

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

INDISCIPLINA E CONFLITO EM CONTEXTO ESCOLAR
Perspetivas de Professores, Técnicos Superiores e Assistentes Operacionais

Dissertação de Mestrado

Segundo Ciclo de Estudos em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Raquel da Rocha Mêda

Portalegre, junho de 2026

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

INDISCIPLINA E CONFLITO EM CONTEXTO ESCOLAR
Perspetivas de Professores, Técnicos Superiores e Assistentes Operacionais

Dissertação de Mestrado

Segundo Ciclo de Estudos em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Mestranda: Raquel da Rocha Mêda
Orientadora: Professora Doutora Maria José D. Martins

Portalegre, junho de 2026

Constituição do Júri

Presidente: Professor Doutor Joaquim Luís Rodrigues Bonixe

Arguente: Professora Doutora Teresa Isabel Costa de Oliveira Martins Matos

Orientadora: Professora Doutora Maria José D. Martins

Agradecimentos

À minha mãe. Estrela guia da minha vida.

Resumo

A presente dissertação analisa a indisciplina e o conflito em contexto escolar, centrando-se nas percepções de professores, técnicos superiores e assistentes operacionais sobre estes fenómenos e as estratégias utilizadas na sua gestão. Partindo de um enquadramento teórico que integra conceitos como conflito, indisciplina, *bullying*, mediação de conflitos e competências socioemocionais, assume-se que os conflitos são inerentes ao contexto escolar e podem constituir oportunidades educativas quando adequadamente geridos. A investigação segue uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental e em entrevistas semiestruturadas a profissionais de um agrupamento de escolas do Alto Alentejo. Os resultados evidenciam que a indisciplina se manifesta sobretudo através de comportamentos disruptivos e conflitos interpessoais, sendo atribuída a causas multifatoriais. As estratégias identificadas combinam medidas disciplinares formais com abordagens educativas, destacando-se a mediação, o diálogo e a relação de proximidade como elementos promotores de um clima escolar positivo.

Palavras-chave: Indisciplina escolar, Conflitos escolares, *Bullying*, Mediação de conflitos, Comportamentos disruptivos na escola

Abstract

This dissertation analyses indiscipline and conflict in the school context, focusing on the perceptions of teachers, senior technical staff, and operational assistants regarding these phenomena and the strategies used in their management. Based on a theoretical framework that integrates concepts such as conflict, indiscipline, *bullying*, conflict mediation, and socio-emotional competencies, it is assumed that conflicts are inherent to the school context and can constitute educational opportunities when appropriately managed. The research follows a qualitative approach, based on document analysis and semi-structured interviews with professionals from a school cluster in the Alto Alentejo region. The results show that indiscipline is mainly expressed through disruptive behaviours and interpersonal conflicts, being attributed to multifactorial causes. The identified strategies combine formal disciplinary measures with educational approaches, highlighting mediation, dialogue, and close relationships as key elements in promoting a positive school climate.

Keywords: School indiscipline, School conflicts, *Bullying*, Conflict mediation, Disruptive behaviours at school

Abreviaturas, siglas e acrónimos

AE	Agrupamento de Escolas
APA	<i>American Psychology Association</i>
EAAE	Estatuto do Aluno e Ética Escolar
EAA	Equipa de Auto-avaliação
ASE	Aprendizagem Socioemocional
ESECS	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
GO!	Gabinete de Orientação
IPP	Instituto Politécnico de Portalegre
MG	Meta Geral
MPC	Método da Preocupação Compartilhada
MPEA	Meta do Projeto Educativo do Agrupamento
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses
PBIS	Positive Behavioral Interventions and Supports
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

Índice

<i>Índice de Tabelas</i>	10
<i>Índice de Quadros</i>	10
<i>Introdução</i>	11
Parte I - Enquadramento Teórico	14
Capítulo 1	15
Noção de Conflito e Tipos de Conflitos	15
1.1. Conceito de Conflito	15
1.2. Tipos de Conflitos	16
1.3. Conflitos em Contexto Escolar	18
Capítulo 2	21
Indisciplina em Contexto Escolar	21
2.1. Conceito(s) de indisciplina.....	21
2.2. Tipos de indisciplina	22
2.3. Fatores associados à indisciplina.....	24
2.4. Estratégias de prevenção e intervenção.....	25
Capítulo 3	27
Bullying em Contexto Escolar	27
3.1. Conceito de <i>Bullying</i>	27
3.2. Tipos de <i>Bullying</i>	28
3.3. Fatores associados ao <i>Bullying</i>	29
3.4. Estratégias de Prevenção e Intervenção	31
3.5. Método da Preocupação Compartilhada para lidar com situações de <i>bullying</i>	32
Capítulo 4	36
A Adolescência e as Competências Socioemocionais	36
Capítulo 5	38
A Mediação de Conflitos	38

5.1. Conceito de Mediação e Papel do Mediador.....	38
5.2. Mediação, <i>Bullying</i> e o Método da Preocupação Compartilhada	39
5.3. A Aula de Convivência	40
Capítulo 6.....	43
Quadro jurídico-organizacional da vida escolar: direitos, deveres, registos e regime disciplinar no AE à luz do Estatuto do Aluno e Ética Escolar	43
Síntese Teórica.....	49
<i>Parte II - Estudo Empírico.....</i>	52
Capítulo 7	53
Metodologia.....	53
7.1. Contexto do estudo e critérios para a constituição da amostra	55
7.2. Participantes	56
7.3. Instrumentos	58
7.4. Procedimento.....	61
Capítulo 8	62
Apresentação e Análise dos Resultados.....	62
8.1. Análise documental dos relatórios diagnósticos do AE	62
8.2. Análise das entrevistas	65
8.2.1. Comportamentos de indisciplina identificados	66
8.2.2. Causas da indisciplina	69
8.2.3. Estratégias utilizadas pelo agrupamento para tratar situações de indisciplina.....	71
8.2.4. Análise do processo de registo e análise das ocorrências e participações disciplinares	74
8.2.5. Impacto e eficácia das medidas disciplinares.....	76
8.2.6. Possibilidades de melhoria e intervenção futura	78
8.2.7. Análise do exemplo concreto de registo apresentado no encerramento da entrevista	79
<i>Discussão e Conclusões.....</i>	82
<i>Implicações Futuras.....</i>	87
<i>Referências Bibliográficas</i>	91

Anexos.....	99
Anexo 1 - Fichas Descritivas dos Programas de Prevenção e Intervenção.....	99
Anexo 2 - Fluxograma Disciplina®	102
Anexo 3 - Guiões de Entrevistas	103
Anexo 4 - Tabelas Disciplina® com indicadores de taxa de ocorrências e participações disciplinares.....	107

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos participantes.....	57
Tabela 2 - Distribuição dos participantes por função.....	57
Tabela 3 - Estatísticas descritivas da idade e tempo de serviço	58
Tabela 4 - Identificação dos comportamentos de indisciplina	68
Tabela 5 - Causas da indisciplina identificadas pelos entrevistados	70
Tabela 6 - Estratégias para responder às situações de indisciplina	72

Índice de Quadros

Quadro 1 - Enquadramento Comparativo das Medidas Disciplinares	47
Quadro 2 - Síntese das diferenças identificadas entre ocorrência e participação disciplinar a partir da análise dos testemunhos dos entrevistados	76

Introdução

A idealização de um ambiente escolar onde predomine o respeito e onde as relações interpessoais sejam construídas de forma positiva é um objetivo comum a professores, pais e alunos. A necessidade de promover um clima escolar saudável, onde os conflitos sejam geridos de forma eficaz e construtiva, tem sido alvo de interesse e atenção por parte da comunidade educativa.

Neste sentido, e no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos do Mestrado em Educação - Proteção de Crianças e Jovens em Risco, a finalidade deste estudo centra-se na identificação e compreensão das perspetivas de docentes, técnicos superiores e assistentes operacionais com responsabilidades diretivas e de coordenação sobre a indisciplina e o conflito em contexto escolar, bem como na forma como estes fenómenos são interpretados e geridos pelos agentes educativos, numa escola básica 2,3 localizada no Alto Alentejo. Através de uma abordagem qualitativa, pretende-se analisar os significados atribuídos aos comportamentos indisciplinados, aos procedimentos adotados na sua gestão e às respostas educativas atualmente implementadas no agrupamento.

Pretende-se ainda compreender de que forma os participantes consideram que a mediação de conflitos pode contribuir para a redução da indisciplina e para o fortalecimento dos laços interpessoais entre os alunos. Através desta análise, serão exploradas as perceções e experiências de professores, nomeadamente Diretores de Turma, Técnicos Superiores não Docentes e Assistentes Operacionais, com vista a identificar práticas educativas que possam melhorar a convivência e o clima escolar.

Parte-se da hipótese de que as perceções dos diretores de turma, técnicos superiores e assistentes operacionais sobre a mediação de conflitos enquanto estratégia de gestão da indisciplina são maioritariamente positivas, ainda que condicionadas por fatores institucionais, formativos e contextuais. Com base nesta análise, espera-se fornecer contributos que promovam não apenas a resolução pacífica de conflitos, mas também o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos.

Tendo como propósito a redação e exposição de conteúdo coerente que sustente os objetivos a que nos propomos, estrutura-se a presente dissertação em duas partes centrais, que posteriormente se subdividem em capítulos diretamente relacionados. Relativamente à primeira parte, constará o enquadramento teórico, onde serão inicialmente definidos conceitos base que suportam o tema central, tais como a definição de conflito e os seus tipos, a definição de indisciplina, de comportamento escolar disruptivo e de *bullying*, conjugando posteriormente

este último conceito com a mediação como forma de fazer face a estes fenómenos. Será ainda abordada a mediação de conflitos como potenciadora da convivência social, não descurando o Método da Preocupação Compartilhada e a Aula de Convivência. Encerra a primeira parte um capítulo dedicado ao quadro jurídico-organizacional que rege a vida escolar em Portugal, à luz do Estatuto do Aluno e Ética Escolar e da sua concretização no Regulamento Interno do agrupamento em estudo.

Na segunda parte, descreve-se o método usado para a recolha de dados, que foi de natureza predominantemente qualitativa, e que incluiu análise documental, nomeadamente do Regulamento Interno e dos Relatórios do Agrupamento de Escolas (AE), bem como a legislação em vigor, e a realização e análise de entrevistas aos Diretores de Turma do 2.º e 3.º ciclo - onde se registou maior incidência de participações disciplinares e/ou de ocorrências -, a Técnicos Superiores não docentes e a Assistentes Operacionais, estabelecendo uma relação entre ambas as análises que permitirá o diagnóstico das situações de indisciplina, conflito ou *bullying* do AE.

Assim, os objetivos específicos deste trabalho foram:

- a) Identificar os comportamentos disruptivos mais recorrentes entre os alunos, a partir da análise de conteúdo de entrevistas aos professores, técnicos superiores e assistentes operacionais;
- b) Compreender como os participantes interpretam a diferença entre ocorrência e participação disciplinar;
- c) Analisar as causas atribuídas aos comportamentos disruptivos e indisciplinados dos alunos, a partir das perceções dos professores, técnicos e assistentes operacionais, considerando fatores individuais, familiares, escolares e contextuais;
- d) Verificar quais as estratégias utilizadas pelos professores, técnicos e assistentes operacionais para lidar com comportamentos disruptivos dos alunos em contexto escolar, nomeadamente saber como usam o Regulamento Interno e o Estatuto do Aluno para lidar com este tipo de situações.

Seguidamente, serão apresentados os principais contributos deste estudo para a compreensão do fenómeno em análise, fundamentados na análise crítica dos dados recolhidos e nas entrevistas realizadas aos membros destacados da comunidade educativa. Estas informações permitirão refletir sobre as perceções da comunidade no que diz respeito à indisciplina e ao conflito escolar e sobre a forma como é feita a intervenção em situações de disrupção. Seguir-se-á o capítulo de Discussão e Conclusões, onde se sintetizarão os resultados, interpretando-os e comparando-os com o que outros autores analisam, cruzando-os com os dados das entrevistas e da análise documental, refletindo sobre todo o processo de investigação e sobre o grau de

concretização dos objetivos a que nos propusemos. Será ainda apresentada uma proposta de implicações futuras, que surge como sugestão de medida a aplicar no combate à indisciplina e na gestão de conflitos.

Esta dissertação foi redigida tendo em conta as diretrizes de organização e formatação estabelecidas no Manual para Elaboração de Trabalhos Académicos e/ou Científicos (Guimarães et al., 2022) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP). Conforme indicado no manual, todas as citações e referências bibliográficas estão de acordo com as normas da 7.^a edição da American Psychological Association (APA).

Parte I - Enquadramento Teórico

Pretende-se no enquadramento teórico oferecer ao leitor uma base conceptual sólida de forma que este compreenda os principais temas abordados no desenvolvimento deste trabalho. Serão explorados conceitos fundamentais como o conflito, os tipos de conflitos, e o que se entende por comportamento escolar disruptivo, dedicando-se posteriormente uma análise ao conceito de indisciplina e ao fenómeno do *bullying*, que afeta negativamente o ambiente escolar e o bem-estar dos alunos, bem como uma reflexão sobre o Método da Preocupação Compartilhada (MPC) em oposição aos métodos de mediação de conflitos tradicionais.

Uma vez que a presente dissertação envolveu as perceções de professores, técnicos superiores e auxiliares de ação educativa sobre alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, foi necessário aprofundar as características da faixa etária da adolescência, como esta se desenvolve, e que obstáculos inerentes poderemos enfrentar durante os processos de gestão de conflitos e de comportamentos disruptivos.

Capítulo 1

Noção de Conflito e Tipos de Conflitos

O conflito constitui um fenómeno inerente à vida em sociedade, presente em qualquer contexto onde existam relações humanas - e a escola, enquanto espaço de convivência entre alunos, professores e restante comunidade educativa, não é exceção. Antes de se avançar para a análise da indisciplina e do *bullying*, importa compreender o conceito de conflito em si, bem como as suas diferentes tipologias, já que estes fenómenos frequentemente têm origem em conflitos mal geridos ou não resolvidos. Neste capítulo, aborda-se o conceito de conflito e a forma como este tem sido interpretado ao longo do tempo (1.1); apresentam-se os principais tipos de conflitos identificados na literatura (1.2); e, por fim, analisa-se de que forma estes conflitos se manifestam especificamente em contexto escolar, entre os diferentes atores da comunidade educativa (1.3).

1.1. Conceito de Conflito

As definições relativas ao conceito de conflito são múltiplas, o que dificulta o consenso amplo sobre o seu significado (Cunha et al., 2016).

Segundo Jares (2002), um conflito surge quando há um confronto de interesses ou necessidades entre pessoas, dentro de um grupo ou em relação a quem detém a autoridade legítima. O autor reflete acerca do conflito como uma situação em que indivíduos ou grupos perseguem metas

distintas, adotam abordagens diversas para atingir um objetivo comum, defendem valores que se opõem entre si, ou apresentam interesses incompatíveis.

Noutra perspetiva, Myers e Myers (1992) propõem que o conflito pode ser visto como uma oportunidade para promover o desenvolvimento, a inovação e a criatividade, desde que seja abordado de forma construtiva, ou seja, como um desafio que exige uma solução. Embora seja difícil eliminar os conflitos por completo, é essencial resolvê-los de maneira eficaz para assegurar a continuidade e a qualidade das relações entre as partes envolvidas.

O conceito de conflito pode sugerir negatividade quando entendido no campo do senso comum, sendo frequente e erroneamente associado a discussões, acreditando-se, desta forma, que deve ser evitado ou mesmo suprimido. Contudo, para Vezzulla (2005), o conflito é um fenómeno intrínseco à natureza humana e faz parte das relações entre pessoas e grupos, ocorrendo quando uma necessidade não é atendida, uma identidade não é reconhecida, ou quando existem interesses diferentes e aparentemente irreconciliáveis (Passos, 2020).

Para Cunha e Monteiro (2018), o conflito está presente na humanidade desde a sua origem, sendo uma parte inerente da experiência de vida de todas as pessoas. Trata-se de um fenómeno natural em qualquer sociedade e pode desempenhar um papel positivo na mudança e nas relações interpessoais, dependendo da forma como é gerido.

Sobral e Capucho (2019, p. 33) referem que "a forma de perspetivar o conflito tem sofrido significativas alterações com implicações para as organizações, constituindo-se estas em verdadeiras arenas para a sua formação". Deste modo, ao longo do tempo, o conceito de conflito tem sido analisado sob diversas perspetivas. Por isso, para uma melhor compreensão desta temática, é essencial explorar, em seguida, os diferentes tipos de conflitos identificados na literatura.

1.2. Tipos de Conflitos

Em contexto organizacional, Jares (2002) identifica quatro tipos de conflitos mais comuns:

- Conflitos de relacionamento, que incluem atitudes de desrespeito, agressividade verbal e física, e violência;
- Conflitos de aproveitamento, caracterizados por passividade e apatia;
- Conflitos de poder, envolvendo liderança negativa e arbitrariedade;
- Conflitos de identidade, manifestados por atitudes fechadas e agressivas contra pessoas, objetos ou equipamentos.

A Escola Tradicional considerava o conflito algo a ser evitado, sendo esta uma perspetiva amplamente difundida no senso comum. Esta visão focava-se nos aspetos negativos do conflito,

argumentando que a sua inexistência favoreceria a estabilidade das organizações e dos grupos. As abordagens clássicas, em particular as de Taylor, Fayol e Weber (citados por Sobral e Capucho, 2019), defendiam a eliminação total do conflito, pois este era visto como um obstáculo à produtividade. De acordo com esta perspectiva, a harmonia e a cooperação entre os membros de uma organização eram fundamentais, assumindo-se que o funcionamento organizacional deveria ocorrer num sistema fechado, onde o conflito não tinha lugar. Era percebido como um elemento desestabilizador, que comprometia a confiança entre indivíduos e perturbava os processos internos. Assim, o conflito era associado a impactos negativos, como a desordem, o enfraquecimento da hierarquia e a irracionalidade, sendo, por isso, considerado indesejável e algo a ser suprimido (Sobral & Capucho, 2019).

Ainda segundo Chrispino (2007, como citado por Gomes, Lobato, & Silva, 2023), o conflito pode ser entendido como qualquer divergência de opinião ou forma distinta de interpretar uma situação. Sendo um fenómeno inerente à vida em sociedade, manifesta-se de diversas formas, como conflitos pessoais, vividos desde a infância e adolescência, e conflitos intrapessoais, que envolvem dilemas internos, tais como decidir entre agir ou não agir, falar ou permanecer em silêncio, comprar ou vender, casar ou não casar. Existem também os conflitos interpessoais, que se expressam em desentendimentos entre vizinhos, separações familiares, disputas entre alunos e até guerras. No contexto escolar, os conflitos são frequentemente desencadeados por dificuldades de comunicação, falta de assertividade e limitações na capacidade de diálogo. Estudos indicam que as principais origens das disputas entre alunos incluem agressões a colegas mais novos (64,6%), confrontos físicos entre estudantes (60,5%), contactos físicos com intenções ambíguas (60,5%) e insultos entre alunos (56,5%). Além disso, conflitos entre professores e alunos ocorrem frequentemente devido à atribuição de significados diferentes a uma mesma ação ou afirmação (Chrispino, 2007, como citado por Gomes, Lobato, & Silva, 2023).

A diversidade dos conflitos resulta da sua natureza multifacetada e da possibilidade de serem classificados de diferentes formas. Assim, existem múltiplas conceções de conflito, o que também conduz a uma variedade de critérios para a sua classificação: "a tipologia do conflito assenta essencialmente na natureza das interações estabelecidas e na intensidade como se desenvolvem" (Sobral & Capucho, 2019, p. 37).

Conclui-se que os conflitos são inevitáveis e podem ter efeitos positivos ou negativos nos envolvidos, dependendo de como são geridos. De acordo com Reis (2021), o conflito pode ser entendido como uma situação em que há divergências, contradições e ausência de consenso entre as pessoas. No entanto, muitos desses desentendimentos são apenas aparentes, uma vez

que, ao analisarem os seus interesses de forma mais profunda e deixando de lado posições influenciadas pelo ego, os indivíduos podem perceber que essas discordâncias não são reais. Com isso, torna-se possível encontrar soluções criativas que atendam tanto às suas próprias necessidades quanto às do outro.

1.3. Conflitos em Contexto Escolar

No contexto escolar, os conflitos mais recorrentes são de natureza interpessoal, manifestando-se entre alunos, entre alunos e professores ou entre alunos e funcionários. Estes conflitos tornam-se fenómenos frequentes no dia a dia da escola, e podem evoluir para problemas como insucesso escolar, absentismo, abandono escolar, *bullying*, violência escolar e indisciplina nas salas de aula. Além disso, muitas dessas situações têm origem no ambiente familiar e acabam por ser transportadas para a escola, refletindo, assim, padrões de violência e falta de civismo presentes nos contextos sociais onde as crianças e jovens estão inseridos (Barbieri et al., 2021). Importa aprofundar os conflitos interpessoais, que no ambiente escolar dizem respeito aos fenómenos inerentes às relações humanas e à diversidade das pessoas que fazem parte do contexto escolar. De acordo com Fernandes e Martins (2024), esses conflitos são inevitáveis no quotidiano entre alunos, professores e restante comunidade escolar, tornando-se, por isso, sensato encará-los como uma oportunidade pedagógica que favorece o desenvolvimento sociomoral dos estudantes, desde que mediados de forma adequada. Esta abordagem, reforçada por Freitas e Silva (2023), sustenta que os conflitos, frequentemente entendidos como prejudiciais, podem ser aproveitados como oportunidades de aprendizagem e transformação, desde que a escola adote práticas de mediação coletiva e dialógica, envolvendo todos os membros da comunidade educativa. Deste modo, o conflito passa a ser encarado como um desafio que pode ser positivo para o desenvolvimento de indivíduos e instituições. Já Simplicio (2022) destaca que as relações interpessoais entre direção e docentes são fundamentais para a construção de um ambiente escolar saudável, em que a liderança empática e participativa é capaz de prevenir e minimizar conflitos, dando ênfase a uma gestão democrática e colaborativa. Lidar com os conflitos interpessoais requer boa capacidade emocional, escuta ativa e valorização das interações humanas como parte essencial do processo educativo. Assim, no contexto escolar, os conflitos interpessoais são compreendidos como manifestações inerentes às dinâmicas sociais que constituem as relações humanas. Fakhouri Baia e de Souza Machado (2021) referem que estas relações se estabelecem a partir de interações onde existem compatibilidades entre tensões, imposições e contradições, criando um constante desequilíbrio. Nesta perspetiva, os conflitos não devem ser concebidos como meras disfunções da

convivência, mas como reflexos das várias subjetividades e posições sociais dos sujeitos, cuja interação é mediada tendo por base normas culturais, simbólicas e históricas. A escola, portanto, ao reconhecer essa complexidade, pode adotar estratégias pedagógicas que promovam o diálogo e a mediação, contribuindo para a formação cívica e a construção de ambientes educativos inclusivos e democráticos.

Especificamente, os conflitos em contexto escolar podem surgir por diversas razões, ocorrendo com maior frequência em três grupos específicos: entre professores, entre alunos e entre professores e alunos (Ferigato, 2025).

Os conflitos entre professores tendem a ser complexos, muitas vezes relacionados à dinâmica de poder e comunicação no ambiente de trabalho (Rahim, 2002), sendo os principais fatores: a falta de comunicação, provocada por ausência de clareza ou falhas na comunicação entre professores, o que gera mal-entendidos e frustrações; os interesses pessoais, que acontecem quando as metas e prioridades individuais divergem, levando a que os conflitos aumentem; as questões de poder, quando existe competição na liderança, no reconhecimento ou na influência, gerando rivalidades; conflitos anteriores, como desavenças passadas que não foram resolvidas adequadamente e que tendem a acumular-se e a emergir; valores diferentes, como, por exemplo, visões sobre educação, ética ou temas sociais, que podem causar tensões; e, por fim, a divergência em posições políticas ou ideológicas, que acarreta diferenças em questões sociais e políticas capazes de polarizar relacionamentos e gerar conflitos contínuos (Ferigato, 2025).

Os conflitos entre alunos são frequentemente despoletados por desentendimentos no acesso aos recursos, opiniões e valores diferentes acerca de como alcançar metas, objetivos diferentes na realização de tarefas escolares, e questões que podem ser exacerbadas pela pressão social e emocional (Cunha, Monteiro, & Lourenço, 2016; Valente & Lourenço, 2020). Alguns destes fatores passam por mal-entendidos: ainda que pequenos, os desentendimentos podem crescer rapidamente, especialmente em ambientes onde a comunicação não é clara. As discussões podem evoluir para conflitos, sobretudo quando há rivalidade ou tensão preexistente, nomeadamente a rivalidade entre grupos, que pode gerar disputas por popularidade, espaço ou reconhecimento; a discriminação, nomeadamente com base em diferenças étnicas, de classe social, género ou orientação sexual, que pode resultar em discriminação e *bullying* - o próprio *bullying*, através do assédio verbal, físico ou psicológico, pode ser uma consequência de um conflito resolvido de forma negativa entre alunos; o uso de espaços e bens, que pode gerar disputas por áreas comuns ou materiais partilhados; o namoro e os relacionamentos entre alunos, que podem causar ciúmes, discussões e até o envolvimento de terceiros em conflitos, e, consequentemente, o assédio sexual, que é infelizmente um problema grave capaz de afetar

profundamente o ambiente escolar; e a perda ou dano de bens escolares, que pode despoletar acusações e ressentimentos. Os conflitos podem também surgir em atividades extracurriculares, como festas e viagens, onde as regras sociais são frequentemente desafiadas ou mal interpretadas (Martínez Zampa, 2005, como citado em Ferigato, 2025).

Os conflitos entre alunos e professores geralmente estão relacionados à forma como o processo de ensino e avaliação é conduzido, e à percepção de injustiça ou falta de diálogo. Entre os fatores mais importantes encontram-se a não compreensão do que é explicado, sendo que a falta de clareza nas explicações pode frustrar os alunos e gerar conflitos; as notas arbitrárias, quando existe a percepção de que estas são atribuídas sem critério justo ou coerente; a divergência sobre os critérios de avaliação, no sentido de os alunos poderem discordar destes, vendo-os como injustos e sentindo que não estão a ser avaliados adequadamente, o que pode gerar reclamações e insatisfação; a percepção de discriminação por parte dos docentes, que pode desencadear conflitos sérios e recorrentes; a falta de material didático e a ausência de recursos adequados, que pode frustrar tanto alunos como docentes; a sensação de não serem ouvidos, que pode fazer com que ambas as partes se sintam desvalorizadas; e o desinteresse pelos conteúdos programáticos, que pode causar conflitos, especialmente se os docentes insistem numa abordagem que não cativa os alunos (Martínez Zampa, 2005, como citado em Ferigato, 2025). A gestão destes conflitos em contexto escolar é crucial. A maneira como os professores e os alunos enfrentam estes desafios pode tanto enriquecer a convivência escolar como prejudicá-la, dependendo das abordagens adotadas. Cada tipo de conflito exige abordagens diferentes de negociação, mediação ou arbitragem, e diferentes tipos de resolução baseados no entendimento das dinâmicas específicas envolvidas (Ferigato, 2025). Implementar práticas de comunicação eficiente, de negociação e/ou mediação, e criar ambientes de escuta ativa, pode ajudar a mitigar muitos destes problemas (Ferigato, 2025).

Retira-se ainda a ideia de que a indisciplina poderá surgir de um conflito no meio escolar. A indisciplina nas escolas é uma questão complexa, em que o exemplo e as interações entre as pessoas desempenham um papel fundamental. Lidar com a falta de disciplina em sala de aula é desafiador, especialmente quando alguns casos ultrapassam o ambiente escolar (Oliveira, 2024). No próximo capítulo, vamos aprofundar o conceito de indisciplina.

Capítulo 2

Indisciplina em Contexto Escolar

A indisciplina constitui um dos fenómenos mais persistentes e estudados no contexto escolar, afetando de forma transversal a qualidade das relações interpessoais e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Ainda que frequentemente associada, na linguagem comum, à mera desobediência ou à ausência de regras, a investigação científica tem demonstrado que se trata de um fenómeno complexo, multifacetado e historicamente situado, cuja compreensão exige a articulação de múltiplas perspetivas - relacional, social, institucional e individual. Neste capítulo, procura-se, num primeiro momento, definir o conceito de indisciplina e a sua evolução enquanto objeto de estudo (2.1); em seguida, apresentam-se os principais níveis e tipos de indisciplina identificados na literatura, segundo diferentes critérios de classificação (2.2); analisam-se os fatores que contribuem para a sua manifestação em contexto escolar (2.3); e, por fim, discutem-se as estratégias de prevenção e intervenção mais eficazes (2.4).

2.1. Conceito(s) de indisciplina

O conceito de indisciplina é dinâmico, ou seja, não possui um significado universal. Trata-se de um comportamento que conduz o aluno à desordem e desobediência, ao expressar atitudes inadequadas no ambiente escolar (Carvalho et al., 2016). Para Amado (2001), a indisciplina constitui um dos aspetos mais visíveis da vida de uma aula enquanto fenómeno relacional e interativo, concretizando-se tanto no incumprimento das regras que orientam as tarefas escolares como no desrespeito pelas normas e valores que sustentam a boa convivência entre pares e a relação com o professor. Mais do que um problema meramente disciplinar, trata-se também de uma questão relacional, que envolve tensões entre alunos, professores e a própria instituição escolar (Amado, 2001). A indisciplina tem sido uma realidade constante nas escolas, atuando como uma fonte de stress que impacta de forma negativa tanto as relações interpessoais quanto o processo de ensino-aprendizagem (Carvalho et al., 2016).

A compreensão da indisciplina não pode, ainda, ser dissociada da evolução histórica do próprio conceito de disciplina. Segundo Estrela (1992), a noção de disciplina passou por diferentes fases ao longo do tempo: de uma conceção centrada na conformidade meramente exterior às regras e aos costumes, evoluiu-se progressivamente para uma perspetiva que valoriza também a conformidade interior, culminando numa conceção mais atual que privilegia a adaptação livre e voluntário do próprio aluno. Esta evolução é particularmente relevante para compreender a

indisciplina, na medida em que revela que aquilo que é considerado "indisciplinado" depende, em larga medida, do modelo educativo e do paradigma pedagógico vigentes em cada época, não constituindo, portanto, uma categoria fixa ou universal.

Esta multiplicidade de entendimentos é, aliás, confirmada empiricamente pela revisão sistemática de Rodrigues e Rossato (2021), que analisou vinte e dois estudos científicos publicados na última década sobre o tema. As autoras encontraram uma grande diversidade de definições atribuídas a comportamentos considerados indisciplinados, sinalizando-os ora como desatenção, atrasos ou movimentações não autorizadas, ora como manifestações mais graves de desobediência e agressão. Segundo as autoras, esta amplitude conceitual não deve ser interpretada como uma limitação da investigação, mas antes como reflexo da própria complexidade multifatorial do fenómeno, que exige ser compreendido à luz da dinâmica cultural e histórica de cada contexto escolar, e não reduzido a uma definição única e universal. Lopes (2024), ao estudar a indisciplina no contexto escolar, destaca que esta não pode ser encarada apenas como a ausência de regras ou simplesmente uma falha comportamental. Pelo contrário, esta reflete as transformações sociais, culturais e éticas da sociedade atual, e manifesta-se como um desafio constante para a comunidade escolar. Assim, a indisciplina é igualmente o resultado da interação entre fatores individuais, institucionais e sociais, e exige uma compreensão que vá além da mera punição. A autora destaca a importância de ambientes em que possa haver abertura no diálogo democrático, de forma a favorecer a autonomia e a responsabilidade, considerados elementos centrais para canalizar a indisciplina como oportunidade de aprendizagem.

2.2. Tipos de indisciplina

A indisciplina pode ser classificada segundo diferentes critérios: quanto ao nível relacional afetado (Amado, 2001), quanto aos tipos específicos de comportamento que ocorrem dentro de cada nível (Amado & Freire, 2002, 2009), e quanto ao grau de intensidade manifestado (Rodrigues & Rossato, 2021).

Amado (2001) propõe uma tipologia baseada na natureza da relação afetada, distinguindo três níveis: o desvio às regras de trabalho na aula, a perturbação das relações entre pares e os conflitos na relação professor-aluno.

O primeiro nível - desvio às regras de trabalho na aula - corresponde a comportamentos "fora da tarefa", ou seja, situações em que o aluno não cumpre as regras de trabalho estabelecidas para o normal funcionamento da aula. Incluem-se aqui desvios às normas de comunicação

verbal e não-verbal, ao cumprimento das tarefas propostas e às normas de mobilidade dentro da sala. Este tipo de comportamento caracteriza-se por ser, na maioria das vezes, pouco explícito - os alunos praticam-no de forma dissimulada, procurando aparentar respeito pelas regras - e por ser inconstante, alternando-se entre momentos de cumprimento e de desvio (Amado & Freire, 2002). Trata-se do nível mais transversal e menos grave: ocorre, com maior ou menor frequência, na generalidade dos alunos, independentemente da idade, género ou motivação, sendo geralmente tolerado pelos professores até acumular-se ao ponto da saturação. O segundo nível - perturbação das relações entre pares - diz respeito à indisciplina de natureza social, ou seja, àquela que compromete as relações entre os próprios alunos (Amado & Freire, 2002). Amado e Freire (2009) distinguem aqui três tipos de manifestações: os jogos brutos, entendidos pelos participantes como brincadeira mas que podem envolver contacto físico e consequências sérias; as condutas antissociais, que incluem comportamentos afrontosos (insultar, intrigar) e de humilhação (excluir, roubar, danificar bens de colegas), bem como agressões físicas pontuais (empurrar, bater); e o *bullying*, considerado a manifestação mais grave deste nível, por envolver uma agressão deliberada e sistemática, marcada por uma assimetria de poder entre agressor e vítima e por uma vitimização recorrente e prolongada no tempo (Amado & Freire, 2002). Esta manifestação mais grave do segundo nível de indisciplina será desenvolvida em profundidade no capítulo seguinte, dedicado especificamente ao *bullying*. O terceiro nível - conflitos na relação professor-aluno - abrange os comportamentos que colocam diretamente em causa a autoridade e o estatuto do professor, quer como profissional, quer como pessoa. Ao contrário do primeiro nível, estas transgressões às regras de relacionamento hierárquico raramente são explícitas desde o início, surgindo de forma gradual e sinalizando, quando ocorrem, uma relação professor-aluno já significativamente deteriorada (Amado & Freire, 2002). Amado e Freire (2009) distinguem, dentro deste nível, dois subtipos de comportamento: as incivildades - indelicadezas, obscenidades, desobediência ostensiva, humor destrutivo, risos sarcásticos e contestação mal-educada de exigências e castigos - e os comportamentos associais, que incluem agressões, ameaças e danos à propriedade do docente ou da escola. Amado e Freire (2002) notam um padrão relevante: os comportamentos mais frequentes neste nível - a desobediência e a resposta de confronto às medidas disciplinares - são também os menos graves, enquanto os comportamentos mais graves - agressões físicas e danos materiais significativos - são, felizmente, os menos frequentes. Estes três níveis não devem ser lidos como uma escala hierárquica de gravidade absoluta, mas antes como categorias que respondem à pergunta "quem é afetado pela indisciplina?" - a tarefa escolar, os pares, ou o professor. Já Rodrigues e Rossato (2021) reforçam que a indisciplina é

um fenómeno que pode assumir vários aspetos e que estes se expressam em diferentes graus de intensidade. Os autores identificam comportamentos considerados leves, como conversas paralelas, distrações ou movimentações não autorizadas no contexto de sala de aula; de gravidade intermédia, como a recusa em cumprir tarefas, a contestação de regras ou o desrespeito recorrente às orientações dos professores; e de maior gravidade, como as agressões físicas ou verbais, que colocam em risco a integridade dos membros da comunidade escolar.

Estas duas propostas de classificação não são mutuamente exclusivas, mas antes complementares: enquanto Amado (2001) atende sobretudo a quem é afetado pela indisciplina (a tarefa, os pares ou o professor), Rodrigues e Rossato (2021) atendem à intensidade do comportamento manifestado. Um mesmo episódio de indisciplina pode, assim, ser simultaneamente situado num nível relacional (por exemplo, um conflito na relação professor-aluno) e num grau de gravidade (por exemplo, leve, se se tratar de uma simples contestação verbal, ou grave, se envolver agressão). Essa dupla leitura reforça a ideia de que a indisciplina não é um fenómeno homogéneo, exigindo antes respostas diferenciadas e ajustadas tanto ao contexto relacional como ao grau de severidade da situação.

2.3. Fatores associados à indisciplina

A indisciplina escolar não pode ser explicada num único motivo, resultando antes da interação entre múltiplas dimensões - sociais, familiares, institucionais, pedagógicas e pessoais. Segundo Amado (2001, p. 43), a indisciplina está diretamente ligada aos "condicionalismos próprios da aula, da escola, da comunidade e do sistema", o que evidencia a necessidade de uma leitura multifatorial do fenómeno, em vez de explicações simplistas centradas exclusivamente no aluno.

O autor propõe uma sistematização destes fatores em sete categorias principais. Os fatores de ordem social e política remetem para os interesses, valores e vivências de classes sociais divergentes e contrastantes, incluindo dinâmicas de desigualdade, desemprego e pobreza. Os fatores de ordem familiar relacionam-se com a eventual divergência entre os valores transmitidos em casa e os valores da escola, sendo também relevante o tipo de autoridade exercido pelos pais - nem excessivamente autoritário, nem demasiado permissivo. Os fatores institucionais formais dizem respeito ao desajuste entre os espaços, horários e currículos escolares e os interesses e ritmos dos alunos, enquanto os fatores institucionais informais referem-se à qualidade da coesão, comunicação e liderança dentro do grupo-turma, fatores que, quando fragilizados, podem gerar desequilíbrios relacionais. Já os fatores de ordem

pedagógica relacionam-se com a consistência dos métodos, competências e técnicas de ensino, bem como com a forma como as regras são aplicadas na prática letiva. Por fim, Amado (2001) distingue ainda os fatores de ordem pessoal do professor - os seus valores, crenças e estilo de autoridade, que podem gerar desmotivação ou situações de conflito quando desajustados ao grupo - dos fatores de ordem pessoal do aluno, relacionados com o seu percurso escolar, autoconceito, capacidades cognitivas e hábitos de trabalho.

Esta leitura multifatorial é corroborada por uma investigação mais recente. Barcellos e Becher (2024), num estudo realizado em escolas públicas de Navegantes e Penha (Santa Catarina, Brasil), inquiriram alunos, professores e equipas pedagógicas sobre as causas que levam à indisciplina, confirmando-se que estas se distribuem de forma semelhante entre fatores familiares, escolares e pessoais. Os autores destacam, em particular, o desencontro entre a cultura escolar e a cultura dos alunos - nomeadamente a desadequação de metodologias tradicionais às expectativas de uma geração de estudantes profundamente influenciada pelas tecnologias digitais - como um fator contemporâneo que Amado (2001), pela data em que escreveu, não podia ter antecipado com o mesmo grau de detalhe.

É importante sublinhar que estes fatores raramente atuam de forma isolada. Um episódio de indisciplina pode resultar da confluência de fragilidades familiares, de metodologias pedagógicas pouco ajustadas e de características pessoais do próprio aluno, o que reforça a ideia, já defendida no subcapítulo anterior, de que a indisciplina exige sempre uma análise contextualizada e evita respostas padronizadas ou genéricas.

2.4. Estratégias de prevenção e intervenção

A investigação é consensual quanto a um princípio fundamental: a prevenção da indisciplina é sempre preferível à remediação, uma vez que intervenções meramente corretivas tendem a atuar sobre os sintomas do problema, sem resolver as suas causas subjacentes. Já Carita e Fernandes (1997) sublinhavam que a conduta dos professores mais eficazes não reside tanto na forma como resolvem os episódios de indisciplina depois de estes ocorrerem, mas antes na forma como os previnem, através do desenvolvimento simultâneo da autonomia e do autocontrolo dos próprios alunos.

Segundo a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) (2024), as estratégias de prevenção e intervenção em contexto escolar organizam-se habitualmente em três níveis complementares, que respondem a diferentes graus de risco e de necessidade. O nível primário ou universal dirige-se a toda a comunidade escolar, com o objetivo de prevenir comportamentos

problemáticos antes da sua ocorrência, incluindo a definição clara de regras de convivência e a formação de professores para o reconhecimento precoce de situações de risco. O nível secundário ou direcionado procura intervir junto de grupos específicos de alunos já identificados como estando em maior risco, enquanto o nível terciário ou indicado se dirige a alunos que já exibem padrões de comportamento problemático persistente, exigindo intervenções mais intensivas e individualizadas.

No plano da sala de aula, Carita e Fernandes (1997) identificam a qualidade da relação pedagógica como o fator mais determinante na prevenção da indisciplina, retomando o modelo de Thomas Gordon, segundo o qual esta relação deve caracterizar-se pela abertura e transparência entre professor e aluno, pela partilha mútua de necessidades e pela resolução de conflitos através de métodos que não envolvam vencedores nem vencidos, evitando tanto o extremo do autoritarismo como o da permissividade excessiva. As autoras alertam, em particular, para os riscos do estilo de gestão permissivo, em que o professor, por receio de ofender os sentimentos dos alunos, aplica as regras de forma inconsistente - uma inconsistência que, segundo a literatura já revista no subcapítulo 2.3, constitui em si mesma um fator institucional de risco para a indisciplina.

A prevenção passa ainda pela gestão eficaz do tempo e das atividades letivas: a maximização do envolvimento dos alunos em tarefas académicas produtivas e a resolução rápida de pequenos episódios de desatenção, antes que evoluam para formas mais graves de perturbação, são estratégias amplamente documentadas como eficazes na redução da indisciplina em sala de aula (Carita & Fernandes, 1997). A diferenciação pedagógica constitui outro eixo relevante, sendo a adoção de metodologias ajustadas aos diferentes ritmos e interesses dos alunos amplamente reconhecida como um fator que contribui para a prevenção da indisciplina e para a criação de ambientes mais propícios à aprendizagem.

Independentemente do nível ou da estratégia adotada, a evidência é consistente num ponto essencial: as respostas mais eficazes à indisciplina são sempre abrangentes, exigindo o envolvimento coordenado de alunos, famílias, professores e funcionários, e devem ser especificamente ajustadas à realidade e às necessidades de cada escola, não devendo ser aplicadas de forma padronizada ou genérica (OPP, 2024).

Tendo sido caracterizado o fenómeno da indisciplina, importa agora aprofundar uma das suas manifestações mais graves, identificada no segundo nível da tipologia de Amado (2001): o *bullying*. É a este fenómeno específico que se dedica o capítulo seguinte.

Capítulo 3

Bullying em Contexto Escolar

O *bullying* constitui uma das manifestações mais graves e mais amplamente investigadas de violência entre pares em contexto escolar, distinguindo-se de outras formas de indisciplina pela sua natureza sistemática e pela assimetria de poder que o caracteriza. Tal como identificado no capítulo anterior, o *bullying* corresponde à manifestação mais severa do segundo nível de indisciplina proposto por Amado (2001) - a perturbação das relações entre pares - justificando-se, pela sua especificidade, gravidade e volume de investigação que gerou, um capítulo autónomo. Neste capítulo, procura-se, num primeiro momento, definir o conceito de *bullying* e identificar os critérios que o distinguem de outras formas de conflito ou agressão (3.1); em seguida, apresentam-se os principais tipos de *bullying* identificados na literatura (3.2); analisam-se os fatores associados à sua ocorrência (3.3); discutem-se as estratégias de prevenção e intervenção mais eficazes (3.4); e, por fim, aprofunda-se uma abordagem específica e particularmente adequada a este fenómeno - o Método da Preocupação Compartilhada (3.5 e 3.6) - que responde à necessidade, identificada mais adiante no capítulo dedicado à mediação, de intervenções que não reproduzam a assimetria de poder característica do *bullying*.

3.1. Conceito de *Bullying*

O *bullying* é um tipo específico de agressão entre pares que muitas vezes se associa às várias manifestações de indisciplina, distinguindo-se destas, contudo, pela sua natureza sistemática e pela assimetria de poder que o caracteriza. Segundo Ramos (2019), o *bullying* é o fenómeno social presente nas escolas que exige maior atenção devido às suas possíveis consequências, como problemas psicológicos, incluindo fobias e depressão, para todos os envolvidos. Embora o *bullying* tenha sempre existido, no passado não recebia tanta atenção.

A investigação sobre o *bullying* tem origem nos trabalhos pioneiros do psicólogo norueguês Dan Olweus, que, a partir do final da década de 1970, propôs uma definição que se tornou fundadora para o campo. Segundo esta formulação, o *bullying* caracteriza-se pela conjugação de três critérios essenciais: a intencionalidade do ato agressivo, a sua repetição ao longo do tempo, e a existência de um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, o que torna esta última incapaz de se defender eficazmente da situação (Olweus & Limber, 2007). É precisamente esta assimetria de poder que distingue o *bullying* de um simples conflito ou desentendimento pontual entre pares.

A maioria dos autores tem definido o conceito de *bullying* de forma similar, considerando que consiste numa agressão entre pares, entre indivíduos ou grupos, que se caracteriza pela repetição e que ocorre em vários contextos com pouca supervisão e quando existe uma relação de poder desigual, como, por exemplo, nos recreios das escolas, onde a supervisão é limitada e algumas crianças/jovens detêm o poder (Olweus & Limber, 2007; Martins, 2013; Saraiva, Pereira, & Zamith Cruz, 2019; Veiga Simão et al., 2024).

Esta convergência conceptual não é apenas uma percepção da literatura mais antiga: é confirmada por evidência muito recente. A revisão sistemática de Vale, Monteiro e Kapalu (2025), que analisou treze estudos publicados entre 2020 e 2024, constatou um consenso consolidado em torno desta tríade conceptual - intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder - bem como uma notável estabilidade nas tipologias de *bullying* identificadas na literatura mais recente (física, verbal, relacional e virtual), que serão desenvolvidas no subcapítulo seguinte. Os autores notam, contudo, que persistem ambiguidades relevantes na distinção entre situações de disciplina rigorosa e intimidação, sobretudo em contextos de forte competitividade, o que reforça a importância de critérios claros e objetivos na identificação do fenómeno, evitando tanto a banalização como a sobre identificação de casos de *bullying*.

3.2. Tipos de *Bullying*

O *bullying* pode manifestar-se de diferentes formas, e a sua compreensão exige uma distinção clara entre os modos como a agressão ocorre. Silva e Borges (2018) identificam três modos principais de manifestação: a forma direta, que se traduz em agressões físicas - como empurrões, murros, danos a bens pessoais ou roubo de objetos -; a forma indireta, expressa através de agressões verbais, como apelidos pejorativos, acusações injustas e exclusão social do grupo de pares; e a forma psicológica, que resulta da acumulação das duas anteriores, manifestando-se em sofrimento emocional, intimidação constante e medo, podendo evoluir para isolamento e depressão.

A esta tipologia soma-se ainda uma classificação amplamente aceite na literatura mais recente, que distingue o *bullying* segundo a natureza específica do ato: físico (agressões corporais e dano material), verbal (insultos, ameaças e apelidos humilhantes), relacional ou social (exclusão, manipulação de amizades e isolamento intencional) e sexual (assédio ou comentários de teor sexual não consentido). A esta última tipologia acrescenta-se ainda o *cyberbullying*, que ocorre através de meios digitais - redes sociais, aplicações de mensagens ou jogos online - e que se distingue das restantes formas pela ausência de barreiras físicas e temporais, permitindo que a

agressão persista de forma contínua e alcance uma audiência mais vasta (Veiga Simão et al., 2024).

Estas duas classificações não são concorrentes, mas antes complementares e sobreponíveis: a classificação de Silva e Borges (2018) atende sobretudo ao canal de manifestação da agressão (direta, indireta ou psicológica), enquanto a segunda classificação atende à natureza específica do comportamento (físico, verbal, relacional, sexual ou virtual) - sendo, por exemplo, o *cyberbullying* uma forma predominantemente indireta e psicológica, mas com características e consequências próprias que justificam o seu tratamento autónomo. A estabilidade desta segunda tipologia é confirmada empiricamente pela revisão sistemática de Vale, Monteiro e Kapalu (2025), que identificou as categorias física, verbal, relacional e virtual como consistentemente replicadas na literatura científica mais recente sobre o tema.

Esta multiplicidade de formas exige que a comunidade escolar esteja particularmente atenta, uma vez que o *bullying* não se limita a manifestações visíveis ou físicas; muitas das suas formas mais nocivas - psicológicas, relacionais e virtuais - ocorrem de modo dissimulado, dificultando a sua identificação e, consequentemente, a intervenção precoce (Ramos, 2019).

3.3. Fatores associados ao *Bullying*

Tal como acontece com a indisciplina em geral, o *bullying* resulta da interação entre múltiplos fatores de risco, de natureza individual, familiar, institucional e societal (OPP, 2024).

Entre os fatores individuais, destaca-se o sexo do estudante: os rapazes tendem a ser mais vulneráveis tanto à prática como à vitimização de atos agressivos, ainda que existam diferenças relevantes no tipo de agressão - os rapazes envolvem-se mais frequentemente em conflitos físicos, enquanto as raparigas são mais vulneráveis a formas de agressão psicológica e a *cyberbullying* (OPP, 2024). Esta associação com o sexo masculino é confirmada por dados epidemiológicos recentes: um estudo nacional realizado no Brasil com adolescentes entre os 13 e os 17 anos verificou que 12,1% relataram ter praticado *bullying* nos 30 dias anteriores à recolha de dados, sendo esta prática significativamente mais frequente entre rapazes, adolescentes mais jovens e estudantes com problemas de saúde mental ou envolvidos em comportamentos de risco, como consumo de tabaco, álcool ou drogas (Malta et al., 2025). A discriminação com base na aparência física, na etnia, na nacionalidade ou na cor da pele constitui ainda um dos motivos mais frequentemente identificados como desencadeadores de *bullying*, sendo os jovens percecionados como "diferentes" pelos seus pares particularmente vulneráveis a serem alvo destas práticas (OPP, 2024).

Os fatores familiares desempenham um papel central, sendo a família reconhecida como o contexto primário de desenvolvimento do comportamento agressivo. Silva e Borges (2018) sublinham que as causas do *bullying* remontam frequentemente à falta de inserção de valores no ambiente familiar, à ausência de limites e regras de convivência, e à aprendizagem, por parte da criança, de que os conflitos se resolvem através da violência e da intimidação - um padrão de comportamento que é depois reproduzido no contexto escolar. Esta relação é corroborada pelo estudo de Malta et al. (2025), que identificou os contextos familiares marcados por conflito, comunicação negativa ou estilos parentais autoritários como fatores fortemente associados à prática de *bullying*, sendo, pelo contrário, a supervisão parental adequada um fator de proteção consistentemente identificado na literatura (OPP, 2024; Malta et al., 2025).

No que respeita aos fatores institucionais, escolas de maior dimensão e turmas sobrelotadas - marcadas por maior impessoalidade e maiores dificuldades de supervisão - associam-se a uma maior ocorrência de práticas de *bullying*, ao passo que uma vinculação forte à escola funciona como fator protetor. Ambientes escolares competitivos, que priorizam o sucesso individual, e escolas com políticas disciplinares inconsistentes ou aplicadas de forma injusta mostram-se igualmente mais propensos a estas práticas, enquanto a existência de regras coerentes e claras, definidas com a participação dos próprios alunos, associa-se a níveis mais baixos de comportamentos agressivos (OPP, 2024).

Por fim, os fatores sociais que remetem para a escola refletem, em larga medida a violência presente na sociedade em que se insere. A pobreza surge, neste contexto, como um determinante particularmente relevante: comunidades mais pobres têm acesso a menos recursos e estão expostas a níveis mais elevados de conflito e criminalidade, fatores que aumentam a probabilidade de ocorrência de práticas de *bullying* nas escolas nelas inseridas (OPP, 2024).

A investigação realizada em contexto português acrescenta nuances relevantes a esta leitura internacional dos fatores associados ao *bullying*. A revisão integrada de Lopez, Amaral, Ferreira e Barroso (2011), que analisou dezasseis estudos científicos, identificou quatro tipologias de fatores implicados no fenómeno - sociodemográficos, pessoais, familiares e escolares -, salientando uma maior incidência nos anos escolares iniciais e uma variação do tipo de envolvimento consoante a idade e o género, resultados globalmente consistentes com a evidência internacional mais recente (Malta et al., 2025; OPP, 2024). Por sua vez, o estudo transcultural de Zequinão, Medeiros, Silva, Oliveira Lopes e Pereira (2021), comparando amostras de Portugal e do Brasil, encontrou um resultado que ilustra bem a especificidade cultural destes fenómenos: em Portugal, ao contrário do que sucedeu na amostra brasileira, as vítimas de *bullying* apresentaram um desempenho escolar superior ao dos restantes alunos,

sugerindo que a relação entre rendimento escolar e vitimização não deve ser generalizada de forma universal, devendo antes ser interpretada à luz do contexto cultural e educativo específico de cada país.

É importante sublinhar que estes fatores nunca atuam isoladamente, mas em interação constante e cumulativa. Um estudante do sexo masculino, mais jovem, inserido numa família marcada por conflito e baixa supervisão parental, e numa escola com políticas disciplinares inconsistentes, acumula múltiplos fatores de risco que, combinados, aumentam substancialmente a probabilidade de envolvimento em práticas de *bullying* - quer como agressor, quer como vítima (Malta et al., 2025; OPP, 2024).

3.4. Estratégias de Prevenção e Intervenção

Segundo Silva e Borges (2018), o *bullying* aumentou significativamente sendo que, as escolas desempenham um papel crucial no combate e prevenção. Através da relação entre alunos e professores é possível que o *bullying* seja identificado, mas para isso é fulcral que os professores estejam conscientes da gravidade do problema, das causas inerentes, consequências e da possibilidade de poder afetar qualquer aluno a qualquer momento. Assim, a escola deve observar o modo de agir de cada aluno, tratar cada um como um ser único e especial e conhecer as suas características individuais (Silva & Borges, 2018, p. 34). O *bullying* é um tema complexo, que envolve vários fatores, o que dificulta o seu entendimento, não existindo soluções simples. Dada a complexidade, cada escola e cada pessoa deve desenvolver as suas próprias estratégias de acordo com cada caso em específico (Silva & Borges, 2018).

Tal como referido no capítulo anterior, as estratégias de prevenção e intervenção organizam-se em três níveis complementares - universal, direcionado e indicado (OPP, 2024) -, sendo possível identificar, especificamente no *bullying*, programas de referência internacional com evidência consolidada de eficácia nestes diferentes níveis.

Destaca-se, em primeiro lugar, o Programa Olweus de Prevenção do *Bullying*, pioneiro na abordagem simultânea a múltiplos níveis - sala de aula, escola e comunidade -, cujos estudos de avaliação de impacto revelam reduções estatisticamente significativas na agressão física, verbal e relacional (OPP, 2024). É igualmente relevante o programa Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS), implementado atualmente em mais de 25 mil escolas de todo o mundo, que fornece um sistema de apoio comportamental positivo a toda a comunidade escolar, com resultados demonstrados no aumento do rendimento escolar e na redução significativa de medidas disciplinares como por exemplo, as suspensões.

Em Portugal, destaque-se o programa Escola Sem *Bullying*, Escola Sem Violência, desenvolvido pelo Ministério da Educação, que assenta na constituição de uma equipa escolar responsável, num diagnóstico inicial da situação da escola e na implementação subsequente de ações de prevenção e intervenção que envolvem toda a comunidade educativa, incluindo alunos-referência reconhecidos pelos pares. Este programa tem revelado um impacto positivo no clima escolar e na redução de incidentes de *bullying* (OPP, 2024). (Anexo 1 - Fichas Descritivas dos Programas de Prevenção e Intervenção)

Importa ainda referir que, tal como será desenvolvido no capítulo dedicado à mediação, nem todas as situações de *bullying* beneficiam de uma abordagem de mediação tradicional entre vítima e agressor, dada a assimetria de poder que caracteriza este fenómeno. Uma abordagem específica e particularmente adequada a esta problemática - o Método da Preocupação Compartilhada - será desenvolvida em detalhe seguidamente.

3.5. Método da Preocupação Compartilhada para lidar com situações de *bullying*

O *bullying* é um abuso entre pares que pode ou não ter origem num conflito. Quando o *bullying* tem origem no conflito, este é resolvido de forma negativa, através de uma afirmação de poder de uma das partes. No entanto, pode haver *bullying* sem conflito, na medida em que este pode ser praticado com origem na intolerância à diferença (física, étnica, cultural), inveja, diversão ou outras razões. As estratégias de intervenção no *bullying* que não têm origem em conflitos e que se traduzem apenas num abuso de poder entre pares, são distintas das que têm origem em conflitos e não devem ser resolvidas com base na mediação de conflitos tradicional, em que uma terceira parte neutra tenta que as partes conflitantes entrem em acordo num determinado espaço e tempo. As partes em conflito devem estar em situação de igualdade e se houver desequilíbrio de poder, como acontece no *bullying* a mediação deve sofrer adaptações de forma a evitar confrontos entre vítimas e agressores, por forma a evitar a escalada da agressão, ou seja, outras estratégias que poderão ser mais eficazes (Martins, 2013; Olweus e Limber, 2007), nomeadamente o método da preocupação compartilhada.

A estratégia de mediação de conflitos não pode ser utilizada em todas as situações em que ocorrem comportamentos disruptivos na escola, especialmente no que diz respeito ao *bullying* e a outras formas de violência escolar. Existem, contudo, outras estratégias mais adequadas para lidar com este fenómeno. Entre os métodos mais estudados e aplicados encontra-se o MPC, desenvolvido por Anatol Pikas, que propõe uma intervenção reparadora, centrada na

comunicação empática e na responsabilização dos alunos, sem recurso à punição direta ou à desvalorização (Martins, 2013; Veras & Bozza, 2020, Veiga Simão et al, 2024).

O MPC parte da premissa de que o comportamento agressivo pode ser alterado através do diálogo e da empatia, em vez da culpabilização. Neste método, as partes envolvidas em situações de *bullying* são abordadas individualmente e separadamente por um adulto (geralmente um professor ou técnico da escola), que inicia a abordagem priorizando a preocupação com a vítima, sem ter como base no diálogo acusações explícitas (Tognetta, 2020). Este tipo de intervenção baseia-se num princípio regenerador: procura reparar as relações interpessoais e devolver à vítima um sentimento de segurança e pertença ao grupo. Ao evitar acusações e castigos no imediato, o mediador permite que os alunos reflitam sobre as suas ações e incentiva a soluções para resolver o problema identificado. Como refere Tognetta (2020), esta abordagem estimula o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a escuta ativa, o autocontrolo e o pensamento crítico.

O MPC é constituído por cinco fases fundamentais (Pikas, 2002; Veiga Simão et al., 2024). Ao longo destas fases, o profissional responsável pela condução do processo é designado na literatura como "mediador" (Veras & Bozza, 2020), ainda que a sua atuação difira significativamente da mediação de conflitos tradicional: o próprio Pikas (2002) refere que o profissional deve evocar o arquétipo de um mediador através do seu comportamento, sem que, no entanto, o processo em si constitua uma mediação no sentido clássico do termo. Diferentemente desta, o mediador do MPC nunca coloca vítima e agressores em confronto direto nas fases iniciais, atuando antes através de conversas individuais e sucessivas, só reunindo todos os envolvidos numa fase final - e apenas depois de já se ter estabelecido um compromisso prévio de cada agressor -, evitando assim os riscos de haverem novos abusos já identificados anteriormente.

Na primeira fase, o mediador realiza conversas individuais e separadas com cada um dos alegados agressores. O facto de iniciar pelos agressores, e não pela vítima, tem um duplo objetivo: proteger a vítima de eventuais acusações de "ter ido queixar-se", e estabelecer com cada agressor uma relação de comunicação confiante, na qual o mediador não assume o papel de acusador, mas sim de alguém preocupado com a situação vivida por todos.

Na segunda fase, o mediador tem uma conversa individual com a vítima, ouvindo a sua perspetiva com empatia e procurando compreender, sem juízos de valor, se o seu próprio comportamento poderá ter contribuído, ainda que involuntariamente, para a situação.

Na terceira fase, realiza-se uma reunião preparatória de grupo com os agressores, já depois de cada um ter, nas conversas individuais anteriores, manifestado alguma preocupação com a

vítima e proposto pequenas mudanças de comportamento. Nesta reunião de grupo, o mediador reforça os relatos de tentativas sinceras de melhoria e prepara o grupo para o encontro seguinte. Na quarta fase, realiza-se a reunião conjunta, na qual a vítima e os antigos agressores se encontram, com o objetivo mínimo de alcançarem um acordo de convivência digna, podendo, idealmente, evoluir para a integração da vítima no grupo de pares. Este acordo é formalmente selado através de um compromisso de comunicação entre todos os envolvidos, e ocorre apenas se houver consentimento da vítima e compromisso dos agressores em mudarem o comportamento.

Por fim, na quinta fase, procede-se ao acompanhamento dos resultados, através do contacto continuado com todos os participantes, de forma a assegurar que a situação evoluiu como esperado e a prevenir a reincidência.

Estas etapas têm como propósito não só resolver o problema imediato, mas também educar os alunos para a convivência e a responsabilidade social.

Um estudo realizado por Veras e Bozza (2020) demonstrou a aplicabilidade do MPC em escolas públicas do Brasil, onde a intervenção permitiu uma redução considerável dos casos reincidentes de *bullying*. Os autores observaram que a natureza informal e empática das conversas iniciais contribuiu para um maior envolvimento dos alunos no processo de resolução do conflito.

Na realidade portuguesa, Veiga Simão et al. (2024) defendem a utilização do MPC não apenas como instrumento de remediação do *bullying*, mas também de prevenção. No manual “*Com@viver sem (Cyber)bullying*”, sugere-se que o MPC pode ser integrado numa lógica mais ampla de intervenção sociopedagógica, permitindo respostas adaptadas às realidades e necessidades de cada comunidade escolar, bem como a determinado tipo de comportamento disruptivo (Veiga Simão et al., 2024).

O MPC é, portanto, recomendado em situações de abuso entre pares, onde a relação entre as partes se encontra fragilizada, mas não completamente destruída, permitindo que a mudança de comportamento dos agressores ocorra na sequência de um acordo onde se comprometem a alterar o comportamento, sem confronto direto com a vítima, algo que muitas vezes apenas agrava o abuso.

Apesar dos resultados promissores, alguns autores apontam limitações ao método. Uma das principais críticas prende-se com a dependência da capacidade empática e da formação específica do profissional que conduz o processo, bem como com a necessidade de um contexto escolar que valorize práticas restaurativas em detrimento de abordagens meramente punitivas (Pinheiro Filho et al., 2024). A eficácia do MPC pode ser comprometida em contextos onde a

autoridade escolar ainda se baseia predominantemente em abordagens disciplinares tradicionais, ou onde os casos de *bullying* envolvem violência física grave ou trauma psicológico profundo.

Outro fator limitador refere-se à escassez de tempo e de recursos humanos qualificados para conduzir sessões individuais e proporcionar acompanhamento contínuo, sendo a formação contínua dos profissionais envolvidos e a disponibilização de recursos adequados apontadas como condições essenciais para a implementação bem-sucedida do método (Pinheiro Filho et al., 2024). Em agrupamentos de escolas com grandes níveis de indisciplina, estas condições nem sempre estão garantidas.

A implementação do MPC pode potenciar o seu impacto quando associada a projetos mais amplos de promoção da convivência escolar. A utilização conjunta com programas de educação emocional, formação em competências sociais e de convivência pode intensificar os resultados positivos. Importa, no entanto, sublinhar que o MPC constitui uma estratégia distinta e alternativa à mediação de conflitos tradicional, e não uma das suas técnicas: ao contrário desta, o MPC pode concluir-se sem qualquer confronto direto entre vítima e agressores - a reunião de cúpula (fase IV) só ocorre se existir um genuíno arrependimento por parte dos agressores e a vítima aceitar esse encontro. Nos casos em que tal não se verifica, o processo pode resultar apenas na interrupção da agressão e no estabelecimento de um compromisso de alteração de comportamento com os agressores, sem que exista reconciliação. Conforme sugerem Pinto da Costa e Barandela (2012), a mediação deve ser entendida não como uma solução isolada, mas como parte de uma abordagem sistémica, que promova o bem-estar e a justiça relacional na escola - um princípio que, *mutatis mutandis*, também se aplica ao MPC enquanto estratégia complementar e não excludente. Esta integração encontra suporte nos princípios da escola promotora de saúde, que preconiza a valorização de práticas educativas que contribuam para a construção de ambientes seguros, participativos e inclusivos (World Health Organization & UNESCO, 2021).

Capítulo 4

A Adolescência e as Competências Socioemocionais

A adolescência, enquanto etapa do desenvolvimento humano, caracteriza-se por ser um período de transição intensa entre a infância e a idade adulta. É uma fase onde ocorrem profundas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Segundo Papalia e Martorell (2021), esta etapa corresponde, geralmente, à faixa etária dos 10 aos 19 anos e é marcada por um aumento significativo da autonomia, pela exploração de identidade e pelo questionamento das normas sociais. Estas transformações influenciam diretamente a percepção dos adolescentes de si mesmos, dos outros e do mundo que os rodeia.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, Jean Piaget situou os adolescentes no estágio das operações formais, que se inicia por volta dos 11/12 anos. Neste estágio, os jovens adquirem a capacidade de pensar abstratamente, formular hipóteses e ponderar possibilidades futuras. São capazes de raciocinar de forma lógico-dedutiva e de colocar-se no lugar do outro, sendo estas capacidades fundamentais para o desenvolvimento da empatia e da autorregulação, igualmente competências estritamente relacionadas com a resolução de conflitos (Papalia & Martorell, 2021).

Este desenvolvimento cognitivo e emocional exige, contudo, suporte adequado do meio social e educativo. Os adolescentes ainda estão em processo de maturação das funções executivas, particularmente na regulação emocional, no controlo dos impulsos e na tomada de decisões (Gomes, Simonetti, & Maidel, 2018). A vulnerabilidade psicossocial própria desta fase do desenvolvimento é ainda mais acentuada em contextos de maior risco social, sendo que perturbações relevantes no ambiente físico e social do adolescente podem comprometer a sua adaptação face às complexas relações que caracteriza esta etapa da vida (Komatsu, 2021). É precisamente neste contexto que a mediação escolar pode desempenhar um papel estruturante, oferecendo um espaço de escuta ativa, reconhecimento de emoções e diálogo colaborativo. A mediação possibilita que os adolescentes experimentem e compreendam competências socioemocionais de forma estruturada e acompanhada.

De acordo com Cunha, Monteiro e Oliveira (2023), o desenvolvimento de competências como a empatia, a escuta ativa, a tolerância à frustração, a capacidade de diálogo e a gestão da raiva é essencial na convivência escolar e no sucesso das relações entre os alunos. Estas competências não são inatas, mas aprendidas e trabalhadas em contextos significativos, como a escola, através de metodologias interativas, participativas e restaurativas, como a mediação de conflitos.

A adolescência é, assim, uma fase ideal para intervir no desenvolvimento socioemocional, dado que os jovens estão disponíveis para experimentar novos papéis sociais e éticos. Segundo Jesus et al. (2024), o contexto escolar tem um papel decisivo na aquisição e modelação destas competências, particularmente quando os alunos têm oportunidade de refletir sobre os seus próprios comportamentos e sobre as suas emoções. É neste ponto que a mediação se revela mais do que uma técnica de resolução de conflitos: trata-se de uma ferramenta educativa que contribui para o crescimento pessoal dos adolescentes, ao capacitá-los para a gestão consciente das suas relações interpessoais.

Esta abordagem está alinhada com a proposta da aprendizagem socioemocional (ASE), um conceito que ganhou crescente relevância no contexto educativo europeu e português. A ASE propõe integrar, a promoção do autoconhecimento, da autorregulação, da empatia, das habilidades sociais e da tomada de decisão responsável. Estas competências estão intrinsecamente ligadas à capacidade de resolver conflitos de forma não violenta e de manter relações saudáveis e na base do respeito com os outros (Cunha, Monteiro, & Oliveira, 2023).

O processo de mediação permite operacionalizar estas competências em situações concretas da vida escolar. Por exemplo, ao participar numa sessão de mediação, o adolescente é convidado a expor o seu ponto de vista dos acontecimentos, a ouvir a perspetiva do outro e a procurar soluções justas e equilibradas. Esse processo envolve capacidades cognitivas, como o pensamento crítico e a análise de causas e consequências; e competências emocionais, como o reconhecimento e gestão de emoções e a empatia (Siqueira & Lima-Rodrigues, 2021).

Neste sentido, a mediação escolar não só contribui para a pacificação do ambiente educativo, como também potencia o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Ela atua como um processo formativo onde os adolescentes experimentam a responsabilidade através das suas escolhas e o impacto das suas ações nas relações interpessoais e no ambiente escolar. Assim, deve ser entendida como uma parte essencial da educação para a cidadania e formação integral dos alunos (Jesus et al., 2024).

Além disso, num contexto em que os adolescentes estão muitas vezes expostos a relações conflituosas, seja no seio familiar ou nas redes sociais, a escola deve posicionar-se como um local seguro, de aprendizagem emocional e de prática democrática. A mediação, ao promover o diálogo e a corresponsabilidade entre pares, constitui uma ferramenta relevante na prevenção do *bullying* e na promoção de um clima escolar positivo (Veiga Simão et al., 2024).

Capítulo 5

A Mediação de Conflitos

A mediação de conflitos constitui uma das estratégias mais estudadas e implementadas para a gestão da conflitualidade em contexto escolar, distinguindo-se de outras abordagens pelo seu destaque na autonomia, na voluntariedade e na corresponsabilização das partes envolvidas. Neste capítulo, aborda-se o conceito de mediação e o papel do mediador (5.1); analisam-se os limites da mediação tradicional em situações de *bullying*, e a alternativa que constitui o Método da Preocupação Compartilhada, já desenvolvido no capítulo anterior (5.2); e, por fim, apresenta-se a Aula de Convivência como uma medida distinta, que partilha com a mediação o recurso ao diálogo, mas que dela se distingue estruturalmente (5.3).

5.1. Conceito de Mediação e Papel do Mediador

A mediação pode ser utilizada como uma estratégia de resolução de conflitos, e como uma ferramenta de comunicação e colaboração que promove um espaço onde as partes envolvidas num conflito podem expressar-se, ouvir-se e trabalhar em conjunto para encontrar soluções que vão ao encontro das necessidades dos envolvidos. A mediação capacita as partes a assumirem um papel ativo na resolução dos seus conflitos, dando lugar à autonomia e responsabilidade (Torrego, 2003).

Por outro lado, Freire e Caetano (2011) apresentam-nos uma perspetiva que adiciona uma dimensão educativa e ética à mediação, destacando que, para além de resolver conflitos, a mediação também é uma oportunidade de aprendizagem. Ao participarem no processo de mediação, as partes envolvidas têm a oportunidade de desenvolver competências ao nível da comunicação, resolução de problemas e empatia, contribuindo não só para a resolução de um conflito imediato, mas também preparando as pessoas para lidarem com desafios semelhantes no futuro.

Dessa forma, a mediação pode ser vista como um método ou técnica pertinente para resolver de maneira construtiva os conflitos entre duas ou mais pessoas. Há ainda quem veja na mediação um potencial para transformar o contexto social em que é aplicada (Costa, 2020). Costa (2020) reforça que a mediação é uma metodologia que visa capacitar e empoderar as pessoas, e que promove convivências colaborativas, construídas em conjunto e pacíficas. Em vez de ser apenas uma visão utópica, é um movimento emergente e criativo para construir novas possibilidades, integrando aprendizagem, comunicação, prevenção, gestão e resolução de conflitos. Importa ainda perceber em que consiste a convivência, encarada como um elemento

chave e recurso da mediação: segundo Costa (2020), a convivência é algo essencial à espécie humana, sendo que, para que esta seja estabelecida de forma saudável, há que preservar o respeito pelo outro e recusar qualquer ato de violência, privilegiando a solidariedade e a responsabilidade.

O mediador tem como papel facilitar o processo de resolução do conflito e de reconciliação entre as partes, auxiliando-as a exercerem a autodeterminação e a promover o entendimento entre elas. Deve ser imparcial, isto é, não tomar partido por uma parte. Embora tenha um papel crucial no processo de mediação, o mediador ocupa uma posição secundária na procura de soluções para os conflitos. Como terceiro elemento neutro, conduz o processo sem emitir opiniões, tomar decisões ou interferir nas escolhas das partes. Com esta postura, deve assegurar que as partes envolvidas participem ativamente na procura das melhores soluções para os seus interesses, pois são elas que melhor sabem o que é mais adequado para si próprias (Torrego, 2003).

5.2. Mediação, *Bullying* e o Método da Preocupação Compartilhada

A mediação pode ser uma ferramenta eficaz na resolução de conflitos entre pares que assumem posições relativamente equilibradas, contribuindo para uma cultura de diálogo baseada no respeito mútuo e na pacificação social. Contudo, importa distinguir claramente o conflito e o *bullying*: enquanto o primeiro pressupõe uma divergência entre partes com poder relativamente equiparado, o *bullying* constitui um abuso de poder, no qual um indivíduo mais forte domina sistematicamente outro mais vulnerável (Olweus & Limber, 2007). Por esta razão, a mediação tradicional - que implica confrontar vítima e agressor face a face - é considerada uma prática desadequada e potencialmente prejudicial nestes casos, podendo conduzir a novas situações e à intimidação da vítima. Em situações de *bullying*, a literatura recomenda primeiramente abordagens específicas, como práticas restaurativas com preparação separada dos envolvidos ou intervenções centradas no grupo de pares, que não expõem a vítima a um confronto direto com o agressor (Sena, Silva, & Bastos, 2022).

É fundamental notar que, subjacente a muitas situações de *bullying*, pode não existir qualquer conflito de interesses no sentido técnico do termo - a intolerância do agressor perante a diferença da vítima não constitui, por si só, um conflito, mas antes uma manifestação de abuso de poder. E, onde não existe conflito, não pode existir mediação no sentido próprio da palavra. Por esta razão, também no sistema judicial se tem evitado progressivamente o confronto direto entre

vítimas e agressores em contextos de violência assimétrica, precisamente pelo risco de existirem novas traumas que isso comporta.

Nestas situações, conforme já apresentado na secção 3.6, o Método da Preocupação Compartilhada constitui uma alternativa validada à mediação tradicional (Pikas, 2002), pois respeita a assimetria de poder entre os envolvidos e evita expor a vítima a um confronto direto com o agressor. Existem, portanto, diversas estratégias distintas para lidar com comportamentos disruptivos em contexto escolar, sendo essencial reconhecer que a abordagem adequada depende da natureza do problema: a indisciplina na relação com o professor pode beneficiar de mediação ou negociação tradicionais, enquanto o *bullying* entre pares exige métodos específicos que reconheçam e respeitem essa assimetria de poder.

5.3. A Aula de Convivência

A incorporação da Aula de Convivência na organização escolar nasceu da necessidade de responder, de forma educativa e dialogada, aos conflitos de convivência e à indisciplina em sala de aula (Torrego & Villaoslada, 2004). Introduzida pela Consejería de Educación da Junta de Andalucía (2007), esta medida nasceu com a ideia-base de servir como recurso educativo para o encaminhamento dos alunos a quem é dada ordem de saída da sala de aula, tendo a sua população-alvo sido posteriormente alargada a alunos sujeitos a tarefas de integração escolar ou que apresentem comportamentos disruptivos de forma recorrente. Importa sublinhar que, apesar de se apoiar no diálogo e na reflexão, a Aula de Convivência não constitui, na sua formulação original, uma forma de mediação de conflitos - o documento que a instituiu não recorre a esse termo, e a sua estrutura, ao contrário da mediação, não pressupõe a presença de duas partes em conflito nem o carácter voluntário do processo, envolvendo antes o acompanhamento individual e reflexivo do aluno por um ou mais docentes responsáveis.

O objetivo geral da Aula de Convivência é proporcionar um espaço relacional onde o aluno encontre os recursos necessários à análise das suas próprias experiências escolares e não escolares, e à construção de soluções eficazes para os seus conflitos interpessoais e intrapessoais, levando-o a compreender as consequências do seu comportamento e a responsabilizar-se pelas suas próprias ações, pensamentos, sentimentos e formas de comunicar com os outros (Romer, 2003, como citado em Soares, 2022). Esta medida assenta no pressuposto de que o comportamento disruptivo constitui uma resposta emocional negativa e instável, cuja causa não desaparece apenas com a retirada do aluno do contexto da sala de aula ou com a aplicação de outras formas de punição - sendo antes necessário trabalhar diretamente as emoções subjacentes a esse comportamento (Soares, 2022).

Do ponto de vista metodológico, a Aula de Convivência cruza duas bases de orientação distintas: o treino e a promoção de competências sociais, por um lado, e uma aproximação inspirada nos princípios da mediação e da gestão pacífica de conflitos, por outro - sem que, no entanto, se confunda com uma sessão de mediação propriamente dita (Soares, 2022). Segundo a mesma autora, a investigação disponível confirma melhorias ao nível dos indicadores de competências não cognitivas dos alunos participantes, associadas sobretudo a ganhos no desempenho escolar e a melhorias comportamentais e relacionais.

A Aula de Convivência também ajuda a desenvolver atitudes de cooperação, solidariedade e respeito, permitindo que os alunos se sintam competentes tanto emocionalmente como no seu comportamento (Vinyamata, 2014, como citado em Soares, 2022). Além disso, contribui para reconstruir e fortalecer a autoestima, a autoeficácia e o autocontrolo dos alunos. Pretende-se ainda que os alunos aprendam a gerir adequadamente as expectativas escolares e a resolver conflitos de forma pacífica, através do diálogo e da reflexão (Consejería de Educación, 2007). Os pressupostos da Aula de Convivência baseiam-se na aceitação de que o comportamento disruptivo dos alunos é uma resposta emocional negativa e instável que eles não conseguem controlar. Reconhece-se que a causa desse comportamento não desaparece apenas ao retirar o aluno da sala de aula ou através de outras formas de punição. Além disso, pressupõe-se que a punição não contribui para a autorregulação do comportamento. Para promover essa autorregulação, é fundamental trabalhar e abordar as emoções que desencadeiam o comportamento disruptivo (Torrego & Moreno, 2007, como citado em Soares, 2022).

Assim, a Aula de Convivência possibilita inovar ao oferecer momentos focados na aprendizagem reflexiva e na responsabilidade para tratar e resolver problemas que perturbam o processo de ensino-aprendizagem. Visa ser uma melhoria, permitindo que a resolução dos problemas seja encaminhada para e pelos próprios alunos envolvidos.

O sucesso deste tipo de projeto depende ainda do reforço da liderança e da autoridade da própria organização escolar, envolvendo o *empowerment* de todos os membros da comunidade educativa (Pinto da Costa & Barandela, 2012). Do ponto de vista institucional e organizacional, esta medida pretende ainda proporcionar à escola uma estrutura e procedimentos que possibilitem abordar de forma construtiva e sistémica os problemas de conflito e os comportamentos disruptivos na sala de aula (Pinto da Costa, Torrego, & Martins, 2015), inserindo-se num conjunto de abordagens para fomentar a cidadania na escola, seguindo as diretrizes do modelo integrado de intervenção para melhorar a convivência, com o objetivo de reduzir os conflitos e prevenir a indisciplina.

Mais do que uma ferramenta pontual, a Aula de Convivência posiciona-se, assim, como uma dinâmica facilitadora do trabalho sobre a indisciplina e a conflitualidade, associada ao desenvolvimento de competências de comunicação, de resolução de problemas e de trabalho cooperativo entre os alunos (Soares, 2022).

Capítulo 6

Quadro jurídico-organizacional da vida escolar: direitos, deveres, registos e regime disciplinar no AE à luz do Estatuto do Aluno e Ética Escolar

A vida escolar constitui-se como um espaço de socialização e aprendizagem, mas também como um espaço orientado por um quadro jurídico-organizacional que sustenta a convivência educativa. Em Portugal, esse enquadramento encontra-se consagrado no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (EAEE) (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), diploma que estabelece, de forma sistemática, os direitos e deveres dos alunos, a posição dos professores, os instrumentos de registo e o regime disciplinar aplicável aos ensinos básico e secundário. Este diploma assume-se como referência fundamental da vida escolar, determinando não apenas os direitos individuais, mas também a responsabilidade partilhada entre alunos, professores, famílias e comunidade educativa. A sua aplicabilidade, contudo, não está apenas restrita à dimensão institucional, sendo necessária a concretização em cada contexto local, através dos regulamentos internos. No caso deste AE, o Regulamento Interno (2022) constitui o documento normativo que traduz e operacionaliza o EAEE, tornando efetivos os princípios legais e adequando-os às especificidades da comunidade escolar.

Entre os aspetos centrais previstos pelo EAEE encontram-se os direitos e deveres dos alunos. Em termos de direitos, os alunos são detentores de um conjunto de garantias que definem não só a igualdade de oportunidades e o acesso a uma educação de qualidade, mas também o respeito pela sua dignidade pessoal, a participação na vida escolar e o reconhecimento do mérito, da dedicação e da assiduidade. Estes direitos encontram-se expressos nos artigos 7.º a 9.º do EAEE (pp. 5104-5105) e incluem, entre outros, o direito a serem tratados com respeito, a usufruir de medidas adequadas de apoio à aprendizagem, a ter acesso a critérios de avaliação transparentes e a participar na vida da escola através dos seus representantes. O Regulamento Interno do AE confirma e desenvolve estas disposições (Artigo 24.º, pp. 27-29), consagrando, por exemplo, o direito dos alunos à confidencialidade dos seus processos individuais, à informação sobre os regulamentos e critérios de avaliação, bem como à participação ativa em grupos e atividades escolares.

No que respeita aos deveres, o EAEE sublinha a necessidade de equilíbrio entre direitos e responsabilidades. O aluno tem o dever de estudar, ser assíduo e pontual, respeitar todos os membros da comunidade educativa, seguir as orientações dos professores, preservar as

instalações e equipamentos, utilizar adequadamente as tecnologias e abster-se de comportamentos que possam pôr em causa o normal funcionamento da vida escolar (Artigo 10.º, pp. 5105-5106). O Regulamento Interno do AE espelha estas disposições (Artigo 25.º, pp. 30-32), explicitando, por exemplo, o dever de permanecer na escola durante o horário estabelecido, de respeitar as normas de convivência e de cumprir com as orientações dadas pelos professores e assistentes operacionais. Este equilíbrio entre direitos e deveres é fulcral para a construção de uma cultura de cidadania responsável, em que a liberdade individual é exercida dentro de um quadro de respeito pelo coletivo.

A autoridade do professor surge igualmente como elemento estruturante do regime. O Estatuto consagra a autoridade docente não apenas em termos pedagógicos e científicos, mas também organizacionais e disciplinares, reconhecendo ao professor a legitimidade necessária para assegurar a ordem e a disciplina indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem (Artigo 42.º, pp. 5115-5116). Este reconhecimento é reforçado pelo regime penal, que confere proteção especial contra crimes cometidos no exercício das suas funções. O Regulamento Interno do AE segue esta orientação (Artigo 13.º, p. 13), determinando que os alunos devem respeitar a autoridade dos professores e cumprir as suas instruções, estabelecendo, assim, uma relação de confiança e de responsabilidade que sustenta o funcionamento da escola.

Outro aspeto central diz respeito aos instrumentos de registo que acompanham o percurso escolar do aluno. O EAEE distingue, por um lado, o processo individual, que se constitui como o registo exclusivo em termos disciplinar, mas que também integra a nota de comportamentos meritórios, e, por outro, outros instrumentos de registo, como o registo biográfico, a caderneta escolar e as fichas de registo da avaliação (Artigos 11.º e 12.º, pp. 5105-5106). O processo individual, que acompanha o aluno até ao termo da escolaridade obrigatória, é de acesso reservado, podendo ser consultado apenas por quem a lei determina, e está sujeito a estrito dever de confidencialidade. Já os restantes instrumentos cumprem funções distintas: o registo biográfico centra-se na assiduidade e no aproveitamento, a caderneta escolar funciona como instrumento de comunicação entre escola e família e as fichas de registo de avaliação registam os progressos cognitivos e atitudinais do aluno. Esta diferenciação é importante, pois garante que a informação de natureza disciplinar não se confunde com a informação de natureza avaliativa ou comunicacional, preservando a confidencialidade e a justa ponderação dos diferentes tipos de registos.

No âmbito da assiduidade, o EAEE define as faltas como a ausência injustificada ou justificada a uma atividade letiva ou não letiva obrigatória, considerando ainda como faltas as ordens de saída da sala ou a ausência determinada por medida sancionatória (Artigo 14.º, p. 5106). O

regime de faltas encontra-se pormenorizado no Regulamento Interno do AE (Artigos 26.º a 29.º, pp. 32-35), onde se explicitam os procedimentos para a justificação, os prazos e os meios admissíveis, desde atestados médicos até participações de entidades oficiais, assegurando que cada ausência é devidamente enquadrada. Este regime, articulado com os instrumentos de registo, garante o controlo da assiduidade e a promoção da responsabilidade dos alunos.

Importa, neste contexto, distinguir os conceitos de ocorrência e de participação disciplinar. O Artigo 23.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (pp. 5109-5110), estabelece o dever de comunicação de comportamentos suscetíveis de constituir infração disciplinar: o professor ou membro do pessoal não docente que presencie ou tenha conhecimento de tais comportamentos deve participá-los imediatamente ao diretor do agrupamento de escolas; já o aluno que os presencie deve comunicá-los ao diretor de turma, que, considerando-os graves ou muito graves, os participa, no prazo de um dia útil, ao diretor do agrupamento.

Na prática do AE, esta distinção é operacionalizada através do Projeto Disciplina®, que atribui um papel diferenciado a cada um dos dois registos: a ocorrência corresponde a um registo cumulativo e de natureza preventiva, sendo contabilizada em número - por exemplo, a acumulação de três ocorrências do mesmo docente, ou cinco ocorrências de docentes diferentes, desencadeia a intervenção do Núcleo de Intervenção; já a participação disciplinar está associada à falta disciplinar formalmente registada, decorrente da aplicação da ordem de saída da sala de aula ou de outro comportamento suscetível de configurar infração disciplinar (Regulamento Interno do AE, pp. 21-22). Esta distinção é fundamental, na medida em que nem toda a ocorrência dá origem a uma participação disciplinar, cabendo à escola, à luz do Estatuto e do próprio projeto interno, avaliar a gravidade da situação e a adequação da resposta educativa.

A questão disciplinar merece, por si só, uma análise aprofundada. O EAEE estabelece que as medidas disciplinares têm natureza eminentemente educativa, preventiva e integradora, visando não apenas a reposição da ordem, mas também a responsabilização do aluno e a sua reintegração na vida escolar (Artigo 24.º, pp. 5110-5111). Neste sentido, as medidas disciplinares são instrumentos pedagógicos que procuram orientar o comportamento do aluno para valores de responsabilidade, respeito e cidadania, não se confundindo com uma lógica meramente punitiva.

Dentro deste quadro legal distinguem-se as medidas disciplinares corretivas das medidas sancionatórias. As primeiras têm como objetivo intervir precocemente em situações de incumprimento dos deveres do aluno. Estas medidas incluem, por exemplo, a advertência, a ordem de saída da sala de aula, a realização de tarefas de integração na escola ou na comunidade, entre outras (Artigo 26.º, pp. 5110-5111). O seu caráter é essencialmente

pedagógico e funciona com chamadas de atenção e momentos de reflexão que permitem ao aluno compreender o impacto do seu comportamento e corrigi-lo antes que evolua para situações mais graves. O Regulamento Interno do AE contempla estas medidas (Artigos 30.º e 31.º, p. 35), explicitando as modalidades de integração na vida escolar como mecanismos de responsabilização construtiva.

Por outro lado, as medidas disciplinares sancionatórias são aplicadas em situações de maior gravidade, quando se verifica uma infração disciplinar que perturba de forma significativa a ordem, a segurança ou o normal funcionamento da escola. Entre estas medidas incluem-se a suspensão, a transferência de escola ou, em casos excecionais, a expulsão (Artigo 28.º, pp. 5111-5112). Estas medidas, embora mais restritivas, mantêm a natureza educativa, procurando responsabilizar o aluno pelas suas ações e protegendo simultaneamente a comunidade escolar, de modo a assegurar um ambiente de aprendizagem saudável e seguro.

A diferença entre medidas corretivas e sancionatórias reside, assim, na sua finalidade, na gravidade da infração que as origina e nos efeitos que produzem. As medidas corretivas são de aplicação imediata, preventiva e pedagógica, adequadas a comportamentos menos graves e que não colocam em causa de forma séria a ordem escolar. As medidas sancionatórias, pelo contrário, visam dar resposta a situações em que o comportamento do aluno é suficientemente grave para justificar uma consequência que pode implicar a restrição temporária de direitos ou mesmo a alteração da sua integração no contexto escolar. Em qualquer caso, ambas se inscrevem numa lógica de responsabilização educativa e procuram, sempre que possível, reintegrar o aluno no processo de aprendizagem, promovendo a sua maturidade e consciência cívica.

Para além das disposições gerais previstas no EAEE, o Regulamento Interno do AE prevê um conjunto de medidas específicas, adequadas ao seu contexto organizacional e às necessidades da sua comunidade educativa, que concretizam e operacionalizam o regime disciplinar. Entre estas medidas incluem-se, no âmbito das medidas corretivas, a realização de atividades de integração na escola ou na comunidade, orientadas para a reparação simbólica ou material do dano causado, bem como a participação em tarefas de carácter educativo supervisionadas por docentes ou técnicos da escola, visando a reflexão sobre o comportamento adotado e a promoção de competências sociais e cívicas (Regulamento Interno do AE, Artigo 31.º, p. 35). O regulamento prevê ainda mecanismos de acompanhamento educativo articulados com estruturas internas, como o Gabinete GO! (Gabinete de Orientação), que assume um papel relevante na mediação de conflitos, no apoio psicossocial e na prevenção de comportamentos

disruptivos, funcionando como espaço privilegiado de escuta, orientação e responsabilização do aluno (Regulamento Interno do AE, p. 19).

No que respeita às medidas sancionatórias, a Lei n.º 51/2012 detalha os respetivos procedimentos, duração e efeitos: a suspensão até três dias úteis é aplicada pelo diretor, com garantia de um plano de atividades pedagógicas ao aluno durante o período de afastamento; a suspensão entre quatro e doze dias úteis depende da realização de procedimento disciplinar; e a transferência ou expulsão de escola, medidas mais gravosas, dependem de procedimento disciplinar concluído e da intervenção do diretor-geral da educação (Artigo 28.º, pp. 5111-5112). O AE aplica estas disposições de forma consistente com o quadro legal, assegurando sempre o respeito pelo princípio do contraditório e pelos direitos do aluno.

O Regulamento Interno do AE operacionaliza esta distinção prevista no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, consagrando capítulos específicos relativos às medidas corretivas, às atividades de integração e ao regime disciplinar, definindo os respetivos procedimentos e salvaguardando o direito de defesa do aluno, designadamente através do princípio do contraditório. Esta organização interna demonstra a coerência entre o quadro legal nacional e a sua aplicação prática na escola, assegurando que as medidas disciplinares são aplicadas de forma transparente, justa e pedagógica.

Quadro 1 - Enquadramento Comparativo das Medidas Disciplinares

Critério	Medidas Disciplinares Corretivas	Medidas Disciplinares Sancionatórias
Conceito	Intervenções de carácter pedagógico e preventivo, aplicadas a comportamentos que violam deveres, mas sem gravidade extrema.	Consequências de natureza mais restritiva, aplicadas a infrações disciplinares graves que afetam a ordem, a segurança ou o funcionamento da escola.
Finalidade	Alertar o aluno, corrigir condutas inadequadas, promover reflexão e responsabilização precoce.	Responsabilizar o aluno por infrações graves, proteger a comunidade escolar e assegurar a ordem e disciplina.

Medidas Previstas	Advertência; ordem de saída da sala de aula; realização de atividades de integração na escola ou na comunidade, orientadas para a reparação simbólica ou material do dano causado; participação em tarefas de caráter educativo, supervisionadas por docentes ou técnicos da escola.	Suspensão de um a doze dias úteis; transferência de escola; expulsão definitiva em casos excepcionais.
Âmbito de aplicação	Comportamentos de incumprimento dos deveres do aluno que não configurem infração grave (ex.: falta de material, desrespeito pontual, atrasos reiterados).	Comportamentos de elevada gravidade (ex.: agressões físicas ou verbais, vandalismo, posse de substâncias ilícitas, ameaças à integridade da comunidade educativa).
Propósito pedagógico	Prevenir reincidências, reforçar valores de respeito e responsabilidade, promover reintegração imediata.	Reforçar o sentido de responsabilidade, sinalizar a gravidade do comportamento e proteger a comunidade educativa.
Duração/Efeitos	Aplicação imediata, efeitos limitados no tempo e normalmente compatíveis com a continuidade das atividades letivas.	Efeitos temporários ou duradouros, podendo implicar restrição de direitos (ex.: não frequentar temporariamente a escola, mudança de estabelecimento educativo).
Registo	Não implicam, por regra, restrição de direitos formais; quando aplicadas, ficam anotadas no processo individual do aluno (registo exclusivo disciplinar) ou em plataforma destinada ao efeito.	Registadas obrigatoriamente no processo individual do aluno, com efeitos sobre a sua participação escolar e, em alguns casos, sobre direitos futuros.

Fundamentação Legal	EAAE, art. 26.º (pp. 5110-5111); Regulamento Interno do AE, Artigos 30.º-31.º (p. 35).	EAAE, arts. 28.º a 33.º (pp. 5111-5113); Regulamento Interno do AE.
----------------------------	--	---

Fonte: Elaboração Própria

No âmbito da gestão disciplinar do agrupamento, destaca-se a implementação do Projeto Disciplina®, que constitui um modelo organizacional de registo, análise e intervenção face a situações de indisciplina. Este projeto estrutura-se através de procedimentos formais que articulam o registo de ocorrências e participações disciplinares, a sua análise em contexto institucional e a definição de medidas educativas e/ou sancionatórias. Envolve diferentes atores da comunidade educativa, nomeadamente docentes, diretores de turma, técnicos superiores e assistentes operacionais, promovendo uma resposta articulada e coerente (Regulamento Interno do AE, pp. 21-22). O funcionamento do projeto encontra-se sistematizado em instrumentos como a tabela e o fluxograma Disciplina®, apresentados nos anexos, que permitem compreender as etapas do processo disciplinar e os respetivos circuitos de decisão (Anexo 2 - Fluxograma Disciplina®).

Em suma, o regime jurídico-organizacional definido pelo EAAE e concretizado no Regulamento Interno do AE evidencia uma lógica coerente de direitos e deveres, de autoridade docente e de instrumentos de registo e disciplina. Os direitos e deveres são concebidos como dimensões complementares da cidadania escolar; a autoridade do professor é juridicamente protegida e pedagogicamente orientada; os registos distinguem de forma clara entre o processo individual e outros instrumentos de avaliação e comunicação; e as medidas disciplinares, sejam corretivas ou sancionatórias, têm sempre como último propósito, a educação para a responsabilidade, a reintegração e o sucesso escolar. Assim, a escola não se limita a instruir, mas educa para a cidadania, promovendo um ambiente de respeito mútuo, responsabilidade partilhada e cultura democrática.

Síntese Teórica

Com base na revisão de literatura apresentada, conclui-se que o conflito é um fenómeno natural nas relações humanas, podendo, quando bem gerido, tornar-se uma oportunidade de crescimento pessoal e coletivo. No contexto escolar, os conflitos assumem diferentes formas - desde os interpessoais até os intrapessoais - e estão, muitas vezes, na base de fenómenos como

a indisciplina e o *bullying*. Importa, contudo, sublinhar desde já uma distinção central que atravessa toda esta revisão teórica: nem todo o comportamento disruptivo em contexto escolar tem origem num conflito no sentido técnico do termo, e, consequentemente, nem toda a situação disruptiva pode ou deve ser respondida com a mesma estratégia.

A indisciplina constitui um dos maiores desafios educativos atuais, dado que representa o reflexo não só de questões escolares, mas também sociais e familiares. Tal como vimos, trata-se de um fenómeno multifacetado, que pode manifestar-se a diferentes níveis - desde o desvio às regras de trabalho na aula até aos conflitos na relação professor-aluno - e que exige respostas diferenciadas consoante a sua natureza e gravidade. Quando os episódios de indisciplina resultam efetivamente de um conflito entre partes em posições relativamente equilibradas, a mediação e a negociação constituem ferramentas pertinentes, na medida em que capacitam os envolvidos a assumir um papel ativo na resolução das suas divergências. Contudo, quando não é gerida de forma adequada, a indisciplina tende a destabilizar o ambiente escolar e a representar um impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem, exigindo por isso estratégias de prevenção mais amplas - como as abordadas ao longo desta revisão - e não apenas respostas pontuais de mediação.

O *bullying*, embora tenha sido analisado de forma introdutória neste trabalho, apresenta-se como uma forma grave de violência escolar que requer intervenção imediata e contínua, distinta da que se aplica à indisciplina em geral. Como se procurou demonstrar, o *bullying* constitui, na sua essência, um abuso de poder entre um agressor e uma vítima em posições desiguais, e não um conflito de interesses entre partes equiparadas. Por esta razão, a mediação de conflitos tradicional - que pressupõe precisamente essa igualdade de posições e a aceitação voluntária do processo por ambas as partes - não é uma resposta adequada nestes casos, podendo mesmo agravar a situação e conduzir à revitimização. Nestas situações, a literatura aponta antes para o recurso a metodologias específicas, como o Método da Preocupação Compartilhada, que respeita a assimetria de poder entre os envolvidos e evita o confronto direto entre vítima e agressor.

A mediação de conflitos, tal como discutida ao longo deste trabalho, assume assim um papel estratégico, mas circunscrito: contribui para a construção de uma cultura de paz e de convivência social no ambiente escolar precisamente porque a sua aplicação pressupõe condições específicas - a aceitação voluntária do processo por ambas as partes, uma situação de relativa igualdade entre os envolvidos e a ausência de abuso de poder ou de agressão grave. Fora destas condições, a mediação dá lugar a outras estratégias mais adequadas, nomeadamente as já referidas para a indisciplina em geral e o Método da Preocupação Compartilhada para o

bullying. Não se trata, portanto, de aplicar a mediação a todos os fenómenos disruptivos indiscriminadamente, mas antes de reconhecer, em cada situação, qual a estratégia mais ajustada à sua natureza - sendo que, quando efetivamente aplicável, a mediação permite fomentar a autorregulação emocional, a empatia, a responsabilização e o respeito mútuo, dependendo a sua eficácia da formação dos mediadores e da integração com a dinâmica pedagógica.

Assentando nestes pressupostos teóricos, esta investigação visa compreender a perceção dos docentes e assistentes operacionais sobre o conflito, a indisciplina e o *bullying* na escola, assim como conhecer as estratégias que estes utilizam para fazer face a estes fenómenos.

Na segunda parte, será apresentado o desenho metodológico e empírico do estudo, através da análise de dados e da fundamentação prática, o impacto potencial das diferentes estratégias de gestão de conflitos e de comportamentos disruptivos no contexto escolar.

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo 7

Metodologia

Este capítulo apresenta as opções metodológicas que sustentam o estudo empírico desenvolvido, com o objetivo de compreender as percepções de professores, técnicos superiores e assistentes operacionais sobre o conflito, a indisciplina e o *bullying* em contexto escolar, bem como as estratégias por eles utilizadas para lidar com estes fenómenos. Apresenta-se, num primeiro momento, a abordagem metodológica adotada e a sua justificação (7.1); em seguida, descrevem-se os instrumentos de recolha de dados utilizados, nomeadamente a análise documental e a entrevista semiestruturada (7.2).

Para a concretização deste estudo empírico, optou-se por uma metodologia qualitativa, que envolveu análise documental e entrevistas semiestruturadas a docentes, assistentes operacionais e técnicos superiores.

Atendendo aos objetivos do presente estudo e à natureza do fenómeno em análise - a mediação de conflitos e a gestão da indisciplina em contexto escolar -, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, uma vez que esta permite compreender em profundidade significados, percepções, práticas e experiências dos diferentes atores educativos envolvidos no quotidiano escolar (Amado, 2014). Neste sentido, a entrevista semiestruturada revelou-se o instrumento mais adequado, por possibilitar a recolha de discursos concisos e contextualizados, respeitando simultaneamente uma orientação que assegura a comparabilidade dos dados (Amado, 2014).

A análise documental incidiu sobre a legislação relativa ao EAEE, o Regulamento Interno do AE e o Relatório Final da Equipa de Autoavaliação (EAA). Este último possibilitará compreender a quantificação de procedimentos disciplinares, contabilizando o número de participações disciplinares e de participações de ocorrências registadas nos últimos três anos letivos, de forma a perceber se houve um aumento ou uma diminuição ao longo deste período. Esta quantificação é fundamental para comparar tendências e avaliar a eficácia de intervenções anteriores. Pretende-se ainda verificar a existência de reincidências entre os alunos envolvidos, aspeto crucial para entender padrões de comportamento e avaliar a necessidade de intervenções específicas junto de alunos reincidentes; analisar o número de alunos envolvidos, avaliando a existência ou não de um aumento na participação de alunos em comportamentos disruptivos; e, por fim, perceber a frequência com que as medidas sancionatórias são aplicadas, o que ajudará a compreender a política de disciplina da escola e a eficácia das diferentes medidas adotadas.

A abordagem qualitativa permitirá, assim, compreender com mais precisão as questões de indisciplina, violência e conflitos que ocorrem no contexto escolar (Lima, 2024).

Os objetivos deste estudo encontram-se organizados em finalidade e objetivos específicos, proporcionando uma estrutura clara e coerente sobre os resultados esperados da proposta apresentada.

Assim, este estudo teve como finalidade a identificação e compreensão das perspectivas de docentes, técnicos superiores e assistentes operacionais sobre a indisciplina e o conflito na escola, bem como a forma como estes fenómenos são interpretados e geridos pelos agentes educativos.

O estudo teve como objetivos específicos:

- a) Identificar os comportamentos disruptivos mais recorrentes entre os alunos, a partir da análise de conteúdo de entrevistas aos professores, técnicos superiores e assistentes operacionais;
- b) Compreender como os participantes interpretam a diferença entre ocorrência e participação disciplinar;
- c) Analisar as causas atribuídas aos comportamentos disruptivos e indisciplinados dos alunos, a partir das perceções dos professores, técnicos e assistentes operacionais, considerando fatores individuais, familiares, escolares e contextuais;
- d) Verificar quais as estratégias utilizadas pelos professores, técnicos e assistentes operacionais para lidar com comportamentos disruptivos dos alunos em contexto escolar, nomeadamente saber como usam o regulamento da escola e o Estatuto do Aluno para lidar com este tipo de situações.

A metodologia delineada constitui a base para o desenvolvimento deste estudo empírico, assegurando uma abordagem sistemática e devidamente fundamentada, orientada para a compreensão das dinâmicas de conflito e indisciplina em contexto escolar e para a identificação de estratégias que promovam a melhoria das relações interpessoais, bem como o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para futuras investigações ou intervenções no domínio da gestão da indisciplina e da mediação de conflitos escolares.

7.1. Contexto do estudo e critérios para a constituição da amostra

Segundo Amado (2014), a amostra, em investigação qualitativa, corresponde ao grupo de participantes selecionados intencionalmente, não com o objetivo de representar estatisticamente uma população, mas de proporcionar uma compreensão aprofundada do fenómeno em estudo, através da riqueza e da relevância da informação que estes podem fornecer.

O presente estudo foi desenvolvido num agrupamento de escolas da região do Alentejo, que integra estabelecimentos de educação e ensino do 1.º ciclo ao 3.º ciclo, incluindo educação pré-escolar. O agrupamento abrange uma população escolar diversificada, marcada por contextos socioeconómicos heterogéneos, e desafios relacionados com a gestão da disciplina e comportamentos disruptivos, particularmente nos 2.º e 3.º ciclos de ensino, segundo os relatórios da Equipa de Autoavaliação do AE (Equipa de Autoavaliação, 2022, 2023, 2024). Neste contexto, o agrupamento dispõe de estruturas e projetos orientados para a promoção da convivência escolar, da inclusão e da prevenção de situações de indisciplina.

No que respeita à caracterização da população, o agrupamento integra 107 alunos que frequentam o 2.º e 3.º ciclos de ensino básico, níveis de escolaridade que constituem o foco do presente estudo. Relativamente aos recursos humanos, o agrupamento conta com 24 docentes, 17 assistentes operacionais e 3 técnicos superiores não docentes. Assim, a amostra considerada foi retirada deste universo, envolvendo docentes, técnicos superiores e assistentes operacionais. A definição da amostra para o presente estudo qualitativo baseou-se em critérios que garantissem a relevância e envolvimento e dos participantes face aos objetivos da investigação. O estudo pretende identificar os comportamentos disruptivos mais recorrentes entre os alunos, bem como compreender as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com esses comportamentos, incluindo a aplicação do regulamento interno e do estatuto do aluno. Recorreu-se a um processo de amostragem, por conveniência. Para tal, os critérios de seleção da amostra consideraram:

- a) A participação de membros com responsabilidade na gestão da disciplina, como o Coordenador do Projeto Disciplina®, Técnicos Superiores, Diretores de Turma, Coordenador dos Assistentes Operacionais e Assistentes Operacionais;
- b) A seleção de participantes que atuam nos 2.º e 3.º ciclos, pois a análise dos relatórios da Equipa de Autoavaliação dos últimos três anos letivos revelou que nestes ciclos se verificou a maior incidência de comportamentos de indisciplina e de medidas disciplinares com reincidências (Equipa de Autoavaliação, 2022, 2023, 2024);

- c) Os participantes selecionados devem ter experiência com turmas ou alunos em que os comportamentos disruptivos são mais frequentes, garantindo que as entrevistas proporcionem dados ricos e fundamentados sobre a problemática em estudo.
- d) Inclusão de assistentes operacionais e técnicos superiores que trabalham no agrupamento, dado que poderão ter uma visão diferente ou complementar à dos docentes.

Estes critérios permitem construir uma amostra propositada e informativa, capaz de fornecer uma compreensão detalhada das práticas de mediação de conflitos em contexto escolar e de apoiar recomendações para futuras intervenções.

7.2. Participantes

Foram convidados a participar no estudo 18 profissionais do agrupamento, incluindo docentes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com responsabilidades de coordenação, técnicos e assistentes operacionais. A inclusão destes participantes deve-se ao seu papel estratégico na gestão da disciplina, na mediação de conflitos e na observação direta do comportamento dos alunos em diferentes espaços escolares.

A análise prévia dos documentos orientadores do agrupamento evidenciou uma maior incidência de ocorrências disciplinares nos 2.º e 3.º ciclos, justificando a escolha destes intervenientes para a recolha de perceções fundamentadas sobre as práticas existentes e os desafios enfrentados.

A recolha de dados documentais foi possibilitada pelo vínculo profissional da investigadora com o Agrupamento de Escolas em estudo, tendo o Diretor, conhecedor do âmbito e da finalidade académica da presente investigação, autorizado o acesso ao Regulamento Interno e aos Relatórios Finais da Equipa de Autoavaliação dos últimos três anos letivos.

Dos 18 profissionais convidados a participar, 11 aceitaram e disponibilizaram-se para a realização da entrevista, tendo os restantes sete não respondido ao convite ou manifestado indisponibilidade para participar no período de recolha de dados definido.

A amostra final integra, assim, 11 participantes, 9 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 37 e os 62 anos, apresentando uma média de idades de 51,3 anos. Relativamente à função desempenhada, 7 são docentes, 2 assistentes operacionais e 2 técnicos. O tempo de serviço apresenta elevada heterogeneidade, variando entre 1 e 34 anos (1, 1, 4, 4, 5, 8, 8, 19, 27, 32 e 34 anos), o que pode contribuir para uma diversidade significativa

de perspectivas relativamente às dinâmicas de indisciplina e às estratégias de intervenção no contexto escolar.

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos participantes

Participante	Sexo	Função	Tempo de Serviço (anos)
X1	Feminino	Docente	8
X2	Feminino	Docente	32
X3	Feminino	Docente	1
X4	Feminino	Docente	1
X5	Feminino	Docente	34
X6	Feminino	Docente	19
X7	Feminino	Técnico	4
X8	Feminino	Assistente Operacional	8
X9	Feminino	Assistente Operacional	5
Y1	Masculino	Técnico	4
Y2	Masculino	Docente	27

Fonte: Elaboração Própria

Participaram neste estudo 11 adultos, sendo 9 do sexo feminino (81,8%), e 2 do sexo masculino (18,2%). Esta distribuição reflete a composição habitual dos profissionais que exercem funções educativas e de apoio em contexto escolar, onde se observa frequentemente uma maior presença feminina.

Tabela 2 - Distribuição dos participantes por função

Função	Frequência	Percentagem
Docentes	7	63,6%
Assistentes Operacionais	2	18,2%
Técnicos	2	18,2%
Total	11	100%

Fonte: Elaboração Própria

A tabela 2 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a função desempenhada no agrupamento. Observa-se uma predominância de docentes (63,6%), seguindo-se os assistentes operacionais (18,2%) e os técnicos (18,2%). Esta composição da amostra permite integrar diferentes perspetivas profissionais sobre o fenómeno da indisciplina escolar, considerando tanto os intervenientes diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como aqueles que desempenham funções de apoio e mediação no contexto escolar.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas da idade e tempo de serviço

Variável	Mínimo	Máximo	Média
Idade	37	62	51,3
Tempo de serviço	1	34	13

Fonte: Elaboração Própria

No que respeita à experiência profissional, observa-se uma distribuição heterogénea do tempo de serviço, variando entre 1 e 34 anos, com uma média de 13 anos. Esta diversidade, associada à amplitude etária dos participantes (37 aos 62 anos), poderá contribuir para uma pluralidade de perspetivas sobre os fenómenos de indisciplina e sobre as práticas de intervenção adotadas no agrupamento, refletindo tanto a visão de profissionais em início e meio de carreira como a de outros com uma experiência consolidada ao longo de várias décadas.

7.3. Instrumentos

Assim, no âmbito da investigação, foram concebidos e aplicados dois guiões de entrevista semiestruturada, elaborados especificamente para responder aos objetivos do estudo: um dirigido a docentes e técnicos superiores e outro adaptado aos assistentes operacionais. A construção de dois guiões distintos, embora estruturalmente semelhantes, permitiu adequar a linguagem e o enfoque das questões às funções, responsabilidades e níveis de intervenção de cada grupo profissional, sem comprometer a coerência metodológica do processo de recolha de dados.

Ambos os guiões se iniciam com um enquadramento e introdução à entrevista, no qual é apresentado o contexto da investigação, inserida na dissertação de Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, bem como os seus objetivos gerais. Nesta parte inicial são igualmente assegurados os princípios éticos subjacentes à investigação em educação, nomeadamente a garantia de confidencialidade, a utilização exclusiva dos dados para fins académicos e o carácter voluntário da participação. Esta introdução teve como finalidade criar um clima de confiança entre o entrevistador e o entrevistado, fundamental à obtenção de respostas autênticas e refletidas, em consonância com os pressupostos da metodologia qualitativa.

O primeiro bloco de questões, composto por três questões, incide sobre o perfil do entrevistado, contemplando informações relativas ao cargo desempenhado no agrupamento, ao tempo de exercício de funções e ao grau de envolvimento nas questões disciplinares. Este momento de caracterização dos participantes assume particular relevância numa investigação qualitativa, na medida em que permite contextualizar as narrativas recolhidas e interpretar os discursos à luz das experiências profissionais e do papel institucional ocupado por cada entrevistado.

O segundo bloco, conta com quatro questões que abordam as perceções sobre participações disciplinares e ocorrências, procurando compreender como os diferentes profissionais conceptualizam e distinguem estes dois instrumentos de regulação disciplinar, quais os comportamentos mais frequentemente registados, a eventual existência de padrões de incidência em determinados ciclos, turmas ou faixas etárias, bem como as causas atribuídas aos comportamentos indisciplinados dos alunos. Este conjunto de questões pretende captar representações, interpretações e leituras subjetivas do fenómeno da indisciplina escolar, aspetos centrais numa abordagem qualitativa orientada para a compreensão do significado atribuído às práticas educativas.

O terceiro bloco explora o processo de registo e análise das ocorrências e participações disciplinares, igualmente composto por quatro questões incidindo sobre os procedimentos adotados após o registo, a existência de momentos formais de análise conjunta, a clareza e uniformização de critérios na tomada de decisão e a articulação entre os diferentes profissionais da comunidade educativa. No guião destinado aos assistentes operacionais, este bloco foi ajustado ao seu papel específico, privilegiando o seu conhecimento e perceção sobre os procedimentos instituídos e a articulação com docentes e técnicos, reconhecendo a sua posição estratégica na observação quotidiana dos comportamentos dos alunos.

O quarto bloco, dedicado ao impacto e eficácia das medidas disciplinares, com quatro questões, procura compreender a perceção dos entrevistados relativamente aos efeitos das medidas

sancionatórias aplicadas, à eventual reincidência dos comportamentos indisciplinados e ao papel atribuído à família no processo disciplinar. Inclui ainda a avaliação do funcionamento do projeto Disciplina® no agrupamento, permitindo analisar criticamente a resposta institucional existente à luz das experiências e percepções dos profissionais envolvidos.

O quinto bloco centra-se nas possibilidades de intervenção e melhoria e, através de seis questões, explora estratégias consideradas eficazes na redução da indisciplina, o conhecimento e contacto com práticas de mediação escolar, experiências de formação na área da prevenção da violência, do *bullying* e da mediação de conflitos, bem como a percepção dos participantes sobre a pertinência de um projeto de mediação escolar enquanto complemento à abordagem disciplinar vigente. Assume-se particular relevância no quadro metodológico do estudo, uma vez que permite articular a análise da realidade existente com a reflexão prospetiva sobre práticas educativas mais preventivas, restaurativas e promotoras de convivência social.

O sexto e último bloco encerra a entrevista com duas questões abertas que possibilitam aos participantes relatar um exemplo concreto de uma ocorrência ou participação disciplinar e o respetivo processo de resolução, sem identificação dos intervenientes, bem como acrescentar qualquer informação que considerem relevante e não tenha sido abordada anteriormente. Este momento final favorece a prestação de informação relativa a dados não previstos inicialmente pelo guião, respeitando o carácter flexível e exploratório da entrevista semiestruturada e enriquecendo a compreensão do fenómeno em estudo.

A elaboração e utilização de guiões de entrevista semiestruturados, com elementos comuns na sua organização, mas adaptados aos diferentes grupos profissionais, permitiu garantir simultaneamente rigor metodológico, profundidade analítica, flexibilidade, e adaptabilidade às especificidades dos entrevistados, características fundamentais da investigação qualitativa. Esta opção metodológica possibilitou a recolha de discursos diversificados e complementares, fundamentais para uma análise integrada da indisciplina e da mediação de conflitos em contexto escolar, a partir das perspetivas dos diferentes atores que compõem a comunidade educativa.

Após a transcrição das gravações efetuou-se uma leitura flutuante e, com base nos testemunhos dos entrevistados e nos objetivos previamente delineados, efetuou-se uma análise de conteúdo com vista a identificar categorias de resposta homogéneas, exclusivas, e informativas, para permitir alcançar a finalidade do estudo (Amado, 2014).

A frequência apresentada nas tabelas de análise de conteúdo corresponde ao número de participantes distintos que mencionaram cada categoria, e não ao número total de unidades de registo identificadas.

O instrumento utilizado para a recolha de dados encontra-se disponível em anexo. (Anexo 3 - Guiões de Entrevistas).

7.4. Procedimento

As entrevistas foram agendadas individualmente e realizadas por videoconferência, em formato online (plataforma Zoom), garantindo condições adequadas para a expressão aprofundada de opiniões, perceções e experiências dos participantes. Mediante consentimento informado, as entrevistas foram gravadas exclusivamente para efeitos de transcrição, com a única finalidade de assegurar a fidelidade e o rigor do registo das respostas. Após a conclusão do processo de transcrição e validação dos dados recolhidos, os ficheiros de gravação foram eliminados, não sendo utilizados para qualquer outro fim.

Os dados recolhidos têm um carácter exploratório, contribuindo para o delineamento de recomendações orientadas para futuras intervenções e projetos de mediação de conflitos no contexto escolar. Foram obtidos os consentimentos informados por parte dos participantes e garantida a confidencialidade dos dados. Foram seguidas as orientações do Código de Ética do Instituto Politécnico de Portalegre no que se refere à investigação com seres humanos (Instituto Politécnico de Portalegre, 2021).

Capítulo 8

Apresentação e Análise dos Resultados

8.1. Análise documental dos relatórios diagnósticos do AE

A presente análise centra-se na evolução dos indicadores disciplinares do AE em estudo, ao longo dos três últimos anos letivos (2021/2022, 2022/2023 e 2023/2024), tendo como base os Relatórios Finais da Equipa de Autoavaliação (Anexo 4 - Tabelas Disciplina® com indicadores de taxa de ocorrências e participações disciplinares). Pretende-se compreender, de forma aprofundada, a dinâmica da indisciplina escolar e da resposta disciplinar instituída, de forma a perceber e retirar as implicações práticas para a mediação de conflitos em contexto escolar, no âmbito desta investigação de mestrado (Equipa de Autoavaliação, 2022, 2023, 2024). Procurou-se dar resposta a quatro dimensões fundamentais: a quantificação e análise temporal dos procedimentos disciplinares; a reincidência dos alunos após intervenção; o número de alunos envolvidos; e a frequência e padrões de aplicação de medidas sancionatórias.

Importa, antes de mais, sublinhar que a análise documental coloca desafios de comparabilidade. O relatório de 2022/2023 apresenta séries históricas com números absolutos (ocorrências, participações e medidas disciplinares), enquanto o relatório de 2023/2024 privilegia a apresentação de taxas no quadro das metas MG/MPEA (Meta Geral TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária/Meta do Projeto Educativo do Agrupamento), em especial a “Taxa de ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula”. Esta diferença metodológica obriga a uma leitura cuidadosa e à identificação de limitações, mas não invalida a possibilidade de identificar tendências.

No que diz respeito à quantificação de procedimentos disciplinares, observa-se uma alteração significativa entre 2021/2022 e 2022/2023. Os registos referentes às participações de ocorrências diminuíram de 101 para 68, sugerindo uma redução das situações tratadas de forma menos formalizada. Contudo, as participações disciplinares registaram um aumento muito expressivo, passando de 22 para 82. O próprio relatório salienta que, em 2022/2023, o número de participações disciplinares foi praticamente equivalente à soma dos dois anos anteriores. Paralelamente, as medidas disciplinares cresceram de 6 em 2021/2022 para 14 em 2022/2023, indício de um aumento da intervenção formal. Este duplo movimento - redução das ocorrências, mas subida acentuada das participações disciplinares - pode traduzir uma maior formalização da resposta disciplinar e um menor espaço para a resolução informal de conflitos, ou ainda refletir uma maior clareza nos critérios de registo. Já em 2023/2024 a ótica é diferente, com a

Equipa de Autoavaliação a dar conta de taxas ao invés de números absolutos. Nesse ano letivo, a MPEA6/MG7 - relativa às ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - apresentou os seguintes valores de partida (baseline): 0,5% no 1.º ciclo, 13,8% no 2.º ciclo e 33,2% no 3.º ciclo. Os valores efetivamente alcançados em 2023/2024 foram de 0% no 1.º ciclo (uma melhoria face à meta), 14,1% no 2.º ciclo e 34,29% no 3.º ciclo - estes dois últimos representando um desvio negativo face à meta definida, com o próprio relatório a assinalar explicitamente que "a meta não foi atingida nos 2.º e 3.º ciclos". Estes dados confirmam uma forte concentração de episódios no 3.º ciclo e uma quase inexistência no 1.º ciclo, quadro já assinalado em relatórios anteriores. Assim, a evolução temporal dos três anos sugere que, se em 2022/2023 houve um esforço claro de formalizar a resposta à indisciplina, e em 2023/2024 confirma-se a centralidade do problema no 3.º ciclo, apontando para a necessidade de reforçar práticas de prevenção primária e de gestão de sala de aula nesse nível de ensino.

Relativamente às reincidências, o relatório de 2022/2023 regista um aumento abrupto. Em 2021/2022 apenas um caso de reincidência foi identificado após intervenção da equipa disciplinar, ao passo que em 2022/2023 este número subiu para treze. Este salto pode traduzir uma maior preocupação com o registo de situações ou, mais preocupante, um aumento real de alunos com padrões persistentes de indisciplina. Também pode revelar que algumas respostas disciplinares aplicadas não foram eficazes, particularmente nos casos em que a raiz do problema tem natureza relacional e beneficiaria mais de uma intervenção mediadora do que de uma abordagem sancionatória. De facto, a reincidência é um indicador de risco, pois mostra a tendência para que os conflitos se repitam e escalem, exigindo a aplicação de percursos diferenciados e de planos individualizados. Neste ponto, a mediação escolar intervém na introdução de planos de comportamento com metas e reforço positivo, sessões de mediação envolvendo pares e família, e articulação com estruturas como o GO! e o projeto Disciplina®. Estas estratégias permitem interromper ciclos de conflito através de acordos restaurativos e do treino de competências socioemocionais, reduzindo a necessidade de respostas punitivas.

No que concerne ao número de alunos envolvidos, o relatório de 2022/2023 evidencia uma tendência de crescimento constante desde 2019/2020, atingindo em 2022/2023 o valor mais elevado dos últimos anos. Tal constatação revela que o fenómeno não se restringe a casos isolados de alunos identificados como “problemáticos”, mas tem uma expressão mais ampla no agrupamento. Este dado sugere que o contexto de turma e o clima de escola desempenham um papel relevante, reforçando a necessidade de investir em medidas coletivas e preventivas. A medição da indisciplina a partir do número de alunos envolvidos aponta, portanto, para a pertinência de práticas de mediação com uma dimensão comunitária, como círculos

restaurativos em turma, projetos de mediação entre pares e rotinas de comunicação não-violenta no quotidiano escolar.

Relativamente à aplicação de medidas sancionatórias, a comparação entre 2021/2022 e 2022/2023 revela uma transformação significativa. Em 2021/2022 foram aplicadas seis medidas disciplinares, divididas equitativamente entre corretivas e sancionatórias, o que significa que metade das medidas tinham natureza punitiva. Já em 2022/2023, das 14 medidas registadas, 11 foram corretivas e 3 sancionatórias, reduzindo o peso relativo das respostas punitivas para cerca de 21%. Este reequilíbrio é coerente com a aposta nos projetos internos de prevenção e intervenção, como o GO! e o Disciplina®, que privilegiam abordagens pedagógicas. Todavia, este dado convive com o aumento de participações disciplinares e de reincidências, mostrando que, embora a escola tenha reforçado a via corretiva, o impacto destas medidas ainda não se traduziu numa diminuição significativa dos comportamentos disruptivos mais persistentes. O relatório de 2023/2024, ao enfatizar as metas MG/MPEA, recomenda a aplicação de medidas concertadas para dar cumprimento consequente às estratégias de intervenção disciplinar, destaca-se novamente os projetos GO! e Disciplina®. Esta recomendação reforça a necessidade de uma articulação eficaz entre medidas corretivas, sancionatórias e restaurativas.

A leitura integrada destes dados permite retirar várias implicações para a mediação de conflitos. A queda no número de ocorrências, paralela ao aumento das participações disciplinares entre 2021/2022 e 2022/2023, sugere uma mudança na forma como os episódios são registados e tratados. Este facto reforça a importância de posicionar a mediação como uma porta de entrada precoce, anterior à formalização disciplinar, permitindo que conflitos relacionais sejam resolvidos antes de se converterem em infrações formalizadas. A concentração dos episódios no 3.º ciclo, visível de forma clara nos dados de 2023/2024, aponta para a necessidade de programas específicos, que incluam rotinas consistentes de gestão de sala, círculos restaurativos regulares, mediação entre pares e treino de competências socioemocionais. O crescimento das reincidências em 2022/2023 reforça a necessidade de respostas intensivas e personalizadas, que combinem planos de comportamento, mentoria, envolvimento familiar e percursos restaurativos, coproduzidos entre a equipa de mediação, os diretores de turma e os conselhos de turma. Por fim, a análise da distribuição entre medidas corretivas e sancionatórias mostra que, apesar de haver um reequilíbrio positivo em 2022/2023, continua a ser fundamental garantir critérios claros e consistentes de aplicação, para assegurar a perceção de justiça e eficácia das medidas.

Em suma, os relatórios analisados permitem concluir que o AE apresenta um quadro em transformação, com uma diminuição de ocorrências, um aumento expressivo de participações disciplinares, um crescimento preocupante das reincidências e uma concentração clara dos episódios de indisciplina no 3.º ciclo. Estes elementos sustentam a importância de estruturar a mediação de conflitos como parte central da política disciplinar da escola, não como substituição da disciplina formal, mas como complemento que a torna mais eficaz e sustentável. A mediação, ao contribuir para a redução da reincidência, para a percepção de justiça procedimental e para a diminuição da concentração de episódios em sala de aula, sobretudo no 3.º ciclo, afirma-se como um eixo estratégico fundamental para a promoção de um clima escolar mais justo, inclusivo e pacífico.

8.2. Análise das entrevistas

Na análise inicial das entrevistas, explorou-se a percepção dos participantes relativamente aos conceitos de ocorrência disciplinar e participação disciplinar, de forma a compreender como estes conceitos são interpretados e operacionalizados no quotidiano escolar. Esta opção analítica justifica-se pelo facto de a compreensão destes conceitos influenciar diretamente as práticas de registo, intervenção e gestão da indisciplina, conforme salientado por Amado (2014), ao referir a importância de clarificar os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenómenos em análise.

De modo geral, os participantes evidenciam uma distinção conceptual entre ocorrência e participação disciplinar, associando a primeira a situações de menor gravidade e a segunda a comportamentos considerados mais graves ou reincidentes. Esta diferença é evidenciada por vários participantes, que referem que a ocorrência disciplinar funciona frequentemente como um registo inicial, de carácter preventivo, enquanto a participação disciplinar surge associada à aplicação de medidas sancionatórias mais formais.

Contudo, apesar desta distinção geral, a análise dos discursos revela alguma heterogeneidade na interpretação e aplicação destes conceitos, sobretudo no que respeita aos critérios que determinam a transição de uma ocorrência para uma participação disciplinar, dependendo esta, segundo os entrevistados, do contexto, da intencionalidade do aluno, da reincidência do comportamento e da sensibilidade e experiência do professor ou técnico envolvido - aspeto que se desenvolve em detalhe na secção 8.2.4.

Esta variabilidade de entendimentos traduz-se, em alguns casos, numa percepção de falta de uniformização de critérios, podendo criar inconsistências nos registos disciplinares e na

resposta institucional aos comportamentos de indisciplina. Como refere um dos participantes, "a perceção e tolerância de cada um é que não é igual" (Y2), o que contribui para práticas diferenciadas. De igual modo, salienta-se que "a gravidade das situações está diretamente relacionada com quem as vive e com a personalidade de cada um" (X6), reforçando a ideia de subjetividade na avaliação das ocorrências. Esta possibilidade é identificada como potenciadora de sentimentos de injustiça por parte dos alunos, sendo reconhecido que estas diferenças podem comprometer uma aplicação coerente das normas escolares e gerar dificuldades na gestão disciplinar.

Ainda assim, a maioria dos entrevistados reconhece a importância destes instrumentos enquanto mecanismos de regulação da convivência escolar, sublinhando que tanto as ocorrências como as participações disciplinares devem assumir uma finalidade educativa. Nesse sentido, é referido que estas medidas devem promover "momentos de reflexão com os alunos" (Y2), contribuindo para a consciencialização dos comportamentos adotados. De igual modo, destaca-se a necessidade de "tentar resolver as situações através do diálogo" (X6), reforçando uma abordagem centrada na responsabilização e não apenas na sanção. Assim, estas práticas são perspetivadas como instrumentos orientados para a reflexão sobre o comportamento e para a responsabilização do aluno, mais do que como mecanismos de natureza meramente punitiva. Nesta análise inicial, percebe-se que, embora exista uma base comum na compreensão dos conceitos de ocorrência e participação disciplinar, persistem diferenças interpretativas que podem influenciar as práticas de registo e intervenção. Esta constatação reforça a pertinência de uma reflexão institucional sobre a clarificação de critérios e a promoção de práticas mais uniformes, aspeto que se articula diretamente com os comportamentos identificados e com as estratégias de intervenção analisadas nos blocos seguintes.

8.2.1. Comportamentos de indisciplina identificados

Através da análise do Bloco A das entrevistas, que se segue, foi possível identificar um conjunto de comportamentos de indisciplina recorrentes, percecionados pelos diferentes intervenientes educativos como perturbadores do normal funcionamento das atividades letivas e da convivência escolar. Conforme preconizado por Amado (2014), a categorização destes comportamentos resulta da identificação de unidades de registo com significado autónomo, emergentes do discurso dos participantes, permitindo compreender a natureza e a frequência das situações vivenciadas no quotidiano escolar.

Com base nos objetivos específicos, atrás delineados, e com base na leitura dos testemunhos dos participantes encontraram-se as seguintes categorias: incumprimento de regras escolares, desrespeito e linguagem inadequada, agressões e conflitos entre alunos, perturbação do funcionamento da aula, utilização indevida de tecnologia e absentismo escolar e fraca pontualidade.

Relativamente à categoria “Incumprimento de regras escolares em todo o espaço escolar”, esta refere-se a comportamentos que evidenciam o não cumprimento das normas e orientações estabelecidas em contexto escolar, nos diferentes espaços da escola. Incluem-se aqui situações em que os alunos não acatam as indicações do professor ou adotam comportamentos desajustados ao contexto pedagógico. Foram integrados nesta categoria excertos que mencionam a desobediência a ordens, bem como conversas paralelas e atitudes inadequadas ao contexto de sala de aula, que contrariam as regras de normal funcionamento da mesma (exemplo: movimentação dos alunos na sala de aula e uso da palavra indevido).

No que diz respeito à categoria “Desrespeito e linguagem inadequada”, esta engloba comportamentos associados à utilização de linguagem imprópria e a atitudes de desconsideração para com os diferentes elementos da comunidade educativa. Incluem-se nesta categoria referências ao uso de palavrões ou linguagem ofensiva, bem como situações de falta de respeito dirigidas diretamente a professores, assistentes operacionais ou colegas.

A categoria “Agressões e conflitos entre alunos” integra comportamentos de natureza conflituosa entre pares, que podem assumir diferentes níveis de gravidade. Foram incluídos excertos que descrevem agressões físicas, insultos, situações de conflito e discussão entre alunos, evidenciando hostilidade interpessoal entre alunos.

A categoria “Utilização indevida de tecnologia” refere-se ao uso inadequado de dispositivos tecnológicos em contexto escolar, sobretudo quando este ocorre sem autorização ou em desrespeito pelas regras definidas. Foram incluídos excertos que mencionam a utilização de telemóveis sem consentimento e sem respeito pelas regras da privacidade, nomeadamente em contexto de sala de aula.

Por fim, a categoria “Absentismo escolar e fraca pontualidade” integra situações que, embora não se enquadrem diretamente nas categorias anteriores, assumem relevância no contexto da indisciplina escolar. Incluem-se aqui comportamentos como a fraca pontualidade, nomeadamente atrasos sistemáticos, e o absentismo escolar, por representarem incumprimento das normas de assiduidade e compromisso com a escola.

Tabela 4 - Identificação dos comportamentos de indisciplina

Categoria	Unidades de Registo	Entrevistado	Frequência
Incumprimento de regras escolares em todo o espaço escolar	“não acatar ordens do professor” “o não acatar ordens do professor, uso de dispositivos moveis” “não cumprimento de regras, não acatar ordens do pessoal docente e não docente” “os alunos que estão a conversar uns com os outros quando não devem fazer ou que têm comportamentos desajustados para aquilo que é expectável durante a aula” “recusar-se a trabalhar” “comportamentos graves que perturbam o decorrer da aula”	X5, X6, X7, X2, X4	5
Desrespeito e linguagem inadequada	“dizer um palavrão inadvertido” “uso de linguagem imprópria” “falta de respeito aos colegas, falta de respeito aos professores” “falta de respeito perante os funcionários e professores”	X5, X7, X2, X8	4
Agressões e conflitos entre alunos	“as agressões físicas ou verbais a colegas, professores ou assistentes operacionais” “agressões graves entre alunos” “desacatos entre eles, menos graves”	X5, X8	2

Utilização indevida de tecnologia	“uso de dispositivos móveis sem autorização” “usou meios multimédia sem autorização e publicar a foto da professora sem consentimento”	X6, Y1	2
Absentismo escolar e fraca pontualidade	“atrasos sistemáticos” “absentismo escolar”	X9, Y1	2

Fonte: Elaboração Própria

Os discursos dos entrevistados indicam que a indisciplina se manifesta de múltiplas formas, tendo sido o incumprimento de regras, a mais frequentemente mencionada, seguindo-se o desrespeito interpessoal, comportamentos perturbadores em sala de aula, e o uso impróprio das tecnologias digitais, tendo sido referidos aspetos como o uso não autorizado de telemóveis na aula e a divulgação de conteúdos sem consentimento dos interessados. As agressões e conflitos surgem como formas mais graves, frequentemente associadas a participações disciplinares formais.

8.2.2. Causas da indisciplina

De seguida, será apresentado o Bloco B, onde se evidenciam as causas da indisciplina identificadas pelos participantes, as quais são percecionadas como fenómenos multifatoriais, resultantes da interação de fatores familiares, individuais e escolares. Tal como refere Amado (2014), a análise de conteúdo permite não apenas identificar a frequência dos temas emergentes, mas sobretudo compreender os sentidos atribuídos pelos atores educativos às situações vivenciadas, o que se revela particularmente pertinente na interpretação das causas subjacentes à indisciplina escolar.

Tendo em conta os objetivos específicos, anteriormente definidos e a intervenção dos participantes encontraram-se as seguintes categorias: fatores familiares, fatores individuais dos alunos, influencia nociva das tecnologias, fatores escolares.

A primeira categoria, “Fatores familiares”, diz respeito a aspetos do contexto familiar que influenciam o comportamento dos alunos em meio escolar. Incluem-se nesta categoria excertos que evidenciam a falta de acompanhamento parental, a ausência ou fragilidade de regras no

contexto familiar, bem como a desvalorização da escola por parte das famílias, nomeadamente ao nível das expectativas e do reconhecimento da autoridade dos professores.

Na seguinte categoria “Fatores individuais dos alunos”, referem-se as características próprias dos alunos que podem contribuir para a manifestação de comportamentos de indisciplina. Foram incluídas unidades de registo que remetem para a idade e fase de desenvolvimento, particularmente associadas à pré-adolescência e adolescência, bem como para traços de personalidade e temperamento como a irreverência, agitação e dificuldades de concentração.

A categoria “Influência nociva das tecnologias” engloba referências ao impacto do uso excessivo de dispositivos digitais no comportamento dos alunos. Incluem-se nesta categoria excertos que evidenciam a dependência de telemóveis e da internet, entendida como um fator que pode interferir na atenção, no cumprimento de regras e na relação com o contexto escolar. Por último, na categoria “Fatores escolares”, integram-se aspetos relacionados com a própria escola e com o processo educativo que podem contribuir para a indisciplina. Foram incluídas unidades de registo que referem a desmotivação dos alunos face à escola, bem como dificuldades ao nível das relações entre alunos e professores.

Tabela 5 - Causas da indisciplina identificadas pelos entrevistados

Categoria	Unidades de Registo	Entrevistado	Frequência
Fatores familiares	“demasiado tempo na internet, com o pouco tempo que os pais têm para os filhos” “falta de regras de boa educação, oriundos de maus exemplos e vivências em contexto familiar” “acho que é mesmo a desvalorização total, ou quase total, daquilo que é agora a escola, ou daquilo que é incutido, naquilo que os encarregados de educação incutem nos filhos. E do papel do professor. Portanto, o professor não é visto, duma maneira geral, como um elemento diferente na educação dos filhos.” “situações pessoais ou familiares graves”	X8, X5, X2, X4	4
Fatores individuais dos alunos	“pré-adolescência e adolescência... há situações mais complicadas”	X2, X6, X4	3

	“alunos mais irreverentes, agitados, e com dificuldade de concentração”		
	“atitudes para chamar à atenção”		
Influência nociva das tecnologias	“dependência de telemóveis” “demasiado tempo na internet”	X6, X8	2
Fatores escolares	“a desmotivação pela vida escolar” “problemas relacionais com o docente”	X5, X4	2

Fonte: Elaboração Própria

As entrevistas revelam uma percepção multifatorial da indisciplina. Destacam-se fatores familiares, como ausência de supervisão parental e falta de transmissão de regras, fatores individuais, ligados à idade e às características comportamentais dos alunos, e influências externas, como o uso excessivo de tecnologias. Paralelamente, surgem fatores escolares e emocionais, nomeadamente desmotivação e dificuldades nas relações pedagógicas.

8.2.3. Estratégias utilizadas pelo agrupamento para tratar situações de indisciplina

Apresenta-se de seguida o Bloco C que permitiu identificar um conjunto diversificado de estratégias adotadas pelo agrupamento para responder às situações de indisciplina e violência escolar. Tal como referido por Amado (2014), a análise de conteúdo possibilita não apenas identificar práticas, mas também compreender a lógica subjacente às mesmas, nomeadamente os sentidos atribuídos pelos atores educativos às medidas implementadas.

Com base nos objetivos específicos, definidos na metodologia e no discurso dos participantes surgem as seguintes categorias: medidas disciplinares formais, medidas corretivas e educativas, envolvimento da família, prevenção através do clima escolar, da mediação e do diálogo, regulação do uso de tecnologia e análise institucional das ocorrências.

A categoria “Medidas disciplinares formais”, engloba estratégias de natureza normativa e sancionatória, aplicadas tendo em consideração os regulamentos escolares. Incluem-se nesta categoria excertos que referem a formalização de participações disciplinares, bem como a instauração de procedimentos disciplinares perante comportamentos considerados mais graves.

No que diz respeito à categoria “Medidas corretivas e educativas”, esta integra estratégias que, embora possam surgir na sequência de comportamentos inadequados, assumem uma dimensão formativa e reparadora. Foram incluídas unidades de registo que mencionam a realização de tarefas de integração na escola, visando a responsabilização do aluno e a sua reintegração no contexto escolar.

Na categoria “Envolvimento da família” refere-se à articulação entre a escola e os encarregados de educação no acompanhamento das situações de indisciplina. Incluem-se nesta categoria excertos que evidenciam o contacto com os encarregados de educação, enquanto estratégia de coresponsabilização e acompanhamento do aluno.

Relativamente à categoria “Prevenção através do clima escolar, da mediação e do diálogo”, esta engloba estratégias de intervenção orientadas para a promoção de um clima educativo positivo, assentes na valorização da comunicação, da mediação e do estabelecimento de relações de proximidade entre adultos e alunos. As unidades de registo incluídas nesta categoria evidenciam práticas centradas no diálogo como forma de compreender as situações vivenciadas pelos alunos e de promover a resolução construtiva de conflitos, favorecendo a adoção de comportamentos socialmente ajustados. Paralelamente, incluem-se estratégias que destacam a promoção do bem-estar e o fortalecimento das relações interpessoais como fatores preventivos da indisciplina, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

No que se refere à categoria “Regulação do uso de tecnologia”, esta engloba estratégias específicas relacionadas com o controlo da utilização de dispositivos tecnológicos no contexto escolar. Foram incluídos excertos que mencionam a restrição do uso de telemóveis como medida de prevenção e regulação comportamental.

Por fim, a categoria “Análise institucional das ocorrências” refere-se a estratégias de natureza organizacional, centradas na monitorização e reflexão sobre as situações de indisciplina. Incluem-se nesta categoria excertos que mencionam a realização de reuniões de análise das ocorrências, com vista à identificação de padrões e à definição de estratégias de intervenção.

Tabela 6 - Estratégias para responder às situações de indisciplina

Categoria	Unidades de Registo	Entrevistado	Frequência
Medidas disciplinares formais	“foi dado conhecimento e feita participação”	Y1	1

	“foi realizado um procedimento disciplinar ao aluno”		
Medidas corretivas e educativas	“medida corretiva de realização de tarefas e atividades de integração na escola por um período de quatro tardes”	Y1	1
Envolvimento da família	“foi dado conhecimento à encarregada de educação que foi cá chamada” “envolver o encarregado de educação”	Y1, X6	2
Prevenção através da melhoria do clima escolar, da mediação e do diálogo	“falar com o aluno com seriedade” “o meu envolvimento é acima de tudo de observação, de mediação e de prevenção de conflitos” “a nossa grande mais valia é a relação que estabelecemos com eles” “que se sintam bem cá na escola... sentindo-se bem não têm necessidade de ter esses comportamentos” “compreensão, carinho e empatia... pulso firme para a manter”	X6, X7, Y1	3

Regulação do uso de tecnologia	“o aluno não pode trazer o telemóvel para a escola”	Y1	1
Análise institucional das ocorrências	“reuniões no início do ano letivo... e no final de cada período para analisar as participações”	X5	1

Fonte: Elaboração Própria

As estratégias identificadas articulam medidas disciplinares formais (participações e procedimentos disciplinares) com intervenções educativas e preventivas. O agrupamento privilegia também o envolvimento das famílias, a mediação de conflitos e a promoção de relações de proximidade com os alunos, apontadas como fatores centrais para prevenir comportamentos desviantes. A regulação do uso de tecnologias surge igualmente como resposta a novas formas de indisciplina.

8.2.4. Análise do processo de registo e análise das ocorrências e participações disciplinares

A análise das entrevistas evidencia uma distinção clara, por parte da maioria dos participantes, entre ocorrências e participações disciplinares, quer ao nível da gravidade dos comportamentos, quer ao nível do procedimento subsequente. Tal como salienta Amado (2014), a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes aos procedimentos de registo constitui um elemento central da análise qualitativa, permitindo compreender não apenas os aspetos formais dos instrumentos, mas também a forma como estes são vividos e aplicados no quotidiano escolar. As ocorrências são descritas como registos de comportamentos considerados de menor gravidade ou de primeira manifestação. O seu registo é, regra geral, efetuado pelos professores que presenciam a situação, através da plataforma institucional, sendo posteriormente comunicado ao Diretor de Turma.

Os participantes referem que as ocorrências assumem uma função predominantemente preventiva e de sinalização, permitindo monitorizar padrões comportamentais e identificar situações de reincidência, na medida em que, como refere X3, "quando a situação se torna persistente (...) transformam-se em participação disciplinar se essa situação continuar recorrente". Contudo, a decisão de registar formalmente uma ocorrência parece depender, em alguns casos, do critério individual do profissional, existindo margem de discricionariedade na

avaliação da gravidade da situação, sendo referido que "o valor atribuído à ocorrência e/ou participação depende dos envolvidos" (X5).

Esta flexibilidade, embora permita adequar a intervenção ao contexto, pode também originar alguma inconsistência na aplicação dos critérios de registo, como sugerem alguns discursos. Com efeito, é referido que "depende sempre do contexto em que o aluno tem o comportamento" (Y1), evidenciando a adaptação das decisões às circunstâncias específicas.

Por sua vez, as participações disciplinares são percecionadas como um procedimento de maior gravidade, aplicado quando o comportamento assume carácter reiterado ou quando envolve situações consideradas graves, como agressões, ofensas ou desrespeito. Nesse sentido, é referido que estas situações surgem quando há reincidência, sendo reconhecido que "se há reincidência, é porque as medidas (...) não deram resultado" (X2), justificando o recurso a mecanismos mais formais.

Ao contrário da ocorrência, a participação disciplinar implica a abertura de um processo em documento próprio e definido pelo agrupamento, bem como a possível intervenção de diferentes estruturas, sendo destacado por Y2 que "existem orientações claras sobre como proceder em casos de procedimentos disciplinares".

Os entrevistados associam este procedimento a um maior grau de formalização e a consequências mais estruturadas, podendo incluir a aplicação de medidas disciplinares sancionatórias, como a suspensão, previstas no regulamento interno e na legislação aplicável. Contudo, alguns discursos revelam que a transição entre ocorrência e participação disciplinar nem sempre obedece a critérios absolutamente claros, dependendo da avaliação do contexto, da reincidência e da interpretação da gravidade da situação. Esta transição constitui um ponto sensível do processo disciplinar, que pode gerar perceções de desigualdade na aplicação das normas. Como refere X1, "isso tem a ver depois com o nosso entendimento (...) com a sensibilidade de cada professor (...) sobre o que é falta de educação".

A distinção entre ocorrência e participação disciplinar revela-se, assim, funcional e encontra-se sintetizada no Quadro 2.

Quadro 2 - Síntese das diferenças identificadas entre ocorrência e participação disciplinar a partir da análise dos testemunhos dos entrevistados

Ocorrência	Participação Disciplinar
Registro inicial	Procedimento formal
Menor gravidade	Maior gravidade ou reincidência
Função preventiva	Função sancionatória e formal
Gestão frequentemente ao nível do DT	Envolvimento da Direção

Fonte: Elaboração Própria

A análise dos discursos permite concluir que, embora os intervenientes reconheçam a utilidade de ambos os instrumentos, permanecem diferenças na forma como são operacionalizados. A ausência de critérios totalmente uniformizados para a transição entre um e outro procedimento pode fragilizar a perceção de equidade e coerência institucional.

8.2.5. Impacto e eficácia das medidas disciplinares

A análise das entrevistas revela que os participantes reconhecem a importância das medidas disciplinares enquanto instrumentos reguladores da convivência escolar, mas manifestam posições diferenciadas quanto à sua eficácia a médio e longo prazo. Tal como salienta Amado (2014), a análise qualitativa deve procurar compreender não apenas a descrição das práticas, mas a forma como estas são avaliadas pelos seus protagonistas, permitindo identificar tensões entre intenção normativa e impacto real.

De um modo geral, as medidas de resposta imediata, como a repreensão verbal, são percecionadas como eficazes na gestão pontual do comportamento, contribuindo para a reposição da ordem no momento da ocorrência. Como refere X3, “acho que surte muito mais efeito eu ir falar com eles e chamá-los à razão do que eu dizer que ‘tiveste uma ocorrência’”. No entanto, vários entrevistados reconhecem que esta eficácia tende a ser circunstancial, não garantindo necessariamente uma alteração consistente do comportamento do aluno. Nesse sentido, X3 refere que, “no caso em que houve ocorrências, sim [há reincidência]. Para eles,

uma ocorrência é como terem uma falta (...) não atribuem qualquer gravidade, nem sentem que é alguma coisa que os tenha de responsabilizar”.

Relativamente às medidas sancionatórias formais, como a suspensão, os discursos evidenciam uma reflexão crítica. Embora estas sejam entendidas como necessárias em situações graves ou reincidentes, alguns participantes questionam a sua eficácia enquanto instrumento de mudança comportamental duradoura, referindo que “as medidas não devem ser só castigo” (X5), apontando para limitações da sua função educativa. É também salientado que estas respostas nem sempre promovem a reflexão desejada, sendo sugerida a necessidade de complementar estas medidas com outras abordagens, uma vez que “deve haver orientações claras sobre como proceder” (Y2), incluindo estratégias que favoreçam a responsabilização do aluno. A suspensão é, assim, descrita, em certos casos, como uma medida que afasta temporariamente o problema do espaço escolar, mas que nem sempre promove a interiorização das normas ou a reflexão por parte do aluno.

Por outro lado, as estratégias com componente educativa e de integração social, como a realização de serviços na comunidade escolar ou o encaminhamento para acompanhamento no Gabinete de Orientação (GO!), são frequentemente valorizadas como tendo maior potencial transformador. Estas medidas são percecionadas como promotoras de responsabilização e reflexão, sendo referido que importa “promover momentos de reflexão com os alunos” (Y2), bem como privilegiar abordagens centradas no diálogo, procurando “resolver as situações através do diálogo” (X6).

A eficácia das medidas surge, assim, condicionada por fatores externos à própria sanção, nomeadamente o envolvimento e colaboração da família, a coerência na aplicação das regras, o acompanhamento posterior ao comportamento e a articulação entre docentes, Direção e serviços de apoio.

Alguns entrevistados sublinham que a repetição de ocorrências e participações disciplinares por parte dos mesmos alunos sugere que as medidas aplicadas nem sempre produzem os efeitos desejados. Nesse sentido, é referido que determinadas situações “dependem sempre do contexto em que o aluno tem o comportamento” (Y1), o que pode dificultar a eficácia das respostas quando não acompanhadas de uma intervenção mais consistente. Esta ideia é reforçada pela perceção de que, em alguns casos, os comportamentos tendem a repetir-se, evidenciando limitações das medidas aplicadas e apontando para a necessidade de reforçar abordagens preventivas e integradas, centradas na intervenção continuada e no acompanhamento dos alunos.

De forma global, a análise evidencia uma tensão entre a função normativa da disciplina - garantir o cumprimento das regras - e a sua dimensão formativa - promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Os participantes parecem convergir na ideia de que a eficácia das medidas disciplinares depende menos da sua severidade e mais da sua consistência, intencionalidade educativa e articulação com outros agentes educativos.

Esta constatação reforça a importância de repensar as respostas disciplinares não apenas como mecanismos de controlo, mas como oportunidades de intervenção pedagógica estruturada, integrando dimensões preventivas, restaurativas e colaborativas.

8.2.6. Possibilidades de melhoria e intervenção futura

A análise das entrevistas revela que, para além da identificação de comportamentos, causas e estratégias já implementadas, os participantes apresentam sugestões de melhoria no processo de gestão da indisciplina. Tal como sublinha Amado (2014), a análise de conteúdo qualitativa não se esgota na descrição do que já existe, permitindo também captar as expectativas e propostas dos participantes relativamente ao que poderia ser melhorado. Estas propostas emergem tanto das dificuldades identificadas como da reflexão crítica sobre a eficácia das medidas aplicadas.

Um dos aspetos mais referidos prende-se com a necessidade de maior uniformização de critérios na aplicação de ocorrências e participações disciplinares. Alguns discursos evidenciam a inexistência de uma aplicação verdadeiramente homogênea, sendo apontado que “o valor atribuído à ocorrência e/ou participação depende dos envolvidos” (X5) e que “a gravidade das situações está diretamente relacionada com quem as vive e com a personalidade de cada um” (X6). Ainda que possam existir orientações formais, a sua operacionalização revela-se variável, uma vez que “os critérios são claros e uniformes, a perceção e tolerância de cada um é que não é igual” (Y2). Neste sentido, a diversidade de respostas entre docentes, influenciada pelo contexto e pela interpretação individual - “depende sempre do contexto em que o aluno tem o comportamento” (Y1) - pode gerar perceções de incoerência e desigualdade na aplicação das normas. Assim, a definição de critérios mais claros e partilhados surge como uma possibilidade de reforço da equidade e da consistência institucional, sendo inclusivamente referida a necessidade de que “deve haver orientações claras sobre como proceder em casos de procedimentos disciplinares” (Y2).

Outra dimensão observada prende-se com a importância de reforçar a articulação entre escola e família. Vários participantes referem que a eficácia das medidas disciplinares depende fortemente do envolvimento parental, sendo que a ausência ou fraca colaboração da família

tende a comprometer o impacto das intervenções (X7). Neste sentido, sugerem-se estratégias de maior proximidade com os encarregados de educação, incluindo reuniões preventivas, acompanhamento regular e comunicação mais sistemática.

A valorização de estratégias preventivas e de mediação de conflitos surge igualmente como uma linha de melhoria significativa. Alguns discursos evidenciam a necessidade de investir mais na promoção de competências socioemocionais, nomeadamente ao nível do “saber estar” e do “saber ser” (Y1), bem como de “apostar mais na prevenção e menos na punição” (X5). Paralelamente, é destacada a importância da mediação e do diálogo, privilegiando-se a resolução das situações “através do diálogo” (X6) e a criação de “momentos de reflexão com os alunos” (Y2). Esta perspetiva aponta para uma mudança de paradigma, na medida em que se reconhece que “as medidas não devem ser só castigo” (X5), privilegiando intervenções de carácter formativo e restaurativo em detrimento de respostas exclusivamente sancionatórias.

É também mencionada a pertinência de promover momentos de análise sistemática dos dados disciplinares, permitindo transformar o registo de ocorrências e participações num instrumento de diagnóstico institucional. A reflexão coletiva sobre padrões de comportamento, reincidência e eficácia das medidas poderá contribuir para uma intervenção mais estratégica e menos reativa. Em suma, alguns participantes evidenciam a necessidade de formação contínua para docentes e técnicos, especialmente na área da gestão de conflitos, comunicação assertiva e mediação. Esta dimensão surge associada à perceção de que a indisciplina é um fenómeno complexo, exigindo competências específicas que nem sempre são suficientemente desenvolvidas no percurso formativo inicial.

De forma geral, as propostas de melhoria identificadas convergem para uma abordagem mais integrada e preventiva da indisciplina escolar, centrada na coerência institucional, na articulação com a família e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Estas sugestões reforçam a ideia, já evidenciada nos blocos anteriores, de que a gestão eficaz da disciplina ultrapassa a mera aplicação de sanções, exigindo uma intervenção sistémica e colaborativa.

8.2.7. Análise do exemplo concreto de registo apresentado no encerramento da entrevista

No momento final das entrevistas, foi solicitado aos participantes um exemplo concreto de registo de ocorrência ou participação disciplinar, com o objetivo de compreender como interpretam a situação e que procedimento adotam. Segundo Amado (2014), os exemplos

concretos fornecidos pelos participantes constituem unidades de registo particularmente ricas, na medida em que permitem confrontar o discurso sobre princípios gerais com a descrição de práticas efetivamente realizadas. Esta estratégia permitiu perceber não apenas o seu parecer geral sobre a disciplina, mas também o que é efetivamente realizado na prática, funcionando como um exercício de validação da coerência entre conceção e ação. A análise das respostas evidencia, em primeiro lugar, que a maioria dos participantes procurou enquadrar o exemplo apresentado numa lógica de avaliação contextualizada, considerando fatores como a gravidade do comportamento e a intencionalidade do aluno. Como refere Y1, “foi feita uma participação disciplinar (...) por ele usar meios multimédia sem autorização e publicar a foto da professora sem consentimento (...) esta situação pareceu-nos grave. Atuamos desta forma”. De igual modo, X6 descreve uma situação em que “uma aluna usou a inteligência artificial (...) durante uma prova de avaliação interna”, tendo sido convocado o encarregado de educação e aplicada “uma medida de suspensão de um dia”. Este posicionamento demonstra uma tendência para evitar decisões automáticas, privilegiando uma leitura pormenorizada da ocorrência.

Contudo, verificaram-se diferenças na atuação perante situações de disrupção. Enquanto alguns entrevistados optariam por não registar nem como ocorrência nem como participação disciplinar, entendendo tratar-se de comportamentos passíveis de gestão pedagógica imediata, como refere X2, “ao longo da minha vida profissional, não me lembro de ter feito participações disciplinares (...) resolvo-as logo ali comigo, na hora, e a questão fica resolvida”; outros consideram que a gravidade pode justificar a abertura de participação disciplinar formal. Neste sentido, X4 descreve uma situação em que “foi instaurado processo disciplinar ao aluno e constituída equipa de júri disciplinar”, após uma abordagem considerada grave, ocorrida noutro agrupamento, envolvendo comportamento de teor sexual inapropriado por parte de um aluno dirigido a uma docente. Há ainda a perspetiva de que a ocorrência poderá ser suficiente para a resolução de determinados comportamentos, sendo descritas situações de indisciplina geridas ao nível da sala de aula, sem recurso a procedimentos formais. Esta divergência confirma a existência de margens interpretativas no processo disciplinar, já identificadas anteriormente na análise do processo de registo. É igualmente relevante mencionar que vários participantes referiram que a decisão depende do histórico comportamental do aluno, evidenciando que o registo disciplinar não é avaliado de forma isolada, mas integrado numa leitura longitudinal do percurso do estudante. Como refere X1, “já tinha feito isso com outro professor (...) e o que eu fiz foi (...) fazer queixa (...) neste momento o aluno está a ser seguido (...) e já melhorou a sua atitude”. Esta perspetiva revela uma preocupação com a justiça proporcional e com a adequação da medida à trajetória individual.

Outro aspeto emergente prende-se com a valorização do diálogo prévio ao registo formal. Alguns entrevistados afirmaram que procurariam inicialmente conversar com o aluno, clarificar a situação e promover a reflexão antes de avançar para um procedimento formal, salvo em casos de maior gravidade. Esta posição reforça a dimensão educativa atribuída à disciplina escolar e a intenção de privilegiar a responsabilização em detrimento da mera punição.

A análise deste exercício final permite concluir que, embora exista uma base comum na interpretação das normas disciplinares, subsistem diferenças na aplicação prática dos procedimentos, sobretudo na distinção entre ocorrência e participação disciplinar. Esta constatação confirma a necessidade, já anteriormente referida, de clarificação de critérios e de maior uniformização institucional.

Os exemplos analisados revelam uma tendência dos participantes para equilibrar a dimensão normativa da disciplina com a sua função pedagógica, procurando articular justiça, proporcionalidade e intencionalidade educativa. Tal posicionamento evidencia uma consciência profissional sobre a complexidade do fenómeno da indisciplina, mas também sublinha a importância de reforçar mecanismos coletivos de reflexão e decisão, de modo a garantir maior coerência na aplicação das medidas.

Discussão e Conclusões

O presente estudo teve como finalidade compreender as perspectivas de professores, técnicos superiores e assistentes operacionais relativamente à indisciplina e ao conflito em contexto escolar, bem como analisar de que forma estes fenómenos são interpretados e geridos no quotidiano de um agrupamento de escolas do ensino básico.

A análise integrada dos dados provenientes das entrevistas e da análise documental permite compreender a indisciplina escolar como um fenómeno complexo, multifatorial e contextualizado, cuja gestão exige a articulação entre dimensões normativas, pedagógicas e relacionais. Tal como evidenciado na literatura, a indisciplina não constitui um fenómeno isolado nem redutível a comportamentos individuais, sendo antes influenciada pela interação entre fatores pessoais, familiares, escolares e sociais, que condicionam o ambiente de sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem (Amado, 2014; Barcellos & Becher, 2024; Silva, 2026). Esta perspetiva sistémica é reforçada pelos discursos dos participantes, que, de forma consistente, se afastam de leituras simplistas ou exclusivamente centradas no aluno, interpretando antes a indisciplina como um reflexo de transformações sociais mais amplas - alterações nas dinâmicas familiares, fragilização de referências normativas e dificuldades ao nível das competências socioemocionais dos alunos (Amado, 2001; Barcellos & Becher, 2024; CASEL, s.d.).

Um dos aspetos centrais emergentes desta investigação prende-se com a distinção entre ocorrência e participação disciplinar. Os resultados evidenciam um entendimento globalmente partilhado desta diferenciação, em consonância com o enquadramento legal previsto no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012). Contudo, apesar desta convergência conceptual, verifica-se que a operacionalização nem sempre é uniforme, sendo identificadas margens de subjetividade na avaliação da gravidade dos comportamentos e na decisão de formalização - uma situação que poderá contribuir para inconsistências nos registos e na gestão disciplinar, apontando para a necessidade de reforçar a clarificação conceptual e a formação dos profissionais nesta matéria. Esta variabilidade vai ao encontro do que tem sido apontado na literatura, nomeadamente que a indisciplina se configura como uma realidade socialmente construída, complexa e interpretada de forma diferenciada pelos atores educativos, em função das suas perceções, experiências e contextos de atuação (Fernandes & Caldeira, 2013; Rodrigues & Rossato, 2021). Tal heterogeneidade pode comprometer a coerência institucional e gerar perceções de desigualdade na aplicação das normas, afetando a sua legitimidade junto dos alunos.

A análise documental reforça esta leitura, evidenciando uma evolução na formalização da resposta disciplinar, nomeadamente através do aumento das participações disciplinares e da diminuição das ocorrências. Esta tendência pode refletir uma maior sistematização dos procedimentos, mas também levanta questões sobre a eventual redução do espaço atribuído a estratégias preventivas e pedagógicas. Neste sentido, a literatura alerta para os riscos de uma abordagem excessivamente normativa, defendendo a necessidade de equilibrar a regulação com práticas educativas centradas na compreensão dos comportamentos (Amado, 2014; Amaral, Serpa, & Caldeira, 2018).

No que diz respeito às causas atribuídas aos comportamentos disruptivos, os participantes apresentam uma visão multifatorial, identificando um conjunto alargado de fatores explicativos: fatores familiares, como a ausência de supervisão parental e fragilidades ao nível da educação para valores; fatores individuais, relacionados com dificuldades de autorregulação emocional e baixa motivação escolar; e fatores escolares, como práticas pedagógicas pouco diferenciadas e limitações na gestão do tempo e dos recursos. Esta multiplicidade de fatores reforça a ideia de que a indisciplina não pode ser compreendida de forma isolada, exigindo uma intervenção integrada e articulada entre diferentes níveis de atuação.

Relativamente à eficácia das medidas disciplinares, os resultados evidenciam uma tensão entre a sua função imediata e o seu impacto a longo prazo. As medidas de resposta imediata revelam-se eficazes na reposição da ordem no momento, mas apresentam limitações na promoção de mudanças comportamentais duradouras. Esta constatação encontra suporte na literatura, que sublinha que abordagens centradas exclusivamente na punição tendem a ser pouco eficazes na prevenção da reincidência (Amaral, Serpa, & Caldeira, 2018; Balaguer, 2014). Neste contexto, as práticas restaurativas surgem como uma alternativa relevante, ao privilegiarem o diálogo, a responsabilização e a reparação das relações. De acordo com Balaguer (2014), estas práticas assentam na ideia de que o conflito deve ser compreendido e trabalhado, promovendo a construção de relações mais equilibradas e contribuindo para a prevenção da violência - uma perspetiva alinhada com os discursos dos participantes, que valorizam estratégias centradas na mediação e na reflexão.

A promoção de competências socioemocionais assume igualmente um papel central na prevenção da indisciplina. O modelo do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, s.d.) destaca a importância do desenvolvimento de competências como a autorregulação, a empatia e a tomada de decisão responsável, evidenciando que estas contribuem para a melhoria do comportamento e do desempenho escolar - uma perspetiva

corroborada pelos resultados desta investigação, que evidenciam a valorização de estratégias educativas e preventivas por parte dos participantes.

Outro aspeto relevante prende-se com o papel da família. Os resultados evidenciam que o envolvimento parental é determinante na eficácia das medidas disciplinares, sendo a sua ausência associada a dificuldades na gestão dos comportamentos, o que encontra suporte na literatura que destaca a importância da articulação entre escola e família na promoção de comportamentos ajustados e na prevenção da indisciplina (Silva, 2026).

A análise dos dados evidencia ainda uma concentração significativa de episódios de indisciplina no 3.º ciclo, o que poderá estar associado às características da adolescência - fase do desenvolvimento frequentemente marcada por comportamentos de contestação e experimentação de limites, exigindo respostas educativas ajustadas e preventivas (Silva, 2026). A reincidência dos comportamentos constitui outro elemento crítico identificado na investigação, sugerindo que as medidas aplicadas nem sempre produzem os efeitos desejados. Neste sentido, a literatura reforça a necessidade de adotar abordagens integradas e contínuas, que combinem estratégias pedagógicas, relacionais e preventivas, em vez de respostas exclusivamente reativas (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2024).

A mediação de conflitos surge, neste contexto, como uma abordagem particularmente significativa, sendo reconhecida pelos participantes como uma estratégia eficaz na promoção de competências socioemocionais, na resolução pacífica de conflitos e na melhoria do clima escolar. Esta valorização vai ao encontro do enquadramento teórico apresentado, que destaca a mediação como um processo educativo e transformador, capaz de promover a responsabilização dos alunos e o desenvolvimento de competências como a empatia, a escuta ativa e a autorregulação emocional. Ainda assim, os dados sugerem que a sua implementação depende de condições institucionais específicas, nomeadamente formação adequada dos intervenientes, disponibilidade de recursos e integração em práticas pedagógicas mais amplas. Importa ainda destacar que os participantes evidenciam uma preocupação significativa com a necessidade de reforçar o trabalho colaborativo entre os diferentes elementos da comunidade educativa: a articulação entre docentes, técnicos, assistentes operacionais e famílias é identificada como um fator determinante para a eficácia das estratégias de intervenção, reforçando a ideia de que a gestão da indisciplina deve ser assumida como uma responsabilidade partilhada.

Face à análise realizada, considera-se que a finalidade do estudo foi alcançada, na medida em que foi possível identificar e compreender, de forma consistente e fundamentada, as perspetivas de docentes, técnicos superiores e assistentes operacionais relativamente à indisciplina e ao

conflito em contexto escolar, bem como as formas como estes fenómenos são interpretados e geridos no agrupamento em estudo.

Retomando a hipótese inicialmente formulada - segundo a qual as perceções dos docentes, técnicos superiores e assistentes operacionais sobre a mediação de conflitos enquanto estratégia de gestão da indisciplina seriam maioritariamente positivas, ainda que condicionadas por fatores institucionais, formativos e contextuais -, os resultados obtidos permitem confirmá-la. Os participantes reconhecem, de forma consistente, o valor da mediação enquanto ferramenta de gestão da indisciplina e de promoção de competências socioemocionais; contudo, tal como a hipótese antecipava, esta valorização surge sempre acompanhada de ressalvas relativas à necessidade de formação adequada, de disponibilidade de recursos e de condições institucionais que permitam a sua efetiva implementação.

Relativamente aos objetivos específicos definidos, importa sistematizar o seu grau de concretização. O objetivo de identificar os comportamentos disruptivos mais recorrentes foi plenamente alcançado, tendo sido possível, através da análise das entrevistas, reconhecer um conjunto consistente de comportamentos, maioritariamente associados à perturbação do funcionamento da sala de aula e ao incumprimento de normas. O objetivo de compreender a diferença entre ocorrência e participação disciplinar foi parcialmente alcançado: apesar de existir uma compreensão global dos conceitos, verificaram-se algumas divergências nas interpretações dos participantes, o que evidencia a necessidade de maior clarificação e uniformização de práticas. O objetivo de analisar as causas dos comportamentos disruptivos foi plenamente alcançado, tendo sido identificada uma multiplicidade de fatores explicativos, de natureza individual, familiar, escolar e social, que confirmam a complexidade do fenómeno. Por fim, o objetivo de verificar as estratégias utilizadas para lidar com comportamentos disruptivos foi igualmente alcançado, tendo sido identificadas diversas práticas, que vão desde medidas disciplinares formais até estratégias de mediação, diálogo e envolvimento da família. Deste modo, conclui-se que os objetivos definidos foram, na sua maioria, atingidos, permitindo responder de forma consistente à problemática em investigação.

De forma geral, os resultados deste estudo apontam para uma mudança de paradigma na abordagem à indisciplina em contexto escolar, evidenciando uma transição de modelos predominantemente punitivos para abordagens mais educativas, preventivas e centradas na relação, em consonância com os princípios orientadores do sistema educativo e com as recomendações da literatura, que defendem a importância de promover ambientes escolares inclusivos, participativos e orientados para o desenvolvimento integral dos alunos.

Não obstante os contributos do presente estudo, importa reconhecer algumas limitações. Desde logo, a natureza qualitativa da investigação e a dimensão da amostra não permitem a generalização dos resultados a outros contextos, ainda que possibilitem uma compreensão aprofundada da realidade estudada. Por outro lado, a recolha de dados centrada nas percepções dos profissionais poderá não refletir integralmente a experiência dos alunos, cuja inclusão em futuros estudos poderá enriquecer a análise.

Face aos resultados obtidos, torna-se evidente que a gestão da indisciplina exige uma abordagem sistémica, que articule diferentes dimensões e intervenientes. A clarificação de critérios, a formação contínua dos profissionais e o reforço de práticas diversificadas de prevenção das várias manifestações da indisciplina parecem emergir dos dados obtidos, em articulação com os autores citados nos capítulos teóricos. Assim, a mediação de conflitos, os gabinetes de apoio ao aluno (também designados por aula ou gabinete de convivência, na expressão de alguns autores espanhóis que sugeriram esta estratégia na Junta da Andaluzia, em Espanha), os programas de promoção de competências socioemocionais e o Método da Preocupação Compartilhada surgem como estratégias fundamentais para promover maior coerência e eficácia na intervenção, para além de se adequarem a diferentes manifestações de indisciplina (Amado, 2014; Consejería de Educación da Junta da Andaluzia, 2007; Veiga Simão et al., 2024).

Em síntese, a discussão dos resultados evidencia que, embora o agrupamento apresente um sistema disciplinar alinhado com o enquadramento legal, persistem desafios ao nível da uniformização de práticas, da eficácia das respostas e da gestão das reincidências. A evolução das práticas aponta para uma crescente valorização de abordagens educativas e preventivas, em linha com as tendências atuais da investigação e das políticas educativas, confirmando a mediação de conflitos e o desenvolvimento de competências socioemocionais como um eixo central na promoção de um clima escolar mais justo, inclusivo e pacífico.

Implicações Futuras

Tendo em conta os resultados obtidos ao longo da presente investigação, torna-se evidente que a indisciplina e os conflitos em contexto escolar não podem ser compreendidos nem enfrentados através de respostas isoladas ou exclusivamente sancionatórias. Tal como foi possível verificar nas perceções dos diferentes profissionais, estes fenómenos assumem uma natureza complexa e multifatorial, estando associados não só a características individuais dos alunos, mas também às dinâmicas relacionais, ao clima escolar e às práticas educativas adotadas. Neste sentido, importa pensar em respostas futuras que não se limitem à intervenção reativa, mas que privilegiem uma abordagem preventiva, educativa e integrada, na qual diferentes estratégias - a mediação de conflitos, a Aula de Convivência e o Método da Preocupação Compartilhada - assumem um papel central, cada uma respondendo a uma natureza distinta de comportamento disruptivo, tal como discutido ao longo desta dissertação.

Assim, uma das principais implicações decorrentes deste estudo prende-se com a necessidade de estruturar e implementar, no Agrupamento de Escolas em análise, um modelo de intervenção inspirado na Aula de Convivência, já apresentado e fundamentado no Capítulo 5 desta dissertação (Consejería de Educación, 2007; Soares, 2022). A opção por este modelo, e não por outro, justifica-se por duas razões principais: por um lado, é o único, entre os apresentados nesta dissertação, especificamente vocacionado para situações de indisciplina de natureza individual, sem confronto direto entre partes - ao contrário da mediação tradicional, inaplicável nestes casos, ou do Método da Preocupação Compartilhada, vocacionado especificamente para o *bullying*; por outro lado, dispõe já de evidência empírica favorável reunida por Soares (2017, 2022) quanto à sua eficácia na melhoria de indicadores comportamentais e escolares dos alunos acompanhados.

Importa ainda clarificar o posicionamento deste modelo no quadro dos três níveis de prevenção anteriormente apresentado (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2024). A Aula de Convivência não constitui uma medida de nível universal, na medida em que não se dirige à totalidade da população escolar, mas antes a alunos específicos, previamente identificados. Situa-se, por isso, entre os níveis secundário e terciário: secundário, quando é utilizada de forma preventiva, dirigida a alunos que revelem sinais precoces de dificuldade ao nível da regulação emocional ou das relações interpessoais, antes de estas se traduzirem em comportamento disruptivo; e terciário, quando é utilizada de forma corretiva, dirigida a alunos que já manifestam comportamento disruptivo reiterado, funcionando como resposta imediata após a retirada da

sala de aula. Esta dupla função - preventiva e corretiva - não deve, contudo, ser confundida com uma medida de nível universal, devendo antes ser complementada, ao nível da escola, por estratégias de âmbito mais alargado, como a promoção sistemática de competências socioemocionais junto de toda a população escolar (CASEL, s.d.), de forma a reduzir a necessidade de intervenções nos níveis secundário e terciário.

Este modelo deverá assentar numa lógica de promoção de competências socioemocionais, de responsabilização dos alunos e de valorização do diálogo, sendo entendido não apenas como um espaço físico, mas como uma prática transversal à escola, contribuindo para a construção de um ambiente mais positivo, seguro e inclusivo.

Neste âmbito, propõe-se a criação de um espaço estruturado de intervenção, designado como Espaço de Prevenção e Intervenção da Indisciplina (ou "Aula de Convivência", mantendo a designação original do modelo de referência). Importa clarificar, desde já, que este espaço não constitui um dispositivo de mediação de conflitos, na medida em que a mediação pressupõe a presença de um mediador imparcial e de, pelo menos, duas partes em situação de conflito - condições que aqui não se verificam. Trata-se antes de um espaço de acompanhamento individual, que deverá funcionar como uma resposta intermédia entre a sala de aula e as medidas disciplinares formais, permitindo intervir junto do aluno de forma mais próxima, reflexiva e educativa.

Este espaço poderá ser entendido como um ambiente educativo destinado a acolher alunos envolvidos em situações de indisciplina, nomeadamente aqueles que são retirados da sala de aula após advertência prévia. No entanto, importa sublinhar que não deverá assumir apenas uma função corretiva, podendo também ser utilizado numa perspetiva preventiva e de desenvolvimento pessoal, envolvendo alunos que revelem dificuldades ao nível da regulação emocional, das relações interpessoais ou da integração escolar.

Relativamente ao seu funcionamento, o encaminhamento do aluno deverá ser formalizado através de um procedimento simples, garantindo, por um lado, a organização do processo e, por outro, a sua articulação com os restantes intervenientes educativos. O aluno deverá ser acompanhado até ao espaço por um assistente operacional, e a sua participação deverá ser registada, permitindo monitorizar eventuais situações de reincidência e compreender melhor os fatores associados aos comportamentos apresentados.

No início da sessão, o adulto responsável - docente ou técnico do agrupamento - deverá esclarecer os objetivos da intervenção, promovendo um clima de confiança e de escuta ativa. O aluno será convidado a descrever a situação ocorrida, podendo recorrer a um registo escrito, o que facilita o distanciamento emocional e a organização do pensamento. Este momento revela-

se particularmente importante, na medida em que permite ao aluno acalmar-se e criar condições para uma reflexão mais consciente sobre o seu comportamento.

Posteriormente, através de um diálogo orientado, o adulto responsável deverá apoiar o aluno na análise da situação, ajudando-o a identificar causas, emoções envolvidas e consequências dos seus atos. Este processo de reflexão é fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento e da responsabilidade, contribuindo para que o aluno reconheça o impacto das suas ações e seja capaz de pensar em alternativas mais adequadas.

Sempre que se justifique, poderá ser promovido o estabelecimento de compromissos por parte do aluno, definidos de forma clara e realista, reforçando a sua responsabilização e envolvimento no processo de mudança. Para além disso, a sessão poderá integrar atividades específicas de desenvolvimento socioemocional, como aquelas propostas por Soares (2022), relacionadas com o reconhecimento de emoções, a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos - aspetos que, como foi evidenciado ao longo deste estudo, assumem um papel fundamental na prevenção da indisciplina.

A monitorização do percurso do aluno deverá ser assegurada através de registos sistemáticos, que permitam acompanhar a sua evolução ao nível do comportamento, da reflexão e do cumprimento dos compromissos assumidos. Nos casos de reincidência, poderá ser equacionada a realização de sessões adicionais, preferencialmente com o envolvimento do encarregado de educação, reforçando a articulação entre a escola e a família.

Para além da implementação deste espaço, importa considerar um conjunto alargado de estratégias que possam contribuir para uma intervenção eficaz e consistente. Desde logo, destaca-se a necessidade de reforçar a educação socioemocional em contexto escolar, promovendo o desenvolvimento de competências como a empatia, o autocontrolo, a comunicação assertiva e a capacidade de resolução de problemas. Estas competências revelam-se essenciais para a convivência escolar e para a prevenção de comportamentos disruptivos, sendo importante que sejam trabalhadas de forma sistemática e intencional.

Paralelamente, torna-se fundamental investir na formação dos profissionais da escola, incluindo docentes, técnicos e assistentes operacionais, nas áreas da gestão de conflitos e de comportamentos - incluindo a distinção entre as diferentes estratégias disponíveis (mediação, Aula de Convivência, Método da Preocupação Compartilhada) e os critérios que orientam a escolha da mais adequada a cada situação. Tal como evidenciado nas entrevistas realizadas, a forma como os adultos intervêm nas situações de conflito influencia significativamente o seu desfecho, sendo por isso essencial garantir uma atuação coerente, informada e orientada por princípios educativos.

O envolvimento das famílias constitui igualmente um aspeto central, sobretudo nos casos de indisciplina mais persistente. A articulação entre a escola e o/a encarregado/a de educação permite uma compreensão mais abrangente das situações e favorece a definição de estratégias conjuntas, de forma a potenciar a eficácia da intervenção.

Por outro lado, a promoção de um clima escolar positivo deverá assumir-se como uma prioridade, na medida em que, como foi possível constatar, a qualidade das relações estabelecidas no contexto escolar influencia diretamente os comportamentos dos alunos. A valorização da relação pedagógica, da proximidade e do bem-estar dos alunos contribui para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem e à convivência.

Por fim, importa referir a necessidade de garantir a monitorização e avaliação contínua das medidas implementadas, nomeadamente deste modelo de intervenção, de forma a analisar o seu impacto e introduzir os ajustamentos necessários. Esta avaliação deverá ter em conta não apenas a redução de ocorrências disciplinares, mas também a evolução das competências dos alunos e a melhoria das relações interpessoais.

Em síntese, as implicações futuras deste estudo apontam para a importância de uma abordagem integrada, preventiva e centrada no aluno, na qual as diferentes estratégias de gestão de conflitos e comportamentos disruptivos - cada uma aplicada de acordo com a sua natureza específica - assumem um papel estruturante. Mais do que eliminar os conflitos e a indisciplina, importa aprender a geri-los de forma construtiva, transformando-os em oportunidades de aprendizagem e crescimento, contribuindo assim para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e promotora de relações saudáveis.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Edições ASA.

Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para prevenir*. Edições ASA.

Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Almedina.

Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, L. de F. A. V., Serpa, M. S. D., & Caldeira, S. N. (2018). Mediação escolar: Uma ferramenta de gestão de conflitos mediante as perspetivas de diversos atores escolares. *Atas do XIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.

Balaguer, G. (2014). As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: Primeiras aproximações. *Revista Subjetividades*, 14(2), 266-275.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=527553106009>

Barbieri, B. da C., Santos, N. E. dos, & Avelino, W. F. (2021). Violência escolar: Uma percepção social. *Revista Educação Pública*, 21(7).

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>

Barcellos, W. S., & Becher, V. (2024). O olhar dos professores e alunos da rede pública de Navegantes e Penha/SC sobre indisciplina no ambiente escolar. *Revista Educação Pública*, 24(18). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/18/o-olhar-dos-professores-e-alunos-da-rede-publica-de-navegantes-e-penhasc-sobre-indisciplina-no-ambiente-escolar>

Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* Editorial Presença.

Carvalho, M., Rosário, V., Alão, P., Cerqueira, M., Martins, M., & Magalhães, J. (2016). (In)disciplina na escola: Para uma prática integrada e sustentada de intervenção. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.), *Promoção do sucesso educativo: Estratégias de inclusão*,

inovação e melhoria - Conhecimento, formação e ação (pp. 119-142). Universidade Católica Editora. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP_2016_Promocao_do_Sucesso_Educativo.pdf

Center on PBIS. (s.d.). *What is PBIS?* University of Oregon. Obtido a 2 de julho de 2026, de <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (s.d.). *What is the CASEL framework?*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Consejería de Educación, Junta de Andalucía. (2007). *El aula de convivencia*. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/ishare-servlet/content/4263d41c-70b2-45a3-bdab-15ea001a0baa>

Costa, E. P. (2020). Convivência e paz em tempos de crise: Contributos da mediação. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 2, 15-29. https://www.researchgate.net/publication/349703314_Convivencia_e_paz_em_tempos_de_crise_contributos_da_mediacao

Cunha, D., Monteiro, G., & Oliveira, J. (2023). *A aprendizagem socioemocional em contexto escolar: Alguns desafios e oportunidades*. Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (Barómetro Social). <https://www.barometro.com.pt/2023/08/08/a-aprendizagem-socioemocional-em-contexto-escolar-alguns-desafios-e-oportunidades/>

Cunha, M. P., Campos e Cunha, R., Rego, A., Neves, P., & Cabral-Cardoso, C. (2016). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Editora RH.

Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.

Cunha, P., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2016). Clima de escola e táticas de gestão de conflito: Estudo quantitativo com estudantes portugueses. *CES Psicologia*, 9(2), 1-11. <https://doi.org/10.21615/3609>

Equipa de Autoavaliação. (2022). *Relatório final* [Documento não publicado]. Agrupamento de Escolas objeto de estudo.

Equipa de Autoavaliação. (2023). *Relatório final* [Documento não publicado]. Agrupamento de Escolas objeto de estudo.

Equipa de Autoavaliação. (2024). *Relatório final* [Documento não publicado]. Agrupamento de Escolas objeto de estudo.

Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.

Fakhouri Baia, S., & de Souza Machado, L. R. (2021). Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. *Interações*, 22(1), 177-193. <https://doi.org/10.20435/inter.v22i1.2355>

Ferigato, E. (2025). Conflitos escolares: Causas e estratégias de gestão nas relações em sala de aula. *Studies in Multidisciplinary Review*, 6(2), e19166. <https://doi.org/10.55034/smr.v6n2-016>

Fernandes, E., & Martins, R. (2024). Os conflitos interpessoais na escola e a importância da prática docente no desenvolvimento moral dos alunos. *Educação em Revista*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.v25.e024007>

Fernandes, H. R., & Caldeira, S. N. (2013). Envolvimento do aluno na escola e sua relação com a aprendizagem: Um estudo em escolas da ilha de S. Miguel. In L. Almeida, A. Araújo, A. P. Cabral, J. Cruz, J. C. Morais, & M. Simões (Orgs.), *Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura: Desafios sociais e educação: Culturas e práticas* (pp. 83-99). Instituto Superior Politécnico Gaya.

Freire, I., & Caetano, A. P. (2011). Mediação socioeducativa - saberes contextuais para lidar com o inesperado. In C. S. Reis, & F. S. Neves (Coords.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Investigar, inovar e desenvolver: Desafios das ciências da educação* (Vol. 4, pp. 597-602). Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda. <http://hdl.handle.net/10451/32560>

Freitas, A., & Silva, M. (2023). A gestão de conflitos no ambiente escolar: Desafios e possibilidades. *Discussões e Estudos sobre Gestão Educacional*, 2, 89-101.

Gomes, A. S., Lobato, C. D. P., & Da Silva, M. L. C. (2023). Mediação de conflitos na escola e a mentoria de diretores escolares. *Cadernos da Pedagogia*, 17(37), 76-87. <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1934>

Gomes, J. S., Simonetti, L., & Maidel, S. (2018). Funções executivas e regulação cognitivo-emocional: Conexões anatómicas e funcionais. *Revista de Ciências Humanas*, 52, 1-11. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2018.e42170>

Guimarães, A., Calha, A., Barradas, M. F., Valduga, T., & Mendes, T. (2022). *Manual para elaboração de trabalhos académicos e/ou científicos*. Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Instituto Politécnico de Portalegre. (2021). *Código de ética* (Despacho n.º 8047/2021, de 13 de agosto). *Diário da República*, 2.ª série, n.º 156. <https://dre.pt/application/conteudo/169550553>

Jares, X. R. (2002). Aprender a conviver. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 79-92. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404405.pdf>

Jesus, A. S. de, Margarido, C., Torrecilla Sánchez, E. M., & Pocinho, R. (2024). O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 62, 57-70. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04>

Komatsu, A. V. (2021). Desenvolvimento psicossocial e adaptação na adolescência: Um olhar para os adolescentes institucionalizados. *Congreso Internacional Bicentenario: Justicia Juvenil en Perú y América Latina*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tqu63>

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 172, 5103-5119. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Lima, S. (2024). *Análise qualitativa de pesquisa: O que é, benefícios e etapas*. MindMiners. <https://mindminers.com/blog/analise-qualitativa-de-pesquisa/>

Lopez, R., Amaral, A. F., Ferreira, J., & Barroso, T. (2011). Fatores implicados no fenómeno de *bullying* em contexto escolar: Revisão integrada da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(5), 153-162. <https://scielo.pt/pdf/ref/vserIIIIn5/serIIIIn5a16.pdf>

Malta, D. C., Souza, J. B., Morais, E. A. H., Baldi, F. V. S. O., Mello, F. C. M., Moreira, A. D., & Oliveira, W. A. (2025). *Bullying practices by students aged 13 to 17 years according to the National Survey of School Health (2019)*. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 28, e250003. <https://doi.org/10.1590/1980-549720250003>

Martins, M. J. D. (2013). Problemas relacionais na escola: Explicações e sentimentos dos adolescentes. In M. Serpa, S. Caldeira, & C. Gomes (Orgs.), *Resolução de problemas em contexto escolar* (pp. 85-106). Colibri.

Myers, G. E., & Myers, M. T. (1992). *The dynamics of human communication: A laboratory approach*.

Nascimento Lopes, E. do. (2024). Entre o diálogo e o conflito: A indisciplina na realidade da escola. *Revista Científica FESA*, 3(20), 3-14. <https://doi.org/10.56069/2676-0428.2024.474>

[Nome do Agrupamento anonimizado - AE]. (2022). *Regulamento interno*.

Oliveira, S. R. (2024). *Indisciplina na sala de aula: O respeito começa na infância*. Escola Virtual. <https://www.escolavirtual.pt/Blogue/Artigos/indisciplina-na-sala-de-aula.htm>

Olweus, D., & Limber, S. P. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Teacher guide*. Hazelden.

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2024). *Contributo científico OPP - Prevenção de práticas agressivas e violentas em contexto escolar*. https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/cc_pr_ticas_agressivas_e_viole_ntas_em_contexto_escolar.pdf

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2021). *Desenvolvimento humano* (14ª ed.). Artmed.

Passos, G. (2020). *Guia de formação em mediação comunitária*. Eurosociat. https://eurosociat.eu/wp-content/uploads/2020/11/Herramienta_34-Guia-mediacion-comunitaria-ES.pdf

Pikas, A. (2002). New developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>

Pinheiro Filho, I. S., Paiva, C. D. C., Melo Junior, M. F. de, Cândido Neto, N., Monteiro, J. D. T., Santos, M. S., Ribeiro, Y. de L., Pontes, F. G. A., Bezerra, T. A., Santos, J. R. S., Brumano, D. E. F. de O., Silva, J. K. A. da, & Pereira, E. R. M. (2024). O bullying e o método de preocupação compartilhada (MPC): Análises e reflexões. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(11), e6650. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n11-136>

Pinto da Costa, E., & Barandela, T. (2012). Contributo para a melhoria socioeducativa da escola: Implementação de um plano de convivência. *Atas do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Universidade do Minho.

Pinto da Costa, E., Torrego, J. C., & Martins, A. O. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de escola. *Atas do I Seminário Internacional Educação, Território e Desenvolvimento Humano*, 2, 334-345. https://www.researchgate.net/publication/306078679_O_projeto_de_mediacao_de_conflitos_como_dispositivo_de_melhoria

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>

Ramos, E. de A. (2019). *Bullying* no ambiente escolar: Como surge e quais são as características de um agressor? *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, 3(1), 7-17. <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i1.121>

Reis, C. de S. (2021). A importância da mediação escolar como promotora de uma cultura de paz. *Jornal Jurídico*, 4(1), 61-76. <https://doi.org/10.29073/j2.v4i1.348>

Rodrigues, S. C., & Rossato, M. (2021). Indisciplina e ação democrática na escola: Uma revisão sistemática. *Psicologia da Educação*, (53), 35-44. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p35-44>

Romer, D. (Ed.). (2003). *Reducing adolescent risk: Toward an integrated approach*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452233611>

Saraiva, A. B., Pereira, B., & Zamith Cruz, J. M. (2019). Violência juvenil, *bullying* e insucesso escolar: Memórias de infância e o início de trajetórias desviantes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24(1), 89-107. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4245>

Sena, M. C. de, Silva, F. M. F. da, & Bastos, P. R. H. de O. (2022). Mediação e *bullying* escolar: Um desafio na tutela dos direitos da criança e do adolescente. *Revista Videre*, 14(29), 234-248. <https://doi.org/10.30612/videre.v14i19.14650>

Silva, E. da F. (2026). A indisciplina escolar e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. *International Integrative Scientific*, 6(57). <https://doi.org/10.63391/xjt5nz82>

Silva, L., & Borges, B. (2018). *Bullying nas escolas. Direito & Realidade*, 6(5), 27-40. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/direito-realidade/issue/view/88>

Simplicio, A. K. M. (2022). A importância das relações interpessoais na escola: Alicerce para uma gestão democrática. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1-10. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8815>

Siqueira, A. C. S., & Lima-Rodrigues, L. (2021). Desenvolvimento das competências socioemocionais como meio para a elaboração do sentimento de pertencimento ao processo de aprendizagem. In J. Grácio et al. (Orgs.), *Atas do Encontro Cultura Digital e Educação na Década de 20* (pp. 64-72). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. http://projetos.esec.ips.pt/cde20/wp-content/uploads/2021/05/ATAS_do_CDE20_2021.pdf

Soares, M. N. (2022). *Educar para relações saudáveis: A aplicação da aula de convivência em contexto escolar*. ADEIMA; Câmara Municipal de Matosinhos.

Sobral, S., & Capucho, F. (2019). A gestão de conflitos nas organizações: Conceptualização e diferenças de género. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 33-54. <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/373>

Tognetta, L. R. P. (2020). *Quando a preocupação é compartilhada: Intervenções aos casos de bullying* (Coleção Retratos da Convivência na Escola, 3). Adonis.

Torrego, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Edições ASA.

Torrego, J. C., & Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 18, 31-48.

Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje de la democracia* (2ª ed.). Alianza Editorial.

Vale, R. F. M., Monteiro, A. M., & Kapalu, I. (2025). O impacto do *bullying* na evasão de centros esportivos e educacionais. *Brazilian Journal of Health Review*, 8(4), e81822. <https://doi.org/10.34119/bjhrv8n4-358>

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>

Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., Pereira, N. S., Oliveira, S., Martins, M. J., Cardoso, A., & Francisco, S. (2024). *Com@Viver sem (cyber)bullying: Referencial de formação* (A. M. Veiga Simão, P. C. Ferreira, & N. S. Pereira, Coords.). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. <https://www.psicologia.ulisboa.pt/ebooks-conviver-sem-cyberbullying/>

Veras, R. D., & Bozza, T. (2020). Análise do emprego do Método de Preocupação Compartilhada (Método Pikas) em uma situação de maus-tratos entre pares. *Revista Veras*, 10(2), 268-292. <https://doi.org/10.14212/veras.vol10.n2.ano2020.art46>

Vezzulla, J. C. (2005). *Mediação: Teoria e prática*. Agora Publicações.

Vinyamata, E. (2014). *Conflictología: Curso de resolución de conflictos* (5ª ed.). Ariel.

World Health Organization, & UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/341907>

Zequinão, M. A., Medeiros, P. de, Silva, J. L. da, Oliveira Lopes, L., & Pereira, B. (2021). Desempenho escolar e diferentes papéis de participação no *bullying*: Um estudo transcultural. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 237-251. <https://doi.org/10.21814/rpe.17330>

Anexos

Anexo 1 - Fichas Descritivas dos Programas de Prevenção e Intervenção

No sentido de complementar a fundamentação teórica apresentada no subcapítulo 3.4, apresentam-se de seguida três fichas descritivas dos programas de prevenção e intervenção ao *bullying* mencionados no corpo do texto - o Programa Olweus de Prevenção do *Bullying*, o Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) e o programa nacional Escola Sem *Bullying*, Escola Sem Violência. O objetivo destas fichas é ilustrar, de forma sintética e comparável, a dinâmica concreta de implementação de cada programa - nomeadamente a população-alvo, os materiais e recursos utilizados, a estrutura de funcionamento e o modo como cada um é operacionalizado no contexto escolar -, complementando assim a discussão sobre a sua eficácia já desenvolvida no capítulo relativo às estratégias de prevenção e intervenção ao *bullying*.

Ficha 1 - Programa Olweus de Prevenção do *Bullying*

Autor/criador	Dan Olweus, psicólogo norueguês (décadas de 1970-80)
População-alvo	Estudantes dos 5 aos 15 anos (ensino básico)
Níveis de atuação	Escola, sala de aula, indivíduo, comunidade
Arranque	Um dia de conferência inicial com professores, alunos e funcionários
Diagnóstico	Aplicação do Olweus <i>Bullying</i> Questionnaire, idealmente repetido anualmente em cada escola
Materiais	Manual para professores, livro e vídeo sobre <i>bullying</i> , pasta informativa para os pais
Formação	Regras de sala de aula anti- <i>bullying</i> definidas e reforçadas pelos professores; supervisão redobrada de espaços de recreio
Avaliação de impacto	Meta-análises confirmam redução significativa do <i>bullying</i> verbal, físico e relacional

Fonte: OPP (2024).

Ficha 2 - Positive Behavioral Interventions and Supports

Origem	Robert Horner e George Sugai (Universidade do Oregon, anos 1990), com apoio do Departamento de Educação dos EUA
População-alvo	Toda a comunidade escolar (não é específico do <i>bullying</i>)
Estrutura	Sistema de três camadas: Camada 1 - Universal (toda a escola); Camada 2 - Direcionada (grupos de risco); Camada 3 - Intensiva (apoio individualizado)
Como funciona na prática	Definição de 3 a 5 expectativas comportamentais claras e positivas para toda a escola; ensino explícito dessas expectativas às turmas; sistema consistente de reforço positivo quando cumpridas; sistema de recolha de dados para decisões da equipa
Não é	Um currículo comprado nem uma formação pontual de um dia - requer formação contínua, acompanhamento e avaliação da equipa escolar
Escala de implementação	Mais de 25 mil escolas nos EUA

Fonte: Center on PBIS (s.d.); OPP (2024).

Ficha 3 - Escola Sem *Bullying*, Escola Sem Violência (Portugal)

Entidade responsável	Ministério da Educação, Ciência e Inovação
Natureza	Certificação anual ("Selo"), não é um programa fechado com metodologia única
Como se acede	Candidatura anual à certificação, submetida por cada agrupamento de escolas
Requisito central	Implementação de um "Plano Local de Prevenção e Combate ao <i>Bullying</i> e <i>Cyberbullying</i> ", elaborado internamente pela equipa escolar (tipicamente Serviço de Psicologia e Orientação, em articulação com o coordenador da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola)
Atividades típicas	Sessões de sensibilização em Cidadania e Desenvolvimento, formação de "Líderes Digitais" (pares), diagnóstico da situação da escola, articulação com Educação para a Saúde e Escola Segura
Reconhecimento	Cerimónia nacional de entrega dos selos, a 7 de novembro (Dia Internacional contra a Violência e o <i>Bullying</i> na Escola)

Fonte: OPP (2024).

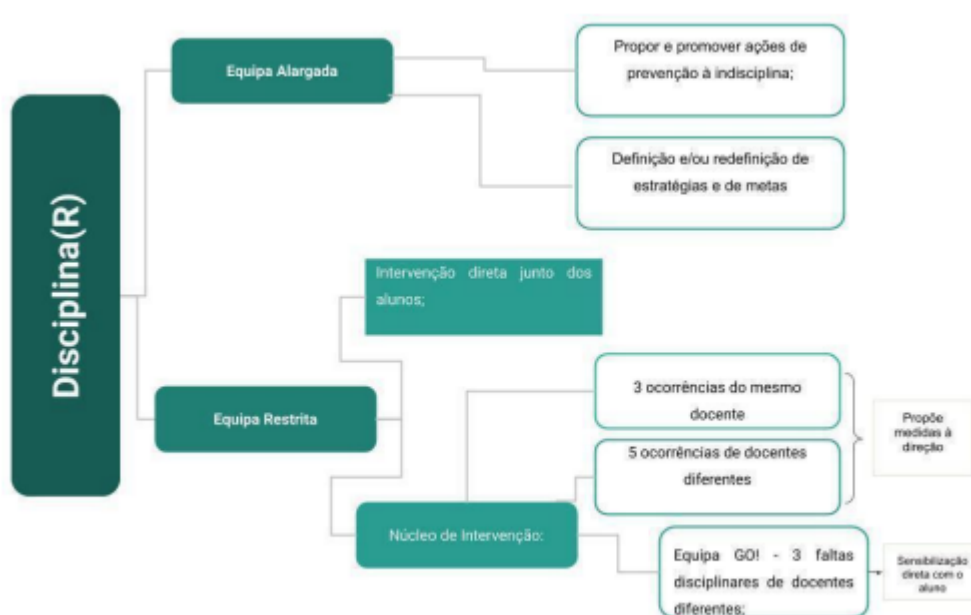
Anexo 2 - Fluxograma Disciplina®

O presente fluxograma representa de forma sistematizada o funcionamento do Projeto Disciplina® no agrupamento de escolas, permitindo visualizar as diferentes etapas do processo de gestão da indisciplina, desde o registo inicial da ocorrência até à definição e aplicação das medidas disciplinares adequadas.

Este instrumento organiza os procedimentos de atuação dos diferentes intervenientes da comunidade educativa, evidenciando os circuitos de decisão e a articulação entre docentes, diretores de turma, técnicos superiores não docentes e estruturas de coordenação. Através da sua leitura, é possível compreender a distinção entre ocorrência e participação disciplinar, bem como os critérios que orientam o encaminhamento das situações em função da sua gravidade e reincidência.

O fluxograma permite ainda identificar os momentos de análise e reflexão institucional, assim como as possíveis respostas educativas e sancionatórias, promovendo uma atuação coerente, estruturada e alinhada com o regulamento interno e o EAEE. Desta forma, constitui-se como uma ferramenta orientadora da intervenção disciplinar, facilitando a uniformização de práticas e contribuindo para uma gestão mais eficaz dos comportamentos disruptivos em contexto escolar.

A sua inclusão no presente trabalho visa, assim, complementar a análise desenvolvida, oferecendo uma representação prática do modelo organizacional em estudo.



Fonte: Relatório Final EQAA 2022/2023, p.39

Anexo 3 - Guiões de Entrevistas

Guião de Entrevista - Professores e Técnicos Superiores não docentes

I. Enquadramento e Introdução à Entrevista

Esta entrevista insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, centrada na análise da indisciplina em contexto escolar e na proposta de um projeto de mediação e convivência social. O principal objetivo é compreender como são percecionadas, tratadas e analisadas as participações disciplinares e ocorrências no Agrupamento de Escolas, de forma a fundamentar estratégias mais eficazes de intervenção.

A sua colaboração é fundamental para compreender a realidade vivida na escola, contribuindo para a construção de respostas mais ajustadas e educativas. As respostas serão tratadas de forma confidencial, garantindo o anonimato e o uso exclusivo para fins académicos. A qualquer momento, poderá optar por não responder a alguma pergunta ou interromper a entrevista, se assim o desejar.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e colaboração.

II. Perfil do Entrevistado

1. Qual o seu cargo atual no agrupamento?
2. Há quantos anos exerce funções neste AE?
3. Qual o seu grau de envolvimento nas questões disciplinares (coordenação, tratamento direto, observação, diretor de turma, gestor de processos, etc.)?

III. Perceções sobre Participações Disciplinares e Ocorrências

4. Como define, no seu entender, a diferença entre uma ocorrência e uma participação disciplinar?
5. Quais os comportamentos frequentemente registados como ocorrências ou participações?
6. Nota algum padrão ou maior incidência em determinados ciclos, turmas ou faixas etárias?

7. Quais considera serem as causas mais frequentes para os comportamentos indisciplinados dos alunos?

IV. Processo de Registo e Análise

8. Qual é o procedimento habitual após o registo de uma ocorrência ou participação?
9. Há um momento/formato regular para análise conjunta destas situações (ex: reuniões, conselhos)?
10. Sente que há critérios claros e uniformes na comunidade educativa para decidir quando registar uma ocorrência ou fazer uma participação?
11. Como avalia a articulação entre ciclos e docentes no que toca à gestão da disciplina?

V. Impacto e Eficácia

12. Na sua opinião, que impacto têm as medidas sancionatórias aplicadas nos alunos?
13. Considera que há reincidência por parte dos mesmos alunos? Porquê?
14. Que papel considera que a família tem neste processo?
15. Que avaliação faz do atual funcionamento do projeto Disciplina® no agrupamento?

VI. Possibilidades de Intervenção e Melhoria

16. Que estratégias, já implementadas ou não, considera eficazes para a redução da indisciplina?
17. Já ouviu falar ou teve contacto com práticas de mediação escolar? Se sim, qual a sua perceção?
18. Teve alguma formação sobre prevenção da violência escolar, *bullying* ou mediação de conflitos? (de que tipo, horas, com que formadores)
19. Que estratégias conhece para lidar com situações de *bullying*?
20. Acredita que um projeto de mediação escolar poderia complementar a abordagem atual?
De que forma?
21. Que sugestões teria para melhorar o clima de convivência na escola?

VII. Encerramento

20. Pode relatar um exemplo de de uma ocorrência ou participação, bem como se desenvolveu a sua resolução, não tendo de identificar os intervenientes?
21. Deseja acrescentar algo que considere relevante e que não tenha sido abordado nesta entrevista?

Guião de Entrevista - Assistentes Operacionais

VIII. Enquadramento e Introdução à Entrevista

Esta entrevista insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, centrada na análise da indisciplina em contexto escolar e na proposta de um projeto de mediação e convivência social. O principal objetivo é compreender como são percecionadas, tratadas e analisadas as participações disciplinares e ocorrências no Agrupamento de Escolas, de forma a fundamentar estratégias mais eficazes de intervenção.

A sua colaboração é fundamental para compreender a realidade vivida na escola, contribuindo para a construção de respostas mais ajustadas e educativas. As respostas serão tratadas de forma confidencial, garantindo o anonimato e o uso exclusivo para fins académicos. A qualquer momento, poderá optar por não responder a alguma pergunta ou interromper a entrevista, se assim o desejar.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e colaboração.

IX. Perfil do Entrevistado

4. Qual o seu cargo atual no agrupamento?
5. Há quantos anos exerce funções neste AE?
6. Qual o seu grau de envolvimento nas questões disciplinares (coordenação, tratamento direto, observação, diretor de turma, gestor de processos, etc.)?

X. Perceções sobre Participações Disciplinares e Ocorrências

8. Como define, no seu entender, a diferença entre uma ocorrência e uma participação disciplinar?
9. Quais os comportamentos, do seu conhecimento, frequentemente registados como ocorrências ou participações?
10. Nota algum padrão ou maior incidência em determinados ciclos, turmas ou faixas etárias?
11. Quais considera serem as causas mais frequentes para os comportamentos indisciplinados dos alunos?

XI. Processo de Registo e Análise

12. Sabe qual é o procedimento habitual após o registo de uma ocorrência ou participação?
13. Há um momento/formato regular para análise conjunta, com técnicos/assistentes operacionais, destas situações (ex.: reuniões)?
14. Sente que há critérios claros e uniformes na comunidade educativa para decidir quando registar uma ocorrência ou fazer uma participação?
15. Como avalia a articulação com os técnicos/assistentes operacionais no que toca à gestão da disciplina?

XII. Impacto e Eficácia

16. Na sua opinião, que impacto têm as medidas sancionatórias aplicadas nos alunos?
17. Considera que há reincidência por parte dos mesmos alunos? Se sim, porquê?
18. Que papel considera que a família tem neste processo?
19. Que avaliação faz do atual funcionamento do projeto Disciplina® no agrupamento?

XIII. Possibilidades de Intervenção e Melhoria

22. Que estratégias, já implementadas ou não, considera eficazes para a redução da indisciplina?
23. Já ouviu falar ou teve contacto com práticas de mediação escolar? Se sim, qual a sua perceção?
24. Teve alguma formação sobre prevenção da violência escolar, *bullying* ou mediação de conflitos? (de que tipo, horas)
25. Que estratégias conhece para lidar com situações de *bullying*?
26. Acredita que um projeto de mediação escolar poderia complementar a abordagem atual? De que forma?
27. Que sugestões teria para melhorar o clima de convivência na escola?

XIV. Encerramento

22. Pode relatar um exemplo de uma ocorrência ou participação, bem como se desenvolveu a sua resolução, não tendo de identificar os intervenientes?
23. Deseja acrescentar algo que considere relevante e que não tenha sido abordado nesta entrevista?

Anexo 4 - Tabelas Disciplina® com indicadores de taxa de ocorrências e participações disciplinares

A Tabela Disciplina® apresenta a sistematização dos dados relativos às ocorrências e participações disciplinares no agrupamento de escolas, constituindo um instrumento de registo e monitorização dos comportamentos disruptivos.

Este instrumento permite a organização da informação relevante para a análise da indisciplina, nomeadamente a tipologia de comportamentos, a sua frequência, os intervenientes envolvidos e as medidas adotadas. A sua utilização possibilita uma leitura estruturada das situações disciplinares, facilitando a identificação de padrões e tendências ao nível institucional.

A tabela integra, assim, um dos suportes operacionais do Projeto Disciplina®, contribuindo para a uniformização dos procedimentos de registo e para a tomada de decisão informada por parte dos diferentes agentes educativos.

A sua análise foi desenvolvida ao longo do presente estudo, sendo aqui apresentada na íntegra para efeitos de consulta e contextualização.

Resultados

Tabela 14 - Dados Gerais sobre a Indisciplina no Agrupamento
(Os resultados apresentados foram recolhidos junto da Coordenadora do Projeto Disciplinar)

Indicador	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	Evolução
Número de participações de ocorrências;	206	70	85	101	68	↘
Número de participações disciplinares;	61	23	63	22	82 *	↗
Número de alunos com reincidências de indisciplina, após intervenção da Equipa Disciplinar;	9	2	1	1	13	↗
Nº total de medidas disciplinares/ciclo;	1º ciclo - 1 2º ciclo - 36 3º ciclo - 33	1º ciclo - 0 2º ciclo - 3 3º ciclo - 2	1º ciclo - 0 2º ciclo - 4 3º ciclo - 51	1º ciclo - 0 2º ciclo - 4 3º ciclo - 2	1º ciclo - 0 2º ciclo - 11 3º ciclo - 3	↗
	Total = 70	Total = 5	Total = 76	Total = 6	Total = 14	
Nº de alunos envolvidos	1º ciclo - 3 2º ciclo - 10 3º ciclo - 15 Total = 28	1º ciclo - 0 2º ciclo - 7 3º ciclo - 2 Total = 15	1º ciclo - 0 2º ciclo - 3 3º ciclo - 43 Total = 46	1º ciclo - 0 2º ciclo - 36 3º ciclo - 45 Total = 81	1º ciclo - 0 2º ciclo - 62 3º ciclo - 63 Total = 125	↗
Nº de medidas corretivas	1º ciclo - 1 2º ciclo - 29 3º ciclo - 31 Total = 61	1º ciclo - 0 2º ciclo - 2 3º ciclo - 2 Total = 4	1º ciclo - 0 2º ciclo - 4 3º ciclo - 64 Total = 68	1º ciclo - 0 2º ciclo - 2 3º ciclo - 1 Total = 3	1º ciclo - 0 2º ciclo - 10 3º ciclo - 1 Total = 11	↗
Nº de medidas sancionatórias	1º ciclo - 0 2º ciclo - 7 3º ciclo - 2 Total = 9	1º ciclo - 0 2º ciclo - 1 3º ciclo - 0 Total = 1	1º ciclo - 0 2º ciclo - 0 3º ciclo - 8 Total = 8	1º ciclo - 0 2º ciclo - 2 3º ciclo - 1 Total = 3	1º ciclo - 0 2º ciclo - 1 3º ciclo - 2 Total = 3	→

Legenda:

↗ Aumentou ↘ Diminuiu → Manteve

* O nº de participações não corresponde ao número de faltas disciplinares introduzidas no Programa GIAE até ao final do ano letivo.

Fonte: Relatório Final EQAA 2022/2023, p.37-38

MG7 – Taxa de ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula
número total de ocorrências

1.º Ciclo

Valor de Partida	2023/2024 VA/DES	2024/2025	VA/DES	2025/2026	VA/DES	Meta 2026/2027	VA/DES
0,5	0	0,5		0,4		0,4	
	0,5		0,5		0,4		0,4

2.º Ciclo

Valor de Partida	2023/2024 VA/DES	2024/2025	VA/DES	2025/2026	VA/DES	Meta 2026/2027	VA/DES
13,8	14,1	13,1		12,5		11,8	
	-0,2625		13,1		12,5		11,8

3.º Ciclo

Valor de Partida	2023/2024 VA/DES	2024/2025	VA/DES	2025/2026	VA/DES	Meta 2026/2027	VA/DES
33,2	34,29	31,5		29,9		28,2	
	-1,09		31,5		29,9		28,2

Fonte: dados GO!

(cálculo efetuado com base no total de alunos indicado no TEIP 4)

Meta não atingida nos 2.º e 3.º ciclos.

Fonte: Relatório Final EQAA 2023/2024, p. 8