



GESTÃO DE CONFLITOS NO ENSINO BÁSICO:  
Desafios, estratégias e práticas de  
mediação numa Turma de 1.º Ciclo

Sara Loureiro

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



# GESTÃO DE CONFLITOS NO ENSINO BÁSICO: Desafios, estratégias e práticas de mediação numa Turma de 1.º Ciclo

Sara Loureiro

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Rita Friães

Júri

Presidente: Professora Doutora Clarisse Nunes

Arguente: Professora Doutora Teresa Leite

Orientadora: Professora Doutora Rita Friães

2023-2024

| | ' | | ' |

# AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Concluir este mestrado foi, sem dúvida, uma das etapas mais desafiantes e, ao mesmo tempo, mais gratificantes da minha vida. Olhando para trás, percebo que este caminho não teria sido possível sem o apoio incondicional de pessoas muito especiais, que caminharam ao meu lado com amor, paciência e força, mesmo quando eu achava que já não tinha mais para dar.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais. Foram eles que, com uma generosidade que só se explica pelo amor inabalável que nos une, cuidaram tantas vezes do meu filho nos momentos em que eu precisava de estudar, escrever, ou simplesmente respirar. Durante estes dois anos, entre uma gravidez e os primeiros meses de vida do meu bebé, foram o meu porto seguro, o meu chão. Nunca me disseram que não. Nunca duvidaram de mim. E por isso, esta conquista é também vossa.

À Catarina, a amiga que apareceu no momento certo, quando eu sentia que estava a fraquejar, e que me segurou a mão com firmeza e doçura. Obrigada por não me deixares desistir, por acreditares em mim mesmo quando eu própria deixava de o fazer. Caminhámos juntas e isso fez toda a diferença.

À Lígia e à Madalena, que se tornaram a minha luz nos dias mais difíceis. Vocês foram muito mais do que colegas, foram abrigo, riso, leveza. No meio do caos, encontrei em vocês uma amizade genuína e inesperada, que me ajudou a respirar fundo e a seguir em frente com o coração mais leve.

Por fim, ao Cláudio, o meu marido, o meu companheiro de vida. Foste o primeiro a ver em mim a força que eu tantas vezes esquecia ter. Foste tu que me impulsionaste a entrar neste mestrado e que estiveste sempre ao meu lado, com uma palavra de incentivo, um olhar de orgulho ou um simples silêncio cúmplice nos dias em que tudo parecia demais. Obrigada por nunca deixares de acreditar em mim.

A cada um de vocês, o meu mais profundo agradecimento. Esta conquista não é só minha, é também vossa.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, em duas instituições públicas situadas nos concelhos de Sintra e da Amadora, entre janeiro e maio de 2024. A prática envolveu turmas do 2.º e 6.º anos de escolaridade, respetivamente. A investigação emergiu da análise das dinâmicas relacionais observadas em sala de aula, com foco nos comportamentos conflituosos, que se mostraram mais visíveis e recorrentes no 1.º Ciclo. Esta constatação levou à decisão de centrar a pesquisa neste ciclo, a fim de compreender melhor as características e implicações desses conflitos neste nível de ensino.

O estudo teve como objetivos principais caracterizar os tipos de conflito mais frequentes entre os alunos em sala de aula, identificar os fatores que motivam esses conflitos, analisar o papel do professor e dos próprios alunos na gestão de conflitos, e identificar as práticas pedagógicas que possam promover o desenvolvimento da autonomia das crianças na resolução de conflitos. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com uma combinação de métodos dedutivo e indutivo. O método dedutivo permitiu partir de conceitos teóricos sobre conflitos escolares, enquanto o método indutivo facilitou a análise das evidências empíricas observadas no contexto escolar.

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação direta (participante e não participante), análise documental (registos disciplinares e relatórios escolares) e entrevistas semiestruturadas a docentes e técnicos de ação educativa. A análise de conteúdo dos dados permitiu identificar categorias temáticas relacionadas com os conflitos escolares, como o desrespeito pelas normas, dificuldades na gestão emocional e falhas na comunicação interpessoal, que se revelaram fatores determinantes na perpetuação dos comportamentos conflituosos.

Os resultados obtidos mostram que os conflitos entre alunos estão frequentemente associados à falta de competências socioemocionais, à incapacidade de lidar com a frustração e à ausência de rotinas consistentes de convivência. Além disso, observaram-se um conjunto de estratégias pedagógicas que promovem a comunicação empática, a responsabilização e o trabalho colaborativo, tendo sido eficazes na diminuição dos

comportamentos desajustados, contribuindo para a melhoria das relações interpessoais e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

O estudo sublinha a importância de uma intervenção pedagógica contínua e estruturada, centrada na mediação de conflitos e na promoção de um clima escolar positivo. Conclui-se que a mediação escolar e a educação emocional são fundamentais para criar um ambiente de respeito, inclusão e convivência pacífica nas escolas, sendo imprescindível a formação contínua dos docentes e uma colaboração estreita entre escola e família.

**Palavras-chave:** Gestão de conflitos, ambiente escolar, relações interpessoais, desenvolvimento socioemocional, inclusão educativa.

# ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This report is part of the Supervised Teaching Practice (STP), conducted in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, in two public institutions located in the municipalities of Sintra and Amadora, between January and May 2024. The practice involved 2nd and 6th-grade classes, respectively. The research emerged from the analysis of relational dynamics observed in the classroom, with a focus on conflictive behaviors, which were more visible and frequent in the 1st Cycle. This finding led to the decision to center the research on this cycle in order to better understand the characteristics and implications of these conflicts at this level of education.

The main objectives of the study were to characterize the most frequent types of conflict between students in the classroom, identify the factors that motivate these conflicts, analyze the role of the teacher and the students themselves in conflict management, and identify pedagogical practices that can promote the development of children's autonomy in conflict resolution. The research followed a qualitative, exploratory, and descriptive approach, combining both deductive and inductive methods. The deductive method allowed for the use of theoretical concepts on school conflicts, while the inductive method facilitated the analysis of empirical evidence observed in the school context.

The data collection techniques used were direct observation (both participant and non-participant), document analysis (disciplinary records and school reports), and semi-structured interviews with teachers and educational action technicians. The data analysis was conducted using content analysis, which helped identify thematic categories related to school conflicts, such as disrespect for rules, difficulties in emotional regulation, and communication failures, which were found to be key factors in the perpetuation of conflictive behaviors.

The results showed that conflicts among students are often linked to a lack of socioemotional skills, the inability to manage frustration, and the absence of consistent routines for social interaction. Additionally, pedagogical strategies promoting empathetic communication, accountability, and collaborative work proved effective in reducing inappropriate behaviors, contributing to the improvement of interpersonal relationships and the development of social and emotional skills.

The study emphasizes the importance of continuous and structured pedagogical intervention, focused on conflict mediation and fostering a positive school climate. It concludes that school mediation and emotional education are essential for creating an environment of respect, inclusion, and peaceful coexistence in schools, with the need for ongoing teacher training and close collaboration between school and family.

**Keywords:** Conflict management, school environment, interpersonal relationships, socio-emotional development, educational inclusion.

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	3
RESUMO .....	5
ABSTRACT.....	8
1. INTRODUÇÃO .....	3
PARTE I .....	8
.....	9
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 2ºCEB.....	9
<b>1.1. Caracterização do contexto Institucional</b> .....	10
<b>1.2. O meio e a instituição</b> .....	10
<b>1.2.1. Ação Pedagógica das Professoras Cooperantes</b> .....	11
<b>1.2.2. Organização da gestão do espaço e do tempo</b> .....	12
<b>1.2.3. Turmas</b> .....	12
<b>1.2.4. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção</b> .....	14
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1ºCEB.....	19
<b>2.1. Caracterização do Contexto Institucional</b> .....	20
<b>2.2. O meio e a Instituição</b> .....	20
<b>2.2.1. Ação pedagógica do Professor Cooperante</b> .....	21
<b>2.2.2. Organização e gestão do espaço</b> .....	22
<b>2.2.3. Turma</b> .....	22
<b>2.2.4. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção</b> .....	23
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS .....	29
<b>3.1. Desenvolvimento dos alunos</b> .....	30
<b>3.2. Métodos de ensino e aprendizagem</b> .....	35
<b>3.3. Relação pedagógica</b> .....	38
<b>3.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens</b> .....	41
PARTE II .....	44
4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	45
<b>4.1. Contextualização</b> .....	46

4.2. Questões de investigação e objetivos do estudo .....	47
4. Identificar as práticas pedagógicas que possam promover o desenvolvimento da autonomia das crianças na resolução de conflitos, minimizando a sua recorrência e potenciando um ambiente educativo mais cooperativo. ....	48
.....	49
5.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	49
.....	49
5.1. Conflitos na sala de aula. Tipos de conflitos, o que os motiva entre pares .....	50
5.2. O papel do professor e dos alunos na gestão de conflitos. A autonomia dos alunos na gestão de conflitos.....	54
5.3. Gestão de conflitos no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	57
6. METODOLOGIA .....	60
6.1. Caracterização dos participantes .....	61
6.2. Natureza e tipo do estudo.....	61
6.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha e Tratamento de dados.....	63
6.4. Princípios Éticos do Processo de Investigação .....	68
7.APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	69
7.1. Caracterização dos Conflitos na Turma .....	70
7.1.1 Principais Causas dos Conflitos .....	75
7.1.2. O papel do professor e dos alunos na gestão de conflitos .....	76
7.1.3. Desenvolvimento da autonomia dos alunos na resolução de conflitos .....	77
7.2. Impacto dos Conflitos na Aprendizagem.....	80
8.CONCLUSÕES.....	82
REFLEXÃO FINAL.....	87
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS.....	101
Anexo A.....	102
Anexo B.....	105

Anexo C.....	108
Anexo D.....	116
Anexo E.....	118
Anexo F.....	120
Anexo G.....	122
Anexo H.....	124
Anexo I.....	126
Anexo J.....	128
Anexo K.....	130
Anexo L.....	132
Anexo M.....	134
Anexo N.....	141

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 2.º CEB .....	15
<b>Tabela 2</b> - Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação .....	16
<b>Tabela 3</b> - Técnicas de recolha de dados .....	17
<b>Tabela 4</b> - Problemática, Objetivos Gerais, Estratégias de Intervenção no 1.º CEB .....	24
<b>Tabela 5</b> - Objetivos gerais e Indicadores de avaliação .....	25
<b>Tabela 6</b> - Técnicas de recolha de informação.....	26
<b>Tabela 7</b> - Técnicas e Instrumentos utilizados por objetivo .....	64
<b>Tabela 8</b> - Reincidências em conflitos .....	71

## **Lista de Abreviaturas**

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL	Atividades de Tempos Livres
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EB	Escola Básica
EFA	Educação e Formação de Adultos
EPS	Estabelecimento Prisional de Sintra
HGP	História e Geografia de Portugal
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento de Escola Moderna
OG	Objetivo Geral
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.
PC	Professora Cooperante
PEA	Projeto Educativo do Aluno
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
SASE	Serviço de Ação Social Escolar
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação.
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Sob a orientação da professora Rita Friães, o relatório visa refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre o percurso formativo desenvolvido em contexto de estágio, numa turma do 1.º ciclo do ensino básico.

A prática de ensino proporcionou uma vivência direta da realidade escolar, permitindo a observação e participação ativa no planeamento, implementação e avaliação de práticas pedagógicas. Este contacto estreito com a sala de aula revelou-se fundamental para a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso e para o desenvolvimento de competências profissionais orientadas para a docência.

No decurso da intervenção pedagógica, foi realizada uma investigação centrada na gestão de conflitos em contexto escolar, com especial enfoque nas suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. A escolha deste tema decorreu da observação de diversas situações de conflito entre alunos, que evidenciaram a importância de estratégias eficazes para a promoção de um ambiente escolar positivo.

Este relatório, portanto, articula a descrição do percurso de estágio com a análise da investigação desenvolvida, procurando contribuir para a reflexão crítica sobre a prática educativa e o papel do professor na mediação de conflitos e na construção de contextos de aprendizagem saudáveis e inclusivos.

A relevância deste estudo torna-se evidente à medida que observamos a crescente preocupação com a gestão do ambiente escolar e o impacto das interações sociais na dinâmica da sala de aula. As relações interpessoais, frequentemente marcadas por desentendimentos, desrespeito às normas e falta de competências socio-emocionais, são fatores que contribuem para o aumento dos conflitos e afetam diretamente o ambiente de aprendizagem. A capacidade de gerenciar e resolver conflitos de forma eficaz é, portanto, um dos principais desafios que os educadores enfrentam.

Diante deste cenário, o foco do estudo desenvolvido foi identificar as principais causas dos conflitos em sala de aula, compreender as suas manifestações e avaliar as

implicações desses comportamentos no processo educativo. A investigação também se propôs a analisar as estratégias de mediação e intervenção utilizadas na prevenção e resolução de conflitos, com especial atenção ao impacto dessas estratégias na relação entre alunos e professores, visto que esta relação é crucial para o sucesso das práticas pedagógicas e para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo.

Este trabalho assume-se como uma reflexão sobre a necessidade de metodologias pedagógicas inovadoras e de uma maior atenção à gestão das emoções e das relações sociais na escola. A sua pertinência justifica-se pela urgência de promover ambientes escolares mais inclusivos, respeitosos e cooperativos, condições essenciais para o pleno desenvolvimento dos alunos e para a melhoria da qualidade educativa. Assim, os objetivos deste estudo são claros: contribuir para a compreensão do impacto dos conflitos escolares e explorar formas eficazes de gestão dos mesmos, promovendo um ambiente mais harmonioso e favorável ao desenvolvimento educacional.

O trabalho estrutura-se em várias partes. Numa primeira secção, procede-se à contextualização da prática pedagógica, caracterizando-se o meio escolar e as turmas onde a intervenção foi realizada. Segue-se a exposição da fundamentação teórica, onde são apresentados os principais conceitos relacionados com a gestão de conflitos, o desenvolvimento socioemocional dos alunos e as abordagens pedagógicas mais eficazes para lidar com situações de indisciplina. Esta secção fornece o enquadramento necessário para compreender a importância da gestão de conflitos no contexto educativo e as suas implicações a longo prazo na aprendizagem e no comportamento dos alunos, destacando a necessidade de um ambiente estruturado e seguro para um ensino eficaz.

Na parte empírica do estudo, explicita-se a abordagem metodológica adotada, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados e a forma como a informação foi analisada. Através da observação direta, registos sistemáticos e entrevistas, foi possível compreender a natureza dos conflitos ocorridos e avaliar a eficácia das estratégias implementadas. A secção de resultados analisa os dados recolhidos por meio da entrevista ao professor cooperante, das observações realizadas ao longo de duas semanas e das grelhas de ocorrências. Nesta parte, identificam-se os tipos de conflitos

mais frequentes, as causas subjacentes e as estratégias utilizadas para a sua gestão, avaliando-se a sua eficácia. A análise inclui uma caracterização detalhada dos conflitos, explorando padrões de comportamento, fatores desencadeadores e a forma como os alunos reagem às diferentes abordagens pedagógicas.

Além disso, são apresentados dados sistematizados em tabelas e gráficos, que permitem uma visualização clara das ocorrências registadas e da reincidência dos mesmos alunos em determinados tipos de conflitos. A articulação entre os testemunhos do professor cooperante e as evidências quantitativas reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica, com foco na autorregulação emocional e na promoção de competências sociais fundamentais para a convivência escolar. Destaca-se ainda a relevância de uma articulação eficaz entre a escola e a família, dado que a continuidade da aprendizagem e a interiorização de normas e valores são reforçadas no contexto familiar.

Após a conclusão e antes dos anexos, será realizada uma reflexão crítica sobre a prática, abordando temas essenciais como o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, os contributos da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante. Esta reflexão é fundamental para a melhoria contínua das práticas docentes, permitindo uma reavaliação, ajuste e aperfeiçoamento das estratégias implementadas, com o objetivo de garantir aprendizagens significativas e duradouras para todos os alunos. Adicionalmente, esta reflexão possibilita uma análise sobre os desafios encontrados durante a prática pedagógica e as soluções que podem ser implementadas em contextos futuros, promovendo um ensino mais eficaz e inclusivo. O aprofundamento desta reflexão permite que os futuros docentes tomem consciência das suas próprias áreas de melhoria e do impacto das suas decisões pedagógicas no percurso educativo dos alunos.

Por fim, a conclusão sintetiza as principais aprendizagens do estudo, destacando recomendações para futuras práticas pedagógicas e sugerindo caminhos para investigações futuras. Esta secção visa consolidar os principais achados da investigação, fornecendo sugestões para uma melhor abordagem da gestão de conflitos em sala de aula.

Os materiais elaborados durante a prática, tais como tabelas, grelhas, gráficos e notas de campo, fundamentais para a compreensão do estudo, encontram-se organizados nos anexos do trabalho, permitindo ao leitor uma visão detalhada do processo de investigação e dos seus resultados. A inclusão desses materiais reforça a transparência da investigação e permite uma análise mais detalhada das metodologias adotadas e dos seus impactos na prática letiva.

# PARTE I

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA DESENVOLVIDA NO  
2ºCEB

| | " | | " |

## **1.1. Caracterização do contexto Institucional**

Neste capítulo, será apresentada uma descrição sucinta do período de prática pedagógica supervisionada no 2.º CEB, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), desde o dia 15 de janeiro até ao dia 22 de março de 2024, em duas turmas de 6.º ano.

Inicialmente, serão destacadas as particularidades da instituição educativa, juntamente com os propósitos educacionais do estabelecimento de ensino. De seguida, serão identificados os princípios pedagógicos das professoras cooperantes – incluindo os métodos empregues, os processos de monitorização e avaliação das aprendizagens, bem como a organização e gestão do espaço e do tempo. Posteriormente, serão caracterizadas as duas turmas envolvidas, com especial foco nas fragilidades e potencialidades observadas.

Por fim, serão descritas a problemática e os objetivos gerais de intervenção, os mecanismos de avaliação e as estratégias adotadas.

## **1.2. O meio e a instituição**

O estabelecimento de ensino onde decorre a PES II, situa-se no concelho de Sintra, entre as áreas rural e urbana do concelho, onde a população escolar é maioritariamente oriunda das freguesias de Santa Maria e S. Miguel e de S. Martinho. Trata-se de uma zona habitacional, com uma vasta variedade de serviços e comércio, sendo o turismo a atividade com maior destaque.

A instituição pertence ao ensino público e dá resposta educativa a cerca de 1600 crianças e jovens. Estabelece um protocolo com os serviços educativos do Estabelecimento Prisional de Sintra (EPS) para a lecionação de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), em regime diurno, mantendo, também uma parceria com o Conservatório de Música de Sintra e o Conservatório de Música Sons e Compassos, no âmbito do regime articulado de Música, e com a Academia *Ai! A Dança*, em regime articulado.

A escola é uma referência para alunos com multideficiência, tendo uma Unidade de Atendimento Especializado. É também escola de referência para a Intervenção

Precoce, integrando a equipa local de Intervenção Precoce de Sintra Ocidental, que dá resposta a cerca de 200 crianças.

Considerando o contexto pedagógico da escola, um dos instrumentos pelo qual se regem é o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). Este é um documento base onde se define a sua política de ação educativa e onde se estabelecem orientações que sustentem a sua operacionalização.

A escola torna evidente a sua missão de execução da Lei de Bases do Sistema Educativo, valorizando o desenvolvimento pessoal, estético, moral e cívico dos alunos enquanto cidadãos ativos na sociedade através da igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento, à ciência, à tecnologia, à cultura e às atividades físicas.

Do mesmo modo, é uma instituição que procura criar condições para que todas as crianças adquiram conhecimentos, capacidades e atitudes úteis para o desenvolvimento de competências contempladas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

### **1.2.1. Ação Pedagógica das Professoras Cooperantes**

A prática pedagógica da professora de **Português** era marcada por uma abordagem abrangente e centrada no desenvolvimento integral dos alunos nos diferentes domínios da língua. Durante as aulas e com aviso prévio, foram realizados pequenos momentos de avaliação que podem contemplar a leitura, escrita, oralidade e gramática. Estes momentos não permitiram apenas que a professora cooperante monitorizasse o progresso dos alunos, como ofereceu aos alunos a oportunidade de demonstrarem os seus conhecimentos.

O feedback constante foi um método bastante presente nas aulas de português, não se limitando apenas à correção de erros, sendo solicitado com frequência à turma que refletisse sobre os critérios de avaliação, visando uma compreensão mais profunda. Além disso, a Professora Cooperante (PC) promovia a autoavaliação e a heteroavaliação, incentivando os alunos a avaliarem o seu próprio desempenho e o dos colegas.

No que diz respeito ao uso do manual, a docente não limitou as suas aulas com a utilização do mesmo, procurando abordar obras que nele estão contempladas, utilizando

recursos externos, enriquecendo assim a experiência dos alunos através de diferentes perspectivas e fontes.

Por outro lado, a abordagem da professora de **História e Geografia de Portugal** foi caracterizada por uma narração envolvente dos acontecimentos históricos, promovendo uma participação ativa e voluntária dos discentes. Não se prendia excessivamente ao manual, utilizando-o principalmente para a análise de mapas e documentos. Esta abordagem permitiu que os alunos tivessem uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos, ao invés de memorizar apenas fatos isolados.

Como método de avaliação a docente regeu-se pela avaliação sumativa, realizando uma ficha de avaliação após a lecionação de cada tema.

### **1.2.2. Organização da gestão do espaço e do tempo**

As disposições das salas de aula apresentavam somente uma planta (em comboio), não tendo sido esta a delineada pela coordenação da escola, dada a incompatibilidade metodológica adotada pelos diferentes professores que incorporam o corpo docente da instituição.

Relativamente à gestão do tempo de aulas, este encontrava-se organizado por blocos de 45 minutos, estando estipulado para o domínio do português cinco blocos, sendo dois deles de 90 minutos. No domínio da HGP, estão estabelecidos três blocos de 45 minutos, em que um deles é de 90 minutos. Esta atribuição diferenciada do tempo aula reflete a importância atribuída a certas disciplinas e permite uma abordagem mais aprofundada em determinados conteúdos, de acordo com as necessidades e objetivos de aprendizagem de cada unidade curricular.

### **1.2.3. Turmas**

Quanto à descrição das turmas, ambas pertencem ao 6.º ano de escolaridade, tendo sido assumido, por nós estagiárias, a docência das disciplinas de Português e HGP nas turmas B e C.

### **Turma 6.º B**

A turma do 6.º B do 2.º CEB tem idades compreendidas entre os dez e os doze anos e é composta por vinte e quatro alunos, de entre os quais onze são do sexo feminino e treze do sexo masculino.

Relativamente à nacionalidade, somente dois dos alunos são provenientes de países da América Latina, fazendo com que a sua restante maioria seja de nacionalidade portuguesa. É de salientar que um dos alunos anteriormente referidos integrou a turma apenas no presente ano letivo, não falando, de forma fluente, a língua portuguesa.

O 6.º B é uma turma de Ensino Geral com dois alunos repetentes e dois alunos de medidas seletivas que necessitam unicamente de acompanhamento na leitura assistida em momentos de avaliação. Esta mostra-se como uma turma bastante participativa mediante a ação do professor e apresenta alunos com comportamentos opostos relativamente ao interesse e envolvimento durante a aula – alunos muito interessados e muito desinteressados.

No que concerne ao desenvolvimento das aprendizagens, os alunos tiveram um aproveitamento “satisfatório”, existindo a necessidade de adaptar tarefas para três elementos da turma.

### **Turma 6.º C**

A turma C de 6.º Ano do 2.º CEB é constituída por vinte e seis alunos, catorze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.

No que respeita à nacionalidade, somente dois alunos são de nacionalidade brasileira, sendo a sua restante maioria de nacionalidade portuguesa. É de salientar ainda que uma parte da turma se encontra em regime Geral e a restante frequenta o regime de Ensino Articulado com Música e Dança. Neste Ensino Articulado, sete dos alunos estão inscritos no “Conservatório Sons e Compassos”, sendo eles seis rapazes e uma rapariga, cinco alunas frequentam a Escola “Ai! A Dança” e os restantes catorze alunos frequentam o Ensino Geral. No regime de Ensino Articulado, o plano curricular do aluno integra as disciplinas da componente geral e dispensa a presença nalgumas disciplinas do currículo geral da escola regular. No caso da Música, os alunos estão dispensados dos tempos

letivos correspondentes às disciplinas de Educação Musical, Educação Tecnológica, e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Relativamente às alunas frequentadoras de Dança, estas estão dispensadas de Educação Tecnológica, Educação Musical, TIC, e Educação Física.

Para além de não existirem alunos repetentes, todos eles se apresentavam contemplados nas medidas universais havendo, ainda, um aluno que recorreu ao avanço escolar durante o 1.º CEB por ter capacidades excecionais.

A turma apresentava um comportamento bastante positivo, respeitando os princípios do diálogo e participando de forma assertiva, sempre que solicitado.

#### **1.2.4. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção**

Durante o período de estágio reservado à observação foi possível identificar um conjunto de potencialidades e fragilidades de ambas as turmas, tendo sido definida a problemática: *De que forma é que os desafios específicos, como a exposição ou falta de confiança, afetam negativamente a motivação dos alunos para participar?*

Com o objetivo de dar resposta a esta problemática delinear-se-iam objetivos gerais e respetivas estratégias, evidenciadas na tabela 1, estando explicito, na tabela 2 e 3, os objetivos gerais, indicadores de avaliação e as técnicas de recolha de dados.

**Tabela 1 - Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 2.º CEB**

Objetivos gerais	Estratégias globais de intervenção
<p><b>A.</b> Desenvolver competências comunicativas ao nível da expressão oral, com recurso a estratégias de colocação da voz e utilização de elementos paralinguísticos.</p>	<p><b>Competências sociais</b></p> <p>A1. Atividades de grupo, encarregando cada um dos elementos a responsabilidade de determinada tarefa;</p> <p><b>Português</b></p> <p>A2. Escrever cartaz onde constem os critérios que definem uma “boa apresentação”;</p> <p>A3. Leitura em voz alta de textos próprios;</p> <p>A4. Gravação da voz durante a leitura, permitindo-lhes a perceção da dicção e volume utilizados;</p> <p><b>HGP</b></p> <p>A5. Discussão e apresentação dos conteúdos trabalhados em grupo e abordados em sala de aula.</p>
<p><b>B.</b> Participar oralmente de forma confiante, ativa, regular e adequada na dinâmica da sala.</p>	<p><b>Competências sociais</b></p> <p>B1. Momento semanal onde os alunos refletem sobre a sua participação;</p> <p><b>Português</b></p> <p>B2. Continuação da rotina de uma heteroavaliação por parte dos alunos utilizando a estratégia descrita em A2;</p> <p><b>HGP</b></p> <p>B3. Acompanhar oralmente a narrativa histórica desenvolvida pelas docentes, estimulando o diálogo em grande grupo. B4. Interpretação dramatizada de trabalhos desenvolvidos cooperativamente.</p>

Fonte: *Projeto de Intervenção 2.º CEB*

**Tabela 2 - Objetivos gerais e respectivos indicadores de avaliação**

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
<b>A.</b> Desenvolver competências comunicativas ao nível da expressão oral, com recurso a estratégias de colocação da voz e utilização de elementos paralinguísticos.	A.1. Comunica de forma perceptível e audível; A.2. Mantém contacto visual com a audiência; A.3. Constrói um diálogo fluente e adequado às situações de sala de aula; A4. Assume uma postura corporal correta em momentos de exposição oral.
<b>B.</b> Participar oralmente de forma confiante, ativa, regular e adequada na dinâmica da sala.	B.1. Participa voluntariamente de forma adequada; B.2. Coloca e ouve colocar questões pertinentes.

Fonte: *Projeto de Intervenção de 2.º CEB*

A avaliação dos objetivos definidos revelou-se globalmente positiva. A distinção realizada entre as duas turmas relativamente às tarefas atribuídas permitiu que ambas alcançassem, com níveis semelhantes de sucesso, os objetivos propostos. Este resultado deve-se, em grande parte, à adaptação das estratégias e às características específicas de cada grupo.

Através da observação direta realizada ao longo da prática pedagógica, foi possível verificar que os alunos, ao participarem em momentos de partilha e discussão — tanto em grande como em pequeno grupo — demonstraram progressos relevantes no desenvolvimento das competências visadas. Para além disso, a pertinência e a adequação das suas intervenções orais constituíram indicadores importantes na avaliação do cumprimento dos objetivos.

Importa ainda referir que a realização de trabalhos orais, baseados em pesquisas orientadas, contribuiu significativamente para o aumento da confiança dos alunos no momento da apresentação. Esta metodologia incentivou a responsabilidade individual e promoveu a familiarização com o conteúdo, permitindo aos alunos sentirem-se mais preparados e seguros para comunicar em público.

Deste modo, os dados recolhidos permitem concluir que, de forma geral, os objetivos definidos foram minimamente cumpridos, evidenciando-se uma melhoria nas dinâmicas e nos níveis de envolvimento das turmas B e C.

**Tabela 3 - Técnicas de recolha de dados**

<b>Técnicas de recolha de dados</b>	<b>Objetivos</b>
<p style="text-align: center;"><b>Observação direta</b> (participante e não participante)</p>	<p>A observação direta foi uma das principais técnicas utilizadas, permitindo uma análise detalhada da dinâmica da turma. Através dessa técnica, foi possível identificar comportamentos, atitudes e padrões de interação que revelam tanto as potencialidades dos alunos, como as suas fragilidades, nomeadamente a falta de confiança e a dificuldade em se exporem em atividades de grupo. A observação não participante proporcionou uma visão mais objetiva da sala de aula, enquanto a observação participante possibilitou um envolvimento mais direto, promovendo uma interação mais próxima com os alunos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Conversas informais</b></p>	<p>As conversas informais com alunos, docentes e técnicos de ação educativa permitiram compreender, de forma mais espontânea, os fatores que influenciam a motivação dos alunos para participar nas atividades escolares. Esses diálogos informais revelaram como a falta de confiança e a resistência à exposição impactam negativamente a disposição dos alunos em se envolver de maneira ativa nas tarefas propostas. Além disso, as conversas informais proporcionaram um espaço seguro para os alunos expressarem</p>

	as suas percepções sobre a sua própria participação e os desafios que enfrentam.
<b>Análise documental</b>	A análise de documentos da escola, como registos de desempenho dos alunos, relatórios de acompanhamento e observações feitas por docentes, complementou as observações diretas e as conversas informais. Esta técnica ajudou a identificar padrões e tendências na motivação dos alunos, bem como os fatores que podem estar a contribuir para a falta de participação ou a baixa confiança, proporcionando um panorama mais claro sobre a evolução do processo educativo na turma.

A combinação destas técnicas possibilitou uma análise abrangente das potencialidades e fragilidades da turma, especialmente no que se refere aos desafios específicos que afetam a motivação dos alunos. Através da triangulação dos dados recolhidos, foi possível identificar como a exposição e a falta de confiança afetam negativamente a participação dos alunos, comprometendo o seu envolvimento nas atividades escolares e, por conseguinte, o seu processo de aprendizagem.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA DESENVOLVIDA NO  
LOCEB

|' '' | | ''

## **2.1. Caracterização do Contexto Institucional**

Neste capítulo, é apresentado um sumário descritivo da intervenção pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), tendo ocorrido entre 10 de abril e 31 de maio de 2024, numa turma de 2.º ano.

Será realizada uma descrição concisa da escola e do ambiente em que a prática pedagógica foi realizada, bem como a identificação das potencialidades e fragilidades da turma. Além disso, são apresentados os princípios orientadores do professor cooperante, tais como a gestão do tempo e do espaço e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Por último, mencionar-se-á a problemática definida, os objetivos gerais de intervenção, as estratégias e os mecanismos.

## **2.2. O meio e a Instituição**

O estabelecimento de ensino onde decorreu a PES II situa-se no concelho da Amadora, mais concretamente na Freguesia da Mina.

Ao nível dos estabelecimentos de ensino público, esta freguesia é servida por três agrupamentos escolares, sendo que o contexto de estágio se insere num deles. Relativamente aos locais de interesse, a freguesia da Mina de Água apresenta alguns pontos de referência municipal, como por exemplo o Parque Aventura, o Parque Central, a Escola Superior de Teatro e Cinema e o Núcleo Museográfico do Casal da Falagueira, bem como alguns parques infantis, recintos desportivos e zonas verdes e de lazer.

A instituição está inserida no agrupamento de Escolas Cardoso Lopes que é constituído por uma Creche, dois Jardins de Infância, duas Escolas Básicas e uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo. A instituição está inserida neste agrupamento, e tem como oferta educativa a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.

A EB1 e JI onde decorreu a prática supervisionada é constituída apenas por um edifício, com três pisos. O piso subterrâneo conta com o recinto polidesportivo e arrecadações para guardar materiais de Educação Física. No piso térreo existem casas de banho, um refeitório, uma sala de funcionárias, o gabinete da coordenadora da instituição, a biblioteca e a sala do ATL. No piso superior existem oito salas de aula de 1.º CEB, duas

salas de jardim de infância, uma sala de professores e uma sala de Centro de Apoio Psicopedagógico. No exterior, um recinto polidesportivo e um recreio descoberto.

A escola dispõe ainda de serviços de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e Componente de Apoio à Família (CAF), garantindo o acolhimento das crianças das 7:30 até à hora de entrada dos alunos em sala de aula, e uma extensão do horário da tarde, desde o horário de saída, 17:30, até às 19:30. Para além deste serviço, a escola dispõe também de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), oferecendo música, expressões, movimento e atividade física e desportiva.

### **2.2.1. Ação pedagógica do Professor Cooperante**

A prática pedagógica do Professor Cooperante (PC) desenvolveu-se tendo em conta alguns dos princípios orientadores do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Desta forma, falamos do trabalho curricular em interlocução coletiva, organização e gestão cooperativa em conselho de cooperação educativa e trabalho autónomo e acompanhamento individual.

No que respeita ao primeiro princípio referido – trabalho curricular em interlocução coletiva – o cooperante oportunizou momentos de exploração de tarefas, possibilitando a cooperação entre pares, que culminaram em momentos de discussão coletiva das mesmas e na revisão de textos, construindo novos conceitos e saberes.

Relativamente ao segundo princípio referido – organização e gestão cooperativa em conselho de cooperação educativa – o PC realizou conselhos de cooperação educativa no início e final de cada semana de modo a distribuir as tarefas da semana, analisar o diário de turma (onde, ao longo da semana, os alunos registam aspetos que gostaram e não gostaram) e avaliar o Plano Individual de Trabalho (PIT).

Em relação ao terceiro princípio – trabalho autónomo e acompanhamento individual – o docente contemplava na sua agenda semanal trinta a quarenta e cinco minutos por dia de tempo de estudo autónomo (TEA) onde os alunos realizavam os trabalhos planificados no PIT pelo docente e adaptado a cada um. É no TEA que o PC consegue realizar um acompanhamento individualizado aos alunos, ajudando-os a ultrapassar as suas fragilidades.

### **2.2.2. Organização e gestão do espaço**

A disposição da sala encontrava-se normalmente definida por uma planta, em comboio e a pares, não existindo alteração da mesma ao longo das semanas.

Segundo o PC, é dada aos alunos a responsabilidade e a liberdade de escolha dos seus lugares, para que mantenham ou melhorem o seu rendimento em sala de aula. Nos momentos em que é implementado o Trabalho de Estudo Autónomo, com a nossa presença, a sala era reorganizada, colocando-se as mesas agrupadas.

Não existiam áreas específicas para cada unidade curricular, sendo que os recursos didáticos estavam guardados numa dispensa dentro da sala de aula e os trabalhos realizados pelos alunos, encontram-se expostos e acessíveis a todos.

### **2.2.3. Turma**

Para que fosse possível a realização da caracterização da turma recorreu-se a experiências vivenciadas, conversas informais com o PC e com os alunos.

A turma de 2º Ano do 1.º CEB é constituída por 22 alunos, dez do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os onze anos. No que respeita à nacionalidade, a turma apresentava uma grande multiculturalidade, sendo a grande maioria dos alunos de nacionalidades portuguesa, duas alunas brasileiras, duas são-tomenses, uma guineense e uma aluna do Reino Unido.

É de salientar ainda que a turma se manteve do ano letivo anterior, à exceção da entrada de dois novos alunos no início do ano letivo 2023-2024.

É importante referir que derivado de o Município da Amadora ser um espaço de integração e experiências culturais e partilha de cultura, a turma apresentava condições socioeconómicas bastante diversas, não se verificando, ainda assim, diferenças nos bens que os alunos levavam para a escola. Como nos foi informado, alguns alunos, por falta de documentação, não conseguiram obter o Serviço de Ação Social Escolar (SASE), no entanto, recorrendo às listas fornecidas, seis alunos beneficiavam do SASE A, seis alunos do SASE B e um com SASE C.

Todos os 22 alunos que representam a turma estavam abrangidos pelas medidas universais, havendo um cuidado de realizar atividades diferenciadas para cada área curricular e para cada aluno. Alguns dos alunos com medidas universais encontram-se

num processo de transição para obterem medidas seletivas. Por fim, ainda que não haja alunos contemplados nas medidas adicionais, a turma conta com dois alunos com Perturbação do Espectro do Autismo diagnosticada, abrangendo-os nas medidas seletivas.

Tendo em conta a análise feita às **potencialidades e fragilidades** da turma, constatou-se que a mesma apresentava diversas lacunas, demonstrando falta de competências “exigidas” ao ano de escolaridade em que estão inseridos. As capacidades de comunicação escrita e leitora, bem como a falta de estratégias para a execução do cálculo mental, evidenciaram-se como as principais fragilidades da turma.

A turma apresentou de forma constante comportamentos desadequados, falta de capacidade na gestão de conflitos e empatia pelo outro, criando obstáculos no processo de ensino aprendizagem.

#### **2.2.4. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção**

Com a intenção de delinear uma intervenção pedagógica e eficaz, indo ao encontro das necessidades da turma, realizou-se um diagnóstico das aprendizagens dos alunos, permitindo identificar potencialidades e fragilidades em cada área curricular e competências sociais, que justificam a problemática e objetivos criados, que se encontram sumariadas na Tabela 4.

Constata-se que os objetivos definidos para trabalhar a problemática se centraram nas competências sociais, tendo sido reconhecido, que os comportamentos desadequados dos alunos dentro da sala de aula se refletiam nas lacunas apresentadas nas diversas áreas disciplinares.

**Tabela 4 - Problemática, Objetivos Gerais, Estratégias de Intervenção no 1.º CEB**

<b>PROBLEMÁTICA</b>	
<i>De que forma a autorregulação dos comportamentos melhora o sucesso dos alunos nas atividades?</i>	
<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Estratégias</b>
<p><b>A.</b> Desenvolver atitudes de autonomia, autoestima e autoconfiança.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Competências Sociais</b></p> <p>→ Dinamização de atividades de grupo, dando-lhes responsabilidade de gestão.</p> <p>→ Elaboração da regra da semana em grande grupo.</p> <p>→ Atribuição de tarefas em sala de aula, fomentando a autonomia e a confiança.</p> <p>→ Continuação da utilização da pontuação do ClassDojo.</p> <p>→ Atribuição do aluno da semana.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estudo do Meio</b></p> <p>→ Desenvolvimento de trabalhos a pares (atividades experimentais com protocolo)</p> <p>→ Realização de assembleias de turma para discussão de aspetos da cidadania.</p> <p style="text-align: center;"><b>Educação Física</b></p> <p>→ Dinamização de jogos de cooperação.</p> <p>→ Desenvolvimento dos domínios da EF por estações.</p>
<p><b>B.</b> Desenvolver competências de comunicação e de resolução de conflitos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Português</b></p> <p>→ Incentivo à escrita no diário de turma.</p> <p>→ Elaboração semanal, através de um debate, dos compromissos individuais da turma.</p> <p style="text-align: center;"><b>Artes Visuais</b></p> <p>→ Criação de um cartaz com as regras de conduta.</p> <p>→ Construção de cartões de associação às regras de sala de aula</p>

Fonte: Projeto de Intervenção de 1.º CEB

No que respeita à avaliação dos objetivos do PI, foram definidos indicadores de avaliação para cada um dos objetivos gerais indicados. Na tabela 5 e 6 encontram-se identificados os objetivos gerais e respetivos indicadores e as técnicas de recolha de informação.

**Tabela 5 - Objetivos gerais e Indicadores de avaliação**

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
<p><b>A.</b> Desenvolver atitudes de autonomia, autoestima e de autoconfiança.</p>	<p>A.1. Realiza as tarefas atribuídas de forma autónoma;</p> <p>A.2. Mostra-se empenhado na elaboração das tarefas;</p> <p>A.3. Cumpre e demonstra responsabilidade na execução das rotinas semanais atribuídas;</p> <p>A.4. Cooperar com os colegas nos trabalhos a pares.</p>
<p><b>B.</b> Desenvolver competências de comunicação e de resolução de conflitos.</p>	<p>B.1. Participa nos momentos de debate, com ideias e opiniões de forma adequada.</p> <p>B.2. Levanta o dedo para falar e espera pela sua vez;</p> <p>B.3. Aborda o conflito de uma forma construtiva, solucionando-o passivamente;</p> <p>B.4. Expressa-se de forma cuidada e clara.</p>

Fonte: *Projeto de Intervenção de 1.º CEB*

**Tabela 6 - Técnicas de recolha de informação.**

<b>Técnicas de recolha</b>	<b>Objetivos</b>
<p style="text-align: center;"><b>Observação direta</b> (participante e não participante)</p>	<p>A observação direta foi uma técnica fundamental para a análise do comportamento dos alunos e das dinâmicas de interação em sala de aula. Através desta técnica, foi possível observar os conflitos em tempo real, bem como os contextos em que surgem, sem a interferência do investigador. A observação participante permitiu uma aproximação mais próxima dos alunos e um envolvimento direto nas atividades escolares, enquanto a observação não participante permitiu uma visão mais distanciada e objetiva do ambiente.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Entrevistas semiestruturadas</b></p>	<p>Foram realizadas entrevistas com docentes e técnicos de ação educativa, com o objetivo de compreender as suas perceções sobre as causas dos conflitos, as estratégias de mediação adotadas e a sua eficácia. As entrevistas semiestruturadas permitiram uma flexibilidade na abordagem dos temas, possibilitando que os participantes aprofundassem aspetos específicos relacionados com a gestão de conflitos nas suas práticas pedagógicas.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Conversas informais</b></p>	<p>As conversas informais com alunos, docentes e técnicos de ação educativa foram uma técnica adicional valiosa. Através de diálogos espontâneos, foi possível obter perceções sobre as causas dos conflitos e as suas consequências no ambiente escolar, sem a formalidade das entrevistas. Essas interações informais permitiram a partilha de</p>

	experiências de maneira mais descontraída, proporcionando insights importantes sobre as dinâmicas relacionais e as estratégias adotadas para a resolução de conflitos.
<b>Análise documental</b>	A análise de documentos da escola, como registos disciplinares, relatórios internos, notas de reunião e outros materiais relacionados com a gestão dos conflitos, foi uma técnica essencial para complementar as observações e entrevistas. Esta técnica forneceu dados qualitativos sobre a recorrência dos conflitos e as abordagens adotadas pela instituição para lidar com eles.

Com base na análise dos resultados obtidos relativamente aos dois objetivos gerais definidos, concluiu-se que o Objetivo Geral A (OG A) registou melhores níveis de concretização do que o Objetivo Geral B (OG B). Esta diferença poderá ser justificada pela natureza dos indicadores de avaliação associados ao OG B, que incidem sobre aspetos relacionados com atitudes e valores — dimensões mais subjetivas e complexas de trabalhar em contexto educativo. A dificuldade sentida na consecução destes indicadores reflete também uma das principais fragilidades previamente identificadas na turma: a gestão de conflitos e o cumprimento das regras estabelecidas.

A avaliação do grau de adequação e cumprimento dos objetivos propostos foi realizada com base numa análise qualitativa das interações dos alunos, em contexto de trabalho a pares, em pequeno e em grande grupo. Esta análise resultou da observação direta dos momentos em que os alunos cooperaram em tarefas coletivas ou partilharam ideias com os colegas, permitindo recolher evidências sobre comportamentos colaborativos, níveis de envolvimento e respeito mútuo.

Relativamente ao indicador A4 — "Coopera com os colegas nos trabalhos a pares" — foi possível observar progressos. Apesar de ainda se registarem dificuldades pontuais, sobretudo em situações que exigiam maior autorregulação emocional, os alunos demonstraram uma evolução positiva na forma como interagiam e se comprometiam com as tarefas propostas. A disposição e o empenho progressivamente evidenciados pelos alunos constituíram sinais encorajadores, particularmente se considerados à luz das resistências iniciais à realização de trabalhos em parceria.

### 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Após uma breve descrição das práticas pedagógicas do 1.º e 2.º ciclos, torna-se pertinente refletir sobre aspetos como as competências essenciais previstas no currículo e as competências sociais transversais ao processo de desenvolvimento dos alunos. Como destaca Delors et al. (1996), “a educação deve estruturar-se em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (p. 85). Esses princípios são fundamentais para compreender o desenvolvimento das competências dos alunos em diferentes ciclos de ensino.

Neste ponto, será realizada uma análise comparativa entre os alunos dos dois ciclos de ensino, abordando as diferenças nos métodos de ensino e aprendizagem, na relação pedagógica e nos processos de regulação e avaliação. De acordo com Perrenoud (1999), “a avaliação não deve ser apenas um instrumento de medição do desempenho, mas um meio para a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos alunos” (p. 125). Esta perspetiva evidencia a importância dos métodos avaliativos na diferenciação entre os ciclos e no impacto que exercem na construção do conhecimento.

É pertinente mencionar que os contextos onde decorreram ambas as práticas são bastante distintos, não só pela faixa etária evidente, mas também pelas características sociais e económicas das zonas onde se inserem. Segundo Bernstein (2000), “as desigualdades socioeconómicas refletem-se no acesso ao conhecimento e na forma como os alunos se apropriam das práticas pedagógicas” (p. 50). Este fator destaca a necessidade de uma abordagem contextualizada, que leve em consideração as especificidades de cada realidade escolar.

### **3.1. Desenvolvimento dos alunos**

O desenvolvimento dos alunos foi planeado e implementado com base em objetivos claros e estratégias pedagógicas que visaram a promoção de competências fundamentais para a sua formação integral. Nos contextos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, procurou-se uma abordagem equilibrada que integrasse o crescimento cognitivo, social e emocional, promovendo a autonomia e a capacidade de aprendizagem ativa. Nesse sentido, Morin (2000) defende que a educação deve considerar a complexidade do ser humano, promovendo o desenvolvimento integral em dimensões cognitivas, sociais e emocionais para formar cidadãos críticos e autónomos. Ele afirma que “a educação deve

preparar os indivíduos para a complexidade do mundo contemporâneo, integrando múltiplas dimensões do ser humano" (Morin, 2000, p. 26). Esta abordagem holística é fundamental para que os alunos se tornem sujeitos plenos, capazes de refletir sobre a sua aprendizagem.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos das turmas 6.º B e 6.º C foram desafiados a desenvolver competências comunicativas e sociais, considerando as suas necessidades e potencialidades. O foco esteve no fortalecimento da expressão oral através de atividades como leitura em voz alta, dramatizações e apresentações em grupo. Esperava-se que os alunos fossem capazes de comunicar de forma clara, perceptível e estruturada, ajustando o tom e o volume de voz às diferentes situações de interação, bem como demonstrar segurança e confiança ao participar oralmente, mantendo contacto visual com a audiência e assumindo uma postura corporal adequada. Segundo Canale e Swain (1980), a competência comunicativa vai além do domínio da gramática, abrangendo a capacidade de ajustar a linguagem a diferentes contextos sociais, o que se reflete nas atividades propostas. Eles destacam que "a competência comunicativa envolve não só o conhecimento linguístico, mas também a capacidade de utilizar a linguagem de forma eficaz em contextos variados" (Canale & Swain, 1980, p. 5). A competência comunicativa envolve, ainda, a capacidade de produzir um discurso coerente, fluente e adequado às exigências da interação social, que foi uma das metas almejadas.

Além disso, pretendia-se que construíssem um discurso coerente e fluente, aplicando conhecimentos linguísticos nas atividades propostas, e refletissem sobre o seu desempenho através de práticas de autoavaliação e heteroavaliação, reconhecendo os critérios que definem uma boa participação e apresentação. De acordo com Vygotsky (1998), a avaliação não deve apenas medir o que os alunos já sabem, mas também o que são capazes de aprender com o auxílio dos outros. Vygotsky (1998) afirma que "a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob orientação" (Vygotsky, 1998, p. 93). A reflexão sobre o próprio desempenho, como sugerido no texto, é uma componente essencial do desenvolvimento cognitivo e social, pois permite que o aluno amplie as suas habilidades com base no feedback recebido.

Do ponto de vista social, incentivou-se a cooperação e o trabalho em grupo como meios para promover valores como o respeito, a empatia e o espírito crítico. Segundo Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Eles afirmam que "o trabalho cooperativo proporciona aos alunos oportunidades para praticar habilidades sociais essenciais, como a escuta ativa, a negociação e o respeito mútuo" (Johnson & Johnson, 1999, p. 45). Os autores argumentam que a cooperação não só favorece a aprendizagem, mas também contribui para a construção de valores essenciais, como o respeito mútuo e a capacidade de trabalhar com os outros de forma eficaz. Assim, os alunos foram encorajados a assumir responsabilidades no cumprimento de tarefas e a participar ativamente no diálogo e na discussão de ideias, tanto em atividades de sala de aula quanto em contextos de avaliação colaborativa.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a intervenção pedagógica centrou-se no desenvolvimento de competências de comunicação e resolução de conflitos, dadas as fragilidades evidenciadas no contexto social da turma. As estratégias pedagógicas adotadas procuraram capacitar os alunos a expressarem-se de forma cuidada e clara, tanto na comunicação escrita como na oral, promovendo o enriquecimento do vocabulário e o reforço das competências leitoras e escritas. Goleman (1995) destaca que a educação emocional é crucial para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, pois permite que eles compreendam e administrem as suas emoções, facilitando tanto a comunicação eficaz quanto a resolução de conflitos. Goleman (1995) aponta que "a inteligência emocional é a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como reconhecer, compreender e influenciar as emoções dos outros" (Goleman, 1995, p. 34). Esperava-se que participassem em momentos de debate com ideias pertinentes, respeitando as regras da comunicação oral, como levantar a mão e esperar pela sua vez de falar.

Além disso, procurou-se que os alunos gerissem conflitos de forma construtiva, demonstrando autocontrolo emocional e capacidade de ouvir e compreender o outro antes de reagir, e trabalhassem em cooperação com os colegas, fomentando a partilha de responsabilidades e a realização de tarefas a pares ou em grupo. Piaget (1973) sugere que a resolução de conflitos construtiva é um processo que evolui com a maturidade cognitiva

e social dos alunos. Este afirma que "o desenvolvimento moral é um processo contínuo, no qual a criança passa de um estado de heteronomia para a autonomia, compreendendo as regras e suas implicações sociais" (Piaget, 1973, p. 87). Piaget enfatiza que, à medida que os alunos se tornam mais capazes de compreender as perspectivas dos outros, tornam-se mais aptos a resolver conflitos de forma justa e equitativa.

Em termos gerais, nos dois ciclos, o desenvolvimento dos alunos foi orientado por metas alinhadas ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), promovendo competências essenciais como autonomia e responsabilidade, pensamento crítico e criativo, cidadania e valores, e comunicação. Dewey (1916) sustenta que a educação deve promover o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade, incentivando os alunos a analisar criticamente o mundo ao seu redor e a contribuir de forma construtiva para a comunidade. Dewey (1916) afirma que "a educação deve ser um processo de reconstrução de experiência, no qual os alunos se tornam participantes ativos na análise e solução dos problemas sociais" (Dewey, 1916, p. 45). A autonomia e a responsabilidade foram promovidas através da realização de tarefas de forma independente, com empenho e cumprimento de prazos, demonstrando organização e compromisso.

O pensamento crítico e criativo foi trabalhado ao incentivar os alunos a analisar situações, resolver problemas e propor soluções inovadoras, aplicando os conhecimentos adquiridos em contextos reais. Dewey (1916) também afirma que "o pensamento crítico deve ser cultivado através da resolução de problemas concretos, que exigem dos alunos a capacidade de pensar de maneira lógica e criativa" (Dewey, 1916, p. 58). Este argumenta que a educação deve ser um processo de reflexão ativa sobre a experiência, no qual os alunos são incentivados a explorar diferentes soluções para os desafios que enfrentam.

A cidadania e os valores foram desenvolvidos através do respeito pelas diferenças, da cooperação em grupo e da participação ativa em ações que promovem o bem-estar comum. Freire (1996) reforça que a educação deve ser vista como uma prática de liberdade, onde os alunos não apenas aprendem conteúdos, mas também se tornam conscientes da sua capacidade de transformar a sociedade, afirmando que "a educação é um ato de liberdade, onde os alunos se tornam sujeitos críticos da sua própria aprendizagem e transformação social" (Freire, 1996, p. 40). O respeito pelas diferenças e

a promoção de uma cidadania ativa são, portanto, centrais para o desenvolvimento de uma educação que vai além do conhecimento académico, fomentando a justiça social e a equidade.

Por fim, a competência comunicativa foi fomentada através da utilização de diferentes formas de interação com os outros, como por exemplo verbal e corporal, permitindo que se articulassem de forma clara, adequada e assertiva, promovendo a compreensão mútua. Bruner (1996) enfatiza que "a linguagem é a chave para a construção do conhecimento e deve ser trabalhada em diferentes contextos, ajudando os alunos a se expressarem de forma eficaz em qualquer situação" (Bruner, 1996, p. 112). A comunicação eficaz é essencial não só para a aprendizagem, mas também para a participação ativa no processo social.

No Plano de Intervenção, um dos objetivos propostos prendia-se com o enfoque no desenvolvimento holístico, no qual os alunos teriam obrigatoriamente de desenvolver as atividades e tarefas planeadas com os seus pares, de modo a criar laços afetivos e promovendo o trabalho colaborativo, como forma a diminuir a quantidade de conflitos existentes dentro da turma e estimular e desenvolver uma noção de "outro" mais saudável e com mais qualidade. Como afirmam Johnson e Johnson (1999), "o trabalho colaborativo proporciona aos alunos uma experiência social que favorece a redução de conflitos e fortalece os laços de empatia" (Johnson & Johnson, 1999, p. 68).

No entanto, salienta-se que, tendo em conta o perfil da turma e o tempo existente para a intervenção, este objetivo acabou por tornar-se uma prioridade. Tal facto é explicável à luz da necessidade destas competências para um ambiente de aprendizagem saudável, pautado pelo respeito e pela compreensão, vital para a aquisição de competências nas áreas curriculares do primeiro ciclo e transversal a esta. Piaget (1973) também reconhece que "o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos é profundamente influenciado pela qualidade das interações no ambiente escolar" (Piaget, 1973, p. 101), permitindo que se desenvolvam plenamente dentro de um ambiente de aprendizagem positivo.

### **3.2. Métodos de ensino e aprendizagem**

Os métodos de ensino e aprendizagem nos contextos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico apresentaram diferenças notórias, refletindo as especificidades organizacionais e pedagógicas de cada ciclo. No 1.º Ciclo, as aulas seguiam um regime de monodocência, permitindo maior flexibilidade curricular e continuidade no processo de ensino. A monodocência, de acordo com Nóvoa (1992), permite uma maior coerência na abordagem pedagógica, pois o professor acompanha o aluno ao longo de várias áreas curriculares, podendo adaptar as metodologias às necessidades de aprendizagem de cada um. Segundo o autor, "a continuidade da intervenção pedagógica, sob a responsabilidade de um único docente, favorece a construção de uma relação mais próxima e personalizada com o aluno" (Nóvoa, 1992, p. 78). Por outro lado, no 2.º Ciclo, as disciplinas eram lecionadas por diferentes professores, com horários fixos e tempos letivos, divididos em aulas de 45 e 90 minutos. Este modelo de ensino, como observa Perrenoud (2000), promove uma maior especialização docente, mas pode também gerar desafios no acompanhamento mais próximo do aluno, dada a dispersão da responsabilidade pedagógica. Perrenoud (2000) defende que "a especialização do ensino nas diferentes áreas disciplinares pode enriquecer o conhecimento dos alunos, mas requer uma articulação eficaz entre os docentes para garantir uma aprendizagem integrada" (Perrenoud, 2000, p. 110).

No 1.º Ciclo, os alunos tinham uma carga horária semanal que contemplava sete horas para Português e Matemática, três horas para Estudo do Meio e quatro horas destinadas às áreas de expressões artísticas e educação física. Esta distribuição permitiu uma maior interligação entre as áreas curriculares, proporcionando momentos de articulação e a possibilidade de ajustar o tempo dedicado a cada área, de acordo com as necessidades dos alunos e os objetivos pedagógicos. Em relação a essa articulação, Dolto (1999) sublinha que "a integração das diferentes áreas do saber promove uma aprendizagem mais significativa, pois o aluno consegue estabelecer relações entre os conteúdos e aplicar o que aprendeu em contextos diversificados" (Dolto, 1999, p. 23). O professor cooperante adotava estratégias diversificadas, promovendo momentos de trabalho em grupo, cooperação e diálogo. Este regime flexível e integrado foi crucial para adaptar as atividades ao ritmo de aprendizagem dos alunos, valorizando a criatividade, o

pensamento crítico e a colaboração, garantindo aprendizagens significativas. O trabalho em grupo, como enfatiza Johnson e Johnson (1999), não só favorece a aprendizagem colaborativa, mas também o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Os autores mencionam que "o trabalho cooperativo contribui para o desenvolvimento da empatia, respeito e comunicação eficaz entre os alunos" (Johnson & Johnson, 1999, p. 45).

Já no 2.º Ciclo, a organização curricular era mais rígida, com cada disciplina a ser lecionada de forma isolada e com planificações fixas para o ano letivo, elaboradas por equipas de professores. Os tempos letivos estavam organizados em blocos de 45 e 90 minutos, sendo os mais longos particularmente desafiantes para a manutenção do foco e da motivação dos alunos. Segundo Ausubel (2003), quando os conteúdos são abordados de forma isolada e em blocos de tempo mais prolongados, pode ocorrer uma sobrecarga cognitiva, o que dificulta a retenção de informações e a motivação dos alunos. Ausubel (2003) refere que "a aprendizagem significativa exige que os conteúdos sejam apresentados de forma a conectar-se com as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, evitando a sobrecarga cognitiva" (Ausubel, 2003, p. 58). Este formato, apesar de proporcionar mais tempo para o desenvolvimento aprofundado de conteúdos, também exigiu uma gestão rigorosa para manter o interesse dos estudantes, especialmente nas aulas de 90 minutos.

Em termos de estratégias de escolha e flexibilidade, no 1.º Ciclo, as atividades eram frequentemente ajustadas com base nas necessidades dos alunos e no seu desenvolvimento. O professor explorava abordagens inovadoras, incluindo o uso de recursos audiovisuais e manipulativos, para tornar as aprendizagens mais significativas. A flexibilidade pedagógica no 1.º Ciclo é amplamente defendida por Vygotsky (1998), que destaca a importância de ajustar o ensino às necessidades individuais dos alunos, especialmente através da interação social e de práticas pedagógicas inovadoras. Vygotsky (1998) afirma que "a aprendizagem é um processo social e deve ser mediada por ferramentas culturais e interações que permitam ao aluno avançar para um nível superior de desenvolvimento" (Vygotsky, 1998, p. 90). No 2.º Ciclo, a flexibilidade era limitada, uma vez que os conteúdos das disciplinas seguiam planificações prévias, o que dificultava alterações significativas durante o ano letivo. A rigidez do currículo no 2.º Ciclo,

conforme assinalado por Apple (2004), pode, de facto, restringir a capacidade de os professores ajustarem as atividades de acordo com as necessidades emergentes dos alunos. Apple (2004) menciona que "um currículo rígido pode limitar a criatividade e a capacidade de adaptação do ensino às reais necessidades dos alunos" (Apple, 2004, p. 122).

No entanto, é importante destacar que, embora existam tempos específicos definidos para cada área curricular, no agrupamento, e consequentemente nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), os professores têm a flexibilidade de trabalhar competências da sua disciplina em conjunto com outras áreas curriculares. Esta abordagem permite uma maior articulação entre as diferentes disciplinas, promovendo uma integração mais visível e eficaz dos conteúdos e habilidades, facilitando o desenvolvimento de competências de forma transversal. Esta abordagem, segundo Hargreaves (2000), fortalece a aprendizagem interdisciplinar e o desenvolvimento de competências transversais, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes áreas de conhecimento. Hargreaves (2000) aponta que "os Domínios de Autonomia Curricular contribuem para uma aprendizagem mais integrada, onde os alunos podem perceber como as diferentes áreas se inter-relacionam no mundo real" (Hargreaves, 2000, p. 74).

Quanto à forma de trabalho do professor, no 1.º Ciclo, foi evidente a prioridade dada ao trabalho em grupo e à promoção da cooperação entre os alunos. O professor encorajava a partilha de ideias e responsabilidades, criando um ambiente de aprendizagem colaborativa. No 2.º Ciclo, a abordagem era predominantemente individual, com a realização de tarefas baseadas em exercícios do manual. No entanto, foi possível integrar momentos pontuais de diálogo e discussão em grupo, promovendo a interação entre os alunos e o professor. A aprendizagem colaborativa, como observam Slavin (1995), é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, pois promove o intercâmbio de ideias e o fortalecimento do entendimento. Slavin (1995) afirma que "a aprendizagem cooperativa favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, pois os alunos precisam defender suas ideias e ouvir as dos outros" (Slavin, 1995, p. 19).

Assim, conclui-se que, enquanto o 1.º Ciclo favoreceu uma abordagem integrada, flexível e centrada no desenvolvimento global dos alunos, o 2.º Ciclo, devido à sua organização curricular e estrutura de tempos letivos, foi mais orientado para a aquisição de conhecimentos específicos, com menor espaço para ajustes às necessidades individuais dos alunos. Ambos os ciclos, no entanto, partilharam o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas e estimular o envolvimento e a autonomia dos estudantes, tal como defendem diversos autores como Gardner (1993), que sugere que a educação deve visar a formação integral dos alunos, integrando competências cognitivas, sociais e emocionais. Gardner (1993) refere que "o desenvolvimento pleno do aluno requer uma abordagem educativa que contemple tanto o conhecimento específico como as competências gerais e sociais" (Gardner, 1993, p. 12).

### **3.3. Relação pedagógica**

A relação pedagógica é um dos pilares fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, sendo a afetividade um elemento central para criar um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos. De acordo com Vigotsky (2003), as relações sociais e emocionais entre professores e alunos são determinantes na construção de aprendizagens significativas. Este defende que "a interação social é a base do desenvolvimento cognitivo, e é a partir dessa interação que os alunos constroem os seus conhecimentos" (Vigotsky, 2003, p. 60). Contudo, a experiência vivida em ambos os ciclos, revelou diferenças significativas na forma como esta relação se desenvolveu, fruto dos contextos distintos e das dinâmicas de cada grupo.

No 1.º Ciclo, a construção de uma relação pedagógica positiva foi especialmente desafiadora devido aos comportamentos desajustados frequentemente apresentados pelos alunos. O ambiente era marcado por dificuldades em cumprir regras básicas de convivência e gestão de conflitos, o que resultava em momentos de tensão frequentes. De acordo com Trianes (2007), "os comportamentos desafiantes nas crianças podem ser indicativos de dificuldades emocionais ou de socialização, que necessitam de uma intervenção cuidadosa e estruturada por parte do educador" (Trianes, 2007, p. 34). Para garantir o funcionamento da sala de aula, foi necessário adotar uma postura mais assertiva, centrada no estabelecimento de limites claros, o que dificultou a criação de uma

relação de afetividade fluida. Além disso, a indisciplina afetou diretamente o cumprimento das planificações, tornando os momentos de interação mais tensos e menos espontâneos. Como explica Goleman (2006), "a falta de autocontrolo emocional pode prejudicar a qualidade das interações, tornando-as mais impulsivas e menos construtivas" (Goleman, 2006, p. 72). Embora tenham existido alguns progressos ao longo do período, a necessidade constante de gestão comportamental limitou o desenvolvimento de uma relação próxima e empática com os alunos.

Por outro lado, no 2.º Ciclo, foi mais fácil estabelecer uma relação de afetividade com os alunos. Este grupo demonstrou maior cumprimento das regras da sala de aula, o que proporcionou um ambiente mais tranquilo e organizado, possibilitando interações naturais e fluídas. O cumprimento das planificações contribuiu significativamente para este clima, permitindo que as aulas decorressem de forma estruturada e sem interrupções constantes. Este contexto favoreceu a criação de momentos de partilha, curiosidade e diálogo, que aprofundaram a relação pedagógica e fortaleceram o vínculo com os alunos. Segundo Tiberio (2014), "um ambiente organizado e estruturado contribui para que os alunos se sintam seguros e confortáveis, o que facilita a construção de relações afetivas positivas" (Tiberio, 2014, p. 121). A capacidade de respeitar os limites já estabelecidos facilitou a construção de uma relação que conciliava afetividade e respeito mútuo, criando um ambiente propício ao desenvolvimento académico e social.

A importância do período de observação foi evidente em ambos os ciclos, permitindo compreender as dinâmicas específicas de cada turma e ajustar as estratégias pedagógicas de forma adequada. No 1.º Ciclo, a observação inicial destacou as dificuldades comportamentais e a necessidade de intervir em competências sociais e emocionais para melhorar o ambiente de sala de aula. De acordo com Rodrigues (2012), "a observação inicial é um instrumento crucial para o diagnóstico das necessidades dos alunos e a adequação das práticas pedagógicas ao seu contexto" (Rodrigues, 2012, p. 49). Já no 2.º Ciclo, esta fase revelou uma maior maturidade e autonomia dos alunos, além de uma boa gestão das regras, o que facilitou o planeamento e a implementação de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e colaborativas. A observação, como sublinha Cury (2002), "é a base para a construção de um ambiente educativo que promova o desenvolvimento

da autonomia e da responsabilidade, competências essenciais para a aprendizagem" (Cury, 2002, p. 102).

Em síntese, a experiência vivida demonstrou que a afetividade na relação pedagógica está profundamente condicionada pelo contexto e pelas dinâmicas de sala de aula. No 1.º Ciclo, os comportamentos desafiantes dificultaram a construção de uma relação empática, colocando maior ênfase na gestão de limites e regras. Como explica Figueiredo (2005), "o estabelecimento de regras claras e consistentes é fundamental para garantir um ambiente de aprendizagem positivo, onde o aluno se sinta respeitado e seguro" (Figueiredo, 2005, p. 115). Por outro lado, no 2.º Ciclo, o contexto mais favorável e o cumprimento das planificações possibilitaram uma interação mais natural e afetiva, reforçando o papel fundamental da afetividade no processo educativo. Este contraste evidenciou a necessidade de adaptar as estratégias pedagógicas às especificidades de cada grupo, reconhecendo que a construção de uma relação pedagógica positiva requer um equilíbrio entre assertividade, empatia e flexibilidade. Em contextos como o do 1.º Ciclo, como observa Trianes (2007), "é imprescindível que o professor adote uma postura assertiva que promova a disciplina, sem abrir mão da afetividade" (Trianes, 2007, p. 57).

Os contextos socioeconómicos de ambos os locais de prática, bastante diferentes entre si, acabam por ter uma influência direta na forma como os alunos se regem dentro de sala de aula, muitas vezes com comportamentos desajustados e de oposição face aos adultos, o que, conseqüentemente, influencia o tipo de planificações e abordagens a ter em conta. Como aponta Pinto (2008), "o contexto socioeconómico das famílias influencia diretamente o comportamento e a atitude dos alunos face à escola, exigindo do professor uma adaptação constante às realidades concretas de cada turma" (Pinto, 2008, p. 90). As assimetrias verificadas, não só nos locais de prática, mas um pouco por todo o país, torna o papel do professor vital, não só no estabelecimento de uma relação saudável entre casa, família e escola, mas também na aquisição de competências que promovam ambientes de aprendizagem significativos, articulados e elementares para a aquisição de aprendizagens necessárias ao desenvolvimento dos nossos alunos. O papel da escola na mediação entre a família e a instituição educativa é fundamental, como sublinha Amado (2010), "o professor deve atuar como mediador entre a casa e a escola, criando uma rede de apoio que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos" (Amado, 2010, p. 88)

### **3.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens**

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram adotados os princípios do movimento da Escola Moderna, caracterizado por uma avaliação predominantemente formativa, que privilegiava o acompanhamento contínuo e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Segundo Lück (2007), "a avaliação formativa tem como objetivo principal apoiar o processo de aprendizagem, permitindo ao professor monitorizar o desenvolvimento dos alunos e realizar ajustes pedagógicos contínuos" (Lück, 2007, p. 142). Este procedimento focava-se no progresso individual dos alunos, através da observação direta, registos diários, e análise de produções, valorizando o processo mais do que os resultados. No entanto, o comportamento desajustado dos alunos e o incumprimento de muitas tarefas comprometiam a eficácia desta abordagem. Como explica Barbosa (2011), "as dificuldades comportamentais podem interferir significativamente na eficácia dos métodos pedagógicos adotados, especialmente quando as estratégias de gestão de sala de aula não são suficientemente firmes" (Barbosa, 2011, p. 68). A gestão das dificuldades comportamentais tornava-se prioritária, o que limitava a aplicação plena dos princípios da Escola Moderna, como a promoção da autonomia, a autorregulação e o trabalho cooperativo. Em consequência, a avaliação acabava por se centrar mais no controlo do comportamento e no cumprimento das tarefas básicas, do que na monitorização de aprendizagens mais profundas. De acordo com Tiberio (2014), "quando as dificuldades comportamentais se tornam o foco principal, a avaliação perde o seu carácter formativo e passa a ser mais um instrumento de regulação comportamental" (Tiberio, 2014, p. 87).

Já no 2.º Ciclo do Ensino Básico, as práticas de avaliação diferiram notoriamente entre as disciplinas, refletindo as abordagens específicas de cada docente. Na disciplina de História e Geografia de Portugal, foi implementada uma avaliação centrada exclusivamente em fichas de avaliação sumativa. Estas fichas, realizadas periodicamente, serviam como principal indicador do desempenho dos alunos, mas limitavam as oportunidades de acompanhamento contínuo e de regulação das aprendizagens ao longo do processo. Segundo Andrade e Silva (2006), "a avaliação sumativa, embora útil para avaliar o desempenho final dos alunos, tende a negligenciar o processo de aprendizagem, reduzindo as oportunidades para um feedback contínuo" (Andrade & Silva, 2006, p. 93).

A avaliação na disciplina de Português adotava uma abordagem abrangente, integrando leitura, escrita, oralidade e gramática. Pequenos momentos avaliativos, previamente anunciados, permitiam monitorizar o progresso dos alunos, enquanto o feedback constante os incentivava a refletir sobre os critérios e a compreender os seus erros de forma construtiva. Este tipo de feedback é destacado por Nicol e Macfarlane-Dick (2006), que afirmam que "o feedback eficaz deve ser contínuo e direcionado para a melhoria do processo, promovendo a reflexão crítica dos alunos sobre as suas práticas e resultados" (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 201). A professora também promovia autoavaliação e heteroavaliação, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, como aponta Andrade (2007), que considera que "a autoavaliação e a heteroavaliação são essenciais para a promoção da autonomia e da autorregulação nos alunos" (Andrade, 2007, p. 116).

A adoção de estratégias de feedback mostrou-se relevante em ambos os ciclos, embora as circunstâncias tivessem um impacto significativo nos resultados. No 1.º Ciclo, apesar da intenção de fomentar um ambiente de diálogo e reflexão, o comportamento dos alunos e as dificuldades de gestão da sala de aula limitaram a eficácia do feedback. Em muitos casos, o feedback focou-se em corrigir comportamentos e orientar o cumprimento de tarefas, em detrimento da reflexão sobre as aprendizagens. Como observa Goleman (2006), "em contextos de dificuldades comportamentais, o feedback pode ser mais centrado na correção de comportamentos do que no desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos" (Goleman, 2006, p. 79). No 2.º Ciclo, especialmente na disciplina de Português, o feedback foi mais estruturado e intencional, promovendo a compreensão dos critérios avaliativos e incentivando a autonomia dos alunos.

Em síntese, as práticas de avaliação nos dois ciclos evidenciaram desafios e oportunidades específicas. Enquanto no 1.º Ciclo o contexto comportamental limitou a implementação plena dos princípios formativos da Escola Moderna, no 2.º Ciclo, a avaliação, particularmente em português, destacou-se pela sua abordagem abrangente e integradora. Segundo Andrade e Silva (2006), "uma avaliação integrada e contínua é fundamental para promover aprendizagens mais significativas, pois permite ao aluno perceber o seu progresso e ajustar as suas práticas em tempo real" (Andrade & Silva, 2006, p. 92). Estas experiências sublinham a importância de adaptar as estratégias de

avaliação aos contextos e características das turmas, assegurando que estas promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

## PARTE II

| ' ' | | ' ' |

## 4 . APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' ' | ' ' ' |

## 4.1. Contextualização

O presente estudo, "Gestão de Conflitos em Sala de Aula: Desafios, estratégias e práticas de mediação numa turma de 1º ciclo", desenvolvido numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, tem como foco refletir sobre a importância de abordar eficazmente os conflitos em ambientes educacionais, visando promover a harmonia, o bem-estar e o sucesso educacional de todos os envolvidos, percebendo quais as estratégias e práticas de mediação mais adequadas aos desafios encontrados. De acordo com Jones e Jones (2004), a gestão eficaz de conflitos em sala de aula é fundamental para garantir um ambiente educativo produtivo, onde os alunos se sentem seguros e respeitados, o que contribui para o seu sucesso académico e emocional. Para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, o professor desempenha um papel central na mediação de conflitos, promovendo, assim, um ambiente favorável ao desenvolvimento integral dos alunos (Pianta, 1999).

A escolha do tema teve como base fundamental motivos de natureza pessoal, considerando os últimos oito anos como profissional de educação em escolas inseridas em contextos sociais diversificados, onde a existência de conflitos era frequente. Segundo Marzano e Marzano (2003), contextos educacionais com altos níveis de conflito exigem práticas de ensino mais refinadas e uma abordagem mais consciente na gestão do comportamento e das interações entre os alunos. As experiências pessoais levaram-me a questionar e a desenvolver uma maior sensibilidade para as complexidades envolvidas no processo de gestão de conflitos, alinhando-se às ideias de Wentzel (2002), que afirma que a experiência prática de um educador contribui significativamente para a sua habilidade em lidar com situações desafiadoras em sala de aula.

Da perspetiva da relevância da temática desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada II em 1.º CEB, assume-se que no processo de ensino, a gestão de conflitos desempenha um papel crucial para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças, promovendo a autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Como apontado por Goleman (2006), a promoção da inteligência emocional nas crianças, através de práticas de gestão de conflitos, fortalece a sua capacidade de autorregulação e facilita a resolução construtiva de situações problemáticas. Assim, o

estudo contribui para a compreensão de como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para fomentar ambientes educativos mais harmoniosos e colaborativos.

## **4.2. Questões de investigação e objetivos do estudo**

O presente estudo teve como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas levadas a cabo em sala de aula para a gestão de conflitos entre os alunos, procurando compreender de que forma essas estratégias contribuem para a promoção de um ambiente educativo mais harmonioso e para o desenvolvimento da autonomia na resolução de conflitos interpessoais.

A investigação centrou-se nas seguintes questões:

- *De que forma as práticas pedagógicas implementadas contribuíram para a redução de conflitos em sala de aula, promovendo interações mais equilibradas entre os alunos?*
- *Em que medida as práticas pedagógicas utilizadas potenciaram a autonomia das crianças na resolução dos seus próprios conflitos?*

A escolha destas questões surgiu da observação, durante a prática pedagógica, de várias situações de conflito entre pares, que evidenciaram a importância do papel do professor enquanto mediador e promotor de competências sociais. Como refere Wentzel (2002), práticas que estimulam a autonomia dos alunos, como a mediação de conflitos, são essenciais na formação de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de gerir de forma eficaz situações adversas. O desenvolvimento destas competências sociais e emocionais, entre as quais se inclui a capacidade de resolução de conflitos, favorece um ambiente escolar mais saudável e colaborativo.

A presente investigação foi orientada pelos seguintes objetivos:

- 1. Caracterizar os tipos de conflito mais frequentes entre os alunos em sala de aula**, com o intuito de compreender as dinâmicas e os comportamentos que lhes estão subjacentes;

2. **Identificar os fatores que motivam esses conflitos**, tendo em conta dimensões individuais, sociais e contextuais que influenciam as interações entre pares;
3. **Analisar o papel do professor e dos próprios alunos na gestão dos conflitos**, com especial enfoque na figura do professor como mediador e facilitador da comunicação;
4. **Identificar as práticas pedagógicas que possam promover o desenvolvimento da autonomia das crianças na resolução de conflitos**, minimizando a sua recorrência e potenciando um ambiente educativo mais cooperativo.

Para Goleman (2006), a promoção da autonomia está diretamente ligada ao desenvolvimento da inteligência emocional, que envolve competências como o autocontrole, a empatia e a capacidade de lidar com situações de stress e conflito de forma construtiva. No seu ponto de vista, a prática da autorregulação emocional não só diminui a intensidade e a frequência dos conflitos, mas também prepara os alunos para interações sociais mais positivas.

Estas práticas visam promover a autorregulação, capacitando os alunos a lidarem de forma construtiva com os desafios que surgem no ambiente escolar e familiar. A autorregulação é um processo central no desenvolvimento das crianças, e a capacidade de gerenciar as próprias emoções e comportamentos contribui para a resolução eficaz de conflitos (Zimmerman, 2000). Como sugerido por Bandura (1997), quando os alunos são incentivados a assumir a responsabilidade das suas ações e a refletir sobre o impacto dos seus comportamentos, promove uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

Dessa forma, o estudo proporciona uma análise aprofundada das dinâmicas de sala de aula, das estratégias pedagógicas adotadas e da sua influência no comportamento dos alunos, contribuindo para a implementação de práticas educativas que incentivam a harmonia, a autonomia e a cooperação no contexto escolar. O impacto das práticas de gestão de conflitos no desenvolvimento das crianças, como declara Pianta (1999), é duradouro e de grande importância para a formação de ambientes escolares positivos, onde os alunos se sentem seguros e motivados a aprender, não apenas academicamente, mas também em termos sociais e emocionais.

## 5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | ' ' |

## **5.1. Conflitos na sala de aula. Tipos de conflitos, o que os motiva entre pares**

O conflito é um modo de comunicação e uma parte inevitável da nossa vida. É inerente ao processo de mudança do indivíduo e da sociedade é, por isso, um processo que todos os indivíduos podem aprender e abordar criativamente (Savelkoul et al., 2011).

Atualmente, os conflitos são um problema central da sociedade, a par da globalização. Os últimos anos, caracterizam-se por um processo de transformação social que deu origem a profundos sentimentos de incerteza, quer a nível individual, quer coletivo. Os conflitos fazem parte da vida das micro sociedades que constituem os centros educativos e os comportamentos que alteram a vida dos grupos, designadamente a violência, os insultos, a destruição, os roubos e as palavras altissonantes, converteram-se em práticas comuns, sendo consideradas, por isso, um problema social e colocam à prova as capacidades dos docentes e da comunidade educativa (Deitelhoff & Schmelzle, 2023)

A escola, como instituição social é percebida e reflete a sociedade e a comunidade onde se insere. Ou seja, é um microsistema, dentro do macrosistema social, em que todos os seus problemas se refletem como num espelho. Por conseguinte, estes comportamentos repetidos podem dar origem a agressões físicas e psíquicas, por vezes irreparáveis (Zaatari & Maalouf, 2022).

Além disso, nos últimos anos, pode-se constatar o aumento do número de alunos precedentes de outras culturas, com normas e padrões de convivência diferentes. Este facto enriquece a diversidade cultural, mas, por vezes, é necessário ter consciência de que a coexistência é mais difícil numa cultura heterogénea do que numa cultura homogénea. Deste modo, as relações humanas nos centros educativos são cada vez mais complexas e os conflitos surgem com maior facilidade (Gabaldón-Estevan, 2020; Jesus & Neves, 2004).

Os conflitos e a violência nas escolas, por norma, não respondem a uma única causa, mas sim a um problema proveniente de múltiplas etiologias. É uma situação multicausal, produzida pelo entrelaçamento das relações humana, uma vez que os problemas com maior impacto na vida dos indivíduos são os mais complexos e difíceis de solucionar (Valente et al., 2020).

Os conflitos são inerentes ao comportamento humano. Assim, é importante enfrentá-los e resolvê-los no seu início e não esperar que se resolvam por si mesmos ou que o tempo se encarregue de os resolver. Quando se prolongam no tempo, adquirem o efeito *bola de neve* e abrangem, num primeiro momento, os envolvidos e posteriormente são projetados nas relações dos restantes membros da comunidade. Por si só, não são positivos nem negativos, deste modo é necessário aprender a resolvê-los através da compreensão e do diálogo. O conflito surge quando se produz um choque entre os interesses e as necessidades. Assim, é impossível que qualquer iniciativa educativa possa eliminar todos os conflitos, uma vez que estes fazem parte da vida. No entanto, as escolas podem ajudar os jovens a perceber que podem e devem escolher entre diferentes formas de reagir antes dos conflitos. Ou seja, os alunos podem desenvolver competências de negociação e de resolução de problemas que lhes permitam observar o conflito, não como uma crise, mas como uma ocasião para uma mudança criativa (Cunha et al., 2021; Valente et al., 2020).

A classificação dos conflitos, tal como a sua definição, altera-se consoante as abordagens que o examinam. As mais comuns classificam-nos como conflitos de relação, conflitos de informação, conflitos de interesses, conflitos de valores, conflitos intrapessoais, conflitos intergrupais e conflitos intragrúpicos (Hussein & Al-Mamary, 2019).

Assim, o conflito escolar, pode ser entendido como um desacordo entre indivíduos ou grupos relativamente a ideias, princípios e valores, no seio da comunidade escolar, de tal forma que as partes percebam os seus interesses como exclusivos, ainda que não o sejam (Neves & Ferreira).

Do mesmo modo, os conflitos escolares também podem ser classificados de forma diversa, no entanto, segundo os indivíduos que neles intervêm podem-se diferenciar quatro categorias, os conflitos de poder, os conflitos de relacionamento, os conflitos de desempenho e os conflitos interpessoais (Viñas-Cirera, 2004). Segundo o autor, os conflitos de poder estão relacionados com as regras e as normas das escolas, este tipo de conflitos pode originar confrontos entre os diversos agentes educativos quando um deles pretende impor as suas regras. Por sua vez, os conflitos de relacionamento surgem quando um dos sujeitos que se defrontam é hierárquica ou emocionalmente superior, motivo pelo

qual, na maioria das vezes, ocorrem situações de assédio. Os conflitos de desempenho estão relacionados com a atividade curricular. Este género de conflito emerge quando os alunos apresentam dificuldade em equilibrar as suas necessidades formativas com o que a escola e os professores lhe exigem. Ou seja, muitos alunos sentem-se perdidos porque não conseguem acompanhar o ritmo determinado pelo professor na sala de aula. Por último, os conflitos interpessoais, estes surgem na escola e vão para além do acontecimento educativo. Este conflito é uma reprodução da sociedade, uma vez que, o contexto social em que a escola está localizada pode ser um fator que favorece o seu aparecimento, tais como bairros marginais e urbanizações problemáticas, entre outros.

Relativamente aos conflitos que ocorrem entre os alunos, existe uma diversidade de situações que podem surgir na escola. A agressão verbal e a exclusão social tendem a ser os comportamentos conflituosos menos graves. Por outro lado, os comportamentos abusivos, a agressão e o maltrato físico são os que ocorrem com maior frequência entre alunos e os que causam maior dano, embora deve realçar-se que qualquer um dos conflitos mencionados consista num acontecimento negativo (Davies, 2003).

Por conseguinte, o abuso físico refere-se a situações em que existe: a) ameaça através do insulto ou extorsão, com o objetivo de intimidar e forçar o indivíduo a praticar atos derivados dessa ameaça ou chantagem; b) agredir, através da ação direta que causa hematomas ou sangramento da vítima; c) esconder ou roubar, de modo a criar medo e insegurança na vítima. Por sua vez, a agressão verbal, reflete-se em situações em que o indivíduo insulta, injúria ou fala mal do parceiro. Por último, o conflito pode assumir a forma de exclusão social. Neste processo de exclusão os alunos ignoram de forma intencional um colega e não permitem que ele participe, quer nas atividades escolares, quer nas atividades extracurriculares do grupo (Davies, 2003; Onyinyechi & Wichendu, 2021).

As causas para os conflitos no âmbito escolar podem analisar-se através de diferentes vertentes. Por um lado, podem estar relacionadas com a relação familiar, porque ocorrem, na maioria das vezes, por excesso de proteção que implica um sentimento de culpa dos pais por não dedicarem mais tempo aos filhos, vivenciando a paternidade como um fardo, que predispõe para uma educação agressiva, competitiva, egoísta e conduz a modelos de paternidade através da possessividade. Na escola e na

estrutura organizacional escolar estes conflitos desenvolvem-se através da crítica familiar aos educadores, ou seja, projetam a autoridade inversa ao seu papel, provocando o desmentido dos educadores e promovendo a desautorização e a rejeição destes (Grammatikopoulos, 2022).

Outro dos motivos para os conflitos nas salas de aula deve-se aos modelos de organização escolar, rígidos, pouco flexíveis e descontextualizados. Estes modelos, provocam geralmente, descontentamento escolar, tédio e desmotivação entre os alunos e rejeição da escola e das suas regras (Doğan, 2016).

Além disso, os conflitos têm origem na escola porque esta configura um local onde, por vezes, os alunos não se aceitam como são, quando existem diferentes culturas e origens étnicas, entre outras. Isto é, relativamente à sociedade os conflitos ocorrem quando existe um distanciamento de valores entre os que se vivem realmente na sociedade e o que ela exige dos profissionais da educação (Doğan, 2016; Grammatikopoulos, 2022).

Do mesmo modo, outro motivo para situações de conflito e, por vezes de assédio na sala de aula, surge da difusão, através dos meios de comunicação e das redes sociais, de notícias com mensagens parciais e setorializadas e programas violentos e também da negligência de alguns pais relativamente à sua responsabilidade pela educação dos seus filhos, entregando à escola a função que lhes corresponde, delegando-a, contudo, na maioria das vezes, por problemas laborais e por problemas económicos, entre outros (Doğan, 2016; Valente et al., 2020).

Em suma, na sala de aula podem encontrar-se diversas situações conflituosas em alunos que não se concentram nas tarefas, que ficam dispersos e tendem a molestar quem os rodeia. Por vezes agredem os colegas e inclusive podem utilizar a violência física, motivo pelo qual os outros alunos não querem trabalhar com eles e rejeitam-nos (Mansoori, 2019; Valente et al., 2020).

Podemos encontrar situações conflituosas em alunos com problemas graves de aprendizagem e de comunicação que aparentam estar retidos no seu mundo e, na maioria das vezes são alunos com problemas de atenção. Estes, não interagem nem se relacionam com ninguém, ou com muito poucos colegas. Geralmente, não causam problemas comportamentais nem apresentam comportamentos disruptivos, no entanto, os professores preocupam-se com o seu isolamento e a sua desconexão para realizar as

tarefas. Pode-se, deste modo, afirmar que a sua atitude é perturbadora para os restantes colegas, uma vez que podem tornar-se vítimas (Mansoori, 2019; Valente et al., 2020).

Outras situações de conflito podem surgir com alunos que não trabalham na sala de aula e ostentam uma atitude agressiva e provocatória desafiando, diversas vezes, a autoridade dos professores. Podem humilhar os colegas que apresentam determinado compromisso com a tarefa. Alguns destes alunos podem considerar-se líderes negativos (Mansoori, 2019; Valente et al., 2020).

Além disso, outro foco de conflito reside também em pequenos grupos de alunos que lutam continuamente entre si, por vezes fisicamente e grupos apáticos que não demonstram qualquer interesse ou entusiasmo pela tarefa. Não prestam atenção ao professor e não valorizam a aprendizagem (Mansoori, 2019; Valente et al., 2020).

## **5.2. O papel do professor e dos alunos na gestão de conflitos. A autonomia dos alunos na gestão de conflitos**

Nos níveis obrigatórios de ensino, as tarefas escolares provocam resistência lógica nos alunos com reduzidos interesses académicos. Como em qualquer atividade forçada, o choque de interesses acaba por gerar conflitos nos alunos que não veem interesse ou utilidade nas atividades escolares, sendo a sua obrigação insuportável para estes. Embora, o esforço do professor para tornar a matéria atrativa e útil e disfarçar a obrigatoriedade das tarefas escolares seja desejável é, contudo, muito provável que persistam um nicho de problemas comportamentais por resolver através destas estratégias de ensino. Assim sendo, é necessário que o professor adquira competências estratégicas para enfrentar as diferentes situações conflituosas que o acompanharão, em maior ou menor grau, ao longo da sua vida profissional (Maguire et al., 2018).

O conflito pode ser uma oportunidade para resolver os problemas de forma criativa e formativa através do esforço conjunto do professor e dos alunos, uma vez que alcançar uma solução satisfatória gera efeitos gratificantes para todos, isto é, melhora a satisfação do professor e ajuda o aluno a desenvolver-se moral e pessoalmente.

Neste sentido, o professor deve seguir algumas orientações, enquanto princípios de intervenção, que o orientem na aplicação de estratégias eficazes. Assim, o professor deve: i) observar os conflitos com uma oportunidade de crescimento e formação de forma

a sentir-se satisfeito e proporcionar aos alunos o seu desenvolvimento moral e pessoal; ii) deve expor os problemas de forma firme, mas descontraída. Os conflitos, geralmente são acompanhados de contextos que os agravam e que não são intrínsecos ao próprio conflito, mas consequências da forma como este é encarado. Por conseguinte, retirar o apego emocional ao conflito facilita uma solução eficaz e satisfatória para todos. A firmeza não tem de implicar tensão e reações de raiva que tendem a reforçar os comportamentos que se pretendem inibir e produzem resultados indesejáveis, esta pode ser exposta através da utilização de um tom de voz pausado e baixo ou através da adoção de uma expressão mais descontraída; iii) promover o respeito mútuo. O respeito entre o professor e os alunos e vice-versa é mais eficaz do que mandar e obedecer, ou seja, o respeito mútuo e a reciprocidade podem constituir um substituto eficaz da obediência e do medo da punição nas relações de sala de aula, uma vez que favorecem a maturidade e a autonomia moral do aluno; iv) adaptar as estratégias ao contexto e ao seu próprio estilo, isto é, deve ser flexível na aplicação genérica das estratégias, não aplica-las de forma mecânica, mas utiliza-las como ponto de partida para as adequar de forma criativa dentro da visão global que cada docente tem acerca da forma de ensinar; v) resolver os conflitos no início antes que tomem proporções descontroláveis. Os conflitos em sala de aula, geralmente são de baixa gravidade e elevada frequência, são rotinas perturbadoras ligadas ao tédio, e à ausência de sucesso académico e a consequente procura de evidência através do comportamento inadequado. Pertencem a uma categoria de comportamentos perturbadores do ambiente da sala, não são violentos ou constituem um ataque à integridade e à dignidade dos outros, por conseguinte se forem reduzidos ao mínimo, indiretamente acabam por ser suprimidos e por circunscrever os comportamentos mais graves; vi) deve criar condições favoráveis à convivência, ou seja deve criar condições que tornem o aparecimento dos conflitos mais improvável, criando um clima escolar positivo, quer na sala de aula, quer na escola; vii) deve adotar uma perspetiva proactiva tentando resolver os conflitos futuros aproveitando os atuais em vez de adotar uma perspetiva reativa centrada na resolução de problemas passados e no acerto de contas; viii) deve agir por princípio, ou seja, habitualmente deve orientar a sua conduta por princípios de ação coerentes que norteiam todas as suas intervenções, designadamente através de princípios de economia, de eficácia e da divisão equitativa do trabalho, entre

outros; ix) deve utilizar procedimentos o mais simples possíveis sustentados na economia de papéis, na economia de pessoas e recursos e na economia de tempo; x) dividir equitativamente o trabalho; xi) mudar rumos em vez de mudar comportamentos, uma vez que os comportamentos isolados não alteram significativamente o desenvolvimento da turma, ao invés, a mudança de rumos negativos pode resolver diversos problemas. xii) apurar as causas dos comportamentos; xiii) utilizar medidas punitivas em último recurso; xiv) despersonalizar os conflitos recorrendo à priorização dos direitos coletivos, à referenciação das normas e ao estabelecimento de relações de reciprocidade; xv) ter em conta o comportamento, as consequências e o contexto (Kalagbor & Nnokan, 2015; Kebede, 2020; Manzoor et al., 2024; Valente et al., 2020).

Relativamente ao papel dos alunos na gestão dos conflitos, esta depende substancialmente da dedicação do professor e da forma como este exerce a sua atividade para que os alunos sintam o gosto pela atividade escolar e pela turma, que encontrem as tarefas ideais para conseguirem adquirir os conhecimentos e desenvolverem-se como pessoas no seu contacto com os demais. Assim, os alunos devem i) fomentar o diálogo uma vez que dele decorre diretamente a negociação pacífica dos conflitos escolares; ii) promoverem as normas de convivência, isto é, deve fomentar-se a participação de todos os membros do grupo, em níveis semelhantes no processo de tomada de decisões sobre o coletivo, para que todos sintam responsabilidade no processo; iii) adquirir valores, uma vez que a educação em valores que reconheçam a dignidade de cada indivíduo, o direito ao exercício da liberdade individual e de grupo, a deliberação e a participação para o interesse comum de uma convivência saudável no centro escolar tem um grande impacto na gestão de conflitos, iv) favorecer a aprendizagem em cooperação para a realização de um projeto comum ou para o desenvolvimento de um campo do conhecimento; v) promover o autocontrolo emocional para gerirem as suas emoções em situações de conflito e controlarem os seus impulsos. Além destas estratégias, os alunos, em cooperação com os professores e com a escola, podem trabalhar a construção do autoconceito, a obediência, a autorregulação, a tomada de decisões, as competências assertivas, as competências para evitar o ressentimento, a construção da liberdade e da autonomia pessoal e a capacidade para a resolução de problemas, entre outros (Kalagbor & Nnokan, 2015; Kebede, 2020; Manzoor et al., 2024; Valente et al., 2020).

Em suma, as estratégias de resolução de conflitos tradicionalmente podem resumir-se em três abordagens que se relacionam com objetivos específicos (Malm & Löfgren, 2006). Uma abordagem construtiva, integrativa, de *coping* cooperativo, focalizada na identificação do problema e na procura de uma solução conjunta e duas abordagens não construtivas, uma de dominação, de *coping* autoritário, centrada na satisfação das próprias necessidades, e outra de evitamento do desconforto, subordinada à outra parte no conflito (Vacas et al., 2021).

A abordagem integrativa envolve cinco estratégias, a negociação, a mediação, a adaptação através da compreensão e a persuasão para convencer o outro a observar a conveniência para si próprio. A abordagem de dominação inclui duas estratégias, a afirmação de poder e a violência física, verbal ou emocional. E, por último, a abordagem de evitamento do desconforto, envolve duas outras estratégias: a evasão e a aceitação com submissão. Relativamente aos objetivos que orientam a implementação das estratégias anteriormente referidas podem estabelecer-se determinadas categorias como auto-orientação focada nos próprios interesses; a orientação para o outro focalizada nos interesses dos outros; a orientação mútua focada em ambos; o apelo às regras; e sem desacordo, ou seja evitar desentendimentos para preservar a relação. Estas categorias permitem mudanças de longo prazo que procuram mudanças duradouras e apoiadas para melhorar a coexistência entre pares e de curto prazo que visam a resolução célere, por vezes ineficaz, e temporária do conflito. Por conseguinte, os objetivos de longo prazo envolvem a mudança interior do aluno, o valor académico, o cumprimento de regras, o relacionamento e a compreensão, ao invés, os objetivos de curto prazo que promovem o evitamento e a punição (Tamm et al., 2018; Vacas & Ruiz, 2023).

### **5.3. Gestão de conflitos no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Um dos desafios mais relevantes para os professores do 1.º Ciclo é a prevenção, a gestão e a resolução de conflitos nas suas salas de aula. Além disso, o seu maior estímulo é empenhar-se na formação integral dos alunos numa perspetiva da educação para a convivência e para a paz. Todavia, estes objetivos dependem de diversos fatores, que incidem na qualidade da convivência, dos quais se evidenciam as relações interpessoais, a resolução de conflitos, as normas e o sistema disciplinar, a participação dos diferentes

setores da comunidade educativa, a metodologia de ensino e aprendizagem e a gestão da aula, entre outros (Custódio, 2018; Palmeirão, 2017).

Por conseguinte, a utilização de estratégias de gestão de conflitos antevê, em primeiro lugar, o envolvimento direto de todos os intervenientes no processo educativo, tais como, professores, gestores e administradores das escolas, alunos, família, pessoal não docente e outros agentes e, em segundo lugar, um modelo global que selecione e execute diversos programas ou estratégias que abranjam a aquisição ou o desenvolvimento de competências ao nível da aula, a resolução colaborativa dos conflitos e as regras e os canais de participação da escola (Palmeirão, 2017).

Neste sentido, Ortega e Rey (2002) referem algumas estratégias que podem auxiliar todos os intervenientes na ação educativa dos alunos do 1.º ciclo, nomeadamente os professores, a saber: i) estabelecer um programa currículo de resolução de conflitos com o objetivo de alterar a perceção e a convicção negativa do conflito e ajude o aluno a ter consciência do conflito na sua vida, a compreender as suas emoções e a geri-las e lhe ensine competências básicas de comunicação e tomada de decisões, bem como processos colaborativos de resolução de conflitos; ii) estabelecer um programa de inteligência emocional que compreenda a consciência emocional, a regulação emocional, a autonomia emocional, as competências socio-emocionais e as competências para a vida e o bem-estar pessoal; iii) jogos que estimulem a cooperação com determinados requisitos que estimulem o prazer, o crescimento, a liberdade, a diversidade, a integração, a criatividade, a participação, a cooperação, a interculturalidade e sejam transformadores de conflitos; iv) conceber dilemas morais que promovam o desenvolvimento e o crescimento moral, ajudem a ter consciência dos principais problemas éticos, fomentem o diálogo entre os colegas e despertem o desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância, estimulem a adoção de novas perspetivas e permitam que os alunos assumam diferentes papéis; v) estabelecer um programa de disciplina positiva na aula que permita a autorregulação, com regras consensuais, cuja autoridade derive do sistema e tenha consequências educativas; vi) estabelecer programas de mediação escolar que incluam nos seus objetivos a resolução de conflitos, permitam a participação da comunidade escolar, ensinem competências de resolução de conflitos, melhorem a convivência e reduzam os níveis de violência; vii) estabelecer um programa do aluno ajudante, isto é,

criar um grupo de alunos que após receberem formação específica realizam diversas funções de ajuda aos colegas; viii) criar um círculo de qualidade que envolva a criação de um grupo específico de indivíduos (alunos e professores) para resolver conflitos específicos ou problemas de convivência que ocorrem na escola; ix) estabelecer entrevistas educativas com os alunos com o objetivo de: promover a empatia, a compreensão e a colaboração; envolver todos os protagonistas na procura de soluções; relevar os aspetos positivos do entrevistado; utilizar técnicas de comunicação eficaz e utilizar uma linguagem não verbal positiva; x) estabelecer um contrato de comportamento para gerir a convivência, este contrato deve ser negociado, deve estabelecer um vínculo relacional com o aluno, deve conter os compromissos e as consequências provenientes do cumprimento ou incumprimento desses compromissos e deve ser escrito e assinado pelos intervenientes; xi) criar a assembleia de turma para abordar temas que afetam o grupo-classe através de uma abordagem democrática.

Construir uma sociedade dialogante, respeitosa e menos conflituosa, onde prevaleça a convivência positiva entre os diferentes indivíduos e grupos que a constituem é uma tarefa que compete a todos. Também as instituições mais próximas da cidadania, nomeadamente a escola, são responsáveis por promover e modificar a comunidade onde se inserem. A convivência e a paz aprendem-se e constroem-se e todos os protagonistas neste processo são responsáveis por garantir que as crianças, desde a primeira infância, recebam formação em valores, atitudes, comportamentos e modos de vida que lhes permitam gerir os conflitos através de meios pacíficos, num espírito de respeito pela dignidade humana, pela tolerância e pela não discriminação.

## 6. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

No próximo capítulo, será apresentada a estrutura metodológica que orientou a condução desta investigação, considerando a problemática e as questões de pesquisa previamente estabelecidas. Assim, nas seções subsequentes, será feita uma síntese (i) da caracterização dos participantes envolvidos na pesquisa; (ii) da natureza do estudo; (iii) dos instrumentos e técnicas de recolha de dados e, por fim, (iv) dos princípios éticos seguidos ao longo do processo investigativo.

### **6.1. Caracterização dos participantes**

O presente estudo foi realizado com um grupo composto por 22 alunos, inseridos no 1.º ciclo do ensino básico, mais especificamente no 2.º ano de escolaridade, numa escola pública situada no concelho da Amadora, uma área conhecida pela sua diversidade cultural e social.

O grupo era composto por 10 elementos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, evidenciando uma distribuição equilibrada entre os géneros, com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos.

No âmbito da composição sociocultural, a amostra incluía crianças imigrantes e crianças com famílias imigrantes, nascidas em Portugal. Este contexto plural, marcado pela diversidade cultural e social, representou uma variável relevante para a compreensão das dinâmicas de interação entre os alunos, uma vez que fatores como as diferentes origens culturais, experiências familiares e contextos socioeconómicos podem exercer uma influência significativa nas suas relações interpessoais e nos comportamentos observados no ambiente escolar.

A diversidade presente nos participantes oferece uma oportunidade ímpar para investigar as interações e estratégias pedagógicas que possam ser implementadas de forma eficaz neste contexto multicultural.

### **6.2. Natureza e tipo do estudo**

Considerando os objetivos do estudo, optou-se pela adoção da metodologia de estudo de caso, uma vez que esta se adequa à natureza e ao propósito da investigação. Este tipo de abordagem permite uma exploração aprofundada de um fenómeno

específico dentro de um contexto particular, sendo a melhor escolha para compreender as dinâmicas comportamentais dos alunos e as implicações no ambiente educativo. De acordo com Yin (2014) e Stake (1995), o estudo de caso é especialmente adequado quando se deseja examinar um processo ou situação em um contexto real e único, o que se alinha perfeitamente com a análise das dinâmicas observadas nesta investigação.

Primeiramente, é importante destacar que a abordagem qualitativa adotada proporciona uma compreensão detalhada e aprofundada dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas ações e interações, como enfatizado por Denzin e Lincoln (2017). A pesquisa foca-se em interpretar os comportamentos dos alunos, analisando as suas interações dentro do contexto educacional, e baseia-se em dados empíricos para explorar as causas e consequências desses comportamentos.

Dentro deste escopo, o design investigativo escolhido, o estudo de caso, possibilita uma análise detalhada do contexto escolar em questão. Segundo Yin (2014), o estudo de caso é uma metodologia robusta que envolve uma investigação intensiva de um caso único ou um número reduzido de casos, no qual o investigador coleta dados a partir de múltiplas fontes. No caso desta investigação, a análise se concentrou nas dinâmicas de uma turma específica, permitindo uma interpretação mais aprofundada das questões relacionadas com a motivação dos alunos, a exposição e a confiança.

Stake (1995) também reforça que o estudo de caso é uma abordagem particularmente útil quando se deseja explorar um fenômeno dentro de um contexto natural, o que neste estudo se reflete na análise do ambiente escolar, das interações entre alunos e professores, e dos desafios que afetam a motivação e o engajamento dos alunos. Esse tipo de estudo permite ainda a identificação de padrões comportamentais que poderiam passar despercebidos em estudos mais generalizáveis ou quantitativos.

Em suma, a abordagem qualitativa e o design de estudo de caso combinam-se perfeitamente, proporcionando uma análise rica e detalhada das dinâmicas escolares, das dificuldades enfrentadas pelos alunos, e das estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas para promover um ambiente mais inclusivo e motivador.

### 6.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha e Tratamento de dados

Tendo em consideração que esta investigação se insere no âmbito de um estudo de natureza qualitativa, foram selecionadas técnicas que permitissem alcançar os objetivos previamente delineados e, simultaneamente, fornecer um conjunto de dados ricos e significativos.

De forma a garantir a coerência metodológica do estudo, procedeu-se à articulação entre os objetivos definidos e as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados. A tabela seguinte apresenta essa correspondência, permitindo visualizar de forma clara os procedimentos utilizados para alcançar cada objetivo específico da investigação.

*Tabela 7 – Técnicas e Instrumentos de recolha de informação*

<b>Objetivos</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
1. Caracterizar os tipos de conflito mais frequentes entre os alunos em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação direta (participante e não participante);</li><li>• Conversas informais com o professor cooperante.</li><li>• Entrevista semiestruturada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Grelhas de observação;</li><li>→ Notas de campo (notas descritivas das interações observadas).</li><li>→ Guião de entrevista ao professor cooperante.</li></ul>
2. Identificar os fatores que motivam esses conflitos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação direta;</li><li>• Entrevista semiestruturada;</li><li>• Conversas informais.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Grelhas de observação;</li><li>→ Guião de entrevista ao professor cooperante;</li></ul>

<p>3. Analisar o papel do professor e dos próprios alunos na gestão dos conflitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante;</li> <li>• Entrevista semiestruturada;</li> <li>• Conversas informais.</li> </ul>	<p>→ Notas de campo;</p> <p>→ Guião de entrevista à professora cooperante</p> <p>→ Registo narrativo/descritivo de episódios relevantes.</p>
<p>4. Identificar as práticas pedagógicas que possam promover o desenvolvimento da autonomia das crianças na resolução de conflitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (focada nas reações às estratégias)</li> </ul>	<p>→ Registo narrativo/descritivo de episódios relevantes;</p> <p>→ Notas de campo</p>

A recolha de dados foi realizada através de diferentes estratégias complementares, garantindo uma abordagem abrangente e aprofundada da problemática em estudo. Entre os instrumentos utilizados, destaca-se a entrevista semiestruturada realizada ao professor cooperante, cuja finalidade era obter uma visão detalhada sobre as dinâmicas observadas e a sua perspetiva enquanto agente direto do contexto investigado. Como afirma Kvale (1996), "a entrevista de investigação é uma conversa, onde o conhecimento é construído na interação entre o entrevistador e o entrevistado" (p. 2).

A entrevista foi orientada por um guião previamente elaborado (anexo A), o qual serviu como ponto de partida para a exploração dos tópicos relacionados com as dinâmicas da turma e as estratégias pedagógicas implementadas. A análise (anexo B) às respostas dadas pelo PC, não apenas assegura a sistematização da recolha de dados, mas também permite que a entrevista se mantenha focada nos objetivos do estudo, enquanto proporciona espaço para respostas mais abertas e detalhadas. Conforme Coutinho (2013)

destaca, a entrevista semiestruturada é uma técnica privilegiada na investigação qualitativa, pois proporciona um equilíbrio entre a direção do investigador e a flexibilidade necessária para captar as perspectivas dos participantes.

Contudo, por constrangimentos logísticos e incompatibilidade de agendas, não foi possível realizar a entrevista presencialmente. Assim, o guião foi adaptado para formato escrito e enviado ao professor, que respondeu por escrito às questões, convertendo o instrumento metodológico numa modalidade próxima de um questionário aberto.

Apesar da alteração no formato, esta abordagem revelou-se vantajosa, permitindo ao professor cooperante uma reflexão mais ponderada sobre as suas práticas e vivências, sem a pressão da interação imediata. As respostas mantiveram-se alinhadas com os objetivos do estudo, fornecendo dados ricos e significativos sobre o contexto educativo, as estratégias adotadas e a perceção do docente face às situações observadas.

Além disso, ao longo do processo investigativo, foram realizadas conversas informais com o professor, permitindo o esclarecimento de dúvidas e a recolha de perceções espontâneas que enriqueceram a análise dos dados. Estas conversas informais, ainda que menos estruturadas, proporcionaram uma visão mais pessoal e direta sobre o comportamento dos alunos e as práticas pedagógicas adotadas, funcionando como uma ferramenta complementar à entrevista formal. A combinação destas abordagens permitiu uma triangulação de dados, aumentando a fiabilidade das conclusões do estudo e oferecendo uma visão holística sobre o contexto investigado.

Adicionalmente, a observação participante constituiu um dos pilares centrais desta investigação, possibilitando uma compreensão direta e contextualizada das interações ocorridas. Spradley (1980) destaca que "a observação participante é o trabalho de campo no qual o investigador se envolve na vida social das pessoas que estuda e observa os seus comportamentos e acontecimentos" (p. 53). Para tal, foram utilizadas notas de campo (anexo C), que registaram pormenores relevantes da dinâmica em sala de aula, bem como grelhas de observação pontuais, permitindo um registo sistemático de eventos significativos.

Para a análise dos dados obtidos, foram elaboradas grelhas específicas, nas quais se registaram os diferentes tipos de conflitos observados, bem como a sua frequência por aluno. Este procedimento possibilitou uma categorização organizada da informação

recolhida, facilitando a interpretação dos padrões emergentes ao longo do estudo. A análise de conteúdo dos dados de observação assentou numa abordagem mista, isto é, combinando procedimentos indutivos, que permitem a emergência de categorias a partir dos dados, e dedutivos, baseados em categorias pré-definidas a partir dos referenciais teóricos (Bingham & Witkowsky, 2022), garantindo-se, deste modo, uma compreensão mais contextualizada do estudo.

A construção da grelha de observação (anexo D) baseou-se na definição de categorias consideradas relevantes considerando os objetivos do estudo e do contexto educativo analisado. A categoria *origem e motivo do conflito* procurou identificar os fatores desencadeadores dos episódios registados, distinguindo causas estruturais de situações pontuais. Neste sentido, Barros André (2021) refere que “os conflitos mais relevantes da relação professor-aluno relacionam-se com o desrespeito das normas ético-deontológicas por parte dos docentes” (p. 7), o que evidencia a importância de compreender a perceção dos próprios alunos sobre o surgimento dos conflitos. Já a categoria *tipo de conflito* permitiu classificar os episódios segundo a forma como estes se manifestavam, recorrendo-se à tipologia proposta por Thomas e Kilmann, que distingue cinco estilos principais de gestão: competição, colaboração, compromisso, evitação e acomodação (Fellipelli, 2014, p. 2).

A inclusão da categoria *ação do aluno* justificou-se pela necessidade de compreender de que forma os alunos reagiam ou contribuíam para a manutenção do conflito. Tal como assinala Barros André (2021), “os alunos manifestam comportamentos de oposição, como interrupções, recusas e insultos, como forma de lidar com situações de conflito” (p. 9), tornando evidente a importância de observar atentamente essas ações. No que respeita às *estratégias adotadas pelo professor*, a literatura aponta para a predominância de práticas baseadas no diálogo. Veiga et al. (2011) destacam que “os professores privilegiam o diálogo e a negociação como estratégias principais para resolver conflitos na sala de aula” (p. 28), o que foi confirmado pelas observações realizadas ao longo do estudo. Por fim, a categoria *resultados observados* teve como objetivo registar os desfechos dos conflitos, bem como os efeitos das estratégias implementadas. De acordo com Vidal-Antonio (2021), “grande parte dos conflitos é resolvida com a intervenção do professor e o pedido de desculpas entre os alunos” (p. 33),

o que confirma a importância da ação docente na promoção de um clima relacional mais equilibrado.

Tal como refere Estrela (2007), “a investigação não se reduz à aplicação de técnicas, sendo antes um processo dinâmico que exige formulações sucessivas e reformulações constantes do objeto de estudo, à medida que se desenvolve a recolha e análise dos dados” (p. 18). Em consonância com esta perspetiva, e tendo em conta as observações e notas de campo recolhidas, considereei mais pertinente reformular a grelha para a fase de intervenção. Esta nova grelha (anexo E) centrou-se especificamente na tipologia dos conflitos — como agressões, destruição, insultos, discussões e provocações — e na frequência com que determinados alunos os protagonizavam.

Como refere Bardin (2011), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 44). Esta definição é particularmente relevante, pois sublinha a importância da objetividade e sistematicidade na análise dos dados, aspetos fundamentais para garantir a validade e a fiabilidade dos resultados. A combinação dos procedimentos indutivos e dedutivos proporcionou uma visão mais completa dos comportamentos observados, permitindo que os dados falassem por si próprios, enquanto a teoria orientava a interpretação e categorização das informações.

Adicionalmente, autores como Jorge Vala e Manuela Esteves (referidos por exemplo em Vala, 1997) contribuem para o entendimento da análise de conteúdo ao destacar que esta técnica é particularmente eficaz na identificação de padrões e temas subjacentes a comportamentos e interações em contextos sociais, como o escolar. A utilização deste método permitiu não só descrever os tipos de conflitos observados, mas também entender as dinâmicas que os perpassam, revelando como os alunos lidam com os desafios sociais e emocionais no ambiente escolar.

A abordagem adotada, portanto, permitiu uma análise detalhada e multidimensional dos dados, possibilitando uma interpretação mais aprofundada das dinâmicas de conflito no contexto da turma investigada

#### **6.4. Princípios Éticos do Processo de Investigação**

A ética na pesquisa científica é um princípio fundamental para garantir a integridade do estudo e a proteção dos participantes. De acordo com Flick (2018), a confidencialidade e o anonimato são aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, pois asseguram que os dados obtidos não exponham ou prejudiquem os envolvidos. Nesse sentido, a identidade da instituição e dos participantes deve ser protegida em todas as fases da investigação (Creswell & Creswell, 2023).

A confidencialidade refere-se à proteção das informações fornecidas pelos participantes, garantindo que terceiros não tenham acesso a dados sensíveis (Bryman, 2016). Já o anonimato diz respeito à impossibilidade de vincular respostas individuais aos participantes, preservando sua identidade (Tracy, 2020). Como destaca Silverman (2020), "a proteção da identidade dos participantes não é apenas uma exigência ética, mas também uma forma de fortalecer a relação de confiança entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa" (p. 45).

Esses princípios éticos são essenciais para manter a confiança entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa, conforme ressaltado por Guillemin e Gillam (2004), que destacam a importância da ética processual e reflexiva na pesquisa científica. Segundo os autores, "a ética na investigação não se limita a seguir diretrizes formais, mas envolve uma constante reflexão sobre o impacto da pesquisa nos participantes" (p. 265).

Além disso, a aplicação rigorosa de princípios éticos contribui para a credibilidade e a fiabilidade dos resultados. Como enfatiza Cohen, Manion e Morrison (2018), a conformidade com normas éticas fortalece a validade da pesquisa, pois assegura que os dados sejam coletados e analisados de maneira responsável e justa. Nesse contexto, respeitar a privacidade dos participantes e adotar medidas para a proteção de suas identidades são práticas fundamentais que garantem a integridade do estudo (Silverman, 2020).

Portanto, a observância desses princípios éticos não apenas protege os participantes, mas também confere maior confiabilidade aos achados da pesquisa. Como aponta Punch (2014), "a credibilidade de um estudo está diretamente relacionada ao compromisso do pesquisador com a ética e a transparência ao longo de todo o processo investigativo" (p. 89).

# 7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' ' | ' ' ' |

No presente capítulo, são apresentados e analisados os dados recolhidos através da entrevista ao professor titular de turma, das observações realizadas durante duas semanas e das grelhas de ocorrências. Esta análise permite identificar os tipos de conflito mais frequentes, as causas subjacentes e as estratégias de gestão de conflitos implementadas, avaliando a sua eficácia. A utilização de múltiplas fontes de dados – a entrevista, a observação e as grelhas de ocorrências – configura um exemplo clássico de triangulação de dados. Esta abordagem permite aumentar a validade da pesquisa ao permitir que os dados sejam cruzados a partir de diferentes perspetivas, minimizando o viés e proporcionando uma visão mais abrangente do fenómeno investigado (Flik, 2005). Segundo Flik (2005), "a triangulação é uma estratégia que visa melhorar a credibilidade dos resultados da investigação, combinando diferentes métodos, fontes e perspetivas, com o objetivo de oferecer uma análise mais robusta e integrada" (p. 102). Ao combinar diferentes técnicas de recolha de dados, como entrevistas e observação, foi possível validar e enriquecer as conclusões, fornecendo uma compreensão mais rica e contextualizada do fenómeno em estudo.

## 7.1. Caracterização dos Conflitos na Turma

Durante as semanas de observação e intervenção, foram registadas diversas situações de conflito, variando em intensidade e tipologia. Conflitos mais intensos, como **agressões físicas (anexo F)**, ocorreram de forma relativamente pouco frequente, mas, quando surgiam, causavam um impacto significativo na dinâmica da turma. Por outro lado, os **insultos (anexo G)** foram mais recorrentes, frequentemente desencadeado por provocações, o que acabava por escalar para discussões entre os alunos.

Outro tipo de conflito registado foi a **destruição de material (anexo H)**, que se verificava sobretudo em momentos de frustração por parte dos alunos. Este tipo de comportamento era mais frequente num aluno específico da turma, que se encontrava ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, com um quadro clínico ligado a perturbações do espectro autista. Já as **discussões (anexo I)** eram frequentes durante trabalhos em grupo, quando surgiam divergências acerca da organização e resolução das tarefas, levando a conflitos verbais entre os alunos.

Além disso, foram observadas várias situações de **provocações (anexo J)** entre pares. Estas provocações, criavam um ambiente de tensão e, em alguns casos, evoluíam para discussões ou insultos. Esta situação exigia uma intervenção rápida para evitar a sua escalada, contribuindo para a manutenção da ordem e harmonia na sala de aula.

Os resultados obtidos através da análise das grelhas e gráficos de ocorrências (**anexo K**) confirmam o relatado pelo professor cooperante, evidenciando um padrão consistente nos conflitos observados. Tal como referido pelo docente, os insultos e as discussões destacaram-se como os tipos de conflitos mais frequentes, representando uma parcela significativa das interações negativas entre os alunos. Este alinhamento entre os dados quantitativos e o testemunho do professor reforça a perceção de que as dificuldades em lidar com frustrações, a imaturidade na capacidade de autorregulação e em manter relações respeitadas são fatores determinantes no ambiente de sala de aula. Através da *Tabela 8* evidencia-se a reincidência dos alunos nos vários tipos de conflitos categorizados.

*Tabela 8 – Reincidências em conflitos*

<b>Aluno</b>	<b>Agressões</b>	<b>Destruição de Material</b>	<b>Insultos</b>	<b>Discussão</b>	<b>Provocações</b>
A.B.	1	0	0	3	0
A.S.	0	0	5	0	0
A.R.	0	0	0	0	0
A.F.	0	0	0	4	0
B.A.	0	0	0	0	0
E.D.	2	0	5	5	5
E.A.	0	0	0	0	0
F.L.	2	0	0	3	0
G.G.	3	2	5	3	5
I.T.	5	0	5	4	2
I.M.	0	0	3	0	3
I.S.	0	0	0	2	0
L.V.	0	0	0	0	0
L.R.	0	0	0	0	0
L.G.	2	0	0	3	0
M.M.	5	3	5	0	0

<i>N.P.</i>	5	3	6	6	5
<i>P.R.</i>	3	5	4	5	5
<i>R.X.</i>	3	5	4	6	6
<i>S.C.</i>	0	0	0	3	0
<i>M.S.</i>	0	0	4	3	5
<i>E.N.</i>	1	1	0	1	0
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>19</b>	<b>46</b>	<b>51</b>	<b>36</b>

A análise da tabela de reincidência permite observar, de forma clara, quais os alunos mais frequentemente envolvidos em episódios de conflito ao longo do período de observação, bem como a tipologia desses comportamentos. A categoria “agressões” evidencia um total de 32 ocorrências, distribuídas por 11 dos 22 alunos. Destacam-se, em particular, três alunos com maior frequência de episódios: I.T., M.M. e N.P., com cinco agressões cada, o que corresponde a quase metade do total registrado ( $15/32 \approx 47\%$ ). Outros três alunos (G.G., P.R. e R.X.) apresentaram três episódios cada, enquanto E.D. e F.L. somaram duas agressões. Os restantes três alunos surgem com apenas uma ocorrência, e metade da turma (11 alunos) não apresentou qualquer registo deste tipo de comportamento.

De forma semelhante, a categoria “destruição de material” apresenta um total de 19 ocorrências, mas distribuídas por apenas seis alunos, o que evidencia uma maior concentração de comportamentos em alguns elementos específicos da turma. Os alunos P.R., R.X. e N.P. destacaram-se com o maior número de registos, sendo os dois primeiros responsáveis por cinco ocorrências cada e o terceiro por três. M.M. também apresentou três episódios, enquanto G.G. e E.N. registaram dois e um episódio, respetivamente. Os restantes 16 alunos não demonstraram qualquer envolvimento neste tipo de comportamento.

Relativamente à categoria “insultos”, registaram-se 46 ocorrências, distribuídas por nove alunos. Também aqui se verifica uma concentração dos episódios num número restrito de elementos. O aluno N.P. foi o mais reincidente, com seis insultos, seguido de A.S., E.D., G.G., I.T. e M.M., todos com cinco ocorrências. P.R. e R.X. apresentaram quatro insultos cada, enquanto I.M. somou três. Os restantes 13 alunos não protagonizaram qualquer episódio desta natureza.

A categoria “provocações” totalizou 36 ocorrências, também concentradas em nove alunos. O aluno R.X. destacou-se com seis registos, seguido de E.D., G.G., N.P., P.R. e M.S., todos com cinco episódios cada. I.M. registou três provocações e I.T. somou dois episódios. À semelhança do que se verificou nas categorias anteriores, a maioria dos alunos (13) não apresentou qualquer comportamento de provocação ao longo do período observado.

Por fim, a categoria “discussão” foi a que registou o maior número de ocorrências, com 51 episódios. Este tipo de conflito teve uma distribuição mais alargada, estando presente em 14 dos 22 alunos, o que contrasta com a concentração verificada nas categorias anteriores. Os alunos N.P. e R.X. lideraram o número de ocorrências com seis episódios cada, seguidos de P.R. e E.D., ambos com cinco. Também se destacaram A.F. e I.T., com quatro episódios, e A.B., F.L., G.G., L.G., S.C. e M.S., com três registos cada. Apenas oito alunos não estiveram envolvidos em discussões.

De forma geral, a análise à tabela de reincidências permite concluir que, embora alguns comportamentos estejam mais disseminados, como é o caso das discussões, outras categorias — nomeadamente agressões, destruição de material, insultos e provocações — mantêm-se restringidas a um grupo específico de alunos, alguns dos quais com reincidência em mais do que uma tipologia de conflito.

A reincidência de momentos de conflitos por parte dos mesmos alunos deve-se, como explicou o professor cooperante, a uma falta de responsabilização das atitudes e comportamentos por parte das famílias, perante o aluno e as suas ações. Tal facto, vem a adensar a ideia de que, uma articulação e sincronia entre a escola e famílias, é essencial para o desenvolvimento e manutenção de competências sociais básicas, transversais a todas as áreas curriculares existentes e necessárias, futuramente, ao exercício das suas funções enquanto adulto.

A recolha destes dados foi importante, na medida em que permitiram adaptar estratégias de intervenção específicas, direcionando o foco para as causas subjacentes ao comportamento individual de cada um.

No âmbito do **primeiro objetivo do estudo — caracterizar os tipos de conflito mais frequentes entre os alunos em sala de aula** — procurou-se compreender não só a

percepção do professor cooperante sobre a natureza dos conflitos, mas também analisar os dados recolhidos ao longo da prática supervisionada.

A este propósito, a primeira questão da entrevista procurava explorar a forma como o docente caracterizava os conflitos entre pares. Segundo o professor cooperante, “os conflitos são verbais e físicos, incluindo insultos, empurrões e, em situações extremas, tentativas de agressão com materiais da sala.” Esta percepção é corroborada pelos dados obtidos através das grelhas de observação e das notas de campo, que indicam que os conflitos mais recorrentes foram as **discussões verbais (51 ocorrências)**, seguidas de **insultos (46)**, **provocações (36)**, **agressões físicas (32)** e **destruição de material (19)**.

*Tabela 9 - Número de ocorrências registadas*

<b>Tipo de conflito</b>	<b>Número de conflitos registados</b>
<i>Agressões</i>	32
<i>Destruição do material</i>	19
<i>Insultos</i>	46
<i>Discussão</i>	51
<i>Provocações</i>	36
<b>Total</b>	<b>184</b>

As **Notas de Campo n.º 8 e n.º 10 (Anexo M)** ilustram de forma concreta estas ocorrências, destacando episódios de confronto verbal entre grupos e comportamentos desajustados, frequentemente associados à **competição excessiva entre pares** e à **dificuldade em cumprir regras de convivência**.

A elevada incidência de conflitos verbais e físicos revela um **ambiente de tensão constante**, com impacto direto na qualidade das interações e no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com **Bandura (1977)**, “os comportamentos agressivos são frequentemente aprendidos por observação e reforço social”, o que sugere que o meio social e relacional da turma contribui para a manutenção de comportamentos disruptivos. Já **Goleman (1995)** salienta que a ausência de competências emocionais como a empatia, o autocontrolo e a regulação emocional tende a intensificar este tipo de comportamentos.

Desta forma, os dados recolhidos dão resposta ao primeiro objetivo do estudo, demonstrando que os conflitos mais frequentes nesta turma se manifestam, sobretudo, de forma verbal, sendo reflexo de um contexto marcado por fracas competências socioemocionais e por um clima relacional frágil.

### **7.1.1 Principais Causas dos Conflitos**

Tendo em conta o **segundo objetivo desta investigação – identificar os fatores que motivam os conflitos** –, a segunda questão da entrevista procurou explorar as causas subjacentes às situações de confronto. O professor cooperante identificou que "muitos conflitos ocorrem após o intervalo, quando os alunos disputam os primeiros lugares na fila" e que "a dificuldade em aceitar um 'não' e a resistência à autoridade são fatores preponderantes". Esta explicação articula-se com os dados apresentados na Tabela 8, onde discussões e provocações surgem como as formas mais recorrentes de conflito, apontando para fragilidades na regulação emocional e comportamental dos alunos.

De acordo com Piaget (1973), "o desenvolvimento moral da criança ocorre em estágios, passando de uma fase de heteronomia para autonomia, na qual compreende as regras sociais" (p. 87). Os comportamentos identificados parecem indicar que muitos alunos ainda se encontram numa fase inicial desse desenvolvimento, na qual a compreensão e aceitação das normas sociais está ainda em construção, resultando numa maior resistência às regras e à autoridade.

Complementarmente, Kohlberg (1984) propôs um modelo de desenvolvimento moral que expande a teoria de Piaget, considerando que, nas fases iniciais, as crianças tendem a obedecer por medo de punição ou pela obtenção de recompensas, demonstrando pouca internalização de valores sociais mais amplos. Esta perspetiva ajuda a compreender porque a imposição de regras externas, sem uma componente reflexiva ou participativa, pode gerar resistência ou oposição por parte dos alunos.

Além disso, estudos recentes em Psicologia da Educação têm sublinhado a importância da inteligência emocional no contexto escolar. Autores como Goleman (1995) argumentam que a capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções e as dos outros é essencial para um comportamento social adequado. A ausência destas competências socioemocionais pode explicar não só a frequência dos conflitos,

mas também a dificuldade dos alunos em lidar com a frustração e em respeitar os limites estabelecidos.

A análise permite, assim, reconhecer que a origem dos conflitos está frequentemente enraizada em fatores de natureza emocional e relacional, sendo crucial o desenvolvimento de programas educativos que promovam a empatia, a autorregulação e a resolução de problemas. O confronto entre diferentes referenciais teóricos e os dados obtidos reforça a necessidade de uma abordagem integrada que valorize tanto a dimensão cognitiva como a socioemocional no processo de ensino-aprendizagem.

### 7.1.2. O papel do professor e dos alunos na gestão de conflitos

No âmbito do **terceiro objetivo do estudo — analisar o papel do professor e dos alunos na gestão dos conflitos** — foram implementadas diversas estratégias com vista à promoção da harmonia e da disciplina em sala de aula. A entrevista realizada ao professor cooperante revelou que, numa fase inicial, foram testadas abordagens como o uso da aplicação **ClassDojo**, que atribuía pontos positivos e negativos, e um sistema de cartões com "vidas", com o intuito de monitorizar o comportamento dos alunos. No entanto, ambas as estratégias foram abandonadas devido a constrangimentos identificados, nomeadamente a *“falta de compreensão sobre a perda de pontos e sabotagem dos cartões pelos próprios alunos”*. Estes dados refletem uma desconexão entre a intenção pedagógica das estratégias e a forma como estas foram percecionadas pelos alunos.

Durante o estágio, foram então introduzidas duas novas estratégias: o **Cartão da Amizade (Anexo L)**, associado a três compromissos (resolução de conflitos, apaziguamento e trabalho cooperativo), e o **sistema de avaliação diária por cores**, que atribuía uma cor — azul (muito bom), verde (bom), amarelo (suficiente) ou vermelho (insuficiente) — com base **no comportamento adotado durante a atividade e na qualidade do trabalho realizado (Anexo N)**. A aplicação do **Cartão da Amizade** enfrentou **limitações significativas**: embora tenha motivado um grupo reduzido de alunos, muitos sabotaram os cartões dos colegas ou demonstraram desinteresse em atingir os objetivos, o que levou a reformulações ao nível da recompensa final. As **Notas de**

**Campo n.º 8 e n.º 9 (Anexo M)** ilustram estas dificuldades, relatando episódios de sabotagem, ausência de responsabilização e resistência por parte de vários alunos.

Por outro lado, a **estratégia de avaliação diária por cores revelou-se eficaz**, tendo sido bem compreendida pelos alunos e incorporada de forma progressiva na dinâmica da turma. Como se verifica na **Nota de Campo n.º 9**, os alunos **demonstraram esforço em melhorar não só a sua postura, como também a qualidade do trabalho**, com vista a obterem classificações mais favoráveis. Este sistema promoveu **um maior nível de autorregulação, responsabilização individual e motivação para o cumprimento das tarefas**, tendo um impacto visível na organização da aula e na participação dos alunos.

Embora os dados quantitativos não permitam uma análise causal direta, é possível constatar que **a avaliação por cores contribuiu para a regulação de comportamentos e melhoria do envolvimento nas atividades**, ao passo que o Cartão da Amizade, apesar da sua intenção formativa, **não produziu os efeitos desejados de forma alargada**.

Esta realidade reforça o que defende **Vygotsky (1998)**, ao afirmar que *“a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica, sendo essencial que as estratégias educativas sejam compreendidas pelos alunos”* (p. 90). Como alertam **Elias et al. (1997)**, *“estratégias que envolvem apenas punição, sem o devido reforço positivo, podem aumentar o sentimento de frustração e rebeldia nos alunos”* (p. 112), o que justifica a necessidade de metodologias que combinem responsabilização com reforço positivo.

Autoras como **Cefai e Cooper (2010)** e **Bear (2010)** destacam a importância de abordagens centradas no desenvolvimento de **competências socioemocionais**, como a empatia, o diálogo e a resolução colaborativa de problemas. A literatura recomenda metodologias participativas — como o **trabalho cooperativo**, os **círculos de partilha** ou os **programas de mediação entre pares** (Jennings & Greenberg, 2009) — que promovem a corresponsabilização e fortalecem os laços interpessoais, contribuindo para a redução efetiva dos conflitos e para a construção de um ambiente de aprendizagem mais positivo.

### **7.1.3. Desenvolvimento da autonomia dos alunos na resolução de conflitos**

No âmbito do **quarto objetivo do estudo — identificar as práticas pedagógicas que possam promover o desenvolvimento da autonomia das crianças, na resolução de conflitos** — procurou-se compreender de que forma as estratégias implementadas em sala de aula poderiam favorecer a autorregulação e a capacidade dos alunos em resolverem os seus próprios conflitos.

A **promoção da autonomia** no processo de aprendizagem é apoiada pela teoria de Vygotsky (1978), que defende a aprendizagem como um processo mediado socialmente, onde a interação com outros indivíduos é essencial para o desenvolvimento das competências dos alunos. Como Vygotsky (1978) afirma, “a aprendizagem se dá de forma social, ou seja, ocorre em interação com outros, sendo que, com o apoio de pessoas mais experientes, a criança pode alcançar o que, sozinha, não seria capaz de realizar” (p. 85).

Nessa linha, a implementação de tarefas em duplas, com pares rotativos semanalmente, visou estimular vínculos diversificados e ampliar as oportunidades de interação entre os diferentes elementos da turma, o que também é corroborado por Johnson e Johnson (1999), que destacam que “a aprendizagem cooperativa cria uma situação em que os alunos têm de interagir uns com os outros, sendo que essa interação fortalece as suas competências sociais e contribui para uma maior compreensão entre os pares” (p. 13).

A análise dos dados recolhidos revela que, embora tenham sido implementadas **atividades com forte potencial formativo, como conselhos de turma, trabalhos cooperativos e momentos de autoavaliação, a autonomia não se consolidou de forma consistente entre a maioria dos alunos.** A **Nota de Campo n.º 9**, que documenta o Conselho de Turma, evidencia uma **recetividade mista**: os alunos demonstraram resistência à crítica no que respeita às tarefas semanais, mas revelaram **maior maturidade e consciência crítica ao analisarem o seu desempenho no Plano Individual de Trabalho (PIT).**

Por sua vez, as **atividades interculturais** descritas nas **Notas de Campo n.º 11 e n.º 12 (Anexo M)**, que pretendiam **estimular a empatia, o respeito pela diversidade e a construção de uma identidade coletiva**, suscitaram inicialmente **interesse e envolvimento ativo** por parte dos alunos. Contudo, durante os momentos de

**apresentação e partilha de ideias**, emergiram **rivalidades e desrespeito** entre grupos, originando confrontos verbais e atitudes competitivas, que acabaram por comprometer os objetivos formativos da atividade. Esta abordagem está alinhada com a teoria de Vygotsky (1978), que enfatiza a aprendizagem socialmente mediada, e visa fortalecer os laços de convivência, estimulando a empatia entre os alunos. Como Vygotsky (1978) defende, “a aprendizagem dá-se de forma social, sendo fundamental para o desenvolvimento humano o convívio com os outros e a troca de experiências” (p. 85).

Paralelamente, como já supramencionado, **foi implementado um cartão da amizade individual** no qual cada aluno se comprometia, ao longo da semana, a cumprir as regras estabelecidas para o convívio em sala de aula, como mediar ou travar um conflito, mostrando-se colaborativo, sendo recompensado com uma estrela a cada compromisso honrado. Esta estratégia encontra resposta na teoria comportamental de Skinner (1953), que aponta o reforço positivo como um dos métodos mais eficazes para aumentar a frequência de comportamentos desejados. Como Skinner (1953) afirma, “o reforço positivo, como a recompensa, é um dos métodos mais eficazes para aumentar a frequência de comportamentos desejados em um ambiente de aprendizagem” (p. 56). Dessa forma, o sistema de recompensas utilizado visou motivar os alunos a cumprir as normas estabelecidas, reforçando os comportamentos desejáveis.

Adicionalmente, os **conselhos de turma realizados todas as segundas-feiras** possibilitaram, de maneira democrática, **a definição dos “cargos” de responsabilidade** que cada aluno assumiria, promovendo, assim, a corresponsabilização na gestão do ambiente em sala de aula. A corresponsabilização dos alunos no processo educativo é um conceito amplamente discutido na teoria da autodeterminação, defendida por Deci e Ryan (1985), que destacam que “a motivação intrínseca e o compromisso com o processo de aprendizagem aumentam quando os alunos percebem que têm controle sobre as suas próprias escolhas e responsabilidades dentro da comunidade escolar” (p. 18). Nesse sentido, os conselhos de turma promovem a participação ativa dos alunos na organização e gestão da sala de aula, aumentando o seu envolvimento e responsabilidade. Estes episódios mostram que desenvolver a autonomia dos alunos na escola **não depende apenas de fazer atividades pontuais**. É necessário apostar, de forma contínua, no **trabalho das competências sociais e emocionais**. Criar um ambiente em que os alunos

se sintam **responsáveis, saibam controlar o seu comportamento e respeitar os outros** é fundamental para que consigam agir de forma autónoma e resolver conflitos de forma construtiva.

O **Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar** (DGE/DGS, 2015) reforça esta perspetiva, afirmando que a **integração diária destas competências no plano anual de atividades da escola** é fundamental para criar ambientes educativos saudáveis e prevenir comportamentos disruptivos. As orientações promovem metodologias **interativas, participativas e reflexivas**, enfatizando a necessidade de envolvimento contínuo dos envolvidos e de um clima escolar regulado e emocionalmente estruturado.

## **7.2. Impacto dos Conflitos na Aprendizagem**

O professor cooperante afirmou que "os conflitos afetam negativamente o ambiente de sala de aula, provocando distração e comprometendo a relação professor-aluno." Este fenómeno encontra suporte nas investigações de Goleman (1995), que sublinham o papel central da inteligência emocional no sucesso académico, afirmando que "alunos emocionalmente regulados apresentam maior concentração e desempenho" (p. 34). Essa relação entre regulação emocional e o impacto nos comportamentos dos alunos foi igualmente observada tanto durante o período de prática participante como no de observação não participante. Durante as fases de prática participante e de observação não participante, constatou-se que os comportamentos associados aos conflitos não comprometiam apenas o ambiente da sala de aula, mas também afetavam diretamente o processo de assimilação do conhecimento. A repetição desses comportamentos em diferentes contextos revela que os alunos, muitas vezes, não conseguem modular as suas emoções, o que implica uma dificuldade em adaptar-se às normas sociais e às exigências do ambiente escolar. Essa dificuldade foi particularmente evidente nas interações informais, como no recreio, onde as disputas e as provocações também afetavam a dinâmica da turma.

Essa constatação evidenciou que, apesar da identificação dos padrões comportamentais, as atitudes dos alunos mantiveram-se inalteradas ao longo do período de observação, o que motivou uma reflexão contínua e a necessidade de ajustes nas

estratégias interventivas. De facto, a persistência dos comportamentos problemáticos, mesmo após a implementação de algumas estratégias, indicava que a abordagem inicial não estava a ser suficientemente eficaz para produzir mudanças duradouras. A necessidade de ajustes tornou-se evidente, visto que as estratégias implementadas até então pareciam não abordar de forma eficaz as raízes emocionais dos conflitos. Como Trianes (2007) salienta, "ambientes escolares marcados por conflitos constantes comprometem a aprendizagem dos alunos, pois desviam a atenção dos conteúdos pedagógicos e criam um clima de insegurança" (p. 57).

Assim, surgiu a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, de modo a melhor alinhar as ações interventivas com os objetivos educacionais e, ao mesmo tempo, promover a regulação emocional dos alunos e melhorar o ambiente de sala de aula. Este processo de reflexão contínua e ajustamento da intervenção é crucial para que as estratégias possam evoluir de acordo com as necessidades emergentes dos alunos, criando, assim, um ambiente mais favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento social.

## 8. CONCLUSÕES

| ' ' | ' ' |

Depois de apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo da investigação, é agora fundamental tirar conclusões que permitam responder às duas questões sobre as quais incide o estudo e avaliar o alcance dos objetivos específicos definidos. Neste capítulo, apresentam-se as conclusões resultantes da análise de cada objetivo, contribuindo para uma resposta fundamentada à problemática que motivou este estudo. Em particular, a discussão concentra-se na eficácia das práticas pedagógicas na mitigação dos conflitos, sublinhando o seu contributo para a criação de um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e propício ao desenvolvimento académico.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, *caracterizar os tipos de conflito mais frequentes entre os alunos em sala de aula*, foi possível classificar os conflitos observados segundo a sua natureza e a frequência com que se apresentavam. A análise revelou que, embora cada conflito possua as suas particularidades, identificaram-se padrões comuns e as circunstâncias que os tornam mais prováveis. Assim, tornou-se viável compreender de forma mais clara a dinâmica dos conflitos entre os alunos e quantificar a incidência de cada tipo. De acordo com Piaget (2001), "as interações sociais entre as crianças, especialmente nas primeiras fases de desenvolvimento, frequentemente envolvem disputas e desafios relacionados à compreensão e aceitação das normas sociais" (p. 12). Dessa forma, a identificação dos padrões de conflito pode proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos fatores que determinam a frequência e a natureza dos mesmos.

Relativamente ao segundo objetivo, *identificar os fatores que motivam os conflitos*, verificou-se que alguns dos problemas comportamentais resultavam da imaturidade socio emocional e da falta de mecanismos de autocontrolo. No entanto, também estavam ligados a uma certa ausência de empatia entre os alunos, influenciada tanto pelas suas origens étnicas como pelas dinâmicas individuais de personalidade e pelo próprio perfil da turma. Além disso, era evidente a necessidade de alguns estudantes se imporem como líderes informais, assumindo um papel central na definição das normas e comportamentos do grupo. A imaturidade socio emocional e a falta de empatia, frequentemente observadas em contextos escolares, têm sido identificadas como fatores determinantes para o surgimento de conflitos. Goleman (2001) afirma que "a capacidade de entender os sentimentos dos outros e de se conectar emocionalmente com eles é a chave para relações bem-sucedidas" (p. 81), destacando a importância da empatia para a

resolução pacífica dos conflitos. Além disso, Bandura (2001) argumenta que "os indivíduos em contextos de grupo frequentemente procuram formas de afirmar a sua identidade e controlar o ambiente social ao seu redor, o que pode gerar competições e disputas" (p. 11).

Apesar de a caracterização dos conflitos e a identificação dos fatores que os motivam não permitirem, por si só, o estabelecimento imediato de estratégias de intervenção, estes objetivos revelaram-se fundamentais para a definição de um plano de ação adequado à realidade da turma. A compreensão da dinâmica dos conflitos, dos padrões identificados e das circunstâncias que os potenciam possibilitou a elaboração de estratégias ajustadas ao perfil dos alunos, às suas necessidades específicas e às raízes dos problemas comportamentais observados. Epstein (2011) sublinha que "o sucesso na resolução de conflitos depende de uma compreensão profunda dos contextos e das relações individuais, o que permite que os educadores implementem soluções mais eficazes" (p. 156). Assim, a intervenção delineada pôde ser mais direcionada e eficaz, respondendo de forma mais precisa aos desafios apresentados no contexto escolar.

No concerne ao terceiro objetivo, *analisar o papel do professor e dos próprios alunos na gestão de conflitos*, foi possível concluir que, no contexto observado, o docente, na qualidade de mediador, tem a responsabilidade de intervir sempre que os conflitos surgem entre os alunos, tendo sido necessário interceder de forma direta em situações de tensão. No entanto, estas intervenções acabaram por afetar a relação professor-aluno, uma vez que os discentes manifestaram atitudes de resistência à autoridade. Por sua vez, os alunos revelaram uma capacidade emocional abaixo do expectável no que concerne a lidar de forma construtiva com os conflitos. A falta de estratégias eficazes para minimizar estas situações tornou difícil a resolução pacífica dos desentendimentos, colocando em questão a eficácia das abordagens de gestão de conflitos. Johnson e Johnson (2005) argumentam que "o papel do docente enquanto mediador é crucial para a resolução de conflitos, mas a maneira como ele intervém pode influenciar diretamente a dinâmica da relação professor-aluno" (p. 244). Eles ressaltam que uma abordagem inadequada ou excessivamente autoritária pode gerar resistência dos alunos, tornando o processo de resolução de conflitos mais desafiador.

Por último, para o quarto objetivo *identificar as práticas pedagógicas que possam promover o desenvolvimento da autonomia dos crianças na resolução de conflitos*, foi possível verificar que, apesar de ter sido incentivado o trabalho colaborativo, com o intuito de fomentar a cooperação entre os alunos, permitindo-lhes tomar parte da iniciativa na resolução de problemas coletivos, a incompatibilidade entre os discentes era tão acentuada que a estratégia colocada em prática não surtiu os efeitos pretendidos, ou seja, mostrou-se incapaz de suprir e mitigar os conflitos existentes. A utilização do "cartão da amizade" teve um efeito oposto ao pretendido, uma vez que os alunos o encararam como um meio de competição entre si. Em vez de promover a cooperação e o reconhecimento mútuo, a atividade tornou-se um espaço de disputa, levando alguns estudantes a furtar os cartões dos colegas e a remover as estrelas atribuídas, com o intuito de assumirem o protagonismo. Este comportamento reforça a tendência previamente identificada na turma de afirmar liderança e domínio sobre os pares. Dweck (2006) discute que "a ênfase excessiva na competição pode criar um ambiente onde os alunos priorizam o status social e a percepção externa em vez de colaborar e aprender juntos" (p. 135). Esta dinâmica de competição pode, como foi observado, dificultar a cooperação e a resolução pacífica de conflitos.

Em conclusão, o desenvolvimento deste estudo foi condicionado por alguns constrangimentos, nomeadamente o tempo limitado de prática, que revelou ser insuficiente para permitir criar uma relação mais sólida e afetiva com os alunos, bem como para a consolidação das estratégias de gestão de conflitos previamente delineadas. Para além disso, o contexto escolar em questão revelou uma série de problemáticas subjacentes, que ultrapassam a esfera de atuação do professor. Muitos dos casos observados exigiam uma intervenção especializada, algo que evidenciou as limitações da intervenção em situações mais complexas. A falta de uma equipa multidisciplinar, coesa e articulada, que pudesse dar resposta eficaz às necessidades específicas dos alunos, traduziu-se também num constrangimento adicional, dificultando a adaptação das metodologias ao perfil diversificado da turma. Epstein (2011) sublinha que "uma abordagem colaborativa entre os profissionais da educação é essencial para enfrentar as complexidades do contexto escolar e proporcionar um suporte adequado aos alunos" (p. 102). Importa ainda sublinhar que, dada a necessidade de não causar uma rutura abrupta

nas rotinas já estabelecidas pelo professor cooperante, a intervenção foi limitada pela necessidade de respectivas permissões e pela abordagem a curto prazo, o que restringiu as estratégias aplicadas. Apesar dessas limitações, o estudo permitiu identificar áreas de melhoria e deixou claro que, para além da abordagem pedagógica, a colaboração entre diferentes profissionais da educação é essencial para uma gestão de conflitos mais eficaz e para a promoção do bem-estar e sucesso dos alunos.

# REFLEXÃO FINAL

| ' ' ' | ' ' ' |

Deste modo, venho refletir sobre alguns pontos, tais como (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, (ii) os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e por último, (iii) a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Relativamente ao contributo de ambas as Práticas de Ensino Supervisionada, acredito que o estágio no 2.º CEB, me tenha permitido ter uma perspetiva importante em relação à articulação entre as unidades curriculares para o enriquecimento das aprendizagens. Durante esse período, constatei que a integração dos diversos conteúdos favorece uma abordagem global do ensino, permitindo aos alunos estabelecer ligações significativas entre os diferentes saberes e promovendo uma aprendizagem mais profunda e contextualizada. Adicionalmente, observei que a utilização do manual, quando associada a outros recursos pedagógicos, serve de apoio fundamental à prática educativa, complementando e enriquecendo as estratégias de ensino em sala de aula, ao invés de ser encarada como uma ferramenta exclusiva e insubstituível.

No concerne à contribuição do estágio de 1.º CEB, constatei que o papel do professor reveste-se de elevada importância, sobretudo pelo extenso número de horas dedicadas à turma. Esta proximidade resulta num contacto direto com as dinâmicas comportamentais dos alunos, o que, em contextos mais difíceis, implica um desgaste considerável, tendo o docente de mediar e solucionar conflitos tanto dentro como fora da sala de aula. Contudo, o regime de monodocência revela-se benéfico, na medida em que permite, regra geral, vínculos mais estreitos com os alunos, facilitando uma abordagem educativa mais personalizada. Este contacto contínuo com os discentes possibilita ainda um conhecimento mais profundo das suas motivações, potencialidades e fragilidades, o que, por sua vez, possibilita a adequação das nossas práticas pedagógicas às especificidades de cada um.

Por conseguinte, ambos os estágios proporcionaram-me a oportunidade de conhecer realidades distintas, permitindo-me compreender como essas diferenças influenciam não só o processo de ensino-aprendizagem, mas também a relação entre professor e aluno. As experiências vividas em contextos diferentes enriquecem a minha

prática pedagógica, oferecendo-me uma perspetiva mais ampla sobre as dinâmicas escolares e fortalecendo a compreensão da importância do papel do docente em contextos variados.

No que diz respeito à investigação, ao longo da minha experiência profissional e dos vários anos de contacto com crianças, uma das problemáticas que mais se tem evidenciado e despertado curiosidade prende-se com a gestão de conflitos em contexto de sala de aula. Importa referir que esta não é uma realidade transversal a todos os contextos, contudo, ao longo dos anos, tem-se tornado um tema de debate recorrente, quer pela partilha de experiências com colegas, quer pelas próprias notícias, que refletem a crescente preocupação com questões comportamentais, talvez devido à escalada da sua tipologia nos últimos tempos.

Foi desta curiosidade que surgiu a investigação, permitindo-me analisar os diferentes tipos de conflitos, compreender as suas origens e relacioná-los com o perfil dos alunos e os contextos onde ocorrem. Assim, a implementação e análise de estratégias direcionadas para a raiz do problema, a reflexão contínua sobre a sua eficácia e a adaptação das mesmas à realidade vivida em sala de aula tornam-se fundamentais. Esta necessidade de constante reformulação obriga-nos, enquanto professores, a reinventarmos diariamente, garantindo que proporcionamos aos nossos alunos aprendizagens significativas, essenciais para o seu desenvolvimento, tanto a curto como a longo prazo.

A Prática de Ensino Supervisionada foi uma experiência determinante para a minha evolução pessoal. Ao longo deste percurso, desenvolvi uma maior autoconfiança, aprendendo a lidar com desafios e a tomar decisões com segurança. A comunicação foi outra área em que cresci significativamente, tornando-me mais claro e adaptável na forma como explico conteúdos e interajo com alunos, colegas e encarregados de educação.

Este período também me permitiu refletir constantemente sobre a minha prática, ajustando estratégias e procurando sempre melhorar. A necessidade de planejar aulas, gerir o tempo e responder a imprevistos ajudou-me a organizar-me melhor e a tornar-me mais eficiente. Além disso, o contacto direto com diferentes realidades escolares fez-me desenvolver resiliência e capacidade de adaptação, essenciais para enfrentar os desafios do ensino.

Outro aspecto marcante foi a empatia. Trabalhar com alunos com diferentes perfis permitiu-me compreender melhor as suas dificuldades e necessidades, tornando-me mais atento e sensível à importância da inclusão. A responsabilidade que assumi ao longo desta experiência fez com que ganhasse mais autonomia e maturidade, preparando-me para o futuro enquanto professor.

Profissionalmente, foi fundamental perceber que, enquanto professora, não posso depender apenas de uma única metodologia, por mais eficaz que esta pareça ser. Apesar dos benefícios que cada abordagem pode ter, nem sempre a sua aplicação isolada responde às necessidades de todos os alunos ou turmas. Cada grupo tem as suas especificidades, e o verdadeiro desafio está em adaptar-me à realidade existente, combinando diferentes estratégias de forma equilibrada. A flexibilidade e a capacidade de ajustar métodos são essenciais para garantir que todos os alunos têm oportunidade de alcançar metas e adquirir aprendizagens de forma significativa.

No final, percebo que a PES não só me ajudou a crescer profissionalmente, mas também a evoluir enquanto pessoa, tornando-me mais confiante e consciente do impacto que um professor pode ter na vida dos seus alunos.

# REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J. (2010). *Educação e família: Desafios e práticas educativas*. Edições Asa.
- Andrade, A. M. (2007). *Autoavaliação e heteroavaliação no ensino básico*. Porto Editora.
- Andrade, J. P., & Silva, M. P. (2006). *Práticas de avaliação no ensino básico: Teorias e práticas*. Edições Pedagogo.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Ausubel, D. P. (2003). *A teoria da aprendizagem significativa*. Edições Moraes.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros André, E. (2021). O que dizem os alunos sobre os conflitos decorrentes da relação professor-aluno. *Educação e Pesquisa*, 47, e231789.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: Guilford Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique (Revised ed.)*. Rowman & Littlefield.
- Bingham, C., & Witkowsky, P. (2022). *Research methods for the social sciences: A handbook for students and researchers (2nd ed.)*. Sage Publications.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods (5th ed.)*. Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

- Cefai, C., & Cooper, P. (2010). *Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties*. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8th ed.)*. Routledge.
- Coutinho, C. P. (2013). *Entrevistas: Métodos e técnicas de investigação (2.ª ed.)*. Edições Sílabo.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.)*. Sage.
- Cunha, P., Paiva, M., & Monteiro, A. (2021). Negotiation efficacy in conflicts between students: Results from a Portuguese study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(4), 1076-1089. <https://doi.org/10.46328/ijres.2389>
- Cury, C. (2002). *A educação do caráter*. Ática.
- Custódio, I. (2018). *Gestão de conflitos em contexto escolar: diferentes perspetivas - docentes, técnicos e alunos* [Mestrado, Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica]. Porto.
- Davies, L. (2003). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deitelhoff, N., & Schmelzle, C. (2023). *Social Integration Through Conflict: Mechanisms and Challenges in Pluralist Democracies*. *Köln Z Soziol* 75(Supl 1), 60-93. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00886-3>
- Delors, J., et al. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Denham, S. A., et al. (2003). *Social-emotional learning in preschool children: Development and intervention*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 71-91.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research (5<sup>a</sup> ed.)*. SAGE Publications.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Direção-Geral da Educação & Direção-Geral da Saúde (2015). *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*. Disponível em: <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>
- Doğan, S. (2016). Conflicts Management Model in School: A Mixed Design Study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 200-219. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p200>
- Dolto, F. (1999). *A educação na infância*. Bertrand.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fellipelli, A. (2014). Instrumento de Thomas–Kilmann: Modos de gestão de conflito [Manual técnico]. São Paulo: Fellipelli.
- Figueiredo, A. (2005). *Gestão de sala de aula: Conceitos e práticas*. Porto Editora.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research (6th ed.)*. Sage.
- Flik, J. (2005). *Triangulação de dados na pesquisa qualitativa*. Edições Sílabo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gabaldón-Estevan, D. (2020). Heterogeneity versus Homogeneity in Schools: A Review of the Educational Value of Classroom Interaction. *education sciences*, 1(10), 1-13, Article 335. <https://doi.org/10.3390/educsci10110335>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Objetiva.
- Grammatikopoulos, C. (2022). *Causes and implications of organizational school conflicts: A theoretical approach*. *International Journal of Education and Research*, 10(2), 77-88.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). *Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research*. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hargreaves, A. (2000). *Changing teachers, changing times: Teachers’ work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hussein, A., & Al-Mamary, Y. (2019). *Conflicts: Their Types, And Their Negative And Positive Effects On Organizations*. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(8), 10-13.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jesus, H., & Neves, A. (2004). *Relação Escola-Aluno-Família. Educação Intercultural: Uma perspectiva Sistémica*. ACIME - Alto Comissário para a Emigração e Minorias Étnicas.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1999). *Joining together: Group theory and group skills (7th ed.)*. Prentice Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *The impact of cooperative learning on secondary school students*. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 474-482.
- Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson.

- Kalagbor, L., & Nnokan, N. (2015). Principals' and Teachers' Use of Conflict Management Strategies on Secondary Students' Conflict Resolution in Rivers State- Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 148-153.
- Kebede, G. (2020). The Conflict Management Strategies used in Conflicts Between Teachers and Students: A case study, Kotebe Metropolitan University, departement of english in focus. *British Journal of English Linguistics*, 8(5), 10-21.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Lück, H. (2007). *Avaliação da aprendizagem: Práticas e perspectivas*. Edições Universidade de Coimbra.
- Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (2018). Discomforts, opposition and resistance in schools: the perspectives of union representatives. *British Journal Sociology of Education*, 39(7), 1060-1073. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1443431>
- Malm, B., & Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76(1), 62-73. <https://doi.org/10.7227/RIE.76.6>
- Mansoori, S. (2019). Classroom Conflicts and Effective Resolution Strategies. *IJPED - International Journal of peace, Education and Development*, 7(2), 129-134. <https://doi.org/10.30954/2454-9525.02.2019.7>
- Manzoor, M., Durrani, R., & Manzoor, S. (2024). Conflict Management Strategies used by Early Grade Teachers: A Qualitative Approach. *Annals of Social Sciences and Perspective*, 5(1), 31-39. <https://doi.org/10.52700/assap.v5i1.359>
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *The key to classroom management*. Educational Leadership, 61(1), 6-13.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.

- Neves, J., & Ferreira, J. Poder, conflito e negociação. In J. M. Carvallho Ferreira, José Neves, & António Caetano (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 501-529). McGraw Hill.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. *Educa*.
- Onyinyechi, O., & Wichendu, C. (2021). School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships. *International Journal of Institutional Leadership, Policy and Management*, 3(3), 412-429.
- Ortega, R., & Rey, R. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. UNESCO no Brasil.
- Palmeirão, C. (2017). *Dilemas postos à regulação disciplinar: a gestão positiva de conflitos*. In Bento D. Silva, Leandro S. Almeida, Alfonso Barca, Manuel Peralbo, & Regina Alves (Eds.), *Livro do Programa e Resumos das Comunicações do XIV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia realizado de 06 a 08 setembro*. Resumos por áreas temáticas (Vol. II, pp. 139-140). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação-Centro de Investigação em Educação.
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. *Artmed*.
- Perrenoud, P. (2000). *Desenvolver a prática reflexiva no ensino*. Artmed.
- Piaget, J. (1973). *A psicologia da criança*. Martins Fontes.
- Piaget, J. (1973). *O juízo moral na criança (4.ª ed.)*. Lisboa: Presença.
- Piaget, J. (1973). *The child's conception of the world*. Rowman & Littlefield.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pinto, R. (2008). *A relação pedagógica e o ambiente escolar*. Edições Pedagogo.

- Punch, K. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches (3rd ed.)*. Sage.
- Rodrigues, M. (2012). *Práticas pedagógicas e gestão da sala de aula*. Edições Universitárias.
- Savelkoul, M., Gesthuizen, M., & Scheepers, P. (2011). Explaining relationships between ethnic diversity and informal social capital across European countries and regions: Tests of constrict, conflict and contact theory. *Social Science Research*, 40(4), 1091-1107. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.03.003>
- Silverman, D. (2020). *Qualitative research (5th ed.)*. Sage.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Free Press.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Tamm, A., Tulviste, T., & Urm, A. (2018). Resolving conflicts with friends: Adolescents' strategies and reasons behind these strategies. *Journal of Adolescence*, 64(1), 72-80. <https://doi.org/10.1174/113564013806309037>
- Tiberio, L. (2014). *Gestão de sala de aula: Desafios e práticas*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Tiberio, L. (2014). *Psicologia da educação: A prática pedagógica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact (2nd ed.)*. Wiley.
- Trianes, M. (2007). *Gestão da sala de aula e comportamento dos alunos*. Ediciones Octaedro.
- Trianes, M. V. (2007). *Psicología educativa: Prevención e intervención en problemas de conducta y promoción de la convivencia escolar*. Pirámide.

- Vacas, E., & Ruiz, B. (2023). How do teachers and pupils actually deal with conflict? An analysis of conflict resolution strategies and goals. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551-572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>
- Vacas, E., Ruiz, B., & Hernández, J. (2021). Fundamentación, descripción y análisis del cuestionario situacional de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 83-97. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.05)
- Vala, J. (1997). *Psicologia social: Uma introdução à análise das relações sociais*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, S., Lourenço, A., & Németh, Z. (2020). School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships. In Martha Peaslee Levine (Ed.), *Interpersonal Relationships*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.95395>
- Veiga, F. H., et al. (2011). Estudo da gestão de conflitos no ensino básico português: O caso do Concelho do Funchal. Universidade Católica Portuguesa.
- Vidal-Antonio, M. J. (2021). A gestão dos conflitos escolares na infância: Análise das causas e consequências. *REICE*, 19(1), 25–40.
- Viñas-Cirera, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. GRAÓ.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Wentzel, K. R. (2002). *Autonomy and relatedness in adolescents' motivation and achievement in school*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 417-447). Academic Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner Bio-ecological System Theory Explains the Development of Students' Sense of Belonging to School? *SAGE Open*, 12(4), 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440221134>

Zimmerman, B. J. (2000). *Self-regulatory cycles of learning*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 667-700). Academic Press.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

## Anexo A

# Guião da Entrevista – Professor Cooperante

## Objetivos Gerais

1. *Compreender as conceções e práticas do professor cooperante relativamente à promoção da convivência escolar e à gestão construtiva de conflitos no contexto educativo.*
2. *Analisar o impacto da atuação docente na dinâmica relacional entre os alunos e identificar os principais desafios enfrentados na mediação de conflitos em ambiente escolar.*

Bloco de Informações	Objetivos Específicos	Tópicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Propor uma abordagem que incentivasse a reflexão do respondente sobre os temas propostos;		Na impossibilidade de realização da entrevista presencial com o professor cooperante, devido a contratempos de ordem pessoal e indisponibilidade de agenda por parte do mesmo, optou-se pela aplicação de um questionário escrito. As questões apresentadas seguiram integralmente o guião de entrevista previamente elaborado (ver Anexo), de forma a garantir a coerência metodológica e a recolha da informação relevante para os objetivos do estudo. Esta opção permitiu, ainda assim, obter respostas significativas e alinhadas com a finalidade investigativa proposta.

<p><b>B. Concepções sobre a educação para a convivência e para a gestão construtiva das conflitualidades</b></p>	<p>Explorar as concepções do entrevistado sobre convivência escolar; Conhecer as suas ideias sobre gestão de conflitos na sala de aula.</p>	<p>Educação para a convivência; Gestão construtiva de conflitos; Papel da escola e do professor na promoção de um ambiente positivo.</p>	<p>Quais são, na sua opinião, as principais causas dos conflitos? Como promove a convivência pacífica entre os alunos? Qual considera ser o papel do professor na prevenção e resolução de conflitos?</p>
<p><b>C. Impacto da sua prática nas crianças e dificuldades sentidas</b></p>	<p>Compreender as percepções do entrevistado sobre o impacto da sua atuação; Identificar dificuldades enfrentadas na gestão de conflitos.</p>	<p>Consequências dos conflitos no processo de aprendizagem; Desafios na implementação de estratégias de gestão de conflitos.</p>	<p>Como é que os conflitos impactam a aprendizagem dos alunos? Quais têm sido as maiores dificuldades que enfrenta na gestão de conflitos? Que estratégias considera mais eficazes?</p>
<p><b>D. Encerramento da entrevista</b></p>	<p>Agradecer a colaboração do entrevistado; Dar oportunidade para observações ou comentários adicionais por escrito.</p>	<p>Agradecimento; Possibilidade de deixar comentários adicionais; Disponibilidade futura para esclarecimentos.</p>	<p>Agradeço a sua colaboração e disponibilidade para responder a este questionário. Caso deseje acrescentar algum comentário ou reflexão adicional sobre os temas abordados, poderá fazê-lo.</p>

## Anexo B

## Grelha de Análise de Conteúdo – Entrevista ao Professor Cooperante

Esta grelha apresenta uma análise das respostas fornecidas pelo professor cooperante, com base nas questões formuladas no guião de entrevista. A categorização permite identificar padrões de discurso e principais dimensões referidas relativamente aos conflitos interpessoais em contexto escolar.

Questão	Categoria Principal	Subcategoria	Unidade de Registo
1	Tipo de conflito	Verbal e físico	“Os conflitos são verbais. (...) tentam agredir-se com os materiais.”
		Destruição de material	“Os alunos escondiam os cartões dos colegas, apagavam as vidas uns dos outros e acabaram por estragar o cartão.”
2	Causas dos conflitos	Após intervalo	“Querem ser os primeiros na fila.”
		Rejeição do 'não'	“Os alunos não gostam de ouvir o não e não gostam de ser contrariados.”
3	Estratégias usadas	Aplicações	“Comecei por utilizar a ClassDojo.”
		Regras e castigos	“Foram tentadas também a escrita das regras da sala de aula, porém esta estratégia também não resultou...”
4	Impacto do conflito na aprendizagem	Ambiente educativo	“O ambiente não é propício à aprendizagem, pois os alunos ficam bastante agitados...”
		Gestão de tempo	“O tempo que é perdido a resolver o conflito...”
		Relação professor-aluno	“A relação entre professor e alunos acaba por se deteriorar...”
5	Medidas preventivas	Mais adultos	“Uma das medidas poderia ser uma maior presença de adultos...”
		Turma reduzida em dimensão	“Uma turma mais reduzida.”

6	Casos específicos	Alunos sinalizados	“Alguns destes alunos foram sinalizados ao serviço de psicologia...”
		Contacto com EE	“As conversas com os encarregados de educação são bastante frequentes.”
7	Promoção da empatia	Histórias e curtas-metragens	“Trabalhar através de histórias e curtas-metragens...”
		Assembleia de Turma	“A Assembleia de Turma e o Diário de Turma foram instrumentos para trabalhar estas competências.”
8	Mudança organizacional	Organização da sala	“Acredito que sim. O meu modelo de trabalho assenta muito na liberdade...”

## Anexo C

**Nota de Campo n.º 1**

Data	Hora	Contexto	Descrição	Inferências
(10.04.2024)	10h	Sala	<p>Por volta das 10h, a turma dirigiu-se para o intervalo, como habitual. No entanto, um dos alunos permaneceu na sala, recusando-se a sair. Enquanto os restantes colegas já se encontravam no recreio, o aluno em questão começou a circular pelo espaço da sala com uma atitude ostensiva, olhando diretamente para o professor com um ar provocador e superior. O professor, que se encontrava a organizar alguns materiais, notou a postura do aluno e dirigiu-se a ele com calma, convidando-o a juntar-se aos colegas no exterior. O aluno, manteve o contacto visual com o professor e de forma desafiante respondeu que não saía, continuando a andar lentamente pela sala, ignorando a proposta do adulto.</p> <p>A cada nova tentativa de comunicação, o aluno reagia com silêncio e uma expressão de desdém, como que a testar os limites da autoridade do professor.</p>	<p>Este episódio ilustra uma situação de oposição passiva com traços de provocação consciente, destacando o desafio que certos comportamentos colocam à gestão emocional e à autoridade pedagógica em contexto de sala de aula.</p>

**Nota de Campo n.º 2**

Data	Hora	Contexto	Descrição	Inferências
(10.04.2024)	10h40	Sala	<p>Durante a manhã do mesmo dia, observei um episódio de conflito entre dois alunos, cuja origem não foi imediatamente perceptível. A</p>	<p>A agitação do aluno que ficou na sala de aula, poderá ter se</p>

			<p>certa altura, ambos já se encontravam em confronto verbal, com gestos agressivos e gritos, num crescendo de tensão que rapidamente captou a atenção do professor.</p> <p>O confronto evoluiu de forma súbita e descontrolada, sendo necessária uma intervenção rápida. Um dos alunos foi prontamente retirado da sala como medida para cessar o conflito e proteger o bem-estar dos presentes. Esta ação permitiu interromper a escalada da agressividade, mas não resolveu por completo a instabilidade emocional no espaço.</p> <p>O aluno que permaneceu na sala revelou sinais claros de agitação: caminhava de um lado para o outro, murmurando frases desconexas, com dificuldade em manter a calma ou regressar à atividade proposta.</p>	<p>dado pela inexistência de uma conversa, onde se proporcionasse a resolução do conflito</p>
--	--	--	---	---

### Nota de Campo n.º 3

Data	Hora	Contexto	Descrição	Inferências
(10.04.2024)	11h	Sala	<p>Durante uma atividade individual na sala, uma aluna aproximou-se da colega e, sem qualquer troca verbal prévia, dobrou de forma brusca o caderno que esta utilizava. A ação foi claramente intencional e provocatória, interrompendo o trabalho da colega e</p>	<p>A falta de importância dada ao conflito que se gerou, deu asas à continuação do mesmo.</p>

			<p>gerando um imediato momento de tensão. A aluna lesada reagiu com indignação, gritando com a colega. Seguiu-se uma discussão acesa, com acusações e palavras duras trocadas entre ambas. O confronto verbal prolongou-se por largos minutos, mesmo após a intervenção inicial do professor. O tom emocional da discussão intensificou-se até que uma das alunas, visivelmente abalada, começou a chorar.</p>	
--	--	--	--	--

#### Nota de Campo n.º 4

Data	Hora	Contexto	Descrição	Inferências
(11.04.2024)	9h30	Sala	<p>Durante o decorrer de uma atividade livre na sala, um aluno agrediu fisicamente um colega, sem que houvesse qualquer motivo aparente ou desentendimento prévio identificável. O comportamento surgiu de forma repentina, apanhando tanto o colega como o restante grupo de surpresa. A vítima afastou-se de imediato, visivelmente incomodada, enquanto o agressor manteve uma expressão neutra, como se a ação tivesse sido algo banal ou rotineiro. O professor, ao perceber o sucedido, interveio de forma imediata, afastando o aluno agressor do grupo e conduzindo-o a um espaço mais reservado dentro da sala.</p>	<p>Este episódio não foi isolado. Segundo os registos e a observação direta, o mesmo aluno tem apresentado, de forma recorrente, atitudes agressivas em sala de aula, muitas vezes sem provocação evidente, o que dificulta a convivência e o bem-estar dos colegas.</p>

			Num tom sereno mas assertivo, o docente procurou conversar com o aluno sobre o impacto do seu comportamento, tentando sensibilizá-lo para as consequências das suas ações. No entanto, o aluno manteve-se indiferente, não reagindo emocionalmente à conversa e sem demonstrar qualquer sinal de arrependimento.	
--	--	--	--	--

### Nota de Campo n.º 5

Data	Hora	Contexto	Descrição	Inferências
(11.04.2024)	10h30	Sala	Durante um momento de transição entre atividades, um aluno foi repreendido por se encontrar a mexer no computador do professor, sem autorização. A repreensão, embora feita de forma calma e orientadora, desencadeou uma reação intensa por parte do aluno. Em poucos segundos, o aluno começou a atirar objetos que se encontravam em cima da mesa, atingindo alguns dos colegas próximos. Além disso, manifestou comportamentos destrutivos, danificando materiais da sala com evidente agitação emocional. O	<p>Importa referir que o aluno em questão é autista, e que apresenta por vezes respostas emocionais exacerbadas a estímulos que, para outros, poderiam parecer neutros. A situação foi gerida com contenção emocional por parte da equipa, procurando manter a estabilidade do grupo, mesmo após a saída do aluno.</p> <p>Este episódio reforça a importância de estratégias diferenciadas de intervenção, adaptadas às necessidades específicas de cada criança, assim como da colaboração entre os docentes e os técnicos</p>

			ambiente tornou-se caótico e exigiu a interrupção imediata da atividade em curso. Face à intensidade do episódio, e considerando o histórico do aluno, o professor solicitou a presença da psicóloga da escola, que prontamente se deslocou à sala. O aluno foi retirado com o acompanhamento da técnica, de forma a garantir a sua segurança e a dos restantes colegas.	especializados no acompanhamento de alunos com perturbações do neurodesenvolvimento.
--	--	--	--	--

#### Nota de Campo n.º 6

Data	Hora	Contexto	Descrição	Inferências
(15.04.2024)	9h20	Sala	Durante o decorrer da manhã, observei um comportamento recorrente por parte de um aluno em relação a um colega. Sem qualquer motivo aparente ou conflito prévio identificável, o aluno em questão dirigia constantes provocações ao colega, recorrendo a pequenos gestos como encostos de ombro, insultos sussurrados e até caretas provocatórias, como mostrar a língua. Apesar de vários olhares de desconforto e tentativas do colega de se	De acordo com observações anteriores, esta implicância dirigida a este colega em particular tem sido constante, o que exige um acompanhamento mais próximo e persistente. A situação alerta para a importância de identificar padrões de perseguição silenciosa entre pares, muitas

			<p>afastar ou ignorar, o comportamento persistiu ao longo do tempo. Foi necessário intervir, afastando o aluno “agressor” do espaço comum, e conversando com ele individualmente sobre a inadequação da sua atitude.</p> <p>Durante a conversa, o aluno demonstrou pouco envolvimento emocional, não reconhecendo a gravidade das suas ações e mantendo uma postura de indiferença. Mesmo após o afastamento, continuava a trocar olhares provocatórios e a tentar captar a atenção do colega de forma intencional, revelando que a intervenção não produziu um impacto imediato no comportamento.</p>	<p>vezes normalizados ou negligenciados, mas que interferem diretamente no bem-estar emocional dos alunos envolvidos.</p>
--	--	--	--	---

### Nota de Campo n.º 7

Data	Hora	Contexto	Descrição	Inferências
(15.04.2024)	11h	Sala	<p>Durante um momento de trabalho individual, um dos alunos tentou cortar a folha de um colega utilizando uma tesoura, sem qualquer tipo de aviso ou autorização. A ação foi rápida e inesperada, causando alarme imediato, tanto na vítima como nos colegas próximos. Embora não tenha havido contacto</p>	<p>Este episódio reforça a necessidade de estratégias consistentes de contenção e autorregulação, especialmente em momentos de impulsividade súbita. A</p>

			<p>direto com o corpo do colega, o gesto foi interpretado como uma tentativa de agressão, pelo seu caráter invasivo e impulsivo.</p> <p>O professor interveio de imediato, afastando o aluno para uma cadeira isolada com o objetivo de o ajudar a refletir sobre o ocorrido. No entanto, a reação do aluno à intervenção foi de revolta. Sentiu-se injustiçado pela separação, verbalizou com raiva e começou a gritar repetidamente, aumentando o tom de voz a cada momento.</p> <p>Num estado de clara desregulação emocional, o aluno passou a desferir murros contra um armário da sala, demonstrando grande frustração e incapacidade de se acalmar autonomamente. Foi necessário retirá-lo da sala com o apoio da equipa pedagógica, de forma a preservar a segurança dos colegas e permitir que o aluno recuperasse o controlo emocional num espaço mais resguardado.</p>	<p>intervenção precoce, combinada com apoio emocional especializado, é essencial para garantir a segurança e o equilíbrio no contexto escolar.</p>
--	--	--	---	--

## Anexo D

### Grelha de observação

Conflitos em sala de aula					
Data: 10/04/2024					
Origem / motivo	Tipo de conflito	Ação do aluno(s)	Estratégia adoptada	Resultados observados	Notas
Falta de cumprimento das regras (não obedeceu ao pedido do professor para sair da sala de aula, para o recreio)	Entre professor aluno	Falta de respeito/intimidação	<input type="checkbox"/> professor manteve a calma, insistindo na saída do aluno da sala de aula	Persistência em permanecer na sala de aula	Neste caso a passividade do professor, pode ter levado à persistência e ao comportamento desajustado do aluno
Desconhecido	Entre pares	Agressões físicas, recorrendo a uma vassoura, pontapeando o material da sala	Um dos alunos foi retirado da sala	Apesar da ausência de um dos alunos, o outro manteve-se agitado, permanecendo levantado até a aula terminar	A agitação do aluno que ficou na sala de aula, poderá ter se dado pela inexistência de uma conversa, onde se proporcionasse a resolução
Uma das alunas dobrou o caderno da colega	Entre pares	A aluna lesada gritou com a colega, discutindo por largos minutos.	Não observado	<input type="checkbox"/> conflito manteve-se, com uma das alunas a chorar.	A falta de importância dada ao conflito que se gerou, deu asas à continuação do mesmo.
Data: 11/04/2024					
Sem motivo aparente	Entre pares	Agressão e intimidação	Afastamento do aluno "agressor", conversando com ele sobre o seu comportamento	<input type="checkbox"/> aluno mostrou-se indiferente perante a conversa de sensibilização por parte do docente	<input type="checkbox"/> aluno em específico apresenta constantemente atitudes agressivas sem mostrar arrependimento
<input type="checkbox"/> aluno foi repreendido por estar a mexer no computador do professor	Ambos	Agressão e destruição do material, atirando objetos aos colegas	Solicitou-se à psicóloga da escola que viesse buscar o aluno	<input type="checkbox"/> aluno foi retirado de imediato da sala de aula	<input type="checkbox"/> aluno é autista
Data: 12/04/2024					
-	-	-	-	-	Visita de estudo
Data: 15/04/2024					
Sem motivo aparente	Entre pares	Provocações constantes (encosto de ombro, insultos, língua de fora)	Afastamento do aluno "agressor", conversando com ele sobre o seu comportamento	<input type="checkbox"/> aluno mantém o mesmo comportamento, mesmo estando afastado	Existe por parte do aluno "agressor" uma implicância constante com este colega.
Um dos alunos com uma tesoura tentou cortar a folha de um colega	Entre pares	Tentativa de agressão	Colocou-se o aluno afastado numa cadeira a refletir	<input type="checkbox"/> aluno sentiu-se injustiçado e começou a gritar dando murros a um armário	<input type="checkbox"/> aluno teve de ser retirado da sala de aula

## Anexo E

Reincidência no conflito (período de observação)					
Nome	Agressões	Destruição do material	Insultos	Discussão	Provocações
Aine	I			III	
Aissato			IIII		
Anna Liz					
Aryana				III	
Bryan					
Eli	II		IIII	IIII	IIII
Epifânia					
Fátima	II			III	
Gonçalo	III	II	IIII	III	IIII
Issac T.	IIII		IIII	III	II
Issac M.			III		III
Isabella				II	
Leonardo					
Lourenço					
Lunah	II			III	
Miguel	IIII	III	IIII		
Nayleen	IIII	III	IIII	IIII	IIII
Pedro	III	IIII	III	IIII	IIII
Rafael	III	IIII	III	IIII	IIII
Santiago				III	
Martim			III	III	IIII
Érica	I	I		I	
<b>TOTAL</b>					
<b>Notas</b>	Os conflitos existentes na sua grande maioria quando, eram entre pares, envolveram o professor titular.				

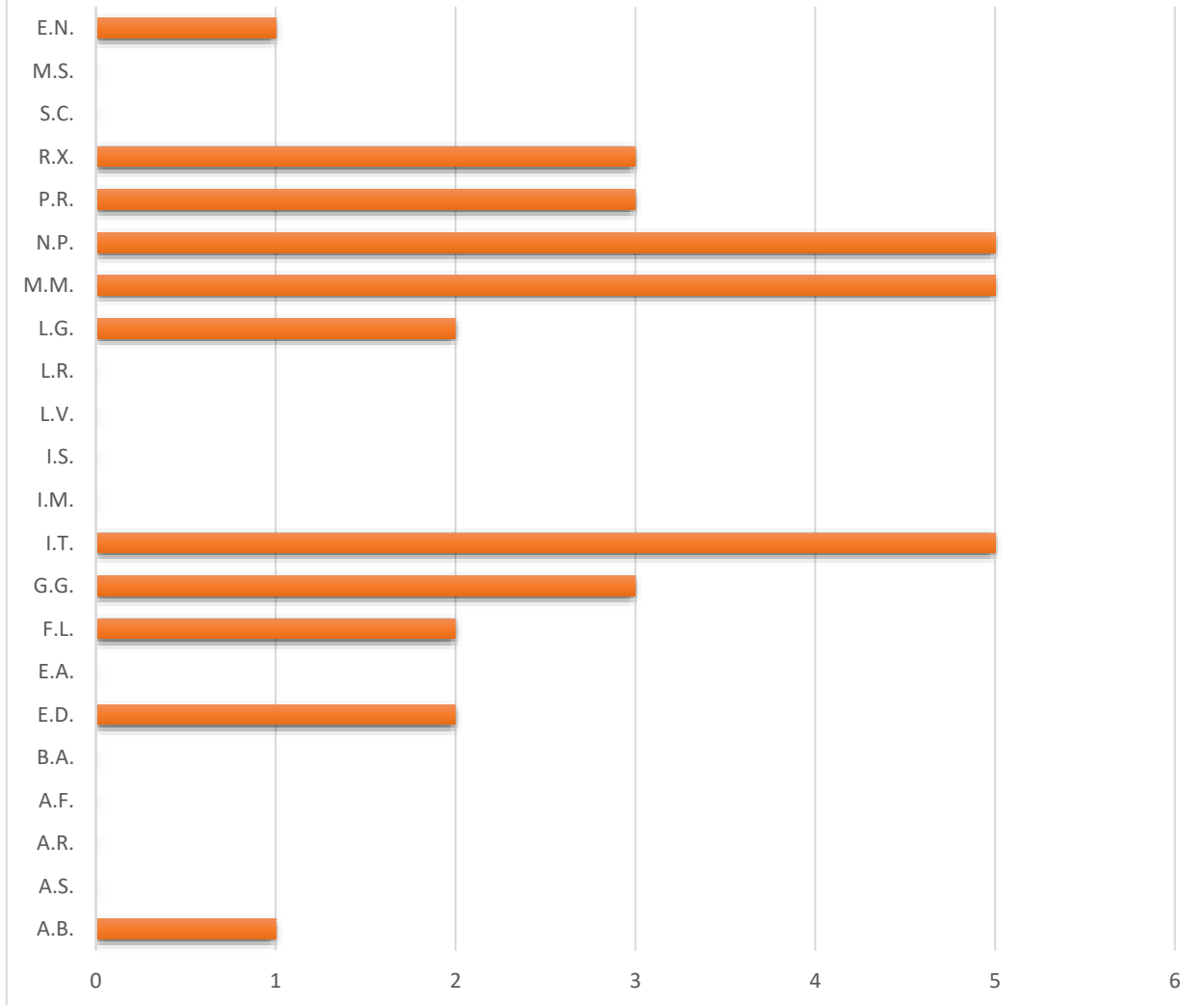
Sendo um aluno autista o Miguel regra geral nunca inicia um conflito. Reage de forma agressiva e explosiva quando é provocado

Em parte, os conflitos provocados pela aluno, foram contra o docente.

Os tipos de conflitos em que o Martim está envolvido, foram sempre contra o docente. vários conflitos, não sendo estes começados por ela. A aluna apresenta uma grave défice cognitivo, apresentando um diagnóstico de diferente idade mental em relação á idade real.

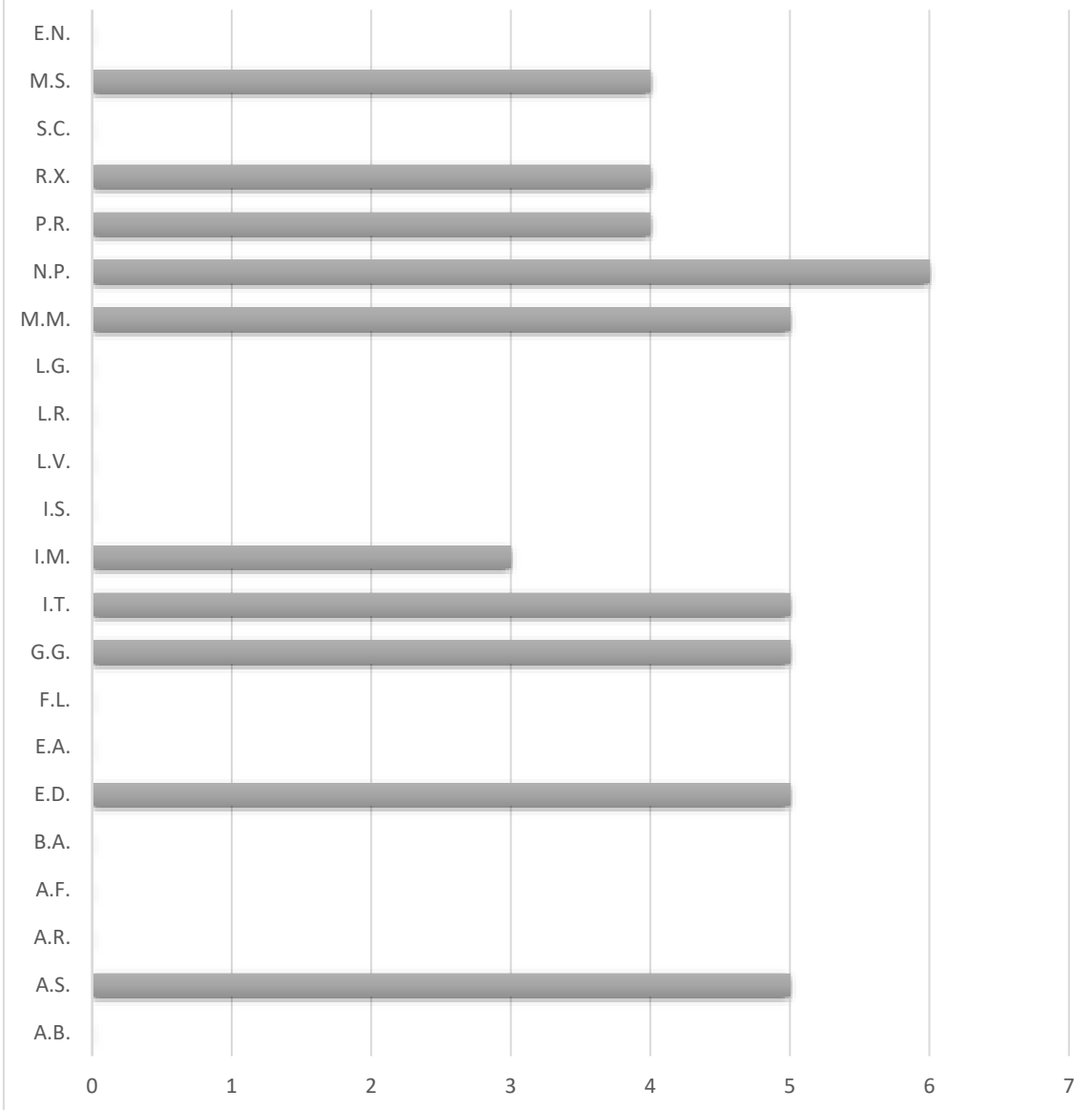
## Anexo F

## Reincidências - Agressões



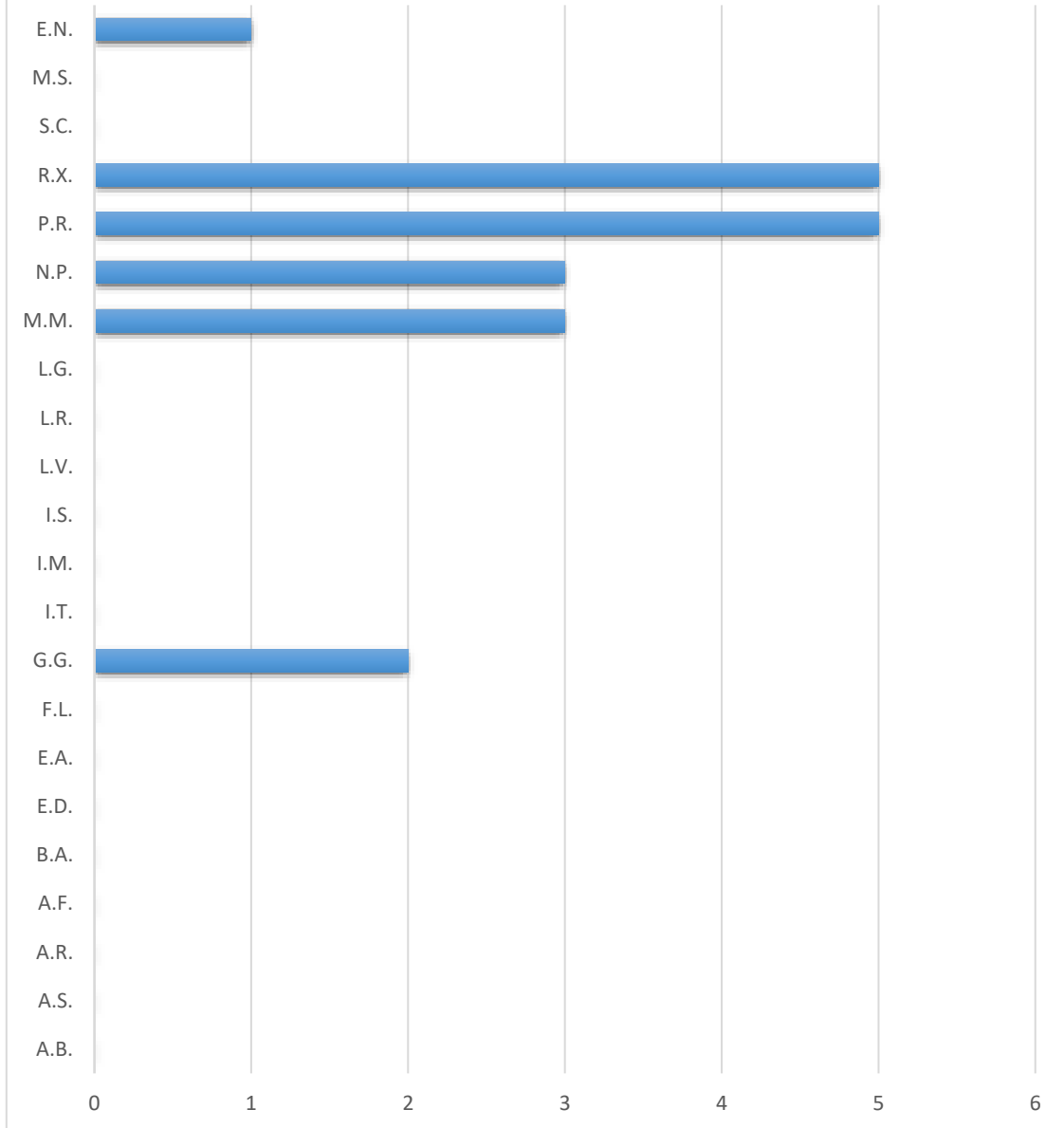
## Anexo G

### Reincidências - Insultos



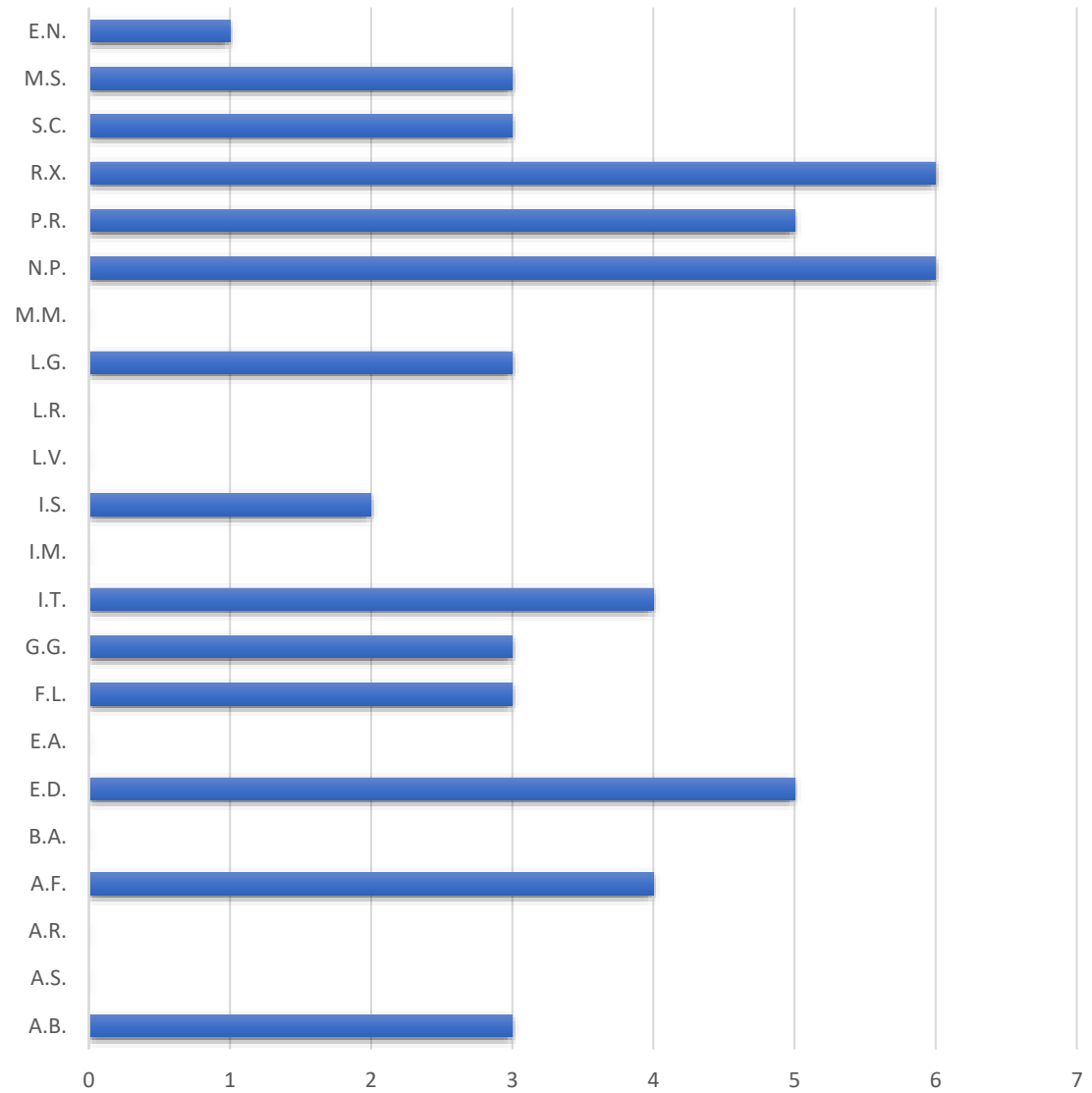
## Anexo H

## Reincidências - Destruição de Material



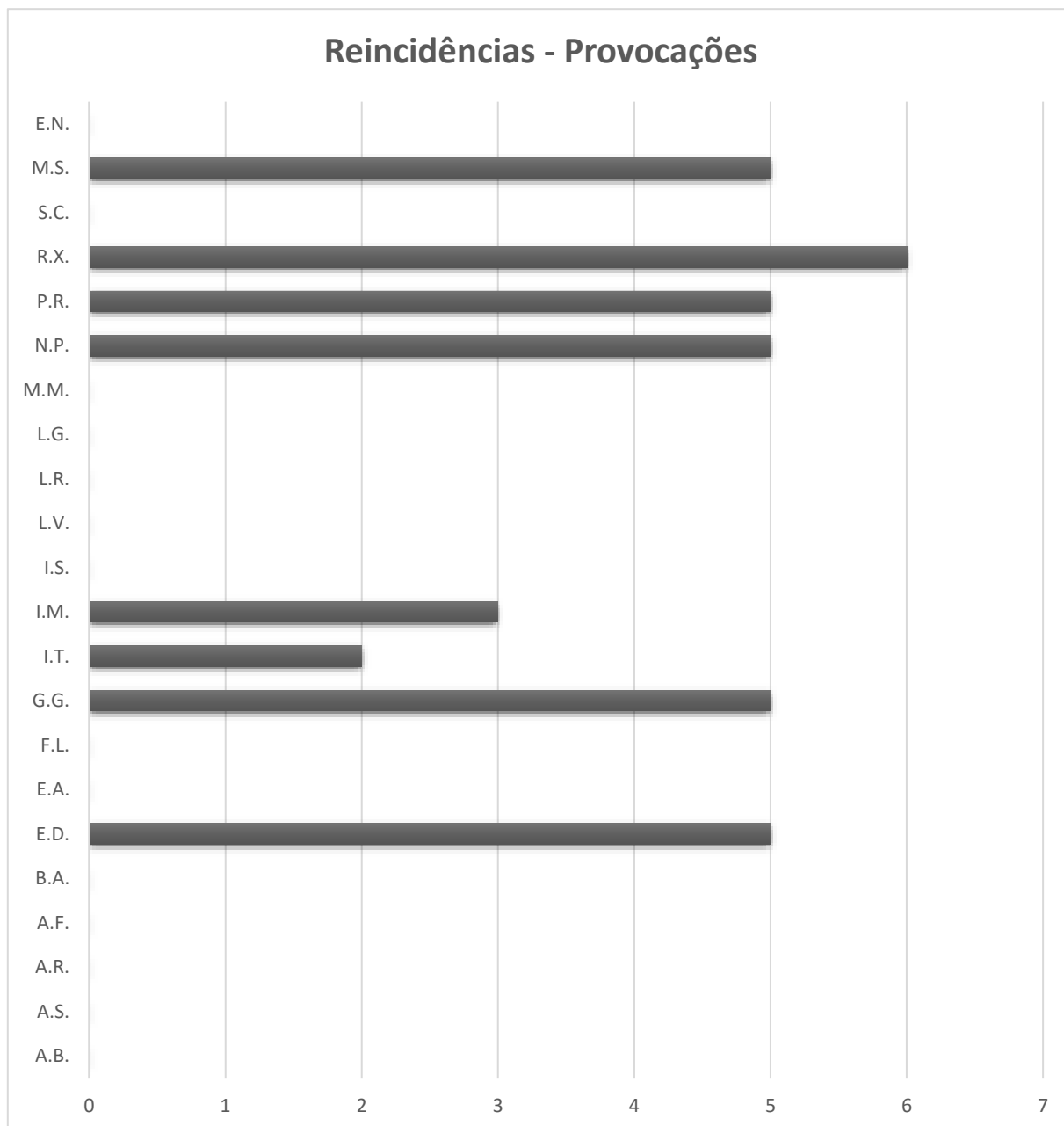
# Anexo I

## Reincidências - Discussão



## Anexo J

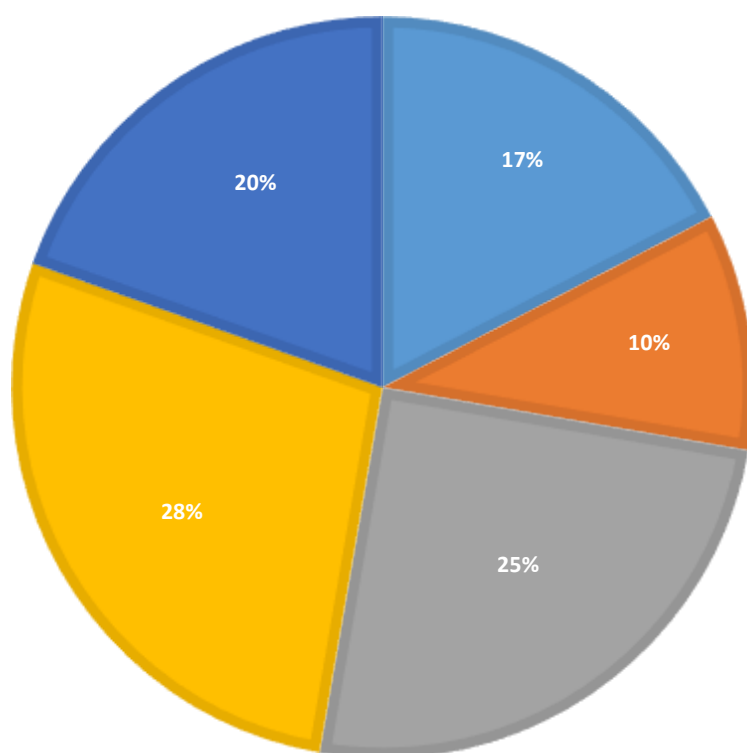
## Reincidências - Provocações



## Anexo K

### TIPOLOGIA DE CONFLITOS REGISTRADOS

■ Agressões ■ Destruição do material ■ Insultos ■ Discussão ■ Provocações



## Anexo L



## Anexo M

## Nota de Campo n.º 8

Data	Hora	Contexto
(09.05.2024)	10h30 – 12h15	Sala de aula e espaços exteriores

Descrição	Inferências
<p>Durante o período da manhã, foi implementada uma atividade em grupo com o objetivo de promover o trabalho colaborativo e motivar os alunos para a aprendizagem. A turma foi dividida em três grupos, tendo cada grupo recebido orientações específicas para a realização de uma tarefa exploratória. De forma geral, os alunos mostraram-se entusiasmados com a proposta, participando ativamente na execução da tarefa e demonstrando envolvimento nos momentos de discussão em grupo. Contudo, no decorrer da atividade, observou-se um aumento do espírito competitivo entre alguns elementos dos diferentes grupos. Esta competitividade desmedida levou ao surgimento de conflitos verbais, tanto entre grupos como no interior dos próprios grupos, gerando situações de tensão. Em dois dos grupos, alguns alunos abandonaram momentaneamente a atividade, afastando-se do local de trabalho e circulando por espaços da escola sem autorização, o que comprometeu o desenvolvimento da tarefa. Apesar das tentativas de mediação por parte dos docentes, nem todos os alunos conseguiram retomar a concentração e o foco proposto inicialmente.</p>	<p>A atividade revelou um forte envolvimento inicial dos alunos, evidenciando o potencial motivador das tarefas colaborativas. No entanto, a forma como foi vivida a dinâmica de grupo e a competitividade entre pares destacou a necessidade de reforçar competências de autorregulação emocional e resolução de conflitos. A dificuldade em lidar com a frustração e em aceitar o erro em contexto coletivo afetou o ambiente de trabalho e comprometeu, em parte, a eficácia da atividade. Este episódio sublinha a importância de estabelecer regras claras de cooperação e de trabalhar previamente aspetos comportamentais e relacionais, de modo a garantir que o trabalho em grupo se desenvolve num clima de respeito, inclusão e corresponsabilização.</p>

## Nota de Campo n.º 9

Data	Hora	Contexto
(10.05.2024)	14h30 – 15h15	Sala de aula – Conselho de Turma / Avaliação semanal

Descrição	Inferências
<p>Durante o Conselho de Turma, realizado no período da tarde, foram abordadas questões relativas ao desempenho dos alunos nas tarefas semanais e à sua participação no PIT. A sessão iniciou-se com a leitura do diário de turma e a revisão dos compromissos assumidos. Ao ser feito o balanço das tarefas semanais, alguns alunos demonstraram resistência em reconhecer a sua falta de compromisso, entrando em confronto verbal com os docentes, contestando a avaliação que lhes foi atribuída.</p> <p>Por outro lado, no momento de avaliação da prestação no PIT, a turma mostrou-se mais recetiva, revelando capacidade de autorreflexão e análise crítica sobre o seu desempenho. Este contraste evidenciou diferentes níveis de maturidade consoante os contextos de avaliação abordados.</p>	<p>Este episódio ilustra a dificuldade que alguns alunos ainda apresentam na aceitação da crítica e no reconhecimento das suas responsabilidades. A resistência à heteroavaliação e o confronto com os docentes demonstram fragilidades ao nível da autorregulação emocional e da capacidade de lidar com o feedback negativo. Em contrapartida, a análise consciente do desempenho no PIT revela que, quando envolvida num processo mais autónomo e autorreflexivo, a turma consegue demonstrar maior maturidade e sentido crítico. Este tipo de atividade reforça a importância de práticas de avaliação formativa e partilhada na construção da autonomia e da responsabilidade dos alunos.</p>

## Nota de Campo n.º 10

Data	Hora	Contexto
(14.05.2024)	14h30 – 15h30	Sala de aula – Cidadania

Descrição	Inferências
<p>A atividade teve lugar no âmbito da disciplina de Cidadania e consistiu na simulação de um sorteio de profissões. Cada aluno retirou aleatoriamente um papel de um saco, no qual se encontrava escrita uma profissão. Posteriormente, os alunos foram convidados a refletir sobre a importância da profissão que lhes calhou e a apresentar argumentos perante a turma, defendendo a sua relevância na sociedade.</p> <p>Os alunos demonstraram bastante entusiasmo ao longo da atividade, participando ativamente e revelando criatividade e sentido crítico na construção dos seus argumentos. A maioria foi capaz de apresentar justificações coerentes, relacionando as profissões com o bem-estar coletivo e o funcionamento da sociedade. No entanto, um grupo de alunos interferiu negativamente durante as apresentações dos colegas, utilizando linguagem inadequada para contrariar os argumentos expostos. Essa atitude gerou momentos de tensão, afetando a fluidez e o respeito no decorrer da atividade. Foi necessária a intervenção do professor para reorientar a participação e restabelecer um clima de respeito.</p>	<p>A atividade revelou-se eficaz na promoção de competências de argumentação, empatia e valorização das diferentes profissões, contribuindo para o desenvolvimento da consciência cívica. O entusiasmo geral da turma evidenciou o potencial da metodologia utilizada para fomentar o pensamento crítico e a expressão oral. No entanto, os episódios de desrespeito verbal demonstram que ainda é necessário investir no reforço das regras de convivência e no desenvolvimento de competências socioemocionais, como a escuta ativa e o respeito pela opinião alheia. A intervenção docente foi fundamental para reequilibrar a dinâmica do grupo e garantir a continuidade da atividade em ambiente construtivo.</p>

## Nota de Campo n.º 11

Data	Hora	Contexto
(17.05.2024)	16h30 – 17h30	Sala de aula – Cidadania / Multiculturalidade

Descrição	Inferências
<p>No âmbito da valorização da multiculturalidade presente na turma, foi realizada uma atividade em que cada aluno, com o apoio da sua família, trouxe uma breve apresentação individual sobre um prato típico do seu país de origem ou dos seus familiares. A atividade teve como principal objetivo promover o respeito pela diversidade cultural e fortalecer os laços entre os alunos, criando oportunidades de partilha e conhecimento mútuo. Face aos conflitos anteriormente observados na turma, esta proposta visou também fomentar a empatia e a valorização das origens dos colegas, criando um ambiente mais inclusivo e colaborativo.</p> <p>Durante a sessão, apesar de alguns constrangimentos pontuais causados por desrespeito às regras da sala de aula por parte de alguns alunos, a atividade decorreu de forma positiva. A maioria dos alunos demonstrou interesse genuíno nas apresentações dos colegas e reagiu com curiosidade e entusiasmo à diversidade gastronómica apresentada. Alguns alunos partilharam experiências pessoais ligadas aos pratos apresentados, o que contribuiu para momentos de aproximação e valorização mútua.</p>	<p>A atividade revelou-se pertinente no contexto da turma, uma vez que permitiu reforçar o reconhecimento das diferentes culturas presentes e incentivar a escuta e o respeito. O envolvimento familiar contribuiu para reforçar o vínculo entre escola e comunidade, promovendo a partilha de valores e tradições. Apesar dos comportamentos desajustados observados em alguns momentos, a dinâmica geral foi positiva e potenciou interações mais empáticas e construtivas entre os alunos. Esta iniciativa demonstrou que o reconhecimento das identidades culturais individuais pode ser uma via eficaz para prevenir conflitos e promover um maior sentido de pertença no grupo.</p>

## Nota de Campo n.º 12

Data	Hora	Contexto
(Semana de 20 a 24.05.2024)	(Horário das aulas de Estudo do Meio)	Sala de aula – Estudo do Meio / Cidadania

Descrição	Inferências
<p>Durante a semana de 20 a 24 de maio, foi proposto à turma um trabalho de grupo no âmbito das aulas de Estudo do Meio, com ligação à área da Cidadania. Os grupos foram organizados tendo em conta a nacionalidade de origem dos alunos ou dos seus familiares. O objetivo principal da atividade foi dar a conhecer à turma curiosidades e aspetos culturais dos países representados, promovendo o respeito e a valorização da diversidade presente no grupo. A atividade visava também, face aos conflitos frequentes e à evidente falta de empatia entre alguns alunos, incentivar a cooperação entre pares com origens semelhantes e fomentar a aceitação das diferenças culturais como fator de união e não de separação.</p> <p>Durante a preparação do trabalho, os alunos demonstraram entusiasmo, empenho e cooperação, participando ativamente na recolha e organização da informação.</p> <p>Contudo, no momento das apresentações, surgiram rivalidades entre alguns grupos, com discursos comparativos e competitivos entre nacionalidades. Essa atitude desencadeou debates acalorados entre os alunos e, em alguns casos, trocas de insultos, o que exigiu a intervenção dos professores</p>	<p>A atividade revelou-se pertinente do ponto de vista pedagógico e social, na medida em que proporcionou um espaço de visibilidade e valorização das identidades culturais presentes na turma. Apesar do envolvimento positivo durante a fase de execução, o momento de apresentação evidenciou a persistência de atitudes intolerantes e a dificuldade em lidar com a diferença sem recorrer à comparação ou ao conflito. Este episódio demonstrou a importância de reforçar o trabalho contínuo em torno da empatia, da escuta ativa e do respeito mútuo. Atividades interculturais, quando bem orientadas, têm o potencial de promover ambientes mais inclusivos, mas também exigem acompanhamento constante para prevenir manifestações de preconceito ou competição negativa.</p>

para restaurar um clima de respeito e contenção.	
---	--

# Anexo N

### Registos narrativos de episódios relevantes

No início da intervenção pedagógica, foi implementada a estratégia do 'Cartão da Amizade', com o objetivo de promover comportamentos positivos no seio do grupo-turma. Este cartão incluía três compromissos principais: a resolução de conflitos, o apaziguamento de situações conflituosas e o incentivo ao trabalho cooperativo. Cada aluno tinha como meta alcançar cinco estrelas por compromisso, sendo-lhes atribuída uma recompensa no final do ano letivo. Embora inicialmente se tenha pensado numa recompensa coletiva, em articulação com o professor cooperante decidiu-se pela atribuição individual, considerando que nem todos os alunos demonstrariam o mesmo nível de empenho e compromisso. Apesar do entusiasmo inicial, apenas um grupo reduzido de alunos se envolveu ativamente, demonstrando esforço contínuo. Contudo, registaram-se episódios de sabotagem por parte de alguns colegas, que, perante o sucesso alheio, tentaram prejudicar os cartões daqueles que cumpriam os objetivos definidos.

Face à persistência de comportamentos desregulados e à ineficácia das estratégias anteriormente implementadas, decidiu-se introduzir um novo sistema de avaliação diária, aplicado em todas as tarefas desenvolvidas em sala de aula. Este sistema recorria ao uso de cores, associando-as não apenas ao desempenho na tarefa, mas também à postura adotada durante a sua execução. As cores utilizadas foram: azul (muito bom), verde (bom), amarelo (suficiente) e vermelho (insuficiente). A intenção era reforçar comportamentos positivos e incentivar a autorregulação dos alunos, promovendo uma maior responsabilização individual e coletiva.

### Quadro de Estratégias Implementadas

<b>Estratégia Adotada</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Desfecho</b>
Cartão da Amizade (com 3 compromissos: resolver, apaziguar e cooperar)	Promover comportamentos cooperativos, resolução	Aderência limitada. Grupo reduzido demonstrou empenho, mas sabotagens

	pacífica de conflitos e o espírito de equipa.	internas prejudicaram o processo.
Avaliação diária com sistema de cores (azul, verde, amarelo, vermelho)	Fomentar a autorregulação, o respeito pelas regras e a melhoria da postura e do desempenho.	Mostrou-se mais eficaz na responsabilização individual, mas com impacto limitado na resolução dos conflitos existentes.