situações anómalas;
  - Mudança de comportamentos;
  - Ajuda a compreender os fenómenos;
  - Ajuda a manter a vigilância no acompanhamento da evolução da situação;
  - Melhor conhecimento do outro.



### 5.3.2. Caracterizar o ambiente reinante e as relacións interpersoais establecidas na convivencia da comunidade escolar no centro educativo em referência.

Na nossa análise do ambiente reinante, começamos por ver as condições de trabalho que são consideradas de normais. Os alunos interrogados reconhecem que as condições atuais em relação às condições anteriores do ensino secundário, progrediram para o melhor apesar de não atingir os níveis mais desejados para realização do processo de ensino de qualidade. Faltando de tudo um pouco, metem-se causa as competências e o perfil necessário de saída do aluno naquela escola, o que pode provocar atritos entre alunos e professores e sobretudo entre professores e pais e encarregados da educação.

Apesar de que os alunos sentem uma melhoria comparativamente aos anos anteriores, quando uma escola que alberga alunos nas condições higiénico-sanitárias deploráveis, tornando fontes de contaminação e de más práticas que afetam a saúde pública, é claro que a situação está neste ponto de vista péssima. Assim, não tendo as instalações higiénicas numa escola, alunos e professores são sujeitos a se encontrarem em sítios impróprios para satisfazerem as suas necessidades biológicas primárias, o que de certo modo não dignifica a classe do professorado, nem tão pouco os alunos, causando desta feita a falta de respeito e do pudor. Por isso, não é normal o que se considera de normal nessas condições.

Nesta mesma senda, é contrastante considerar que as condições de calor nas salas possam permitir uma boa aprendizagem quando se sabe que o professor passa mais tempo na sala de aula onde o calor é infernal e a sala de professores, considerada como sala de espera, tenha condições de condicionamento do ar favorável para a aprendizagem.

Nota-se uma evolução das condições dadas, tanto em termos de condições técnico-materiais e humanas. Todavia, as condições mais prementes para o processo do ensino de qualidade ainda são a quem do desejado, passando por reclamações para a sua satisfação. A falta de laboratórios, oficinas, bibliotecas e estrutura para a prática da educação física e desportiva são apontadas como condições, a que mais incidências negativas fazem ao processo de ensino-aprendizagem com consequências no surgimento de conflitos da relação professor-familiar dado o perfil da saída dos alunos que não se ajusta à realidade atual.

A isto também se acrescenta o comportamento da comunidade capaz de produzir conjunturas favoráveis aos conflitos. Os discentes apontam algumas atitudes tanto dos seus professores, dos seus colegas como dos seus familiares que não



são corretas perante toda a comunidade, mas têm duma maneira geral sabido se relacionar para a produção de um ambiente normal de convivência mútua.

Ainda essa atitude de alguns docentes faz mancha do óleo para a vitimização do aluno ou a criminalização do aluno junto dos outros colegas, o que é injusto e que deve se corrigir.

Essas atitudes inadequadas e irresponsáveis são mais características em períodos sobretudo de realização de provas ou ainda no fim do ano letivo em que até alguns professores já não conseguem falar de maneira airosa com os próprios estudantes manifestando um complexo de superioridade traduzido pela arrogância.

Nesta senda, alguns apontam as ofensas proferidas pelos professores, num momento candente como a da realização de provas, atentam a integridade física e ao pudor, o que denota um comportamento mais infantil daqueles que são os promotores da educação.

Outrossim, dependentemente dos dias, os docentes manifestam comportamentos diferenciados, como quem diz, adaptam-se aos estímulos ambientais para afixar a resultante das duas forças comportamentais.

Do comportamento dos professores caracterizado pelos alunos daquela escola não é tudo. Alguns discentes caracterizam os seus docentes de vaidosos e arrogantes, sendo estes repulsivos numa ação que se quer congregadora e reconciliadora, que é a ação docente. Estas atitudes em nada abonam a realização do processo.

A autoavaliação que os alunos fazem do seu próprio comportamento a nível da escola, duma maneira geral apresenta-se como sendo negativo fruto da educação diferenciada a partir das famílias, dos órgãos da comunicação social, da vizinhança, resumindo, das instituições de aprendizagem. No seio desse quadro sombrio, ilustram-se aqueles que por uma razão da boa educação dos pais, adquirem um comportamento respeitoso e respeitável no seio da sociedade e esperam que a escola modele nos limites normais e aceitáveis pela comunidade, sendo os valores de cada sociedade, diferentes, uma da outra, dependendo de um meio a outro, de um tempo ao outro, de um estímulo ao outro, etc.

Da parte dos alunos, este mau comportamento que se considera na comunidade se manifesta pela desobediência no cumprimento das normas estabelecidas pela sociedade, na violação do Regulamento Interno da escola, na recusa da participação em algumas atividades programadas pela direção da escola ou pelo professor, na



manifestação de atitudes inaceitáveis e mesmo na pertença ou identificação em certos grupos de marginais, o que de certo modo começa a preocupar a sociedade em geral.

Acrescentado a isso, certos alunos são chamados de desordeiros, colocando-se em desafios com alguns professores que não consideram ou que não gostam, dependentemente do temperamento que apresentam colocando em risco todo o processo, caso não haja disciplina ou intervenção na condução da turma.

E são essas manifestações de atitudes conducentes aos atritos no seio da comunidade escolar que se quer cada vez mais estável. A maioria dos alunos naquela escola já teve atritos com os professores a julgar pelas informações recebidas. O caso mais complicado, é que alguns dos professores se vingam do aluno por ter manifestado um comportamento conducente aos conflitos.

Apesar do quadro negativo que os nossos alunos apresentam sobre o seu comportamento, onde até já existem grupo de marginais, no seio dessa componente da comunidade, temos a maioria dos alunos bem-educados e que se comportam maravilhosamente bem, traduzindo a educação familiar recebida e a justa apreensão da continuidade da boa educação recebida a nível dos centros escolares. Esta franja não admite e nem aceita a corrupção dos seus bons hábitos e se opõe aos demais que assim se comportam, preservando os valores adquiridos acima de tudo:

Consegue-se neste caso tirar o joio do trigo numa mistura quase heterogénea dada a diversidade e a multiculturalidade no seio dos jovens da comunidade.

Os familiares dos alunos também têm tido comportamentos diferenciados segundo os seus próprios relatos, o que significa que nem todos agem da mesma maneira, dependendo das envolvências e das circunstâncias a sua volta.

Dessas circunstâncias, decorre alguma partilhada entre elementos da mesma comunidade.

Os alunos acarretam consigo também alguma experiência que pode ser partilhada entre colegas. Entretanto, a posição social que faz com que existam grupos identificados, ou as diferentes atitudes manifestadas dando personalidades diferentes constituem algumas barreiras defendidas pelos discentes. Essas barreiras para além de obstaculizar a partilha levam a convivência não salutar. E como defendem alguns alunos, nessa experiência de partilha permite a aquisição de conhecimentos, sobretudo naquilo que é objeto de procura ou de pesquisa.



Por alguns, ela tem sido boa, mas para os outros enfrentam dificuldades com a própria comunidade na partilha ou na receção de informação por falta de experiência na convivência com os demais e por outro só se partilha quando temos para partilhar.

As partilhas de experiência no seio da comunidade estudantil estão viradas na compreensão dos conteúdos temáticos para a solução de algumas tarefas escolares assim como as ocorrências do dia a dia.

- No campo dos professores, a experiência profissional conta muito com os anos de serviço que se traduzem com certas complicações vividas, certas situações encontradas e os meios necessários que foram empregues para se ultrapassar as mesmas. É de compreender que como já dissemos, as circunstâncias envolventes na realização de qualquer atividade produzem de certa maneira meios e caminhos para se atingir os fins previstos. Isto constitui uma bagagem da vida que se pode chamar de cultura ou de experiência vivenciada sobretudo no campo do trabalho. Essas boas práticas ou tecnicidade, para alguns noviços adquirem-na com a partilha com os mais antigos.

Nessas experiências, há momentos importantes segundo os professores que sentem a partilha, sobretudo na organização dos debates criando circunstâncias propícias para o apuramento da veracidade dos factos entre alunos, professores e pais e encarregados da educação. Também refere-se no momento de reuniões ou assembleias de escolas em que são convidados os familiares para poder contribuir na resolução de certos problemas que enfermam a vida escolar e não só. São apontadas as visitas feitas pelos professores nas casas dos familiares para se afirmar a vida do estudante como sendo momentos favoráveis de interação com os pais e encarregados da educação. Estes momentos são também raros por causa dos preconceitos.

- Quanto aos pais e encarregados da educação, o cenário tem sido exatamente o que explicamos anteriormente com os professores em caso das assembleias de escolas ou reuniões com os familiares. Entretanto, em termos de faixa etária, do nível cultural ou ainda de experiência de vida, muitos bons conselhos os professores e discentes têm vindo a receber por parte dos mais velhos tudo para o bem da escola e dos membros da comunidade escolar.

Para um trabalho harmonioso, se quer uma sã convivência entre os elementos da comunidade. E a experiência de partilha é uma resultante ou consequência de uma boa convivência no seio dos elementos que formam uma determinada sociedade. Neste contexto, é natural que dentro duma organização como a escola, que tudo não venha a funcionar de maneira mais desejada augurando que as diferenças individuais, as



diferentes microcomunidades de procedencia de los elementos puedan influir sobre la organización, a pesar de los objetivos pretendidos. Por lo mismo en todo armónico, todavía existen problemas que son necesarios de ser dominados y superados por vías propias de resolución de los problemas.

La convivencia caracterizada de buena en esta comunidad, se manifiesta segun los estudiantes por la solidaridad, sobre todo en la asistencia de los compañeros en estado de enfermedad o todavía, como se verifica en nuestras comunidades africanas en el acompañamiento de los compañeros con problemas de desaparición física de un ser querido.

Las relaciones en la comunidad deben ser mejoradas para producir los efectos esperados. La implicación de los padres y tutores de la educación, la participación de estos en el acompañamiento de los estudios de sus educandos para además de beneficiar a los estudiantes, facilita el trabajo del profesor. Esta doble implicación o reciprocidad en la implicación de la formación de las nuevas generaciones produce el compromiso de los profesores para realizar un trabajo eficaz y eficiente para la nación. Es así que se exige una buena colaboración entre los elementos que constituyen la organización de la escuela.

En una sola frase, el ambiente escolar de la institución en análisis se propende a la creación de varios conflictos interpersonales sobre todo en la relación profesor-alumno y profesor-familiar.

### 5.3.3. Identificar la consideración que los *educandos* y los *padres y tutores* de la educación aportan sobre el trabajo docente-educativo en la escuela en análisis.

Por muchos, el trabajo docente es considerado como aquel que transforma el mundo a través de los cambios de comportamientos y de transmisión de competencias y habilidades a los educandos para que puedan ser capaces de ejercer una actividad socialmente útil. Es una especie de molde que permita la conformación de las actividades de un campo específico de conocimiento. En este sentido, en las comunidades más evolucionadas el Estado toma en cuenta la situación del trabajo docente así como en las comunidades en vías de desarrollo. Algunas comunidades primitivas o con poca visión, el trabajo no es reservado a una franja de personas, sino que a partir de la comunidad y de los padres, encuentran un profesional a quien el hijo es confiado para el aprendizaje de una profesión útil en la sociedad, pero además la educación, para más allá de la propia comunidad se encargan, los progenitores son los primeros en inculcar las nociones básicas y la comunidad apoya esta acción dando más "inputs" para el éxito de la educación del hombre en la comunidad. Y como sabemos, en muchos círculos de



sociedade, o homem aprende. Neste sentido, como é considerado este trabalho do homem que desenvolve as competências, habilidades e atitudes numa pessoa para exercer uma profissão útil na sociedade?

Em muitos círculos se diz que os professores de hoje não são os mesmos que os de ontem. Ainda se referem que o trabalho deles já não tem tanto impacto que o trabalho de ontem. Numa só palavra, as circunstâncias mudam, as considerações também. Mais do que nunca e na nossa sociedade, o trabalho do professor é muito considerado e o próprio professor da escola em análise perdeu o seu prestígio a julgar pela falta do entrosamento e uma relação forte entre o familiar e o docente cuja comunicação, apesar de fluida, não corresponde com os objetivos por isso que a participação dos pais e encarregados da educação na vida escolar dos seus educandos é deficiente, se fazendo apenas representar em reuniões convocadas pela direção da escola através de uma comissão que não consegue transmitir os aspetos abordados nesses encontros relacionados à vida do escolar na escola (comportamento do aluno, aproveitamento escolar, aspetos organizativos e funcionais da instituição, participação dos pais, cumprimento das normas, higiene e saneamento básico, conservação e manutenção das infraestruturas entre outros). A não participação da família na vida escolar motivada por falta do tempo material dos progenitores e encarregados da educação, o baixo nível de escolaridade dos familiares e outros têm implicações negativas na vida do escolar e na produção de conflitos, servindo de uma participação de clientes que exige a mercadoria depois de ter entregue os valores.

Um dos aspetos mais candente na consideração do trabalho docente daquela escola está ligado aos aspetos ético-deontológicos do profissional da educação. A maioria parte dos conflitos da relação professor-familiar do aluno prende-se com a falta de medidas ético-deontológicas do docente, colocando desta feita em dúvida o plano de formação inicial e contínua do profissional.

No contexto geral, pode-se afirmar que houve uma depreciação valorativa do trabalho docente por causa da precariedade propensa ao surgimento de conflitos. Não existindo condições técnico-materiais para a prática do exercício docente, depreciando os valores sociais daqueles que têm a missão de transmitir a educação, uma única pessoa é apontada como culpada na falta de realização plena dos objetivos da educação que a sociedade espera, o professor. O que não é justo porque as condições do trabalho que o docente almeja para alcançar os objetivos, o acompanhamento do próprio



educando não são da dependência única e exclusiva do profissional da educação. Ao invés de sacudir os casacos, a sociedade deve sentir-se partícipe da ação educativa em todos os quadrantes. Nesta senda, é preocupante que a função docente seja reconsiderada por parte da sociedade. O professor não pode ser tido como um vendedor a quem entregam os valores pecuniários para esperarem dele a mercadoria devida. A implicação da comunidade e do Estado é necessária para dar cobro a essa situação, valorizando o profissional da escola angolana. Este por sua vez, deve colocar-se no seu nível evitando todos os males encontrados nas situações conducentes aos conflitos para não leiloar na haste pública a sua imagem e a sua profissão.

5.3.4. Analisar as situações de conflitos decorrentes da relação docente-familiar produzidas na escola do I ciclo de *Buco-Zau*.

As situações identificadas que já produziram os conflitos na escola em estudo entre os professores e os pais e encarregados da educação, na sua maioria parte foram identificadas como aqueles conducentes aos conflitos a esse nível de relacionamento. Queremos aqui enfatizar que os pais, na maioria parte, entram em conflito com os professores quando estes estiverem em conflito com os seus educandos. De uma maneira resumida, as situações de conflitos encontradas na escola têm a ver com a falta da ética e deontologia profissional por parte dos docentes, a má educação familiar dos alunos, caracterizada pela indisciplina e desrespeito das normas dos educandos pelos alunos e a não envolvimento dos familiares na vida escolar do seu educando.

As situações de conflitos ressentidas naquela escola, se discriminam no quadro abaixo:

Tabela n.º 23: Situações de conflitos na relação docente-familiar.

SITUAÇÕES DE CONFLITOS NA RELAÇÃO DOCENTE-FAMILIAR		
CITADAS PELOS ALUNOS	CITADAS PELOS FAMILIARES	CITADAS PELOS DOCENTES
- Namoro com as aulas	- Namoro com as aulas	- Namoro com as aulas
- Rivalidade entre aluno professor	- Rivalidade entre aluno professor	- Rivalidade entre aluno professor
- Pedofilia	- Pedofilia	- Pedofilia



- Reprovação por vingança	- Reprovação por vingança	- Reprovação por vingança
- Penalizações generalizadas	- Penalizações generalizadas	- Penalizações generalizadas
- Desavenças e desacatos	- Desavenças e desacatos	- Desavenças e desacatos
- Falta de humildade nos erros apontados	- Falta de humildade nos erros apontados	- Falta de humildade nos erros apontados
- Falha na comunicação aos pais	- Falha na comunicação aos pais	- Falha na comunicação aos pais
- Ausências frequentes dos alunos nas salas de aulas	- Ausências frequentes dos alunos nas salas de aulas	- Ausências frequentes dos alunos nas salas de aulas
- Comportamento e atitudes negativas	- Comportamento e atitudes negativas	- Comportamento e atitudes negativas
- Cumplicidade entre alunos e professores em práticas não abonatórias	- Cumplicidade entre alunos e professores em práticas não abonatórias	- Cumplicidade entre alunos e professores em práticas não abonatórias
- Falta de colaboração entre docentes e familiares	- Falta de colaboração entre docentes e familiares	- Falta de colaboração entre docentes e familiares
- Injustiça	- Complexo de superioridade e de inferioridade	- Mau comportamento
- Não respeito dos direitos de outrem	- Utilização do aluno como força de trabalho caseiro	- Educação familiar
- Falta de respeito mútuo	- Desequilíbrio económico entre professor e aluno	- Comunicação deficiente
- Não respeito das normas estabelecidas	- Ineficácia na aplicação dos normativos	- Aproveitamento das falhas
- Falta de sigilo profissional dos professores	- Prestação de intenções por coisas infundadas	- O não respeito das normas
- Reprovação dos alunos	- Boatos, intrigas e fofocas	- Reprovação dos alunos
- Boatos, fofocas e intrigas	- Promessas de reprovação	- Não respeito das hierarquias
- Trabalhos caseiros em benefício dos professores	- Desmoralização	- Ameaças proferidas aos alunos



- Assédio sexual	- Desencorajamento	- Distração dos alunos na sala de aulas
- Apreciação diferenciada da mesma situação	- Falta de colaboração	- Indisciplina e desordem
- A não aplicação das normas estabelecidas	- Falta de consideração	- Mentiras
- Falsas promessas		- Penalizações
- Insinuações		- Decisões mal tomadas
- Maus tratos		- Ameaças de reprovação
- Punições descabidas		- Adulteração de notas por parte dos professores nas pautas e mini-pautas

Todas essas situações são favorecidas pelas atitudes incorretas dos membros da comunidade, a saber: a insinuação, a obstinação, a arrogância, a desatenção, o fatalismo, os desafios, os desprezos, a perda do controlo, desobediência, atitudes belicosas, etc.

Dessas situações, decorrem os seguintes tipos de conflitos:

- As agressões físicas ou verbais constituem nesse caso os resultados das situações começadas em conflitos e têm também como consequências as agressões do género. Da parte dos alunos sofrem as agressões como também os professores têm sofrido por parte dos alunos, despoletadas por ameaças;
- O fenómeno "bullying" que existe entre alunos é um tipo de conflito desenvolvido que tem repercussões psicológicas na vida da criança como aluno. Como é um caso muito frequente nas nossas escolas, isso também pode ter repercussões nas relações entre os pais e encarregados da educação e os docentes;
- Supõe-se que a transformação bestial do homem leva a consequência do género começando por um outro tipo de comportamento, ou tipo de conflito que é o rancor, ódio e também a vingança como citado pelos



alunos também;

- Ainda nessa lógica, por parte do aluno chega a atribuir nomes ao professor que ele próprio não conhece em consequência da situação conflituosa que atravessa com o professor. Variadíssimas vezes, para além do fenómeno de "bullying" que se manifesta entre alunos, existe este fenómeno de atribuição de nomes caricatos aos professores resultantes dos conflitos latentes ou abertos constatados entres alunos e professores;
- A vingança manifestada por alguns numa situação de conflito surge também como consequência dessa ação existente ou havida entre pessoas no seio de uma organização ou comunidade. A mesma, expõe um tipo de comportamento com outras consequências que podem ser nefastas, nos casos das agressões físicas. Nota-se, agora na nossa sociedade que quando a pessoa ofendida não conseguir enfrentar a outra, esta consegue de concluir um trato com um grupo de bandidos ou malfeitores justamente para dar resposta ou agredir o seu oponente num diferendo em título de defesa, de vingança ou de exibição ou de retaliação, o que acaba por ser em termos jurídicos as ofensas corporais;
- As insurreições, as revoltas são outros tipos de conflitos constatados na relação entre os pais e encarregados da educação e/ou professores. Obviamente que são situações alimentadas por estímulos impróprios cuja reação corresponde às insurreições ou revoltas que significam não concordar com o tratamento dado. Aqueles que não se revejam nesse tipo de ambiente, acarretam consigo um conjunto de reações que chegam ao ponto de manifestações incorretas para corresponder com as consequências não suportadas;
- Os desafios e os desprezos são formas manifestadas num conflito na obstinação das partes em conflito. Quando se diz: “queremos ver até que ponto isso vai chegar!” dum certo modo estamos a desafiar com outra parte como também leva um certo desprezo caracterizado pela obstinação. E isso verifica-se nos conflitos intermináveis.
- É ponto assente que as situações encontradas, as diferentes atitudes manifestadas pelos elementos da comunidade escolar assim como



os tipos de conflictos declarados no ambiente escolar estudado leva-nos a concluir que na relação entre docentes e familiares, os professores pecam mais nos aspetos ético-deontológicos, os alunos na indisciplina e má educação recebida na família e os pais e encarregados da educação acabam por ser fontes de conflitos por não acompanhar a vida escolar do seu educando.

### 5.3.5. Identificar o modo de resolução que tem sido reservado a essas situações conflituosas entre as partes.

Com já sabemos, os conflitos são dinamizadores de situações capazes de mudar as circunstâncias para o melhor ou para o bem desde que seja bem gerido para encontrar consensos, apaziguar os espíritos e levar a bom porto ações que convergem para uma solução plausível. Gerir as situações de conflito surgidas é um desafio para professores e membros da direção da escola, particularmente na resolução de conflitos entre alunos e professores e entre professores e familiares dos alunos. E isto pressupõe o conhecimento das normas que servem de guia e base para uma justiça restaurativa.

A escola guia-se por normas, por isso as instituições escolares devem estar munidas de ferramentas para uma gestão correta de situações conflituais. As direções de escolas devem potenciar a comunidade escolar (alunos, professores, pais e encarregados de educação, funcionários administrativos, etc.), dando a conhecer todos os normativos da escola para que sejam cumpridos por todos os elementos da comunidade. O seu conhecimento é imprescindível para moldar os comportamentos na base do que está estabelecido.

A comunidade escolar, com exceção dos pais e encarregados da educação, tem conhecimento ou tomou conhecimento das normas que regem a vida escolar através dos matutinos e vespertinos ou ainda em certas reuniões assim como na leitura das mesmas na vitrina da escola. O problema que se põe é a não aplicação integral das mesmas e a não participação dos alunos e pais e encarregados da educação na elaboração e aprovação do Regulamento Interno da escola apesar de serem elementos da comunidade, mas nunca foram tidos em conta na preparação deste instrumento. Por isso, constata-se neste instrumento que a carga de obrigações e deveres dos alunos é mais pesada em relação aos seus direitos e inversamente proporcional a dos docentes e sem cláusulas que defendem e obrigam os familiares dos alunos.

A nossa maneira de atuar de agir perante um conflito pode ajudar a resolver ou a



manter as partes nas suas posições radicais durante muito tempo sem consensos nem melhorias da situação. Essa atuação consiste em buscar vias de solução para o percurso normal das coisas. A via de solução que todos almejam como resultado da eficácia na resolução das situações conflituais, desemboca na criação de condições para um diálogo permanente e eficaz que possa traduzir-se em busca de consensos para satisfazer as partes em conflito.

Muita das vezes, só o simples pedir de desculpas não basta. É preciso que o motivo da discórdia seja bem percebido e sanado. E neste caso, quando a solução a dois, torna-se impossível, uma mediação pode agilizar a mesma pelo que deverá se buscar uma pessoa superior e neutra no conflito para colmatar o assunto numa imparcialidade notória. E no caso dos conflitos escolares, ou entre os docentes e encarregados da educação, os membros da direção da escola assumiriam este papel. Infelizmente, ainda se notou alguma falta de capacidade dos membros da direção em mediar os conflitos nas instituições. As funções do gestor de uma instituição passam por prever, comandar, coordenar e controlar. Outrossim, a comissão de pais é convidada a fazer o mesmo papel. No entanto, quando os problemas e dificuldades que ocorrem no espaço escolar são transferidos para a família resolver, os profissionais da educação expõem o seu despreparo e a sua incompetência na busca de métodos mais consentâneos para a solução do problema no seio da comunidade.

Ficou retida a ideia de que a direção da escola, perante o tipo de conflito e de acordo com os conhecimentos existentes sobre os métodos de resolução que devem convergir para o diálogo sincero, franco e aberto, pode optar pela via de negociação, mediação ou arbitragem dependentemente das circunstâncias, porque com existência de conflitos em qualquer quadrante, os profissionais devem saber como lidar com eles, por se considerar que na resolução de qualquer conflito, ninguém perde e ninguém ganha. Ganham todos e fica retida uma aprendizagem.

Outrossim, é imprescindível que alunos, professores e familiares sejam capacitados para atuar como mediadores, negociadores e juizes que promovem o diálogo para manter a imparcialidade, ter cuidado com palavras e se dispor a escutar ou desenvolver o espírito de escuta.

No processo de resolução de conflitos numa perspectiva construtivista, não se retira as partes envolvidas. O conflito pertence aos envolvidos, portanto eles estarão ativamente participando na busca de alternativas para solucioná-lo de forma que aprendam com o ocorrido com base nas normas existentes, que podem ser ultrapassadas



em certa medida para satisfação dos consensos.

Um dos problemas que a Escola Secundária do I Ciclo de Buco-Zau vivencia, se relaciona com o despreparo dos professores para atuar com os desentendimentos e as brigas entre alunos e, sobretudo entre alunos e professores e entre professores e familiares. Isto deve constituir para o sector uma preocupação urgente na mudança do "status-quo". É preciso que a direção de escola e os seus órgãos de apoio executivos sejam potenciados para lidar com situações conflituosas e resolvê-las em benefício da comunidade.

Na resolução de conflitos, o engajamento das partes é de suma importância. Se houver uma interação salutar entre escola e comunidade, a escola terá relações muito positivas.

Os encontros com os pais e encarregados de educação, os matutinos e vespertinos, o diálogo entre professores/alunos, enfim todas as iniciativas para o bom ambiente escolar, fortalecem e fortalecerão a unidade e a coesão entre os seus membros e prevenirão as situações de conflitos, caso os instrumentos normativos fossem divulgados para o seu manejo e aplicação.

A escola é, em certo sentido, uma espécie de caixa de ressonâncias das turbulências que ocorrem nos diferentes meios sociais de onde procedem os seus integrantes, o que leva a afectar a sua vida, interferindo no relacionamento com alunos, professores, familiares dos alunos e outros integrantes da comunidade escolar. Assim sendo, a escola e todos os seus integrantes devem estar preparados para encarar as situações que possam advir e saber contorna-las corretamente.

Como já acabamos de constatar, a nossa atuação perante um conflito tem sido uma via pela qual o conflito pode se radicalizar ou pode ter a facilidade para a sua resolução eficaz e produzir frutos necessários para dinamizar o grupo e ter melhorias. É preciso nesse caso sabermos atuar ou agir perante o conflito para encontrarmos soluções plausíveis que possam satisfazer as partes por via de diálogo. Nisto, recorreremos a alguns conselhos úteis que a comunidade produziu para prevenir e reduzir o impacto dos conflitos entre os familiares e os docentes daquela instituição:

- Necessário se torna o conhecimento e o respeito das normas estabelecidas para que propiciem bom ambiente na escola;
- É preciso que a direção de escola esteja atenta a todas as situações que acontecem na escola e prontamente tomarem medidas pontuais para as resolver e sanar todo mal no seio da comunidade escolar;



- O professor deve ser exemplo no ambiente escolar e fora dele. Quando o professor perde autoridade na escola, ninguém o irá respeitá-lo;
- O bom relacionamento entre alunos e professores é benéfico ao processo de ensino-aprendizagem e nas relações com os encarregados da educação;
- Cada integrante da comunidade escolar tem o seu papel no ambiente escolar e que todos são importantes. O respeito entre os integrantes fortalece as relações interpessoais e é um bom caminho para um ambiente de harmonia;
- O professor deve saber qual o seu papel no processo docente-educativo e o tipo de relação que deve manter com o aluno. O tipo de relação que mantiver com o aluno, pode afetar o sistema educativo e produzir algumas consequências no meio escolar nomeadamente no processo de ensino/aprendizagem;
- Na atitude do professor perante o aluno deve haver sempre a lisura e a transparência. A repreensão deve ser feita, mas dentro dos moldes deontológicos para não criar outros contornos. Hoje nos deparamos com professores sem maneiras e desfasados de espírito cooperativo, considerando o aluno como objeto sem valor;
- A boa convivência na escola é fundamental para o exercício da cidadania. A escola tem a obrigação de criar estratégias que ajudem a melhorar a convivência entre todos os integrantes da comunidade escolar;
- Diante dos conflitos, é necessário que a escola desenvolva ações preventivas e de resolução imediata no propósito de tornar as relações e o ambiente escolar harmonioso, por meio da prática do diálogo e da mediação dos conflitos. Quando os envolvidos no conflito participam da construção de ações de solução, essa missão terá êxitos e sucessos;
- A escola é uma instituição que se rege por normativos e possui todas as condições para encontrar vias próprias de se resolver situações de toda a natureza. O necessário é que os seus integrantes conheçam, dominem os normativos e aplicam os normativos no seu dia a dia. Para tal, urge



a necessidade de os integrantes da comunidade escolar serem potenciados através de ações de formação;

- A escola deve transformar-se numa estrutura funcional em todas as latitudes. Os matutinos, vespertinos, as reuniões com os pais e encarregados de educação (início e fim de trimestres), encontros com os professores e pessoal administrativo, ajuda a compulsar muitas situações e conseqüentemente, abordá-las e encontrar soluções para que a escola possa caminhar na direção certa. A escola deve valorizar o bom relacionamento entre alunos, entre alunos e professores, entre professores e encarregados da educação;
- Existe uma comissão disciplinar na escola que deve ser atuante. Nos encontros com os pais, é preciso que se ressalte os aspetos ligados aos normativos da escola, à sua participação na vida escolar, à educação dos filhos, à disciplina escolar para que a escola e a família contribuam na mesma direção;
- As ações de sensibilização são muito poucas na escola, facto que faz com que os alunos não respeitem quase ninguém. Os professores também fazem muito pouco, porque pensam que o seu papel é somente o de transmissão de conhecimentos técnico-científicos;
- O segredo duma boa gestão escolar está no diálogo e no entrosamento que os seus integrantes mantêm. A capacidade de liderança do diretor é de suma importância na conformação do esqueleto da escola e na confiabilidade dos seus membros;
- É preciso, termos em conta que a escola é uma organização geradora de conflitos, nomeadamente entre os gestores, professores, alunos e pais dos alunos. Entretanto, a gestão eficaz dos conflitos na escola permite criar ambientes que sejam propícios à aprendizagem e ao bem-estar da comunidade educativa;
- O sector da educação deve continuar a proporcionar a todos os gestores de escolas, ações de formação para que saibam lidar com situações que surgem no seio da comunidade escolar;
- Para além da promoção e desenvolvimento académico e cognitivo, ela deve ser articulada com o desenvolvimento de atitudes e de valores. O



professor tem um papel sublime no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento afetivo e moral dos alunos;

- Na resolução de problemas, é preciso manter a ética, a postura, o equilíbrio e acima de tudo saber ouvir, avaliar, repensar por formas a encontrar as soluções mais consentâneas.

Os conselhos apontados se resumem na realização de ações que contraíam o surgimento das situações de conflitos, isto é, para os professores, deverão apostar-se na postura ético-deontológica, para os familiares, participarem ativamente na vida escolar do seu educando e para com os alunos, trabalharemos sobre a disciplina escolar e a formatação nos hábitos e costumes aceites pela sociedade sem se esquecer a aplicação e o respeito às normas estabelecidas.

### 5.3.6. Elaborar a proposta de um modelo de resolução de conflitos que contribua para futuras resoluções producentes de efeitos positivos.

Existem modelos de resolução dos conflitos elaborados, mas nem todos se adaptam à realidade que se vive numa certa área ou numa organização. Por isso, através dos depoimentos dos próprios membros da comunidade, emitimos alguma opinião para perspetivar um modelo de resolução eficaz das diferentes situações de conflitos ou de prevenção das mesmas. Com a resolução eficaz pode se perspetivar também uma melhoria da qualidade do ensino, no sentido de que as situações conflituais se forem bem geridas, dinamizam os grupos, aportam inovações e evitam as estagnações e a apatia que se observam em certas escolas.

Na sequência dos depoimentos dos intervenientes neste trabalho, pode se concluir que o diálogo, é o elemento de transcendental importância para gerir os conflitos de uma maneira eficaz no seio da comunidade escolar. Através deste elemento fundamental, vai se basear a construção de um modelo que permita dirimir os conflitos que surgem no seio da escola como muitos intervenientes e quase de forma unânime propuseram.

O roteiro que se estabelece para alguns é poder seguir todos os escalões possíveis para se encontrar uma solução plausível, isto é, a partir da interação entre os implicados na situação, aluno e professor e/ou familiares. Caso não se encontre uma solução, vem em primeira instância o diretor da turma onde o aluno está enquadrado, o coordenador de turno e por fim, se até lá não houver nenhuma solução que possa



satisfazer as partes, os membros da direção restrita que são os subdiretores e o diretor, do escalão máximo no organograma funcional da estrutura escolar, entram em cena. E é o rumo certo que possa conduzir a bem uma solução plausível. Evidenciou-se a existência da comissão disciplinar nas escolas que vela pela manutenção das regras de convivência salutar no seio da comunidade escolar e que tem tomado parte de solução dos problemas conflituais no seio da comunidade escolar. Tornou-se um órgão mais inclinado na tomada de decisões punitivas aos errados da classe dos alunos, o que ainda leva ao agravamento das situações conflituais. É importante repensar o seu papel.

O diálogo franco e aberto tem repercussões positivas, pelo restabelecimento da corrente rompida, o que permite a criação de ambientes favoráveis, o reatamento da harmonia entre as partes e a fortificação do relacionamento que estava para ser rompido. Com a permanência do conflito pode se constatar a desarmonia, a persistência do diálogo dos surdos, a criação de ambientes desfavoráveis, o descontentamento no seio da comunidade, as vinganças, etc. O alívio psicológico quando as tenções estão altas só se estabelece com o diálogo franco e verdadeiro.

A resolução eficaz, prende-se com a durabilidade da solução encontrada numa situação de conflito, o que presume haver certas situações recorrentes ou repetitivas, nas mesmas circunstâncias e às vezes com as mesmas pessoas. A resolução eficaz não passa por imposição da solução a encontrar, mas por aceitação de ambas partes a aplicação mútua dos consensos encontrados. Nesse caso, a solução deverá ser encontrada através de um diálogo direto ou indireto para harmonizar os pontos de vista baseado nos normativos.

Os conflitos mal resolvidos deixam marcas muito profundas, por isso, a verdadeira base da ação legal reside ao recurso às leis e aos textos normativos ou regulamentares.

Embora o aspeto regulamentar seja sujeito à provocação de conflitos, a base inicial para resolução reside na fundamentação das normas e quando menos nos consensos fora das normas por haver algumas normas forjadas para desfavorecer uma parte e favorecer a outra, tal como visto no Regulamento Interno da escola em que há mais deveres e obrigações para cumprir da parte do aluno que há direitos a reclamar, relativamente ao professor que goza de uma certa liberdade em todos os aspectos em relação ao aluno.

Nessa missão de resolução dos conflitos, vislumbra alguns passos importantes a seguir para conferir a eficaz que se pretende num processo de extrema importância que possa



imprimir melhorias na escola. Desses passos, nem todos são capazes de compenetrar uma situação, por isso se propõe que seja criada a nível da escola uma comissão para tratar dos assuntos de conflitos tendo por missão de:

- Identificar as causas dos conflitos pela audição das informações;
- Ouvir a partes envolventes no conflito e demais gente para poder se situar e ter em mão as justas causas do diferendo;
- Fazer uma análise particular da situação para encontrar vias de saída e de prevenção de conflitos similares;
- Reunir as partes para apresentar as propostas ou opiniões de solução de consenso comum;
- Trabalhar em comum para implementar as propostas de solução encontradas;
- Trabalhar em comum para se evitar possíveis situações de género.

Os instrumentos de pacificação de conflitos existem na escola embora alguns deverão ser ajustados com à real situação. O que é necessário e urgente, são as ações de capacitação dos gestores e outros com o fim de auxiliá-los a gerir as instituições com o máximo de conhecimentos das normas e procedimentos relativos ao exercício das suas funções. A melhoria da qualidade de ensino pressupõe a introdução de métodos de gestão atualizados através de ações de capacitação dos responsáveis das instituições educativas e não só.

Ainda, uma das soluções do assunto, para além do diálogo que é uma proposta ideal, os familiares propõem o evitamento que consiste em banalizar os aspetos de um conflito declarado e continuar a sua caminhada em frente sem se importar das consequências psicológicas que podem advir. No evitamento acrescentar o esquecimento do assunto ou do conflito existente entre as partes e tratar o outro com reverência, sem remorso ou ressentimentos, pode de certa maneira resolver o problema.

Trabalhando nos dois sentidos, isto é, na prevenção e na resolução, um dos aspetos que determina o modelo de resolução eficaz é a antecipação dos acontecimentos conflituais, com medidas cautelares que evitem as situações que estabelecem o reino dos casos a resolver. Um dos aspetos neste sentido, tem a ver com os próprios instrumentos que regem a vida da escola. Por isso, alguns aspetos críticos do Regulamento Interno da escola devem ser revistos para a sua melhoria de modo



a prevenir os conflitos. O outro aspeto está relacionado com a capacitação da comunidade escolar em matéria de gestão de conflitos.

Muito se nota nos Regulamentos Internos da escola a existência de tantos deveres e obrigações por parte do aluno, menos para professores e menos ainda ou inexistência mesmo de obrigações, ou deveres para os pais e encarregados da educação.

Na elaboração e aprovação das medidas regulamentares, a participação dos demais elementos da comunidade escolar é de extrema importância, pelo menos por delegações e neste caso através da associação dos alunos da escola que pode ser representada pelo seu responsável e através da comissão dos pais e encarregados da educação daquela escola para analisarem todos os aspectos inerentes à vida do escolar e do professor e não só.

A larga divulgação das medidas regulamentares ou a educação jurídico-escolar junto de todos os elementos da comunidade escolar, ajudaria sobremaneira a aquisição de conhecimentos das normas e a sua aplicação integral serviriam como quadro do instrumento ao controlo de todos os comandos do sistema a colocar em funcionamento.

Aqui, se reconhece que há muita ignorância da lei a julgar pelos aspetos do surgimento das situações de conflito (sobretudo no que tange a corrupção e o assédio sexual, maus tratos aos alunos) que são da responsabilidade criminal. Para além das medidas disciplinares, existem as responsabilidades criminais para se corrigir um conjunto de comportamentos indecorosos verificados no seio da comunidade escolar.

Foi refletida dentro do subgrupo de professores que a assiduidade dos mesmos é um dos aspetos que pode melhorar tanto o sistema como também o comportamento de uns e outros condicionando desta feita, o bom funcionamento da instituição e evitando os conflitos que podem ser observados na relação com os encarregados da educação. Tem se visto também a falta de assiduidade por parte dos alunos, o que traduz o incumprimento das normas e sobretudo quando o faltoso chega ao ponto de transitar ao detrimento dos alunos mais assíduos, pensa-se ser uma injustiça, pelo que a melhoria que se quer e que deve ficar contemplada no regulamento é que a reprovação por falta deveria ser reforçada para se evitar interpretações erradas, como tem acontecido por várias vezes naquela instituição escolar.

Da intervenção de todos os subgrupos intervenientes neste processo, podemos compreender que a resolução dos problemas conflituais devem se basear no diálogo direto, sem intervenção de uma entidade neutral ou por via de intervenção de uma entidade através da qual se leva todo o conjunto de negociações, mediações ou



arbitragens para se encontrar os consensos ou decisões sobre o conflito declarado. Antes de tudo, há uma necessidade de prevenção de conflitos, através de todos os instrumentos normativos que permitem regularizar o comportamento das pessoas vivendo em comunidade. No entender de todos, devem adequar o seu comportamento através deste instrumento que deve ser aplicado e respeitado para que os interesses de todos sejam respeitados e os direitos de todos sejam satisfeitos, conduzindo a sociedade num rumo certo e para o bem comum.

O modelo proposto leva a três níveis possíveis de resolução de conflitos escolares (fig. 9) que conformam a realidade angolana, a saber o nível escolar (partir do Conselho da Turma, do Conselho Disciplinar e do Conselho da Direção da escola), nível da sociedade civil (Líderes Comunitários, Entidades Eclesiásticas, ONG's, Empresas Privadas e Personalidades Académicas) e o nível estatal e judiciário (Representações da Educação, Ministério da Educação e Tribunais).

O modelo desenhado para a resolução dos conflitos naquela escola contempla:

- a) As medidas preventivas consubstanciadas na revisão e divulgação das normas, na realização de seminários de capacitação (em matéria de convivência escolar, gestão de conflito, ética e deontologia profissional, etc), na criação de condições de trabalho pelo Estado e na participação da vida escolar pelos progenitores;
- b) As estratégias de resolução dos conflitos, a saber a competitividade, a colaboração, o compromisso, o evitamento e a acomodação;
- c) Os protótipos de resolução de conflitos que são: o paradigma disciplinar, paradigma mediador e o paradigma diálogo.

Neste modelo global se privilegia o diálogo e a aplicação dos normativos sobre os quais devem se basear toda a ação de resolução dos conflitos.

#### 5.4.LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS.

Cada estudo realizado tem o seu possível alcance e as suas limitações que podem ser de ordem técnico-material ou humana tal como definimos no capítulo da metodologia, sem se esquecer dos problemas do meio ambiente que nos rodeia. Estamos convictos que apesar das limitações, neste trabalho respeitamos os critérios de credibilidade, confirmabilidade, dependência e transferibilidade dos resultados do



estudo que devem acompanhar os estudos qualitativos. Contudo, estamos também cientes de que isso não ocorre sem uma série de limitações, das quais gostaríamos de comentar as mais significativas.

No primeiro instante sabemos que o trabalho que foi levado a cabo prende-se com uma investigação com enfoque a um estudo de caso que investiga sobre uma singularidade específica dum caso particular, tal como demonstra a posição de Lüdke e André (1986) que se referem do estudo de caso como estratégia de pesquisa que é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Apesar das suas limitações como método de investigação (difícil de replicação, a sua execução demanda um longo período de tempo, não favorece a generalização dos resultados encontrados, processo de análise complexo, exigência de múltiplas competências do pesquisador, a sua validade e fidedignidade críticas), este método possibilita estudar o caso em profundidade enfatizando os contextos em que os fenómenos ocorrem, garantido a unidade do caso. Ainda este método estimula o desenvolvimento das novas pesquisas, favorecendo a construção de hipóteses para possibilitar o aprimoramento, a construção e a rejeição de teorias. É assim que permitem a investigação em áreas inacessíveis por outros procedimentos.

Como se pode prever, a escolha deste método nesta investigação prende-se com a busca da profundidade do estudo e do conhecimento da realidade do ponto de visto dos sujeitos para análise do processo de mudança.

Os resultados obtidos não poderão ser generalizados. É um caso particular que só tem a ver com a própria escola em estudo.

No contexto específico da nossa investigação, para além do conjunto de limitações avançadas, havendo problemas conflituais conhecidos até ao nível da Secretaria Provincial da Educação, órgão que superintende a educação a nível da província, o número de elementos que aceitaram dar os seus depoimentos parece ser insuficiente num universo de mais de 1000 mil alunos, 78 professores e o mesmo número estimado de familiares a volta de mais de 1000, fruto das situações vividas anteriormente que não permitiam dar a informação a qualquer um. Ainda nesta senda, dois grupos que poderiam nos valer para ouvir as suas posições quanto aos conflitos escolares não foram tidos em linha de conta, a saber o pessoal administrativo num total de quatro que no dia a dia acompanha o desenrolar do processo docente-educativo ao



lado de profesores e alunos na escola assim como o pessoal auxiliar num total de seis elementos que duma maneira ou duma outra pode ter alguma opinião sobre o desenrolar de alguns conflitos escolares. Como se vê, particularizamos as principais entidades do processo de ensino-aprendizagem, a saber os professores, alunos e familiares desde o nosso propósito para desselar os conflitos da relação docente-familiar já que na maioria parte de casos quando se estuda esse tipo de situação a nível escolar, falam apenas da violência escolar, do "bullying", da indisciplina, da convivência escolar referentes aos alunos. Em outros casos raros, tocam nos conflitos laborais de uma maneira geral não evidenciando apenas a nível escolar com destreza à liderança ou gestão escolar.

O estudo na região ainda indica que os gestores escolares não recebem nenhuma formação específica, buscando um professor antigo para gerir os assuntos pedagógico-administrativos sem conhecimentos prévios da gestão escolar ou uma outra organização semelhante e sobretudo sem conhecimentos da gestão de conflitos, o que pode deixar impávidas as pessoas sem saber aonde começar para dirimir os conflitos que surgem no espaço escolar. Essas e outras debilidades podem levar ao agravamento da situação porque como vimos, o rumo que toma um conflito depende muito de tipo de gestão do mesmo para produzir os efeitos positivos almejados de todos ou os efeitos negativos capazes de complicar a convivência escolar e impactar sobre o rendimento escolar, a formação das novas gerações e produzir novos conflitos.

A outra limitação não menos importante em que estivemos confrontados relaciona-se com o nível académico de alguns entrevistados no grupo de alunos e familiares que não sabiam interpretar as perguntas dadas para se esperar uma resposta adequada. É assim que certas vezes algumas perguntas foram colocadas em língua nativa para se esperar uma resposta pouco mais ou menos alinhadas com o que se esperava.

Apesar de que o modelo global proposto para a resolução dos conflitos naquela escola abranja as técnicas de resolução de conflitos conhecidas e os modelos já existentes, não foi ensaiado na escola em referência por questões da pandemia para se saber se resulta positivamente ou não. Apenas tivemos que apresentar o mesmo juntos dos docentes da instituição para algumas sugestões e correções que se impunham, melhorando assim o nosso pensamento no que tange sobretudo a prevenção e na análise do Regulamento Interno que deve ser melhorado para se adaptar às circunstâncias mais abrangentes na comunidade escolar. Ainda assim deveria merecer um olhar clínico de certos expertos para uma crítica no sentido do seu melhoramento. Todavia, como não há



nada de novo, dependendo das circunstâncias para serem acionadas as diferentes técnicas, pensamos que o modelo global resultaria positivamente.

Um trabalho investigativo do género, para além de abrir um conjunto de interrogações, dá oportunidades para visualizar outros campos de pesquisas que acreditamos completariam a investigação anterior.

Por isso, se abre uma primeira linha de investigação que se prende com a generalização desta investigação em escolas da região do mesmo nível ou a comparação das situações conflituais em escolas de níveis diferentes daria uma visão mais amplificada sobre o grau de incidência dos conflitos a nível escolar da região abrangendo o pessoal administrativo e o pessoal auxiliar a nível da escola.

A outra, a comparação das variáveis entre as escolas de diferentes níveis do ensino ou das escolas rurais e as escolas situadas nas cidades daria uma apreciação global para melhor análise da situação como é ressentida nos diversos meios e níveis a fim de estudar, tal como acontece no México um programa de convivência escolar que seja aplicada em todas as escolas ou ainda um modelo de resolução eficaz de conflitos a ser aplicado em todos os estabelecimentos de ensino.

Uma terceira janela se abre com a análise feita no quadro normativo da instituição, em que podemos concluir a existência de muitos deveres e obrigações da parte dos discentes e menos da parte dos docentes e não se fala quase nada dos familiares no Regulamento Interno da escola. Essas deficiências regulamentares nos instrumentos normativos das escolas não ajudam sobremaneira a prevenção dos conflitos a esse nível, nem a transformação dos atritos em oportunidades de melhoria.

A ética e deontologia profissional dos docentes são um caso em que se necessita uma objetiva investigação porque deixaram dúvidas e interrogações sobre o plano curricular de formação inicial dos professores angolanos ou especificamente dos professores da escola em análise para que corresponda com os objetivos primários do processo docente-educativo.

Ainda no caso da escola em investigação, um estudo sobre como cuidar e desenvolver a relação escola-família ajudará sobremaneira na própria formação do homem novo e na manutenção de uma convivência salutar entre elementos da comunidade escolar.



# CAPÍTULO 6: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

453

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**



GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0

# A

1. Acevedo, G. V. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10 (2), 213 – 234. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124596015.pdf>.
2. Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youths, and Families.
3. Afful-Broni, A. (2012). Conflict Management in Ghanaian Schools: A Case Study of the Role of Leadership of Winneba Senior High School. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 2(2), 65-76. <http://www.ripublication.com/ijepa.htm>.
4. Agaba, S. (2010). *A Study on level of awareness of Education laws among secondary school teachers in Enugu State*, Unpublished M.Ed. Thesis, Enugu State University of Science and Technology, Enugu.
5. Agolli, I., & Rada, A. (2015). Teachers' experience and perceptions on conflicts at school: their solution and addressing. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 68 – 72. <https://pdfs.semanticscholar.org/4f3b/f3ce623c20bcaff9775d1846035111f8a3db.pdf>.
6. Aguirre, C. R. Z. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1 – 13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2307>
7. Ajai, E. A. (2017). Assessment of conflict management strategies in public secondary schools in Delta State. *International Journal of Research Studies in Management*, 6(1), 99 – 115. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3327406](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3327406).
8. Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.



9. Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220 - 227. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0036-36342011000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006).
10. Albuquerque, F., & Galiuzzi, M.C. (2011). A formação do professor em rodas de formação. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 92(231), 386-398. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i231.550>
11. Alcazar, N. N., & Rodríguez, M. S., (2002). Vias para abordar los conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 1 – 4. <http://www.aufop.org/publica/rifp/02v5n4.asp>.
12. Alckmin-Carvalho, F., El Rafihi-Ferreira, R., & Da Silva Melo, M. (2017). Bullying and behavior problems reported by victims and teachers: Brazilian findings. *Psico*, 48(1), 31 – 39. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.23916>.
13. Alencar, E. S. (2006). As relações interpessoais e o desenvolvimento afetivo e intelectual da criança. In IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. A Pesquisa Como Mediação de Práticas Socioeducativas. *Anais Eletrônicos*, Teresina. [http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt15/GT15\\_2006\\_04.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt15/GT15_2006_04.PDF).
14. Aguirre, K.M. (2018). Relación de la comunicación familiar y la victimización escolar de adolescentes. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 109-118. <https://doi.org/10.33064/ippd1637>.
15. Alfa, I. A., & Oboegbulem, A. (2013). Conflict resolution strategies in non-government secondary schools in Benue State, Nigeria. *US-China Education Review*, 3(2), 91 – 102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540937.pdf>.
16. Alméri, T. M., Barbosa, E. G., & Nascimento, A. (2014). Conflitos organizacionais: os diversos tipos de conflitos interpessoais nas organizações, suas causas e efeitos. *Revista de Administração da FATEA*, 9(9), 54 – 71. <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/RAF/article/view/699/640>.



17. Álvarez Branco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19 – 30.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>.
18. Alves, M. L., & Saes, D. A. M. (2004). Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais (uma abordagem socialógica). *Linhas Críticas*, 10(19), 165 – 182. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=16597331>.
19. André, E.B. and Moriña, A. (2020), Origins of school conflicts in Angolan context, *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 12(2), 63 - 74. <https://doi.org/10.1108/JACPR-08-2019-0434>.
20. Anguera, M. T., (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23 – 50. <https://ddd.uab.cat/record/35740>.
21. Ankrum, R. J. (2016). Socioeconomic status and its effects on teacher/parental communication in schools. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 167 – 175. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097805.pdf>.
22. Aquino, J. G. (2008). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: Aquino, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus.
23. Araújo, U. F. (1996). Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: Aquino, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus.
24. Arnaiz, V. (2009). Plan para la educación de la primera infancia. Algo más que escolarizar. *Revista Participación Educativa*, 12, 155 – 162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228005>.
25. Arop, F. O., Owan, V. J., & Ekpang, M. A. (2018). Effective communication management and the performance of tertiary institutions in Cross River State, Nigeria. *International Journal of Current Research*, 10(7), 72019 – 72023. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3237769](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3237769).
26. Arostegui, I., Darretxe, L., & Beloki, N. (2013). La participación de las familias e otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187 – 200. <http://hdl.handle.net/10486/661812>.



27. Atkinson, R. (1992). *Understanding ethnographic texts*. Newbury Park, CA: Sage.
28. Avaci, R., & Gürçray, S. S. (2013). The relationships among interparental conflict, peer, media effects and the violence behaviour of adolescents: the mediator role of attitudes towards violence. *Educational Sciences Theory & Practice*, 14(4), 2005 – 2015. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1027681.pdf>.
29. Ayas, T., Deniz, M., Kağan, M., & Kenç, M. F. (2010). An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3545–3551. [https://www.researchgate.net/profile/Tuncay\\_Ayas/publication/248607452](https://www.researchgate.net/profile/Tuncay_Ayas/publication/248607452).
30. Azancot de Menezes, M. (2010). *Um olhar sobre a implementação da reforma educativa em Angola: estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*. Luanda: Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação para Todos.
31. Azevedo, M. (2008). *Teses, relatórios e trabalhos escolares* (6ª ed.). Lisboa: Paulinas.

## B

---

32. Babapoorkeyroodin, J. (2006). The relationship between communication in conflict resolution and Psychological Health of students. *Quarterly Scientific-Research of Tabriz*, 1(4), 29 – 45. <https://hdl.handle.net/20.500.12432/3537>.
33. Bailey, L. B. (2017). Interactive homework: A tool for fostering parent child interactions and improving learning outcomes for at-risk young children. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 155–167. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-006-0114-y>.
34. Bano, H., Ashraf, S., & Zia, S. (2013). Conflict: factors and resolution strategies adopted by administrators of schools for visually impaired students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(4), 405-408. <http://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/49/47>.



35. Baptista, C.S.,& Sousa, M.J. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*, Lisboa: edições técnicas, Lda.
36. Barbosa, M. (2003). *Experiência e narrativa*. Salvador: EDUFBA.
37. Balerdi, F. E. (2001). Europa y violencia escolar. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 147 – 165.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118107>.
38. Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.
39. Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70.
40. Barnes, H.L., & Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent communication scale. In Olson, D.H. (Ed.), *Family inventories:Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). University of Minnesota.
41. Baron, R. A. (1986).*Behavior in organizations: understanding and managing the human side of enterprises*, Boston: MA.
42. Barott, J.,& Guernsey, D., (2008). Conflict in independent catholic schools. *A Journal of Inquiry and Practice*, 11(4), 485 – 502.<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1005816.pdf>.
43. Barrera, S. D. (2011). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, 8(2), 159-175.  
<https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14065>.
44. Basse, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
45. Bateson, G. (2000). *Steps to a ecology of mind: collected in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
46. Bauer, M., & Gaskell, G. (Eds.). (2008). *Qualitative researching with text, image, and sound*. London: Sage.
47. Bego, A. M. (2016). Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa : da ingerência tecnocrata à construção de autonomia profissional. *Educação & Formação*, 1(2), 3 – 24.  
<https://doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1864>.
48. Bennis, W. (2010). A essência do líder : o grande clássico da liderança (ed. revista e actualizada). São Paulo, SP : Campus.



49. Bergaman, D.J. (2013). Comparing the effects of suburban and urban field placements on teachers candidates' experiences and perceptions of family engagement in middle and high school, *School Community Journal*, 23(2), 87 – 112. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1028838.pdf>.
50. Berger, E.H. (1991). Parent involvement: yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209 – 219. <https://doi.org/10.1086/461648>.
51. Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships. And social skill development across middle childhood: a child-by-environment analysis of change. *A Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1 – 14. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397309000367>.
52. Beyazkurk, D., & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6, 547 – 554. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ855008.pdf>.
53. Bickmore, K. (2006). Democratic social cohesion (assimilation)? Representations of social conflict in Canadian public school curriculum. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 359 – 386. <https://www.jstor.org/stable/20054168>.
54. Boarini, M. L. (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 123-131. <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572013000100013>.
55. Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dois mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339, 119 -146. <https://www.forofamilia.org/documentos/FAMILIA>.
56. Borisoff, D., & Victor, D.A. (1998). *Conflict Management: A Communication Skills Approach*. Needham Heights: Allyn & Bacon, A Viacom Company.
57. Boturovna, N. F. (2019). The role of professional conduct in building a pedagogical image. *European Journal of Research and Reflection in Educational Science*, 7(10), 69 – 72. <http://www.idpublications.org/ejrres-vol-7-no-10-2019>.



58. Bouba, B. (2016). The ethics of teachers' practices during evaluations at university level: The case of the university of Maroua. *International Journal of Educational Practice*, 4(8), 223 – 233. <https://pdfs.semanticscholar.org/2dd2/868331607958bf6b62399c2fddd9f15f7794.pdf>.
59. Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, 2ª. ed. Barcelona: Anagrama.
60. Branje, S. J. T., Vandoorn, M., Vander Valk, I., & Meeus, W. (2009). Parent – adolescent conflicts, conflict resolution types, and adolescent adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 195 - 204. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397308001639>.
61. Bravo, C. P., & Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigação Educativa*, 31(2), 485-499. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>.
62. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723 – 742. [http://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c\\_c/rsrscs/rdgs/emot/Bronfenbrenner.DP.1986.pdf](http://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/Bronfenbrenner.DP.1986.pdf).
63. Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of development processes. Em W. Damon (Ed. Séries) & R.M. Lerner (Org. Vol.), Handbook of child psychology: Vol.1. *Theoretical models of human development* (pp. 993 – 1027). New York: John Wiley & Sons.
64. Broukhim, M., Yuen, F., McDermott, H., Miller, K., Merrill, L., & Kennedy, R. (2019). Interprofessional conflict and conflict management in an educational setting. *Journal of Medical Teacher*, 41(4), 408 – 416. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1480753>.

## C

---



65. Cameron, G., & Karabanow, J. (2003). The nature and effectiveness of program models for adolescents at risk of entering the formal child protection system. *Child Welfare*, 82(4), 443 – 474. <https://psycnet.apa.org/record/2003-99394-003>.
66. Canaan, M. M. K. (2007). *The degree of educational leaders to strategies organizational conflict in the Jordanian public universities from their perception management* (unpublished Master Thesis). University of Yarmouk, Amman, Jordan.
67. Carrasco-Aguilar, C., & Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1 - 11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol18-issue1-fulltext-1494>.
68. Carriego, C.B. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 51 – 67. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661301/REICE\\_8\\_3\\_4.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661301/REICE_8_3_4.pdf)
69. Carvalho, T., & Videira, P. (2019). Losing autonomy? Restructuring higher education institutions governance and relations between teaching and non-teaching staff. *Journal Studies in Higher Education*, 44(4), 765 – 773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1401059>.
70. Caspe, M. (2003). How teachers come to understand families. *School Community Journal*, 13(1), 115 – 131. [https://www.researchgate.net/profile/Margaret\\_Caspe/publication/228934635](https://www.researchgate.net/profile/Margaret_Caspe/publication/228934635).
71. Castañeda, R.C., Fadda, S.M.N., Ochoa, G.M., & Jerónimo, J.E.C. (2019). Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar. *Estudios sobre Educación*, 36, 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.36.113-134>.
72. Castañon, G. A. (2007). O cognitivismo é humanismo. *Psicologia Argumento*, 25(48), 51-64. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19907/19205>.



73. Cattelino, E., Morelli, M., Baiocco, R., & Chirumbolo, A. (2019). From external regulation to school achievement: The mediation of self-efficacy at school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 127 – 133. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.09.007>.
74. Cavalcanti, A. C. R. (2006). *O gestor e o seu papel na gestão de conflitos: un estudo do caso em empresas de varejo de vestuário masculino*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Ciências Económicas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
75. Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1) 46 – 52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>.
76. Chase, S. E. (2008). Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 57-94). Los Angeles: Sage.
77. Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.
78. Christenson, S.L., (2004). The family-school partnership: a opportunity to promote the learning competense of all students. *School Psychology Review*, 33, 83 - 104. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2004.12086233>.
79. Ciuladiene, G., & Kairiene, B. (2017). The Resolution of Conflict between Teacher and Student: Students' Narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 107 – 120. <https://repository.mruni.eu/handle/007/15507>.
80. Colmenares, A. M., & Ma, L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y la transformación de realidades y prácticas socioeducativas, *Laurus*, 14(27), 96 - 114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>.
81. Colman, M., & Walfert, E. (2002). Conflict resolution style as an indicator adolescents substance use and other problem behaviors. *Journal of Addictive behaviors*, 24(4), 633 - 648. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306460301001988>.



82. Constituição da República de Angola, publicado em Diário da República, I Série, nº 23 de 05 de Fevereiro de 2010.
83. Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65 – 83. <https://psycnet.apa.org/buy/2010-14197-002>.
84. Cornejo Chávez, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75 – 80. <http://www.redalyc.org/articulo.a0?id=55121025011>.
85. Cortés Zapata, J. I., & Mujica Johnson, F. N. (2020). Violencia escolar en educación física: estudio cualitativo en dos centros educativos de Chile. *Revista Digital de Educación Física*, 11(63), 88 – 103. <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>.
86. Costa, E.F. (2019). Reprovação e abandono escolar: causas do insucesso na disciplina de Matemática. *Revista IfesCiência*, 5(1), 124 – 136. <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/1420/812>.
87. Cotán Fernández, A. (2015). *Ensenanza superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad*. Tese do doutoramento não publicada. Programa do Doutoramento em Ciências de Educação da Faculdade de Ciências de Educação. Universidad de Sevilla. Sevilla, España.
88. Coutinho, C.P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
89. Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
90. Crosnoe, R., Johnson, M.K., & Elder, G.H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60 – 81. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003804070407700103>.
91. Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cardoso, C. C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. 6.ª Edição, Lisboa: Editora RH.



92. Cunha, P., Pires, S., & Monteriro, A. P. (2019). Opiniones e percepções dos professores sobre o bullying: Alguns resultados de um estudo qualitativo. *Journal of Education*, 7(3), 30 – 44. <https://doi.org/10.25749/sis.18223>.
93. Cury, C.R.J. (2001). *O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática*. In Oliveira, D. A., *A Gestão Democrática da Educação*, (3ª ed.), Rio de Janeiro: Vozes.

## D

94. Da Silva, E. R., & Abud, M. J. M. (2016). As representações docentes sobre as causas da indisciplina na escola: De quem é a culpa? *Revista GEL*, 13(1), 87 – 106. <https://doi.org/10.21165/gel.v13i1.548>.
95. Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à psicologia* (3a ed.). São Paulo, SP: Makron Books.
96. De la Guardia Romero, R. & Kñallinsky, E. (2007). *Manual docente: Educación familiar (sistema escolar e familia)*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
97. De La Guardia Romero, R. (1994). Variables que mediatizan la participación educativa en Canarias. Ponencia presentada en *I<sup>as</sup> Jornadas sobre la participación educativa*. Las Palmas de Gran Canaria, 6 – 7 setiembre, 1994.
98. De Los Santos, J. S. N., & Chávez, V. G. (2019) Cartografía conceptual da violência: Experiencias de México e Canadá para gestionar a no violência desde a sustentabilidade. *Revista de Paz y Conflictos*, 12(2), 155 – 176. <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v12i2.8840>.
99. De Souza Machado (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 8 – 22. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>.
100. De Nobile, J. (2017). Organisational communication and its relationships with job satisfaction and organizational commitment of primary school staff in Western Australia. *An International Journal of Experimental Educational*



101. Deetz, S. A. & Stevenson, S., (1986). *Managing Interpersonal Communication*. Harper: New York.
102. Denzin, N. K.& Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage publications.
103. Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi : Sage Publications.
104. Deutsch, M. (1990). A framework for teaching conflict resolution in schools. In B. H. Sheppard, M. H. Bazerman & R. J. Lewicki (Eds.), *Research on Negotiation in Organizations* (pp. 189-203), 2. Greenwich, CT: JAI Press.
105. Di Pierro, M.C. (2008). Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (134), 367 – 391. [https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/en\\_a0638134.pdf](https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/en_a0638134.pdf).
106. Díaz-Agudo Jalón, M. J., & Arias, R. M. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206 – 2013. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72726347001.pdf>.
107. Dingwe, S., Monobe, R. J.,& Morake, N. M. (2011). Challenges facing managers in managing conflict in schools in the South and South Central Regions of Botswana. *US – China Education Review*,B5(2011), 695 – 701. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527676.pdf>.
108. Doğan, S. (2016). Conflicts management model in School: A mixed design study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 200 - 219. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097381.pdf>.
109. Dorneles, A. (2011). *A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula?* Dissertação do do Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Ciências Química da vida e saúde do Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Brasil.
110. Dorneles, A., & Galiazzi, M. C. (2012).Histórias de Sala de Aula de Professoras de Química: Partilha de Saberes e de Experiências nas Rodas de Formação do PIBID/FURG.*Química Nova na Escola*, 34(4), 256 – 265. <http://repositorio.furg.br/handle/1/4463>.



111. Drugli, M.B., & Hjemdal, O. (2013). Factor structure of the student relationship scale for Norwegian school-age children explored with confirmatory factor analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 457 – 466. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656697>.
112. Duskak, M., & Geier, B. (2018). Communication factors as predictors of relationship quality: a national study of principals and school counselors. *Professional School Counseling Journal*, 20(1), 16 – 27. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.115>.

## E

---

113. Ekborg, M., Hasslöf, H., & Malmberg, C. (2013). Discussing sustainable development among teachers: An analysis from a conflict perspective. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2014(9), 41 – 57. <http://hdl.handle.net/2043/17646>.
114. Eid, M., & Larsen, R. J. (Eds.). (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford Press.
115. Elorza, C., & Rubio, T. (1999). Servicios educativos para padres noveles. *Cadernos de Pedagogía*, 282, 31 – 34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36568>.
116. Ely, M. (2007). In-forming re-presentations. In J. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry* (pp. 567-598). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
117. Espejo, J. C. (2014). Bullying homofóbico en Chile: Trayectoria histórica. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 9(30), 61 – 70. <https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/22/137>.
118. Epstein, J.L., & Sanders, M.G. (2006). Prospects for change: preparing educator for school, family and community partnerships. *Peabody Journal*



of Education, 81(1), 81 – 120.  
[https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5).

119. Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, 76(9), 701 – 712.  
<https://doi.org/10.1177/003172171009200326>.
120. Estrela, M. T., & Afonso, M. R. (2016). A formação ético-deontológica, parente pobre na formação dos professores? *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(1), 10 – 34.  
<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/235>.

## F

121. Fahimi, N., & Tarkhan, M. (2017). The Relationship between Conflict Resolution Strategies and Adolescent Mental Health among Female High School Students. *Journal of Applied Psychology & Behavioral Science*, 2 (4), 203-209. <http://www.japbs.com>
122. Fan, X.T., & Chen, M., (2001). Parental involvement and students'academic achievement: a grow modeling analisis.*Journal of Experimental Education*, 70(1), 26 – 71.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
123. Ferreira, L. G. (2012). *Educação Moral na escola: os procedimentos morais no cotidiano da escola. Trabalho de conclusão de curso não publicado*. Programa de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
124. Fávero, E. G., Pantoja, L. de M. P.& Matoan, M. T. E. (2007). *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEEP.
125. Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Madrid: Marota.
126. Ferreira, R. S., Luz, P. C. M., Silva, A. M. P. M., Cavalcante, E., Pontes, L. M. S., & Melo, A. C. O. (2011). Dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola pública em Parnaíba: um estudo com educadores. In: Associação



- Brasileira de Psicologia Social, XVI Encontro Nacional da ABRAPSO - *Textos completos*, Recife.
127. Ferrer, M., & Riera, M.A. (2004). Espacio familiar “Camp Redó”: un enfoque comunitário y preventivo en la intervención com familias. *In-fàn-ci-a*, 88, 29 – 32.
128. Ferreira, F. M. F., & Carrara, K. (2009). Implicações do conceito de cidadania de professores sobre comportamentos pro-éticos de estudantes. *Psico. Argum.*, 27(58), 219 – 229.
129. Ferro-Almeida, S., Roberts, L. & Yeomans, P. (2007). Project WIN evaluation shows decreased violence and improved conflict resolution skills for middle school students. *Research in Middle Level Education Online*, 30(8), 1 – 14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2007.11462041>.
130. Fielding, N. G. (1999). The norm and the text: Denzin and Lincoln’s handbooks of qualitative method. *Britsch Journal of Sociology*, 50(3), 525-534. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.1999.00525.x>.
131. Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1- fulltext-1486>.
132. Firme, M. (2011). *Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede*. Dissertação do Pós-Graduação não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Química de vida e saúde do Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Brasil.
133. Fisher, M. & Buglear, J. (2010). *Researching and Writing a Dissertation. An essential guide for business students*, (3<sup>rd</sup> edition), Essex, Pearson Education Limited.
134. Fitz Gerald, A, M., & Quiñones, S. (2019). Working in and with community: leading for partnerships in a community school, *Journal Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 511 – 532. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1453938>.
135. Flecha, A., & García, C. (2007). Prevención de los conflictos em las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72 – 76. <http://hdl.handle.net/2445/101816>.



136. Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en la escuela de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183 – 196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>.
137. Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed.
138. Franco Martínez, R., (1989). *Claves para la participación en los centros escolares*. Madrid: Escuela española.
139. Freitas, H. M. R., Cunha, M. V. M., Jr., & Moscarola, J. (1997). Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. *Revista de Administração da USP*, 32(3), 97-109. [http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/1997/1997\\_052\\_RAUSP\\_Freitas\\_Cunha\\_Moscarola.pdf](http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/1997/1997_052_RAUSP_Freitas_Cunha_Moscarola.pdf).
140. Freschi, E. M., & Freschi, M. (2013). Relações interpessoais: A construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(18), 1 – 12. [https://dl.wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52223772/20\\_1.pdf](https://dl.wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52223772/20_1.pdf).

## G

141. Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y., & Jeménez-Osorio, J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Revista Científica de Educomunicación*, 28(63), 77 – 86. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>.
142. García Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un recto educativo, *Infancia e aprendizagem*, 26(4), 425 – 438. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>.
143. García-Carrasco, J., & Bernal-Guerrero, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 405-424. <https://www.jstor.org/stable/23766193?seq=1>.



144. Garreta, J. (2009). Escuela e familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275 – 291. <http://hdl.handle.net/10459.1/38941>.
145. Garreta, J., (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Ediciones Universidad de Lleida.
146. Garreta, J. (2013). La participación de las familias en la escuela; una cuestión pendiente, *Documentación Social*, 171, 101 – 124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4742821>.
147. Gatti, B. A., Barreto, E. de S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasíla: MEC/Unesco.
148. Gauna, P.J. (2004). *La comunicación interpersonal maestro-alumno y el rendimiento académico*. Universidad Iberoamericana.
149. Ghaffar. A. (2019). Conflict in schools: Its causes and management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-227. <https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/59197813/05>.
150. Gierczyk, M., & Harrison, T. (2019). The effects of gender on the Ethical Decision-making of Teachers, Doctors and Lawyers. *The New Educational Review*, 55, 147-159. <https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/8913>.
151. Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewFile/38183/36927>
152. Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4)1, 197 – 205. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i4.1388>.
153. González, R. (2011) *La violencia escolar. Una historia del presente*, México, UPN, Horizontes educativos.
154. Guerra, N.C.N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE-ds*, 5, 9 – 23. <http://bibacceda01.ulpgc.es/handle/10553/10795>.
155. Guerrero, M. M., & Lobera, I. J. (2005). La violència escolar en los textos periodísticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 105 – 119.
156. Guidetti, A. A. (2013). *Desempenho escolar e percepção infantil da motivação e suporte familiar*. Tese de doutorado não publicado. Programa de



Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.

157. Guidetti, A. A., & Martinelli, S. A., (2017). Percepções infantis : relações entre motivação escolar e suporte familiar. *Psico –USF*, 22(3), 515 – 525. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220311>.
158. Gutman, L.M., & Midgley, C., (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223 – 248. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005108700243>

## H

159. Haghshenas, H., Chamani, A. R., & Firozabadi, A. (2006). Compare personality traits and Mental Health among gifted and normal High school students. *The Scientific Journal of principles of Mental Health*, 29(30), 57 - 66.
160. Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education Electronic Journal*, 126(2), 334 – 345. <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile>.
161. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. Em G. G. Bear & K. M. Minke (Ed.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59 – 72). Washington, D. C.: National Association of School Psychologists.
162. Hamre, B.K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625 – 638. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8624.00301>.
163. Harel-Fisch, Y., Radwan, Q., Walsch, S. D., Laufer, A., Amitai, G., Fogel-Grinvald, H., & Abdeen, Z. (2010). Findings from the Israeli-Palestinian cross-cultural HBSC study. *Child Abuse & Neglect*, 34(9), 623 – 638. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.12.007>.



164. Hebel, O., & Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual education program for Israeli students with disabilities. *Internacional Journal of Special Education*, 29(3), 58 – 68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045957.pdf>.
165. Hojbotăa, A. M., Butnarua, S., Rotarub, C., & Tițaa, S. (2014). Facing conflicts and violence in schools - a proposal for a new occupation: the mediation counselor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 142, 396 – 402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.698>.
166. Hue, M.T., & Li, W. S. (2008). Classroom management. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1138 – 1139. [https://doi.org/10.1111/j.1467-85-35.200800908\\_10.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-85-35.200800908_10.x).

## I

---

167. Ian, B. (1993). *Droits du système de l'éducation*. Paris: PUF.
168. Ianni, N.D., & Perez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, un construcción*, Bueno Aires: Paidós.
169. Immel, I. (2018). Les enjeux de communication et la gestion des conflits dans les établissements scolaires. *Revue Marocaine de Recherche en Management et Marketing*, 18, 387 – 412. <https://revues.imist.ma/index.php/REMAREM/article/view/14294>.
170. Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kaspro, W.J., & Fenrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parents involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817 – 839. <https://doi.org/10.1023/A:1022262625984>

## J

---



171. Jacomini, M. A., & Penna, M. G. O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, 27(2), 177 – 202. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>.
172. Jain, S., Cohen, A.K., Paglisotti, T., Subramanyam, M.A., Chopel, A., & Miller, E. (2018). School climate and physical adolescent relationship abuse: Differences by sex, socioeconomic status, and bullying. *Journal of Adolescence*, 66, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.001>.
173. Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
174. Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student achievement. *Urban Education*, 40(3), 237 – 269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>.
175. Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82 – 110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>.
176. Jiménez, J., & Jiménez, Y. (2018). *Factores comunicacionales y violencia escolar*. Universidad Tecnológica de Bolívar.
177. Johdi, S.M., & Apitree, A. (2012). Causes of conflict and effective methods to conflict management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 15 – 21. <https://platform.almanhal.com/GoogleScholar/Details/?ID=2-14333>.
178. Joly, M. C. R. A., & Prates, E. A. R. (2011). Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *PsicoUSF*, 16(2), 175-184. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000200006>.
179. Jubran, A. M. (2017). Organizational conflict among teachers and the principal's strategies of dealing with it from the teachers' perspective in school of Jordan. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 54 – 71. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p54>.

## K



180. Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre metodologique de rédaction de mémoire*, Université de France-Compté.
181. Kamil, C. (1997). *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus.
182. Kang, H., Kang, S., Noh, T., & Scharmann, L. C. (2010). Cognitive conflict and situational interest as factors influencing conceptual change. *International Journal of Environment & Science Education*, 5(4), 383 - 405. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/379/>,
183. Karatas, Z. (2011). Investigating the effects of group practice performed using psychodrama techniques on adolescents' conflict resolution skills. *Educational Science Theory & Practice*, 11(2), 609 - 614. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ927368.pdf>.
184. Kiura, J. M., Gitau, R., & Kiura, A. (2006). *A vida e o amor, orientação para pais e educadores*, Lisboa: Paulinas.
185. Kñallinsky Ejdelman, E. (2003). Familia-escuela: una relación conflictiva. *El Guiniguada*, 12, 71 - 93. [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5469/1/0235347\\_02003\\_0007.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5469/1/0235347_02003_0007.pdf).
186. Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50, 215 - 234. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>.

## L

---



187. La Taille, Y. (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: Aquino, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16. ed. São Paulo: Summus.
188. Laponi, S. F. (2000). Resolución de conflictos en la escuela : una herramienta para la cultura de paz y convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91 – 106. <https://doi.org/10.18172/con.466>
189. Larg, A., & Lader, M. (2005). Adolescent conflict and resolution in the high school. *Journal of personality*, 31, 118 - 128.
190. Laterman, I. (2002). Incivilidade e autoridade no meio escolar. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 25, 2002, Caxambu. *Educação: manifestos, lutas e utopias*. Anais... Caxambu: ANPEd / UFSC.
191. Laursen, B., & Pursell, G. (2009). Conflict in peer relationships. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 45–62). New York, NY: The Guilford Press.
192. Lecanda, R. Q., & Garrido, C. C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psicodidáctica*, 14, 5 – 40. <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7707/130301.pdf>.
193. Ledwell, M., & King, V. (2013). Bullying and Internalizing Problems: Gender Differences and the Buffering Role of Parental Communication. *Journal of Family Issues*, 36(5), 543 – 566. <https://doi.org/10.1177/0192513X13491410>.
194. Lei de Bases do Sistema Educativo da República de Angola, Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro, publicado em Diário da República nº 65, I Série.
195. Leite, C. R., & Löhr, S. (2012). Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. *Revista Diálogo Educacional*. 12(36), 581 – 596. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.6101>.
196. Leme, M. I. S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 17(3), 367 – 380. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3a10v17n3.pdf>.
197. Leung, C. H., & To, H. K. (2009). The relationship between stress and bullying among secondary school students. *New Horizons in Education*, 57(1), 33 – 42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ860817.pdf>.



198. Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York: Harper & Row.
199. Lim, M. (2012). Unpacking parent involvement: Korean American parents' collective networking. *School Community Journal*, 22(1), 88 – 110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974687.pdf>.
200. Linares, E., Royo, R., & Silvestre, M. (2019). El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes: Nuevas versiones online de la opresión patriarcal de las sexualidades y corporalidades femeninas. *Doxa Comunicación*, 28, 201-223. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n28a11>.
201. Longaretti, L., & Wilson, J. (2006). The impact of perceptions on conflict management. *Educational Research Quarterly*, 29(4), 3 – 15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ781879.pdf>.
202. Lopes, C. E., & Abib, J. A. D. (2003). O behaviorismo radical como filosofia da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 85-94. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100009>.
203. López de Mesa-Melo, C., Soto-Godoy, M. F., Carvajal-Castillo, C. A., & Nel UrreaRoa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410. <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/201/P1E201.pdf>.
204. López López, M. C., Olmedo, R. T., & Herrería, A. F. (2017). Los conflictos escolares y su gestión en la formación inicial del profesorado. Un estudio de caso. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(4), 293 – 314. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/59268>.
205. López, N. C., Rada, T. S., & Linares, A. S., (2016). How can we improve through pupil participation? An infants school experience. *Journal of Research in Special Education*, 16(1), 583 – 586. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12189>.
206. Lüdke M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
207. Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, 25(89), 159 -180. <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>.
208. Lundegard, I., & Wickman, P. O. (2007). Conflicts of interest: An indispensable element of education for sustainable development.



*Environmental Education Research*, 13(1), 1 - 15.  
<https://doi.org/10.1080/13504620601122566>.

209. Llevot, N., & Bernard, O. (1988). La participación de las familias en la escuela: factores claves. *Revista de la Asociación de Sociología de l'Educaión*, 8 (1), 57 – 71.

## M

---

210. Machimbarrena, J.M., Garaigordobil, M., & and (2018). Bullying y cyberbullying: Diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. *Suma Psicológica*, 25(2), 102-112.  
<https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.2>.

211. Macintosh, G., & Stevens, C. H. (2008). Personality, motives, and conflict strategies in everyday service encounters. *International Journal of Conflict Management*, 19(2), 112 - 131.

212. Maldaonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A Within-and between-child analysis. *Child Development*, 82, 601 – 616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x>.

213. Malik, M., Rafiq, N., Chaudhry, A. Q., & Fatima, G. (2018). Perceptions of Elementary School Students about their Parents' Involvement at Home and School. *Journal of Elementary Education*, 29(2), 150 – 161.  
<http://journals.pu.edu.pk/journals/index.php/jee/article/viewFile/1620/848>.

214. Maniam, V. (2017). Secondary school students' participation in sports and their parents' level of support: a qualitative study. *Physical Culture and Sport Studies Research*, 76, 14 – 22. <https://doi.org/10.1515/pcssr-2017-0025>

215. Mapolisa, T., & Tshabalala, T. (2013). An investigation into the causes of conflict in Zimbabwean Schools: A case study of Nkayi South Circuit. *Nova Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(1), 1 - 6.



216. Marcelo, C., & Parrilla, A. (1991). El estudio del casos : una estrategia para la formación del profesorado y investigación didáctica. En C. Marcelo e tal. (eds). *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 11-74). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
217. March, J.C., & Simon, H.A. (1969). *Les organisations*. Paris: éd. Dunod.
218. Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
219. Marotti, J., Galhardo, A. P. M., Furuyama, R. J., Pigozzo, M. N., de Campos, T. N., & Laganá, D. C. (2008). Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 20(2), 186 – 194. [https://www.researchgate.net/profile/Juliana\\_Marotti/publication/285800533](https://www.researchgate.net/profile/Juliana_Marotti/publication/285800533)
220. Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2011). *Escala para avaliação da motivação escolar infanto-juvenil (EAME-IJ)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
221. Martinez, J. L., García, S. A., & Bravo, M. P.C. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XXI*, 16(1), 210 – 232. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886011.pdf>.
222. Mayora, F., Rojas, N., & García, M. (2012). La disciplina escolar a partir de los registros diarios de clase en una escuela venezolana. *Revista de Investigación*, 36(75), 33-51. <http://bit.ly/33rZG2D>.
223. Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 91 – 100. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>.
224. Miles, M. B., & Huberman, A. M., (1994). *Qualitative data analysis*, (2<sup>nd</sup> Ed.), Thousand Oaks, California: Sage Publications.
225. Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
226. Moberg, P. J. (2001). Linking conflict strategy to the five – factor model: theoretical and empirical foundation. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 47 - 68. <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct>.
227. Monteiro, F., Leite, C., & Rocha, c. (2019). Ethical education as a pillar of the future role of higher education: Analysing its presence in the curricula



- of engineering courses, *Futures*, 111, 168 – 180. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.02.004>.
228. Moreno Olivos, T. (2010). La Relación familia-escuela en secundaria: Algunas razones del fracaso escolar. *Professorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 241 – 255. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717074018.pdf>.
229. Moriña, A. (2003). *Diversidad en la escuela: Diseño, desarrollo y valorización de una propuesta de formación para el profesorado*. Tomo I. Tese do doutoramento não publicada. Programa do Doutoramento em Ciências de Educação da Faculdade de Ciências de Educação. Universidad de Sevilla. Sevilla, España.
230. Moscovi, F. (1975). *Energia no grupo: tensão e conflito interpessoal*. In: *Desenvolvimento Interpessoal*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
231. Moye, G. P. (2015). Students' indiscipline and principal attitude in Ondo State secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 80 – 86. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ11079957.pdf>.
232. Msila, V. (2012). Conflict management and school leadership. *J Communication*, 3(1), 25-34. [https://www.researchgate.net/profile/Vuyisile\\_Msila/publication/233868808](https://www.researchgate.net/profile/Vuyisile_Msila/publication/233868808).
233. Mutch, C., & Collins, S. (2012). Partners in learning: schools' engagement with parents, families and communities im New Zealand. *School Community Journal*, 22(1), 167 – 188. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974691.pdf>.
234. Muasher, Z. Y. (2005). Organizational Conflict: An Empirical Research of the trends toward subordinates of organizational conflict methods in government departments in the southern governorates in Jordan. *Jordan Journal of Business Management*, 1(2), 40-68.
235. Myers, G., & Myers, M. (1990). *Les bases de la Communication humaine*. Montreal: McGraw-Hill.
236. Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on the student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 600 – 608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>



# N

237. Negreiros, F., & Bezerra, J. A. B. (2007). Vidas Secas ou Secas Vidas? O cotidiano familiar e educacional em meio à pobreza. *Educação em Debate (CESA/UFC)*, 1(2), 120-135. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15444>.
238. Negreiros, F., Oliveira, H. F., & Silva, E. H. B. (2013). As queixas escolares e as dificuldades encontradas na leitura: um estudo bibliográfico. In Fórum Internacional de Pedagogia, *Anais do V FIPED Fórum Internacional de Pedagogia*, Vitória da Conquista.
239. Negreiros, F., Santos, J. M., Costa, J. A. G., & Santos, M. P. S. N. (2013). As queixas escolares no ensino de ciências segundo professores da rede pública da micro-região de Floriano/PI. In Fórum Internacional de Pedagogia, *Anais do V FIPED Fórum Internacional de Pedagogia*, Vitória da Conquista.
240. Negreiros, F., & Silva, E. H. B. (2014). As queixas escolares em uma cidade do nordeste brasileiro, com a palavra: os professores. *Revista Interfaces Crítica*, 1(1), 1 – 10.
241. Neira, M. A., (2002). La prevención de conductas conflictivas escolares desde la perspectiva de la educación del ocio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1 – 3. <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>.
242. Nosratinia, M., & Zaker, A. (2017). Scrutinizing the impact of teacher'critical thinking and teaching autonomy on their teaching sucess and learners' use of language learning strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 122 – 132. <http://academypublication.com/ojs/index.php/jltr/article/view/jltr0801122132>.
243. Nunes Caldeira, S., & Veiga, F. (2012). La indisciplina en las escuelas portuguesas: incidência en las Azores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 20(1), 185 – 199. <http://hdl.handle.net/10400.3/3685>.



# O

244. Ocho, L.O. (2009). *Educational policy making/implementation and analysis*. Enugu: New Generation Book.
245. O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, I. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment and Human Development*, 14, 265 – 288. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672280>.
246. Odebode, A. A. (2019). Causes of indiscipline among students as viewed by primary school teachers in Nigeria. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(1), 126 – 140. <http://ejournal.upi.edu/index.php/mimbar>.
247. Okoth, E. O., & Yambo, J. M. O. (2016). Determining causes of conflicts in secondary schools and their influence on students' academic achievement in Kisumu City, Kenya. *Journal of Harmonized Research*, 2(29), 153 – 142. <http://41.89.196.16:8080/xmlui/handle/123456789/335>.
248. Oliva-Zárate, L. (2013). La violência escolar desde la infância hasta la juventud. *Revista Constarricense de Psicología*, 32(2). 137 – 154. <http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/24>.
249. Oliveira, G. M., Caminha, I. O., & Freitas, C. M. S. M. (2011). Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 261 – 270. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a08v14n2.pdf>.
250. Omisore, B. O., & Abiodun, A. R. (2014). Organizational conflicts: causes, effects and remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), 117 – 137. [https://www.researchgate.net/profile/Bernard\\_Omisore2/publication/273493998](https://www.researchgate.net/profile/Bernard_Omisore2/publication/273493998).



251. Opoku-Asare, N.A.A., Takyil, H., & Owusu-Mensah, M. (2015). Conflict prevalence in Primary School and how it is understood to affect teaching and learning in Ghana. *Sage Open*, 5(3), 1–11. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244015592935>.
252. Otaibi, M., & Nayef. (2007). *Organizational conflict management in primary schools for girls in Riyadh* (Unpublished Master Thesis). King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
253. Osei-Kyei, Chan, Yu, Chen e Dansoh (2019). Root causes of conflict and conflict resolution mechanisms in public-private partnerships: Comparative study between Ghana and China. *Cities*, 87, 185 – 195. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2018.10.001>.
254. Özgan, H., (2011). The relationships between organizational justice, confidence, commitment and evaluating the manager and the perceptions of conflict management at the context of organizational behavior. *Educational science theory & practice*, 11(1), 241 – 247. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919899.pdf>.

## P

255. Paixão, G. P. N., Santos, N. J. S., Matos, L. S. L., Dos Santos, C. K. F., Do Nascimento, D. E., Bittencourt, I. S., & Silva, R. S. (2014). A vilência escolar : Percepções de adolescentes. *Revista Cuidarte*, 5 (2), 17–22. <http://dx.doi.org/10315649/cuidarte.v5i2.83>.
256. Patte, M.M. (2011). Examining preservice teacher Knowledge and competencies in establishing family-school partnerships. *The School Community Journal*, 21(2), 143 – 159. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ957131.pdf>.
257. Paulo, J. S., Franco, A. M. P., & Silva, J. W. (2018). Factores relacionados ao atraso escolar no Estado de Minas Gerais. *Estud.Aval.Educ.*, 29(72), 889 – 917. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4928>.

483



258. Penna, A. G. (2001). *Introdução à motivação e emoção*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
259. Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>.
260. Peterson, K., (2001). A principal's day is built on fragments of tasks and decisions. *Journal of Staff Development*, 22(1), 21 – 35.
261. Petrucci, G. W. (2014). *Factores da família e da escola sobre o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentos agressivos entre pares na infância*. Dissertação do Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, Brasil.
262. Pezo, M. L., Perelló, F. V., Llompert, L. S., Torres, O. M. M., Simonet, S. M. I., & Costa, R. A. (2012). La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 173 – 185. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389251/273021>.
263. Piaget, J. (1998). *Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo*. In: S. Parrat & A. Tryphon (orgs.). Jean Piaget: sobre a psicologia (pp. 137-151). São Paulo: Casa do Psicólogo.
264. Pianta, R. C. (1992). *Student-Teacher Scale*. Unpublished measure, University of Virginia. <http://www.virginia.edu/vpr/CASTL/files/Student-teacherRelationshipScale.pdf>.
265. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychology Association.
266. Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz, FI: Psychological Assessment Resources.
267. Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. In M. B. Shinn & H. Yoshikawa (Eds.), *towards positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp.21 – 40). New York, NY: Oxford University Press.



268. Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stullman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology* (pp. 199 – 234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
269. Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stullman, M. W. (2004). Conceptualizing risk in relational terms. Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology*, 21, 32 – 45. <https://psycnet.apa.org/record/2004-13814-004>.
270. Popper, K. (1992). *Em busca de um mundo melhor* (3a ed., T. Curvelo, Trad.). Lisboa: Fragmentos.
271. Pradel, C., & Daú, J. A. T. (2009). A Educação para valores e as políticas públicas educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17 (64), 521 – 548. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a07.pdf>.
272. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (2008). Las metas educativas de los países iberoamericanos. *Sinopsis Educativa*, 13, 1. <http://www.oie.es/noticias/spip.php?articles37988&debut5ultimasOEI=165>.

## Q

---

273. Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica. Cualitativa psicología*, tópicos de actualidad, Lima: UNMSM.
274. Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª Ed). Lisboa: Gradiva.

## R

---



275. Ramani K., & Zhimin, L. (2010). A survey on conflict resolution mechanisms in public secondary schools: A case of Nairobi province, Kenya. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 242-256. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/F8C070D4053>.
276. Ramírez-González, A. (2015). Evaluación diagnóstica de la relación escuela y comunidad: el caso de una escuela en Santo Domingo del Roble de Santa Bárbara de Heredia. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 43 – 65. <http://www.doi.org/10.15359/ree.19-1.3>.
277. Rech, R. R., Halpern, R., Tedesco, A., & Santos, D. F. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *Journal de Pediatria*, 9, 164 – 170. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2013.03.006>.
278. Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244 – 252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>.
279. Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3a ed.). São Paulo: Atlas.
280. Rimm-Kaufman, S. E., & Zhang, Y. (2019). Father school communication in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 34(3), 287 – 308. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2005.12086288>.
281. Robbins, S. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
282. Robbins, S. (2009). *Bien diriger son équipe*, (2e ed.), Paris: Nouveaux Horizons.
283. Robinson, W.P., & Taylor, C. A. (1986). Auto-estima, desinterese e insucesso escolar em alunos da escola secundária, *Análise Psicológica*, 5(1) 105 – 113. [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2152/1/1986\\_1\\_105.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2152/1/1986_1_105.pdf).



284. Rodrigues, L., Grave, R., De Oliveira, J. M., & Nogueira, C. (2016). Study on homophobic bullying in Portugal using Multiple Correspondence Analysis (MCA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 191 – 200. <http://creativecommons.org/licenses/bync-nd/4.0/>.
285. Rojas, B. (2010). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*, Caracas: Fedepaul.
286. Rojas-Ruiz, G., & Alemany-Arrebola, I. (2016). Perception of conflict in university students. The importance of initial training. *Journal of Culture and Education*, 28(2), 269 – 300. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158449>
287. Romero-Abrio, A., Villarreal-González, M.E., Callejas-Jerónimo, J.E., Sánchez-Sosa, J.C., & Musitu, G. (2019). La violència relacional en la adolescencia: Un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.03>.
288. Rudsberg, K., & Öhman, J. (2010). Pluralism in practice: Experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*, 16(1), 95 – 111. <https://doi.org/10.1080/13504620903504073>.
289. Rufino, L. G. B. (2017). O trabalho docente na perspectiva de professores de educação física: análise de alguns factores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. *Movimento*, 23(4), 1257 – 1270. <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66771>.
290. Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193 - 260. <https://doi.org/10.1177/0011000009359313>.

## S



291. Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends on teacher-student relationship. *Attachment and Human Development*, 14, 213 – 231.
292. Salinas, M. L., Posada, D. M., & Isaza, L.S. (2014). A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 1 – 8. <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>.
293. Salleh , M. J., & Adulpakdee, A. (2012). Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala , Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 15 – 22. <https://platform.almanhal.com/GoogleScholar/Details/?ID=2-14333>.
294. Sampaio, M., das M. F., & Marin, A. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1203-1225. <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400007>.
295. Santos, J. A., Cabral-Xavier, A. F., Paiva, S. M., & Leite-Cavalcanti, A. (2014). Prevalência e tipos de bullying em escolares brasileiros de 13 a 17 anos. *Revista de Salud Pública*, 16(2), 173-183. <https://www.scielosp.org/article/rsap/2014.v16n2/173-183/>
296. Santos, R. V. (2003). “Jogos de empresas” aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 14(31), 78 - 95. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772003000100006>.
297. Sapungan, G. M., & Sapungan, R. M. (2014). Parental involvement in child’s education: Importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 23-43. [https://www.researchgate.net/profile/Ronel\\_Sapungan/publication/283539737](https://www.researchgate.net/profile/Ronel_Sapungan/publication/283539737).
298. Saravali, E. G., & Guimarães, T. (2010). Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. *Educar em revista*, 26(1), 151 – 184. <http://www.scielo.br/php?pid=S0102->.
299. Schuler, B., & Henning, P. C. (2012). A figura da igualdade no discurso da justiça restaurativa. *Educar em Revista*, 43, 225 – 237. <http://www.scielo.br/php?pid=S0104->.
300. Schultz, D. P., & Shultz, S. E., (2005). *História da psicologia moderna* (8a ed.). São Paulo, SP: Thomson.



301. Setton, M. G. J. (2009). A socialização como fato social: notas introdutórias sobre a teoria do habitus, *Revista Brasileira de Educação*, 14(41) 296 – 307. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200008>.
302. Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 159, 630 - 635.
303. Shaver, A.V., & Walls, R.T. (1998). Effect of title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 31(2), 90 – 97. <https://psycnet.apa.org/record/1998-00390-004>.
304. Shoarinezhad, A. A. (2003). *Developmental Psychology*. Tehran: Payame Nour Publication.
305. Siffert, A., & Schwarz, B. (2011). Parental conflict resolution styles and children's adjustment: childrens appraisals and emotion regulation as mediators. *The Journal of Genetic Psychology: research and theory on human development*, 172(1), 21 – 39. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.503723>.
306. Silva, A. A. M. (2016). Perspectiva crítica da educação e regulação curricular : possibilidades construtivas da autonomia docente. *Educação, Cultura & Comunicação*, 8(1), 138 – 158. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27410>.
307. Silva, E. R., & Abud, M. J. M. (2016). As representações docentes sobre as causas de indisciplina na escola : de quem é a culpa? *Revista GEL*, 13(1), 87 – 106. <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/548>.
308. Silva, M. G., & Ruffino, M. C. (1999). Comportamento docente no ensino de graduação em enfermagem : A recepção dos alunos. *Rev. Latino-am. Enfermagem*, 7(4), 45 – 55. <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/1257>.
309. Silva, A. M. P. M., Luz, P. C. M., & Ferreira, R. S. (2012). *O lugar do psicólogo em escolas públicas de um município no Nordeste brasileiro: entre as possibilidades e os limites da intervenção*. In União LatinoAmericana de Entidades de Psicologia, *IV Congresso Latino-Americano de Psicologia Artigos Completos*. Montividéu.
310. Silva, A. M. P. M., Oliveira, A. R., & Fontenele, T. (2012). *Atuação da psicologia na Educação de Jovens e Adultos: relatos de experiência*. In



União Latino-Americana de Entidades de Psicologia, *IV Congresso Latino-Americano de Psicologia Artigos Completos*. Montividéu.

311. Silva, A. M. P. M., Silva, N. C. B., & Sousa, H. (2012). As faces da indisciplina na escola: relação professoraluno como demanda para a psicologia. *In Anais do IV Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande*: Realize.
312. Silva, A.M.P.M., Negreiros, F., & Albano, R.M. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126690.pdf>.
313. Silva, L. C., & Matos, D. A. S. (2014). As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58), 713-729. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800010>.
314. Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39 – 60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>.
315. Simai, S. M. (2016). *The role of parent-teacher meetings in improving secondary school students academic performance: a case of North "A" Unguja District, Zanzibar*. Master Dissertation of Art In Education. University of Dodoma, Dodoma, Tanzânia.
316. Shanka, E. B., & Thuo, M. (2017). Conflict management and resolution strategies between teachers and school leaders in Primary schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 8(4), 63 – 74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133021.pdf>.
317. Simon, S. (2017). A study of primary school parents' interaction with teachers' in Malaysia. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 11(2), 334 – 341. <https://pdfs.semanticscholar.org/0eb8/f15169bb0af0d8a91d3885146fec7920b870.pdf>.



318. Sobral, D. T. (2003). Motivación do aprendiz de medicina: uso da escala de motivación acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005>.
319. Sobral, D. T. (2008). Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: relação com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(1), 56-65. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022008000100008>.
320. Socías, C.O., Brage, L. B., & Torrelló, J. L. O. (2003). Estratégias para la resolución de conflictos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2), 1 – 5. <http://www.aufop.org/publica/reifp/03v6n2.asp>.
321. Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
322. Starkey, P., & Klein, A. (2000). Fostering parental support for children’s mathematical development: an intervention with head start families. *Early Education and Development*. 11(5), 659 – 680. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1105\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1105_7).
323. Stella, E., & Obikeze, N. (2017). Teachers knowledge of educational laws and their implementation in secondary schools in Anambra State. *Nnadiabube Journal of Social Sciences*, 1(1), 32 – 41.
324. Stohlmann, M. Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for Teaching Integrated STEM Education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 28(34), 1 – 7. <https://docs.lib.purdue.edu/jpeer/vol2/iss1/4/>.
325. Strapasson, B. A. (2012). A caracterização de John B. Watson como behaviorista metodológico na literatura brasileira: possíveis fontes de controle. *Estudos de Psicologia*, 17(1), 83-90. <https://www.redalyc.org/pdf/261/26122929010.pdf>.
326. Strapasson, B. A., & Carrara, K. (2008). John B. Watson: behaviorista metodológico? *Interação em Psicologia*, 12(1), 1-10. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/9120>.
327. Suárez, D. (2010). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In: Passegg, M.C.



- e Silva, V. (Orgs.) *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Académica.
328. Sülen Şahin, F., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324–2328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.101>
329. Sumarsono, R. B., Imron, A., Wiyono, B. B., & Arifin, I. (2016). Parents' Participation in Improving the Quality of Elementary School in the City of Malang, East Java, Indonesia. *International Education Studies*, 9(10), 256 – 262. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115999.pdf>.
330. Sutterby, J.A., Rubin, R., & Abrego, M. (2007). Amistades: The Development of the relationships between preservice teachers and latino families. *The School Community Journal*, 17 (1), 77 – 94. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794792.pdf>.
331. Szell, G. (1997, junio). Formación continuada e educación para la participación democrática. Ponencia presentada en el X *Siminário Internacional de la Asociación Internacional de Sociología*. Las Palmas de Gran Canaria..

## T

---

332. Tahirsylaj, A. (2019). Teacher autonomy and responsibility variation and association with student performance in Didaktik and curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 162 – 184. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1535667>.
333. Tamayo, A., & Paschoal, T. (2003). A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(4), 33-54. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552003000400003>.



334. Tamu, K. (2012), *Metodologia de investigação em ciências sociais: como elaborar um trabalho de fim de curso em gestão*, Luanda: Capatê Publicações, Lda.
335. Taylor, S.,& Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
336. Taylor, S.J.,& Bodgan, R. (1986). *Indroducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
337. Thomas, K. & Kilmann, R. (1974). *Thomas-Kilman Conflict Mode Instrument (TKI)*. Tuxedo: Xicom.
338. Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (2a ed., Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS, Trad.). Rio deJaneiro: Vozes.
339. Tichenor, M.S. (1998). Preservice teachers' attitudes toward parent involvement: implication of the teacher education. *The Teacher Educator*, 33(4), 248 – 259.
340. Tichenor, M.S. (1997). Teacher education and parent involvement: reflections from preservice teachers. *Journal of Instructional Psychology*,24(4), 233 – 239.
341. Tomo, R. (2012). A cultural comparison of conflict-solution styles displayed in the Japanese, French, and German school texts. *Psychology Research*, 2(12), 719 – 728. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539377.pdf>.
342. Toro, R., & Mejías, A. (2014). Mediación de conflictos y bullying en la escuela. *URBE*, 11 (2), 95 – 106.
343. Trevisol, M. T. C., & Lopes, A. L. V. (2008). *A (in) disciplina na escola: sentidos atribuídos por profissionais da educação*. In Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 8, e Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE, 3, PUCPR, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat.
344. Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*.São Paulo: Atlas.
345. Tshuma, R., & Ndlovu, S. (2016). Strategies of resolving conflict among school personnel in urban and peri-urban secondary schools In Gwanda



- District, Zimbabwe. *Journal of Humanities and Social Science*, 21(6), 82 – 90.
346. Tshuma, R., Ndlovu, S., & Bhebhe, S. (2016). Causes of conflicts among school personnel in Gwanda District Secondary Schools in Zimbabwe. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 21(4), 32 – 41. [https://www.researchgate.net/profile/Sithulisiwe\\_Bhebhe/publication/338513799](https://www.researchgate.net/profile/Sithulisiwe_Bhebhe/publication/338513799).
347. Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring teacher-child relationships in the Greek kindergarten setting: A validity study of the Student-Teacher Relationship Scale – short form. *Early Education and Development*, 19, 816 – 835. <https://doi.org/10.1080/10409280801975826>.
348. Turaevna, I. S., Morality as a component of the image of the modern teacher. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(2), 141 - 143.
349. Tweve, J. T. (2019). Overview of Teacher Ethics and Professionalism at Universities. *The Educational Review*, 3(11), 187-193. <http://www.hillpublisher.com/journals/er>.

## U

---

350. Uchendu C. C., Anijaobi-Idem, F. N., & Odigwe, F. N. (2013). Conflict management and organizational performance in secondary schools in Cross River State, Nigeria. *Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies*, 2(2), 67–71.
351. UNESCO (2009). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO. [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).
352. UNESCO (Ed.) (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. París: UNESCO. <http://bit.ly/31AV4pI>.



# V

353. Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal Links Between Childhood Peer Victimization, Internalizing and Externalizing Problems, and Academic Functioning: Developmental Cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1203 – 1215. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-013-9781-5>.
354. Vallespir-Soler, J., & Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77 – 92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>.
355. Veloso, B. G., & Mill, D. (2018). Precarização do trabalho docente an educação a distância : elementos para pensar a valorização da docência virtual. *Revista Educação em Foco*, 23(1), 114 – 132. <https://doi.org/10.22195/2447-524620182320005>.
356. VERBI Software, (2011). *Reference manual for the text analysis software, MAX Qualitative Data Analysis 10 for Windows 200, XP, Vista and 7*. Marburg/Berlin: GmbH. <http://maxqda.com/support/onlinesupport>.
357. Verdiani, A. (2000). *Bonnes Pratiques de résolution non violente des conflits en milieu scolaire*. Paris : UNESCO.
358. Vieira, C. B., Vilas Boas, A. A., Andrade, R. O. B., & Oliveira, E. R., (2011). Motivação na administração pública: considerações teóricas sobre a aplicabilidade dos pressupostos das teorias motivacionais na esfera pública. *Revista ADMpg Gestão Estratégica*, 4(1), 1-18.
359. Vinha, T. P. (2007). *Os conflitos entre os alunos e a aprendizagem de valores. Em questões de moralidade na ação docente: os conflitos entre os alunos na escola e na construção da autonomia moral*. Londrina: UEL.
360. Vinha, T. P. (2011). *Conflitos na instituição educativa: Perigo ou Oportunidade?* Campinas: Mercado de Letras.



361. Vinha, T. P., Tognetta, A. M. L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F., Marques, C. A. E., Da Silva, L. M. F., Vivald, A. M. F. M., Ramos, A. M., Oliveira, M. T. A., & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Est. Aval. Educ.*, 27(64) 96 – 127. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747>.
362. Vinyamata, E. (2005). *Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação*, Porto Alegre : Artmed.

## W

---

363. Walker, R. (1982). The use of case studies in applied research and evaluation. En A. Hartnett (Ed.). *The social sciences in educational studies*. London : Heinemann.
364. Wang, M., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationships in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49, 690 – 705. <https://psycnet.apa.org/buy/2012-12788-001>.
365. Webb, M. L., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student-Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 205 – 2015. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520061000061X>.
366. Wen, J. X. & Zhou, Y. (2007). The burnout phenomenon of teachers under various conflicts. *US – China Education Review*, 4(1), 37 – 44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497464.pdf>.

## X

---



367. Xia, Y., Li, S., & Liu, T.H. (2018). The interrelationship between family violence, adolescent violence, and adolescent violent victimization: An application and extension of the cultural spillover theory in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), 371 - 386. <https://doi.org/10.3390/ijerph15020371>.

## Y

---

368. Yin, R. K. (2001). *Estudio de caso: planeamiento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
369. Ysete, C.G., Casabona, N., M., & Compte, M. S. (2012). La implicación y la participación de las familias: elementos clave para la mejora del aprendizaje en los centros educativos con alumnado inmigrante. *Indivisa, Bol. Estud. Invest.*, 13, 192 - 212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4247344>.

## Z

---

370. Zambrano-Villarba, C. (2020). Validación de la escala de conducta violenta en la escuela en el contexto ecuatoriano. *CienciaAmerica*, 9(1), 1 – 15. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i1.268>.
371. Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Y otros ensayos. Bogotá : Procultura.
372. Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T. S. (2013). Peer Victimization in Childhood and Internalizing Problems in Adolescence: A Prospective Longitudinal Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 309 – 323. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-012-9678-8>.



## ANEXOS:

[https://drive.google.com/file/d/1E\\_iEVVNJTe4OBaTnyKzU-10alNGfZcQ4/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1E_iEVVNJTe4OBaTnyKzU-10alNGfZcQ4/view?usp=sharing).

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000052750**

CSV

**GEISER-8419-699a-018d-48e2-9e7e-e73f-7bda-b8e0**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**23/10/2020 10:39:05 Horario peninsular**

