



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mais vale educar do que remediar: Gestão e prevenção de conflitos numa escola do 1º Ciclo de Ensino Básico

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Sofia de Almeida Moteiro

Mais vale educar do que remediar: gestão de conflitos numa escola do 1º Ciclo de Ensino

Básico

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira
Baptista

25 de novembro, 2024

Agradecimentos

Assim começa o fim de um percurso cheio de altos e baixos que foi muito importante para mim. Foram cinco anos recheados de aventuras e desafios, por vezes difíceis, mas que me fizeram ser quem sou hoje. Obrigada Coimbra por me teres feito tão feliz, para sempre capa negra de saudade.

Pais, por terem tornado possível toda esta jornada, por me terem dado forças para continuar e por todos os sacrifícios que fizeram para me verem lutar pelo meu futuro. Obrigada de coração por acreditarem em mim todos os dias. Sem vocês nada disto seria possível.

Andreia e Carlos, obrigada por me terem dado na cabeça até não dar mais, por me desafiarem a ser melhor de todos os dias, obrigada por estarem presentes em todos os momentos e por toda a paciência durante estes anos.

Inês e Vargas, vocês são os melhores amigos que alguém pode ter. Obrigada por acreditarem que seria possível e pela força que em mim depositaram desde sempre. Por todas as memórias, risos e choros, obrigada por serem o ombro amigo.

Marta, obrigada por teres acreditado em mim desde o primeiro dia e por apesar de tudo estares presente. Obrigada por seres a amiga que me puxa para a realidade e por toda a paciência e ajuda durante este processo. Do início ao fim!

Miguel, a ti que me apoiaste como ninguém e que estiveste sempre presente, que acreditaste em mim quando a vontade era de desistir, o meu muito obrigada. Obrigada também por todo o carinho e cumplicidade, por fazeres questão de me lembrar que um dia tudo não passará de uma boa memória.

À Beatriz, que mesmo estando longe nunca deixaste de me dar força e de acreditar em mim. Obrigada por me lembrares que tudo é possível se eu lutar o suficiente.

A ti Raimundo, *in memoriam*, espero que estejas orgulhoso.

Professora Madalena, obrigada por ter embarcado nesta aventura comigo e por todo o apoio e tempo dispensados.

Às crianças que tornaram este relatório possível, obrigada por partilharem esta experiência comigo e por me terem feito crescer com vocês.

Por fim, obrigada a toda a minha família, amigos e amigas que de alguma forma contribuíram para que tudo isto fosse possível. Prometo compensar-vos por todas as vezes que vos disse “não posso, tenho de escrever a tese”, até porque agora já posso.

Mais vale educar do que remediar: gestão de conflitos numa escola do 1º Ciclo de Ensino Básico

Resumo: O seguinte relatório apresenta uma intervenção relacionada com as emoções, realizada numa turma que englobava os quatro anos de escolaridade do ensino básico, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O projeto tinha como objetivo compreender em que medida os conflitos constituíam um problema para as crianças, saber quais eram as suas perceções sobre o tema, fomentar o conhecimento sobre as emoções e elaborar uma intervenção que tornasse a resolução de conflitos mais simples e eficaz. Partimos da seguinte questão: “De que forma uma melhor perceção das emoções pode impactar de forma positiva os conflitos vivenciados pelos/as alunos/as de uma escola do primeiro ciclo?”. Sendo esta uma investigação de cariz qualitativo, contou com inquéritos por questionários e por entrevista uma vez que apresentam as informações de forma descritiva e pormenorizada. A investigação foi composta por 8 sessões que abordaram temas como a importância de diversas emoções e de como as gerir, saber distinguir o que é realmente um conflito e como o resolver e consciencializar a restante comunidade escolar em relação ao tema.

Os resultados da intervenção indiciam que é importante e eficaz abordar este tema com as crianças desde cedo com o propósito de facilitar a regulação das emoções e de modo a promover uma melhor gestão de conflitos.

Palavras-chave: Conflito, 1º Ciclo do Ensino básico, resolução de conflitos, emoções

It is best to intervene than to remediate: management of conflicts in a Primary school

Abstract: The following report presents an intervention related to emotions, performed in a class that encompassed the four years of basic education, in the scope of Citizenship and emotions, to obtain a master's degree in Pre-School Education in Primary School Teaching.

The project's goals were to understand the extent to which conflicts were a problem for children, find out what their perceptions were on the topic, promote the social and personal areas of each person, promoting knowledge about emotions and developing a meaningful intervention, making conflict resolution simple and more effective. The starting point was the following question: "How can a better perception of emotions and mediation positively impact the conflicts experienced by students at a primary school?". As this is a qualitative investigation, it included surveys using questionnaires and interviews with descriptive and detailed information. The investigation consisted of 8 sessions that covered topics such as the importance of diverse emotions and knowing how to manage them, distinguish what is actually a conflict and how to resolve it, and raise awareness about the topic in the school community.

The results of the intervention indicate that it is important and effective to address this topic with children from an early age in order to facilitate the regulation of emotions and to promote better conflict management.

Keywords: Conflict, Primary School, Conflict management, emotions

Sumário

Introdução	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1 Gestão de conflitos e sua relevância.....	7
1.1.1 Definição do conceito de conflito	7
1.1.2 Tipologia de conflitos.....	9
1.1.3 Vantagens e desvantagens do conflito	14
1.1.4 Estratégias de resolução de conflitos	17
1.1.5 Porque é que é necessário ensinar as crianças a resolver conflitos? ...	20
1.2 Inteligência Emocional	21
1.2.1 Conceito de inteligência emocional	21
1.3 Desenvolvimento socio afetivo	24
1.4 Como controlar a agressividade/raiva?.....	26
1.5 A sala de aula como contexto social	28
1.6 O papel da escola e dos/as professores/as	30
1.6.1 O papel da família	32
II. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO EM TORNO DA INTERVENÇÃO REALIZADA.....	35
2.1 O estabelecimento educativo	37
2.2 Participantes.....	37
2.3 Contexto e questão de partida	38
2.4. Objetivos.....	39
2.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	40
2.6 Apresentação, análise e discussão dos dados	42
2.6.1 Fase de diagnóstico	42
2.6.2 Fase de intervenção.....	50
2.6.3 Avaliação da Intervenção.....	54
III. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
BIBLIOGRAFIA	65
APÊNDICES.....	71

Lista de abreviaturas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

IE – Inteligência Emocional

Lista de figuras

FIGURA 1 - MODELO DE PONDY.....	13
FIGURA 2 - IMPACTO DE NÍVEL DE CONFLITO SOBRE O RESULTADO DA ORGANIZAÇÃO.....	15
FIGURA 3 - SISTEMA SOCIAL E CONDUTA	29
FIGURA 4 - SISTEMA SOCIAL E CONDUTA	30
FIGURA 5 - EXEMPLO 1 DE NOTÍCIA SOBRE VIOLÊNCIA.....	41
FIGURA 6 - EXEMPLO 2 DE NOTÍCIA SOBRE VIOLÊNCIA.....	42

Lista de tabelas

TABELA 1 - EFEITOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CONFLITO	16
TABELA 2 - SESSÕES REALIZADAS NA INTERVENÇÃO	53

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 - O QUE ENTENDES POR CONFLITO?	46
GRÁFICO 2 - COM QUE FREQUÊNCIA EXISTEM CONFLITOS NA TUA ESCOLA?	47
GRÁFICO 3 - QUAIS OS CONFLITOS QUE JÁ OBSERVASTE NA TUA ESCOLA?	48
GRÁFICO 4 - SENTES QUE ESTÁS PREPARADO/A PARA RESOLVER UM CONFLITO?	49
GRÁFICO 5 - ASSINALA COM V (VERDADEIRO) OU F (FALSO)	56
GRÁFICO 6 - QUAL FOI A SESSÃO QUE MAIS GOSTASTE E A QUE MENOS GOSTASTE?	58

Introdução

O presente relatório, concretizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, retrata uma abordagem sobre a gestão de conflitos implementada com uma turma que engloba os quatros anos de escolaridade do 1º CEB.

A escolha deste tema surgiu devido à constante observação de conflitos nos diferentes estágios realizados no decorrer do meu percurso académico. Tendo em conta que os conflitos estarão sempre presentes no nosso quotidiano, podemos e/ou devemos começar por saber identificá-los e saber lidar com as suas consequências de modo a preveni-los no meio escolar, evitando desde logo que escalem para comportamentos agressivos. O termo conflito é referido em diversos referenciais de educação, mas é no Referencial de Educação para a Saúde que, no Subtema 4: Emoções, Carvalho et al. (2017) menciona a importância de entender a noção de conflito. O conhecimento desta noção implica também saber identificar diversas emoções e compreender o seu valor a fim de aprenderem “através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo” (Duarte et al., 2022, p. 9). Desta forma, este projeto procurou compreender as situações de conflito neste contexto escolar específico, com o objetivo de criar uma ação pedagógica positiva para ajudar as crianças a fomentarem os desenvolvimentos emocional e social e a resolver os conflitos.

A escola é um lugar que facilita o surgimento de relações, a partilha, tanto de conhecimento, como de valores e o crescimento pessoal de cada criança como indivíduo único que é. No entanto, na sociedade em que vivemos, a escola é também um lugar propício à violência e esta tem contado com um grande destaque como será analisado posteriormente. É necessário que nós como professores/as sejamos conhecedores/as de práticas e técnicas que visam o desenvolvimento de uma educação que não ignore os conflitos, mas que os acolhe com o objetivo de realçar a importância de lidar com tudo o que os mesmos envolvem. Uma educação contra uma paz negativa que, segundo Martin Luther King Jr. (1963) é a ausência de conflitos, mas promotora de uma convivência mais agradável para todos e de uma paz positiva que, segundo o autor é a presença de justiça.

Em suma, sendo o conflito algo inerente e instintivo na nossa vida, devemos olhar para ele como uma oportunidade de aprendizagem e de evolução de capacidades pessoais e sociais, manobrando a sua gestão de modo a proporcionar um ambiente saudável e de bem-estar.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este divide-se em duas componentes fundamentais, a teórica e a que relata a intervenção realizada. A parte teórica resume-se ao Enquadramento Teórico no qual apresento conceitos importantes sobre o tema, baseando-me em referências literárias de diferentes origens. Por sua vez, a componente empírica divide-se em três partes. A primeira é a Contextualização do Estudo na qual identifico o contexto onde a intervenção foi realizada e os participantes do mesmo. De seguida, são descritos os objetivos do projeto, a metodologia utilizada e a análise dos dados recolhidos através de diferentes tipos de questionários. Por fim, a última parte da componente empírica apresenta as considerações finais da intervenção.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Gestão de conflitos e sua relevância

1.1.1 Definição do conceito de conflito

A palavra conflito tem a sua origem etimológica do latim *conflictus*, que significa “luta; falta de entendimento; oposição; guerra” (Infopédia, s.d.) entre forças contrárias, sejam elas pessoas ou coisas.

O ser humano é um animal que vive em sociedade e, por isso, os conflitos estão presentes desde o início da humanidade. A ausência de conflitos, quer seja num grupo ou numa organização, era então vista como um indicador incontestável da eficácia dos mesmos. O maior objetivo era desenvolver aptidões que evitassem o surgimento de conflitos. Assim sendo, a melhor forma para “resolver conflitos era a que se sustentava na autoridade e poder” (Rodrigues, 2013).

Cunha, no seu livro “Conflito e negociação” (2001), refere que foi “desde sempre” que “os seres humanos, enquanto actores sociais, membros de uma comunidade de maior ou menor dimensão, sujeitos integrantes de organizações do mais variado cariz, se viram obrigados a lidar com conflitos” (p. 23). Desta forma podemos perceber que o conflito se encontra presente de forma consecutiva tanto em assuntos de aspeto mundial e público, como nas mais pequenas interações particulares do quotidiano de cada indivíduo.

Contudo, autores como Taylor et al. citados por Rahim (2001), acreditavam que a existência de conflitos significava a existência uma falha e que era prejudicial. A ideia de existir um conflito revelava, para os autores, falta de colaboração, sendo então algo que não devia existir. Com o objetivo de alcançar a eficácia organizacional, estes autores recomendavam a supressão de qualquer providencia de conflitos tais como as emoções.

Sendo um processo de oposição, conflitos ocorrem quando indivíduos procuram diferentes metas ou objetivos. Segundo Fernandes (1999), citado por Cruz (2004 p. 60) conflitos têm por base incompatibilidades, divergências de interesses, de ideias, de crenças e de valores. Contudo isto não significa que tenham de ser vistos como algo negativo. Pelo contrário, segundo McIntyre (2007), a má imagem do conflito começou a

ser remodelada em meados do século XX. Consequentemente, os conflitos são agora vistos como algo positivo, como um “fenómeno social, multidimensional, parte integrante da existência humana, essencial para o processo evolutivo da humanidade e para a transformação social” (Seromenho, 2017).

O mesmo conflito pode ter diversos impactos em pessoas diferentes. As diferentes vivências, variações emocionais e até a forma como fomos criados são pontos fulcrais que influenciam a forma como olhamos para tudo o que nos rodeia. Perceber a veracidade dos factos quando existem dois lados da mesma história pode ser difícil por esta mesma situação (Terceiro et al., 2006). Os conflitos podem influenciar a ligação de um grupo tanto de forma positiva como negativa. Se o grupo entra em conflito sobre algo pequeno, presumivelmente de uma mais fácil resolução, a probabilidade é que quando surge um conflito maior, este seja resolvido de forma proativa. No entanto, se o conflito for cada vez maior sem que os indivíduos sejam capazes de o resolver, a tendência é que a discórdia aumente e a comunicação seja cada vez menos eficaz (Bilhim, 2009).

Devemos ainda lembrar que um conflito ocorre não só entre inimigos, mas também entre amigos, família e colegas que tenham diferentes formas de pensar. É ainda indispensável mencionar os conflitos internos, ou seja, os conflitos intrapessoais que se relacionam com o próprio indivíduo e serão mencionados detalhadamente mais à frente.

Segundo Cruz (2004), um conflito pode ter os seguintes resultados:

- Ganho/Perda – Nesta circunstância, apenas uma das partes envolvidas alcança os objetivos desejados. Com isto, existem algumas consequências para as duas partes. A parte que ganha pode moderar a produtividade uma vez que já alcançou uma vitória, acentuar a ideia de que está sempre certa e ainda desenvolver uma má imagem da parte que perdeu. Já a parte derrotada pode tentar justificar a derrota alterando a verdade. No entanto, quando se trata de um grupo, as relações podem ser prejudicadas ou podem aceitar a derrota, aproveitando-a para melhorar.

- Perda/Perda – Neste cenário, o resultado não é o esperado por nenhuma das partes. Ou os envolvidos acabam por ceder, ou existe um terceiro elemento que auxilia no término do conflito sem tirar partido de nenhuma das partes. As consequências podem ser idênticas às de quem perde no exemplo anterior.

- Ganho/Ganho – Para ambas as partes ganharem, o conflito tem de se tornar um problema e os envolvidos têm de se dedicar na resolução do mesmo. Apesar deste ser o resultado mais favorável, o processo tem de ser reconhecido como um ato de colaboração.

1.1.2 Tipologia de conflitos

Com o objetivo de entender melhor as possibilidades de um conflito, é importante, após definirmos o conceito do mesmo, perceber a sua dimensão e classificação. Posto isto, diferentes autores, apresentam diferentes tipologias para o fazer e, por essa razão, esta investigação irá expor algumas.

Conforme Figueiredo (2012), os conflitos podem ser classificados segundo o tipo de entidade em questão, podendo ser por exemplo conflitos morais – perante valores morais e éticas contraditórias; conflitos transcendentais – que dizem respeito ao destino ou entidade divina; conflitos sociais – com a sociedade; confrontos ideológicos – envolvem diferentes filosofias de vida e visões do mundo; entre outros.

Ainda referido por Figueiredo (2012) e Noronha, M. e Noronha, Z. (2002, p. 8), os conflitos podem também ser denominados segundo a sua origem como sendo intrapessoais, interpessoais e organizacionais que se dividem em duas partes: os intragrupalis e os intergrupais.

- Conflitos Intrapessoais - O conflito intrapessoal tem como índole as pressões internas experienciadas por cada indivíduo. Implica a existência de duas ou mais necessidades coincidentes que não podem ser satisfeitas ao mesmo tempo uma vez que a satisfação de uma, origina a insatisfação da outra. Sendo um conflito pessoal, este pode ativar processos emocionais que geram respostas sentimentais desreguladas ou ocorrências psicopatológicas (Noronha, M. e Noronha, Z. 2002, p. 8 – 11).
- Conflitos Interpessoais - O conflito interpessoal envolve duas ou mais pessoas que divergem na perceção de uma situação em comum. Com

diferentes pontos de vista, prioridades e posições, é trabalhoso conseguir-se chegar a uma conclusão agradável para ambas as partes. Segundo Noronha e Noronha (2002, p. 11), este conflito é mais difícil de resolver do que o anterior, podendo mesmo desencadear um mau estar emocional.

- Conflitos Intragrupais - No seio do mesmo grupo, o conflito intragrupal acontece devido a incompatibilidades ou desacordos entre os membros do mesmo uma vez que podem ter necessidades e interesses diferentes. Segundo Figueiredo (2012), este conflito pode ter origem devido a falhas de comunicação, regras implícitas e/ou valores e objetivos dispares.
- Conflitos Intergrupais - Com origens iguais ao conflito intragrupal, para que haja um conflito intergrupalo, dois ou mais grupos têm de estar envolvidos e divergirem em ideias, valores, objetivos, entre outros.

Em 1973, Deutsch, considerado por muitos o autor mais pertinente sobre o tema em questão, apresentou seis tipos de conflitos que não se excluem mutuamente. Os tipos de conflitos são os seguintes:

1. Conflito verídico – este conflito é objetivo e nítido, ou seja, de fácil perceção. No entanto, não é fácil de resolver de forma pacífica caso não haja cooperação para que se resolva.
2. Conflito contingente – a existência deste conflito está pendente da reestruturação de circunstâncias do quotidiano. Estas podem não ser bem aceites pelas duas partes e, por essa razão, para que o conflito seja resolvido, precisam de ser flexíveis, racionais e pouco emotivas.
3. Conflito deslocado – este conflito dá-se quando as partes envolvidas discutem pelo motivo errado. Ou seja, existe um conflito manifesto, mas o assunto não é o subjacente, podendo ser o verdadeiro motivo demasiado perigoso para ser tratado diretamente. Os elementos participantes neste conflito podem reagir facilmente com irritabilidade, dificultando o processo de resolução tanto do conflito manifesto, como do deslocado.

4. Conflito mal atribuído – este conflito ocorre entre partes erradas e, por consequência, sobre assuntos errados também. Esta má atribuição pode ser feita inconscientemente, como por exemplo culpar alguém por algo que ela não fez ou fez instruída por outro.
5. Conflito latente – apesar deste conflito estar implícito, não se sucede como devia e isto acontece porque pode ter sido reprimido ou porque psicologicamente, o conflito nem existe.
6. Conflito falso – este conflito ocorre quando não existe um fundamento para tal, ou seja, pode ser provocado por percepções ou compreensões erradas. Uma vez que é baseado em falsas certezas, pode começar como falso, mas originar mais tarde um verdadeiro conflito devido aos comportamentos e motivos das partes envolvidas.

Com isto, Deutsch (1973) expôs ainda a ideologia de conflitos destrutivos e construtivos. O conflito destrutivo consolida-se na ideia de que implica, como o próprio nome indica, consequências destrutivas. Com isto, os participantes acabam dececionados com o resultado do mesmo e com a sensação de que perderam. Já no conflito construtivo, as consequências são produtivas e todas as partes constituintes sentem que ganharam algo com o conflito, saindo do mesmo satisfeitas.

Uma vez classificados quanto ao seu conteúdo e níveis, os conflitos podem ainda, segundo Jehn et al. (2008), ser classificados conforme as suas quatro diferentes dimensões. Estas dimensões, conforme os autores, auxiliam como moderadores no esclarecimento de um conflito e são a emocionalidade e a importância. Estas intensificam os efeitos negativos do conflito, o potencial de resolução que ameniza os efeitos negativos e ainda as normas de aceitação que ampliam os possíveis efeitos positivos.

As dimensões emocionalidade e importância, referentes às emoções negativas que são regularmente associadas e sentidas durante o desenvolvimento de um conflito, afetam negativamente o desempenho dos envolvidos. Segundo Jehn (1997), estas emoções afetam qualquer conflito independentemente do seu tipo e, tanto isso como as respostas desfavoráveis a nível emocional expressadas, dificultam a sua resolução (Jehn et al., 2008).

O potencial de resolução está relacionado com a intensidade do grupo em função de querer resolver o conflito. Isto é, quanto mais o grupo acreditar que é capaz de resolver qualquer conflito, maior será o desenvolvimento emergente de uma atmosfera positiva. O instinto de que é possível solucionar um conflito sem consequências prejudiciais ao grupo, tende a ter efeitos positivos em relação à eficiência do mesmo resolução (Jehn et al. 2008).

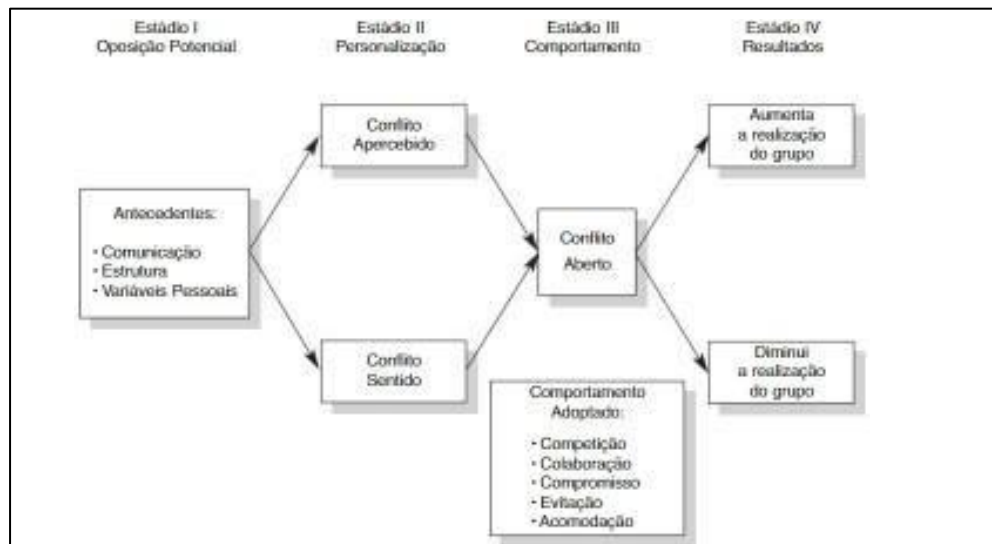
Por último, a dimensão norma de aceitação utiliza-se para retratar as políticas do grupo referentes ao conflito e à comunicação, não sendo estas normas gerais, mas sim específicas em cada conflito. Estas políticas padrão guiam o comportamento dos indivíduos do grupo (Jehn, 1997). Estes indivíduos, uma vez dispostos a discutir problemas e a expressar de que forma se sentem, estão perante as normas de aceitação do conflito, comprovando assim que o mesmo ocorre (Jehn et al. 2008).

Após termos explorado os tipos, níveis e dimensões de um conflito, vamos expor por fim o modelo de Pondy. Este dividiu o conflito em três tipos diferentes: o conflito “de competição por recursos escassos (negociação); o de controlo e reação ao controlo (burocrático); e o de interdependência (sistémico)” (Bilhim, p. 209).

O autor retrata ainda, segundo Bilhim (2009), a existência de quatro estádios diferentes referentes aos conflitos. Esses estádios são o latente, a perceção de conflitos, o sentido e o manifesto. Podemos perceber melhor este modelo segundo a seguinte imagem:

Figura 1

Modelo de Pondy



Fonte: Imagem retirada do livro “Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas” Bilhim (2009)

Estádio 1 – Oposição potencial: esta fase ocorre no início de um conflito, quando os pré-requisitos já estão perceptíveis, mas o conflito ainda não se desenvolveu (Bilhim, 2009).

Estádio 2 – Personalização: este estágio divide-se em duas etapas, sendo a primeira a fase do conflito apercebido. Uma vez presentes, os pré-requisitos podem ou não desencadear um conflito e isto acontece conforme o ponto de vista das pessoas nele envolvidas. Se as diferentes percepções forem significativas, então desenvolve-se um conflito (Bilhim, 2009).

A segunda fase é a do conflito sentido, ou seja, os elementos compreendem que existe uma base para que se desencadeie um conflito, mas, este apenas se manifesta quando as tais diferentes percepções são sentidas e interiorizadas. Ou seja, as pessoas têm de se sentir envolvidas e com interesse em ganhar (Bilhim, 2009).

Estádio 3 – Conflito declarado: esta fase caracteriza-se pelo conflito aberto. Ou seja, pelo comportamento dos envolvidos, é evidente que o conflito já se desenvolveu. Estes tendem a ficar mais agressivos, defensivos ou até mais rígidos, afetando a eficácia da sua resolução (Bilhim, 2009).

Estádio 4 – Resultado do conflito: a forma como o conflito é solucionado (ou não), tem consequências na relação dos participantes. Caso o conflito seja enfrentado e solucionado conforme os desejos dos envolvidos, irá então criar-se uma ligação de cooperação. Caso contrário, se o conflito for ignorado ou adiado, pode intensificar-se e a relação das pessoas envolvidas acaba por se desvanecer (Bilhim, 2009).

1.1.3 Vantagens e desvantagens do conflito

Como referido anteriormente, todos os conflitos despertam consequências, quer para as pessoas envolvidas, como para as que, mesmo não estando diretamente incluídas, acabam por ser expostas da mesma forma. Todavia, estas consequências podem ser vantajosas ou não, variando conforme a gestão do conflito. Um conflito bem gerido e resolvido pode promover motivação, mudança e um melhor ambiente entre os intervenientes (consequências positivas), enquanto um conflito ignorado e/ou mal gerido provoca o desentendimento entre os mesmos (consequência negativa) (Bilhim, 2009).

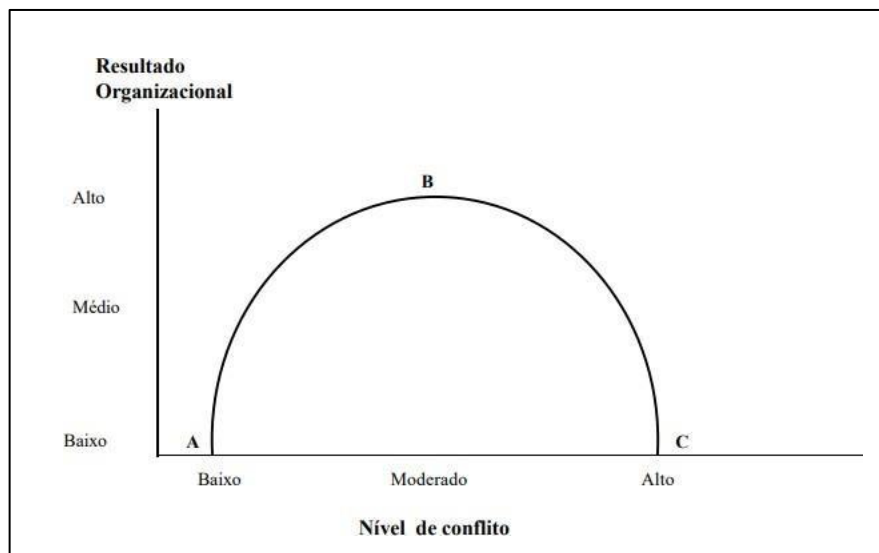
Quando mencionamos um conflito, já foi possível perceber que existem opiniões controversas sobre o conceito. Robbins (1999, citado por Beck, 2009), esclarece que nem todos os conflitos são funcionais, o que significa que por vezes não favorece os objetivos e o desempenho dos envolvidos, nem como individuais, nem como grupo. Neste caso, o conflito é declarado como disfuncional ou desnecessário. No parecer de Likert (1979, citado por Beck, 2009), este pode ser impedido uma vez reunidas as condições necessárias para o efeito. Este tipo de conflito gera entre os indivíduos sentimentos de frustração e ansiedade, impulsionando o foco para o próprio conflito e não para as possíveis soluções.

Já o conflito construtivo ou funcional, consta a melhoria e o desenvolvimento dos indivíduos e/ou do grupo, estimulando-os de forma que o principal objetivo seja encontrar a melhor solução para que exista uma mudança positiva no ambiente. O conflito insere-se também nesta categoria caso incentive as pessoas nele envolvidas a serem mais criativas e curiosas, criando uma maior envolvência, amizade e cooperação. (Chiavenato, 2002, citado por Beck, 2009).

De modo a esclarecer esta ideia, Esteves (2002, citando Ivancevich e Matteson, 1996), destaca a seguinte figura sendo que nos indica os efeitos do nível de conflito sobre o resultado organizacional.

Figura 2

Impacto de nível de conflito sobre o resultado da organização



Fonte: Ivancevich e Matteson (1996), citados por Esteves (2002)

Dividido em três situações diferentes, A, B e C, o gráfico expõe os diferentes casos:

Situação A – sendo o nível de conflito de baixa intensidade, as adaptações e mudanças face ao ambiente estariam limitadas, existindo poucos estímulos a novas ideias, o que levaria à estagnação, originando um baixo resultado organizacional.

Situação B – o nível de conflito nesta situação é equilibrado e considerado o ideal, podendo ser assim enquadrado nos conflitos construtivos. Este tipo de conflito gera a procura pela inovação e pelo melhor resultado possível, fomentando a criatividade e uma maior adaptação ao ambiente. O resultado operacional é alto.

Situação C – contido nos conflitos destrutivos, um nível demasiado alto de conflito implica adversidades na convivência e coordenação do/s grupo/indivíduo/s. Consta um baixo resultado e desperdiça energia.

Citados por autores como Seromenho (2017) e Figueiredo (2012), Cunha e os seus colaboradores (2008), conceberam a próxima tabela na qual expõem efeitos positivos e negativos dos conflitos.

Tabela 1*Efeitos positivos e negativos do conflito*

Positivos	Negativos
Permite clarificar os assuntos. Fomenta a compreensão dos argumentos da contraparte.	Destrói a moral dos grupos e organizações.
Permite reconhecer problemas ignorados.	Provoca decréscimo nos níveis de satisfação.
Permite que os méritos das diferentes ideias, propostas e argumentos sejam testados.	Induz cada adversário a fazer atribuições hostis ao outro.
Conduz a novas abordagens ao problema, permitindo resolver desacordos e conflitos de longa data.	Polariza os grupos e os indivíduos, aprofunda e dilata as diferenças.
Facilita a partilha de pontos de vista e a compreensão dos valores e objetivos da contraparte.	Obstrui a cooperação.
Pode induzir a motivação e a energia necessárias à melhor execução das tarefas.	Empobrece o processo de coordenação do trabalho.
Gerando diversidade de pontos de vista, aumenta a probabilidade de surgirem ideias e soluções criativas e inovadoras para os problemas gerados pela turbulência ambiental.	Suscita comportamentos retaliatórios e irresponsáveis.
Cada pessoa ou grupo adquire maior compreensão da sua própria posição na discussão (é forçada a articular os seus pontos de vista e a descortinar os argumentos que a suportem).	Cria suspeições, desconfianças e estereótipos negativos acerca dos outros.
Facilita a inovação, a mudança e a adaptação.	Desvia as energias das tarefas mais importantes (os objetivos da organização

	e a satisfação individual subordinam-se às lutas entre os contentores).
Aumenta a lealdade e a coesão no seio de cada grupo rival.	Suscita distorção na comunicação.
Desafia o <i>status quo</i> (o estado presente da situação). Torna o clima organizacional mais entusiasmante.	Reduz o empenhamento organizacional.
Constitui uma oportunidade para as pessoas formarem e expressarem as suas necessidades, opiniões e posições. Ajuda-as a resolverem os seus conflitos internos (intrapessoais).	Provoca impasses e atrasos no processo decisório.
As pessoas aprendem através do confronto de ideias (e não da estagnação).	Provoca desgaste do empenhamento das pessoas na implementação das decisões.
Fortalece as relações interpessoais quando é resolvido construtivamente.	Suscita a destruição do grupo.

Fonte: Cunha et al, 2008, citados por Figueiredo (2012) e Seromenho (2017).

1.1.4 Estratégias de resolução de conflitos

Resolver conflitos é uma capacidade que pode (e deve) ser aprimorada em qualquer altura da vida. Devemos ser capazes de perceber que a resolução não define quem ganha e quem perde, o que, segundo Maldonado (2010, p, 14) “limita as possibilidades de encontrar saídas criativas que permitem encontrar soluções satisfatórias para todos os envolvidos”.

É necessário entender que o que resulta para um conflito, pode não resultar para outro. Desta forma, soluções diferentes são essenciais para conflitos ou pessoas diferentes. O importante é entendermos que o objetivo é “atacar os problemas sem atacar as pessoas” (Maldonado, 2010, p. 14), ou seja, devemos tentar sempre arranjar

soluções positivas. Há diversas formas de resolver um conflito com eficiência utilizando ferramentas como o consenso, a conciliação, negociação e a mediação.

Existem diversas formas de tratar uma disputa, mas para isso é necessário que todas as partes envolvidas estejam dispostas a fazê-lo. Quando se trata de crianças, esta tarefa pode ser mais difícil uma vez que, por norma, nenhuma gosta de ceder. Por esta razão é importante que por vezes o adulto responsável entre em ação para poder moderar a resolução do conflito. A esta pessoa damos o nome de “facilitador/a” e o seu objetivo é simplificar o problema, de forma a ampliar as possibilidades de solução. Uma vez que o/a facilitador/a não está diretamente envolvido, encontra-se num posicionamento superior e assim deve instigar os envolvidos de modo a alcançarem um grau de concordância. (Maldonado, 2010, p. 131).

Ao referir a relevância de um/a facilitador/a, a autora acima referida sustenta a sua ideia mencionando as sete competências que estes devem possuir (Maldonado, 2010, pp. 132-135). Estas competências são:

- **Criar confiança** – Quando as partes envolvidas no conflito sentem um laço de confiança com o/a facilitador/a, tendem a estar mais propensas a cooperar mais e a defenderem-se menos. Para isto, o/a facilitador/a deve demonstrar respeito, gostar de ajudar os outros e saber lidar com pessoas.
- **Comunicar com eficácia** – Expor e esclarecer as especificidades do que significa ser facilitador/a, sem nunca presumir que o seu papel é diretamente percebido, é fundamental. Deve ainda saber estabelecer limites e mostrar determinação nas propostas apresentadas.
- **Cultivar a neutralidade, a paciência e a empatia** – Perceber que cada pessoa avalia e sente uma situação de diferentes formas, incluindo o/a próprio/a facilitador/a. Com neutralidade percebemos que o/a facilitador/a não deve julgar, dar conselhos ou opiniões, bem como não deve beneficiar uma das partes. A paciência revê-se no sentido em que deve explorar o conflito para perceber onde este teve início. Por fim, a empatia ajuda o/a facilitador/a a ser imparcial e a considerar as diferentes perspetivas.

- **Sensibilidade para captar a complexidade do conflito** – Fortalecer a agilidade de ser capaz de olhar para as adversidades demonstradas de diferentes perspetivas, trazendo-lhes simplicidade com o objetivo de as esclarecer.
- **Demonstrar que entende as diferentes perspetivas** – Com o objetivo de encontrar uma resolução eficaz para um conflito, a partilha de uma terceira narrativa demonstra às pessoas envolvidas um ponto de vista diferente.
- **Capacidade para descobrir os interesses comuns** – Este ponto é crucial uma vez que encontrar um interesse em comum facilita os adversários a perceberem que não são completamente incompatíveis.
- **Capacidade para ajudar as pessoas a criarem boas soluções** – O/A facilitador/a incentiva as partes envolvidas para a resolução do conflito. Utiliza instrumentos da comunicação como a colocação de diferentes perguntas.

Segundo Caetano e Vela (2002) e Rahim (1991), citados por McIntyre (2007, p. 298), assim que um conflito começa e dependendo da estratégia adotada para o resolver, podemos obter quatro resultados, sendo eles:

1. Uma das partes ganha, enquanto o adversário perde;
2. O adversário ganha, e a outra parte perde;
3. Existe um compromisso e ambas as partes perdem e ganham em diferentes pontos;
4. As duas partes procuram um desfecho de forma que ambas ganhem.

1.1.5 Porque é que é necessário ensinar as crianças a resolver conflitos?

Por vezes, as formas como as crianças resolvem os seus problemas não são eficazes por falta de possuírem os meios necessários para o fazer. Isto resulta muitas vezes na criação de novos problemas e na carência de arranjar soluções convincentes e adequadas. Podemos considerar métodos pouco funcionais as birras, os gritos, bater, falar mal para e dos outros ou até mentir. Mas por que usam as crianças este método mesmo depois de perceberem várias vezes que não resulta? Segundo estudos, podem existir duas razões: ou ainda ninguém lhes ensinou como podem devidamente resolver um problema, ou porque estes comportamentos têm sido reforçados indevidamente pelos adultos que as rodeiam.

Segundo Asarnow e Callan (1985, citados por Webster-Stratton, 2018), o carácter das crianças influencia a habilidade de aprenderem capacidades melhoradas sobre o tema. Cabe aos adultos que rodeiam qualquer criança, com especial atenção aos/às professores/as, educadores/as e cuidadores/as, o trabalho primordial de as ensinarem a repensar nas suas reações que possam ser mais agressivas e mostrar-lhes formas mais produtivas para lidarem com qualquer conflito, de modo a tirar um proveito positivo do mesmo.

É efetivamente significativo ajudarmos as crianças de hoje a serem capazes de tomarem as suas próprias decisões e de encararem e resolverem os seus conflitos uma vez que estamos a falar dos futuros adultos do amanhã. Na sociedade em que vivemos, existem valores, como o respeito, a empatia, a responsabilidade e a humildade, que podem e devem ser desenvolvidos desde cedo, de maneira a prevenir ou ajudar problemas comportamentais que possam aparecer futuramente.

1.2 Inteligência Emocional

Ao nos debruçarmos sobre a temática do conflito, é importante percebermos que, de modo a sermos capazes de colocar a sua resolução em prática, há muito mais que precisamos de entender. A Inteligência Emocional é uma das variáveis que influencia a nossa capacidade de resolução de problemas, quer sejam eles intrapessoais ou não.

Mas de que forma se relaciona a inteligência emocional com a nossa tomada de decisões? Será pertinente para a temática a nível individual e/ou de grupo?

1.2.1 Conceito de inteligência emocional

Precedentemente a este tópico, é significativo referir o papel importante que as emoções desencadeiam quando mencionamos assuntos alusivos ao nosso quotidiano. Segundo Goleman (2006), *motore* é a raiz da palavra emoção, com origem no latim, significa “mover para”. O autor refere que as nossas ações são guiadas pelas nossas emoções (p. 23), uma vez que os nossos sentimentos têm um peso tão grande ou maior ainda que o pensamento quando articulamos decisões ou ações (p. 20). Desta forma, as emoções constituem impulsos para agirmos no dia a dia e ajudam-nos a atravessar situações, quer sejam estas de prazer, medo, tristeza, surpresa, entre outras. Estas “tendências biológicas” vão sendo moldadas durante toda a nossa vida por meios das experiências que cada um de nós vai sendo proporcionado, como também pela nossa cultura (p. 24). Este facto explica o porquê de cada indivíduo lidar com uma situação de formas diferentes.

O conceito de inteligência emocional (IE) começou a despertar o interesse da sociedade nos meados do século XIX quando surgiu o interesse pela inteligência humana, visto ser notoriamente superior à inteligência encontrada nas outras espécies. Esta conceção foi, no panorama científico, definida por Salovey e Mayer no início da década de 90, que apesar de ter sofrido algumas modificações com o passar dos anos, foi descrita

como a parte da inteligência que está responsável por supervisionar e controlar as nossas emoções e sentimentos, com o objetivo de guiar o desenvolvimento e estruturação do nosso pensamento e das nossas ações. Sem embargo, foi em 1995 que Goleman, psicólogo e jornalista científico, promoveu amplamente este conceito com o lançamento do seu livro intitulado “Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”.

Apesar de debatido e estudado há mais de trinta anos, o conceito de IE apresenta diversas ideologias que podem ser dispersas conforme o/a autor/a de quem analisamos o trabalho. Posto isto, podemos afirmar que existe uma tendência em todos eles e esta é a “forma como as pessoas avaliam, informam e usam as emoções na resolução dos seus problemas” (Salovey & Mayer, 1990, citados por Dantas, 2017).

A inteligência emocional, no seu âmbito de tratamento de informações emocionais é composta por quatro capacidades, sendo elas, a perceção minuciosa das emoções, a utilização das emoções na promoção do pensamento, criatividade e resolução de problemas do quotidiano, a compreensão das emoções e a gestão emocional (Salovey e Mayer, 1990, citados por Branco, 2019).

Já Goleman (2018, citado por Goes, 2020), difunde uma modificação ao modelo referido anteriormente. Nesta ocorrência, o autor integra “cinco competências emocionais”:

- Autoconsciência: conhecer os nossos sentimentos, manuseando-os de forma a direcionar os nossos juízos no quotidiano;
- Autorregulação: controlar as emoções com o propósito de beneficiarem as nossas atividades;
- Motivação: utilizar juízos de modo que nos direcionem para a trajetória certa e a fim de sermos eficientes.
- Empatia: Ter a sensibilidade de perceber o que outras pessoas sentem, ter capacidade de perceber uma perspetiva diferente e aprimorar ligações com as pessoas;
- Aptidões sociais: saber gerir os sentimentos nas ligações com os outros e ser capaz de entender com rigor interações sociais.

Desta forma, uma vez que, apesar de cada pessoa ser única, vivemos em sociedade e para isso, é fulcral aprendermos a regular as nossas emoções e tirar proveito desse mesmo feito para o nosso bem-estar e para criarmos ligações com outras pessoas. É importante conhecermos outros pontos de vista e opiniões, mas para isso, é necessário sabermos regular a nossa reação para ideais oponentes.

Segundo Onchwari e Keengwe (2011) foram feitos estudos baseados no cérebro que mostram o quão indispensável é a saúde mental para a eficácia da aprendizagem por parte das crianças. Para assegurarmos o sucesso social e académicos dos/as alunos/as, temos de entender o processo pelo qual assimilam o conhecimento. Neste passo, estão assegurados aspetos como a confiança, a curiosidade, a intencionalidade, autocontrolo, relacionamento e as capacidades de comunicação e cooperação. Estes, que são aspetos essenciais da IE segundo Goleman (1997), estão todos relacionados com práticas físicas, sociais e emocionais saudáveis nas crianças.

Cada vez mais a IE revela influência quando tratamos da educação das crianças. Dito isto, em 2003, Sullivan e Lewis caracterizaram o valor do vínculo entre a capacidade que as crianças têm de entender e gerir as emoções com o seu rendimento escolar, as relações com os outros e a saúde (Onchwari & Keengwe, 2011).

Segundo Correia (2022), cerca de 80% do nosso sucesso depende na realidade da nossa IE, enquanto apenas 20% é derivado dos nossos conhecimentos académicos. A importância do desenvolvimento da IE ao longo da nossa vida deve-se ao facto de esta ser tão fulcral quando mencionamos habilidades como “a resiliência, a criatividade, a resolução de problemas, a comunicação, a liderança, a proatividade, a negociação, a flexibilidade, a autoconfiança” (p. 55) e muitas mais.

Em suma, quanto mais cedo começarmos a exercitar a nossa IE, mais fácil será lidarmos com diversas ocasiões no decorrer da nossa vida. Promover este conceito nas crianças é um dever dos/as professores/as de forma a ensiná-las a encarar situações, às vezes menos boas, como um conflito ou uma frustração, com maior confiança. É ainda necessário, que o/a professor/a motive os/as alunos/as de forma a serem capazes de exprimir as suas emoções e gerir os seus conflitos sem criarem juízes.

Foi no ano de 1995, no seu livro “Inteligência Emocional”, que Goleman defendeu que a IE tem uma força que, por vezes, pode ser ainda maior que a do nosso próprio QI (quociente de inteligência) (re)conhecido há anos. A IE possui um conjunto de características como por exemplo a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos, de controlarmos os nossos impulsos, de regular o nosso estado de espírito e impedir o desânimo, de sentir esperança e ter empatia (pp. 54-55). Segundo a visão deste autor, as pessoas que revelam ser mais eficazes e estarem mais satisfeitas com a vida, sendo mais produtivas e que obtêm mais controlo sobre o seu emocional, são as que dispõem de aptidões emocionais mais bem desenvolvidas (p. 57).

1.3 Desenvolvimento socio afetivo

Para uma criança crescer saudável é necessário ter em consideração, para além da sua saúde física e das necessidades básicas, um conjunto de fatores como o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social e intelectual (Vale, 2012). Dito isto, também elas precisam de se sentir seguras, protegidas, de serem acarinhadas e de receber afeto, de modo a facilitar o seu desenvolvimento emocional.

Almeida (2008) sustenta que a afetividade é fundamental para o desenvolvimento de uma criança e que depende da ação de dois fatores sendo estes o orgânico e o social. Estes fatores, para além de cruciais, possuem uma correlação tanto que as condições menos propícias de um, podem ser solucionadas pelas condições mais favoráveis do outro.

O desenvolvimento de cada criança é diferente uma vez que existem diversos fatores que interferem com a perceção das emoções. Como analisado anteriormente, as emoções têm cada vez um maior impacto na vida de cada um e são imprescindíveis para a nossa existência. Como descrito por Denham (2007), Denham et al., (2001), Saarni (1999) e Sroufe (1995), citados por Machado (2012), as evoluções referentes ao desenvolvimento emocional são influenciadas por dois pontos fulcrais sendo eles a socialização, destacando os prestadores de serviços e a “aquisição de competências emocionais”, uma vez que estas “permitem a auto-regulação da criança e que são

fundamentais na formação e manutenção de relações positivas com os outros” (pp. 9 - 10). O começo do desenvolvimento emocional de uma criança é a edificação de habilidades como a expressão de emoções e o saber gerir e lidar com as mesmas.

Deste modo, Vale (2012) refere que, durante a infância, o papel dos adultos responsáveis pela criança é primordial. Apesar de ser importante transmitir bases e aprendizagens, as crianças precisam de estar aptas a conquistar os seus objetivos com mérito. Auxiliar um desenvolvimento positivo abundante em atitudes, valores e capacidades eficientes é uma mais-valia para um próspero futuro com membros de uma sociedade, estudantes, trabalhadores ou qualquer outro estatuto.

Silva e Schneider (2007) exibem as perspetivas de Vygotsky e Piaget, dois grandes psicólogos no estudo do desenvolvimento e evolução das crianças, em relação à afetividade. Para Vygotsky, o pensamento humano só pode ser completamente compreendido se entendermos inicialmente a sua base afetiva uma vez que ambos são indivisíveis. O autor defende que quanto maior o controlo sobre as emoções, maior será a destreza do campo emocional. Necessidades, motivações e impulsos são a base do pensamento que influencia o aspeto afetivo. Existe desta forma uma relação intrínseca entre o aspeto cognitivo e o afeto. Em suma, o autor considera que da mesma forma que os seres humanos aprendem a comportar-se, a falar e a pensar, aprendem também a sentir por meio da socialização e da cultura. Uma relação afetiva funda uma ideia de segurança.

Todavia, Piaget, citado por Silva e Schneider (2007), defende que o desenvolvimento afetivo está conectado de forma inerente ao desenvolvimento moral. Em outros termos, a criança aperfeiçoa a perceção do eu e do outro enquanto supera a fase do egocentrismo. Piaget destaca as relações afetivas nos ambientes familiares uma vez que “a formação da consciência e dos sentimentos morais infantis” é a consequência dessas relações. Por fim, o autor refere que os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social ocorrem de forma interdependente e, por essa razão, qualquer desequilíbrio pode ser prejudicial para o todo.

1.4 Como controlar a agressividade/raiva?

Num momento inicial, é importante elaborar uma definição sobre o que é a agressividade, termo este que, em 1993, Berkowitz, citado por Ramírez (2001 p. 3), definiu como qualquer tipo de comportamento intencional que tivesse como objetivo ferir alguém, independentemente se fosse física ou psicologicamente. Os comportamentos agressivos costumam-se manifestar em diversos quadros como por exemplo em casa, na escola ou em comunidade (Ramírez, 2001).

Segundo o Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (DMS-5-TR), (2022), redigido pela *American Psychiatric Association* (APA), os problemas de regulação das emoções e/ou comportamentos, podem manifestar violações aos direitos de outros indivíduos como por exemplo agressões e demolição de propriedades alheias (p. 633). Estes problemas tendem a iniciar-se na infância ou adolescência, não devendo ser ignorados uma vez que estas crianças correm um alto risco de desenvolver outras problemáticas depois de adultos como perturbação do comportamento, perturbação depressiva e/ou ansiedade (p. 634).

Uma crise de agressividade por parte de uma criança pode desencadear sentimentos de frustração, dúvida e confusão, tanto para a própria criança, como para o adulto que estiver mais próximo no momento. É necessário tomar uma decisão que num momento imediato é, segundo Train (2003, p. 13), o produto da experiência de vida de cada indivíduo. Pode ter influência aquilo que aconteceu durante o decorrer da nossa vida, como coisas que fomos vendo e ouvindo por parte de outros.

De acordo com o autor acima mencionado, existem duas explicações para uma criança ser agressiva: a forma como foi criada a criança tornou-a agressiva ou a criança nasceu com um alto grau de agressividade. No primeiro caso, devemos averiguar a educação da criança e no segundo caso devemos então coadjuvar a criança para que esta aprenda a gerenciar esta reação (pp. 14-15).

Corsini (1996, citado por Sousa, 2007) propõe uma tipologia que permite distinguir dois tipos de agressividade que são comuns em ambientes escolares – agressividade verbal e agressividade física. O primeiro tipo é a agressividade que recorre

ao uso de palavras ou expressões verbais de modo a ofender, provocar e magoar o outro. Já a agressividade física abrange uma interação corporal e violenta.

Podemos ainda considerar outros dois tipos de agressão, sendo estas a agressão instrumental e a agressão hostil. Conforme Bee e Corsini (1986, citados por Sousa, 2007) estes tipos de agressão são alusivos à intencionalidade dos atos uma vez que a finalidade da agressão instrumental é o alcance de uma recompensa e não o sofrimento do outro, enquanto a agressão hostil tem como fundamento o ferimento e ataque de terceiros.

Segundo Urra (2009, p. 124), agir sem pensar é uma das maiores consequências da agressividade uma vez que a ira nos leva a ter comportamentos que não teríamos em estado de calma e tranquilidade.

O mesmo autor defende que existem seis passos que os pais e professores/as podem adotar para ajudar uma criança a manter o controlo da sua reação (p. 125). Os passos são:

1. Colaborar com a criança num momento em que esta se sinta frustrada com alguma situação, de modo a facilitar o processo de perceber que nem sempre os outros vão ter a mesma opinião ou querer o mesmo e aceitar que por vezes não atingimos os nossos objetivos, percebendo que é tão importante ganhar como perder;
2. Desenvolver a capacidade de reconhecer sentimentos de raiva a fim de não reagir impulsivamente. Algumas estratégias para não agir por impulso são contar ou pensar em algo divertido;
3. Após a criança ser capaz de apaziguar estes sentimentos, deve-se avaliar a situação com o propósito de perceber se é realmente grave, se compensou irritar-se, se existe solução e se, por fim, haveria outra forma de reagir;
4. Devem-se enumerar as consequências dos atos;
5. Conforme as consequências enumeradas, deve-se auxiliá-la a optar por alternativas mais corretas;
6. Por fim, a criança deve implementar estas ações ponderadas, com o intuito de não fazer nenhuma obscenidade.

Conforme Ramirez (2001, p. 134), a sociedade procura formas de resolver e controlar a agressividade há muitos anos e a resposta parecia ser sempre a mesma, a política do

castigo. Contudo, é irrefutável que as medidas tomadas não foram suficientes para dizimar o problema. É por esta razão que alguns profissionais da área da saúde mental defendem que existe então a inevitabilidade de aliviar os sentimentos violentos. Este alívio pode então ser obtido a partir de atividades físicas. Como nem tudo tem uma solução linear, existem casos em que estas descargas podem servir de reforço para que a pessoa sinta ainda mais vontade de exteriorizar a sua agressividade.

O mesmo autor compartilha (p. 134) um estudo realizado em 1975, no qual os autores criticam a ideia apresentada anteriormente. Qualificam então como estratégia a técnica *time out*, também conhecida como “tempo fora”, este meio implica deixar passar algum tempo de modo que a vontade da pessoa agredir os outros se vá dissipando. Como falha nesta técnica, os autores apelam que este tempo de espera pode de facto aumentar o desejo de punição.

Em suma, não existe um método 100% eficaz quando falamos em controlar a agressividade, no entanto, podemos dizer que existe um agente determinante e comum que se encontra ao longo da jornada. Esse agente é a capacidade de autorregulação. É imprescindível aprendermos a ter noção dos nossos próprios pensamentos e vontades de forma a ajudar a controlar os nossos impulsos agressivos (Ramírez, 2001, p. 135).

1.5 A sala de aula como contexto social

Ramirez (2001) expõe o modelo de Gretzels e Thelen (1960) no qual nos explicam de uma forma ilustrativa e simplificada, a sala de aula sendo um sistema social e o quadro institucional de relações sociais. Outrora referido por ambos, os sistemas sociais têm certas funções preponderantes que devem ser postas em prática de uma forma estabelecida e previamente planeada. Algumas funções como a de educar, a de legislar ou bem como a de governar acabam por ser institucionalizadas. Posto isto, os elementos que seguirem estas funções institucionalizadas, serão denominados de instituições.

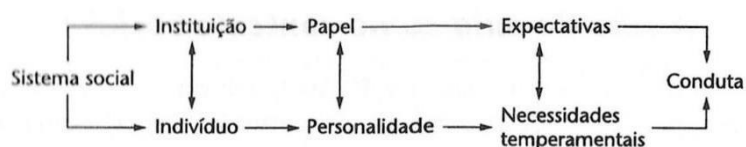
Cabe às instituições atribuir os papéis às agências que seguem estas funções consoante o lugar ou estatuto, sendo que estes se devem complementar. Ao atribuir certos “privilégios, obrigações responsabilidades, e poder” (Ramírez, 2001, p. 21), são criadas expectativas a quem executa esse papel. Estes papéis têm então a particularidade de se complementarem, ou seja, os papéis de aluno/a e professor/a só podem ser estabelecidos relativamente um ao outro.

Desta forma, a turma é então considerada um sistema social, uma vez que se insere nas particularidades de uma instituição e os seus integrantes exercem os respetivos papéis. Tanto como um sistema social não pode ser apresentado sem algo maior que o represente como, por exemplo, a escola, a comunidade, a sociedade e assim sucessivamente.

Desta forma, todas as instituições com características semelhantes, poderiam ter um comportamento e uma conduta também idênticos, todavia não é a realidade. Estes papéis são desempenhados por humanos e, uma vez que cada um representa uma personalidade e um estilo único, com condutas e éticas diferentes, não encontramos, portanto, nem dois/duas professores/as, nem dois/duas alunos/as iguais.

Figura 3

Sistema social e conduta



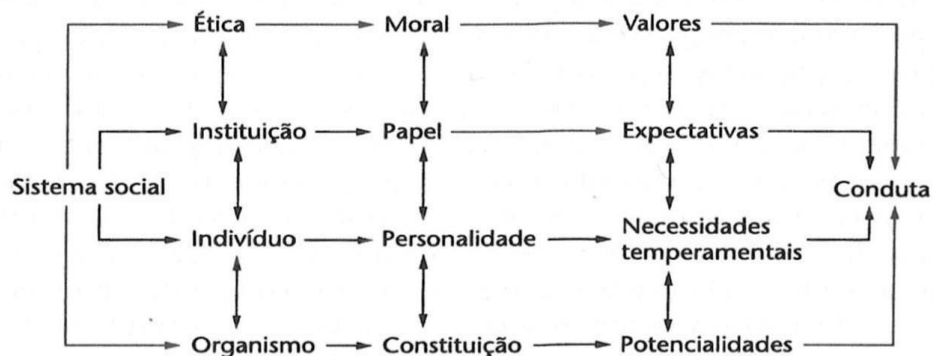
Nota: Imagem retirada do livro “Condutas agressivas na idade escolar” de Ramírez, 2001, p. 52

Este quadro institucional pode ser dividido em duas variáveis: a biológica, da qual os constituintes seriam o “organismo, a constituição e as potencialidades” (Ramírez, 2001, p. 52) e a antropológica, que engloba a “ética, a moral e os valores” (Ramírez, 2001, p. 52) (ver figura 4). Posto isto, existem ainda dois elementos igualmente preponderantes que influenciam a classe no contexto de grupo social: o clima e o sentimento de pertença a um grupo. Quanto maior for este sentimento de pertença, maior segurança terão os membros do grupo e melhor será a comunicação entre estes, reduzindo assim a

instabilidade, transformando-a em bem-estar e flexibilidade do grupo, gerando deste modo um sentimento de apoio social do grupo para o sujeito (Ramírez, 2001).

Figura 4

Sistema social e conduta



Nota: Imagem retirada do livro “Condutas agressivas na idade escolar” de Ramírez, 2001, p. 52

Em jeito de conclusão, o modelo arquétipo da turma/sala como contexto social é o modelo no qual um indivíduo se reconhece nas metas do sistema social, acabando dessa forma por compreender as suas próprias necessidades. Quando um indivíduo entende que os ideais que defende têm de ser racionais para atingir os objetivos do grupo, acaba por perceber que pertence a este grupo tanto emocional, como racionalmente. Deste modo, cada classe é distinta das outras, tendo a sua conduta, normas e relações interpessoais únicas.

1.6 O papel da escola e dos/as professores/as

É na escola que as crianças passam a maior parte do seu dia e, por essa mesma razão, é neste local que vivenciam grande parte dos conflitos. Desta forma, os adultos integrantes da instituição (comunidade educativa) têm um papel crucial na identificação e no processo de resolução de conflitos. O ideal será que a instituição se encontre preparada para atuar sempre que necessário, criando desta forma um local seguro e de confiança para todas as crianças que a frequentam (Ramírez, 2001).

Quando um adulto identifica um conflito de difícil resolução ou muita persistência, deve intervir, “contrariando crenças, atitudes e percepções” (Toews & Ramalho, 2012, p. 29) que possam estar a causar a origem destes conflitos e/ou a sua repetição.

Segundo as autoras mencionadas acima, existem medidas que, apesar de na sua obra serem direcionadas para o *bullying*, podem ser tidas em consideração para qualquer tipo de conflito. Posto isto, algumas das estratégias que podem ser colocadas em prática são:

- O projeto educativo das instituições deve abranger a gestão de conflitos, envolvendo todos os órgãos das mesmas;
- Implementação de programas de prevenção de conflitos, desenvolvendo a prática da regulação das emoções, o cuidado pelo outro e por nós mesmos e o desenvolvimento de um ambiente escolar seguro;
- Os/As alunos/as e os/as funcionários/as devem ser incentivados a agir quando se trata de conflitos mais recorrentes ou violentos.

As autoras mencionam ainda a importância de subsistir uma colaboração que englobe a escola e outros profissionais e instituições. É valoroso que provejam um trabalho interdisciplinar como por exemplo centros de saúde, Polícia de Segurança Pública (PSP), Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) e redes de apoio social, como a Rede Social da Segurança Social e as Plataformas Supraconcelhias (Segurança Social, 2023).

O papel do/a professor/a é crucial para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Tendo em conta que o objetivo é que a criança seja capaz de, gradualmente, começar a resolver os conflitos sem a ajuda de um adulto, o/a professor/a deve no início dar às crianças estratégias para o fazerem para que mais tarde possa apenas ter o papel de observador/a, atuando somente se necessário. Segundo Torrego (2003), citado por Mota e Simões (2019) a criança autónoma será capaz de atuar perante um conflito futuro sem a presença de um adulto, fundando assim estratégias próprias e adequadas a cada conflito.

Brás e Reis (2012) ressaltam que as crianças aprendem ao observar as ações dos outros. Por conseguinte o/a professor/a deve inculcar às crianças um comportamento instrutivo, que se enquadre nas regras da sociedade de forma a servir como exemplo.

No parecer de Martins (2012), a existência de conflitos não é necessariamente um evento desvantajoso. De facto, o/a professor/a deve olhar para os conflitos como uma circunstância enriquecedora uma vez que proporciona à criança o fortalecimento de habilidades como a identificação das suas emoções, criação de estratégias para a resolução do problema, perceber diferentes perspetivas e ainda aprimorar relações com os outros.

Desta forma, também o processo de mediação deve ser tido em conta como um momento de aquisição de conhecimentos por parte das crianças. Citados por Sobral e Caetano (2021), Boqué et al. (2011), acreditam que a mediação pode ser analisada como um método de “gestión constructiva (comprometida na violenta y positiva), creativa (inventando nuevos caminos, formulando ideas originales y abriendo nuestro pensamiento), cooperativa (reconociendo, revalorando y dialogando com las otras personas) y crítica (equitativa, transformadora y pacífica)” (p. 83).

1.6.1 O papel da família

A noção de família pode variar conforme a vivência e os valores de cada um. Desta forma, quando mencionado neste trabalho, o conceito de família engloba aqueles que se encontram integrados na educação da criança. Perrenoud (2001) sustenta que a família de uma criança “é o grupo no qual ela vive e no seio do qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e pela sua escolaridade” (p. 59).

Embora cenários diferentes em casa e na escola, estas instituições complementam-se e, por isso, uma relação positiva entre ambos é fundamental para o bom desenvolvimento e educação de cada criança. Por esta razão, Simões (2009, citado por Garcia, 2019), considera a educação da criança uma responsabilidade partilhada.

A escola e a família complementam-se durante o crescimento da criança uma vez que ambas são responsáveis pela aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e de normas culturais (Bastos & Neves, 2019). Segundo Dessen e Polonia (2007, citados por Bastos & Neves, 2019), estas duas instituições são fundamentais para o desenvolvimento e evolução de cada criança. Contudo, estas podem ter um papel tanto encorajador como intimidador relativamente à evolução física, intelectual, emocional e social. Desta forma, “importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9). Segundo Jesus (2012), as famílias olham para os conflitos escolares como algo que provem da carência de comunicação, requerendo assim mediação.

Santos (2009) ressalva que o acompanhamento familiar é crucial para o desenvolvimento de cada criança, devendo desta forma incentivar a criança para desenvolver estratégias a fim de serem capazes de enfrentar obstáculos e emoções negativas, proporcionando um melhor desenvolvimento emocional.

Tendo as famílias um grau de importância e influência elevados na vida das crianças, estas devem, de forma a precaver a existência de comportamentos inadequados, desempenhar condutas adequadas de modo a influenciar positivamente a postura e os atos da criança (Sousa, 2012). Na visão de Rogerio e Foresti (2008, citados por Sousa, 2012), algumas destas condutas são estimular o otimismo em todas as situações, não comparar pessoas ou circunstâncias e criar técnicas de superação. A autora destaca a partilha desta responsabilidade entre a família e a escola, sustentada numa boa relação entre as duas instituições.

Em suma, as famílias cumprem um papel essencial na vida das crianças, aconselhando-as para uma maior facilidade na resolução de conflitos, proporcionando suporte emocional e moldando os seus comportamentos com o objetivo de os tornar mais positivos. O desenvolvimento da empatia e de competências de resolução de conflitos são aliados de relacionamentos saudáveis e de um bom manuseamento de conflitos e emoções ao longo da vida.

II. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO EM TORNO DA INTERVENÇÃO REALIZADA

2.1 O estabelecimento educativo

Esta intervenção teve lugar numa escola básica incluída na rede pública, situada nos arredores de uma cidade, num meio rural e pequeno.

Mesmo sendo uma escola antiga, o edifício de um piso encontra-se em perfeitas condições dadas as necessidades da população. Com um espaço exterior grande, um refeitório e duas salas de aulas, a escola possui ainda uma ludoteca, um lugar que dispõe de alguns brinquedos lúdicos e livros para que os/as alunos/as possam consultar seja em estudo ou por mera curiosidade e lazer. Alberga um total de vinte e nove crianças divididas em duas turmas mistas, cada uma com uma professora. Os recursos humanos integram ainda duas assistentes operacionais, sendo que uma delas apenas coadjuva na distribuição dos almoços, um professor de expressão físico-motora e uma professora de inglês.

2.2 Participantes

Nesta investigação participaram quinze crianças de duas turmas diferentes, sendo seis do sexo feminino (40%) e nove do sexo masculino (60%), as respetivas famílias e a professora cooperante, sendo a titular de uma das turmas.

As quinze crianças participantes tinham idades compreendidas entre os seis e os dez anos uma vez que, para além das turmas serem mistas, nas AEC'S as duas turmas tinham aula juntas. Deste modo, existiam três crianças que frequentavam o primeiro ano (20%), duas que frequentavam o segundo ano (13,3%), seis crianças frequentavam o terceiro ano (40%) e por fim quatro crianças do quarto ano (26,67%).

De todas as crianças que se encontravam a frequentar a unidade orgânica, dez eram de nacionalidade portuguesa (66,67%), três de nacionalidade brasileira (20%), uma de nacionalidade russa (3,67%) e uma de nacionalidade romena (6,67%). Todos os participantes habitavam nas redondezas e tinham facilidade em deslocar-se para a escola, uns de carro, outros a pé e alguns até de bicicleta.

A professora titular do segundo e terceiro anos de escolaridade e coordenadora da escola, participou no estudo dando o seu contributo através de um inquérito por entrevista.

A participação dos/as alunos/as foi solicitada às famílias e recolhida através de uma autorização (apêndice 1).

2.3. Contexto e questão de partida

O tema deste trabalho justifica-se pela observação de conflitos constantes entre as crianças nos diversos estágios realizados ao longo deste percurso académico. Conflitos existem e vão estar presentes na nossa vida com bastante frequência. Com isto, o objetivo é fazer com que as crianças consigam lidar com eles da melhor forma possível, sendo até capazes de tirar proveito e algo positivo destas situações. Uma vez que um conflito pode suscitar diversas emoções e contribuir para um desenvolvimento sócio afetivo equilibrado, é fundamental estarmos aptos para as reconhecer e termos capacidade de autorregulação, o que tanto pode ser difícil para nós adultos, como para as crianças.

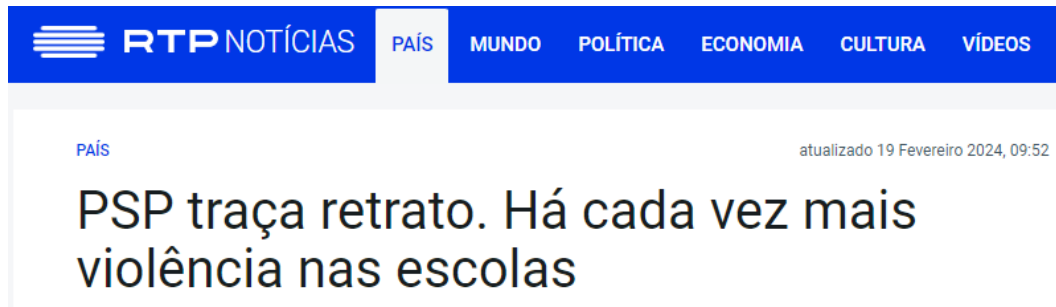
A mediação de conflitos foi tida em conta uma vez que os/as alunos/as são encorajados a falar, ouvir diferentes pontos de vista e a cooperar com o outro para que um bom resultado seja encontrado. Com isto, para além de praticarem a negociação, também desenvolvem a capacidade de expressar sentimentos e a respeitar os dos outros.

A importância deste tema reside no facto de que um conflito pode afetar o bom funcionamento da escola, nomeadamente, nas relações entre as crianças.

Nos últimos tempos têm sido lançadas inúmeras notícias relativamente à violência nas escolas (figuras 5 e 6), quer seja entre alunos/as, alunos/as e professores/as ou alunos/as e funcionários/as. As notícias, cujos títulos apresentamos imediatamente abaixo, ilustram o que acabámos de referir.

Figura 5

Exemplo 1 de notícia sobre violência



Nota: Imagem retirada do site RTP Notícias

Figura 6

Exemplo 2 de notícia sobre violência



Nota: Imagem retirada do site CM

Posto isto, a questão que deu origem a este estudo foi “De que forma uma melhor perceção das emoções e de mediação das mesmas pode impactar de forma positiva os conflitos vivenciados pelos/as alunos/as de uma escola do primeiro ciclo?”.

2.4. Objetivos

Considerando a questão problema exposta anteriormente, os objetivos definidos foram:

- 2.4.1. Compreender em que medida os conflitos eram um problema, tanto para os/as alunos/as como para a docente;
- 2.4.2. Identificar quais as perceções da turma sobre o assunto;

- 2.4.3. Promover as áreas social e pessoal, exercitando o conhecimento das emoções com o propósito de uma melhor gestão de conflitos;

2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Com o intuito de diagnosticar, planificar e avaliar esta intervenção foi necessário proceder a diversas recolhas de dados através de diferentes instrumentos.

Para a realização do enquadramento teórico a pesquisa bibliográfica foi realizada na biblioteca da ESEC, do IPL na base de dados B-on e na biblioteca municipal de Leiria.

A recolha de dados relativamente ao estudo foi feita com base em três inquéritos por questionário (apêndices 2, 3 e 4), sendo um deles aplicado durante a primeira sessão para diagnóstico e os restantes dois na última sessão. Foi ainda passado um inquérito por entrevista aplicado à professora cooperante. Santos e Henriques (2021), esclareceram que as informações recolhidas por um inquérito por questionário têm como função poder analisar, interpretar e retirar conclusões visando a questão problemática da investigação. Como descrito por Batista et al. (2021), o inquérito por entrevistas está associado a investigações de cariz qualitativos uma vez que apresentam as informações de forma descritiva e pormenorizada. Ambos os autores mencionados destacam a utilização destes dois tipos de questionários de recolha de dados em função de investigações relacionadas com o âmbito educacional.

Deste modo, iniciei o trabalho com uma entrevista estruturada à professora cooperante titular de uma das turmas e um inquérito por questionário às crianças numa sessão de diagnóstico. Até ao final da intervenção as crianças responderam a mais dois inquéritos por questionário sendo um deles de avaliação e outro de satisfação com as sessões elaboradas.

Os três inquéritos por questionário eram de cariz misto uma vez que englobavam perguntas de resposta aberta e outras de resposta fechada. Segundo Santos e Henriques (2021), designa-se por pergunta de resposta aberta todas aquelas que as respostas são elaboradas pelo indivíduo que está a ser inquirido. Por sua vez, uma pergunta de resposta fechada é aquela em que o/a autor/a do questionário proporciona um conjunto de respostas e o inquirido tem de escolher uma ou mais.

No entanto, importa enfatizar o facto de que tanto os inquéritos por entrevistas como os inquéritos por questionários apresentam benefícios e desvantagens. É ainda importante ressaltar que as vantagens e desvantagens destes métodos de recolha de dados não são lineares (Batista et al., 2021).

Marcone e Lakatos (2013) apresentam as vantagens e desvantagens do inquérito por questionário e por entrevista. O inquérito por questionário apresenta desta forma vantagens como a eficiência face ao tempo gasto, a obtenção das respostas é mais rápida e precisa, além de existir mais liberdade e segurança nas mesmas, existe menos risco do/a investigador/a adulterar respostas. Como desvantagens, este tipo de inquérito apresenta, para além das respostas que podem não ser respondidas, um risco de alguém não entregar o questionário, pessoas analfabetas não podem responder, questões que podem influenciar respostas e a dificuldade de compreensão por partes dos inquiridos que pode originar uniformidade nas respostas. No que concerne às entrevistas, os autores destacam como vantagens o facto de poder ser utilizada com qualquer tipo de população, analfabeta ou não, existe uma maior flexibilidade no sentido em que o/a entrevistador/a pode repetir ou mesmo reformular a questão e esclarecer dúvidas, existe a oportunidade de ter acesso a informações que não se encontram noutra tipo de fontes e avaliar a postura de quem esta a ser entrevistado. Como desvantagens os autores apontam a dificuldade de expressão de ambas as partes, a possível incompreensão das perguntas que pode dar origem a falsas informações, o/a entrevistado/a pode ser influenciado/a pelo/a entrevistador/a, o/a entrevistado/a pode não estar predisposto a partilhar todas as informações, uma vez que a sua identidade pode ser revelada e o facto de dispor de muito tempo para ser realizada.

Os questionários para este estudo foram projetados para as crianças. O primeiro questionário tinha como finalidade compreender quais as conceções que a turma tinha sobre o tema, o que entendiam por conflito, se achavam que existiam conflitos na escola, se sabiam o que deviam e podiam fazer e se se sentiam preparados para resolver um conflito. O segundo e o terceiro questionários serviram respetivamente como base para compreender o que foi adquirido no decorrer das sessões e ainda o grau de satisfação das crianças em função das sessões.

Por sua vez, a entrevista realizada à professora foi semiestruturada uma vez que, segundo Baptista et al (2021), o entrevistador dispunha de um composto de perguntas que podem ou não, conforme o decorrer da entrevista, seguir a ordem do guião, bem como não serem todas colocadas ao/à entrevistado/a. Este tipo de entrevista concede ao/à entrevistador/a a oportunidade de moldar o conteúdo da entrevista em função do estudo sem que existam ideias distorcidas.

Apesar dos inquéritos por questionário terem sido iguais para todas as crianças, é importante sublinhar que participaram no estudo três crianças do primeiro ano, as perguntas foram lidas e explicadas individualmente em voz alta, auxiliando na escrita das respostas quando necessário sem nunca interferir nas mesmas.

Irei nos próximos pontos apresentar os dados recolhidos nas diferentes fases desta intervenção: fase de diagnóstico, fase de intervenção e fase de avaliação.

2.6. Apresentação, análise e discussão dos dados

2.6.1. Fase de diagnóstico

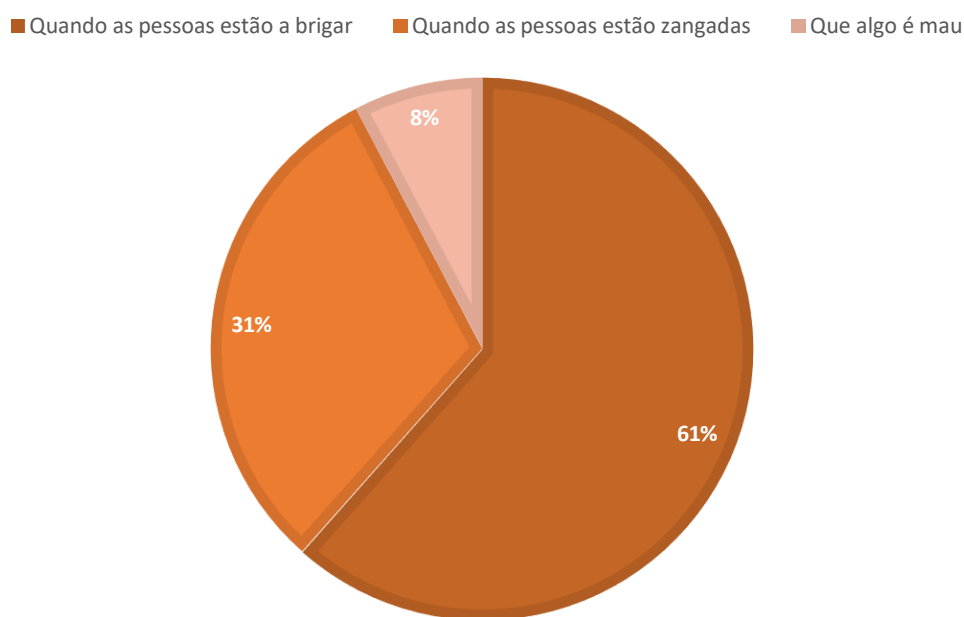
Nesta fase, foi passado um questionário aos/às alunos/as e realizada uma entrevista à professora titular da turma.

Inicialmente as famílias foram abordadas sobre a realização do estudo e rapidamente se mostraram interessadas, entregando um consentimento informado (anexo 1), autorizando a participação dos seus educandos, bem como a gravação de áudios, vídeos e fotos sempre que necessário. A professora também se mostrou interessada no potencial do estudo para o bem da turma e disponibilizou-se de imediato para a participação na entrevista.

Apesar de existirem quinze crianças a participar no estudo, apenas quatorze responderam ao questionário. Assim sendo, a primeira questão era “O que entendes por conflito?” e, agrupando algumas respostas, concluímos que existiram três respostas principais como se pode ver no seguinte gráfico:

Gráfico 1

O que entendes por conflito?



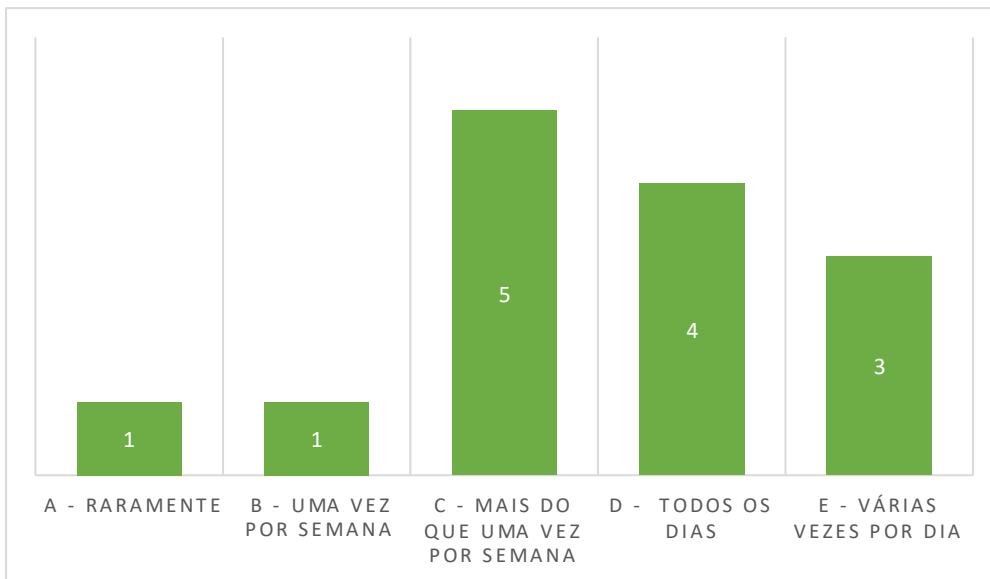
Como se observa no gráfico, 61% das crianças responderam que para elas, um conflito é quando duas (ou mais) pessoas estão a brigar. Apesar de ser uma conceção interessante sobre o conceito, os conflitos intrapessoais referidos por Figueiredo (2012) e Noronha, M. e Noronha, Z. (2002) nunca foram mencionados pelas crianças. Por sua vez, 31% respondeu que estamos perante um conflito quando as pessoas estão zangadas. Apesar da origem de um conflito estar centrada numa discordância, independentemente da sua dimensão, não é sempre sinónimo de zangas entre os envolvidos. Segundo Bilhim (2009) um conflito pode até ter consequências positivas para aqueles que se foquem na sua resolução em função da melhor solução. Finalmente, 8% das crianças afirmou apenas que é algo mau, mas como foi referido no início deste trabalho, esta ideia de que um conflito é sempre algo mau e negativo foi reformulada com o passar dos anos, existindo agora autores como McIntyre (2007) que acredita que existe algo positivo e para aprender em todos os conflitos. No geral, as respostas apresentadas pelas crianças integram-se nos conflitos dos tipos interpessoais, que envolvem duas ou mais pessoas e intragrupoais, que envolvem um grupo.

A questão dois tinha como objetivo abordar a quantidade de vezes que existem

Escola Superior de Educação | Politécnico de Coimbra
conflitos na escola e os resultados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 2

Com que frequência existem conflitos na tua escola?



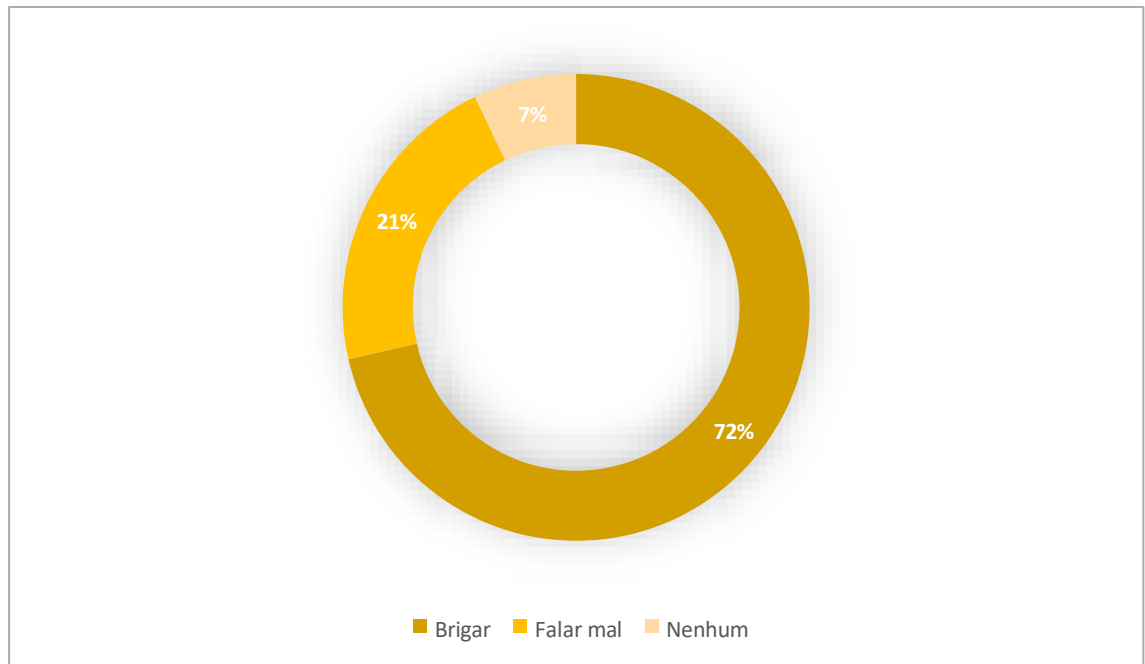
É possível perceber com este gráfico que cinco crianças responderam que na escola existem conflitos mais do que uma vez por semana, quatro crianças responderam que existem todos os dias, três dizem acontecer várias vezes por dia e apenas uma criança diz acontecer uma vez por semana e outra diz ser raro. Esta pergunta é importante para o decorrer do estudo porque como sabemos, os conflitos estão presentes na nossa vida desde muito cedo (Cunha, 2001) e, sendo a escola um lugar no qual as crianças passam tanto tempo, é natural que estes estejam presentes. Estas respostas mostram, de certa forma se as crianças estão cientes ou não da existência dos conflitos, sabendo identificá-los quando ocorrem.

A terceira pergunta visava entender quais os lugares dentro da escola onde existiam mais conflitos. As opções de resposta eram a sala de aula, o recreio, o refeitório e a casa de banho. Assim, cinco crianças responderam a sala de aula e nove responderam o recreio. Desta forma ninguém mencionou o refeitório ou a casa de banho.

A quarta pergunta tinha como objetivo saber que tipo de conflitos os/as alunos/as já presenciaram na escola. O gráfico a seguir mostra as respostas obtidas.

Gráfico 3

Quais os conflitos que já observaste na tua escola?



De acordo com o gráfico, dez crianças responderam que existem muitas brigas na escola e deram exemplos como bater por causa de jogos e brincadeiras. Três crianças mencionaram falar mal, como chamar nomes. Em 1996, Corsini (citado por Sousa, 2007), distinguiu dois tipos de agressividade: a agressividade verbal e a física, afirmando que estes tipos de agressividade são muito comuns em ambientes escolares. Por fim, uma criança afirmou nunca ter vivenciado nenhum conflito na escola.

Para a pergunta cinco “Como costumavas resolver os teus conflitos?” foram obtidas respostas como “Com as professoras”, “Bato nos meus colegas”, “Os meus amigos acalmam-me”, “A falar com eles”, “A tentar acalmar as pessoas”. Num cômputo geral, maior parte das crianças apresentaram respostas moderadas, no entanto algumas mencionaram ações violentas, o que comprova que o desenvolvimento de técnicas de gestão de conflitos é necessário. No entanto, é necessário ter em mente que, como afirmou Maldonado (2010), a mesma forma de resolver conflitos não resultará para toda a gente nem para todos os conflitos. Para resolver um conflito de forma positiva, é essencial que todas as partes envolvidas estejam dispostas a fazê-lo.

Desta forma, para todos, mas principalmente para as crianças que deram respostas como “bater”, é fulcral arranjar técnicas e aprender formas para controlar estes sentimentos de agressividade e raiva.

A sexta pergunta “Como te sentes quando te envolves num conflito?” obteve respostas como “Sinto-me triste e raivoso”, “Mal porque acho que ninguém merece envolver-se em conflitos”, “Com medo”, “Sinto-me com ódio”, “Sinto-me feliz porque sei que estou pronta para vencer uma batalha”; “Zangada e assustada”. Apesar de terem existido duas respostas positivas, no sentido em que se sentiam bem quando se envolvem num conflito, a restante turma mostra sentir-se mal e com vontade de resolver o conflito, maior parte da melhor forma. Segundo Goleman (2006), as nossas ações são guiadas pelas nossas emoções. As crianças que responderam nas questões anteriores que resolveriam um conflito a conversar, quer com outra criança ou com um adulto, foram as mesmas que disseram sentir-se tristes ou mal quando se envolvem num. Já as crianças que disseram que batiam nos outros, foram as mesmas que afirmaram sentir-se feliz por se envolverem num conflito.

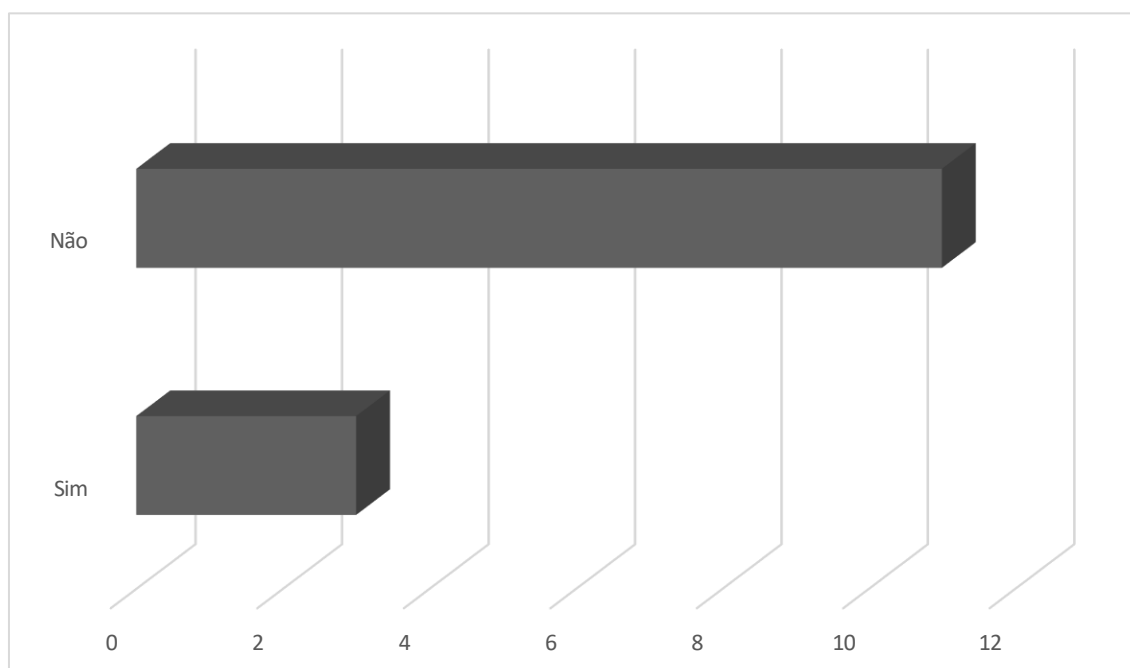
Na questão 6.1 “Que estratégias usas para lidar com esses sentimentos?” as respostas obtidas foram “Técnica da estrela”, “Pensar em coisas positivas”, “Bater nos outros”, “Tentar afastar-me do conflito”, “Conversar com alguém”, “Nenhuma” e “Brincar”. As respostas a esta pergunta indicam-nos a existência prévia de um trabalho em função da gestão de emoções que pode e deve ser abordado mais vezes de modo a existir uma maior evolução por parte das crianças. O uso da técnica da estrela, conhecida por muitos, baseia-se em abrir uma mão e com a outra contornar os dedos para controlar a respiração simultaneamente e, desta forma, nos tentarmos acalmar.

A questão sete “Se vires um/a colega envolvido/a num conflito, o que podes fazer para o/a ajudar?” e a turma dividiu-se entre três respostas diferentes. As respostas foram “pedir para pararem”, “chamar um adulto”, quer fosse uma professora ou a funcionária ou “tentar ajudar”, falando com os envolvidos. Diversos autores, como por exemplo Toews e Ramalho (2012), defendem a ideia de que o adulto deve intervir num conflito caso este seja pertinente ou de difícil resolução. Maldonado (2010), expõe ainda o conceito de “facilitador/a” que já foi explicado anteriormente.

Por último, a questão oito “Sentes que estás preparado/a para resolver um conflito?” as respostas foram as seguintes:

Gráfico 4

Sentes que estás preparado/a para resolver um conflito?



Como podemos comprovar pelo gráfico quatro, no início deste projeto apenas três crianças diziam sentir-se capazes de resolver um conflito, enquanto onze não se sentiam confiantes para resolver todos os conflitos que enfrentavam no dia a dia. Algumas crianças que disseram não se sentir preparados justificaram a sua resposta “ Porque não sou forte o suficiente e não gosto de bater nos outros”, “Porque não quero estar sempre a chamar um adulto” ou ainda “ Porque tenho medo”, o que demonstra que a ideia de que um conflito apenas se resolve com violência estava muito enraizada nos seus princípios.

Face às respostas obtidas neste questionário inicial, é claro que existe alguma dificuldade em saber lidar e gerir um conflito por parte das crianças e por isso, como já tinha sido mencionado anteriormente, é essencial ajudar as crianças a gerirem as suas emoções.

Estando os conflitos presentes do início ao fim da nossa vida, o aperfeiçoamento de habilidades sociais é indispensável para uma boa harmonização em sociedade. É ainda notório que as crianças mais velhas se sentem mais preparadas para lidar com determinadas situações do dia a dia do que as mais novas. No entanto, comprova-se também que as crianças mais velhas têm uma falsa sensação de poder face aos mais novos no sentido em que, como são mais velhos, sentem que podem resolver qualquer situação como quiserem porque os mais novos têm de obedecer. Esta ideia pode despertar sentimentos de raiva e injustiça nas crianças mais novas que não podem ser desprezados, sendo assim tão importante a articulação do trabalho entre a comunidade escolar e as famílias.

Relativamente à entrevista realizada à professora cooperante, esta ocorreu antes do início do projeto com as crianças, o que fez que as respostas obtidas fossem pertinentes para melhorar certos aspetos do estudo em função de alguns comportamentos mencionados.

A primeira questão desta entrevista foi “Quais os tipos de conflitos mais frequentes na escola?”. A docente mencionou que maior parte dos conflitos existentes ocorrem no recreio, tendo sido mais tarde comprovado pelo questionário respondido pelos/as alunos/as, que ocorrem em torno de brincadeiras e discordâncias sobre as mesmas, assim como anteriormente foi referido por Fernandes (1999), citado por Cruz (2004), que os conflitos têm por base incompatibilidades, divergências de interesses, de ideias, de valores e de crenças. Seguindo esta pergunta, a docente mencionou ainda que estes tipos de conflitos estão muito presentes no dia a dia da escola, acontecendo diariamente.

A segunda questão era “Costuma envolver-se no processo de resolução desses conflitos? Se sim, como costuma fazê-lo?”. A docente explicou que quando os conflitos envolvem os/as alunos/as mais velhos/as apenas interfere quando é estritamente necessário e se as crianças lhe pedirem ajuda, que as guia de modo a conseguirem resolvê-los sozinhas, assumindo o papel de facilitadora. Afirma ainda que, com as crianças mais novas, principalmente as do primeiro ano, tem de intervir quase diariamente.

O terceiro ponto desta entrevista questionava a docente sobre a importância de abordar esta temática com as crianças. A resposta foi positiva porque, uma vez que conflitos vão acontecer ao longo da nossa vida, temos de aprender a lidar com eles da melhor forma e a aprender com as situações.

A quarta pergunta foi “Quais as estratégias que usa para promover o bom funcionamento e o bem-estar da turma?”. A docente afirma que, apesar de não ser tudo um “mar de rosas”, o diálogo é a melhor ferramenta, na sua opinião, para trabalhar e desenvolver uma boa gestão entre a turma. Por vezes algumas crianças não se sentem confortáveis para falar em grande grupo e por isso dirigem-se diretamente à professora.

Para terminar, a última questão, a questão 5, foi “Acredita que a mediação de um professor num conflito entre as crianças pode ser eficaz para a resolução do mesmo? Se sim, como é que nós docentes podemos facilitar esse processo?”. A professora acredita que o papel do docente é eficaz na resolução de conflitos e que, “no mundo em que vivemos, cada vez é mais necessário partilharmos ferramentas com todas as crianças”. A professora afirma ainda que as crianças devem ser capazes de perceber quando estão na presença de um conflito ou não, tanto para tentarem resolvê-lo, como para saberem lidar com as emoções que um conflito embarca.

A entrevista realizada à professora foi bastante esclarecedora no sentido em que facilitou no conhecimento de certos comportamentos da turma e dos conflitos existentes entre as crianças. Podemos constatar com esta entrevista o reconhecimento da importância do tema e o cuidado da docente de acompanhar as crianças no seu desenvolvimento.

Comparando as respostas obtidas no questionário e na entrevista, encontramos algumas semelhanças nas respostas. Quando questionados sobre a frequência e o lugar no qual existiam mais conflitos, ambas as partes inquiridas mencionaram que existem conflitos quase diariamente e são mais frequentes no recreio. Segundo os/as alunos/as e a professora, estes conflitos têm como principal motivo discordâncias durante jogos e brincadeiras.

A professora afirmou envolver-se no processo de resolução sempre que necessário e as crianças, apesar de terem mencionado outras formas de resolver conflitos, mostraram que se sentem confortáveis para conversar com a professora e pedir ajuda sempre que necessário. Por fim, a professora afirma que a melhor ferramenta para resolver um conflito, na sua opinião, é o diálogo e a sua influência é visível uma vez que muitas crianças mencionaram tentar usar o diálogo como principal estratégia para resolver um conflito.

2.6.2. Fase de intervenção

A partir do tratamento, análise e discussão dos dados, foi planeada uma proposta de intervenção que abordasse várias temáticas que envolvessem a gestão de conflitos. Depois de diversas ideias para esboço da intervenção, a planificação foi realizada, como já tivemos oportunidade de referir, com uma turma que integrava crianças do 1º ano ao 4º ano de escolaridade, envolvendo desta forma crianças dos seis anos aos nove anos de idade.

A componente de intervenção integra oito sessões de aproximadamente sessenta minutos cada, incluindo este número de sessões, uma para recolha e análise das conceções das crianças sobre o tema. O objetivo inicial era realizar três sessões por semana, contabilizando assim três semanas entre o início e o término do estudo. No entanto, devido a uma interrupção para férias escolares, a intervenção iniciou-se em março e terminou seis semanas depois, em abril.

Apesar dos temas que seriam abordados em cada sessão estarem antecipadamente escolhidos, o decorrer das sessões foi por vezes alterado tendo em conta dúvidas apresentadas pela turma ou discussões sobre casos concretos.

Apresento seguidamente uma tabela relativa às oito sessões mencionando os objetivos e a atividade realizada em cada uma delas. Nos apêndices 6 a 21 apresento as planificações detalhadas das sessões realizadas e algumas imagens dos trabalhos realizados.

Tabela 2*Sessões realizadas na intervenção*

Sessões	Objetivos	Atividades
Sessão 1	Recolha e análise das conceções das crianças sobre o tema.	Entrega e preenchimento de um questionário.
Sessões 2 e 3	Motivar a turma em relação ao tema do projeto.	Visualização do filme “Divertidamente”.
Sessão 4	Perceber o que entenderam sobre a mensagem do filme	Desenho sobre o que mais e menos gostaram sobre o filme. Partilha e discussão em grande grupo sobre os desenhos e a opinião do filme.
Sessão 5	Conhecer e saber identificar diversas emoções; Perceber a importância de todas as emoções.	Criação de um memorando sobre diversas emoções.
Sessão 6	Reconhecer quando existe realmente um conflito; Conhecer o que se pode fazer; Ser capaz de parar e pensar nas soluções que existem bem como nas suas consequências; Tomada de consciência das emoções.	Resolução de uma tarefa reflexiva sobre as melhores soluções para os diversos problemas apresentados.

Sessão 7	Consciencializar e dar a conhecer à comunidade escolar o tema do projeto;	Realização de um cartaz sobre os diferentes passos para gerir um conflito.
----------	---	--

	Sistematizar as aprendizagens adquiridas.	
Sessão 8	<p>Promover o diálogo positivo e a entreaajuda entre as crianças;</p> <p>Relembrar o que foi abordado no decorrer do projeto;</p> <p>Avaliar a evolução de cada criança em função do Projeto através de um questionário;</p> <p>Perceber o nível de satisfação da turma com o Projeto através de um questionário.</p>	<p>Criação de uma caixa de diálogo positivo.</p> <p>Resposta aos questionários de satisfação e de avaliação.</p>

Uma vez que cada sessão era de 60 minutos, a visualização do filme teve de ser dividida em duas aulas em duas datas distintas. O maior objetivo com a visualização do filme era motivar as crianças em relação ao conteúdo do projeto uma vez que o filme retratava as diferentes emoções de uma criança pouco mais velha que as da turma. Percebi de imediato que algumas crianças já tinham visto o filme com as suas famílias o que poderia ser um entrave à sua concentração durante a sessões, mas isso não aconteceu. As crianças demonstraram interesse e entusiasmo sobre o filme.

De modo geral considero que esta sessão correu bem. No entanto algumas crianças menosprezaram o facto de que estávamos a tratar um projeto de gestão de conflitos que envolve o conhecimento das nossas emoções e focaram-se apenas nas partes divertidas do filme, sem os relacionar com o tema. Podemos ver nos apêndices 6, 7, 8 e 9 alguns exemplos de desenhos realizados pelas crianças.

O decorrer desta sessão foi pacífico e foi satisfatório perceber que, com as discussões das sessões anteriores, as crianças já tinham interiorizado que apesar de algumas emoções serem “melhores” (como a alegria, segundo eles) do que outras (como a tristeza e o medo), todas são necessárias para o bom funcionamento da nossa saúde mental. Ao longo da sessão as crianças foram partilhando exemplos do que as deixava a sentir de certa forma e cada uma percebeu que nem sempre a mesma situação tem o mesmo impacto em todas as pessoas. A figura do apêndice 14 representa um memorando criado por uma das crianças da turma e no apêndice 15 encontramos o modelo utilizado.

O início deste exercício suscitou muitas dúvidas e por isso, inicialmente despendemos algum tempo para a explicação do mesmo de forma que não existissem mais incertezas. Fiquei com algum receio de que por essa razão já não fosse dar tempo de terminar o exercício uma vez que não queria estar a saltar passos e muito menos apressá-los e faria mais sentido terminar numa sessão apenas, mas no final esse objetivo foi concluído com sucesso. Algumas crianças neste ponto do projeto ainda apontavam soluções como bater, mas no geral as respostas já mostravam mais consciencialização por parte deles do que no início.

Inicialmente a turma encontrava-se agitada devido à divisão da mesma em grupos. Uma vez feitos os grupos, a atividade explicada e as dúvidas esclarecidas, cada grupo distribuiu tarefas entre si e o decorrer da aula foi mais calmo.

Após terminarem todas as peças, montaram o puzzle, colaram-no e afixámos o cartaz numa parede da escola para que mais tarde possam recordar. Podemos ver o cartaz finalizado no apêndice 20.

Apesar da sessão ter corrido como planeada, sinto que se tivesse tido mais tempo poderia ter feito algumas coisas de forma diferente como a decoração da caixa com a turma e uma maior exploração da mesma.

No que diz respeito aos questionários, as perguntas eram simples e de fácil compreensão, mas mesmo assim, sempre que suscitaram dúvidas, as mesmas foram esclarecidas. Mais uma vez, os questionários foram lidos individualmente com os/as alunos/as do 1º ano e auxiliei na construção das respostas.

Aquando terminadas as atividades planeadas, houve uma conversa entre algumas crianças sobre o que gostaram mais e o que gostara menos face ao desenvolvimento do projeto e sobre mais coisas que gostariam de explorar sobre o tema.

2.6.3. Avaliação da Intervenção

Após terminada a intervenção, como foi mencionado anteriormente, as crianças responderam a um questionário de avaliação e a um questionário de satisfação face às sessões realizadas. Seguiremos com a análise dos questionários que contaram com treze respostas das quinze crianças que participaram no estudo.

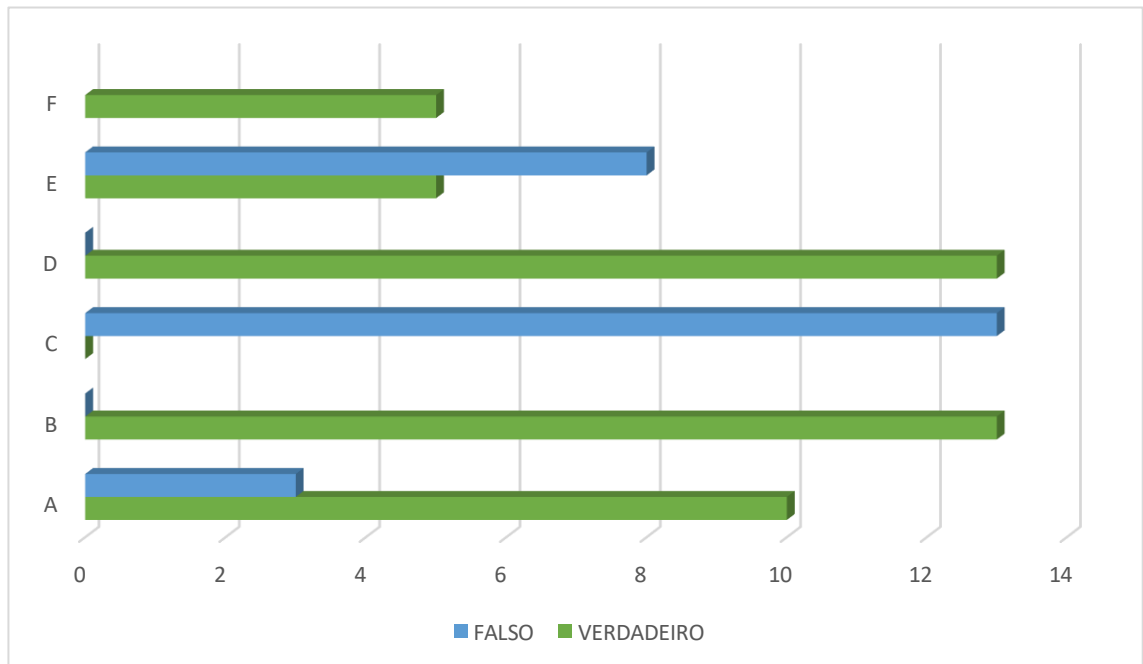
O questionário de avaliação consistia em três perguntas. A primeira pergunta englobava seis afirmações para serem consideradas verdadeiras ou falsas. As afirmações eram as seguintes:

- A – Todas as emoções são importantes.
- B – Sou responsável pelo que digo e faço.
- C – Se me batem, devo bater também.
- D – Devo parar e pensar antes de dizer e fazer coisas que podem magoar os outros.
- E – Devo desculpar tudo só para ser simpático/a.
- F – Vi dois colegas a magoarem-se de propósito, vou guardar segredo para não me acontecer nada.

Desta forma, as respostas serão analisadas com o auxílio do gráfico seguinte.

Gráfico 5

Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso)



Podemos observar que dez crianças consideraram verdadeira a afirmação “Todas as emoções são importantes”, enquanto três crianças ainda consideraram que algumas emoções podem ser descartadas. Segundo Machado (2012), a aquisição destas habilidades são essenciais para aprender a lidar com as emoções e a saber gerir as mesmas, incluindo entender a importância de todas elas. Todas as crianças consideraram que a afirmação “Sou responsável pelo que digo e faço.” verdadeira, da mesma forma que todas as crianças consideraram falsa a afirmação “Se me batem, devo bater também.”. Dado o facto de que diversas crianças consideraram o bater como uma boa forma de lidar com conflitos no início do projeto, a evolução do pensamento das mesmas é notória, sendo que vimos anteriormente como existem diversas formas de resolver disputas. No entanto, tanto a afirmação “Devo desculpar tudo só para ser simpático/a”, como “Vi dois colegas a magoarem-se de propósito, vou guardar segredo para não me acontecer nada.” foram consideradas verdadeiras por cinco crianças e falsas por oito crianças.

A segunda pergunta deste questionário é “Se um colega te deixou triste ou magoado/a, o que deves fazer?”. Embora algumas crianças tenham mencionado mais do que uma coisa que podem fazer, maior parte das respostas englobavam conversar com a pessoa e, se não fosse suficiente, chamar um adulto como a professora ou a funcionária.

Duas crianças responderam ainda que se alguém as magoasse, o que deveriam fazer era vingar-se.

A última pergunta é “Sentes-te preparado/a para resolver um conflito?” e desta vez, apenas três crianças disseram não se sentir preparadas, enquanto dez crianças já se consideravam capazes. Esta pergunta foi igual à última do questionário de diagnóstico e podemos perceber que, no início apenas 21,43% dos inquiridos se diziam preparados para resolver um conflito face a 78,57% que não se sentiam preparados. No final do projeto, 77% da população inquirida sentia-se confiante para resolver um conflito e a percentagem dos que não se sentem capazes desceu drasticamente para um total de 23%. Com apenas um pequeno projeto numa pequena escola, os números deixam-nos compreender a eficácia do trabalho realizado em função do uso da inteligência emocional para gerir os conflitos.

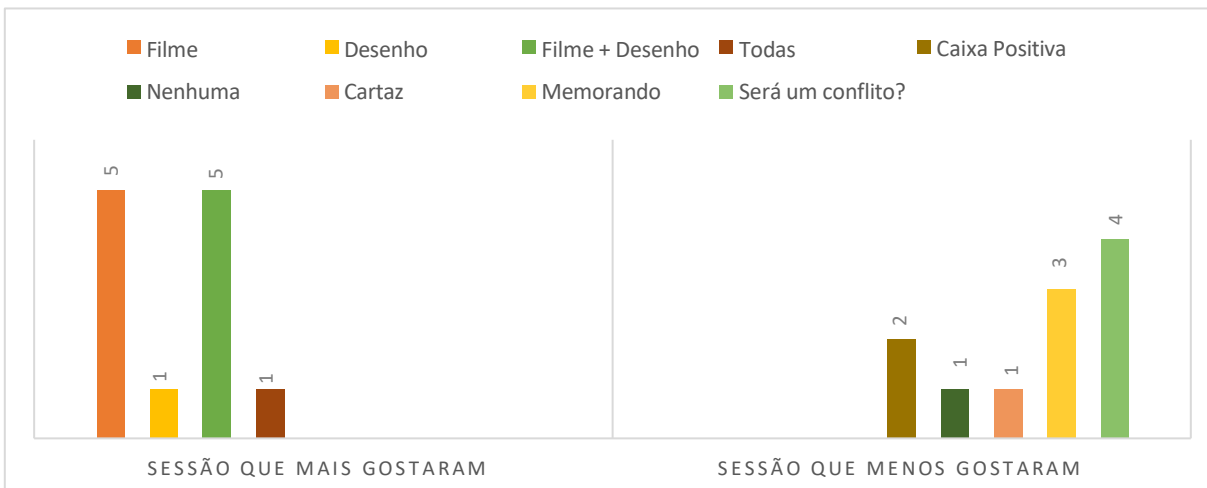
Por fim, iremos fazer a leitura das respostas ao questionário de satisfação em relação às sessões realizadas que era composto por quatro questões. Tal como no questionário anterior, apenas treze crianças responderam a este último inquérito.

A primeira questão, “Qual o grau de satisfação com as sessões realizadas?”, as crianças tinham de pintar o número de círculos conforme o seu grau de satisfação, entre um e cinco círculos em que o primeiro indicava estar “pouco satisfeito/a” e o último “muito satisfeito/a”. A média das respostas foi de 4,23, o que demonstra um grau bastante positivo com as sessões realizadas no decorrer deste projeto.

Nas questões dois e três foi pedido às crianças para mencionarem, respetivamente, qual foi a sessão que mais gostaram e a que menos gostaram. O próximo gráfico apresenta as respostas às perguntas mencionadas.

Gráfico 6

Qual foi a sessão que mais gostaste e a que menos gostaste?



Com base nos dados apresentados pelo gráfico 6 percebemos que as crianças gostaram de assistir ao filme e de fazer o respetivo desenho, uma criança afirmou ter gostado de fazer apenas o desenho sobre o filme e outra mencionou ainda gostar de todas as sessões. Relativamente à sessão que menos gostaram, quatro crianças não gostaram da sessão número seis, correspondente à sessão “4 passos para resolver um conflito”, três crianças não gostaram de criar o memorando, duas não gostaram de fazer a caixa positiva, uma não gostou de fazer o cartaz e uma mencionou não haver nenhuma de que não tivesse gostado. Por fim, duas crianças não responderam a esta questão.

A última questão pedia para que as crianças mencionassem o que aprenderam ao longo do projeto. Nesta questão, duas crianças não responderam e algumas das respostas que obtive foram “A não resolver as coisas da pior forma.”, “A respeitar os outros e a não bater.”, “A ser sincero e a não bater.”, “Aprendi mais sobre as emoções e a controlá-las.”, “A ser boa pessoa.”, “Eu aprendi mais sobre conflitos e como lidar com eles.”.

Em suma, as crianças aperceberam-se de que os conflitos estão presentes na nossa vida quase diariamente e que, apesar de muitos poderem ser evitados, por norma, não sabermos lidar com as nossas emoções no momento exato faz com que seja desencadeado um conflito ainda maior. A importância de saber parar, ouvir e pensar é crucial quando mencionamos a gestão de conflitos. Durante o decorrer do projeto

algumas crianças mencionaram que batiam nos outros porque as famílias lhes diziam “Se te batem, bate também” e, apesar de bater não ser a solução ideal, muitas destas crianças seguiam este conselho dada a influência que a família gera sobre cada uma delas. As respostas analisadas neste estudo demonstraram que, se este fosse um tema abordado ao longo dos anos letivos, o progresso de cada criança seria ainda maior, fazendo com que fossem cada vez mais conscientes dos seus sentimentos, valores e limites, assim como com os dos outros.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente relatório tinha como objetivo responder à seguinte questão: “De que forma uma melhor perceção das emoções e de mediação das mesmas pode impactar de forma positiva os conflitos vivenciados pelos/as alunos/as de uma escola do primeiro ciclo?”. Posto isso, foi feita uma revisão literária e organizado e planificado um projeto que teve a sua intervenção numa turma de quinze alunos/as do 1º CEB. Os objetivos foram compreender em que medida os conflitos eram um problema, tanto para os/as alunos/as como para a docente e identificar quais as perceções existentes da turma sobre o assunto e promover as áreas social e pessoal de cada um, exercitando o conhecimento das emoções com o propósito de uma melhor gestão de conflitos.

Como mencionado anteriormente, os conflitos estão presentes na nossa vida sob diversas formas e vão ser sempre uma constante na humanidade. Assim, rapidamente percebemos a importância de abordar o tema da gestão dos conflitos. Uma vez presentes na nossa vida é imprescindível sermos capazes de saber lidar com eles e, se possível, aprendermos algo para que no futuro nos seja útil. Os primeiros anos da infância são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social de cada criança e, por isso, a aquisição de técnicas e práticas para saber gerir conflitos e todas as emoções que são despoletadas é essencial.

Desta forma, este trabalho centrou-se em compreender como as crianças lidam com as diferentes emoções que sentem e se tomam decisões conscientes quando envolvidas num conflito. A verdade é que até nós adultos podemos, por vezes, sentir dificuldade em expressar e controlar as nossas emoções quando expostos a situações mais desafiadoras e menos confortáveis. Deste modo, foram realizadas oito sessões com o intuito de recolher dados suficientes para realização da intervenção, para intervir e para avaliar a referida intervenção.

Refletindo sobre os objetivos propostos numa fase inicial, com as respostas ao inquérito por questionário de diagnóstico e a entrevista à professora titular de turma, foi possível compreender que os/as alunos/as têm diferentes perspetivas do que é ou não um conflito, no entanto todas as crianças apontaram para conflitos do foro físico ou verbal. Nenhuma criança identificou conflitos internos e por isso esses não foram

abordados durante a intervenção com o objetivo de me focar naqueles mencionados pelos alunos/as, o que acabou por ser uma limitação do estudo.

O segundo objetivo era promover as áreas social e pessoal de cada criança exercitando o conhecimento das emoções com o propósito de uma melhor gestão de conflitos. Apesar de ter sido uma das ações que as crianças apontaram como a que menos gostaram, consideramos a realização de memorando das emoções na sessão cinco de extrema importância uma vez que apresentou aos/às alunos/as estratégias para lidar com diferentes emoções que podem ser muitas vezes consideradas como “negativas”. A elaboração e execução da sessão poderia ter sido idealizada de forma mais apelativa para a turma, o que acreditamos que faria com que as crianças tirassem ainda mais proveito do conteúdo desta sessão.

Por fim, consideramos que o projeto desenvolvido foi um bom ponto de partida para um maior desenvolvimento do tema no futuro. Uma vez que a professora cooperante, titular de uma das turmas, mostrou interesse e disponibilidade para tudo o que envolvia o projeto, consideramos ser do interesse de toda a comunidade escolar a continuação da abordagem do tema.

Os resultados obtidos a partir do estudo permitiram entender que, e respondendo à questão problema colocada no início, a percepção e o conhecimento das nossas emoções, aliados a diversas técnicas de mediação podem realmente influenciar os conflitos e a sua gestão de forma positiva. No entanto, apesar dos resultados na globalidade terem sido positivos, é importante saber deve ser um trabalho contínuo.

Assim sendo, ao finalizar este trabalho, deixo o apelo a todos/as os/as docentes e futuros/as docentes para a valorização do desenvolvimento sócio emocional com o objetivo de ajudarmos as crianças não só a serem informadas, mas também educadas para contribuírem para uma sociedade onde os conflitos possam ser resolvidos conversando e

de forma pacífica, ajudando-as a colocarem-se no lugar do outro e a tentarem sentir o que o outro sente. Maldonado (2010) defende que o importante é sermos capazes de resolver um conflito atacando-o diretamente e nunca a nós mesmos ou à outra pessoa em questão e desta forma é necessário sermos dotados de ferramentas para o conseguirmos fazer.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. R. S. (2018, 19 dezembro). A afetividade no desenvolvimento da criança. *Revista Inter-Ação*, 33(2), pp. 343 – 357.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Bastos, T., & Neves, I. (2019). *A relação envolvimento parental – sucesso escolar da criança*. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2815>
- Batista et al. (Coords.). (2021) *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados. Vol 2*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30772>
- Beck, G. C. (2009). *Conflito nas organizações*. [Dissertação de mestrado, CUF – Centro Universitário Feevale.]. Repositório SCRIBD. <https://pt.scribd.com/document/224726075/Conflito-Nas-Organizacoes>
- Bernardo, F. (2022, 23 de fevereiro). *Reflexão sobre a cultura de paz por Vincenzo Fazzino, ex-coordenador Internacional da Bienal de Luanda*. UNESCO. <https://www.unesco.org/pt/articles/reflexao-sobre-cultura-de-paz-por-vincenzo-fazzino-ex-coordenador-internacional-da-bienal-de-luanda>
- Bilhim, J. A. F. (2009). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. (7ª ed). Instituto Superiorde Ciências Sociais e Políticas.
- Branco, M. A. V. (2019). Educação Emocional. In G., Valente (Ed.), *Empreendipédia dicionário de educação para o empreendedorismo* (pp. 424-430). Gradiva.
- Brás, A. T., & Reis, C. S. (2012, 12 de dezembro). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, Volume 3*, pp. 135 – 147.
- Correia, T. (2022). *Laboratório de Emoções*. (1ª ed). Oficina do livro.
- Cruz, D. M. (2004, janeiro). Gestão de Conflitos. *Sinais Vitais*, 52, pp. 60 – 66
- Cunha, P. (2001). *Conflito e Negociação* (1ª ed). Edições ASA.
- Dantas, A. P. P. (2017). *O papel da Inteligência Emocional na Gestão de Conflitos* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositórioUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53945/1/Andreia%20Patr%C3%a%20Pereira%20Dantas.pdf>
- DEUTSCH, M. (2004). A resolução do conflito. *Estudos em arbitragem, mediação e negociação*, pp. 29 -44. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4185774/mod_resource/content/2/DEUTSCH - Morton-A%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20conflito-p29-42-Trecho%20indicado.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4185774/mod_resource/content/2/DEUTSCH-Morton-A%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20conflito-p29-42-Trecho%20indicado.pdf)

- Direção Geral de Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Direção Geral de Educação. (2017, junho). *Referencial de Educação para a Saúde*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf
- Esteves, A. E. F. (2002). *Mediação e Arbitragem: Perspetivas na Administração dos Conflitos, em Relacionamentos Estratégicos Interorganizacionais* [Dissertação de mestrado, Fundação Getúlio Vargas]. Repositório FGV. <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/cd832146-68a0-4ccf-baf8-30608cf2d23a/content>
- Ferreira, C. (2015). Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Revista Mosaico*. P. 116.
- Figueiredo, L. J. L. (2012). *A gestão de conflitos numa organização e conseqüente satisfação dos colaboradores* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa] RepositórioUCP. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8865/1/8865.pdf>
- Garcia, I. S. L. (2019). *A relação com as famílias em creche e jardim de infância* [Dissertação de mestrado, IPS - Instituto Politécnico]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/29192>
- Goes, F. E. P. (2020). *Promoção da Inteligência Emocional em contextos da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação]. Repositório Científico IPBeja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5347>
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Sábado.
- Jehn, K. A., et al. (2008, 17 de abril). The Effects of Conflict Types, Dimenstions, and Emergent States os Group Outcomes, 17, pp. 465 – 495. <https://doi.org/10.1007/s10726-008-9107-0>
- Jesus, C., S., C. (2012). *Gestão de conflitos na escola* [Dissertação de mestrado - IPB]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/3937>
- Jr, M., L., K. (1963). Carta da prisão de Birmingham.
- Machado, A. P. O. M. (2012). *O conhecimento e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar* [Tese de doutoramento em Psicologia, ISPA - Instituto Universitário]. Repositório ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/2207>
- Maldonado, M. T. (2010). *O bom conflito* (1ª ed). Guerra e paz.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. AtlasS.A.

- Martins, A. F. M. (2012). *Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto de Creche e Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/24706>
- McIntyre, S. E. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: Estratégias individuais negociais. *Análise Psicológica*, 2 (XXV), pp. 295-305.
https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6079/1/2007_25%282%29_295.pdf
- Ministério da Educação. (2022). *Referencial de educação para a segurança, a defesa e a paz*.
https://www.defesa.gov.pt/pt/comunicacao/documentos/Lists/PDEFINTER_DocumentoLookupList/20221024_referencial_educacao_para_a_seguranca_a_defesa_e_a_paz.pdf
- Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e Professores, Um Diálogo Impossível?*. Celta Editora.
- Noronha, M., & Noronha, Z. (2002). *Do conflito à gestão e à decisão negociada*. Plátano Edições Técnicas.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças* (2ª ed). Psiquilibrios Edições.
- Onchwari, G., & Keengwe, J. (2011, 14 de maio). Examining the Relationship of Children's Behavior to Emotion Regulation Ability. *Early Childhood Education Journal*, pp. 279–284.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=731603d35cd5fa8d0ffa5e17b9dcbe91527dd03>
- Pires, C., et al. (Orgs.). (2019). *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. CIED.
<http://hdl.handle.net/10400.21/11804>
- Porto Editora. (s.d.). *Conflito*. In *Infopédia Dicionários* Porto Editora.
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/conflito>
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organisations* (3ª ed). Quorum Books.
- Ramírez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. McGraw-Hill.
- Rodrigues, E. M. T. N. (2013) *A Gestão de Conflitos e a Compreensão Emocional em Crianças do Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório DigitUMa.
<http://hdl.handle.net/10400.13/1066>
- Santos, J., R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Santos, L. M. (2009, outubro). O papel da família na educação emocional de seus filhos. *Revista Eletrónica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico*.
<https://www.yumpu.com/pt/document/read/12808999/o-papel-da-familia-na-educacao-emocional-de-seus-filhos>

- Segurança Social. (2023, outubro, 23). *Plataformas Supraconcelhias Norte*. <https://www.seg-social.pt/plataformas-supraconcelhias-norte>
- Seromenho, D. N. (2017). *Gestão de conflitos* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2092>
- Silva, I. L., et al. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. DGE.
- Silva, J. B. C., & Schneider, E. J. (2007, julho – dezembro). Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, pp. 83 – 87.
- Silva, S., & Dixe, M. A. (2020, 29 de setembro). *Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II. Conteúdo Programático P3 - Investigação Qualitativa*. IPL. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5250/1/Manual%20de%20apoio_Investigacao%20Qualitativa_Silvia_silva_FINAL_alunos_29.09.2020.pdf
- Sobral, C., & Caetano, A. P. (2021, 27 de abril). O conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz. *Jornal Jurídico*, pp. 79 – 96.
- Sousa, M. R. L. M. (2012). *Um olhar sobre os conflitos: gestão de conflitos nas escolas do 1º e 2º ciclos de EBI de Ribeira Grande*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10284/3774>
- Sousa, P. M. L. (2007). Agressividade em contexto escolar. *Psicologia.pt*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0261.pdf>
- Terceiro, C., et al. (2006). Gestão de conflitos - um caminho a percorrer. *Sinais Vitais*, 66, pp. 17 – 18.
- Toews, R. Y., & Ramalho, V. (2012). *Bully*. Psiquilíbrios Edições.
- Train, A. (2003). *Ajudando a criança agressiva*. Papitus.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador* (14ª ed). A esfera dos livros.
- Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância* [Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/47927>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Consentimento informado entregue às famílias

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que me encontro a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra e, a fim de desenvolver um estudo sobre a gestão de conflitos nas escolas de 1º Ciclo de Ensino Básico, necessito de proceder à recolha de dados junto das crianças. Irei elaborar e implementar uma intervenção com os/as alunos/as pertencentes às AEC'S, da EB1 do Casal Novo. Desta forma, solicito o seu consentimento no envolvimento do/a seu/sua educando/a no estudo. Os dados recolhidos serão confidenciais e apenas utilizados para fins investigativos.

A professora:

Sofia de Almeida Moteiro

Declaro que li o presente termo de aceitação, que compreendi as condições de participação no estudo sobre a abordagem da gestão de conflitos, autorizando/ não autorizando (riscar o que não interessa) o envolvimento do/a meu/minha educando/a e que concordo que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima em trabalhos académicos, apresentações públicas, congressos científicos e publicações.

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

Apêndice 2 – Questionário diagnóstico realizado às crianças

Nome:

Data:

Gestão de conflitos - Início

Responde, individualmente, às seguintes questões.
Lembra-te que não existem respostas erradas.

1 - O que entendes por conflito?

2 - Com que frequência existem conflitos na tua escola?

- | | |
|------------------------------------|--------------------------|
| A - Raramente | D - Todos os dias |
| B - Uma vez por semana | E - Várias vezes por dia |
| C - Mais do que uma vez por semana | |

3 - Qual o local onde normalmente ocorrem mais conflitos?

- | | |
|------------------|-------------------|
| A - Sala de aula | C - Refeitório |
| B - Recreio | D - Casa de banho |

4 - Quais os conflitos que já observaste ou vivenciaste na tua escola?



5 - Como costumamos resolver os conflitos?

6 - Como te sentes quando te envolves num conflito?

6.1 - Que estratégias costumamos usar para lidar com esses sentimentos?

7 - Se vires um/a colega envolvido/a num conflito, o que podes fazer para o/a ajudar?

8 - Sentes que estás preparado/a para resolver um conflito?
Porquê?



Apêndice 3 – Questionário de avaliação realizado às crianças após a intervenção

Questionário de avaliação

Nome:

Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso):

Todas as emoções são importantes.

Sou responsável pelo que digo e faço.

Se me batem, devo bater também.

Devo parar e pensar antes de dizer e fazer coisas que podem magoar os outros.

Devo desculpar tudo só para ser simpático/a.

Vi dois colegas a magoarem-se de propósito, vou guardar segredo para não me acontecer nada.

Se um colega te deixou triste ou magoado/a, o que deves fazer?

Sentes-te preparado/a para resolver um conflito?

Apêndice 4 – Questionário de satisfação realizado às crianças após a intervenção

Questionário de satisfação

Qual o grau de satisfação com as sessões realizadas?

Pouco satisfeito/a Muito satisfeito/a

Qual foi a sessão que mais gostaste?

Qual foi a sessão que menos gostaste?

O que aprendeste?

Apêndice 5 – Guião da entrevista semi-estruturada realizada à professora

Questões:

- 1 - Quais os tipos de conflitos que são mais frequentes na escola?
- 2 - Costuma envolver-se no processo de resolução desses conflitos? Se sim, como?
- 3 - Acha importante abordar esta temática com as crianças? Se sim, como?
- 4 - Que estratégias usa para promover o bom funcionamento/bem-estar da turma?
- 5 - Acredita que a mediação de um professor num conflito entre as crianças pode ser eficaz para a resolução do mesmo? Se sim, como é que nós docentes podemos facilitar esse processo?

Apêndice 6 – Planificação da sessão 1

Data: 11/03/2024	Tema: Questionário de Duração: 60 minutos diagnóstico
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">• Recolha e análise das conceções das crianças sobre o tema.	
Materiais	
<ul style="list-style-type: none">• Inquérito por questionário• Material de escrita	
Descrição	
- Entrega e preenchimento de um questionário por criança.	
Reflexão	
<p>Planificada para demorar menos tempo, as questões do questionário suscitaram algumas dúvidas de compreensão que foram esclarecidas em grande grupo, acabando por utilizar a totalidade da aula para a realização da tarefa. Aqueles que acabaram mais cedo foram direcionados para outra tarefa. As perguntas tiveram de ser lidas em voz alta para os três alunos/as do 1º ano de forma individual com o objetivo de os ajudar com as respostas sem interferir com as mesmas.</p> <p>Após todos terem terminado de responder ao questionário, existiu um pequeno momento de conversa em grande grupo no qual as crianças partilharam o que gostavam de aprender no decorrer do projeto.</p>	

Apêndice 7 – Planificação das sessões 2 e 3

Sessões 2 e 3		
Data: 13/03/2024 e 15/03/2024	Tema: Divertidamente	Duração: 120 minutos
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> • Motivar a turma em relação ao tema do projeto. 		
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> • Computador com acesso à internet; • Filme “Divertidamente”; • Projetor. 		
Descrição		
<p>- Visualização do filme que explora cinco emoções de uma criança (alegria, tristeza, raiva, medo e nojo) que entram em conflito quando existem mudanças significativas na vida da personagem. O filme demonstra a importância de todas as emoções e do trabalho em conjunto das mesmas para um crescimento pessoal saudável.</p>		
Reflexão		
<p>Uma vez que cada sessão é de 60 minutos, a visualização do filme teve de ser dividida em duas aulas em duas datas distintas.</p> <p>O maior objetivo com a visualização do filme era motivar as crianças em relação ao conteúdo do projeto uma vez que o filme retrata as diferentes emoções de uma criança pouco mais velha que as da turma. Percebi de imediato que algumas crianças já tinham visto o filme com as suas famílias o que poderia ser um entrave à sua concentração durante a sessões, mas isso não aconteceu. As crianças demonstraram interesse e entusiasmo sobre o filme.</p>		

Apêndice 8 – Planificação da sessão 4

Sessão 4		
Data: 18/03/2024	Tema: Sobre o filme...	Duração: 60 minutos
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Perceber o que entenderam sobre a mensagem do filme. 		
Materiais <ul style="list-style-type: none"> • Folhas brancas; • Canetas e lápis de cor. 		
Descrição <ul style="list-style-type: none"> - Entrega-se a cada aluno/a uma folha dividida a meio para que de um lado desenham o que mais gostaram e do outro o que menos gostaram sobre o filme. - Após terminarem os desenhos, faz-se uma partilha e discussão em grande grupo sobre o que cada um gostou mais e menos e o que aprenderam. 		
Reflexão <p>De modo geral considero que esta sessão correu bem. No entanto algumas crianças menosprezaram o facto de que estávamos a tratar um projeto de gestão de conflitos que envolve o conhecimento das nossas emoções e focaram-se apenas nas partes divertidas do filme, sem os relacionar com o tema. Podemos ver nos apêndices 6, 7, 8 e 9 alguns exemplos de desenhos realizados pelas crianças.</p>		

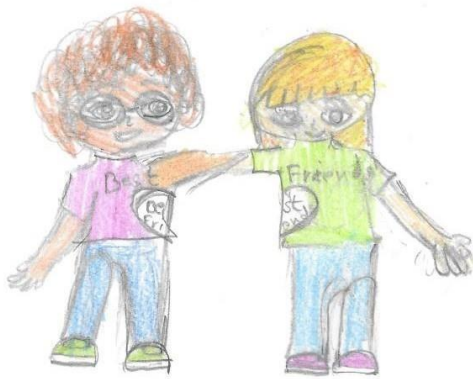
Apêndice 9 - Exemplo 1 de desenhos criados pelas crianças na sessão 4 relativamente ao filme "Divertidamente"



É a Riley e a sua melhor a andar juntas.



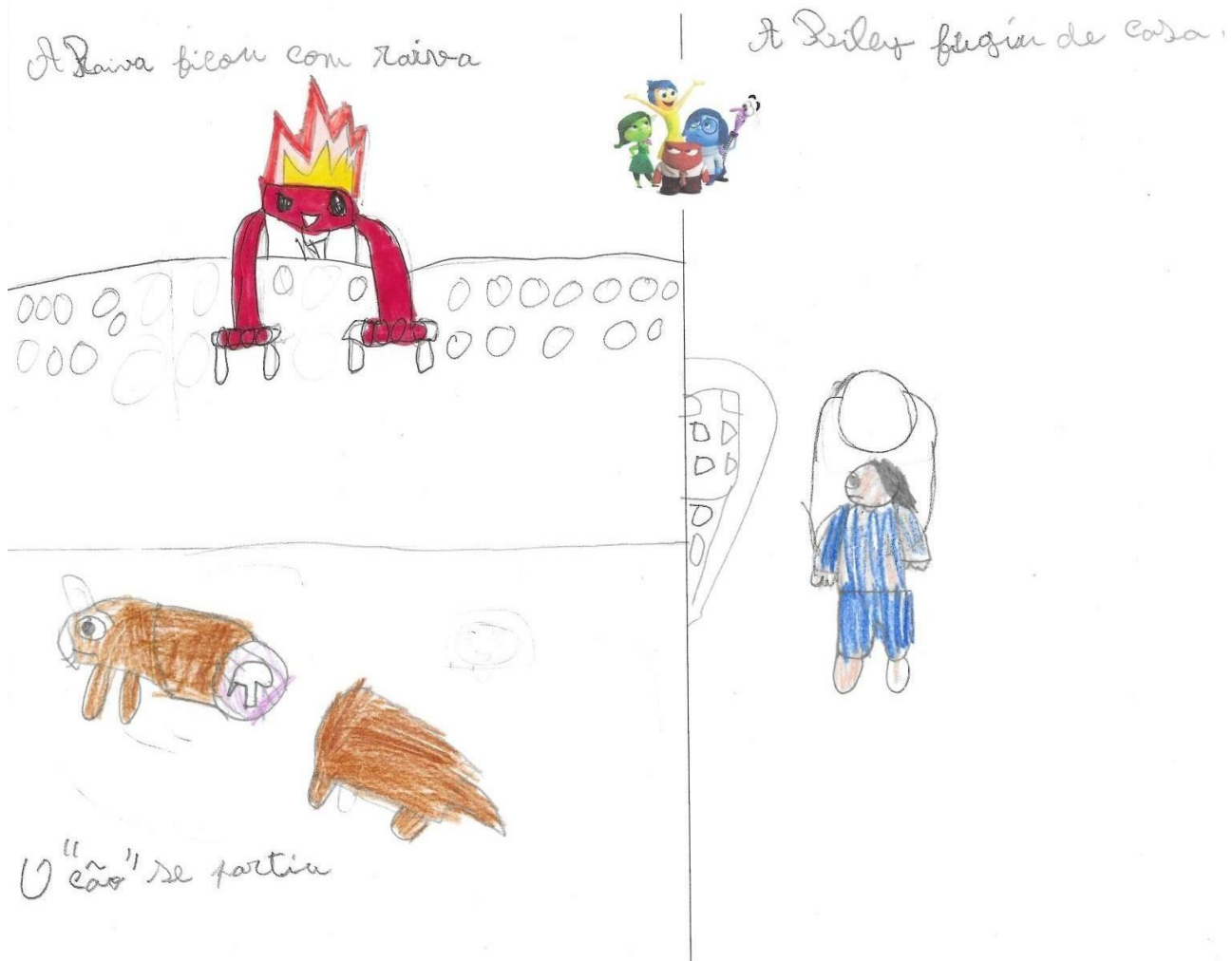
É quando a alegria rejeita a tristeza e diz que ela não faz a tuba.




Apêndice 10 – Exemplo 2 de desenhos criados pelas crianças na sessão 4 relativamente ao filme “Divertidamente”



Apêndice 11 – Exemplo 3 de desenhos criados pelas crianças na sessão 4 relativamente ao filme “Divertidamente”

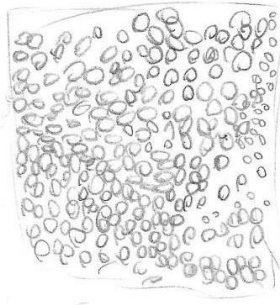


Apêndice 12 – Exemplo 4 de desenhos criados pelas crianças na sessão 4 relativamente ao filme “Divertidamente”



A small illustration at the top center shows a group of five colorful characters from the movie 'Divertidamente' (Inside Out) standing together.

A handwritten note in cursive reads: "A parte que eu menos gostei foi a parte que a alegria e o Bing Bong caíram no buraco."



A handwritten note in cursive reads: "A parte que mais gostei foi a parte que a alegria e a tristeza batem de cara no vidro"

Apêndice 13 – Planificação da sessão 5

Sessão 5		
Data: 08/04/2024	Tema: Memorando	Duração: 60 minutos
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e saber identificar diversas emoções; • Perceber a importância de todas as emoções. 		
Materiais <ul style="list-style-type: none"> • Tesoura; • Cartões; • Lápis de cor; • Furador; • Fita. 		
Descrição <ul style="list-style-type: none"> - Em diálogo com a turma, questiona-se se existem emoções boas e emoções más e se existe alguma que não seja necessária ou que a turma, se pudesse, descartava. - À vez, escolhe-se um cartão relacionado com uma emoção específica (como por exemplo o medo, a indecisão, a tristeza) e cada criança recorta o seu cartão. - Uma criança lê o cartão em voz alta e cria-se uma pequena discussão em grande grupo sobre o que as faz sentir assim e a importância de cada uma. - Quando todos os cartões estiverem cortados, pinta-se o cartão que serve como capa do memorando, faz-se um furo em todos os cartões e ata-se com uma fita. 		
Reflexão <p>O decorrer desta sessão foi pacífico e foi satisfatório perceber que, com as discussões das sessões anteriores, as crianças já tinham interiorizado</p>		

que apesar de algumas emoções serem “melhores” (como a alegria, segundo eles) do que outras (como a tristeza e o medo), todas são necessárias para o bom funcionamento da nossa saúde mental. Ao longo da sessão as crianças foram partilhando exemplos do que as deixava a sentir de certa forma e cada uma percebeu que nem sempre a mesma situação tem o mesmo impacto em todas as pessoas. A figura do apêndice 14 representa um memorando criado por uma das crianças da turma e no apêndice 15 encontramos o modelo utilizado.

Apêndice 14 - Memorando realizado pelas crianças na sessão 5



Apêndice 15 – Modelo do memorando utilizado na sessão 5 às crianças



Zangado

- Não há problema em estar zangado.
- Os outros não têm culpa de eu me sentir assim.
- O que posso fazer sem magoar os outros?

Inferiorizado

- Se os outros conseguem, eu também consigo.
- Toda a gente aprende, também vou aprender!
- Alguma vez tem de ser a primeira, vou tentar!

Ações que magoam vs. que não magoam

Que magoam: Chamar nomes; Atirar coisas; Bater nos outros; Gritar.	Que não magoam: Pensar na situação; Respirar fundo; Correr; Fazer algo que me deixe feliz.
---	---

Medo

- Ouve o que o medo te diz, por vezes ele protege-nos.
- Lembra-te de todas as vezes que tiveste medo e não aconteceu nada.
- Não faças o que o medo quer, por vezes ele é mentiroso.
- Sê corajoso, relaxa e faz o que tens a fazer.

Indeciso

- O que há para escolher?
- Não se pode ter tudo.
- O que é mas importante para mim?
- Vou ser determinado e escolher!

Medo amigo vs. Medo mentiroso

Medo amigo: * medo de atravessar a rua sem olhar para os dois lados. * medo de um leão esfomeado.	Medo mentiroso: * medo de ir à escola. * medo do escuro quando vais dormir.
--	--

Tristeza

- Pensar - porque é que estou triste?
- Se isto aconteceu, é natural que eu me sinta triste.
- Que outras coisas posso fazer para deixar de estar triste?

Frustrado

- Aceita que às vezes acontecem coisas que não queremos ou controlamos.
- Fixa objetivos realistas e que possas alcançar.
- Esforça-te e faz o que pudeses para conseguires.

Apêndice 16 – Planificação da sessão 6

Sessão 6		
Data: 10/04/2024	Tema: 4 passos para perceber se tenho um conflito	Duração: 60 minutos
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer quando existe realmente um conflito; • Conhecer o que se pode fazer; • Ser capaz de parar e pensar nas soluções que existem bem como nas suas consequências. 		
<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • <i>PowerPoint</i>; • Ficha de respostas; • Material de escrita. 		
<p>Descrição</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente explica-se à turma como se vai proceder aula. • Entrega-se a cada um uma folha de respostas (apêndice 11). • Inicia-se o exercício mostrando algumas frases (apêndice 12) que podem ou não ser consideradas um problema e cada um aponta a sua resposta na folha. • De seguida escrevem qual seria a sua reação/resposta caso estivesse a vivenciar aquela situação. • Por fim, em conjunto, faz-se um levantamento das respostas da última pergunta e cria-se uma discussão em grande grupo com o objetivo de encontrar as consequências das soluções apresentadas e por fim, segundo a turma, qual seria então a melhor solução possível. 		
<p>Reflexão</p> <p>O início deste exercício suscitou muitas dúvidas e por isso, inicialmente despendemos algum tempo para a explicação do mesmo de forma que não existissem mais incertezas. Fiquei com algum receio de que por essa razão já não fosse dar tempo de terminar o exercício uma vez que não queria estar a</p>		

saltar passos e muito menos apressá-los e faria mais sentido terminar numa sessão apenas, mas no final esse objetivo foi concluído com sucesso.

Algumas crianças neste ponto do projeto ainda apontavam soluções como bater, mas no geral as respostas já mostravam mais consciencialização por parte deles do que no início.

Apêndice 17 – Ficha de respostas da atividade realizada na sessão 6 às crianças

Nome: _____ Data: _____

Gerir um conflito em 5 passos

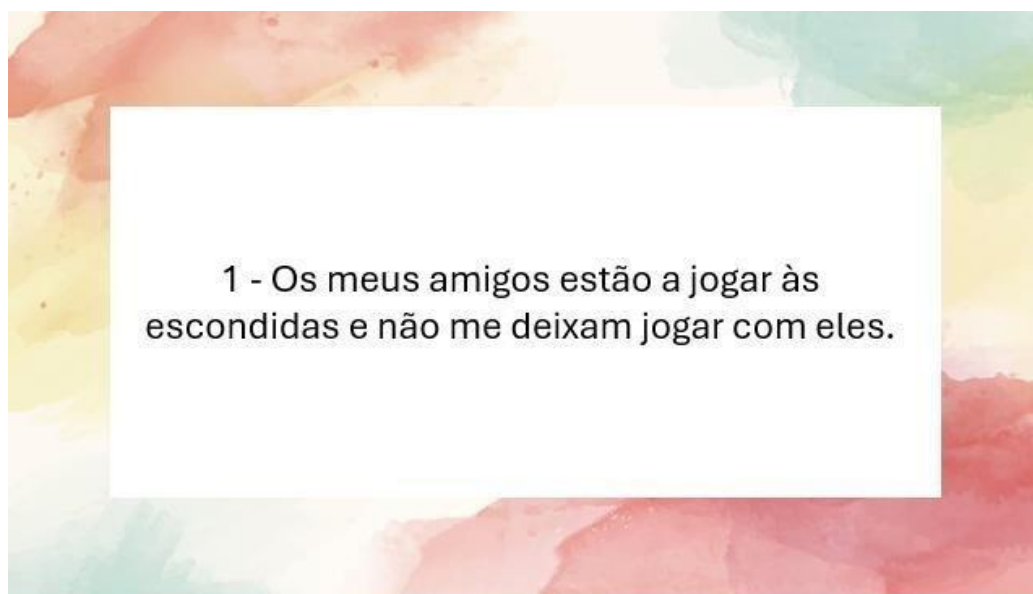
Possível Solução

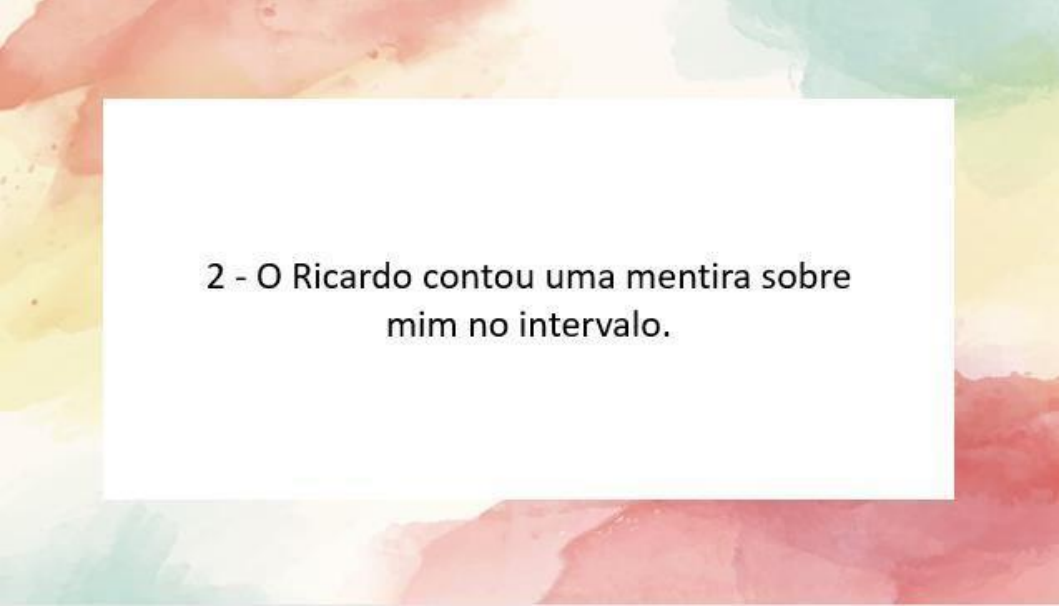
1		
2		
3		
4		

Melhor Solução

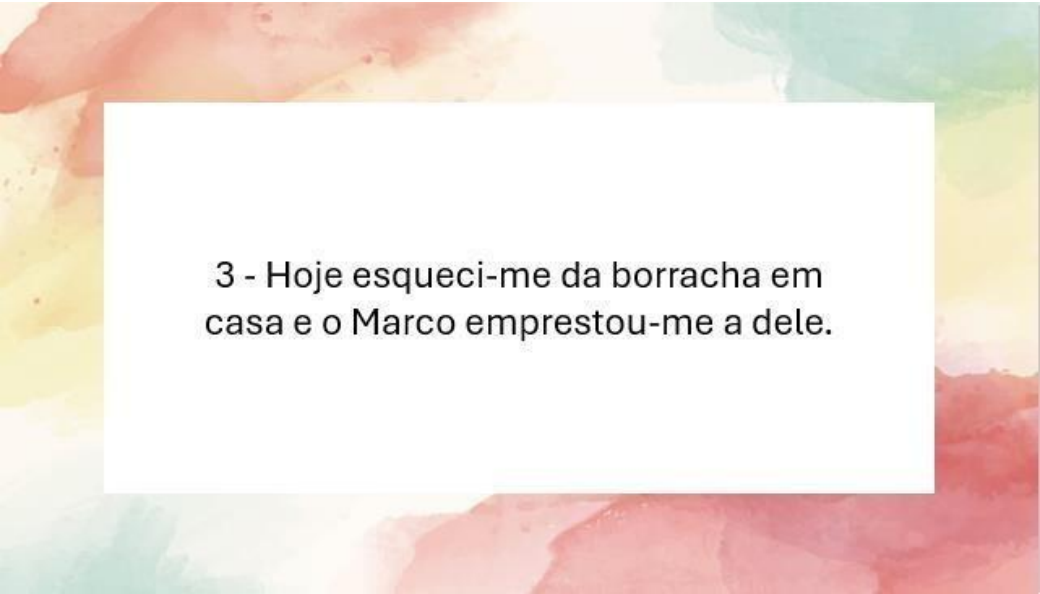
1	
2	
3	
4	

Apêndice 18 – Power Point da atividade realizada na sessão 6 às crianças






2 - O Ricardo contou uma mentira sobre mim no intervalo.



3 - Hoje esqueci-me da borracha em casa e o Marco emprestou-me a dele.

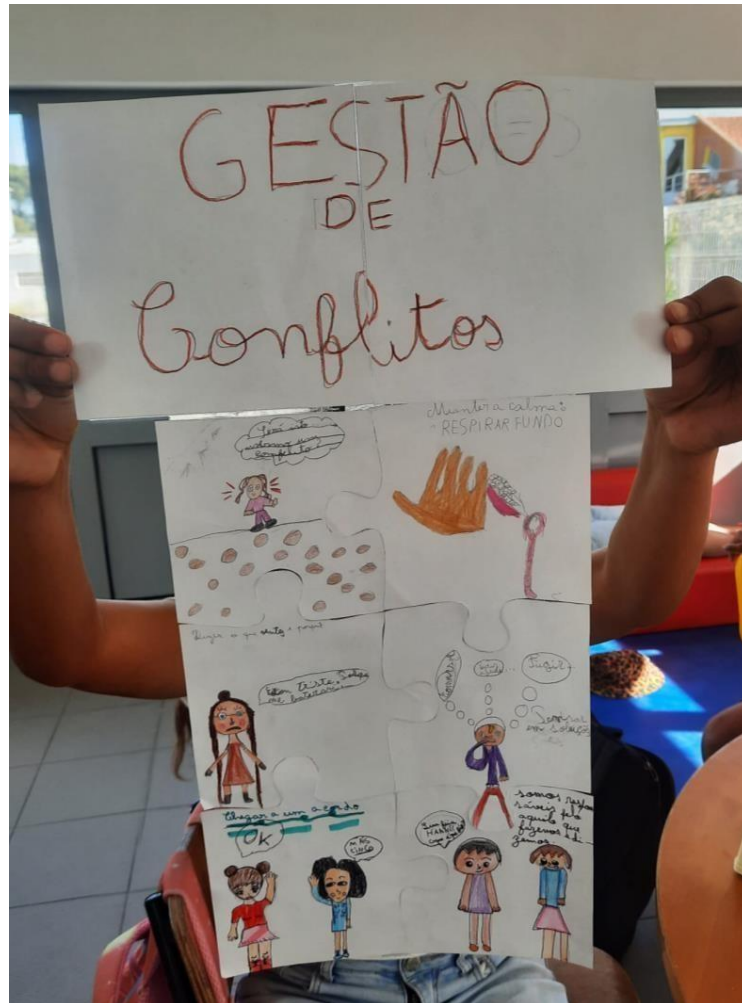
A decorative background featuring a watercolor-style wash of colors including shades of red, orange, yellow, and green. A white rectangular box is centered on the page, containing the text '4 - A Vera bateu-me.'

4 - A Vera bateu-me.

Apêndice 19 – Planificação da sessão 7

Sessão 7		
Data: 15/04/2024	Tema: Cartaz	Duração: 60 minutos
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar e dar a conhecer à comunidade escolar o tema do projeto; • Sistematizar as aprendizagens adquiridas. 		
<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folhas brancas em forma de peça de puzzle; • Material de escrita; • Material de pintura. 		
<p>Descrição</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divisão da turma em três grupos. - Explicação da atividade e do objetivo do cartaz à turma; - Entrega a cada grupo duas peças de um puzzle e atribuição de um tema a cada peça. - Cada grupo decidiu como decorar cada peça, sem esquecer a mensagem pretendida; - Construção em grande grupo do cartaz e afixação do mesmo. 		
<p>Reflexão</p> <p>Inicialmente a turma encontrava-se agitada devido à divisão da mesma em grupos. Uma vez feitos os grupos, a atividade explicada e as dúvidas esclarecidas, cada grupo distribuiu tarefas entre si e o decorrer da aula foi mais calmo.</p> <p>Após terminarem todas as peças, montaram o puzzle, colaram-no e afixámos o cartaz numa parede da escola para que mais tarde possam recordar. Podemos ver o cartaz finalizado no apêndice 20.</p>		

Apêndice 20 – Cartaz realizado pelas crianças na sessão 7



Apêndice 21 – Planificação da sessão 8

Sessão 8		
Data: 17/04/2024	Tema: Conclusão do projeto	Duração: 60 minutos
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o diálogo positivo e a ajuda entre as crianças; • Relembrar o que foi abordado no decorrer do projeto; • Avaliar a evolução de cada criança em função do projeto através de um questionário; • Perceber o nível de satisfação da turma com o projeto através de um questionário. 		
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> • Materiais de escrita; • Folhas coloridas; • Questionário de avaliação; • Questionário de satisfação. 		
Descrição		
<ul style="list-style-type: none"> - Exposição da caixa do diálogo positivo e explicação da sua funcionalidade. Esclarecimento de dúvidas em grande grupo. - Cada aluno recebeu uma folha colorida na qual escreveu uma mensagem positiva e/ou fez um desenho positivo para ser colocado dentro da caixa. - Realização do questionário de avaliação. - Realização do questionário de satisfação. 		
Reflexão		
<p>Apesar da sessão ter corrido como planeada, sinto que se tivesse tido mais tempo poderia ter feito algumas coisas de forma diferente como a decoração da caixa com a turma e uma maior exploração da mesma.</p> <p>No que diz respeito aos questionários, as perguntas eram simples e de fácil compreensão, mas mesmo assim, sempre que suscitaram dúvidas, as mesmas</p>		

foram esclarecidas. Mais uma vez, os questionários foram lidos individualmente com os/as alunos/as do 1º ano e auxiliei na construção das respostas.

Aquando terminadas as atividades planeadas, houve uma conversa entre algumas crianças sobre o que gostaram mais e o que gostara menos face ao desenvolvimento do projeto e sobre mais coisas que gostariam de explorar sobre o tema.

