

DISSERTAÇÃO de MESTRADO

**Resolução de Conflito na Sala de Aula:
critérios para a sua avaliação**

- estudo de representações de alunos e professores do 12º ano -


José Manuel Henriques Mendes – n.º 1366

Orientador: Margarida Alves Martins

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2001

2003

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação

Registo: 14398
Data: 15/10/2003

Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

Índice

Índice	II
Lista de Figuras	III
Lista de Tabelas	IV
Resumo	V
Introdução	0
O Conflito e a sua Resolução – Expressões na Relação Pedagógica	3
Das Definições Gerais à sua Dimensão Pedagógica	3
Evolução dos Estudos no Âmbito da Psicologia.	6
Conflito – Uma Inevitabilidade da (e na) Relação Pedagógica	9
Estratégias de Abordagem da Resolução do Conflito	13
Estratégias de Natureza Comportamentalista	13
Estratégias de Natureza Competitiva/Destrutiva	16
Estratégias de Natureza Cooperativa/Produtiva	17
Estratégias Competitivas <i>versus</i> Estratégias Cooperativas	20
A Representação do Conflito e a sua Resolução na Relação Pedagógica	22
A Relação Professor-Aluno, a Indisciplina e a Situação de Conflito	23
A Gestão do Conflito	26
A Resolução do Conflito sob o Prisma da sua Eficácia	28
A Resolução do Conflito e o Raciocínio no Domínio da Moralidade	30
O conceito de justiça e a resolução de conflito	33
O conceito de bem-estar e a resolução de conflito	36
Método	44
População e Amostra	45
Local de Recolha da Amostra	45
População Alvo da Pesquisa e Amostra	46
Procedimentos de Recolha de Dados e Instrumentos	54
Questionário	55
Entrevista	60
Análise dos Dados da Entrevista	64
A Análise de Conteúdo como Técnica de Tratamento de Informação	64
A Grelha de Análise, na sua Definição Temática e Categorical	67
Resultados	71
Questionário - Domínio de análise I	71
Problemas na Sala de Aula	72
Modo de Resolução dos Problemas na Sala de Aula	73
Entrevista - Domínio de análise II	75
Tema 1 - Resolução do Incidente	77
Tema 2 - Resolução Imaginada	81
Tema 3 - Eficácia da Resolução Imaginada	86
Tema 4 - Justiça da Resolução Imaginada	90
Tema 5 - Bem-estar na Resolução Imaginada	94
Análise global de todos os temas no que concerne aos Critérios de Avaliação	97

Discussão -----	110
Problemas na Sala de Aula e Resoluções do Incidente Apresentado-----	112
Modos de Resolução: os mais frequentes, os que mais beneficiam a relação e os melhores-----	116
Eficácia da Resolução Imaginada-----	121
Justiça da Resolução Imaginada -----	124
Bem-estar na Resolução Imaginada -----	126
Referências -----	135

Anexos -----	142
Anexo A: Questionário preliminar	142
Anexo B: Guião final de entrevista	148
Anexo C: Grelha de análise	150
Anexo D: Exemplo de entrevista, dividida em unidades de sentido e categorizada	168
Anexo E: Resultados do questionário preliminar	171
Anexo F: Distribuição dos sujeitos pelos diversos temas, sub-temas, categorias e sub-categorias	174
Anexo G: Tratamento percentual dos dados dos cinco temas	176
Anexo H: Variáveis e respectivos Temas, sub-temas, categorias e sub-categorias onde se registaram diferenças significativas na aplicação dos testes estatísticos do qui-quadrado e Fisher	183
a. Ordenação das diferenças segundo as variáveis	184
b. Exemplo de output do SPSS, relativo ao cruzamento das variáveis com uma categoria (C.3) de um tema (tema2), no âmbito da totalidade da amostra	186

Lista de Figuras

	<i>PÁG.</i>
FIGURA 1: Distribuição da amostra segundo estatuto e género	48
FIGURA 2: Distribuição das actividades profissionais dos pais dos alunos da amostra por grandes grupos	50
FIGURA 3: Distribuição dos professores da amostra por grandes áreas de leccionação	53
FIGURA 4: Sequência dos objectivos da entrevista de acordo com a ordem e tema das questões	63
FIGURA 5: Sub-temas da grelha de análise, dentro de cada um dos cinco temas	70

Lista de Tabelas

	<i>PÁG.</i>
TABELA 1: Distribuição das actividades profissionais dos pais dos alunos da amostra por sub-grandes grupos	52
TABELA 2: Distribuição dos tipos de problemas apresentados e respectivos sujeitos em que se centram	57
TABELA 3: Distribuição dos modos de resolução apresentados e respectivos sujeitos em que se centram	58
TABELA 4: Distribuição percentual das opiniões sobre problema na sala de aula	73
TABELA 5: Distribuição percentual das opiniões sobre resolução de problemas na sala de aula	74
TABELA 6: Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado nas categorias sobre a posição face ao modo de resolução do problema e critérios de avaliação	78
TABELA 7: Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado nas categorias sobre modos de resolução e critérios de avaliação dos modos de resolução	82
TABELA 8: Valores percentuais nas categorias sobre critérios de avaliação do modo de resolução	85
TABELA 9: Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado nas categorias sobre posição face à eficácia da resolução e critérios de avaliação da eficácia da resolução.	87
TABELA 10: Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado nas categorias sobre posição face à justiça da resolução e critérios de avaliação da justiça da resolução	91
TABELA 11: Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado nas categorias sobre posição face ao bem-estar na resolução e critérios de avaliação do bem-estar na resolução	95
TABELA 12: Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado nas categorias na aglutinação dos cinco temas na totalidade da amostra no que respeita a critérios de avaliação da resolução	98
TABELA 13: Valores percentuais nas categorias nos cinco temas na totalidade da amostra no que respeita a critérios de avaliação da resolução	101
TABELA 14: Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado nas categorias na aglutinação dos quatro temas no que respeita a critérios de avaliação da resolução imaginada	103
TABELA 15: Categorias e sub-categorias com relação de dependência com a variável estatuto	105
TABELA 16: Categorias e sub-categorias com relação de dependência com a variável género	107

Resumo

O presente estudo tem como questão de fundo a exploração da representação dos alunos do 12º ano e dos seus professores sobre a resolução de uma situação de conflito entre professor e aluno no espaço da sala de aula. Para além da exploração das suas representações, analisam-se os conteúdos dos seus discursos à luz das diferenças entre rapazes e raparigas e entre alunos e professores.

Têm aqui papel de relevo as distinções conceptuais e teorias relativas ao conflito e à sua resolução, bem como as estratégias diferenciadas da sua implementação, sejam de âmbito comportamentalista, sejam de natureza competitiva ou cooperativa. Destaca-se igualmente o âmbito das representações e das investigações empíricas nessa área, com características semelhantes às do presente estudo ou em questões sobre as mesmas temáticas: conflito, resolução de conflito e a sua eficácia, justiça e bem-estar. Estes dois últimos domínios são enquadrados no âmbito da abordagem cognitivo-desenvolvimentista.

A amostra do presente estudo foi retirada aleatoriamente da população de uma escola de ensino particular inserida em meio rural, a funcionar em regime de autonomia pedagógica e de gratuidade de ensino. Os alunos são de um nível sócio-económico-cultural médio e os professores leccionavam naquele ano lectivo ao 12º ano, ou haviam leccionado no anterior, numa distribuição consentânea com os agrupamentos da escola. Num primeiro momento a amostra foi constituída por 93 pessoas e por 60 numa segunda.

A cada fase correspondeu um instrumento: em primeiro lugar um questionário preliminar, de resposta fechada, onde eram elencados problemas e modos de resolução e se solicitava aos sujeitos que escolhessem um mais frequente e um que trouxesse mais

benefício/prejuízo à relação pedagógica.

A partir dos dados do questionário foi elaborada uma história com dois problemas mais frequentes e dois modos de resolver menos habituais. Essa história constituiu-se como o primeiro elemento do segundo instrumento, uma entrevista semi-directiva individual, onde se solicitava a opinião do sujeito sobre os modos de resolução implementados na história, aqueles que ele entendia como melhores para resolver a situação, como mais eficazes, como mais justos e como potenciadores do bem-estar.

Os dados da entrevista foram tratados através de análise de conteúdo, tendo como critério os “sujeitos”. Foi elaborado uma grelha de análise e posteriormente realizada a análise qualitativa e quantitativa, recorrendo a métodos de estatística não paramétrica: teste de qui-quadrado de independência com correcção de continuidade de Yates e o teste de Fisher, tendo como nível de significância adoptado 0,05, para 1 grau de liberdade. Com o objectivo de mensurar a intensidade de associação, utilizou-se como medida o coeficiente de contingência, correspondendo 0,707 ao grau máximo de associação. Para análise estatística utilizou-se o programa Statistical Package Social Sciences, versão 7.5.

Os resultados finais do presente estudo, enquadrando-se na generalidade de resultados obtidos em outros estudos semelhantes, permitem perceber que a solução apontada na história apresentada aos sujeitos, de comunicar unilateralmente a decisão de resolução e de a remeter ou adiar para uma terceira instância parece não ter especial eco na presente amostra, que faz centrar as suas propostas de resolução na interacção entre o par relacional e, num segundo plano, na negociação. As estratégias de resolução surgem assim num quadro aparentemente mais cooperativo e de aproximação relacional e de interesses. No entanto e quando analisados com mais pormenor os critérios nos quais os sujeitos se centram para avaliar alguns âmbitos dessas propostas de resolução imaginada, é possível perceber que estas estratégias dependem ainda muito da pessoa que significa no par a maior autoridade – o professor – e que se centram sobremaneira no aluno, no

seu erro e na consideração dos seus motivos.

Todavia e por outro lado, parece igualmente clara a preocupação com a pessoa do outro, sobretudo por parte dos professores, e pela perspectiva do bem geral, derivada directamente da introdução da questão relativa ao bem-estar na resolução. Já a consideração dos motivos da outra parte, sobretudo do aluno, apesar de ainda ter alguma relação com a centração e subjacente culpabilização do aluno, parece ser um critério onde toma também forma a preocupação com a perspectiva do outro, o que de algum modo se coaduna com o grande número de propostas de interacção e negociação como melhores resoluções.

No que respeita às variáveis em estudo, foi possível perceber uma relação significativa e com um grau de associação quase sempre expressivo entre o estatuto e os critérios dos sujeitos para avaliação da resolução de conflito. É perceptível que o discurso dos docentes reflecte maior centração no par professor-aluno e nos critérios respeitantes à sua implicação na resolução, ao respeito e investimento na pessoa do aluno, à inoportunidade da intervenção e à adequação às características do aluno. Já os alunos centram-se de forma bastante mais significativa que os docentes na tarefa e nos efeitos da resolução nas suas motivações e comportamentos. No âmbito da variável género e sua relação com o universo de representações dos sujeitos, os dados apresentados revelam associações pouco significativas e graus de associação menos expressivos.

Sendo perceptíveis diversos níveis de cooperação, nomeadamente a atenção outro e à sua perspectiva, bem como o desejo de procurar plataformas de acordo e de se colocar a si mesmo em causa, este diálogo parece de base eivado de uma conotação excessivamente culpabilizante e de uma dimensão mais reparadora e correctiva do que relacional e criativa. Esta dimensão da oportunidade dada ao aluno de assumir o seu erro, na medida em que nele está a fonte, quase única, dos problemas, toma assim proporções bastante grandes no referido diálogo entre as partes.

Introdução

A presente investigação tem como ponto espolizador para a sua realização um “subterfúgio” ou um “chavão” facilmente empregue quando em educação, como noutros âmbitos, falamos de resolução de conflitos: o diálogo! É que, “se a conversar é que a gente se entende”, interessa igualmente *entender a conversa*, saber quem é *a gente que conversa* e como é que se pode *entender*.

Muitos (alunos, professores, psicólogos, funcionários, comunidades educativas em geral, pais, ...) afirmam o diálogo como solução e afirmam-se facilmente como seus apologistas e implementadores. Não duvidando deste diálogo, as questões que julgamos importa colocar são: *o que é o diálogo? que diálogo? como o diálogo? quem dialoga?*

Em investigação anterior (Mendes, 1998), incluída num projecto mais vasto coordenado por A. Carita e no âmbito da monografia de final de curso, o centro da nossa reflexão e aprofundamento empírico foram os “sentimentos dos alunos em relação à situação de conflito na sala de aula, (...) as diferentes matizes (...) que a envolvem, e enfim, a ecologia inerente ao próprio espaço pedagógico, (...) (explorada a partir) das representações dos alunos sobre a situação de interacção, vivida como conflito no espaço da sala de aula: conflito entre professor e aluno ou entre aluno e aluno” (p.1).

Continua a fazer-nos reflectir e a preocupar-nos o conflito na sala de aula, por sabermos-lo inevitável nesse espaço que lhe serve de catalisador, onde se joga a interacção

entre sujeitos intrinsecamente diferenciados, seja pelas idades e história, seja pelo estatuto e funções.

Na presente investigação não deixamos de lado estas referências que nos orientaram: conflito, espaço da sala de aula e actores da inevitabilidade na relação pedagógica. Centramo-nos, no entanto, a montante destes referenciais, nas soluções que são propostas para sanar o conflito e sobretudo no modo como são justificadas essas resoluções pelos sujeitos que, de uma forma mais directa e presencial, são os seus potenciais actores: professor e aluno. Sabendo que “mais vale prevenir que remediar”, não deixa de ser importante reflectir e analisar a forma como a inevitabilidade do conflito é gerida na sua forma remediativa, na medida em que, não sendo o conflito em si mesmo negativo ou positivo, é na resposta que lhe é dada que poderemos encontrar factores de qualidade positiva ou negativa.

Desta forma, interessa-nos a exploração das **representações sobre a resolução de uma situação de conflito entre professor e aluno no espaço da sala de aula**, realizada a partir dos discursos de professores e alunos do 12º ano sobre uma história hipotética de conflito, procurando contrastar e potenciar uma análise diferencial do universo representacional de sujeitos com diferente estatuto e género.

Como **instrumentos** de operacionalização deste estudo de carácter exploratório e comparativo, utilizam-se um questionário, que permite perceber quais os conflitos mais usuais e quais as formas de resolução habitualmente implementadas, e uma entrevista sobre resolução de problemas, onde é tomada como estímulo inicial e desencadeador da conversa uma história de uma situação de conflito na sala de aula, construída com base nos dados do questionário. Desta forma, pretende-se manter de algum modo constante o universo representacional a partir do qual é solicitado aos sujeitos que reflectam, procurando evitar a dispersão nos discursos dos sujeitos, circunscrevendo o espaço, os actores e a própria situação de conflito.

Esta exploração tem como âmago os critérios utilizados pelos sujeitos para avaliar a

resolução da situação de conflito, inicialmente apresentada, bem como a resolução que lhes é solicitado que imaginem. Esses critérios são analisados em função do carácter efectivamente resolutivo da solução, da dimensão superlativa da qualidade de resolução imaginada e da sua eficácia, bem como dos critérios de justiça e bem-estar.

Ao propormo-nos investigar sobre a avaliação da resolução de conflito, estamos a priori conscientes, pela prática diária e pelo estudo já realizado (Mendes, 1998), de que a generalidade das representações se centrará nos benefícios da interacção relacional entre o par em conflito. Isto talvez seja o óbvio esperado, pelo menos ao nível do final do ensino secundário! No entanto, julgamos fundamental tentar perceber a tonalidade do diálogo e a avaliação geral da resolução. Em primeira análise, interessam-nos sobretudo os *porquês*. É esse o cerne do nosso estudo: *porque é que o melhor caminho é este?*

O presente trabalho vem dar de algum modo sequência aos caminhos que tinham sido apontados como passíveis de aprofundamento no projecto de investigação mais vasto no qual participamos (Mendes, 1998), conjuntamente com alguns alunos do I.S.P.A. e que foi supervisionado e orientado por A. Carita. Tendo objectivos cujo cerne não é já o conflito mas sobretudo a avaliação da sua resolução e utilizando aparatos metodológicos diferenciados, é ali que continua a ir buscar alguma da sua potencial riqueza.

Desejando possibilitar comparações entre estudos, preservámos algumas das variáveis que antes tinham sido controladas, bem como procurámos manter as questões da entrevista e as categorias e explicitações da grelha de análise de conteúdo.

Conscientes da natureza do presente estudo e dos objectivos que lhe subjazem, e sabendo que a dimensão da amostra em causa não permite generalizações, julgamos que a presente investigação, pela metodologia utilizada e pelo aprofundamento que esperamos possa trazer aos estudos já realizados neste âmbito, poderá contribuir de algum modo para uma compreensão mais ampla do fenómeno de conflito no espaço da sala de aula e, sobretudo, dos modos para o resolver e razões justificativas dessa resolução.

Relativamente à estrutura do presente trabalho, começar-se-á por proceder à apresentação do quadro teórico de referência e das questões que subjazem ao estudo, presentes na definição de conflito no âmbito geral e específico da relação pedagógica, nas estratégias possíveis de implementação da sua resolução e no modo como os diversos estudos referem a representação desta realidade por alunos, agentes educativos e pais, seja no âmbito da situação e resolução de conflito, seja no que concerne à avaliação da sua eficácia, justiça e bem-estar. Tal reflexão permitirá a definição da problemática do presente estudo, de onde decorre o Método utilizado para responder às questões suscitadas, especificado na população e amostra que lhe serviram de campo de investigação, no modo como foi delineado o estudo, como foram recolhidos os dados e analisados os discursos dos sujeitos, e nos instrumentos que utilizados como suporte. Finalmente serão descritos os Resultados do presente estudo passíveis de explicitar as questões levantadas e apresentada a Discussão de resultados e conclusões. A parte final do presente trabalho é constituída pelas referências bibliográficas e anexos ao mesmo.

O Conflito e a sua Resolução – Expressões na Relação Pedagógica

Das Definições Gerais à sua Dimensão Pedagógica

A abordagem do conflito e da sua resolução implica necessariamente e num primeiro momento um entendimento abrangente das realidades a ele associados, seja no que respeita aos actores hipoteticamente intervenientes (nações, organizações ou grupos, indivíduos ou o próprio sujeito tomado individualmente, etc.), seja no atinente à sua globalização ou

circunscrição, bem como nas expressões que toma (guerra, alteração, silêncio, revolta, etc.) ou nas formas de expressão aí assumidas e envolvidas (emoções, percepções, comportamentos, juízos de valor, necessidades, desejos, etc.).

No sentido de caracterizar e definir mais especificamente o conceito, importa começar por distinguir dois tipos fundamentais de conflito (Jesuino, 1996): (a) O **conflito de soma-zero**, onde uma das partes obtém ganhos à custa das perdas da outra. Supõem-se assim opções de resolução baseadas no conhecimento das possibilidades alternativas e na racionalidade da decisão, que poderá passar pela escolha estratégica da cooperação pura (que traga maiores benefícios para ambas as partes) ou da competitividade pura (que obrigue a que os objectivos das partes sejam díspares e que a probabilidade de uma das partes os alcançar faça diminuir as probabilidades da outra parte os concretizar); (b) O **conflito misto**, onde ambas as partes manifestam interesses e expectativas de natureza cooperativa e competitiva, o que torna viável a possibilidade de ambas as partes ganharem, de ambas perderem ou de uma das partes ganhar e a outra perder.

Sendo a maior parte dos conflitos do tipo misto, o entendimento pelas partes de um conflito deste tipo como se fosse de soma-zero tende muitas vezes a fazer com que o mesmo tome contornos de **natureza destrutiva**, a que habitualmente vêm associados (Deutsch, 1969) a expansão do alcance do conflito, as estratégias de poder, as táticas de ameaça, coerção e engano, as percepções e julgamentos erróneos da situação, as pressões para que exista consistência social e cognitiva entre as crenças e as acções, em suma, o desejo de ganhar o conflito e de, por isso, provocar perdas na outra parte.

No outro polo encontra-se o conflito com contornos de **natureza produtiva** que segundo Deutsch (1969) se encontra muito próximo das estratégias de tipo cooperativo, ligadas à conciliação e à minimização das diferenças, procurando-se assim um entendimento mútuo das necessidades, preocupações e do problema que é partilhado. Tentar-se-ia assim atingir ganhos de parte a parte, ou pelo menos, uma plataforma aceitável para a resolução do conflito.

Com base nestas realidades, Thomas (1992b) define o conflito centrando-se na sua génese, como processo iniciado quando uma das partes se vê negativamente afectada e isso é fruto de cuidado/preocupação, ao passo que Deutsch (1969, 1986, 1990) toma como cerne a noção de incompatibilidade entre actividades, ou seja, a possibilidade de uma actividade impedir, provocar danos, interferir ou tornar a outra actividade menos efectiva. Esta noção é reforçada por Raven e Kruglanski (1970, cit. por Pendharkar, 1995) e por Pendharkar (1995), definindo conflito como tensão centrada na incompatibilidade de respostas reais ou desejadas.

Sintetizando perspectivas, o relatório conjunto do Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention e do Office of Elementary and Secondary Education (OJ&OE) (1996) define conflito como luta expressa entre (pelo menos) duas partes interdependentes, reforçando a ideia da percepção de objectivos incompatíveis para ambas as partes e de mútua interferência na sua concretização, num quadro de escassez de soluções.

Em qualquer uma destas definições e na generalidade das realidades antes expostas, o **conflito** é quase sempre jogado em três campos interrelacionados entre si: (a) Na interacção entre as partes que constituem o conflito; (b) Na percepção, pelo menos por uma delas, de incompatibilidades de objectivos ou interesses; (c) Na interdependência entre as partes, ou seja, na possibilidade de cada uma interferir com a outra.

Já a definição sobre **resolução do conflito** parece menos complexa, quando entendida como o decurso da acção tendente a pôr fim ao conflito (OJ&OE, 1996). Todavia, a aparente simplicidade da definição esconde diferenças que lhe estão a jusante: o que é que significa “pôr fim ao conflito”.

Se numa perspectiva comportamentalista, tal pode significar a extinção de um comportamento não desejado (Skinner, 1953, cit. por Carita & Fernandes, 1997), numa óptica de escola entendida enquanto organização, pode centrar-se na resolução de um processo entendido como um todo sistémico (Warters, 2000), ou ainda, sob o horizonte da aprendizagem cooperativa, pode ser definido como um espectro de processos no âmbito da

comunicação e do pensamento criativo, tendentes a desenvolver soluções voluntariamente aceites pelas partes em disputa (OJ&OE, 1996).

Evolução dos Estudos no Âmbito da Psicologia.

No âmbito das ciências humanas e sociais e em particular no seio da psicologia, a abordagem da situação de conflito foi de algum modo “provocada” pela ênfase dada pelas teorias de Darwin, Marx e Freud aos aspectos de natureza destrutiva e competitiva do conflito, seja sob o ponto de vista intra-individual, seja inter-individual.

E se nas décadas de 1920 e 1930, a emergência da psicologia social ficou desde logo marcada pela realidade social dominante (a intensa competição entre países e empresas, os resultados devastadores da primeira grande guerra e as depressões económicas), aquelas perspectivas teóricas nunca deixaram de estar presentes e no final da década de 30 já o grupo de Yale (Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears, 1939, todos cit. por Deutsch, 1990), integrando princípios teóricos oriundos das teorias psicanalítica e da aprendizagem, se dedicava especificamente aos estudos sobre conflito, desenvolvendo a denominada teoria da *frustração e agressão*, explicativa da existência do conflito intergrupos.

Na sua generalidade, os estudos efectuados e então sumariados por alguns autores (Murphy, Murphy e Newcomb, 1937; May e Doob, 1937, todos cit. por Deutsch, 1990) tiveram o benefício de trazer clareza sobre os conceitos que lhes eram centrais - *cooperação, competição e auto-orientação* -, apesar das deficiências ao nível do design experimental dos estudos e da excessiva centração nos efeitos ao nível da tarefa individual da estratégia adoptada. Concomitantemente, Kurt Lewin (1931, 1935, cit. por Deutsch, 1990) lançava a discussão teórica, posteriormente fundada em suporte experimental (Hull, 1938; Miller, 1937, 1944, todos cit. por Deutsch, 1990), sobre as valências negativas e positivas inerentes ao conflito psicológico e sobre a *força* que exercem no sujeito, entendido como forma

dinâmica, influenciadora da outra parte.

E se, neste quadro da psicologia social, a década de 50 permitiu assistir à relevância dada à génese do conflito inter-grupos, seja com raiz nos *objectivos* dos grupos em cada situação e nos *interesses* a eles directamente ligados (Sherif et al., 1949, 1953, 1955, 1961, cit. por Monteiro, 1993), seja centrada no *preconceito*, na assimetria de poder, na limitação de recursos e na privação ou impedimento de prossecução de objectivos (Allport, 1954; Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford, 1950, todos cit. por Monteiro, 1993), já no final da década de 60 a tónica de reflexão recai sobre as diferenças percebidas pelos sujeitos entre o “ter” e o “desejar ter” (formulados sob o conceito de *privação relativa*) entendidas como situações/crenças onde brota o conflito entre grupos sociais (Runciman, 1966; Gurr, 1970, todos cit. por Monteiro, 1993).

Referindo-se à pesquisa da psicologia social contemporânea nos últimos vinte e cinco anos na área do conflito, Deutsch (1990) apresenta **cinco grandes temas** - tipificados em questões - que têm marcado a investigação e a reflexão:

- (a) Emergindo das reflexões sobre a competição e no domínio da economia e da ciência social na situação de conflito surge a questão centrada nas circunstâncias, estratégias e tácticas que permitam a uma das partes ganhar.
- (b) Nos estudos ligados à mediação e estratégias de gestão de conflitos produtivos a questão tem como cerne as possibilidades e modos de terceiros não envolvidos no conflito trazerem benefícios às partes na sua resolução.
- (c) Das áreas da consultoria e da gestão pedagógica escolar a questão centra-se no desiderato de ajudar/educar as pessoas na gestão construtiva dos conflitos.
- (d) Centrada no potencial de cooperação inerente ao conflito a ênfase é colocada nas circunstâncias que permitem às partes chegar a um acordo negociado, mutuamente satisfatório.
- (e) Ligada a factores cognitivos, normativos e de justiça, a questão centra-se nas determinantes de um acordo quando as partes o desejam.

A generalidade destas questões (mas sobretudo as “b”, “c” e “d”) tem sido abordada no âmbito das correntes ligadas à aprendizagem cooperativa¹, onde se destacam programas de intervenção centrados na realidade do conflito. Estes programas tentam partir desta realidade para a criação de hipóteses de resolução negociada, potenciadoras das aprendizagens e benéficas para as relações, centrado-se no aluno, na sala de aula, na turma e/ou na escola, e destinando-se sobretudo a alunos, mas também a professores, tutores, corpos directivos, famílias e comunidades, seja como negociadores, seja como mediadores (OJ&OE, 1996).

No quadro das diversas contribuições para a compreensão da situação de conflito e da situação referenciada como “acordo negociado”, Jesuíno (1996) descreve **três modelos fundamentais** que permitem perceber a evolução dos estudos nesta área: (a) Em primeiro lugar a *teoria dos jogos*, com uma orientação provinda essencialmente do seio dos modelos da economia clássica, desenvolvendo a lógica matemática ligada ao conflito e o conceito da perda mínima face a um adversário mais inteligente. As contribuições desta teoria centraram-se sobretudo no enfoque colocado na interdependência de interesses, cooperativos e competitivos, entre as partes em conflito e na força e natureza da combinação entre estes dois tipos de estratégias para o decurso e resolução do conflito. (b) Uma outra linha de orientação decorre da economia mais recente, recaindo a ênfase na gestão racional do processo e nas expectativas de cada uma das partes, excluindo de algum modo os processos psicológicos a que os sujeitos podem ou não recorrer para influenciar as decisões da outra parte. (c) Finalmente, os modelos psicossociológicos que salientam a importância das entidades colectivas como partes em conflito, das variáveis de contexto e da pluridimensionalidade dos problemas gerados na situação de conflito, colocando em jogo a possibilidade de manipulação das expectativas da outra parte, fundada na interacção e interdependência estratégicas.

1 Fundada em correntes de várias ciências sociais, políticas, económicas e, especificamente na psicologia, no âmbito da interdependência social (Deutsch, 1949, 1962; Johnson & Johnson, 1989, cit. por Johnson, Johnson & Stanne, 2000), do desenvolvimento cognitivo (Johnson & Johnson, 1979; Piaget, 1950; Vygotsky, 1978, cit. por Johnson, Johnson & Stanne, 2000) e do comportamentalismo (Bandura, 1977; Skinner, 1968, cit. por Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

O presente estudo, pretendendo sobretudo explorar a representação da resolução de conflito na situação pedagógica, toma como centro esta interdependência entre as partes, como característica iminente da relação que aí acontece, e os problemas comunicacionais daí resultantes, bem como três das questões antes referidas por Deutsch (1990)²: as possibilidades de terceiros não envolvidos no conflito trazerem benefícios às partes na sua resolução, a forma percebida pelos sujeitos como a mais construtiva para resolver os conflitos e a utilização do potencial de negociação e circunstâncias da sua utilização.

Conflito – Uma Inevitabilidade da (e na) Relação Pedagógica

Analisar o **conflito no seio da relação pedagógica** implica compreendê-lo num contexto sistémico onde aluno, professor e currículo, se inter-relacionam permanente e inevitavelmente, em torno do quais orbitam mediadores internos e externos: os primeiros relacionados com a gestão de tempo, espaços, equipamentos e recursos didácticos, bem como com as práticas avaliativas utilizadas; os segundos, com a turma, a escola, a família e a sociedade (Carita e Fernandes, 1997). E na justa medida em que falamos de inter-relação inevitável, de igual forma temos de nos referir à dependência interpessoal que aí é suposta, isto é, ao campo onde cada uma das partes pode, pelo menos hipoteticamente, interferir com a outra. É neste campo de interdependência relacional e de diferenças que surgem inevitavelmente, a diversos níveis e com diferentes tonalidades, choques de representações, de necessidades e de valores, de desejos, expectativas, vivências, objectivos, etc. (Carita e Fernandes, 1997; Johnson & Johnson, 1998; OJ&OE, 1996).

Daí brota o conflito, como parte inevitável do mundo escolar, que deve ser olhada como ponte para a solução e não como problema. Deste desejo e da necessidade de compreender a realidade em causa surgem as questões relacionadas com a determinação das **causas**,

2. Vd. questões “B”, “C” e “E”, p.7

próximas e distantes, do conflito. Segundo Deutsch (1969, 1990) as variáveis identificadas pelos diversos estudos relativos na área da origem do conflito poder-se-iam resumir à exclusão do outro, à escassez monetária, temporal e espacial, e às diferenças a todos os níveis entre os sujeitos. O relatório do OJ&OE (1996), coincidindo nas variáveis identificadas, sublinha que a exclusão do outro resulta muitas vezes da tentativa de satisfação das necessidades individuais, sejam de sobrevivência, de auto-estima, de pertença, de poder, de liberdade ou de alegria, ou das necessidades do grupo de pertença, expressas na identidade, na segurança, na vitalidade e na comunidade.

No âmbito da natureza das questões em desacordo, Thomas (1992a, 1992b) distingue três formas elementares, que podem surgir combinadas num episódio único de conflito: (1) o conflito de interesses ou objectivos vividos como incompatíveis pelas partes, (2) o conflito cognitivo ou de juízos sobre dados, situações ou factos e (3) o conflito normativo, centrado nas normas ou simplesmente nas convenções sociais. Esta mesma distinção é utilizada pelo Ministério da Educação (2000), no âmbito das sugestões que apresenta ao nível da gestão de conflitos nas relações interpessoais. Para além das diferenças de denominação, Johnson e Johnson (1995) acrescentam um quarto tipo de conflito, relacionado com as diferenças específicas ao nível do desenvolvimento entre o adulto e a criança e das incompatibilidades daí emergentes.

Sobre a **noção de resolução de conflito no espaço pedagógico**, o OJ&OE (1996) destaca que esta deve propiciar a criação de um ambiente onde cada um dos envolvidos possa encontrar oportunidades de trabalho e aprendizagem com os outros, sentindo-se bem física e psicologicamente, liberto de ameaças e perigo. A resolução constitui-se assim como uma componente fundamental dos esforços da comunidade educativa e da comunidade em geral no sentido da prevenção da violência, ligada aos conceitos de democracia e cidadania, de aprendizagem cooperativa e educação multicultural, de desenvolvimento do pensamento crítico e de um mundo pacífico, de diminuição de preconceito e de justiça social (Girard, 1995).

Mais comum que o conceito de conflito é, em meio educativo, a evocação subjectiva de

alguma coisa sentida pelos intervenientes como **indisciplina**. Terminologicamente, a indisciplina é definida como a negação da disciplina, isto é, de alguma regra imposta ou de normas ou padrões socialmente aceites. É sobre esta base que diversos autores (Amado, 1999; Carita e Fernandes, 1997; Estrela, 1986, 1994; Lawrence, Steed & Young, 1985, cit. por Amado, 1999; Mendes, 2000) a definem como contração de princípios, regulamentos, contratos e ordens, onde existe clara discordância com os objectivos do grupo ou instituição, provocando assim situações de perturbação do contexto comunicacional da relação pedagógica. É também sob este prisma que o Decreto-Lei nº 270/98 (1998, de 1 de Setembro) descreve medidas educativas disciplinares a aplicar nos casos em que o comportamento do aluno vá contra as normas de conduta e convivência, traduzindo-se na perturbação de actividades da escola ou de relações na comunidade (n.º 1 do artº 12º).

O Ministério da Educação (2000) refere o processo de democratização do acesso à educação e a diversidade sociocultural daí advinda como **principais causas** potenciadoras dos fenómenos de indisciplina, ao que se podem acrescentar algumas características da escola actual, como a injustiça (transformando diferenças em desigualdades), a selectividade, a ineficácia e a incoerência (Benavente & Carvalho, 1994). Mas também aqui, o todo complexo da relação pedagógica tem um peso substancial. Como salienta Estrela (1986, p.142) “um comportamento de indisciplina constitui a resposta imediata do aluno a uma situação pedagógica dada e à forma como ele a percebe”, pelo que é o todo da relação que deve ser questionado e não a culpa de uma ou de outra parte. A autora descreve a relação pedagógica como contacto interpessoal, no sentido restrito, entre professor-aluno e entre alunos, e num sentido mais amplo, implicando intervenientes directos e indirectos (pais, funcionários, comunidade, etc.). É nesse todo relacional, onde imbricam uma finalidade instrucional e uma finalidade educativa mais ampla, que Carita (1992) sublinha como condição fundamental e requerida, a definição e construção de uma estrutura de participação.

Tal estrutura implica num primeiro momento a definição clara de âmbitos de análise, reflexão e intervenção. Amado (1999) distingue três **níveis** diferenciados mas interdependentes de

indisciplina: (a) O desvio às regras de produção, centrado na perturbação do funcionamento da aula ou na fuga à tarefa; (b) O conflito inter-pares, caracterizado pela formalidade imposta pelo espaço próprio do grupo-turma, pela forma como os seus membros são “impostos” uns aos outros e pelos fins que lhes são propostos; (c) O conflito professor-aluno, onde se coloca muitas vezes em causa a autoridade e estatuto do professor.

No âmbito deste último nível enunciado, Postic (1986) refere que a interacção pedagógica surge como um processo assimétrico de contingência, numa interdependência de papéis (professor e aluno) que surgem como complementares. Na sua expressão manifesta de indisciplina, o conflito, emerge desta assimetria relacional, caracterizada pelas diferenças de estatuto, de papéis, de funções e mesmo de idade e de cultura, entre professores e alunos. O conflito potencial emerge inevitavelmente, fruto dos jogos mútuos de expectativas e representações sobre as vivências dessa relação, de outras onde entram em jogo o poder e autoridade, e da necessária imposição unilateral de decisões, objectivos, ensinamentos e ritmos de aprendizagem (Estrela, 1986, 1994; Carita e Fernandes, 1997), onde cada uma das partes utiliza a sua quota parte de poder para atingir os seus objectivos no que é, muitas vezes, definido como “conflito de poderes” (Ministério da Educação, 2000).

Em resumo, encontramos como **condições estruturais da relação pedagógica**, do conflito e, especificamente, do inter-relacionamento do par professor-aluno: (a) O espaço e tempo que lhe são específicos e característicos; (b) As finalidades de que está imbuída; (c) O registo normativo onde decorre; (d) As diferenças no modo como cada situação é representada e os efeitos desse universo representacional nos intervenientes da relação pedagógica; (e) A diversidade e diferença entre as partes ao nível de objectivos, informação, interesses, desejos, valores e crenças.

Segundo Thomas (1992a), é no contexto das condições estruturais ao conflito que podem emergir variáveis capazes de promover a colaboração entre as partes, de proporcionar condições práticas para que esta colaboração possa ser efectiva, de favorecer a colaboração como atitude/comportamento normal e de gerar condições de natureza

emocional que facilitem o sucesso da colaboração, tais como a redução ou extinção de estratégias ligadas à ameaça e o incremento da interajuda. Estamos perante o que Deutsch (1990) refere como *potencial de cooperação* inerente ao conflito, possibilitador de uma maior qualidade nas aprendizagens, nas relações interpessoais e nos processos de decisão.

Mas se a resolução parece ou se deseja como o corolário lógico para a situação de conflito, as estratégias para a sua implementação, bem como o entendimento sobre o conceito de “resolução”, permitem diferentes perspectivas de actuação. Neste quadro, apresentam-se três perspectivas e modos diferenciados de implementar a resolução, consignados em estratégias de natureza comportamental, competitiva/destrutiva e cooperativa/produtiva, na certeza de que esta divisão tripartida, teoricamente justificável, se esbate no espaço relacional concreto de cada sala de aula, na medida em que as três estratégias coexistem e muitas vezes se interpenetram.

Estratégias de Abordagem da Resolução do Conflito

Estratégias de Natureza Comportamentalista

O exercício da autoridade e aplicação do castigo, tidos como modelos de disciplina tradicional, são muitas vezes os conceitos mais utilizados quando falamos de conflito e, especificamente, de indisciplina. No quadro teórico do comportamentalismo acerca da intervenção e resolução de problemas de indisciplina e especificamente no âmbito do modelo teórico de Skinner (1953, cit. por Carita & Fernandes, 1997), ganham especial relevo quatro combinações de estímulos e contingências, sintetizados por Carita e Fernandes (1997) nas seguintes estratégias:

- (1) O **reforço positivo**, onde face a comportamentos considerados ajustados são fornecidos estímulos tidos como agradáveis, potenciadores da repetição dos primeiros (e.g.: elogio, quadro de honra, manifestação de afecto, recompensa material, disponibilização de atenção, etc.).
- (2) O **castigo negativo**, onde face a comportamentos considerados desajustados se retiram estímulos reconhecidos como agradáveis, tais como os enunciados no âmbito do reforço positivo (e.g.: ignorar, retirar a atenção, etc.).
- (3) O **castigo positivo**, onde face a comportamentos considerados desajustados se utilizam estímulo tidos como pouco agradáveis, esperando o seu desaparecimento (e.g.: isolando o aluno da turma ou da aula, apresentando-lhe uma tarefa suplementar, censurando o aluno frente aos colegas, etc.).
- (4) O **reforço negativo**, onde face a comportamentos considerados ajustados se retiram estímulos reconhecidos como desagradáveis, tais como os enunciados no âmbito do castigo positivo.

A natureza e efeitos dos reforços e castigos varia consoante as características da situação, do contexto, dos sujeitos nela intervenientes e da dinâmica relacional existente. É pressuposta a modificação de condutas como facilitadora da aprendizagem, sendo o adulto o responsável pela gestão do comportamento dos alunos, de quem se espera o cumprimento das regras e aceitação das consequências do seu incumprimento (Pendharkar, 1995).

Gordon (1979, cit. por Carita & Fernandes, 1997) sublinha a importância deste poder de castigar ou premiar, e o efeito perverso que produz, seja no sujeito que sofre os efeitos do uso e abuso da autoridade, seja na perda de poder que os professores sofrem pelo exercício da sua autoridade, sobretudo quando os alunos estão em níveis de escolaridade mais elevados. Segundo muitos dos estudos empíricos³ realizados em Portugal, esta autoridade é muitas vezes o principal recurso do qual se socorre o professor para resolver os problemas de conflito dentro da sala de aula.

³ De que são e.g.: Carita, 1992; Carita, Henriques e Silva, 1996; Carmona, 1991; Domingues, 1992; Encarnação, 1998; Henriques, 1996; Jesus, 1996; Mendes, 1998; Monteiro, 1996; Ramos, 1999.

Refira-se a este propósito o *novo estatuto dos direitos e deveres dos alunos*, publicado no Decreto-Lei nº 270/98 (1998, de 1 de Setembro) que regula a convivência e a disciplina em cada escola e que se centra no reforço da autoridade dos professores através da coesão da escola, acentuando a responsabilidade individual e colectiva num quadro de intervenção concertada e sublinhando a celeridade dos procedimentos disciplinares. Estes visam “a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica e democrática dos alunos” (n.º2, artº 12º do Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro). Desta forma, tipificam-se como medidas disciplinares a advertência ao aluno, a advertência comunicada ao encarregado de educação, a repreensão registada, as actividades de integração na comunidade educativa, a suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis, a transferência de escola e a expulsão da escola (artº 15º). Posteriormente, o Ministério da Educação (2000) sublinharia que estas medidas de natureza disciplinar só deverão ser aplicadas depois de ultrapassada determinada “margem”, cujos limites dependem da valoração razoável e do bom senso dos adultos, na sua qualidade de agentes educativos.

Importa neste âmbito não confundir punição com o exercício disciplinador. Socorremo-nos por isso da distinção presente no relatório do OJ&OE (1996), onde se refere:

(1) A disciplina, como consequência da quebra de normas que enformam a realidade da ordem social, preocupada com acções cometidas no presente e aplicada de forma consistente, mas preocupada com a pessoa. Envolve professor e aluno de forma activa e responsável, abrindo ao último opções de um novo comportamento, resultando num modelo que pretende desenvolver a capacidade de auto-avaliação.

(2) A punição, como exercício de uma autoridade com responsabilidade, fundada em acções cometidas no passado e aplicada muitas vezes inconsistentemente, sem excepções ou assunção de circunstâncias mitigadoras. Causando danos ao sujeito que a recebe, fecha-lhe igualmente qualquer opção, senão a de assumir a responsabilidade de pagar pelo acto cometido, resultando num modelo que reduz expectativas.

É de relevo ainda sublinhar que as consequências da utilização de punições e de castigos não são clara e necessariamente a extinção do comportamento indesejado, nem a evidência do comportamento desejado. Se por um lado urge referir o efeito dissuasor da punição face a outros alunos, informando-os sobre as consequências dos actos, bem como o facto de suspender imediatamente o comportamento disruptivo, por outro importa ressaltar igualmente o seu efeito de curto prazo, a possibilidade de aumento de frequência de actos disruptivos, do seu grau de nocividade ou do exibicionismo dos mesmos perante os colegas, a par dos efeitos sobre a auto-estima do aluno castigado e do sentimento de rejeição provocado (Carita & Fernandes, 1995; Fontana, 1985; Jesus, 1986, OJ&OE, 1996).

Estratégias de Natureza Competitiva/Destrutiva

No âmbito da análise dos modos de resolução de conflito na escola à luz dos conceitos de conflito de soma-zero e conflito misto, e no âmbito de estratégias de natureza destrutiva, refiram-se as estratégias relacionadas com a competição (Carita & Fernandes, 1997; Johnson & Johnson, 1998; Ministério da Educação, 2000; Thomas, 1992a, 1992b), categorizadas no relatório sobre a resolução de conflito (OJ&OE, 1996) em dois grupos:

- (1) “Respostas suaves”, no âmbito das estratégias perder-ganhar ou perder-perder, tais como **evitação**, **acomodação** e **compromisso excessivamente penalizador**, sempre com submissão de uma das partes em detrimento da satisfação da outra, podendo eventualmente ambas nada ganhar. Prevaecem aqui a submissão, a condescendência e auto-censura.
- (2) “Respostas duras”, no âmbito da estratégia ganhar-perder ou perder-perder, tais como a **confrontação**, **força**, **raiva** ou **ameaça**, sempre com o objectivo de uma das partes ter o máximo ganho à custa das perdas do outro, podendo ambas perder. Impera o domínio do outro e o constrangimento.

Uma outra estratégia de resolução pode passar pela **inacção** (Carita & Fernandes, 1997; Sprinthall & Sprinthall 1993; Thomas, 1992a, 1992b), onde nada se faz, obnubilando as necessidades das partes em conflito e dos sujeitos que as envolvem. Todavia, se uma regra é quebrada repetidamente e nenhuma resposta é dada, nomeadamente,) por parte do professor, os alunos sentir-se-ão convidados a perceber até onde se estendem os limites (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Deutsch (1990) a competição (tal como a cooperação) é induzida e induz um conjunto de variáveis inerentes a própria relação social: (a) As táticas ligadas à coerção, ameaça e engano; (b) A pobreza da inter-relação comunicacional; (c) As atitudes de suspeição e de hostilidade; (d) A maior sensibilidade aos interesses opostos; (e) A importância, peso e rigidez dos assuntos no conflito; (f) A tentativa de enfatizar as diferenças de poder entre os sujeitos/grupos da relação.

Estratégias de Natureza Cooperativa/Produtiva

No âmbito de estratégias de natureza cooperativa, o conflito é entendido como transcendendo o seio das díades restritas como o professor-aluno para o todo comunicacional, dinâmico e interdependente da relação pedagógica. Neste contexto, o modelo proposto por Thomas (1992b)⁴ permite uma compreensão bastante alargada da situação de conflito naquela relação, explicitada à luz de quatro componentes:

- (1) O *processo* de conflito ou, o que poderíamos considerar, o ponto fulcral do conflito, centrado no conjunto de acontecimentos - de matiz interna ao nível das diferentes experiências das partes e externa no que concerne aos seus comportamentos - que acontecem durante o conflito. Este processo, tem uma lógica intrínseca que se encontra ligada a acontecimentos temporalmente anteriores

⁴ Modelo reformulado a partir do modelo de conflito de Walton e Dutton's (1969, cit. por Thomas, 1992b) e do próprio modelo de Thomas datado de 1976.

e que produz consequências nos acontecimentos seguintes, tendo as seguintes componentes: (a) O reconhecimento do conflito; (b) Os pensamentos e emoções relacionados com este processo de reconhecimento; (c) As intenções de acção estratégica de resolução; (d) A dinâmica comportamental de interacção entre os sujeitos, mais positiva e de cooperação, ou mais negativa e de agudização conflitual.

(2) As *condições estruturais* ao processo de conflito, ou seja, o contexto de interacção específico no qual se jogam as características específicas da questão espoletadora do conflito, de uma das partes, da relação entre as partes e do próprio sistema que serve de palco ao conflito.

(3) As *consequências* do conflito, relacionadas com a especificidade da situação, com o contexto social e relacional onde esta acontece e com as implicações ao nível das partes envolvidas.

(4) Finalmente, algumas situações de conflito suportam ou supõem a *intervenção de terceiros*, exercendo uma função de controlo do sistema ao nível do processo e/ou da sua estrutura.

Este tipo de intervenção, sendo uma estratégia de resolução possível, pode por vezes ser vista como delegação de poder por parte do professor ou como imposição ao aluno de um processo no qual ele tem ainda menor possibilidade de intervenção (Carita & Fernandes, 1997). Neste âmbito, importa diferenciar a intervenção de terceiros como mediadores ou como árbitros:

- A resolução por **mediação** implica um processo estruturado que permite que as partes, voluntariamente, dialoguem e resolvam o seu problema no respeito pelas diferenças com a assistência de terceira parte, desinteressada, que ajuda na resolução do conflito: (1) Fazendo terminar as hostilidades; (2) Assegurando-se do desejo das partes de chegar a um acordo; (3) Definindo o conflito; (4) Facilitando a troca de razões de parte a parte e a reversão de perspectivas; (5) Criando hipóteses de mútuo ganho; (6) Negociando um acordo interactivo de natureza integrativa (Johnson & Johnson, 1995, 1998;

Pendharkar, 1995; Warters, 2000). Este processo pode ser exercido por colegas, no caso dos conflitos inter-pares, ou por adultos com relação próxima com as partes, mas neutra e externa à questão em discussão.

- A resolução por **arbitragem** implica submeter a disputa a uma terceira parte, desinteressada, a quem é dada autoridade para coligir informação e estabelecer um julgamento sobre a forma como será resolvido o conflito (Johnson & Johnson, 1998; OJ&OE, 1996). Refira-se a título de exemplo a comissão arbitral, enquanto instância de regulação de conflitos, proposta no Decreto-Lei nº 270/98 (1998, de 1 de Setembro).

A estratégia de arbitragem deverá somente surgir depois de se mostrar inviável a de mediação, sendo que a esta antecede a **negociação** cooperativa e integrativa. A negociação é aqui entendida como estratégia ganhar-ganhar em que ambas as partes, apesar de partilharem interesses opostos, voluntariamente se vêem, percebem e desejam como ganhadoras, trabalhando em conjunto e sem ajuda externa para criar um acordo (Johnson & Johnson, 1995; Johnson & Johnson, 1998; OJ&OE, 1996).

Aqui podem-se distinguir o **compromisso**, caracterizado pela satisfação parcial das necessidades e expectativas de ambas as partes, procurando-se dividir perdas e ganhos, e partilhando concessões, e a **colaboração**, onde se supõe implicação total das partes, confiança mútua e a busca criativa, aberta e integrada de novas soluções, conduzindo à satisfação integral dos envolvidos, na partilha renovada e negociada de ganhos (Carita & Fernandes, 1997; Johnson & Johnson, 1998; OJ&OE, 1996; Thomas, 1992a, 1992b).

Tanto o compromisso como a colaboração supõem a distinção e definição da origem do conflito, o estabelecimento de intercomunicação em relação a propostas e posições, a tomada da perspectiva do outro, a recriação de opções e um acordo favorável para todos, sendo que, segundo Deutsch (1990), a cooperação (tal como a competição) induz e é induzida através de variáveis inerentes à relação: (a) A vontade de ajudar; (b) A abertura à comunicação e à escuta; (c) As atitudes na relação de confiança e de amizade; (d) A

sensibilidade a interesses comuns às partes e menor ênfase colocada nos interesses que não são partilhados; (e) A proximidade percebida de crenças e atitudes; (e) Uma orientação mais virada para os poderes que são comuns e partilhados.

Estratégias Competitivas versus Estratégias Cooperativas

De acordo com Deutsch (1990), o processo de conflito, suas consequências e diferentes formas, estão intrínseca e mutuamente dependentes do caldear entre os contextos competitivo e cooperativo, sendo reflexos do contexto de onde emana o conflito, numa relação de causalidade e interdependência mútuas.

Tal não obsta a que, quando estabelecida a comparação entre um grupo competitivo e cooperativo no seio escolar, se verifique no primeiro uma tendência para sobre-elevação dos níveis de ansiedade nos alunos, para a subestimação de si e do seu trabalho, bem como atitudes menos favoráveis e menor sentido de responsabilidade em relação aos outros (Deutsch, 1979, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993). Este último aspecto toma contornos de maior gravidade quando a competitividade atinge maiores proporções, expressos no desenvolvimento de uma hostilidade geral em relação ao(s) outro(s) e de atitudes negativas dos alunos para com os professores e o sistema escolar na sua generalidade (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Numa escola onde as estratégias de resolução assentam neste estilo competitivo, as recompensas são escassas e só para os melhores, tornando-se a punição demasiado premente, evitando-se a comunicação aberta e sendo a atenção focalizada no ganho e na resolução a curto-termo, em detrimento da manutenção e potenciação de boas relações (Johnson & Johnson, 1998).

Ao contrário, um ambiente de participação, negociação e consenso, parece conduzir a níveis mais altos de motivação nos sujeitos constituintes do grupo, em especial naqueles que habitualmente mostram menos capacidades (Johnson & Johnson, 1995; OJ&OE, 1996;

Sprinthall & Sprinthall, 1993), convidando à participação das partes na planificação e implementação da resolução, supondo uma orientação para a não violência, empatia, justiça, equidade, confiança e tolerância, e para o respeito por si próprio, pelo outro e pela diversidade (OJ&OE, 1996)⁵. De igual forma, parece permitir maior qualidade nas aprendizagens, nas relações interpessoais e nos processos de decisão, uma complexificação dos raciocínios, da reversibilidade do pensamento e resolução mais criativa de problemas, maior capacidade de lidar com o stress e com a adversidade, e menor resistência à mudança (Johnson & Johnson, 1995; OJ&OE, 1996).

Segundo o Ministério da Educação (2000), em alternativa a respostas tradicionais e autoritárias “facilmente podemos concluir pela vantagem de se resolverem os conflitos de forma cooperativa. Permitir-se-á, assim, uma acção pedagógica orientada no sentido do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.”

No entanto, se a cooperação parece (de forma tão óbvia) a melhor estratégia para fazer face a um problema, envolvendo e satisfazendo plenamente todas as partes implicadas e transformando o conflito numa oportunidade de favorecer e potenciar relações de confiança mútua, no universo representacional dos actores da relação pedagógica e na prática diária, o “óbvio” torna-se desiderato longínquo, como podemos perceber nas dimensões de análise dos estudos sobre representações do conflito que passamos a apresentar.

⁵ No relatório conjunto do OJ&OE (1996) é apresentado um resumo suficientemente exaustivo de estudos empíricos que indicam que os programas de resolução de conflito e de mediação demonstram efeitos positivos na redução da violência e da indisciplina, tais como: Carpenter, 1993, 1994; Carter, 1994; DeCecco e Richards, 1974; Deutsch, Mitchell, Zhang, Khattri, Tepavac, Weitzman e Lynch, 1992; Hanson, 1995; Johnson e Johnson, 1995; Lam, 1989; Lewis, 1996; Nakkula e Nikitopoulos, 1996; Ohio Commission on Dispute Resolution and Conflict Management, 1994; Powell, Muir-McClain e Halasyamani, 1995; Smith, 1996; Tolsen, McDonald e Moriarty, 1990, todos cit. por OJ&OE (1996).

A Representação do Conflito e a sua Resolução na Relação Pedagógica

Ao abordarmos no presente estudo a situação de resolução de conflito e (por consequência) de indisciplina na relação pedagógica, centramos a nossa investigação no campo das representações. Esta é uma perspectiva de abordagem que tem sido particularmente utilizada no estudo da interacção educativa, na medida em que produz uma compreensão que, transcendendo a observação de um conjunto de comportamentos previamente definidos, permite perceber a teia de condutas e comunicações interindividuais estabelecidas entre professores e alunos, o modo como cada um dos parceiros vê e é visto pelo outro no seu contexto social específico e as determinações contextuais subjacentes, limitadoras e reguladoras desse “olhar” (Gilly, 1980).

Não se procurando relações de causa e efeito, pode-se aceder a uma compreensão alargada das funções sociais efectivas da escola: (a) Da escola como organização institucional; (b) Das representações que um determinado grupo possui acerca dela; (c) Do processo educativo no seu todo; (d) Do tipo e tonalidade de comunicações interindividuais; (e) Das interacções na relação educativa; (f) Do modo como é alicerçada a construção dos saberes (Gilly, 1989).

No âmbito da pesquisa dos factores constituintes do sistema de apreensão do sujeito, distinguem-se os de âmbito contextual, definidos por Gilly (1980) nas *condições normativas gerais*, expressas nos valores de referência na sociedade, nas estruturas sociais de suporte, nas normas e modalidades de funcionamento e organização da instituição, nos objectivos, processos e métodos educativos e na sua influência normativa nos potenciais consumidores da instituição (famílias, empresas, etc.) e os factores relacionados com *a história individual* de cada sujeito e com *a situação e “objectos” concretos* da representação, relacionados com o papel que o sujeito ocupa no palco educativo e no seu grupo de referência.

Desta forma, para além dos conhecimentos que alunos e professores constroem no decorrer das suas actividades de ensino e aprendizagem, revela-se determinante analisar os significados que, no âmbito da interacção e comunicação relacional, são organizados pelos sujeitos a propósito desses conteúdos (Coll & Solé, 1990/1996).

De acordo com Estrela (1994), na comunicação verbal ou não verbal, são jogados fenómenos inconscientes e conscientes, de ordem cognitiva e socio-afectiva, condicionantes das aprendizagens individuais e colectivas. Estas aprendizagens, tomadas no sentido escolar mais restrito, ou num sentido amplo do social e da relação, são muitíssimo condicionadas pela complexa teia de relações estabelecidas na aula e de processos inter-relacionais de negociação de significados e estabelecimento de condutas mentais compartilhadas (Coll & Solé, 1990/1996).

No presente estudo, centramo-nos na situação inter-relacional concreta de resolução de conflito e nas representações que sobre ela o par professor-aluno vai construindo. Pretende-se assim perceber o processo de resolução de conflito à luz da significação que lhe é atribuída por actores com papéis distintos e complementares, na medida em que esta é definida como edificação espontânea de um saber emanado da prática e utilizada como instrumento de relação dos sujeitos com os objectos, orientador das suas condutas e comunicações e de adaptação e resolução dos seus problemas (Carita, 1992).

Interessando-nos sobremaneira as representações sobre a situação de conflito, sobre a sua resolução e sobre as dimensões de eficácia, justiça e bem-estar aí presentes, tomamos como ponto de partida deste capítulo alguns estudos relativos à representação da relação pedagógica, perspectivada a montante da situação de conflito, por forma a melhor compreender a especificidade da referida situação.

A Relação Professor-Aluno, a Indisciplina e a Situação de Conflito

De acordo com os estudos de Gilly (1980) e de Postic (1986), a representação que o aluno constrói do professor parece ter como suporte os factores relacionais e afectivos, sublinhando uma relação estabelecida sobre a base da compreensão, do respeito, da valorização, do calor afectivo e a disponibilidade. Conforme os alunos são mais velhos, a importância destes factores diminui de intensidade e aumenta a variedade introduzida,

ganhando especial relevância a clareza e pertinência das explicações, o conhecimento do conteúdo e a capacidade para despertar interesse, a actuação do professor face a situações de conflito e a natureza dos conteúdos de ensino. A representação do professor sobre o aluno centra-se sobretudo nos aspectos cognitivos e nas suas atitudes face ao trabalho, em detrimento dos aspectos afectivos e relacionais (Gilly, 1980).

Segundo o Ministério da Educação (2000), os fenómenos de indisciplina mais frequentes nas escolas são a infracção às regras de trabalho e de convívio, bem como a violação de normas e de valores que regulam as relações entre as pessoas. No estudo realizado por Domingues (1992) numa escola do ensino secundário onde foi utilizado um tratamento organizacional para descrição de situações indisciplinadas, refere-se que 92% dos incidentes acontece no espaço de sala de aula, sendo quase sempre resultantes de provocações e/ou de perturbação da aula.

No âmbito das significações sobre a relação pedagógica vivida especificamente como situação de conflito, alguns estudos centram-se no modo como esta é “vista” pelo professor (Carita, 1992; Carita et al., 1996; Carmona, 1991; Monteiro, 1996; Sousa, 1996) e pelos auxiliares de acção educativa (Monteiro, 1996; Santos, 1995), enquanto outros tomam como cerne o “olhar” dos alunos do 3º ciclo (Carita et al., 1996; Carmona, 1991; Encarnação, 1998; Estrela, 1986; Ramos, 1999), das suas mães (Carita et al., 1996) e dos alunos do ensino secundário (Carita et al., 1996; Centeno, 1998; Estrela, 1986; Henriques, 1996; Mendes, 1998).

No caso mais específico da representação que alunos e/ou professores constróem sobre uma situação de conflito, considerada como de indisciplina, diversos estudos (Carita, 1992; Carita et al., 1996; Centeno, 1998; Encarnação, 1998; Estrela, 1986; Henriques, 1996) referem que os alunos se concebem a si mesmos, maioritariamente, como fonte dos problemas, sendo que a maioria não contesta a autoridade ou o estatuto do professor, mas sim as formas arbitrarias de a exercer. O meio escolar e familiar (Estrela, 1986) ou o professor (Carita, 1992) são tomados como causas mais longínquas. No estudo de Sousa

(1996), as características da família eram apontadas como principal causa para indisciplina.

Carita et al. (1996), uma síntese de alguns estudos realizados sobre as representações de professores, alunos e mães sobre indisciplina, afirma que os alunos centram este fenómeno no questionamento mais ou menos explícito do professor, na sua pessoa, no seu desempenho ou na relação tida com ele. É igualmente atribuída importância a todas as situações que directamente se referem e interferem na normal organização e funcionamento da aula, expressas no barulho ou na risota generalizada.

Segundo o estudo de Carita (1992), a situação de conflito é definida pelos professores com base nas implicações negativas que tem na relação professor-aluno. Já no estudo de Sousa (1996), são sublinhadas aquelas situações que afectam o normal funcionamento das aulas, o trabalho dos outros alunos e o trabalho do professor.

No estudo de Estrela (1986), o critério predominante na representação da indisciplina é, para os alunos, a obstrução à tarefa, sendo que no ensino secundário (Estrela, 1986; Henriques, 1996) a indisciplina se situa principalmente no plano relacional, visando perturbar a aula para atingir o professor. No nosso estudo com alunos do ensino secundário (Mendes, 1998) estes aspectos relacionais foram igualmente determinantes na representação da situação de conflito, encontrando-se relacionados sobretudo com a dimensão verbal, com o respeito pela regra da igualdade e com a inconformidade com determinadas regras na relação do aluno com o professor. É nesta relação que se centram a generalidade dos conflitos, apesar de mais de metade dos alunos não os identificar como indisciplina. Para além da modificação dos aspectos relacionados com o fenómeno de indisciplina nos alunos do ensino secundário, os professores atribuem maior gravidade a um mesmo comportamento desenvolvido por um aluno mais velho, quando em comparação com alunos mais novos (Borg & Falzon, 1990, cit. por Mendes, 2000).

Em relação ao género do aluno, diversos estudos indicam os rapazes como registando mais incidentes de indisciplina do que as raparigas e como sendo muitas vezes mais agressivos (Carberry & Handall, 1980; Cowen et al. 1973; Handal & Hopper, 1985;

McBride, 1990; Maccoby & Jacklin, 1980, todos cit. por Mendes, 2000). Um estudo de Pearl, Bryan & Herzog (1990) refere que, em relação à participação em comportamentos de indisciplina, as raparigas prevêem com antecipação consequências mais negativas do que os rapazes, apresentando talvez por isso menor vontade de participar neles.

No âmbito do estudo por nós realizado (Mendes, 1998), sublinhe-se que não foi possível encontrar uma relação forte entre o género dos alunos e o seu universo representacional, percebendo-se no que respeita ao brotar da situação que as raparigas parecem dar maior importância a questões relacionadas com a gestão do espaço de trabalho e com a relação professor-aluno do que os rapazes.

A Gestão do Conflito

No que concerne ao modo como é gerido o conflito, alunos e professores referem como predominante no 3º ciclo o recurso a estratégias de resolução do tipo autoritário, onde o professor é o único ou principal detentor de poder (Carmona, 1991; Encarnação, 1998; Monteiro, 1996; Ramos, 1999) e onde a sanção disciplinar é justificada pela maioria dos alunos como suporte necessário da disciplina (Estrela, 1986), apesar de considerado desfavorável e potenciador de novos conflitos (Monteiro, 1996).

No ensino secundário a iniciativa do professor continua a ter um papel preponderante no processo de resolução (Henriques, 1996; Mendes, 1998), traduzido sobretudo em estratégias de tipo autoritário, como a comunicação num só sentido e a imposição, surgindo a interacção como a terceira estratégia mais mobilizada (Mendes, 1998).

No que respeita a alternativas de resolução propostas, Carita et al. (1996) referem que os alunos apresentam poucas soluções onde o aluno seja incentivado a participar, seja na análise do problema, seja na identificação e resolução do mesmo. Elas centram-se, nos casos dos alunos do 3º ciclo, em procedimentos de gestão autoritária, na medida em que são as

que conhecem (Encarnação, 1998; Ramos, 1999). No entanto, também a interação é bastante sugerida, coincidindo com a posição das mães dos alunos, que propõem o alargamento do diálogo com os alunos (Carita et al., 1996). Igualmente os alunos do ensino secundário apontam alternativas de resolução relacionadas com um ensino mais dinâmico e adequado aos interesses e motivações dos alunos (Henriques, 1996) e com estratégias instrumentais e da aproximação pessoal e de cooperação, mas onde a negociação não tem um papel expressivo (Mendes, 1998). Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993) e numa perspectiva de desenvolvimento, as razões de obediência à regra por alunos do 12º ano são sobretudo fundadas no auto-controlo, sendo suposto que a criação e manutenção das regras são “tarefas” a partilhar por professores e alunos.

Em diversos estudos realizados com alunos de idades correspondentes ao ensino secundário (Johnson & Johnson, 1995d, 1996; Johnson, Johnson & Stevahn, 1995, todos cit. por Johnson & Johnson, 1998), constatou-se que a generalidade dos conflitos acontece entre alunos e professores, que são utilizadas estratégias de resolução de natureza destrutiva e que não há conhecimento sobre a forma como negociar.

Também segundo os professores (Carita, 1992), a resolução assenta sobremaneira em estratégias de gestão do tipo autoritário e do tipo intermédio, referindo Domingues (1992) que 85% das situações são resolvidas através da expulsão do aluno e sublinhando Vettenburg (1987) o excesso de modelos de gestão assentes no poder e na autoridade “manipuladora”, onde a coerção tem um peso bastante grande.

Num estudo sobre as estratégias de resolução de conflitos entre adolescentes, McDowell (1990, cit. por Pendharkar, 1995) refere que as raparigas tendem a integrar os argumentos e a procurar contrapartidas para atingir soluções, enquanto os rapazes tendem a impor as suas opiniões, assumindo o controle ou utilizando argumentos de dominação. Num outro estudo onde eram comparados adolescentes do 11º ano “treinados” em programas de resolução de conflito, com outros “não treinados” (McFarland & Culp, 1992, cit. por Pendharkar, 1995; Pendharkar, 1995), foi possível perceber que as raparigas “não treinadas”

utilizavam mais estratégias de confrontação directa do que as “treinadas”, não se verificando tal diferença no grupo de rapazes.

Ainda neste domínio, Kings, Gullone e Dadds (1990) referem que os alunos do sexo feminino (entre 8 e 16 anos), quando comparados com os do sexo masculino, aceitam mais facilmente as estratégias de discussão directa e suspensão, do que as que remetem para permissividade e a punição física.

Encarnação (1998) refere que no âmbito da justificação da resolução e na resolução proposta, as raparigas dão maior relevância a questões do âmbito relacional e dos afectos. No estudo por nós realizado (Mendes, 1998), rapazes e raparigas sublinham as consequências negativas da resolução em detrimento das positivas, apesar das primeiras serem mais referidas pelo grupo das raparigas. Este grupo dá uma maior ênfase à inexistência de melhor alternativa e às dimensões relacionadas com a tarefa como justificações da resolução implementada, contrapostas às características pessoais do professor, mobilizadas no grupo dos rapazes.

A Resolução do Conflito sob o Prisma da sua Eficácia

No que diz respeito ao tom geral sobre a eficácia da gestão dos professores, ele é sobretudo negativo, na medida em que os conflitos não são geralmente sanados (Carita et al., 1996; Mendes, 1998) e trazem consigo repercussões pouco positivas para o campo da aprendizagem (Carita et al., 1996).

Os alunos consideram como soluções alternativas e eficazes aquelas que se centram na competente gestão da dimensão socio-relacional da turma por parte do professor (Carita et al., 1996; Estrela, 1986; Gilly, 1980), valorizando todavia estratégias autoritárias e unilaterais, onde compete quase exclusivamente ao professor a responsabilidade de gestão e diminuição dos conflitos existentes, e é dada igualmente ênfase à dimensão instrucional,

expressa na competência, experiência no ensino e interesse pelas aprendizagens realizadas pelos alunos (Carita et al., 1996), e à função disciplinadora, expressa por exemplo, na imposição da sua posição de autoridade (Estrela, 1986; Carita et al., 1996).

No estudo de Sousa (1996), os professores referem como modalidades de gestão mais eficazes aquelas que procuram influir no comportamento do aluno, centrando-se em segundo e terceiro lugar na intervenção de terceiros e na negociação. Também os alunos do 3º ciclo referem a intervenção de terceiros como a segunda modalidade mais eficaz, depois da influência no comportamento do aluno (Ramos, 1999). Segundo Carita et al. (1996), professores, alunos e mães encontram no professor a chave da eficácia da resolução, seja no uso do seu poder disciplinador, seja na confiança na sua capacidade de trazer mudanças ao comportamento do aluno.

Do estudo de Cooper e McIntyre (1996) sobre o funcionamento efectivo de uma sala de aula, a percepção dos alunos (de 7º ano) é de que os professores têm um conhecimento adquirido que resolve tudo, depositando neles a confiança na resolução. Já no ensino secundário, a eficácia das resoluções tem por base os aspectos positivos inerentes ao próprio processo de resolução e dele consequentes (Mendes, 1998).

No que diz respeito a diferenças relativas ao género, importa referir que nos discursos das raparigas ao nível da resolução imaginada como eficaz é possível encontrar uma percentagem bastante maior de sujeitos a utilizar a qualidade do processo como critério do que no grupo dos rapazes onde, ao nível da resolução imaginada, são mobilizadas as consequências positivas da resolução no comportamento dos alunos (Mendes, 1998).

A Resolução do Conflito e o Raciocínio no Domínio da Moralidade

Ao abordarmos a resolução de conflito à luz do raciocínio no âmbito do desenvolvimento moral e, especificamente, no que respeita à justiça e bem-estar, importa num primeiro momento definir aquele âmbito de desenvolvimento e o conceito que lhe serve de fundamento: **moralidade**.

Para Piaget (1932/1970), a moralidade funda-se num sistema de regras, no respeito que o indivíduo tem por elas, no modo como estas regulam a sua relação interpessoal e no desenvolvimento do sentido da justiça em direção à reciprocidade e igualdade.

A partir dos conceitos de alguns filósofos sobre este domínio, Rest (1983, 1986) sintetiza o conceito de moralidade como fundado nos valores e interesses de cada sujeito (viz. os seus direitos, deveres, benefícios e influência das atitudes pessoais no bem-estar dos outros) e nas orientações para a cooperação entre os indivíduos daí advindas. Alargando o âmbito da síntese sobre o horizonte de definições, Lourenço (1992) refere que à descrição da moralidade vêm necessariamente associadas normas e princípios de natureza social, mas também de natureza prescritiva.

O âmbito da moralidade é assim o espaço do *dever ser*, expresso nos comportamentos e capacidades de julgar do sujeito, nos seus sentimentos de empatia ou culpabilidade, na sua consciência sobre o mundo e sobre os outros e nas normas por que se faz reger. Deste horizonte emerge o conceito de **desenvolvimento moral**, na generalidade expresso sob três grandes perspectivas de abordagem: a *psicanalítica*, a da *aprendizagem social* e a *cognitivo-desenvolvimentista*.

Restringindo a nossa análise a esta última, na medida em que é ali que se movem os conceitos de justiça e bem-estar que utilizamos, onde se enquadram autores como J. Piaget, L. Kohlberg, E. Turiel, W. Damon (referidos por Lourenço, 1992), o desenvolvimento moral é descrito como processo de aquisição e construção de princípios de justiça autónomos, emanados do respeito e solidariedade para com o outro e da cooperação social.

A importância destes factores advém sobretudo do carácter activo e interpretativo do sujeito na assimilação das experiências sociais que vai tendo e na construção que faz do seu significado (Piaget, 1932/1970), na permanente interacção com o meio (Kohlberg, 1992).

O desenvolvimento social do sujeito nessa interacção, a importância de experiências e contextos de relação diversificados e a sua influência no desenvolvimento moral têm sido referidas em diversos estudos, seja ao nível do comportamento (Hoofman, 1983; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler e Chapman, 1983, todos cit. por Padilla e González, 1995), seja do raciocínio (Damon e Dillen, 1982, cit. por Padilla e González, 1995; Eisenberg, 1998).

É sobretudo da discussão de problemas morais entre pares (Damon, 1981; Piaget, 1932/1970) ou entre sujeitos de desenvolvimento heterogéneo (Kohlberg, 1976/1982, 1992) que emana o reconhecimento de perspectivas diferentes, facilitador da reorganização das estruturas de pensamento e da relação com os outros.

A escola e a relação com professores e colegas assume-se assim como espaço diferenciado de relação, sendo a adolescência o período onde os aspectos relacionais ganham especial relevância, nomeadamente no que concerne ao desejo de ser respeitado e de ter boa reputação e ser apreciado, e onde o sujeito poderá dispor de autêntica autonomia no domínio moral, possibilitada pela reflexão sobre os seus actos e experiências do dia-a-dia (Padilla e González, 1995).

O sentido mais tradicional de educação moral centra-se ao nível do que Piaget (1932/1970) denomina *respeito unilateral*, onde a regra é imposta pela exterioridade, não se propiciando um crescimento autónomo e responsável e um desenvolvimento da capacidade própria de juízo. Alarga-se a distância professor-aluno, sublinhando-se a assimetria entre os dois. Já no sentido não tradicional, a educação poderá centrar-se, entre outros aspectos, no seguinte: (a) Na importância atribuída ao respeito e compreensão mútuos na assunção das responsabilidades pessoais de cada um dos elementos do par (Piaget, 1932/1970); (b) Na organização e participação democrática na vida da escola (Kohlberg, 1987); (c) No apoio ao desenvolvimento de competências sociais conducentes a processos construtivos; (d) Na

existência de actividades curriculares e metodologias promotoras e facilitadoras da compreensão dos problemas morais e do desenvolvimento do juízo moral (Lourenço, 1992; A. Carita, comunicação pessoal no encontro *Educação e Desenvolvimento Local: Pensar educação. Construir o futuro*, Loures, 1996).

Vettenburg (1987) sugere a ligação entre o tipo de relação professor-aluno existente na sala de aula (mais ou menos potenciadora da autonomia) e a estimulação ou inibição do desenvolvimento moral, referindo que a orientação escolar, o género sexual dos alunos e a sua idade, são variáveis que introduzem diferenças nesse âmbito do desenvolvimento. Em relação à última variável, refere que em idades mais baixas o desenvolvimento moral das raparigas é superior ao dos rapazes, situação que se inverte por volta dos 17/18 anos, sublinhando a existência de um desenvolvimento moral superior em alunos de humanidades, em contraponto com os das ciências. No entanto, a generalidade dos estudos refere a existência de poucas diferenças, sem significância, entre a orientação escolar e o desenvolvimento moral (Rest, 1986), bem como entre as representações sobre o conflito e a orientação escolar (Centeno, 1998).

Em suma, num contexto interpessoal como é o pedagógico, é na discussão dos problemas, na participação na tomada de decisões e na assunção pessoal e colectiva de responsabilidades na vida social que o desenvolvimento do juízo moral se pode promover. No âmbito do estudo do raciocínio e julgamento morais, socorremo-nos dos estudos e conceitos de J. Piaget e L. Kohlberg e das investigações de outros autores emanadas a partir das suas, como suporte para a análise das questões relacionadas com a justiça e com o bem-estar.

O conceito de justiça e a resolução de conflito

Um dos contributos de J. Piaget no âmbito dos estudos sobre desenvolvimento moral diz respeito à distinção entre moral convencional, atinente àquilo que é o costume e que é esperado pelos outros, e moral derivada de um código racional, fundada nas diferentes razões sobre as quais o sujeito reflecte (sabendo que o sujeito pode actuar de forma inconsistente com a reflexão que produz). Esta compreensão geral pode ser tipificada em termos de esquemas e condições de cooperação em dois tipos de pensamento (Piaget, 1932/1970), sinteticamente apresentados:

(a) **Moral heterónoma**, baseada numa relação assimétrica e no respeito unilateral da criança (geralmente até aos 8/9 anos) em relação ao adulto. É deste último, da sua autoridade, das regras externas e dominadoras dele emanadas e da ausência de punição que emerge a noção de “bom comportamento”. O desrespeito pela regra deve levar a uma sanção (imediate, inevitável, arbitrária e automática) do tipo expiatório.

(b) **Moral autónoma**, cujas determinantes são a cooperação entre iguais, a reciprocidade e o respeito. A criança (geralmente a partir dos 10/11 anos) já consegue identificar outras perspectivas para além da sua, não se encontrando a determinação da justiça ou injustiça do acto somente na materialidade das suas consequências, mas também nas intenções atribuídas ao outro. São entendidas como mais justas as sanções cuja natureza e proporcionalidade (de gravidade) estão relacionadas directamente com a falta.

Tal como J. Piaget, também Kohlberg (1976/1982, 1992) dá ênfase às estruturas cognitivas que suportam o desenvolvimento moral e ao equilíbrio para que tende, assenta na interacção entre os indivíduos. Este autor identifica três grandes níveis de desenvolvimento dentro dos quais o desenvolvimento do juízo moral se desenrola ao longo de dois estádios. Cada estádio é orientado para o conceito de justiça, centrando-se assim na atribuição, numa situação moral, de direitos e obrigações aos participantes, e enquadrando o raciocínio moral do

sujeito e não necessariamente a sua acção moral. Um novo estágio é definido como um novo sistema estruturado de forma qualitativamente diferente do precedente, ordenado numa sequência invariante, hierárquica, progressiva e sem retrocessos. Sumariamente, descrevem-se os três grandes níveis que, segundo Kohlberg (1976/1982, 1992), enformam estes estádios:

(a) O **nível pré-convencional**, no qual se situam grande parte das crianças com menos de nove anos e alguns adolescentes. Aqui, as regras e as expectativas da sociedade são tomadas pelos sujeitos como emanadas de pessoas investidas de autoridade externa e são expressas quase sempre em punições de tipo físico ou material exteriores a si (estádio 1 - *heterónimo*) ou onde já é considerada a perspectiva do outro e antecipadas as suas reacções, mas ainda sob a perspectiva da satisfação das necessidades pessoais (estádio 2 - *hedonista-instrumental*).

(b) O **nível convencional**, no qual se encontra a maioria dos adolescentes e adultos. Aqui, a moralidade é definida através da interiorização por parte do sujeito das regras e expectativas dos que lhe estão próximos, no sentido de um conformismo às normas do grupo e de um relacionamento com benefícios mútuos (estádio 3 - *da conformidade às expectativas e relações interpessoais*) ou às regras do conjunto social e institucional, dando enfoque à manutenção da ordem social convencional (estádio 4 - *da conformidade ao sistema social*).

(c) O **nível pós-convencional**, atingido por uma minoria de adultos. É aquele em que o sujeito busca a conformidade com a lei da sociedade como garante da justiça e do respeito que um observador exterior e imparcial lhe teria como sujeito que busca o bem-estar geral (estádio 5 - *do contrato social da utilidade e dos direitos do indivíduo*). Finalmente, a obrigação moral é definida de acordo com os princípios éticos universais livremente escolhidos de justiça, reciprocidade, igualdade e respeito pelo ser humano, tomado na sua individualidade (estádio 6 - *dos princípios éticos universais*).

Pressupõem-se assim alguns indicadores segundo os quais determinado estágio de pensamento moral é mais elevado do que outro, que Lourenço (1992) resume na

diferenciação entre as diferentes perspectivas em confronto, sua integração, articulação, equilíbrio e coordenação, bem como na universalidade das soluções propostas em relação às pessoas e às situações e na reversibilidade na sua aceitação.

De referir ainda que, tal como a eficácia, também a justiça faz parte dos critérios de qualidade propostos para auto-avaliação de empresas e de organizações educativas (European Foundation for Quality Management, 1996; Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad, 2000) e da práticas desejadas no âmbito da autonomia e qualidade (Ministério da Educação, 1997). No âmbito organizacional, Rego (2000a, 2000b) sintetiza diversos estudos⁶ que distinguem diferentes âmbitos da justiça no trabalho: (a) A justiça distributiva, focalizada nos fins alcançados; (b) A justiça procedimental, centrada nos processos utilizados e na justiça dos meios usados; (c) A justiça que reflecte a qualidade da interacção entre os decisores, o respeito relacional, o modo como é transmitida, explicada e justificada a decisão, etc.).

No âmbito da investigação por si desenvolvida sobre percepção de justiça em professores do ensino superior, Rego (2000a) distingue algumas categorias naquelas três dimensões: (a.1) A justiça na distribuição de recompensas respeitantes ao modo de execução das funções, à ponderação do esforço, da experiência pessoal e das pressões resultantes da actividade; (a.2) A justiça na distribuição de tarefas, face às condições em que decorre o trabalho e ao estatuto/funções do sujeito; (b) A justiça procedimental, respeitante à consistência e aplicabilidade das decisões a todos e à inexistência de favorecimentos pessoais; (c.1.) A justiça interaccional relacionada com a dimensão informacional, como explicação clara de decisões relativas a funções e a trabalho ou que afectam a pessoa; (c.2.) A justiça interaccional relacionada com a dimensão interpessoal, do respeito pelos direitos, do interesse em ser justo para com o sujeito e da relação pautada pela ética e honestidade.

⁶ Estudos referidos por Rego (2000a): Greenberg, 1990, 1993b, 1996; Cropanzano & Greenberg, 1997; Rego, 1999, 2000f. Estudos referidos por Rego (2000b): (a) no âmbito da justiça distributiva (Adams, 1965); (b) no âmbito da justiça procedimental (Lind & Tyler, 1988; Thibaut & Walker, 1975, 1978); (c) no âmbito da justiça interaccional (Bies & Moag, 1986; Greenberg, 1993b; Greenberg & McCarty, 1990; Tyler & Bies, 1990).

O autor sugere neste âmbito um estudo das diferenças de percepções de justiça dos docentes em ambos os sexos.

Num estudo sobre representações de alunos acerca professor (Pereira, 1996, cit. por Pereira, 1997), a análise dos dados à luz da justiça permite perceber que o “bom professor” trata todos os alunos como iguais, podendo no entanto errar.

No estudo por nós desenvolvido (Mendes, 1998), os alunos afirmam claramente a sua proposta de resolução como mais justa do que a implementada, fundando-se o conceito de justiça na consideração dos motivos das partes, na proporcionalidade, na implicação do sujeito na resolução e no desenvolvimento do respeito e compreensão mútuos, sendo enfatizados aspectos de natureza mais relacional (bem-estar e bem geral). Tanto os alunos como as alunas mobilizam para avaliar a justiça da resolução a dimensão relacionada com o bem-estar, sendo que os rapazes a referem um pouco menos do que as raparigas. Também no estudo de Encarnação (1998), as diferenças são pouco claras no âmbito da justiça, sendo realçada a dimensão relacional.

O conceito de bem-estar e a resolução de conflito

Segundo Simões et al. (2000), a compreensão integrada do bem-estar (subjectivo) implica a sua análise à luz de variáveis sociodemográficas e de personalidade, e não somente de variáveis de ordem cognitiva, como a satisfação com a vida, e afectiva, sejam do pólo positivo (como a alegria, o entusiasmo ou orgulho) ou negativo (como a ansiedade, culpabilidade ou vergonha).

Apesar dos níveis definidos por Kohlberg (1976/1982, 1992) terem como cerne a justiça, é possível ali distinguir subsidiariamente alguns aspectos relacionados com o bem-estar, nomeadamente no segundo nível: (a) No nível pré-convencional, a preocupação com o bem-estar e satisfação de necessidades pessoais; (b) No nível convencional, o desejo

de um relacionamento interpessoal com benefícios mútuos; (c) No nível pós-convencional, o respeito pelo indivíduo resultante da busca do bem-estar geral e o respeito pelo ser humano, tomado na sua individualidade.

Na linha de investigação de L. Kohlberg, Rest (1986) refere quatro elementos de natureza cognitiva-afectiva presentes no comportamento moral: (a) A interpretação da situação no âmbito do modo como o bem-estar dos outros pode ser afectado; (b) A percepção e formulação sobre qual o comportamento que melhor cumprimento dá a um ideal moral; (c) A selecção do comportamento, de entre múltiplos valores; (d) A implementação do plano de acção.

Igualmente na linha de L. Kohlberg, Gilligan (1982/1985) identifica cuidado e justiça como dois pólos do juízo moral: o primeiro, protótipo do pensamento da mulher, e o segundo mais ligado ao homem. Distinguem-se desta forma dois modos distintos mas complementares do sujeito se entender a si próprio na relação (moral) com o outro: (a) O “eu” enquanto ligado e interdependente do “outro”, onde se sublinham o cuidado, o relacionamento e a intimidade, num âmbito de moralidade da responsabilidade; (b) O “eu” diferenciado do “outro”, onde se destaca a justiça num âmbito de moralidade dos direitos e onde a reflexão e compreensão permitem definir estádios de moralidade mais elevados.

Os estudos de Holstein (1976, cit. por Pérez-Delgado, Brotons, Escrivá & Garcia-Ros, 1991), bem com outros na mesma área⁷, apresentam resultados em que as mulheres revelam maior desenvolvimento moral, o que o autor atribui à maior utilização de resoluções relacionadas com a empatia, com a afectividade e com a maior capacidade de identificação com os problemas dos outros.

Segundo outros estudos⁸ que tomam a perspectiva de abordagem de L. Kohlberg e o seu sistema de pontuação, não foi possível encontrar quaisquer diferenças significativas

⁷ Estudo citados de Pérez-Delgado, Mestre e Garcia-Ros (1990) e de Pérez-Delgado et al. (1991). Estudos cit. por Pérez-Delgado et al. (1991): Hoffinan, 1977; Huston, 1983; Thoma, 1986.

⁸ Estudo citados por Pérez-Delgado et al. (1991): Gibbs & Widaman (1982); Nisan & Kohlberg (1982); Snarey, Reimer & Kohlberg (1985). Estudo citados por Rest (1983); Rest (1979). Estudos citados por Sprinthall & Sprinthall (1993); Braebeck (1982); Lee & Snarey (1988); Walker (1984, 1986).

atribuíveis à variável género. Eisenberg (1983, cit. por Sprinthall e Collins, 1994) refuta a ideia de que as mulheres sejam de facto mais carinhosas do que os homens, o que não significa a inexistência de diferenças nas crenças dos sujeitos sobre este assunto. Neste domínio, Fontana (1985) refere maior tendência das raparigas para comportamentos do âmbito emocional, suportada pela influência dos modelos sociais e dos estereótipos.

Para além das diferenças introduzidas ou não pela variável género, a avaliação do bem-estar na resolução de conflito parece ter toda a pertinência, face à dimensão de interdependência presente na relação pedagógica. Neste âmbito, os alunos afirmam claramente que a sua proposta de resolução manifesta maior consideração com bem-estar do que a implementada nas situações de conflitos que descrevem.

Na avaliação do cuidado é realçada a dimensão de protecção, sendo dada maior relevância ao plano relacional (bem-estar), mas sublinhados igualmente aspectos do domínio aprendizagem e da avaliação, bem como o investimento na resolução (Mendes, 1998). No âmbito da variável género existe pouca diferenciação dos dados, de onde se poderá somente sublinhar a maior expressividade nos discursos das raparigas de questões de natureza relacional e de preocupação com os outros, a par do discurso dos rapazes privilegiar o investimento dos actores do incidente na resolução do mesmo.

Em suma, foram assim apresentadas algumas distinções conceptuais e teorias relativas ao conflito e à sua resolução, sendo analisados sob um prisma geral, mas também no âmbito específico que nos preocupa: o da relação pedagógica. Esta análise, que enforma o cerne da presente investigação, concretizou-se no âmbito da resolução do conflito em estratégias diferenciadas de implementação, sejam de âmbito comportamentalista, sejam de natureza competitiva ou cooperativa. Estas estratégias darão forma à grelha de análise proposta para análise dos discursos dos sujeitos na presente investigação e permitirão uma reflexão posterior ao nível da discussão de resultados.

Finalmente, foi destacado o âmbito das representações como aquele em que se alicerça o presente estudo e do qual emergem alguns dos seus princípios e instrumentos metodológicos. Também neste âmbito, foram apresentadas diversas investigações empíricas, dando especial relevo àquelas que se centram em populações com características semelhantes às do presente estudo ou em questões sobre as mesmas temáticas: conflito, resolução de conflito e a sua eficácia, justiça e bem-estar.

Estes dois últimos domínios conduziram a reflexão para o âmbito da moralidade e do desenvolvimento moral, onde se enquadrou a presente investigação na abordagem cognitivo-desenvolvimentista, se sublinhou o papel da escola na promoção do desenvolvimento moral e a importância das variáveis género e idade no desenvolvimento do raciocínio e acção morais.

O enquadramento de algumas das abordagens teóricas sobre a situação de conflito e sobre a sua resolução, a par das investigações empíricas apresentadas, remetem-nos assim para o cerne desta dissertação e permitem que no âmbito da **problemática** que lhe subjaz nos centremos na questão basilar à qual se procura dar de algum modo resposta: como é que a **resolução** de uma **situação de conflito** entre **professor e aluno** no espaço da **sala de aula** é **representada** pelos **alunos** do 12º ano e pelos seus **professores**?

Restringe-se assim o âmbito das representações a um tema muito específico (a resolução de uma situação de conflito e a sua avaliação), a um espaço concreto (a sala de aula), a um ano escolar terminal (o 12º ano, final do ensino secundário) e a um par relacional específico (o aluno e o professor), constituindo-se os elementos desse mesmo par como a população alvo deste estudo.

Da questão antes apresentada, fundamento e cerne desta investigação, brota o seu **objectivo geral**, centrado na exploração dos discursos de alunos e professores de 12º ano

sobre a resolução de uma situação de conflito entre professor e aluno no espaço da sala de aula. Imbricados neste objectivo estão ainda aqueles respeitantes às fontes de variação possivelmente introduzidas, que tomam expressão na exploração dos discursos à luz das diferenças entre os discursos de rapazes e raparigas e de alunos e professores.

Estes objectivos concretizam-se em **dois domínios** distintos, seja pelo tipo de conteúdos, seja pela importância que têm no presente estudo: (I) Um domínio centrado nas opiniões dos sujeitos sobre frequência e qualidade dos conflitos e da sua resolução; (II) Um segundo domínio, central na presente investigação, com cerne nas representações sobre a resolução de conflito. Em ambos os domínios podemos encontrar diferentes concretizações no que respeita a **dimensões da situação de conflito** entre professor e aluno no espaço da sala de aula e **da sua resolução**, operacionalizadas da seguinte forma:

Domínio I	<u>Centrado nas opiniões dos sujeitos acerca de...:</u>
	(1) Problemas mais frequentes (2) Problemas que mais afectam a relação professor-aluno (3) Modos mais frequentes de resolver os problemas (4) Modos de resolver os problemas que mais beneficiam a relação prof.-aluno
Domínio II	<u>Centrado nas representações dos sujeitos acerca de...:</u>
	(1) Resolução implementada (Avaliação da...) (2) Resolução imaginada e sua qualidade superlativa (Avaliação da...) (3) Eficácia da resolução imaginada (Avaliação da...) (4) Justiça da resolução imaginada (Avaliação da...) (5) Bem-estar da resolução imaginada (Avaliação do...)

Do primeiro domínio, fundamental para o estudo das representações possibilitado pelo segundo domínio, emanam os seguintes **objectivos específicos**:

Domínio I	<ol style="list-style-type: none"> (1) Explorar qual o problema mais frequente no espaço da sala de aula (2) Explorar qual o problema que mais afecta a relação professor-aluno (3) Explorar qual o modo mais frequente de resolver os problemas (4) Explorar qual o modo de resolução que mais beneficia a relação professor-aluno
---------------------	---

Do segundo domínio, central na presente investigação, e tendo os objectivos gerais já apresentados, emanam os seguintes **objectivos específicos**:

Domínio II	<ol style="list-style-type: none"> (1) Explorar os critérios mobilizados para a avaliação da resolução implementada, qual a sua relação com o estatuto dos sujeitos e qual a sua relação com o seu género. (2) Explorar os critérios mobilizados para a avaliação da resolução imaginada, para a definição da sua qualidade superlativa e qual a sua relação com o estatuto dos sujeitos e qual a sua relação com o seu género. (3) Explorar os critérios mobilizados para a avaliação da eficácia da resolução imaginada, qual a sua relação com o estatuto dos sujeitos e qual a sua relação com o seu género. (4) Explorar os critérios mobilizados para a avaliação da justiça da resolução imaginada, qual a sua relação com o estatuto dos sujeitos e qual a sua relação com o seu género. (5) Explorar os critérios mobilizados para a avaliação do bem-estar na resolução imaginada, qual a sua relação com o estatuto dos sujeitos e qual a sua relação com o seu género.
----------------------	---

As **questões** que orientam o presente estudo consubstanciam-se em expressões na interrogativa dos objectivos específicos antes enunciados, resumindo-se no seguinte:

- | | |
|----------------------|---|
| Domínio
I | <p>(1) Quais serão os problemas assinalados como mais frequentes no espaço da sala de aula?</p> <p>(2) Quais serão os problemas assinalados como afectando mais a relação professor-aluno?</p> <p>(3) Quais serão os modos assinalados como mais frequentes na resolução dos problemas?</p> <p>(4) Quais serão os modos assinalados como mais benéficos para a relação professor-aluno?</p> |
| Domínio
II | <p>(1) Quais os critérios mobilizados pelos sujeitos para a avaliação da resolução implementada?
Existirá relação entre o estatuto dos sujeitos e os critérios mobilizados?
Existirá relação entre o género dos sujeitos e os critérios mobilizados?</p> <p>(2) Quais os critérios mobilizados pelos sujeitos para a avaliação da resolução imaginada e para justificação da sua qualidade superlativa?
Existirá relação entre o estatuto dos sujeitos e os critérios mobilizados?
Existirá relação entre o género dos sujeitos e os critérios mobilizados?</p> <p>(3) Quais os critérios mobilizados pelos sujeitos para a avaliação da eficácia da resolução imaginada?
Existirá relação entre o estatuto dos sujeitos e os critérios mobilizados?
Existirá relação entre o género dos sujeitos e os critérios mobilizados?</p> <p>(4) Quais os critérios mobilizados pelos sujeitos para a avaliação da justiça da resolução imaginada?
Existirá relação entre o estatuto dos sujeitos e os critérios mobilizados?
Existirá relação entre o género dos sujeitos e os critérios mobilizados?</p> <p>(5) Quais os critérios mobilizados pelos sujeitos para a avaliação do bem-estar na resolução imaginada?
Existirá relação entre o estatuto dos sujeitos e os critérios mobilizados?
Existirá relação entre o género dos sujeitos e os critérios mobilizados?</p> |

Encontra-se assim definida a problemática do presente estudo, na questão que lhe subjaz e nas questões em que se especifica, nas variáveis em que se operacionaliza, nos objectivos gerais e específicos que o enformam e nas dimensões da resolução de conflito analisadas. Apresentam-se de seguida os trâmites metodológicos que possibilitaram a sua materialização num estudo de carácter essencialmente exploratório e de dimensão comparativa.

Método

De carácter essencialmente exploratório, este é um estudo onde se pretende igualmente dar relevância à dimensão comparativa, seja ao nível da amostra sobre a qual incide e sobre as variáveis aí controladas, seja num âmbito mais geral, com outros estudos sobre a mesma temática e com condições metodológicas similares.

De natureza eminentemente descritiva, o presente trabalho centra-se nos discursos dos alunos e dos professores sobre a resolução de uma situação de conflito entre professor e aluno na sala de aula, analisados sob um prisma qualitativo, mas igualmente quantitativo.

Tomando a terminologia e lógica utilizadas no método experimental, constituir-se-ão como variáveis do nosso estudo o estatuto e género dos sujeitos. Desta forma, pretendem-se comparar as representações de alunos e professores, de homens e mulheres. Tomar-se-ão assim como “variáveis independentes” o estatuto e género dos sujeitos, característica inerente aos sujeitos da amostra e que, de acordo com a revisão de literatura apresentada se pode constituir como possível fonte de variações. Apreendidas e operacionalizadas nas suas diferentes especificações em cada categoria, as representações de alunos e professores sobre a resolução de conflitos entre professor e aluno no espaço da sala de aula, constituir-se-ão como “variável dependente”. Podemos ainda identificar como “variáveis controladas” e no que diz respeito a todos os sujeitos da amostra, o tipo de ensino frequentado (ensino oficial gratuito, público mas não estatal) e a área geográfica de proveniência (meio rural). No que diz respeito aos alunos, controlou-se a sua idade (17 ou 18 anos) e o ano de escolaridade frequentado (12º ano), enquanto no que concerne aos professores foi tomado como fundamental o facto de estes leccionarem o 12º no ano lectivo em que o presente estudo foi realizado ou no anterior.

População e Amostra

Local de Recolha da Amostra

A amostra do presente estudo foi retirada da população de uma escola de ensino particular, a funcionar em regime de autonomia pedagógica e de gratuidade de ensino face ao contrato de associação com o Ministério da Educação.

Inserida numa zona de transição entre o comumente apelidado “espaço rural” e uma zona urbana em crescimento, a escola fica situada no distrito de Lisboa, numa região onde o predomínio das actividades se centra no sector terciário, sendo o primário um sector que serve muitas famílias como recurso de base e/ou como único recurso para a subsistência ou para pequeno e médio comércio. Destacam-se aí o pequeno e médio comércio, as pequenas empresas de estruturação de base familiar e a agricultura abastecedora de médias e grandes superfícies.

Como escola de ensino oficial gratuito, público mas não estatal, é frequentada por alunos de todos os extractos sócio-económico-culturais, dada a gratuidade do ensino e a profusão de diferentes actividades económicas na zona. A generalidade da população escolar do ensino secundário mantém este padrão, apesar de ser perceptível um aumento percentual de alunos provindos de meios mais favorecidos.

A escola contempla, além do ensino secundário – onde são oferecidos aos alunos como hipótese de escolha os agrupamentos um (científico-natural), três (económico-social) e quatro (humanidades) – os 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino profissional, sendo frequentada por um número de alunos superior a 1500 e constituída por um corpo docente de aproximadamente 120 professores e um corpo não-docente de cerca de 60 funcionários, ambos com um índice de estabilidade próximo dos 90%.

População Alvo da Pesquisa e Amostra

A **população alvo** do presente estudo é constituída por alunos e professores de uma escola de ensino oficial gratuito, público mas não estatal. No que respeita aos alunos, constituem-se como população alvo aqueles que, no ano lectivo de 1999/2000, se encontravam a frequentar o 12º ano do ensino secundário de todos os agrupamentos existentes na escola, que tinham 17 e 18 anos e que nunca haviam tido qualquer retenção ao longo do seu percurso escolar. No que concerne aos professores, fazem parte da população alvo aqueles que no ano lectivo de 1999/2000 ou no anterior leccionaram disciplinas no 12º ano.

Os objectivos deste estudo, o quadro teórico que o informa e o desiderato de comparar os dados daqui resultantes com outros estudos similares constituíram-se como sustentáculo à escolha de uma população com as características antes enunciadas.

Este desejo de comparação com estudos anteriores é assim a razão justificativa e fundamental da escolha de uma população circunscrita a alunos de 17 ou 18 anos, do 12º ano, sem repetências e salvaguardando o hipotético efeito da variável “agrupamento” que o aluno frequenta.

No caso dos professores, a opção pelo contacto próximo (no ano lectivo a que nos reportamos ou no anterior) com a realidade do 12º, foi um factor que considerámos relevante, na medida em permite que o centro do universo representacional seja desejavelmente o mesmo daquele dos alunos, apesar de sentido e pensado à luz de um estatuto, direitos, deveres e idade substancialmente diferentes. Esta escolha permite assim a comparação de diferentes partes potencialmente envolvidas no conflito e na sua resolução, com distintas perspectivas sobre os mesmos.

A população alvo deste estudo, tendo em atenção as dimensões e critérios antes referidos, compreende um total de 67 alunos e 34 professores. Destes, o número de mulheres e homens é igual (17); daqueles, o total de raparigas é de 38 (correspondendo em termos percentuais a 57%) e de rapazes é de 29 (43%).

Não é pretensão do presente estudo fazer generalizações dos resultados e conclusões à realidade escolar de alunos e professores em condições similares àquelas da população escolhida, mas sobretudo retirar algumas indicações sobre o modo como esta representa a situação específica de resolução de conflito na sala de aula, e poder acrescentar, metodológica e empiricamente, alguma mais valia a estudos realizados neste âmbito.

A escolha do local de recolha de **amostra** teve como critérios o potenciar a comparação de dados entre outros estudos da mesma área, a acessibilidade e a facilidade de ali serem recolhidos os protocolos, pelo que a amostra se poderá caracterizar como de conveniência.

O presente estudo compreendeu dois momentos de recolha de dados, de acordo com os dois domínios anteriormente referidos, sendo o primeiro destinado a toda a população alvo e o segundo a 60 sujeitos (30 alunos e 30 professores).

No primeiro momento, seriam aleatoriamente escolhidos quatro alunos e quatro professores para realizar a pré-testagem do questionário, utilizando para tal a função "Random" do Excel 2000 do Microsoft Office. Desta forma, o questionário final viria a ser aplicado a todos os sujeitos da população alvo, com excepção daqueles oito com quem foi realizada a pré-testagem.

A aleatoriedade de escolha da amostra para este segundo momento de recolha teve como primeira fase, a identificação de todos os sujeitos que, de acordo com as características definidas na população alvo, eram passíveis de dela fazerem parte. Depois de identificados, foram elaboradas quatro listas ordenadas alfabeticamente: (a) Alunas; (b) Alunos; (c) Professores; (d) Professoras.

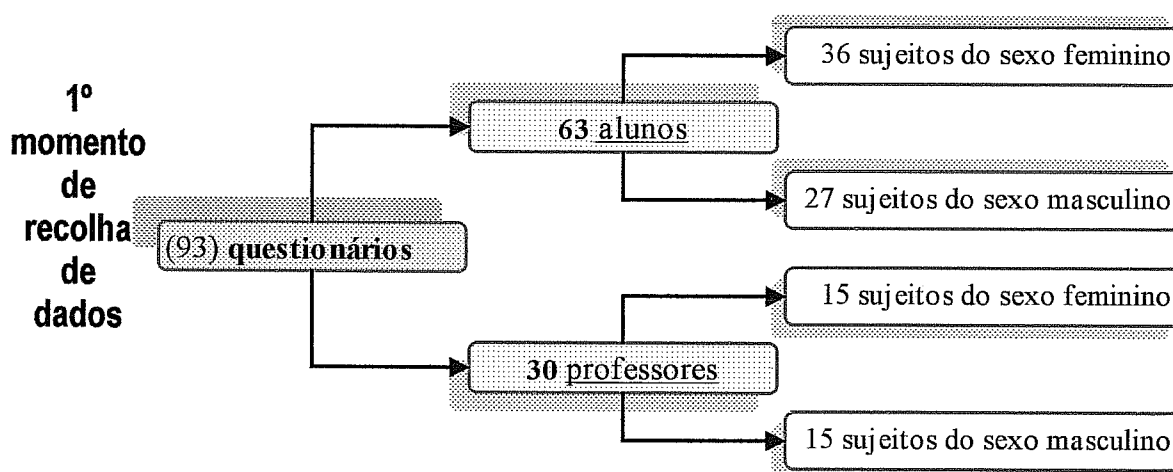
No caso da amostra de alunos, foram seleccionados os números ímpares de cada uma das listas: (a) No que respeita às raparigas, as últimas 4 das 19 seleccionadas constituíram o grupo de suplentes, para a eventualidade de existir alguma recusa em participar no estudo; (b) já no que concerne aos rapazes, foram seleccionados exactamente 15 (dado o seu

número total ser inferior ao das raparigas), pelo que o grupo de suplentes foi constituído pelos dois primeiros e dois últimos nomes dos remanescentes⁹; (c) No caso das professoras e (d) professores, dado o seu número, foram retirados aleatoriamente (através da utilização da função “Random” do Excel 2000 do Microsoft Office) dois professores de cada uma das listas, constituindo-se como suplentes. Os dois professores e dois alunos que seriam convidados para o pré-teste ao guião de entrevista seriam retirados destes grupos de suplentes, utilizando a referida função.

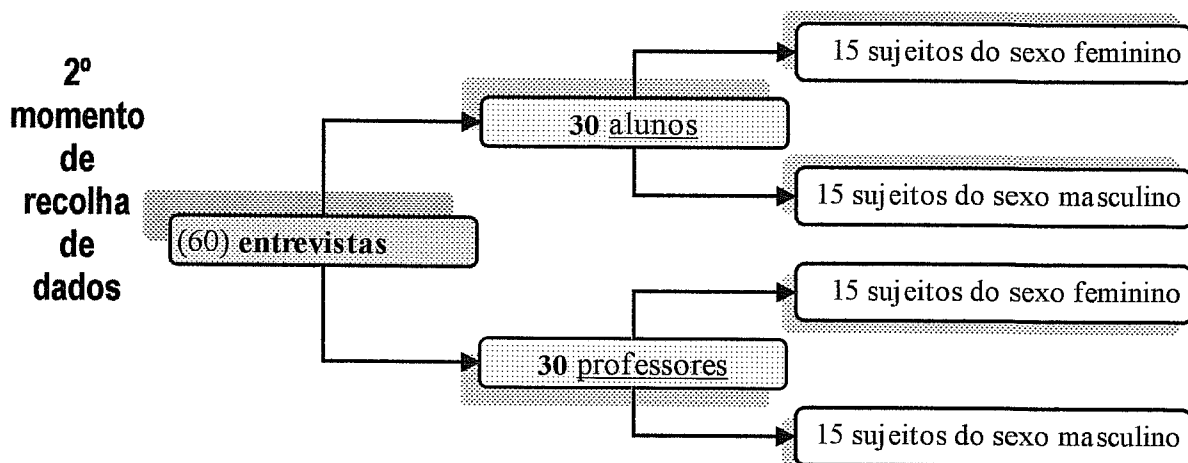
A opção pela aleatoriedade como critério de construção da amostra justifica-se pelo desejo de alargar a validade externa do estudo, pela necessidade de controlar o maior número possível de variáveis estranhas e por este ser o processo que, teoricamente, melhor sustenta tal desiderato e necessidade.

Como já foi referenciado, no âmbito da aleatoriedade de escolha dos sujeitos procurou-se assegurar a sua igual distribuição em função das variáveis estatuto e género, constituindo-se assim uma amostra aleatória estratificada sob estes dois parâmetros. No que concerne à distribuição da amostra e de acordo com os dois momentos de recolha da amostra, ela faz-se da seguinte forma (Figura 1):

Figura 1. - Distribuição da amostra segundo estatuto e género ^(a)



⁹ O grupo de alunos suplentes foi utilizado no caso de uma rapariga e de dois rapazes que se encontravam, à altura do estudo, ausentes da escola. No caso dos professores, não foi necessário recorrer aos suplentes.



^(a) De acordo com o primeiro e segundo momentos de recolha de dados, questionário e entrevista, respectivamente.

No primeiro momento de recolha de dados, onde é utilizado o questionário (quest.), a amostra do presente estudo é constituída por 93 sujeitos, dos quais 63 são alunos e 30 professores. Nestes últimos, o número de mulheres e homens é igual, ao passo que no caso dos alunos existem 36 sujeitos do sexo feminino e 27 do masculino.

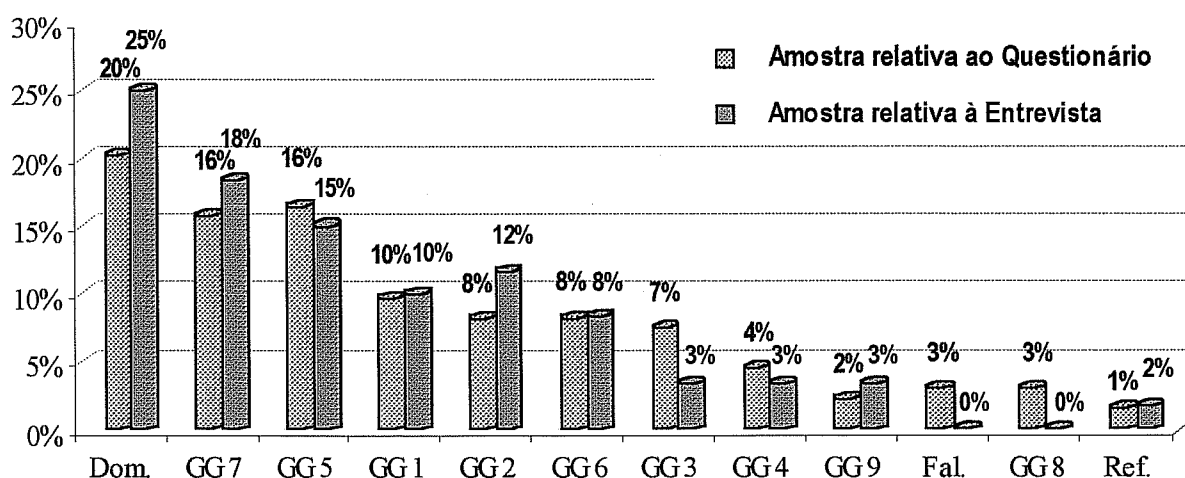
No segundo momento de recolha de dados, onde o instrumento utilizado é a entrevista (entr.), a amostra é constituída por 60 sujeitos, equitativamente distribuídos segundo o estatuto (30 alunos e 30 professores) e segundo o género (15 alunos do sexo feminino e 15 do masculino, verificando-se a mesma distribuição no grupo de professores).

No âmbito da caracterização da amostra importa relembrar as variáveis que foram controladas e que sustentam essa mesma caracterização: os alunos frequentam o 12º ano de uma escola de ensino oficial gratuito, público mas não estatal, tendo 17 ou 18 anos e sem qualquer repetência ao longo do seu historial escolar; os professores trabalham nessa mesma escola, tendo leccionado o 12º ano no ano lectivo em que o presente estudo foi realizado (1999/2000) ou no anterior.

Importaria ainda caracterizar sucintamente a amostra através de dois domínios que, não se constituindo como variáveis controladas neste estudo, a permitem descrever de forma mais pormenorizada: as profissões dos pais dos alunos e as áreas de leccionação dos professores.

No que concerne às profissões dos pais dos alunos, os dados foram retirados dos processos de matrícula e agrupadas as profissões segundo os critérios definidos pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (1994)¹⁰. No gráfico que se apresenta de seguida (Figura 2) é apresentada a distribuição das actividades profissionais dos pais dos alunos segundo os nove *grandes grupos* (GG) definidos a nível europeu, aos quais acrescentámos as categorias de “domésticas”, “falecidos” e “reformados”, na medida em que se constituem como realidade específica da nossa amostra. A distribuição é apresentada percentualmente para cada um dos dois momentos de recolha de dados e ordenada por ordem decrescente de valor.

Figura 2. - Distribuição das actividades profissionais dos pais dos alunos da amostra por grandes grupos ^(a)



Sigla	Grande Grupo
Dom	- Domésticas
GG 7	- Operários, artífices e trabalhadores similares
GG 5	- Pessoal dos serviços e vendedores
GG 1	- Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros sup. de empresas
GG 2	- Especialistas das profissões intelectuais e científicas
GG 6	- Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas
GG 3	- Técnicos e profissionais de nível intermédio
GG 4	- Pessoal administrativo e similares
GG 9	- Trabalhadores não qualificados
Fal.	- Falecidos
GG 8	- Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem
Ref.	- Reformados

^(a) Seriação por ordem decrescente de valor percentual.

¹⁰ Foi tomada como referência a Classificação Nacional das Profissões, datada de 1994 e produzida pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional.

As diferenças entre as distribuições das profissões dos pais dos sujeitos no primeiro e segundo momentos de recolha de dados são muito ligeiras, sendo de salientar somente o caso das mães “domésticas”, cuja percentagem é superior em 5% no caso da amostra relativa à entrevista. Em ambos os momentos de recolha de dados, a este grupo (de “domésticas”) correspondem as percentagens mais elevadas (20% no quest. e 25% na entr.), seguindo-se-lhe o grupo dos *operários, artífices e trabalhadores similares* (16% no quest. e 18% na entr.) e do *peçoal dos serviços e vendedores* (16% no quest. e 15% na entr.). Outros grandes grupos cuja distribuição é ainda de algum modo expressiva (em média 10% em ambos os momentos de recolha) são o dos *quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas*, o dos *especialistas das profissões intelectuais e científicas* e o dos *agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas*.

Esta distribuição corresponde de algum modo às actividades económicas da zona em que está inserida a escola e em conjugação com as características socio-demográficas da mesma e permite de algum modo caracterizar a presente amostra como sendo, na generalidade, de nível económico médio. Esta caracterização é ainda sustentada pela distribuição das actividades profissionais dos pais dos alunos da amostra por *sub-grandes grupos*, que permite uma análise mais aprofundada e de que se apresenta a seguinte tabela (tabela 1):

Tabela 1. - Distribuição das actividades profissionais dos pais dos alunos da amostra por sub-grandes grupos^(a)

Sub-Grande Grupo	Grande Grupo	Questionário	Entrevista
Domésticas		20%	25%
Pessoal dos serviços directos e particulares, de protecção e segurança	GG 5	12%	8%
Operários, artífices e trabalh. similares das ind. extractivas e construção	GG 7	9%	10%
Directores e gerentes de pequenas empresas	GG 1	9%	8%
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura... e pescas	GG 6	8%	8%
Trabalhadores de metalurgia e da metalomecânica	GG 7	5%	7%
Manequins, vendedores e demonstradores	GG 5	4%	7%
Empregados de escritório	GG 4	4%	3%
Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares	GG 2	2%	5%
Técnicos e profis. de nível intermédio das ciências físicas... e engenharia	GG 3	3%	3%
Especialistas das ciências físicas, matemáticas e engenharia	GG 2	2%	3%
Especialistas das ciências da vida e profissionais de saúde	GG 2	3%	2%
Trabalhadores não qualificados das minas, da constr. civil e obras públicas...	GG 9	2%	3%
Falecidos		3%	0%
Profissionais de nível intermédio do ensino	GG 3	3%	0%
Condutores de veíc. e embarcações e operadores de equip. pesados móveis	GG 8	3%	0%
Reformados		1%	2%
Outros operários, artífices e trab. similares	GG 7	1%	2%
Directores de empresa	GG 1	1%	2%
Outros especialistas das prof. intelectuais e científicas	GG 2	1%	2%
Outros técnicos e profissionais de nível intermédio	GG 3	1%	0%

^(a) - Seriação por ordem decrescente de valor percentual.

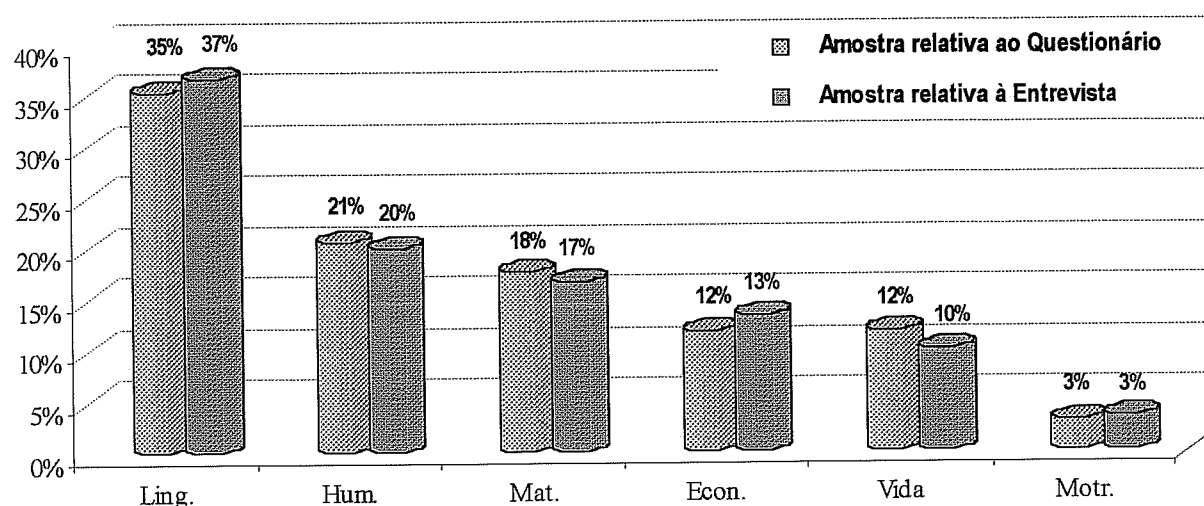
Da presente tabela (Tabela 1) sublinha-se a equiparação das percentagens relativas a ambos os momentos de recolha, onde continuam a prevalecer as “domésticas” como “sub-grupo” mais expressivo, depois do qual surge o *peçoal dos serviços directos e particulares, de protecção e segurança* (12% no quest. e 8% na entr.) e os *operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extractivas e construção civil* (9% no quest. e 10% na entr.). Depois destes sub-grupos salientam-se o dos *directores e gerentes de pequenas empresas*, habitualmente relacionados com o pequeno comércio e o dos *agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, criação de animais e pescas*.

Já no que diz respeito à caracterização da amostra no que é relativo às áreas de leccionação dos professores e face à profusão de disciplinas, optámos por uma divisão por

grandes áreas, tomando como critério os grupos disciplinares existentes e o agrupamento científico em que habitualmente se inserem as disciplinas ou as áreas curriculares.

No gráfico que se apresenta de seguida (Figura 3) é apresentada a distribuição dos professores da amostra por essas grandes áreas de leccionação, sendo aquela representada percentualmente para cada um dos dois momentos de recolha de dados e ordenada por ordem decrescente de valor.

Figura 3. - Distribuição dos professores da amostra por grandes áreas de leccionação ^(a)



Sigla	Grande Grupo
Ling.	- Área das linguísticas
Hum.	- Área das ciências humanas e sociais
Mat.	- Área das ciências físicas, matemáticas e engenharias
Econ.	- Área das ciências económicas
Vida	- Área das ciências da vida e ambiente
Motr.	- Área da motricidade

^(a) Seriação por ordem decrescente de valor percentual.

Da presente figura sublinha-se a equiparação das percentagens relativas a ambos os momentos de recolha de dados, facto que advém do número exactamente igual das amostras e da ligeira diferença entre os sujeitos que integravam a sua composição, na medida em que eram praticamente os mesmos.

Em ambos os momentos de recolha de dados o grupo de professores que integra a *Área das linguísticas* é bastante expressivo (35% no quest. e 37% na entr.). O grupo de

professores que surge em segundo lugar situa-se na *Área das ciências humanas e sociais* (21% no quest. e 20% na entr.), depois do que vem o grupo da *Área das ciências físicas, matemáticas e engenharias* (18% no quest. e 17% na entr.). As *Área das ciências económicas* e *Área das ciências da vida e ambiente* apresentam valores percentuais que medeiam os 12,5% e os 11% respectivamente, sendo a *Área da motricidade* aquela que apresenta menos docentes. Esta distribuição é consentânea com estruturação dos currículos no 12º ano nos diferentes agrupamentos existentes na escola de onde foi retirada a amostra.

Apresentam-se de seguida os procedimentos utilizados na recolha de dados, as etapas da mesma e a descrição dos instrumentos que lhe serviu de suporte.

Procedimentos de Recolha de Dados e Instrumentos

No âmbito da recolha de dados e face à necessária prossecução do objectivo deste estudo, foram utilizados dois instrumentos: um questionário preliminar e uma entrevista semi-directiva individual.

O processo de definição dos sujeitos a integrar a amostra e respectivo convite à participação no estudo seguiria os trâmites já apresentados: (1) Definição da lista de alunos e professores passíveis de integrar a amostra, a partir dos dados retirados dos processos de matrícula, no caso dos alunos, e da consulta das disciplinas leccionadas pelos professores naquele ano lectivo e no anterior; (2) Aleatorização da escolha dos sujeitos a participar no segundo momento de recolha de dados; (3) Convite aos alunos e professores para participação no estudo; (4) Apresentação dos dois momentos de recolha de dados.

Os alunos e professores foram convidados a participar no estudo no final do primeiro período período. Os primeiros através da utilização de um tempo de aula e os segundos através de contacto directo e pessoal no espaço escolar. A todos foram apresentados os objectivos do estudo, garantida a confidencialidade dos dados e explicados os critérios de

selecção para o segundo momento de recolha de dados.

No primeiro momento foi solicitado o preenchimento do o questionário a oito sujeitos (quatro alunos e quatro professores) em regime de pré-testagem. Posteriormente, o questionário final foi preenchido pelos restantes sujeitos da população alvo do estudo, no caso dos alunos em situação de aula, numa das disciplinas onde estava presente o director de turma, e no dos professores, através de entrega pessoal, sendo solicitada a devolução num tempo tão breve quanto possível. No caso dos alunos, todos os questionários foram preenchidos até ao final de Janeiro, prolongado-se o prazo para os professores até ao final do mês seguinte.

A partir dos dados do questionário foi elaborada a história que se constituiria como ponto de partida para a entrevista. Esta seria num primeiro momento sujeita a pré-testagem junto de dois alunos e dois professores e posteriormente realizar-se-iam as entrevistas com os sessenta sujeitos da amostra durante os meses de Maio, Junho e Julho, sempre numa hora livre do sujeito e onde se pudesse garantir o tempo e espaço necessários para a sua realização.

Entre a aplicação do questionário e a realização da entrevista mediou assim um tempo aproximado de três a quatro meses, necessário à construção do segundo instrumento de recolha de dados e útil para obviar o possível efeito de ancoragem dos sujeitos a respostas que tenham sido fornecidas no questionário ou desejo de coerência com as mesmas.

Apresentam-se de seguida os instrumentos utilizados neste estudo e os procedimentos específicos para a sua construção e aplicação.

Questionário

O instrumento utilizado no primeiro momento de recolha de dados foi um questionário preliminar (anexo A, p.136), administrado a toda a população alvo do estudo, excluídos os

oito sujeitos com quem foi realizada a pré-testagem do questionário. Este questionário teve como objectivo fundamental o levantamento das opiniões dos sujeitos sobre problemas na sala de aula e modos de os resolver. A resposta a estas questões permitiu caracterizar as opiniões dos sujeitos da amostra sobre os âmbitos referidos e foi fundamental para a elaboração da história que se constituiu como ponto de partida para a entrevista.

O questionário centrou-se em problemas entre professor e aluno no espaço da sala de aula, nos modos de os resolver e nos efeitos destes na relação professor-aluno, expressos da seguinte forma: opinião sobre qual o problema mais frequente (questão 1) e o que mais afecta a relação professor-aluno (questão 2), opinião sobre o modo mais habitual de resolver os problemas (questão 3) e sobre o modo de resolução que mais beneficia a relação professor-aluno (questão 4).

Tomando o formato de questionário de resposta fechada, por forma a facilitar o tratamento dos dados, evitar a dispersão das opiniões e utilizar os dados já existentes e provenientes de estudos anteriores, foi solicitado a cada sujeito que, de forma individual e garantido o sigilo das suas respostas, assinalasse com uma cruz qual o problema mais frequente, de entre 12 apresentados, qual desses 12 mais afecta a relação, qual o modo de resolução mais usual, de entre 15 apresentados, e qual desses 15 mais beneficia e afecta a relação professor-aluno. Aos sujeitos foi sempre deixado em cada uma das questões um espaço para introduzir um problema ou modo de resolução não contemplado na lista apresentada.

A estrutura, ordem e conteúdos do questionário manteve-se para alunos e professores, diferindo a versão para cada um destes grupos na conjugação pessoal utilizada: a segunda pessoa do singular no caso dos alunos e a terceira do singular, no caso dos docentes.

Os 12 tipos de problemas apresentados nas primeiras duas questões e os 15 modos de resolução apresentados na terceira e na quarta foram retirados das categorias encontradas em estudos anteriores sobre estes mesmos temas (Centeno, 1998; Encarnação; Mendes, 1998). Procurou-se retirar as categorias que haviam sido mais significativamente referidas

naqueles estudos, procurando uma equitativa distribuição do número de problemas e de modos de resolução pelos sujeitos em que estes se centram: aluno, professor ou ambos. Desta forma, algumas categorias que não existiam nas grelhas dos estudos citados eram aqui apresentadas por forma a não excluir uma hipótese de escolha em virtude da sua inexistência em relação ao sujeito tomado como centro.

Na ordenação dos problemas (questões 1 e 2) alternaram-se os problemas apresentados, por forma a não surgirem dois tipos de problemas similares mas com sujeitos diferentes. Este mesmo procedimento foi utilizado na ordenação dos modos de resolução (questões 3 e 4).

Sabendo que os problemas apresentados na primeira e segunda questões eram iguais, e para evitar uma aderência do sujeito à resposta dada e consequente fidelização na resposta seguinte, foi alterada a numeração dos problemas, mantendo-se os critérios de ordenação antes enunciados. O mesmo procedimento foi utilizado nas terceira e quarta questões.

No que respeita às duas primeiras questões, apresenta-se de seguida a distribuição dos tipos de problemas apresentados e respectivos sujeitos em que se centram.

Tabela 2.- Distribuição dos tipos de problemas apresentados e respectivos sujeitos em que se centram

<u>Questões 1 e 2 do questionário</u>	Aluno	Professor	Professor e aluno
Desatenção face à tarefa	✓		
Contestar (o professor)	✓		
Perturbar a aula	✓		
Depreciar (o professor)	✓		
Desrespeitar a igualdade		✓	
Desrespeitar a proporcionalidade na avaliação		✓	
Ser reactivo		✓	✓
Fazer atribuições incorrectas		✓	✓
Desconversar			✓
Opor-se nos interesses			✓

Como é possível constatar pela tabela apresentada (Tabela 2), os problemas centrados no aluno dizem respeito à tarefa e à aula (desatenção e perturbação) ou à sua relação com o

professor (depreciação e contestação). Esta dinâmica relacional está obviamente muitíssimo presente nos problemas centrados no professor e aluno, expressos na conversa que descamba, na oposição de interesses, na atribuição incorrecta de intenções ou pouca delicadeza. Além destes dois últimos problemas serem também apresentados tomando como centro unicamente o professor, o desrespeito pela igualdade de tratamento é outra das dimensões relacionais que está atribuída ao docente. Outro problema que está centrado no professor, porque supostamente só a ele diz respeito, é o desrespeito pela proporcionalidade da avaliação.

Apresenta-se de seguida a distribuição dos modos de resolução apresentados nas duas últimas questões e respectivos sujeitos em que se centram.

Tabela 3.- Distribuição dos modos de resolução apresentados e respectivos sujeitos em que se centram

Questões 3 e 4 do questionário	Aluno	Professor	Professor e aluno
Insurreição	✓		
Comunicação num só sentido	✓	✓	
Recurso/Intervenção de terceiros	✓	✓	✓
Inacção	✓	✓	✓
Submissão	✓	✓	✓
Dominação		✓	
Interacção			✓
Negociação			✓

No âmbito das questões 3 e 4 do questionário, são apresentados modos de resolução centrados tanto aluno, como no professor, como em ambos (o recurso/intervenção de terceiros, a inacção e a submissão). A comunicação num só sentido é um modo de resolução que surge centrado no professor ou no aluno. Os restantes modos são específicos e centrados num determinado sujeito (a insurreição, centrada no aluno, e a dominação, no professor) ou no par relacional (como são os casos da interacção e da negociação).

O questionário foi sujeito a uma **pré-testagem** junto de quatro alunos e de quatro professores pertencentes à população, com o objectivo de verificar o grau de compreensão das tarefas pedidas, a inteligibilidade do texto, problemas e modos de resolução apresentados, e a adequação destes à realidade da escola. Esta pré-testagem viria a revelar-se fundamental, sobretudo no que diz respeito à adequação da linguagem à realidade dos alunos, procurando-se na versão final torná-la mais acessível, de acordo com as sugestões e problemas levantados pelos sujeitos.

Tendo já sido referenciado o processo de **abordagem dos sujeitos** para a realização do inquérito final, importa referir que no momento de **administração do teste** foi novamente (1) referido o âmbito e objectivos do estudo, (2) garantida aos sujeitos a confidencialidade das respostas que iriam fornecer, (3) sublinhada a importância destas como expressão da opinião de cada um, não estando como tal sujeitas à valoração de “certo” ou “errado”, e (4) explicitada a inexistência de tempo limite para responder ao questionário.

Neste âmbito, importa referir que alunos e professores dispenderam entre 10 e 15 minutos para responder ao questionário, tendo sido todos realizados durante o segundo período do ano lectivo de 1999/2000.

Depois de entregue a cada sujeito o questionário, foi solicitada a sua leitura atenta e sublinhada a hipótese de, em cada uma das questões, ser acrescentado um problema ou um modo de resolução que ali não estivesse enunciado, e a importância de só assinalar um problema ou modo de resolução em cada questão.

Nesta fase não foi eliminado qualquer questionário e a generalidade dos alunos e professores não manifestou dificuldade na sua compreensão e realização.

Entrevista

No segundo momento de recolha de dados foi utilizada como técnica de recolha de dados relativos às representações a entrevista semi-directiva individual. Esta opção teve por suporte os objectivos deste estudo que, no âmbito da exploração das representações, poderiam ser mais facilmente atingidos através da utilização de um instrumento de natureza eminentemente qualitativa, passível de permitir uma maior profundidade na recolha e análise de dados e um acréscimo nas possibilidades desta ser de relevância para o estudo. A preferência pelo carácter semi-directivo e individual da entrevista adveio da necessidade de explorar alguns conceitos-chave que se constituíam como especificações da problemática geral.

Para a construção do guião de entrevista tomámos como alicerces fundamentais, o quadro teórico de referência deste estudo e os pressupostos teóricos inerentes àquele tipo de instrumentos (Mucchielli, 1994), a par de estudos anteriores nesta área da exploração das representações (Carita, 1992; Henriques, 1996; Carita et al., 1996) e de estudos específicos da área da representação de conflito na sala de aula (Centeno, 1998; Encarnação; Mendes, 1998). No âmbito destes últimos e do projecto mais amplo em que se inseriam, foi explorado e construído um guião de entrevista, numa primeira fase exploratório, cuja versão final viria a ser utilizada num estudo anterior por nós realizado (Mendes, 1998). Este conhecimento das potencialidades e defeitos desse guião estiveram na base da construção do **guião final de entrevista** (anexo B, p.142) utilizado neste estudo.

Em relação ao estudo anteriormente realizado (Mendes, 1998) optámos agora por circunscrever a entrevista a um conflito específico, que seria apresentado aos sujeitos sob a forma de história hipotética. Desta forma, restringe-se a imensidão de conflitos que habitualmente afloram no discurso dos sujeitos e contorna-se a óbvia dificuldade que emerge da análise de uma realidade tão diferenciada. Face aos objectivos deste estudo, optámos igualmente por reduzir o número e leque de questões, centrando toda a entrevista na avaliação da resolução apresentada na história e imaginada pelo sujeito: o nosso alvo é a

justificação da resolução. Todavia e para facilitar a comparação entre os estudos, mantivemos os conceitos básicos utilizados nas questões, modificando somente algumas formas sintácticas e de apresentação dessas mesmas questões.

Face aos objectivos deste estudo, construção da história a partir da qual seria espoletada toda a entrevista deveria apresentar um conflito numa sala de aula entre o professor e um aluno, e a sua respectiva resolução. Para tal e como já foi referido, procurou-se fazer no questionário preliminar o elenco dos problemas e resoluções mais comuns e solicitar aos sujeitos que escolhessem o qual, na sua opinião, era o mais frequente na sua escola.

Dos resultados desse questionário¹¹ procurámos retirar dois problemas e dois modos de resolução que, como acto, pudessem surgir naturalmente acoplados ente si. A opção pelo par de problemas e de resoluções adveio da necessidade de tornar a história plausível e mais consentânea com a realidade, na medida em que raramente os factos surgem isolados, tal como a o estudo conceptual os obriga a analisar. Desta forma e no âmbito dos problemas assinalados pelos sujeitos da amostra relativa ao questionário, optámos pelo mais frequente (i.e.: *o aluno demonstra desatenção e/ou um desempenho inadequado face à tarefa proposta pelo professor* – assinalado por 21% dos sujeitos) e por outro que, podendo estar com ele relacionado na prática, fosse também dos mais assinalados pelos sujeitos (i.e.: *o aluno faz barulho, perturbando o funcionamento da aula* – assinalado por 21% dos sujeitos). No que diz respeito ao modo de resolução, escolhemos dois que podendo surgir em conjunto, não fossem assinalados pelos sujeitos como os mais frequentes ou como os menos frequentes e por isso, absolutamente inesperados (i.e.: *o professor ordena ao aluno que cumpra determinada ordem* – assinalado por 3% dos sujeitos – e *o professor pede a alguém que sirva de mediador/árbitro no processo ou resolva o problema* – assinalado por 1% dos sujeitos).

Construiu-se assim uma história com os seguintes pressupostos: (a) Onde o problema apresentado pudesse ser, não somente consentâneo com a realidade do dia-a-dia de uma

¹¹ Apresentados na “Descrição de Resultados” (p.71) e em anexo (anexo E, p.165) e analisados na “Discussão de Resultados e Conclusões” (p.106) –

aula, mas com a opinião dos sujeitos sobre o que mais frequentemente ali acontece; (b) O modo resolutivo não fosse demasiado habitual nem inaudito, por forma a espoletar nos sujeitos alguma dissonância cognitiva, evitar a acomodação a uma solução que fosse por si já considerada como boa e provocar a procura de uma solução imaginada como a melhor. Foi igualmente nosso objectivo manter o padrão de atribuições encontrado em estudos anteriores (Carita, 1992; Carmona, 1991; Carita et al., 1996; Centeno, 1998; Encarnação, 1998; Estrela, 1986; Henriques, 1996; Mendes, 1998; Monteiro, 1996; Ramos, 1999), onde (c) a fonte dos problemas é o aluno, (d) cabendo ao professor a tarefa de gerir o processo de resolução.

Depois de realizados estes dois âmbitos de trabalho (a construção da história e a selecção e adaptação das questões que dali brotariam, de acordo com os procedimentos e pressupostos apresentados), passámos à fase de **pré-testagem** do nosso segundo instrumento de recolha de dados, suportada na realização de quatro entrevistas a sujeitos com as mesmas características da população alvo (dois alunos e dois professores).

Estas entrevistas permitiram o trabalho de readaptação do guião em pequenos aspectos formais, possibilitando a construção do **guião final de entrevista** (anexo B, p.142), reflexo da problemática geral em que se insere este estudo e das especificidades que daí decorrem. Para além dos procedimentos já descritos no sentido, não só, de explicitar os objectivos do trabalho, mas também de relembrar o carácter de sigilo no tratamento da informação decorrente da recolha de dados e solicitar autorização para gravação, a entrevista foi composta no seu guião por três elementos e momentos diferenciados:

- (1) 1º elemento da entrevista: **Introdução** - Pretende-se relembrar o âmbito da problemática, explicitar o modo como se vai desenvolver a entrevista e o que é pedido ao sujeito.
- (2) 2º elemento da entrevista: **História** - Apresenta-se ao sujeito um problema ocorrido numa sala de aula entre um professor e um aluno, e a respectiva solução. A história é lida pelo entrevistador, sendo

igualmente fornecida ao entrevistado em formato de papel, por forma a que a acompanhe, auditiva e visualmente. A história é composta por três parágrafos: (1) A introdução e localização; (2) A descrição do problema e o seu agravamento; (3) A descrição do modo de resolução implementado.

- (3) 3º elemento da entrevista: **Questões** - Na sequência da história, apresentam-se ao sujeito cinco questões, cujos objectivos se apresentam de seguida (Figura 4):

Figura 4.- Sequência dos objectivos da entrevista de acordo com a ordem e tema das questões

Questão	Tema	Objectivos
1	<u>Resolução do incidente</u>	(1) Identificar a posição dos sujeitos face à efectividade resolutiva da solução implementada na história apresentada. (2) Explorar os critérios mobilizados para a avaliação da resolução implementada na história apresentada.
2	<u>Resolução imaginada</u>	(3) Identificar a modalidade de resolução imaginada pelos sujeitos (4) Explorar os critérios mobilizados para a avaliação da qualidade superlativa da resolução imaginada
3	<u>Eficácia da resolução imaginada</u>	(5) Identificar a posição dos sujeitos face à efectividade resolutiva da solução imaginada (6) Explorar os critérios mobilizados para a avaliação da eficácia da resolução imaginada
4	<u>Justiça da resolução imaginada</u>	(7) Identificar a posição dos sujeitos face à justiça da resolução imaginada (8) Explorar os critérios mobilizados para a avaliação da justiça da resolução imaginada
5	<u>Bem-estar na resolução imaginada</u>	(9) Identificar a posição dos sujeitos face ao bem-estar na resolução imaginada (10) Explorar os critérios mobilizados para a avaliação do bem-estar na resolução imaginada

A ordem de apresentação das questões 3, 4 e 5 foi contrabalanceada na amostra, por forma a diminuir e tornar idênticos possíveis efeitos de ancoragem ou de contaminação entre questões. Assim, as questões referidas foram apresentadas aos sujeitos de acordo com seis

padrões de organização¹², tendo cada um sido apresentado a 10 sujeitos diferentes (5 alunos e 5 professores).

As entrevistas tiveram uma duração média de aproximadamente 10 minutos no caso dos alunos e de 15 minutos no caso dos professores e, como já foi referenciado, foram realizadas no final do 3º período do ano lectivo de 1999/2000, em salas de aula, sempre com o necessário sossego e imprescindível privacidade.

Análise dos Dados da Entrevista

No presente estudo e face à existência de dois instrumentos díspares, foram utilizadas como técnicas a análise de frequências, no caso do questionário, e a análise de conteúdo, no que respeita à entrevista. Dada a especificidade desta última, escolhida em função dos objectivos do instrumento e da natureza eminentemente qualitativa da informação recolhida, passamos a apresentar os procedimentos que a suportaram e que permitiriam a apresentação e discussão dos dados relativos ao discurso dos sujeitos.

A Análise de Conteúdo como Técnica de Tratamento de Informação

A análise de conteúdo pode ser entendida como *técnica de tratamento de informação* dos dados existentes, isto é, enquanto procedimento lógico de investigação empírica (no âmbito das análises extensiva e intensiva) e enquanto técnica integrada em qualquer dos diferentes níveis de investigação, sejam o descritivo e causal, seja o correlacional (Vala, 1986).

Para além de ser uma potente técnica para a descrição de dados provindos de material de tipo qualitativo, revela-se particularmente adequada ao tratamento de informação relativa

¹² Padrões possíveis: (1) Eficácia, Justiça e Bem estar; (2) Eficácia, Bem estar e Justiça; (3) Justiça, Bem estar e Eficácia; (4) Justiça, Eficácia e Bem estar; (5) Bem estar, Eficácia e Justiça; (6) Bem estar, Justiça e Eficácia.

à importância atribuída pelos sujeitos a determinados assuntos (Vala, 1986). Noutro âmbito, tende-se igualmente a sublinhar na análise de conteúdo a sua função inferencial (Krippendorff, 1980, cit. por Vala, 1986; Vala, 1986; Bardin, 1994), que permite ao investigador dotar os dados de sentido e ordem, numa lógica de interpretação, inventariação e sistematização dos conteúdos das mensagens que se pretendem analisar. Há assim uma clara polarização entre duas características essenciais nesta técnica de análise: (a) Por um lado a sistematização rigorosa dos conteúdos, respondendo assim às necessárias exigências de objectividade; (b) Por outro, a interpretação e atribuição de sentido à mensagem.

A análise temática e categorial dos conteúdos manifestos nos discursos foi assim a base que permitiu uma leitura dos dados consentânea com os objectivos gerais e específicos deste estudo, realizando-se sob dois prismas interdependentes:

- (1) O prisma da **análise qualitativa**, no qual se atendeu ao tipo de categorias existentes, bem como à sua presença, ausência e/ou constância nos conteúdos manifestos dos discursos de professores e alunos.
- (2) O prisma da **análise quantitativa**, no qual se recorreu aos seguintes dados: (a) A comparação da percentagem de sujeitos que no seu discurso mobilizam determinadas categorias, de acordo com as variáveis que sustentam o estudo; (b) A relação de associação ou independência significativa entre as variáveis independente e dependente; (c) O grau de associação dessas mesmas variáveis. No âmbito da análise da associação das variáveis e por forma a confirmar ou infirmar a hipótese estatística da independência entre grupos (hipótese nula), recorreu-se a métodos de estatística não paramétrica - teste de qui-quadrado de independência com correcção

de continuidade de Yates¹³ e o teste de Fisher¹⁴, devido ao tamanho da amostra e à natureza nominal dos dados relativos à representação sobre o conflito, operacionalizados através dos temas e sub-temas da grelha de análise construída sobre os discursos dos sujeitos. Estes testes revelam-se como os mais adequados pois tomam em consideração os desvios ocorridos entre valores previstos e observados e são sensíveis ao tamanho da amostra. O nível de significância adoptado foi de 0,05, para 1 grau de liberdade. Também no âmbito da estatística não paramétrica e com o objectivo de mensurar a intensidade de associação entre as variáveis onde se rejeite a hipótese da independência, utilizámos como medida o coeficiente de contingência¹⁵, correspondendo 0,707 ao grau máximo de associação e 0,000 ao valor correspondente à inexistência de associação.

¹³ O teste estatístico χ^2 (qui-quadrado) da independência foi utilizado a partir de uma base de dados construída no programa SPSS (Statistical Package Social Sciences, versão 7.5). A aproximação ao χ^2 é possível face à natureza nominal das variáveis e quando não existem mais de 20% de categorias com valores esperados inferiores a 5 e quando todas as categorias têm valores esperados superiores ou iguais a 1 (Cramer, 1998; Reis, Melo, Andrade & Calapez, 1997). Nestes casos e no que se refere às análises de sub-grupos da amostra (onde $n=30$), o teste de χ^2 foi utilizado com a correcção de continuidade de Yates, expressão recomendada quando a frequência prevista para alguma classe fenotípica se situa entre 5 e 10 (Reis et al., 1997).

¹⁴ Sempre que as frequências esperadas eram inferiores a 5 em 20% das células, nos sub-grupos da nossa amostra onde $20 < n < 40$, utilizou-se o teste de Fisher (Cramer, 1998). Os dados estatísticos apresentados referem-se quase exclusivamente à prova de qui-quadrado, na medida em que os resultantes do teste de Fisher só puderam ser utilizados nos sub-grupos. Desta forma, quando apresentados valores referentes ao teste de Fisher, será sublinhada a utilização deste teste.

¹⁵ Nos casos de rejeição da hipótese de independência das variáveis, foi calculado o coeficiente de contingência, no presente caso, para tabelas com igual número de linhas e colunas. De acordo com a fórmula para estes casos, o valor máximo do coeficiente de contingência (C) é igual à raiz quadrada da subtracção do número de linhas por um, a dividir pelo número de linhas (Cramer, 1998).

A Grelha de Análise, na sua Definição Temática e Categorical

Face aos objectivos gerais e específicos deste estudo e subsequente estruturação e construção dos instrumentos que lhes permitiram dar corpo, a presente análise tem como cerne os cinco *núcleos de sentido* a que corresponde cada uma das cinco questões da entrevista, constituindo-se como **temas** de representações, inferidos do discurso dos sujeitos acerca da resolução de conflito na sala de aula, divididos em **sub-temas**, **categorias** e **sub-categorias**.

Esta sistematização de *núcleos de sentido* e respectiva construção da grelha de análise fundaram-se na necessária adequação à especificidade dos discursos dos sujeitos da nossa amostra e na grelha por nós anteriormente utilizada (Mendes, 1998), dado o desejo de comparação dos estudos. Como base nestes dois alicerces, o processo de análise dos discursos e de construção da grelha obedeceu ao seguinte procedimento:

- (1º) → A partir das gravações das entrevistas procedeu-se à sua transcrição integral, constituindo-se assim o *corpus* de análise e permitindo uma (re)ambientação aos conteúdos manifestos desse mesmo *corpus*, já iniciada durante a realização de cada uma das entrevistas.
- (2º) → A partir da transcrição foi realizada a leitura flutuante, no sentido de se sentir o pulsar e natureza dos conteúdos e de sobre eles se tecerem considerações, observações e resumos das impressões recolhidas (Bardin, 1994).
- (3º) → De acordo com as referências teóricas, com os objectivos e âmbito da presente pesquisa e com os temas definidos na especificidade de cada uma das questões, procedeu-se ao recorte dos discursos dos sujeitos segundo unidades de registo. A fixação destas unidades não foi determinada pela divisão imposta pelas unidades linguísticas, mas pelo critério de, por si só, cada divisão possuir um sentido inerente, expressão isolada e completa do pensamento do sujeito ou expressão de conhecimentos mais ou menos objectivos (Ghiglione e Matalon, 1978; Vala, 1986).

Para facilitar a sua fixação e análise foram tomadas como unidades de contexto cada uma das questões e a entrevista na sua globalidade, tendo sido somente utilizadas no presente estudo aquelas unidades de sentido que directamente se referenciavam à representação da situação de conflito na sala de aula, nos diferentes temas assumidos.

(4º) → Sob o quadro teórico de onde emana a problemática do presente estudo e das questões que lhe estão inerentes, e a partir da grelha utilizada em estudo anterior (Mendes, 1998) e da análise de oito entrevistas retiradas aleatoriamente da nossa amostra (duas raparigas, dois rapazes, duas professoras e dois professores), construimos um primeiro esboço de grelha de análise, aliando o apriorismo à riqueza e necessária adequação à especificidade dos dados (Vala, 1986).

(5º) → Procedeu-se à categorização de todo o material, processo que implicou a repetição do segundo e terceiro passos deste procedimento, a par de uma constante adequação da grelha de análise e ponderação da relevância das categorias num contexto mais global. A grelha final só ao longo do decorrer deste processo ficaria concluída, apresentando-se a versão final da **grelha de análise**¹⁶ em anexo (anexo C; p.144), ordenada por temas de representação.

(6º) → Concomitante e subjacente a estes processos de categorização e fixação das unidades, esteve o nosso acordo com outros dois codificadores no que respeita ao modo de recortar o discurso, ao que incluir em cada categoria e como codificar cada uma das unidades. Em anexo (anexo D; p.162) apresenta-se um exemplo integral das respostas de um sujeito às questões colocadas durante a entrevista, com a respectiva divisão em unidades de sentido e categorização de acordo com os códigos definidos na grelha de análise.

¹⁶ Importa novamente referir que a maioria das categorias e respectiva explicitação foi retirada do nosso estudo anterior (Mendes, 1998), realizado no âmbito de um projecto mais amplo, coordenado por A. Carita.

No que diz respeito à fidelidade da codificação, procurou-se que esta existisse entre os codificadores, utilizando como medida o índice apresentado por Daval (1964, cit. por Vala, 1986), calculado através da divisão do número de acordos entre codificadores, pelo total de categorizações efectuadas por cada um¹⁷. Num primeiro momento a percentagem de acordos foi de 81%, valor que no final do processo se cifraria perto dos 90% de acordos inter-codificadores.

No que concerne à validade interna do sistema de categorias, procuraram-se respeitar as seguintes propriedades:

- *A exaustividade*, segundo a qual qualquer unidade de registo pode ser englobada no processo de categorização, dependendo a sua utilização dos objectivos do estudo.
- *A exclusividade*, pela qual nenhuma unidade de registo pode ser incluída em duas categorias diferenciadas.
- *A pertinência*, mais especificamente, a importância do sistema de categorias utilizado ser adaptado ao material a analisar.
- *A objectividade e a clara definição das categorias*, ou seja, a possibilidade destas serem inteligíveis para vários codificadores.
- *A produtividade*, isto é, a obtenção de resultados significativos como uma das qualidades inerentes à definição de categorias.

Em prol desta última propriedade – a produtividade –, a partir da experiência de investigação anterior e face à natureza dos temas, optámos por manter constantes as categorias incluídas em cada um dos temas no que diz respeito aos sub-temas relativos aos critérios de avaliação da resolução (sub-temas “B” e “C”), tal como são apresentados na figura seguinte (Figura 5):

¹⁷ Foram categorizadas pelo grupo de codificadores quatro entrevistas num primeiro momento e mais quatro num segundo. Para o cálculo do índice de fidelidade multiplicou-se o n.º acordos pelo n.º de codificadores e dividiu-se pela soma do n.º total de categorizações de todos os codificadores.

Figura 5.- Sub-temas da grelha de análise, dentro de cada um dos cinco temas

Temas	1. Resolução do incidente	2. Resolução imaginada	3. Eficácia da resolução imaginada	4. Justiça da resolução imaginada	5. Bem-estar na resolução imaginada
Sub-temas A.	Posição (face ao modo de resolução)	Modos de resolução	Posição (face ao modo de resolução)	Posição (face ao modo de resolução)	Posição (face ao modo de resolução)
Sub-temas B/C	Critérios de avaliação...				
	... da resolução	... da resolução	... da eficácia	... da justiça	... do bem-estar

Desta forma facilita-se a comparação inter-temática e permite-se o aglutinar de categorias que assim se tornam comuns a todos os temas. Desta opção resultou a existência de algumas categorias em determinados temas sem qualquer unidade de sentido aí categorizada, dada a transversalidade dos sub-temas.

Para além deste aspecto, importa referir que os dados respeitantes às categorias incluídas no Sub-tema B (“critérios da avaliação”) foram (re)analisados sob o prisma dos actores-sujeitos presentes na situação de resolução, a que correspondeu a criação do Sub-tema C. Realça-se que não se encontram neste sub-tema novas categorizações, nem unidades de sentido diferentes das categorizadas anteriormente, correspondendo estas somente a uma releitura dos dados.

No que diz respeito à enumeração, a análise de ocorrências tomou como critério os “sujeitos”, isto é, o facto de um sujeito haver referido determinado conteúdo, passível de ser considerado como unidade *utilizável* ao menos uma vez. Assim, o número de vezes que determinada categoria foi referida por determinado sujeito, critério muitíssimo determinado pelo seu tipo de discurso, deixa de ser relevante na medida em que só é assinalado na categoria uma vez. Com base neste pressuposto de análise, contaram-se o número de sujeitos que mobilizaram no seu discurso determinada categoria ou sub-categoria, sendo aquele número expresso em resultados brutos e finalmente em percentagem.

Apresentam-se assim de seguida os dados resultantes da análise dos discursos, bem como aqueles respeitantes ao questionário efectuado junto dos sujeitos.

Resultados

Para facilitar a leitura, optámos neste capítulo por apresentar os resultados separadamente, consoante a sua origem foi o questionário (domínio de análise I) ou a entrevista (domínio de análise II). Em ambos os domínios optámos por, quando referidas as categorias no texto, as apresentar em itálico e sem os respectivos códigos, para não sobrecarregar o texto de siglas.

Questionário - Domínio de análise I

Os resultados obtidos a partir do questionário, administrado a 93 sujeitos, foram conglomerados nos dois grupos (alunos e professores) que constituem a nossa amostra e têm por base as respostas destes sujeitos a cada uma das quatro questões, cujos resultados são apresentados integralmente em anexo (anexo E; p.165).

Face à profusão de dados, optámos por apresentar neste capítulo somente os resultados considerados mais significativos face aos objectivos do presente estudo e por fazê-lo através das percentagens arredondadas à unidade, por forma a facilitar a leitura. Nesta apresentação juntaram-se na mesma tabela as percentagens relativas às primeiras duas questões e noutra aquelas respeitantes às terceira e quarta. Cada uma das tabelas será apresentada depois da descrição relativa aos dados nela contidos, cumprindo assim uma função de suporte e complemento à análise realizada.

Problemas na Sala de Aula

Ao observarmos os dados no que diz respeito à opinião dos sujeitos sobre qual o problema que, na sala de aula, é mais frequente entre professor e aluno (questão 1, Tabela 4) e sobre aquele que mais afecta a relação professor-aluno (questão 2, Tabela 4) pudemos constatar que os valores percentuais são muito similares em ambas as questões. A *desatenção do aluno* é o problema inequivocamente mais referido em ambas as questões pela totalidade da amostra (27% na primeira questão e 21% na segunda), ao que se segue o *desempenho pouco adequado do professor nas suas tarefas de avaliação* (18% na primeira questão e 19% na segunda). O terceiro problema assinalado como o mais frequente é a *perturbação por parte do aluno do ambiente de aula* (16%), enquanto o *tratamento discriminatório por parte do professor* surge como o terceiro problema a afectar mais a relação entre professor e aluno (16%). Este par relacional tomado como centro do problema só surge em quinto lugar (no caso específico, referido à *má interpretação mútua de intenções*), seja como mais frequente, seja como aquele que mais afecta a relação.

Tomando os sete valores percentuais mais elevados em cada questão e fazendo a sua leitura agrupando-os pelo sujeito central no problema, importa referir que 43% dos sujeitos assinalam os problemas mais frequentes como estando centrados no aluno, 34% como centrados no professor e 12% em ambos. Em relação aos problemas que mais afectam a relação, 35% dos sujeitos focalizam-nos no professor, 27% no aluno e 26% em ambos.

Já no que diz respeito à diferença entre as opiniões de professores e alunos (ainda a Tabela 4), de referir a diferença percentual no que respeita ao problema tomado como o mais frequente (a *desatenção do aluno*), referido por 17% dos alunos e por 47% dos

professores). Estes últimos não assinalam como problema frequente o *tratamento discriminatório por parte do professor*, referido por 15% dos alunos. Ao nível dos problemas que mais afectam a relação, os valores são muito similares. De referir ainda que problemas como a *falta de delicadeza do professor em relação ao aluno*, não foram assinalados em nenhuma das questões.

Tabela 4.- Distribuição percentual das opiniões sobre *problema na sala de aula* ^(a)

Sub-amostras e Amostra total <i>n</i> a que se refere a %	Questão 1 <i>Problema mais frequente</i>			Questão 2 <i>Problema que mais afecta a relação</i>		
	Aluno 63	Prof. 30	Total 93	Aluno 63	Prof. 30	Total 93
O aluno demonstra desatenção e/ou um desempenho inadequado face à tarefa proposta pelo professor.	17%	47%	27%	20%	23%	21%
O prof. desempenha as suas tarefas de avaliação e/ou ensino de um modo que o aluno considera pouco adequado.	15%	23%	18%	20%	17%	19%
O aluno faz barulho, perturbando o funcionamento da aula.	20%	7%	16%	7%	3%	6%
O professor trata de forma discriminatória os alunos, não respeitando a igualdade de tratamento.	15%	0%	10%	17%	13%	16%
Professor e aluno interpretam mal as intenções/acções um do outro.	10%	7%	9%	10%	23%	14%
O professor interpreta mal as intenções/acções do aluno.	7%	3%	6%	5%	3%	4%
Professor e aluno opõem-se quanto aos objectivos e interesses relativamente às tarefas pedagógicas.	3%	3%	3%	3%	10%	6%
Professor e aluno agem mutuamente de modo menos delicado.	2%	0%	1%	7%	3%	6%

^(a) Apresentação ordenada de forma descendente dos sete valores mais altos para cada uma das questões

Modo de Resolução dos Problemas na Sala de Aula

Ao observarmos os dados no que diz respeito à opinião dos sujeitos sobre o modo de resolução mais frequente (questão 3, Tabela 5) e sobre aquele que mais afecta a relação professor-aluno (questão 4, Tabela 5) é possível verificar algumas diferenças ligeiras entre os valores percentuais nas duas questões. Todavia, os dois modos de resolução mais referidos são em ambas o *diálogo entre professor e aluno* (44% na terceira questão e 52%

na quarta) e a *procura de uma plataforma de acordo entre as partes* (19% na terceira questão e 36% na quarta), com valores mais altos quando a questão diz respeito ao benefício para a relação. Com efeito, nesta questão, todos os restantes modos de resolução são pouco assinalados na totalidade da amostra, ao invés do que acontece com o terceiro modo de resolução mais frequente, *o aviso do professor ao aluno sobre as consequências do seu acto*, tomado por 18% da amostra como mais frequente. Os restantes modos de resolução apresentam percentagens bastante baixas.

Quando considerados os seis valores percentuais mais elevados em cada questão e lidos sob o prisma do sujeito central no processo de resolução ou que toma a sua iniciativa, é de mencionar que 66% dos sujeitos assinalam como modos de resolução mais frequentes aqueles que tomam como cerne o aluno e o professor, 21% o professor e somente 6% o aluno. No atinente aos modos de resolução que mais beneficiam a relação, 88% dos sujeitos focalizam-nos no par relacional, 4% no professor e 1% no aluno.

Tabela 5.- Distribuição percentual das opiniões sobre *resolução de problemas na sala de aula* ^(a)

Sub-amostras e Amostra total <i>n</i> a que se refere a %	Questão 3 <i>Resolução mais frequente</i>			Questão 4 <i>Resolução que mais beneficia a relação</i>		
	Aluno 63	Prof. 30	Total 93	Aluno 63	Prof. 30	Total 93
Professor e aluno tentam dialogar, escutando e/ou escutando as manifestações de cada um.	43%	47%	44%	52%	53%	52%
Professor e aluno procuram uma plataforma de acordo, cedendo mutuamente e procurando consenso.	20%	17%	19%	32%	43%	36%
O professor informa/avisa o aluno sobre as consequências do seu acto ou diz-lhe o que espera dele.	13%	27%	18%	5%	0%	3%
O aluno “deixa andar”, não se envolvendo na resolução da situação	7%	0%	4%	0%	0%	0%
O professor pede a alguém que sirva de mediador no processo ou resolva o problema.	3%	3%	3%	2%	0%	1%
Professor e aluno aceitam as exigências/pedidos de cada um.	3%	3%	3%	7%	3%	6%
O aluno pede a alguém (que sirva de mediador no processo ou resolva o problema.	3%	0%	2%	3%	0%	2%

^(a) Apresentação ordenada de forma descendente dos seis valores mais altos para cada uma das questões.

No que respeita à diferença entre as opiniões de professores e alunos (Tabela 5), refira-se a grande semelhança dos valores percentuais em ambas as questões, sendo somente que 13% dos alunos apontam como modo de resolução frequente *o aviso do professor ao aluno sobre as consequências do seu acto*, percentagem um pouco inferior à verificada nos professores (27%). De referir ainda que em ambas as questões se verificou um grande número de resoluções que nunca foram assinaladas, tais como a *inacção por parte do professor, a oposição do aluno ao professor, a aceitação por parte deste dos pedidos do aluno ou a intervenção de terceiros a pedido de ambas as partes*.

Entrevista - Domínio de análise II

Nesta capítulo serão apresentados os resultados obtidos a partir da realização da entrevistas junto dos 60 sujeitos da amostra. Estes dados foram conglomerados de acordo com as duas variáveis que se constituíram como pólos em torno das quais orbitam os objectivos deste estudo: o estatuto e o género. Além destas e face à riqueza dos dados no momento da sua análise, pareceu-nos igualmente importante salientar e investigar, ainda que de forma bastante sintética, outras variáveis que se nos revelaram como potencialmente interessantes:

→ **Carácter efectivo da resolução implementada**, sendo neste âmbito considerados dois sub-grupos:

- (1) Os sujeitos que afirmam o carácter efectivo da resolução implementada na história (*intervenção de terceiros*).
- (2) Os sujeitos que afirmam a não efectividade da resolução implementada na história.

→ **Modo de resolução imaginado**, sendo considerados cinco sub-grupos:

- (1) Os sujeitos que sugerem como melhor modo de resolução o *recurso à intervenção de terceiros*.

- (2) Os sujeitos que sugerem como melhor modo de resolução a *comunicação num só sentido*, habitualmente de professor para aluno.
- (3) Os sujeitos que sugerem como melhores modos de resolução aqueles *centrados na aproximação pessoal*.
- (4) Os sujeitos que sugerem como melhor modo de resolução a *interacção*.
- (5) Os sujeitos que sugerem como melhor modo de resolução a *negociação*.

→ **Envolvimento na narrativa**, sendo aqui considerados dois sub-grupos dentro do grupo dos professores¹⁸:

- (1) Os professores que no seu discurso e em cada uma das questões isoladamente nunca se envolvem na história, utilizando sempre como sujeito da frase a terceira pessoa (“ele”, “eles”).
- (2) Os professores que no seu discurso e em cada uma das questões isoladamente se envolvem na história, utilizando como sujeito da frase a primeira pessoa (“eu”, “nós”).

Estes diferenciados âmbitos e níveis de análise implicaram um grande número de tipos de tratamento de dados, aumentando exponencialmente o número de valores e tabelas. Tal como antes e por forma a facilitar a leitura, também neste capítulo optámos por apresentar somente os resultados que considerámos mais significativos face aos objectivos do presente estudo e das variáveis entretanto sugeridas. A primeira vez que cada categoria surge referenciada dentro de cada um dos temas é acompanhada de um exemplo (apresentado entre aspas) ilustrativo retirado do discurso dos sujeitos. As percentagens foram arredondadas à unidade e reportam-se sempre ao número de sujeitos que compõem a amostra (N) ou sub-amostra (n), valor apresentado na coluna em que estão inseridas¹⁹. Optámos igualmente por deixar em branco as células onde a percentagem é 0%, para não sobrecarregar as tabelas. Juntamente com os quadros das percentagens, e nas categorias que apresentaram uma relação estatisticamente significativa com as variáveis estatuto e/ou

¹⁸ Com efeito, não houve qualquer aluno a utilizar a primeira pessoa como sujeito da frase.

¹⁹ Alguns resultados serão apresentados sem o respectivo quadro, na medida em que surgem isolados no seio de outros de pouca relevância. Nestes casos, remeter-se-á para o anexo e página respectivos.

género, colocámos os valores das probabilidades associadas ao qui-quadrado com correcção de continuidade de Yates ou ao teste de Fisher, arredondadas à milésima.

A distribuição dos sujeitos pelos diversos temas, sub-temas, categorias e sub-categorias poderá ser encontrada em anexo (Anexo F; p.174), bem como o tratamento percentual desses dados no âmbito de cada um dos temas (Anexo G; p.176) e a relação de todas as categorias onde foram encontradas diferenças significativas através da utilização das provas de qui-quadrado com correcção de continuidade de Yates e de Fisher²⁰ (Anexo H; p.183).

Cada um dos temas de representação será objecto de uma análise específica, sendo posteriormente comparados e agrupados os dados relativos aos *critérios de avaliação da resolução*, sub-tema que partilha as mesmas categorias em todos os temas.

Para facilitar o acesso imediato e compreensivo à “descrição dos resultados” foi colocada ao lado dos códigos relativos às categorias uma abreviatura da sua significação, sendo sugerida igualmente a utilização das folhas desdobráveis respeitantes a cada um dos temas de representação e das categorias que deles fazem parte (Anexo C: Tema 1, p. 151; Tema 2, p. 156; Tema 3, p. 159; Tema 4, p. 162; Tema 5, p. 165).

Tema 1 - Resolução do Incidente ²¹

Da observação dos dados no que diz respeito à *resolução implementada* na história (Sub-tema A, Tabela 6) podemos constatar que a metade dos sujeitos da nossa amostra afirmou que aquele *não resolve* (50%; e.g.: “não, acho que não foi a maneira mais indicada”), sendo igual a percentagem de sujeitos que manifesta *dúvidas* em relação ao *poder efectivo do modo de resolução* e que *afirma a sua efectividade* (22%; e.g.: “podia resultar e podia não resultar” e “sim, resolveu”). A análise dos dados à luz da variável

²⁰ Os dados estatísticos apresentados referem-se quase exclusivamente à prova de qui-quadrado, na medida em que os resultantes do teste de Fisher só puderam ser utilizados nos sub-grupos. Desta forma, quando apresentados valores referentes ao teste de Fisher, será sublinhada a utilização deste teste.

²¹ Sugere-se a consulta da folha desdobrável relativa à descrição do presente tema (anexo C; p. 151)

género não permite referências muito diferentes, com excepção da diferença ligeira entre os sujeitos do sexo feminino que têm *dúvidas* quanto à efectividade da resolução (30%) e os do sexo masculino (13%). Já no que respeita ao estatuto, a percentagem de alunos a afirmar o *poder efectivo do modo de resolução* (40%) é claramente superior à de professores (3%), sendo possível encontrar uma relação de dependência entre a variável estatuto e esta categoria ($\chi^2=11,882$; $p=0,001$), bem como com aquela relativa aos sujeitos que *duvidam* do carácter efectivo do modo de resolução ($\chi^2=4,812$; $p=0,028$). Igualmente díspares mas menos acentuadas são as diferenças entre os alunos que afirmam que o modo de resolução da história *não resolve* (40%) e os professores (60%), bem como entre os sujeitos que manifestam *dúvidas* quanto à efectividade da resolução (10% dos alunos e 33% dos professores).

Tabela 6.- Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado ^(a) nas categorias sobre a *posição face ao modo de resolução do problema e critérios de avaliação* ^(b)

		Feminino	Masculino	Alunos	Professores	Total
		<i>n</i> =30	<i>n</i> =30	<i>n</i> =30	<i>n</i> =30	<i>N</i> =60
Resolve	1 -A.1	23%	20%	40% ❖❖	3%	22%
Não resolve	1 -A.2.	53%	47%	40%	60%	50%
Dúvida	1 -A.3.	13%	30%	10% ❖	33%	22%
Ambivalência	1 -A.4.	10%	3%	10%	3%	7%
Oportunidade	1 -B.2.	30%	17%	3% ❖❖	43%	23%
Características	1 -B.3.	30%	27%	17% ❖	40%	28%
... Idade/estatuto	1 -B.3.1.	17%	13%	3% ❖	27%	15%
Tarefa	1 -B.4.	23%	10%	30% ❖❖	3%	17%
Castigo	1 -B.5.	7% ❖	27%	10%	23%	17%
Motivações	1 -B.6.	27%	23%	30%	20%	25%
Bem geral	1 -B.7.	10%	20%	23%	7%	15%
Implicação	1 -B.10.	17%	13%	7%	23%	15%
... de uma parte	1 -B.10.1.	17%	13%	7%	23%	15%
Processo	1 -C.1.	7% ❖	33%	17%	23%	20%
Aluno	1 -C.2.	80%	63%	77%	67%	72%
Professor	1 -C.3.	23%	13%	10%	27%	18%
Prof. & Aluno	1 -C.4.	30%	17%	3% ❖❖	43%	23%
Bem geral	1 -C.5.	10%	20%	23%	7%	15%

^(a) Apresentação de probabilidades associadas a χ^2 (❖ - $p<0,05$) (❖❖ - $p<0,01$).

^(b) Apresentação de valores com percentagem superior a 15% no total

Ainda no âmbito da *posição face ao modo de resolução do problema*, de referir ainda outros dados não apresentados na tabela, onde 47% dos professores do sexo masculino

manifestam *dúvidas* quanto à efectividade da resolução, face a 20% de professores do sexo feminino. De notar que nesta categoria, a diferença entre professores e alunos do sexo masculino é significativa ($\chi^2=3,968$; $p=0,046$), bem como na categoria que afirma o carácter *efectivo* da resolução (Teste de Fisher; $p=0,017$). Ainda na categoria dos sujeitos que manifestam *dúvidas*, de notar que a percentagem de professores envolvidos (50%) é francamente superior à dos não envolvidos (25%).

Já no que concerne aos *critérios de avaliação do modo de resolução* (Sub-temas B e C) e ainda na Tabela 6, verifica-se que as categorias mais frequentemente referenciadas pela totalidade da amostra são as *características pessoais do aluno* (28%; e.g.: “porque isso vai da pessoa”), *motivações e comportamentos do aluno* (25%; e.g.: “mesmo que falassem com ele podiam em aulas posteriores fazer a mesma coisa”) e *(in)oportunidade da intervenção* (23%; e.g.: “em primeiro lugar eu acho que a intervenção deveria ter sido logo no início”). Este centrar no aluno parece absolutamente claro quando analisadas as categorias à luz dos actores-sujeitos presentes na situação de resolução, onde o *aluno* (73%) surge como personagem central, em volta da qual orbitam muito longinquamente o par relacional *professor-aluno* (23%) e o próprio *processo* (20%).

No âmbito da variável género as diferenças são ligeiras, apesar dos sujeitos femininos referenciarem mais o *aluno* como centro da avaliação (83%) quando comparados com os sujeitos do sexo masculino (63%), que tomam o *processo* (33%) como o segundo centro da sua avaliação, categoria pouco relevante para o sexo feminino (7%) e onde se pode encontrar uma relação de dependência com esta variável ($\chi^2=6,667$; $p=0,010$). De notar ainda a categoria *necessidade/evitação de castigo* (e.g.: “de certa forma ele vai tentar deixar de fazer as coisas por medo de ser penalizado”), igualmente pouco relevante no discurso feminino (7%), mas com alguma expressão no masculino (27%) ($\chi^2=4,320$; $p=0,038$). No que respeita ao estatuto, a percentagem de alunos a referir como critério de avaliação a *(in)oportunidade da intervenção* ($\chi^2=13,416$; $p=0,000$) é praticamente residual (3%), quando comparada com os professores (43%). Além desta, a categoria que mais surge nos

discursos destes últimos (40%) é aquela referente à *adequação às características do aluno* ($\chi^2=4,022$; $p=0,045$), com maior expressão na sua *idade/estatuto* (e.g.: “mandar para a sala um aluno do 12º ano!?”) (27%; $\chi^2=6,405$; $p=0,011$). Os alunos referem como principais critérios aqueles centrados na possibilidade de alteração das *motivações e comportamentos do aluno* (30%, face aos 20% de professores: e.g.: “mesmo que falassem com ele podiam em aulas posteriores fazer a mesma coisa”) e na *resolução da tarefa* (30%, face aos 3% no discurso dos professores: e.g.: “porque ele vai fazer o trabalho, que ele achava que não valia a pena fazer”), demonstrando-se uma relação de dependência entre a variável e esta categoria ($\chi^2=7,680$; $p=0,006$). De referir ainda que, para os professores, o par-relacional *professor-aluno* ($\chi^2=13,416$; $p=0,000$) é, depois do *aluno*, o actor-sujeito em que mais se centram as suas avaliações (43%), o que só é perceptível nos discursos de 3% dos alunos.

No que se reporta ao cruzamento das variáveis em causa no âmbito dos *critérios de avaliação do modo de resolução*, referenciando outros dados não expressos na tabela, de sublinhar que o *processo* está presente nos discursos de 27% dos alunos do sexo masculino e somente em 3% dos do feminino, acontecendo o mesmo no que respeita aos professores, onde 40% nos homens e 7% das mulheres referenciam esta categoria. Esta diferença e valores percentuais no grupo de professores mantém-se quando tomada a *necessidade/evitação de castigo* como critério. No sub-grupo de sujeitos do sexo feminino, existe uma relação de dependência entre a variável estatuto e a categoria *(in)oportunidade da intervenção* ($\chi^2=7,778$; $p=0,005$) e a avaliação centrada no par *professor-aluno* ($\chi^2=6,000$; $p=0,005$), o que nos sujeitos do sexo masculino só acontece com a categoria *características pessoais do aluno* (Teste de Fisher; $p=0,035$). Nos sub-grupos de alunos e professores e no âmbito das diferenças introduzidas pela variável género, não se encontrou qualquer relação significativa com nenhuma categoria.

Ainda no âmbito dos *critérios de avaliação* e de outros dados não expressos na tabela, sublinhe-se o seguinte:

→ A *implicação de uma das partes na resolução* (e.g.: “o próprio professor poderia resolver a questão por si próprio”) é a categoria que surge com mais frequência nos discursos dos professores envolvidos na história (40%), percentagem ligeiramente superior à dos discursos dos professores não envolvidos (15%).

→ No Sub-tema B, o critério mais frequente nos alunos do sexo masculino é o *bem geral* (27%; e.g.: “porque estava a perturbar o bom funcionamento das aulas”), ao passo que no feminino é a *resolução da tarefa* (40%). Já no caso dos professores do sexo feminino, 53% referem a *(in)oportunidade da intervenção*, e 40% dos do sexo masculino a *necessidade/evitação de castigo*.

→ O *bem geral* e a *resolução da tarefa* são tomados como os principais critérios dos sujeitos que referiram que a solução apontada na história resolveu a situação (38% e 31%, respectivamente), categorias com expressão bastante inferiores nos sujeitos que afirmaram o carácter não-resolutivo da solução (3% e 10%, respectivamente).

→ *Bem-estar (pessoal e relacional)*, *respeito e investimento nas pessoas*, *mudança advinda do processo*, *implicação de ambas as partes na resolução* e *consciencialização*, são categorias que não surgem como critérios de avaliação.

Tema 2 - Resolução Imaginada²²

Da observação dos dados no que diz respeito à resolução imaginada para a história (Sub-tema A, Tabela 7) importa notar que mais de metade dos sujeitos da nossa amostra sugere a *interacção* como modo de resolução (55%; e.g.: “portanto, eu provavelmente falaria com o aluno”), assumindo esta categoria valores inequivocamente mais expressivos do que qualquer outro modo de resolução (*comunicação num só sentido* – e.g.: “primeiro

²² Sugere-se a consulta da folha desdobrável relativa à descrição do presente tema (anexo C; p. 156)

dizia a ele que devia deixar os colegas trabalhar” - ou *centrados na aproximação pessoal* - e.g.: “podia estar com ele, incentivá-lo a trabalhar, sentar-se junto dele” - ambas referenciadas por 10% dos sujeitos). No entanto, importa sublinhar que a *negociação* é o segundo modo de resolução mais sugerido (20%; e.g.: “face a esse problema, se calhar o professor conversar com o aluno e chegarem os dois a um consenso”). À análise dos dados à luz das variáveis género e estatuto não é possível acrescentar referências muito diferentes, excepção feita ao *recurso a terceiros* (e.g.: “iria para a equipa educativa”), onde é possível constatar alguma diferença entre os sujeitos do sexo masculino que o sugerem como modo de resolução (20%) e os femininos (7%), bem como entre a percentagem de alunos (23%) e de professores (3%) a apresentar esta sugestão. Não existe qualquer relação significativa entre as referidas variáveis e este sub-tema.

Tabela 7.- Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado ^(a) nas categorias sobre a *modos de resolução e critérios de avaliação dos modos de resolução* ^(b)

		Feminino	Masculino	Alunos	Professores	Total
		n=30	n=30	n=30	n=30	N=60
Terceiros	2 -A.1	7%	20%	23%	3%	13%
Um só sentido	2 -A.2.	10%	10%	10%	10%	10%
Aproximação	2 -A.3.	10%	7%	7%	10%	8%
Interacção	2 -A.4.	53%	57%	53%	57%	55%
Negociação	2 -A.5.	17%	7%	3%	20%	12%
Outros	2 -A.6.	3%		3%		2%
Bem geral	2 -B.7.	7%	❖ 30%	20%	17%	18%
Consciencialização	2 -B.8.	50%	33%	33%	50%	42%
...do aluno	2 -B.8.1	33%	33%	33%	33%	33%
...do prof.	2 -B.8.2.	27%	❖ 7%		❖❖ 33%	17%
Motivos	2 -B.9.	50%	47%	37%	60%	48%
... do aluno	2 -B.9.1	37%	37%	30%	43%	37%
Implicação	2 -B.10.	43%	23%	20%	❖ 47%	33%
... de uma parte	2 -B.10.1.	37%	23%	20%	40%	30%
Processo	2 -C.1.	20%	20%	23%	17%	20%
Aluno	2 -C.2.	77%	63%	67%	73%	70%
Professor	2 -C.3.	53%	❖ 27%	20%	❖❖ 60%	40%
Prof. & Aluno	2 -C.4.	30%	13%	13%	30%	22%
Bem geral	2 -C.5.	7%	❖ 30%	20%	17%	18%

^(a) Apresentação de probabilidades associadas a χ^2 (❖ - p<0,05) (❖❖ - p<0,01).

^(b) Apresentação de valores com percentagem superior a 15% no total

Ainda no âmbito dos *modos de resolução* e de outros dados não expressos na tabela, sublinha-se a percentagem de professores envolvidos na história que sugerem a *interacção* como modo de resolução (65%, face aos 46% dos professores não envolvidos), bem como à de sujeitos que afirmaram o carácter resolutivo da solução inicial e que sugerem o *recurso a terceiros* como solução (38%, face aos 7% de sujeitos que afirmaram o seu carácter não-resolutivo).

No âmbito dos *critérios de avaliação dos modos de resolução imaginados* (Sub-temas B e C, Tabela 7), verifica-se que as categorias mais frequentes nos discursos dos sujeitos são a *consideração dos motivos* (48%), em especial *do aluno* (37%; e.g.: “com o diálogo se calhar o professor compreende mais o aluno e não ficaria na superficialidade”), a *consciencialização* (45%), sobretudo por parte *do aluno* em relação ao *seu erro* (33%; e.g.: “muitas pessoas não se preocupam com as faltas, enquanto numa conversa sempre uma pessoa reflecte mais”) e a *implicação na resolução* (33%), especificamente o envolvimento de *uma das partes*: o professor (30%; e.g.: “porque eram pessoas próximas dele a falarem com ele”). Este centrar no *professor* expressa-se como a segunda categoria mais frequente do Sub-tema C (40%), ainda assim bastante distante da percentagem de sujeitos que tomam o *aluno* como centro (70%). Menos frequentes como centro da narrativa são o par relacional *professor-aluno* (22%), o *processo* de resolução (20%) e o *bem geral* (18%).

Fazendo uma análise em função das variáveis (Tabela 7), constata-se que as diferenças entre sexos são muito ténues, excepção feita ao *professor* ($\chi^2 = 4,444$; $p = 0,035$) tomado como centro da narrativa por 53% dos sujeitos do sexo feminino e apenas por 27% dos do sexo masculino, sendo que destes, 30% se centra igualmente no *bem geral* ($\chi^2 = 5,455$; $p = 0,020$), ao passo que somente 7% daqueles o fazem. De notar, no que se refere ao Sub-tema B, a sub-categoria *consciencialização do professor* ($\chi^2 = 4,320$; $p = 0,038$), mais relevante no discurso feminino (27%; e.g.: “se acontece um problema como este no 12º ano, é muito importante que o professor se questione”) do que no masculino (7%) e a categoria *implicação na resolução*, com maior expressão no discurso daquelas (43%) do que destes

(23%). Nesta categoria (*implicação na resolução*) e no que respeita ao estatuto ($\chi^2=1,456$; $p=0,028$), a percentagem de alunos a referi-la como critério de avaliação (20%) é bastante inferior quando comparada com a de professores (47%), distância que se mantém quando analisada a sua sub-categoria *implicação na resolução de uma das partes*, presente no discurso de 20% dos alunos e de 40% dos professores. Além desta, a sub-categoria *consciencialização do professor* ($\chi^2=12,000$; $p=0,001$) é somente perceptível no discurso dos professores (33%). Tanto estes (60%), como os alunos (37%), têm a *consideração dos motivos* como a categoria com maior frequência deste Sub-tema B. Já no âmbito do outro sub-tema, esbatendo-se as diferenças no que respeita à categoria mais frequente (*aluno*), estas são claras nas avaliações centradas no *professor* ($\chi^2=10,000$; $p=0,002$), presentes nos discursos de 20% dos alunos e de 60% dos professores, e centradas no par-relacional *professor-aluno* (em 13% dos alunos e 30% dos professores).

No que concerne ao cruzamento das duas variáveis referidas e no âmbito dos *critérios de avaliação dos modos de resolução imaginados* (Tabela 8), de mencionar que o *bem geral* está presente nos discursos de 33% dos alunos do sexo masculino e somente em 7% dos do feminino, acontecendo o mesmo no que respeita aos professores, onde 27% nos homens e 7% das mulheres referenciam esta categoria. É todavia expressiva a diferença percentual entre professores do sexo masculino (40%) e feminino (80%) a tomar como centro de avaliação o *professor* ($\chi^2=5,000$; $p=0,025$). No âmbito do Sub-tema B, salientam-se as diferenças entre professores do sexo masculino (27%) e feminino (73%) na categoria *consciencialização* ($\chi^2=6,533$; $p=0,011$), mais especificamente, na sub-categoria que respeita ao *professor* ($\chi^2=5,400$; $p=0,020$), com 13% e 53%, respectivamente. Esta diferença é igualmente perceptível na *implicação na resolução*, referida por 33% dos professores do sexo masculino e em 60% do feminino. Entre os alunos dos dois sexos as diferenças têm uma expressão bastante relativa, sendo somente de salientar que 40% dos alunos do sexo masculino tomam como avaliação os *motivos do aluno*, o que só acontece com 20% das alunas.

Tabela 8.- Valores percentuais nas categorias sobre *critérios de avaliação do modo de resolução* ^(a)

(outras variáveis com diferenças de valores superiores a 25%)		Alunas (fem.) n=15	Alunos (masc.) n=15	Prof. ^{as} (fem.) n=15	Prof.s (masc.) n=15	Total N=60
Consciencializ.	2 -B.8.	27%	40%	73%	27%	42%
... do prof.	2 -B.8.2.			53%	13%	17%
Motivos	2 -B.9.	33%	40%	67%	53%	48%
... do aluno	2 -B.9.1	20%	40%	53%	33%	37%
Implicação	2 -B.10.	27%	13%	60%	33%	33%
... de uma parte	2 -B.10.1.	27%	13%	47%	33%	30%
... de ambos	2 -B.10.2.			33%	7%	10%
Professor	2 -C.3.	27%	13%	80%	40%	40%
Bem geral	2 -C.5.	7%	33%	7%	27%	18%

^(a) Apresentação de categorias onde as variáveis têm entre si diferenças superiores a 15%.

Ainda no âmbito dos *critérios de avaliação do modos de resolução imaginado*, de referenciar ainda outros dados não expressos na tabela:

→ No sub-grupo de sujeitos do sexo feminino, existe uma relação de dependência entre a variável estatuto e a categoria *consciencialização* ($\chi^2 = 9,533$; $p=0,011$), mais especificamente, na sub-categoria que respeita ao *professor* (Teste de Fisher; $p=0,002$), bem como na sub-categoria *implicação de ambas as partes na resolução* (e.g.: “Porque acho que responsabiliza tanto o aluno como o professor”) (Teste de Fisher; $p=0,042$) e nas avaliações centradas no *professor* ($\chi^2 = 8,571$; $p=0,003$). Com efeito, as professoras referem com maior frequência estes critérios do que as alunas. Já no sub-grupo de sujeitos do sexo masculino, não se encontra qualquer relação significativa.

→ A *implicação na resolução de uma das partes* é tomada como critério de avaliação por 15% dos sujeitos que referiram que a solução apontada na história resolveu a situação e por 30% dos que afirmaram o seu carácter não-resolutivo. Uns e outros tem a *consideração dos motivos* como categoria mais frequente e centram a sua avaliação no *aluno*.

→ A *consideração dos motivos* é tomada como critério de avaliação por 86% dos sujeitos que sugeriram a negociação como solução e por 52% dos que referiram a interação. No âmbito do Sub-tema C, é no *aluno* que se centra a avaliação realizada pelo maior número de sujeitos que sugeriram a aproximação pessoal (80%), a interação (70%) e a comunicação num só sentido (50%), ao passo que dos que sugeriram a negociação, 86% tomam o *professor* como centro e dos que propuseram a intervenção de terceiros, 63% centram o discurso no *processo*.

→ De referir ainda categorias como *(in)oportunidade da intervenção, adequação às características do aluno, resolução da tarefa, bem-estar pessoal e mudança advinda do processo*, que não aparecem referenciadas por qualquer sujeito.

Tema 3 - Eficácia da Resolução Imaginada²³

A *posição* dos sujeitos da nossa amostra face à *eficácia da resolução imaginada* (Sub-tema A, Tabela 9) é absolutamente inequívoca no que atende à tendência geral, manifesta por 83% da amostra que afirma que a solução por si delineada é *eficaz* (e.g.: “se é mais eficaz? Sim.”). Dos restantes sujeitos, 12% manifestam *dúvidas* em relação à eficácia (e.g.: “talvez fosse eficaz, talvez não fosse”), sendo os restantes valores bastante baixos. Esta tendência mantém-se quando analisados os dados sob o prisma das variáveis (género e estatuto), não existindo qualquer diferença a assinalar, nem qualquer relação significativa entre as referidas variáveis e este sub-tema.

²³ Sugere-se a consulta da folha desdobrável relativa à descrição do presente tema (anexo C; p. 159)

Tabela 9.- Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado ^(a) nas categorias sobre *posição face à eficácia da resolução* ^(b) e *critérios de avaliação da eficácia da resolução* ^(c)

		Feminino	Masculino	Alunos	Professores	Total
		n=30	n=30	n=30	n=30	N=60
Eficácia	3 -A.1	83%	83%	83%	83%	83%
Ineficácia	3 -A.2.		3%	3%		2%
Dúvida	3 -A.3.	17%	7%	10%	13%	12%
Sem posição	3 -A.4.		7%	3%	3%	3%
Processo	3 -B.1.	20%	10%	13%	17%	15%
Características	3 -B.3.	27%	13%		❖❖ 40%	20%
Consciencialização	3 -B.8.	27%	33%	40%	20%	30%
...do aluno	3 -B.8.1	27%	33%	40%	20%	30%
Motivos	3 -B.9.	13%	20%	17%	17%	17%
... do aluno	3 -B.9.1	13%	20%	17%	17%	17%
Implicação	3 -B.10.	27%	30%	13%	❖ 43%	28%
... de uma parte	3 -B.10.1.	23%	23%	10%	❖ 37%	23%
Bem-estar	3 -B.11.	17%	13%	17%	13%	15%
Investimento	3 -B.12.	17%	13%	3%	❖ 27%	15%
Processo	3 -C.1.	27%	27%	27%	27%	27%
Aluno	3 -C.2.	73%	80%	70%	83%	77%
Professor	3 -C.3.	33%	27%	13%	❖❖ 47%	30%

^(a) Apresentação de probabilidades associadas a χ^2 (❖ - p<0,05) (❖❖ - p<0,01).

^(b) Apresentação de todas as categorias. ^(c) Apresentação de categorias onde as variáveis têm entre si diferenças superiores a 15%.

Relativamente aos *critérios de avaliação da eficácia da resolução imaginada* (Sub-temas B, Tabela 9,), as categorias mais frequentes dizem respeito à *consciencialização* (30%), e mais especificamente, *consciencialização do aluno* (30%; e.g.: “porque o aluno pensava um bocadinho na sua situação, se está no secundário é porque quer, é porque quer ter uma profissão para o futuro”), e à *implicação na resolução* (28%), nomeadamente *de uma das partes* (23%). As *características pessoais do aluno* (20%) e a *consideração dos motivos do aluno* (17%; e.g.: “o desinteresse apareceu depois de o trabalho lançado, portanto procuraria ser resolvido com o próprio trabalho à frente”) são as categoria e sub-categorias que aparecem igualmente com alguma frequência, mas num segundo plano. O *aluno* tomado como cerne do discurso volta a ser a categoria incontestavelmente mais frequente, quando analisados os dados à luz dos actores-sujeitos presentes na situação de resolução (77%). O *professor* (30%) e o próprio *processo* (27%) acabam por surgir como categoria marginais face à preponderância daquela.

Quando analisados os *critérios de avaliação da eficácia* em função das variáveis e no âmbito do Sub-tema C (Tabela 9), constata-se que as diferenças entre sexos são muito ténues, não existindo qualquer relação significativa, acontecendo o mesmo no que concerne ao estatuto, com ressalva da categoria *professor* ($\chi^2 = 11,429$; $p = 0,001$), tomado como centro da narrativa por apenas 13% dos alunos e por 47% dos docentes.

No que se refere ao Sub-tema B, estes últimos são os únicos a tomar as *características pessoais do aluno* como critério de avaliação (40%; e.g.: “depende do tipo de personalidade desse aluno”) ($\chi^2 = 15,000$; $p = 0,000$), sendo neste grupo a segunda categoria mais frequente, depois da *implicação na resolução* ($\chi^2 = 6,648$; $p = 0,010$), presente no discurso de 43% dos professores e de apenas 13% dos alunos. Dentro desta categoria, expressão maior vai para a *implicação de uma das partes* ($\chi^2 = 5,963$; $p = 0,015$), referida por 43% dos docentes e por 10% dos alunos. Também o *respeito e investimento na(s) pessoa(s)* ($\chi^2 = 6,405$; $p = 0,011$) é mais frequente no discurso dos professores (47%; e.g.: “porque o aluno nota, sente (é um notar afectivo) que o professor está empenhado no sucesso dele”) do que no dos alunos (13%). Estes tomam como principal critério de avaliação da eficácia a *consciencialização do aluno* (40%), referido por 20% dos professores, sendo as percentagens relativas às restantes categorias pouco expressivas (nunca superiores a 17%). No domínio da variável género, as diferenças são praticamente inexistentes, sendo somente de sublinhar as diferenças no âmbito das categorias *adequação às características do aluno* (e.g.: “porque se trata de um aluno do 12º ano”) e *qualidade (positiva) do processo de resolução* (e.g.: “é importante o diálogo”), mais frequentes no discurso dos sujeitos do sexo feminino (27% e 20%, respectivamente) do que no do masculino (13% e 10%).

Ainda no âmbito dos *critérios de avaliação da eficácia do modo de resolução imaginado*, de referenciar ainda outros dados não expressos na tabela, resultantes do cruzamento das duas variáveis referidas ou da análise das variáveis envolvimento na narrativa, poder da resolução implementada e modo de resolução imaginado:

→ No sub-grupo de sujeitos do sexo feminino, existe uma relação de dependência entre a variável estatuto e a categoria *adequação às características do aluno* (Teste de Fisher; $p=0,002$), mais especificamente, na sub-categoria que respeita às *características pessoais* (Teste de Fisher; $p=0,042$). Já no sub-grupo de sujeitos do sexo masculino, de notar a relação de dependência da variável estatuto com a *implicação na resolução* ($\chi^2=7,778$; $p=0,005$) e com os critérios centrados no *professor* ($\chi^2=7,778$; $p=0,005$).

→ Nos sub-grupos de alunos e professores e no âmbito da variável género, não se encontrou qualquer relação significativa com nenhuma categoria, sendo somente de salientar a diferença percentual entre professores do sexo masculino (27%) e feminino (53%) a tomar a *adequação às características do aluno* como critério. Esta categoria é a mais frequente no discurso dos professores do sexo feminino, ao passo que a *implicação na resolução* é a mais frequente nos do sexo masculino (53%).

→ A *adequação às características do aluno* está ainda presente no discurso de 33% dos professores que se envolvem na narrativa e de (47%) dos que não se envolvem, constituindo-se neste sub-grupo como a categoria mais expressiva. A *implicação na resolução de uma das partes* é a sub-categoria mais frequente no discurso dos professores que se envolvem na narrativa. No âmbito do Sub-tema C destaque-se que, tomando ambos os sub-grupos o *aluno* centro de avaliação, os professores que se envolvem na narrativa tomam inequivocamente o *professor* (67%) como o segundo “actor” mais importante no seu discurso, o que só acontece com 27% dos professores que não se envolvem na narrativa. Também o *processo*, presente na narrativa de 40% dos professores que se envolvem, só o está em 13% dos não envolvidos.

→ A *consciencialização do aluno* é tomada como principal critério de avaliação por 38% dos sujeitos que referiram que a solução apontada na história resolveu a situação e por 30% dos que afirmaram o seu carácter não-resolutivo.

→ No que respeita ao Sub-tema C e à variável relativa aos diferentes *modos de resolução imaginados*, todos se centram no *aluno* como principal actor da sua avaliação. Já no Sub-tema B, constata-se uma grande dispersão dos dados por todas as categorias: A categoria *consciencialização do aluno* é a mais frequente no discurso dos sujeitos que afirmaram a comunicação num só sentido (67%) ou o recurso a terceiros (38%) como soluções ideais; Dos que recomendam a interacção ou a aproximação pessoal como resoluções, 27% e 60%, respectivamente, tomam como critério a *implicação na resolução*; Já no sub-grupo dos sujeitos que sugerem a negociação, a categoria mais frequente é a atinente à *adequação às características do aluno* (43%).

→ No âmbito do Sub-tema C, as categorias centradas no *professor e aluno* (13%) e no *bem geral* (7%), têm uma expressão bastante diminuta.

→ De referir ainda que, categorias como *(in)oportunidade da intervenção*, *consciencialização do professor e consideração dos motivos de ambas as partes*, não aparecem referenciadas por qualquer sujeito.

Tema 4 - Justiça da Resolução Imaginada²⁴

Tal como em relação à *posição* dos sujeitos em relação à *eficácia da resolução imaginada*, também no que respeita à *justiça* (Sub-tema A, Tabela 10) a percentagem de sujeitos que afirma a solução por si delineada como *mais justa* é incontestavelmente maior do que qualquer outra categoria (85%; e.g.: “acho, acho que seria mais justa”), sendo que dos restantes sujeitos, 10% manifestam *dividas* em relação à justiça (e.g.: “não seria injusta”). Esta prevalência da *afirmação da justiça da resolução imaginada* mantém-se quando analisados as percentagens no âmbito das variáveis género e estatuto, não existindo qualquer diferença a assinalar, nem qualquer relação significativa entre as referidas variáveis e este sub-tema.

²⁴ Sugere-se a consulta da folha desdobrável relativa à descrição do presente tema (anexo C; p. 162)

No âmbito dos *critérios de avaliação da justiça da resolução imaginada* (Sub-temas B e C, Tabela 10), as categorias mais frequentes dizem respeito à *consideração dos motivos* (28%), especificamente *do aluno* (18%; e.g.: “essa aproximação e essa tentativa de se perceber as coisas, pelo menos é uma tentativa de se ser mais justo”), e à *implicação na resolução* (25%), nomeadamente *de uma das partes* (17%; e.g.: “eu penso que tudo o que acontece dentro de uma aula deve ser resolvido dentro da aula”). O *bem geral do grupo turma* (e.g.: “o aluno tem que, pelo menos, tentar cumprir, e não perturbar o ambiente dos outros que querem trabalhar”) e o *bem-estar, pessoal e relacional* (e.g.: “eu acho que ele talvez se sentisse mal” e “mas há outra componente entre professor aluno que é tão ou mais importante do que propriamente o respeito que é a carga afectiva”) são as categorias que aparecem num segundo plano (15%). Quando analisados os dados à luz do Sub-tema C, o *aluno* é novamente o centro dos critérios de avaliação (50%), isto apesar do par *professor-aluno* (32%) e o próprio *processo* de resolução (23%) terem uma expressão de realçar.

Tabela 10.- Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado ^(a) nas categorias sobre *posição face à justiça da resolução* ^(b) e *critérios de avaliação da justiça da resolução* ^(c)

		Feminino <i>n</i> =30	Masculino <i>n</i> =30	Alunos <i>n</i> =30	Professores <i>n</i> =30	Total <i>N</i> =60
Justiça	4 -A.1	90%	80%	90%	80%	85%
Injustiça	4 -A.2.		3%		3%	2%
Dúvida	4 -A.3.	10%	10%	10%	10%	10%
Sem posição	4 -A.4.		7%		7%	3%
Bem geral	4 -B.7.	10%	20%	20%	10%	15%
Motivos	4 -B.9.	37%	20%	30%	27%	28%
... do aluno	4 -B.9.1	17%	20%	23%	13%	18%
Implicação	4 -B.10.	23%	27%	10%	❖❖ 40%	25%
... de uma parte	4 -B.10.1.	20%	13%	3%	❖❖ 30%	17%
Bem-estar	4 -B.11.	10%	20%	13%	17%	15%
Processo	4 -C.1.	30%	17%	30%	17%	23%
Aluno	4 -C.2.	53%	47%	53%	47%	50%
Professor	4 -C.3.	20%	17%	7%	❖ 30%	18%
Prof. & Aluno	4 -C.4.	37%	27%	30%	33%	32%
Bem geral	4 -C.5.	10%	20%	20%	10%	15%

^(a) Apresentação de probabilidades associadas a χ^2 (❖ - $p < 0,05$) (❖❖ - $p < 0,01$).

^(b) Apresentação de todas as categorias. ^(c) Apresentação de categorias onde as variáveis têm entre si diferenças superiores a 15%.

Da análise dos *critérios de avaliação da justiça da resolução* em função das variáveis género e estatuto no âmbito do Sub-tema C (Tabela 10), pode-se notar que as diferenças entre sexos são pouco expressivas, acontecendo o mesmo no que concerne ao estatuto, com excepção das avaliações centradas no *professor* ($\chi^2=5,455$; $p=0,020$), tomadas por 7% dos alunos e por 30% dos docentes. Em todos os sub-grupos - sujeitos do sexo (a) feminino e (b) masculino, (c) professores e (d) alunos -, realce-se que os discursos se centram sempre no *aluno*, surgindo no entanto sempre em segundo lugar o para relacional *professor-aluno*.

Reportando a análise ao Sub-tema B, mantém-se a proximidade de frequências no âmbito da variável género, com excepção da categoria *consideração dos motivos* (e.g.: “assim ouvia-se as duas partes”), presente no discurso de 37% dos sujeitos do sexo feminino e de apenas 20% dos do sexo masculino. E se no primeiro grupo, esta categoria é a mais frequente, já no grupo dos sujeitos do sexo masculino, é a *implicação na resolução* a que toma um valor mais elevado (27%), muito próximo de outras categorias (20% no *bem-estar, bem geral e motivações e comportamentos do aluno*). Já no que concerne à variável estatuto, os alunos tomam como principal critério de avaliação a *consideração dos motivos* (30%), sobretudo do *aluno* (23%; e.g.: “eu acho que essa aproximação e essa tentativa de se perceber as coisas, pelo menos é uma tentativa de se ser mais justo”), ao invés de 40% dos professores que centra a sua avaliação na *implicação na resolução* ($\chi^2=7,200$; $p=0,007$), mais especificamente, na *implicação de uma das partes* ($\chi^2=7,680$; $p=0,006$) (30%), valores claramente díspares em relação àqueles expressos nas mesmas categoria e sub-categoria no grupo de alunos (10% e 3%, respectivamente).

Ainda neste domínio dos *critérios de avaliação da justiça no modo de resolução imaginado*, ressaltam outros dados não expressos na tabela, resultantes do cruzamento das duas variáveis referidas ou da análise das variáveis envolvimento na narrativa, poder da resolução implementada e modo de resolução imaginado:

→ Salienta-se a diferença percentual entre professores do sexo masculino (13%) e feminino (40%) a tomar a *consideração dos motivos* como critério. Dentro desta, a

sub-categoria atinente à *consideração dos motivos de ambas as partes* (Teste de Fisher; $p=0,042$) não está sequer presente nos discursos dos professores do sexo masculino (0%), mas somente nos do sexo feminino (33%), realidade similar ao que acontece entre os alunos do sexo masculino (0%) e do feminino (20%).

→ Nos sub-grupos de sujeitos do sexo masculino e feminino e no âmbito da variável estatuto, não se encontrou qualquer relação significativa com nenhuma categoria.

→ A *implicação na resolução de uma das partes* é a sub-categoria mais frequente no discurso dos professores que se envolvem na narrativa (54%), mas também (apesar de o ser de uma forma menos expressiva) dos que não se envolvem (29%). No âmbito do Sub-tema C, o sub-grupo dos professores que não se envolvem na narrativa tem como centro de avaliação o *aluno*, ao passo que o outro sub-grupo dispersa os seus critérios de avaliação por três centros: o *aluno*, o *professor* e o par *professor-aluno*, todos presente em 38% dos discursos.

→ A *consideração dos motivos* é a categoria tomada como principal critério de avaliação por 38% dos sujeitos que referiram que a solução apontada na história resolveu a situação. Já nos que afirmaram que o carácter não-efectivo da resolução implementada, sublinha-se a *implicação na resolução* como categoria mais frequente (33%).

→ No âmbito do Sub-tema C e da variável relativa aos diferentes *modos de resolução imaginados*, constata-se que somente os sujeitos que afirmaram a negociação como forma de resolução não tomam como centro da avaliação o *aluno*, mas sim o par *professor-aluno* (54%). No que respeita ao Sub-tema B, a categoria *consciencialização do aluno (do seu erro)* é a mais frequente no discurso dos sujeitos que afirmaram a comunicação num só sentido como solução (33%) e a *necessidade do castigo* no dos que apontaram como resolução ideal o recurso a terceiros (38%). Já a *consideração dos motivos* é a categoria mais frequente nos que preconizam a interacção como solução (33%), sendo a *implicação na resolução de uma das partes*

a mais frequente nos discursos dos que referem a aproximação pessoal (40%) ou a negociação (57%) como soluções.

→ De referir ainda que as categorias *(in)oportunidade da intervenção e consciencialização do professor* não aparecem referenciadas por qualquer sujeito.

Tema 5 - Bem-estar na Resolução Imaginada²⁵

Se nos dois temas anteriores a *posição* dos sujeitos era claramente em prol da *eficácia e da justiça da resolução* por si imaginada, mais evidente se tornam os dados quando respeitantes ao *bem-estar* (Sub-tema A, Tabela 11), onde maior parte dos sujeitos afirma que a solução por si delineada *manifesta preocupação com o bem-estar da pessoas envolvidas* (92%; e.g.: “eu acho que isto assim era uma boa solução”), sendo os restantes valores quase residuais. Tal como antes, não há diferenças a assinalar no âmbito das variáveis género e estatuto, nem qualquer relação significativa entre as referidas variáveis e este sub-tema.

No domínio dos *critérios de avaliação do bem-estar na resolução imaginada* (Sub-temas B e C, Tabela 11), a categoria mais frequente centra-se no *bem geral*, seja no Sub-tema C (55%), seja no B (53%; e.g.: “os alunos que estão interessados vão trabalhar melhor”). E se no primeiro sub-tema a diferença em relação à segunda categoria mais frequente (*aluno*, presente no discurso de 47% dos sujeitos) não é tão clara, já no Sub-tema B ela expressa-se de maneira inequívoca, na medida em que a frequência que se encontra em segundo lugar diz respeito ao *bem-estar*, presente nas narrativas de 27% dos sujeitos (e.g.: “até ia melhorar mesmo a própria relação do professor com o aluno”). Num terceiro plano surge a categoria *consideração dos motivos*, presente em 20% dos discursos (e.g.: “o professor podia saber o porquê do que estava a acontecer”).

²⁵ Sugere-se a consulta da folha desdobrável relativa à descrição do presente tema (anexo C; p. 165)

Tabela 11.- Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado ^(a) nas categorias sobre posição face ao bem-estar na resolução ^(b) e critérios de avaliação do bem-estar na resolução ^(c)

		Feminino	Masculino	Alunos	Professores	Total
		n=30	n=30	n=30	n=30	N=60
Bem-estar	5 -A.1	93%	90%	93%	90%	92%
S/ Bem-estar	5 -A.2.	3%	7%	3%	7%	5%
Dúvida	5 -A.3.	3%	3%	3%	3%	3%
Sem posição	5 -A.4.					
Bem geral	5 -B.7.	53%	53%	50%	57%	53%
Motivos	5 -B.9.	17%	23%	17%	23%	20%
... do aluno	5 -B.9.1	10%	20%	10%	20%	15%
Implicação	5 -B.10.	17%	13%	13%	17%	15%
Bem-estar	5 -B.11.	17%	37%	20%	33%	27%
... pessoal	5 -B.11.1.	7% ❖	27%	10%	23%	17%
Investimento	5 -B.12.	13%	20%	7% ❖	27%	17%
Aluno	5 -C.2.	40%	53%	43%	50%	47%
Professor	5 -C.3.	17%	17%	7% ❖	27%	17%
Prof. & Aluno	5 -C.4.	23%	17%	20%	20%	20%
Bem geral	5 -C.5.	57%	53%	53%	57%	55%

^(a) Apresentação de probabilidades associadas a χ^2 (❖ - p<0,05) (❖❖ - p<0,01).

^(b) Apresentação de todas as categorias. ^(c) Apresentação de categorias onde as variáveis têm entre si diferenças superiores a 15%.

No âmbito do Sub-tema C (Tabela 11) e da análise dos *critérios de avaliação do bem-estar na resolução* em função das variáveis género e estatuto, refira-se que em ambas as diferenças em relação ao universo representacional dos sujeitos são pouco expressivas. Sublinhem-se somente as avaliações centradas no *aluno*, expressas por 40% dos sujeitos do sexo feminino e por 53% do masculino, e aquelas centradas no *professor*, presentes nas narrativas de 7% dos alunos e 27% dos docentes, sendo que, em todos os grupos, o centro é o *bem geral*. Da análise do Sub-tema B, mantém-se a clara dominância do *bem geral* em todos os grupos, sendo de sublinhar, no âmbito da variável género, a categoria *bem-estar*, presente no discurso de apenas 17% dos sujeitos do sexo feminino e de 37% dos do sexo masculino. Dentro desta categoria, o *bem-estar pessoal* ($\chi^2=4,320$; p=0,038) surge como cerne da avaliação e único critério com uma relação de dependência com a variável género, mantendo-se aqui a diferença entre sexos (7% nos sujeitos do sexo feminino e 27% nos do sexo masculino). Já no âmbito da variável estatuto, a principal diferença encontra-se na categoria *respeito e investimento na(s) pessoa(s)* ($\chi^2=4,320$; p=0,038), tomada como

critério por 27% dos professores e apenas 7% dos alunos (e.g.: “é porque se calhar está a sentir-se valorizado pelo professor”). Os primeiros sublinham também o *bem-estar* (33%) e sobretudo o *bem-estar pessoal* ($\chi^2=4,320$; $p=0,038$), o que acontecendo de igual forma no grupo de alunos, surge com menor expressão (20% e 10%, respectivamente; e.g.: “porque se falarmos com ele eu acho que ele se sente melhor”).

No âmbito dos *critérios de avaliação do bem-estar no modo de resolução imaginado* e de outros dados não expressos na tabela, de ressaltar o seguinte:

→ A diferença percentual entre professores do sexo masculino (47%) e feminino (20%) a tomar o *bem-estar* como critério de avaliação e, aí, a sub-categoria respeitante ao *bem-estar pessoal*, pouco expressiva nos discursos dos professores do sexo feminino (7%), que sublinham o *bem-estar relacional* (13%), mas bastante presente nas narrativas dos sujeitos do sexo feminino (40%). Já no que respeita aos alunos, é algo superior a percentagem de sujeitos do sexo masculino (27%) do que do feminino (13%) a tomar como critério o *bem-estar*. Com a excepção do sub-grupo de professores do sexo masculino (onde 67% dos sujeitos tomam como centro o *aluno*), os restantes sub-grupos têm no *bem geral* o centro de sua avaliação. Neste domínio e especificamente nos sub-grupos de sujeitos do sexo masculino e feminino e no âmbito da variável estatuto, não se encontrou qualquer relação significativa com nenhuma categoria

→ Nos sub-grupos de alunos e professores e no âmbito da variável género, não se encontrou qualquer relação significativa com nenhuma categoria.

→ *Bem-estar* e, dentro desta categoria, *bem-estar pessoal*, são mais frequentes nos discursos dos professores que se envolvem na narrativa (42% e 33%, respectivamente) do que nos dos que não se envolvem (28% e 17%, respectivamente). No âmbito do Sub-tema C, ambos os sub-grupos tomam como centro o *bem geral*, apesar de os professores que não se envolvem na narrativa sublinharem também com alguma frequência o *aluno* como centro (56%), quando comparados com o outro sub-grupo (42%).

→ A tónica no *bem geral* em ambos os Sub-temas (B e C) mantém-se quando analisados os dados à luz dos sujeitos que referiram que a solução apontada na história resolveu a situação e dos que afirmaram não resolver.

→ No âmbito do Sub-tema B e da variável relativa aos diferentes *modos de resolução imaginados*, constata-se que somente os sujeitos que afirmaram a negociação como forma de resolução não tomam como cerne da avaliação o *bem geral*, mas sim o *respeito e investimento na(s) pessoa(s)* (43%). No que respeita ao Sub-tema C, a categoria *bem geral* volta ser a mais frequente no discurso dos sujeitos, com excepção dos que afirmaram a interacção como solução, centrando a sua avaliação no *aluno* (58%) e dos que apontaram como resolução ideal a negociação, centrando o seu discurso no *professor* (43%).

→ De referir ainda que as categorias e sub-categorias (*in*) *oportunidade da intervenção, consciencialização do professor, idade/estatuto do aluno* e avaliação centrada no *processo* não aparecem referenciadas por qualquer sujeito.

Análise global de todos os temas no que concerne aos Critérios de Avaliação

No âmbito dos *critérios de avaliação do modo de resolução implementado* (Tema 1) e *imaginado* (Temas 2, 3, 4, e 5), importa sublinhar que, aglutinando de todos os temas (Tabela 12), o *aluno* surge tomado como centro de avaliação por todos os sujeitos (100%), sobretudo no que respeita à *consciencialização*, e mais especificamente, a *consciencialização do aluno*, tomadas como critério por 75% e 70% dos sujeitos, respectivamente. As *consideração dos motivos* (67%) *do aluno* (60%), o *bem geral* (65%) e a *implicação na resolução* (57%) *de uma das partes* (52%), são as categorias e sub-categorias mais frequentes na aglutinação dos dados de todos os temas. Todas as restantes apresentam frequências inferiores a 50%.

Tabela 12.- Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado ^(a) nas categorias na aglutinação dos cinco temas na totalidade da amostra no que respeita a *critérios de avaliação da resolução* ^(b)

TEMAS 1, 2, 3, 4 & 5		Feminino	Masculino	Alunos	Professores	Total
		N=30	N=30	N=30	N=30	N=60
Oportunidade	B.2.	30%	17%	3%	❖❖ 43%	23%
Características	B.3.	40%	30%	17%	❖❖ 53%	35%
Idade/estatuto	B.3.1	20%	17%	3%	❖❖ 33%	65%
Tarefa	B.4.	30%	27%	43%	❖ 13%	28%
Motivações	B.6.	57%	40%	67%	❖❖ 30%	48%
Bem geral	B.7.	67%	63%	73%	57%	65%
Consciencialização	B.8.	73%	77%	70%	80%	75%
... do prof.	B.8.2	27%	❖ 7%		❖❖ 33%	65%
Motivos	B.9.	73%	60%	57%	77%	67%
... de ambos	B.9.2	37%	❖ 13%	20%	30%	67%
Implicação	B.10.	57%	57%	33%	❖❖ 80%	57%
... de uma parte	B.10.1.	53%	50%	27%	❖❖ 77%	52%
Investimento	B.12.	33%	30%	13%	❖❖ 50%	32%
Processo	C.1.	57%	73%	70%	60%	65%
Aluno	C.2.	100%	100%	100%	100%	100%
Professor	C.3.	67%	53%	37%	❖❖ 83%	60%
Prof. & Aluno	C.4.	67%	60%	47%	❖❖ 80%	63%
Bem geral	C.5.	67%	63%	73%	57%	65%

^(a) Apresentação de probabilidades associadas a χ^2 (❖ - $p < 0,05$) (❖❖ - $p < 0,01$).

^(b) Apresentação de categorias com valores mais altos e/ou onde as variáveis têm entre si diferenças superiores a 25%.

No que respeita à variável género (Tabela 12), a *consciencialização*, e mais especificamente, a *consciencialização do aluno*, são as categoria e sub-categoria mais frequentes em ambos os grupos, sublinhando-se como principais diferenças o facto de os sujeitos do sexo masculino referirem com maior frequência o *bem-estar* como critério (57%) do que os do sexo feminino (33%), acontecendo o mesmo no que respeita à *necessidade/evitação do castigo* (47% dos sujeitos do sexo masculino e 27% do feminino). Já a *qualidade (positiva) do processo de resolução* e a *consciencialização do professor* estão mais presentes nos discursos femininos (37% e 27%, respectivamente) do que nos masculinos (17% e 7%, respectivamente). É neste última sub-categoria (*consciencialização do professor*; $\chi^2 = 4,320$; $p = 0,038$), bem como naquela atinente à *consideração dos motivos de ambas as partes* ($\chi^2 = 4,320$; $p = 0,038$), que encontramos os únicos critérios que, no âmbito da variável género, manifestam alguma relação com as categorias retiradas dos discursos dos sujeitos.

Todavia, esta relação é manifestamente visível no que concerne ao estatuto, onde a *consciencialização*, e aqui novamente, a *consciencialização do aluno*, voltam a ser os critérios de avaliação o mais frequentes em ambos os grupos, apesar de 80% dos professores terem a *implicação na resolução* ($\chi^2=11,589$; $p=0,001$), nomeadamente de *uma das partes* ($\chi^2=15,017$; $p=0,000$) (presente nos discursos de 77% dos docentes), como critérios igualmente bastante frequentes, contrariamente ao que acontece no grupo de alunos, onde a sua frequência é mais diminuta (33% e 27%, respectivamente). De notar ainda as categorias *(in)opportunidade da intervenção* ($\chi^2=13,416$; $p=0,000$) e *adequação às características do aluno* ($\chi^2=8,864$; $p=0,003$), bastante mais frequentes no grupo de professores (43% e 53%, respectivamente) do que no dos alunos (3% e 17%, respectivamente). Já este último grupo aponta a *resolução da tarefa* ($\chi^2=6,648$; $p=0,010$) com maior frequência (43%) do que o dos professores (13%). De realçar ainda neste Sub-tema B algumas relações significativas entre categorias e a variável estatuto, a saber: no que respeita à *adequação à idade/estatuto do aluno* ($\chi^2=9,017$; $p=0,003$), às *motivações e comportamentos do aluno* ($\chi^2=8,760$; $p=0,004$), aos efeitos na *consciencialização do professor* ($\chi^2=12,000$; $p< p=0,001$) e ao *respeito e investimento na(s) pessoa(s)* ($\chi^2=9,320$; $p=0,002$).

No âmbito do sub-tema C, de realçar que 80% dos professores se centram no par *professor-aluno* ($\chi^2=7,177$; $p=0,007$), percentagem significativamente superior à de alunos (47%). O mesmo acontece em relação ao *professor* ($\chi^2=15,429$; $p=0,000$), tomado como centro ao longo dos cinco temas por 87% dos professores e por 37% dos alunos.

Já não expressa nos dados presentes na tabela, salienta-se ainda a diferença entre os 33% de alunos do sexo feminino e os 7% do masculino a tomar como critério a *consideração dos motivos de ambas as partes*. O sub-grupo dos professores do sexo masculino apresenta frequências bastantes superiores (47%) às do sub-grupo de professores do sexo feminino (7%) no que respeita ao *bem-estar pessoal*, sendo igualmente de referir o facto de a *consciencialização do professor* ($\chi^2=5,400$; $p=0,020$) ser referida como critério

por 53% dos professores do sexo feminino e por apenas 13% dos do sexo masculino, apresentado-se esta como a única categoria com a qual a variável género manifesta uma relação de dependência significativa, no âmbito dos seus sub-grupos.

Já no âmbito da variável estatuto as relações são inequívocas:

→ Em ambos os sub-grupos - sujeitos do sexo masculino (masc.) e sujeitos do sexo feminino (fem.) - existe uma relação de dependência entre a variável estatuto e as categorias (*in*)oportunidade da intervenção (Teste de Fisher; $p=0,042$ no masc.; $\chi^2=7,778$; $p=0,005$ no fem.), implicação na resolução ($\chi^2=5,000$; $p=0,025$ no masc.; $\chi^2=6,652$; $p=0,010$ no fem.), nomeadamente de uma das partes ($\chi^2=10,800$; $p=0,001$ no masc.; $\chi^2=4,821$; $p=0,028$ no fem.) e nos critérios que tomam o professor como centro ($\chi^2=8,571$; $p=0,003$ no masc.; $\chi^2=7,033$; $p=0,008$ no fem.).

→ No sub-grupo masc. de notar a relação de dependência da variável estatuto com a adequação às características do aluno (Teste de Fisher; $p=0,014$), nomeadamente à sua idade/estatuto (Teste de Fisher; $p=0,042$), as motivações e comportamentos do aluno ($\chi^2=5,000$; $p=0,025$) e com o respeito e investimento na(s) pessoa(s) ($\chi^2=7,778$; $p=0,005$).

→ No sub-grupo fem. de notar a relação de dependência da variável estatuto com a resolução da tarefa (Teste de Fisher; $p=0,014$), com a consciencialização do professor (Teste de Fisher; $p=0,002$) e com os critérios que tomaram como centro o par professor-aluno ($\chi^2=5,400$; $p=0,020$).

No que se refere aos professores que se envolvem na narrativa, eles colocam mais a tónica na consideração dos motivos (77%) do aluno (67%) do que os professores que não se envolvem (50% e 40%, respectivamente). Neste sub-grupo, a consciencialização (85%) do aluno em relação ao seu erro (75%) surge com bastante frequência, quando comprado com o sub-grupo dos professores que se envolvem na narrativa (39% e 33%, respectivamente). Também as motivações e comportamentos são mais utilizados como critérios pelos professores que não se envolvem (40%) do que pelos que se envolvem (7%), sub-grupo que toma a implicação na resolução como principal critério (100%), quando do

sub-grupo dos professores que não se envolvem na narrativa, só 30% referem esse critério. De referir ainda que, no Sub-tema C, 95% dos professores que não se envolvem na narrativa centram a sua avaliação no *aluno*, ao passo que somente 65% dos professores do outro sub-grupo o faz. Todos os sujeitos deste sub-grupo centram a sua avaliação no *professor* (100%), ao invés dos 35% dos que não se envolvem na narrativa.

No âmbito das diferenças entre categorias no que respeita aos *critérios de avaliação do modo de resolução implementado* (Tabela 13) sublinhe-se no Sub-tema C que o *aluno*, tomado como centro de avaliação, apresenta nos Temas 4 (justiça: 50%) e 5 (bem-estar: 47%) os únicos valores abaixo dos 70%. É no domínio do bem-estar (Tema 5) que o *bem geral* (55%) ganha preponderância inequívoca sobre os restantes temas, sempre com frequências inferiores a 18%.

Tabela 13.- Valores percentuais das categorias nos cinco temas na totalidade da amostra no que respeita a *critérios de avaliação da resolução* ^(a)

		Tema 1 <i>Resolução</i> N=60	Tema 2 <i>Resol. Imag.</i> N=60	Tema 3 <i>Eficácia</i> N=60	Tema 4 <i>Justiça</i> N=60	Tema 5 <i>Bem-estar</i> N=60
Oportunidade	B.2.	23%				
Características	B.3.	28%		20%	7%	2%
Bem geral	B.7.	15%	18%	7%	15%	53%
Consciencialização	B.8.	10%	42%	30%	10%	12%
Motivos	B.9.	12%	48%	17%	28%	20%
Aluno	C.2.	72%	70%	77%	50%	47%
Bem geral	C.5.	15%	18%	7%	15%	55%

^(a) Apresentação de categorias onde os temas têm entre si diferenças superiores a 25%.

No âmbito do Sub-tema B (Tabela 13) e das diferenças entre categorias, a preponderância do *bem geral* continua inequívoca no Tema 5 (bem-estar: 53%) quando em comparação com os restantes (onde a frequência nunca é superior a 18%). De notar que a *consciencialização* toma uma expressão bastante maior nos temas relativos à resolução imaginada (Tema 2: 42%) e eficácia (Tema 3: 30%) do que nos restantes (com frequências inferiores a 12%). A *consideração dos motivos* são também mais utilizadas na resolução imaginada (Tema 2: 48%) do que nos restantes (28% de frequência máxima, no tema 4:

justiça). Sublinhe-se ainda a importância que, comparativamente com outros temas, a *adequação às características do aluno* (28%) e a *(in)oportunidade da intervenção* (23%) tomam no Tema 2 (resolução imaginada), sendo aí o único tema onde a última categoria é utilizada.

No âmbito das diferenças inter-temáticas no seio de cada uma das variáveis (género e estatuto), sublinham-se os seguintes dados, não expressos na tabela:

→ Variável Género – para além clara preponderância do *bem geral* no Sub-tema C do Tema 5 (bem-estar) em ambos os grupos, de referir que o *professor* é tomado como centro da narrativa por 55% sujeitos do sexo feminino no Tema 2 (resolução imaginada), sendo que dos restantes temas, apenas a eficácia (Tema 3: 33%) apresenta valores algo próximos. Também no Tema 3 (eficácia), mas no grupo dos sujeitos do sexo masculino, é o *aluno* o centro do discurso (80%), apresentando frequências superiores a outros temas, onde tem 63% no máximo. Já no Sub-tema B, este grupo têm na resolução imaginada (Tema 2) a categoria *consideração dos motivos* (47%) como critério mais frequente, quando comparado com os outros temas, onde atinge 23% de frequência máxima. No grupo do sexo feminino, de notar que a *consciencialização* está presente nos discursos de 50% dos sujeitos no Tema 2 (resolução imaginada), sendo 27% a maior expressão nos restantes temas.

→ Variável Estatuto - no Sub-tema C, a preponderância do *bem geral* continua inequívoca no Tema 5 (bem-estar), seja no grupo de alunos (53%), seja no de professores (57%), quando em comparação com os restantes temas, onde a frequência nunca é superior a 20%. No grupo de docentes, o discurso centrado no *professor* ganha especial relevo no Tema 2 (resolução imaginada: 60%), quando comparado com outros (nunca superior a 27%). Já no Sub-tema B, os professores têm na resolução imaginada (Tema 2) as categorias *consciencialização* (50%) e *consideração dos motivos do aluno* (60%) como critérios mais frequentes, quando comparados com outros temas, onde atingem 20% e 27% de frequência máxima, respectivamente. Ainda neste grupo, de notar que a *adequação às características do aluno* está presente nos discursos de 40% dos docentes nos Temas 1 e 3 (resolução implementada e eficácia), sendo 13% a maior expressão nos restantes temas.

No âmbito mais restrito dos *critérios de avaliação do modo de resolução imaginado* (Temas 2, 3, 4, e 5, Tabela 14), importa começar por referir que os dados são bastante similares àqueles apresentados para a aglutinação dos cinco temas. Desta forma, salientam-se somente as diferenças relativamente à análise já realizada:

→ No Sub-tema C, o *aluno* continua a ser inequivocamente tomado como centro de avaliação, mas já não por todos os sujeitos (97%).

→ No Sub-tema B, mantém-se as categorias e sub-categorias mais frequentes, mas com percentagens ligeiramente mais baixas em relação à aglutinação dos cinco temas.

Tabela 14.- Valores percentuais e probabilidades associadas ao qui-quadrado ^(a) nas categorias na aglutinação dos quatro temas no que respeita a *critérios de avaliação da resolução imaginada* ^(b)

TEMAS 2, 3, 4 & 5		Feminino n=30	Masculino n=30	Alunos n=30	Professores n=30	Total N=60
Características	B.3.	27%	17%	❖❖	43%	22%
Motivações	B.6.	47%	23%	53%	❖❖	17%
Bem geral	B.7.	63%	60%	67%	57%	62%
Consciencialização	B.8.	70%	73%	67%	77%	72%
... do prof.	B.8.2	27%	❖	7%	❖❖	33%
Motivos	B.9.	67%	60%	53%	73%	63%
... de ambos	B.9.2	37%	❖	13%	20%	30%
Implicação	B.10.	53%	53%	33%	❖❖	73%
... de uma parte	B.10.1.	47%	43%	23%	❖❖	67%
Investimento	B.12.	33%	30%	13%	❖❖	50%
Aluno	C.2.	97%	97%	93%	100%	97%
Professor	C.3.	60%	47%	30%	❖❖	77%
Bem geral	C.5.	67%	60%	70%	57%	63%

^(a) Apresentação de probabilidades associadas a χ^2 (❖ - p<0,05) (❖❖ - p<0,01).

^(b) Apresentação de categorias com percentagens mais altas e/ou onde as variáveis têm entre si diferenças superiores a 25%.

No que respeita à variável género (Tabela 14), sublinhe-se como principal diferença o facto de os sujeitos do sexo masculino referirem com maior frequência as *motivações e comportamentos* como critério (47%) do que os do sexo feminino (23%), facto similar ao que acontece na variável estatuto, onde esta categoria (*motivações e comportamentos*,

$\chi^2 = 8,864$; $p=0,003$) está mais presente nos discursos dos alunos (53%) do que no dos professores (17%). Estes mantêm a *implicação na resolução* ($\chi^2 = 8,148$; $p=0,004$) como centro de avaliação (73%), nomeadamente a *implicação de uma das partes* ($\chi^2 = 11,380$; $p=0,004$) (referido por 67% dos professores), contrariamente ao que acontece no grupo de alunos (33% e 23%, respectivamente).

Também no âmbito da análise aos sub-grupos da nossa amostra, as frequências e diferenças entre os sub-grupos são em tudo semelhantes às apresentadas no domínio da aglutinação do cinco temas, apesar de ser menor o número de categorias onde a relação seja significativa (deixa de o ser no âmbito da variável estatuto nos critérios *oportunidade da intervenção*, *implicação na resolução de uma das partes*, e no critério que tomam o par *professor-aluno* como centro). No entanto, importa salientar que o critério *adequação às características pessoais do aluno* surge agora com diferenças significativas entre alunas e professoras (Teste de Fisher; $p=0,042$).

Concluindo a apresentação dos resultados, propõe-se a análise das Tabelas 15 e 16, por forma a termos uma visão global de todas as **categorias e sub-categorias onde se manifestaram relações de dependência com as variáveis**, com maior ou menor grau de associação entre si.

Tabela 15.- Categorias e sub-categorias com relação de dependência com a variável estatuto – Apresentação de todos os temas e respectivo grau de associação, no que respeita a *critérios de avaliação da resolução*, na totalidade da amostra e nos sub-grupos

Sub-Temas, Categorias e Sub-Categorias ↓	Diferenças no âmbito da variável Estatuto																	
	entre professores e alunos (N=60)					entre (masc.) alunos e professores (n=30)					entre (fem.) alunas e professoras (n=30)							
	no tema					no tema					no tema							
	1	2	3	4	5	1a5	1	2	3	4	5	1a5	1	2	3	4	5	1a5
B.1	Processo																	
B.2	Oportunidade	■				■						■	■					■
B.3	Características	■		■		■	■					■		***				
.3.1	...idade/estatuto	■				■						■						
.3.2	...pessoais													■				
B.4	Tarefa	■				■												■
B.5	Castigo																	
B.6	Motivações					■						■						
B.7	Bem geral																	
B.8	Conscencialização													■				
.8.1	...do aluno																	
.8.2	...do professor		■			■								***				***
B.9	Motivos																	
.9.1	...do aluno																	
.9.2	...de ambos																	
B.10	Implicação		■	■	■	■	■			■		■						■
.10.1	...de uma parte		■	■	■	■	■					■		***				■
.10.2	...de ambas as partes													■				
B.11	Bem-estar																	
.11.1	...pessoal																	
.11.2	...relacional																	■
B.12	Investimento			■		■	■					■						■
B.13	Mudança																	
B.14	Outros																	
C.1	Processo																	
C.2	Aluno																	
C.3	Professor		■	■	■	■	■			■		■		■				■
C.4	Professor e Aluno	■				■								■				■
C.5	Bem geral																	

LEGENDA	*** Categoria onde existe dependência ²⁶ em relação à variável, tendo um grau forte ²⁷ de associação
	■ Categoria onde existe dependência em relação à variável, tendo um grau médio e médio-alto ²⁸ de associação
	■ Categoria onde existe dependência em relação à variável, tendo um grau médio e médio-baixo ²⁹ de associação

No âmbito do estatuto dos sujeitos (Tabela 15) e da análise dos Temas 1, 2, 3, 4 e 5, bem como da sua aglutinação, as categorias que apresentam uma relação mais significativa

²⁶ Para valores de qui-quadrado com probabilidades associadas inferiores a 0,05.

²⁷ De acordo com outras investigações, considerámos as categorias com grau de dependência forte aquelas onde o valor de C foi superior a 0,490 (percentil 70) e com grau de dependência fraco abaixo de 0,230 (percentil 30).

²⁸ Foram aqui consideradas as categorias com grau de dependência entre C=0,490 e C=0,360 (percentil 70 e percentil 50)

²⁹ Foram aqui consideradas as categorias com grau de dependência entre C=0,360 e C=0,230 (percentil 50 e percentil 30)

com esta variável (tomada nas diferenças entre professores e alunos) são os critérios relacionados com a *(in)opportunidade da intervenção* (B.2), as *características* do aluno (B.3) e dentro destas a *idade/estatuto do aluno* (B.3.1), a *consciencialização do professor* (B.8.2), a *implicação* (B.10) *de uma das partes na resolução* (B.10.1), o *investimento* na resolução (B.12) e as narrativas centradas no *professor* (C.3). Igualmente de sublinhar outras relações de dependência, não tão frequentes e menos expressivas no que respeita à associação, mas significativas: os critérios centrados na *tarefa* (B.4), nas *motivações* do aluno (B.6), no *investimento* na resolução (B.12) e os discursos centrados no par *professor-aluno* (C.4).

Da análise específica das diferenças entre cada um dos sub-grupos, de referir que as relações de dependência mais fortes acontecem na categoria atinente à *consciencialização do professor* (B.8.2, no Tema 2 e na aglutinação de todos os temas), bem como às *características* do aluno (B.3, no Tema 3), quando tomados os alunos e professores do sexo feminino. Igualmente forte é a dependência relativa à *implicação de uma das partes na resolução* (B.10.1, na aglutinação de todos os temas) quando tomados alunos e professores do sexo masculino.

Ainda no âmbito da variável estatuto, importa atender aos dados relativos a cada um dos temas, onde é claramente perceptível a maior frequência de relações de dependência e maior intensidade de associação na aglutinação dos temas (Temas 1, 2, 3, 4 e 5). Os Temas 1, 2 e 3 (resolução implementada, resolução imaginada e eficácia da resolução) apresentam de igual forma algumas relações significativas, depois do que surgem os Temas 4 e 5 (justiça e bem-estar) como aqueles onde é menor o número de relações de dependência, bem como menos intensa a sua associação.

Tabela 16.- Categorias e sub-categorias com relação de dependência com a variável género – Apresentação de todos os temas e respectivo grau de associação, no que respeita a *critérios de avaliação da resolução*, na totalidade da amostra e nos sub-grupos

Sub-Temas, Categorias e Sub-Categorias ↓	Diferenças no âmbito da variável Género																		
	entre homens e mulheres (N=60)						entre alunos e alunas (n=30)					entre professoras e professores (n=30)							
	no tema						no tema					no tema							
	1	2	3	4	5	1a5	1	2	3	4	5	1a5	1	2	3	4	5	1a5	
B.1	Processo																		
B.2	Oportunidade																		
B.3	Características																		
.3.1	...idade/estatuto																		
.3.2	...pessoais																		
B.4	Tarefa																		
B.5	Castigo	■																	
B.6	Motivações							■											
B.7	Bem geral		■																
B.8	Consciencialização													■					
.8.1	...do aluno																		
.8.2	...do professor		■											■					■
B.9	Motivos																		
.9.1	...do aluno	■																	
.9.2	...de ambos																■		
B.10	Implicação																		
.10.1	...de uma parte																		
.10.2	...de ambas as partes																		
B.11	Bem-estar																		
.11.1	...pessoal										■								
.11.2	...relacional																		
B.12	Investimento																		
B.13	Mudança																		
B.14	Outros																		
C.1	Processo	■																	
C.2	Aluno																		
C.3	Professor		■											■					
C.4	Professor e Aluno																		
C.5	Bem geral		■																

***	Categoria onde existe dependência ³⁰ em relação à variável, tendo um grau forte ³¹ de associação
■	Categoria onde existe dependência em relação à variável, tendo um grau médio e médio-alto ³² de associação
■	Categoria onde existe dependência em relação à variável, tendo um grau médio e médio-baixo ³³ de associação

No âmbito da variável género (Tabela 16) e da análise dos Temas 1, 2, 3, 4 e 5, bem como da sua aglutinação, de notar que as relações de dependência são poucas e o grau de associação é pouco expressivo. Quando analisadas as diferenças entre homens e mulheres

³⁰ Para valores de qui-quadrado com probabilidades associadas inferiores a 0,05.

³¹ De acordo com outras investigações, considerámos categorias com grau de dependência forte aquelas onde o valor de C foi superior a 0,490 (percentil 70) e com grau de dependência fraco abaixo de 0,230 (percentil 30).

³² Foram aqui consideradas as categorias com grau de dependência entre C=0,490 e C=0,360 (percentil 70 e percentil 50)

³³ Foram aqui consideradas as categorias com grau de dependência entre C=0,360 e C=0,230 (percentil 50 e percentil 30)

professores e alunos, pode-se verificar que o grau de associação é sempre médio e médio-baixo e uma grande distribuição das relações significativas por diferentes categorias: *castigo* (B.7), benefícios/prejuízos para o *bem geral* (B.7), a *consciencialização do professor* (B.8.2), os *motivos do aluno* (B.9.1) *ou de professor e aluno* (B.9.2), o *bem-estar pessoal* (B.11.1) e o centramento das narrativas no *processo* (C.1), no *professor* (C.3) e no *bem geral* (C.5).

Da análise específica das diferenças entre cada um dos sub-grupos, de referir que as relações de dependência manifestam todas um grau de associação médio e médio-alto e se centram manifestamente nos discursos dos docentes, sobretudo na categoria atinente à mas também *consciencialização do professor* (B.8.2, no Tema 2 e na aglutinação de todos os temas), mas também na *consideração dos motivos de ambas as partes* (B.9.2, no Tema 4) e nas narrativas centradas no *professor* (C.3, no Tema 2). É neste Tema 2 que se pode encontrar a única relação significativa entre os sub-grupos de alunos e uma categoria, mais especificamente, a atenção as *motivações* do aluno (B.6).

Ainda no âmbito da variável género, importa atentar aos dados relativos a cada um dos temas, sendo visível uma maior concentração de relações de dependência e maior intensidade de associação no Tema 2 (resolução imaginada). O Tema 1 (resolução implementada) e a aglutinação de todos os temas (Temas 1,2,3,4&5) apresentam de igual forma algumas relações significativas, depois do que surgem os Temas 4 e 5 (justiça e bem-estar). Não existe qualquer relação de dependência entre a variável género e as categorias.

Em suma e resultado da análise realizada **sob o prisma das duas variáveis intervenientes** – estatuto (Tabela 15) e género (Tabela 16) – podemos começar por notar que é no estatuto que se manifestam mais relações de dependência com as representações dos sujeitos, sendo que apresentam quase sempre um grau de associação com alguma força, ao invés do que acontece no âmbito da variável género, onde as relações de dependência são

esparsas e o grau de associação é, regra geral, médio-baixo. Note-se ainda que o critério relativo à *consciencialização do professor* (B.8.2) e a narrativa centrada no *professor* (C.3) são as categorias que manifestam maior relação de dependência com as variáveis. Não se encontrou qualquer relação significativa de nenhuma destas variáveis com as categorias ou sub-categorias relativas à *qualidade (positiva) do processo de resolução* (B.1), à *consciencialização do aluno do seu erro* (B.8.1), ao *bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas* (B.11.2) e às narrativas que tomaram como centro o *aluno* (C.2).

Da análise específica de cada um dos sub-grupos quando comparados no âmbito das duas variáveis, de notar que as diferenças entre sujeitos do sexo masculino e feminino (seja no sub-grupo dos professores, seja dos alunos), são muito menores e com um grau de associação bastantes mais fraco do que aquelas presentes nos sub-grupos relativos à variável estatuto.

Encontra-se assim concluída a descrição dos resultados, pelo que apresentar-se-á de seguida a discussão dos mesmos e as conclusões que se nos afirmam como expressões finais desta análise.

Discussão

No âmbito da natureza exploratória e comparativa em que se concretizou o presente estudo, parece-nos que os dados dele resultantes possibilitaram dar resposta à **questão basilar que motivou a nossa investigação**: como é que a resolução de uma situação de conflito entre professor e aluno no espaço da sala de aula é representada pelos alunos do 12º ano e pelos seus professores? De um modo geral e pelos dados apresentados, foi exequível a consubstanciação do objectivo central deste estudo, seja ao nível das suas especificações em domínios mais restritos, seja ao nível das questões que o enformavam.

No âmbito dos **objectivos gerais** desta investigação, centrados na exploração dos discursos de alunos e professores de 12º ano sobre a resolução de uma situação de conflito entre professor e aluno no espaço da sala de aula, e dos **objectivos específicos** daí decorrentes, verifica-se na generalidade uma coincidência com outros estudos realizados neste domínio do universo representacional dos alunos, nomeadamente aqueles centrados em alunos de idades similares (Henriques, 1996; Mendes, 1998), e com alguns aspectos dos estudos de Estrela (1986), Carita et al. (1996), Sousa (1996) e Encarnação (1998). Todavia, importa dar relevo a algumas diferenças específicas, nomeadamente a maior tónica colocada na interacção e na negociação como resoluções imaginadas como melhores, bem como a importância de algumas estratégias de âmbito cooperativo como critérios de avaliação da resolução. De sublinhar igualmente a importância do bem geral, como critério de avaliação do bem-estar.

No que diz respeito às questões colocadas sobre a relação entre a variável **género** e o universo representacional dos sujeitos nos diferentes domínios e temas específicos estudados, sublinha-se que esta parece não ter uma relação suficientemente forte e significativa com as

representações dos sujeitos, apresentando graus de associação menos expressivos.

No que concerne ao **estatuto**, a sua relação com o universo representacional dos sujeitos é marcadamente significativa em diversas categorias, sendo sobretudo de referir que estas apresentam um grau de associação quase sempre expressivo.

No que se refere à **análise de outras variáveis**, importa relembrar que nenhum aluno se envolveu na primeira pessoa nos discursos, o que parece indiciar, inclusive ao nível da construção frásica, uma menor implicação destes nos processos de resolução. De sublinhar que todos os docentes que se envolvem na narrativa tomam como centro o professor, colocando a tónica na implicação na resolução e na consideração dos motivos do aluno, ao contrário dos professores que não se envolvem, cujo centro é o aluno e a consciencialização do seu erro.

Refira-se ainda que, apesar de existirem algumas diferenças no âmbito dos critérios utilizados para avaliação da resolução imaginada e da sua eficácia entre os sujeitos que afirmaram o carácter efectivo da resolução proposta na história apresentada e os que o não afirmaram, elas se esbatem quase totalmente quando a questão é levada para o campo da moralidade, o que deixa perceber algumas diferenças entre estes temas e o tema da eficácia.

No que respeita às diferenças entre os sujeitos que sugeriram diferentes modos de resolução, de sublinhar a coerência dos seus discursos ao longo da entrevista, apresentando regra geral critérios de avaliação minimamente consentâneos com a opção tomada.

A discussão de resultados que passamos a apresentar tem como centro as questões de investigação que orientaram a nossa exploração, tendo sido aglutinadas aquelas relativas aos problemas mais frequentes e que mais beneficiam a relação (domínio I; questões 1 e 2) com a avaliação da resolução implementada na história apresentada (domínio II; tema 1), na medida em que se constituíram como seu suporte. De igual forma se aglomeraram as questões que emanam dos modos de gestão mais frequentes e que mais beneficiam a relação (domínio I; questões 3 e 4) com as questões do âmbito da resolução imaginada como melhor (domínio II; tema 2).

Problemas na Sala de Aula e Resoluções do Incidente Apresentado

"O aluno demonstra desatenção e/ou um desempenho inadequado face à tarefa proposta pelo professor."

*Problema mais assinalado
por professores e alunos*

No âmbito dos **problemas** assinalados como **mais frequentes** no espaço da sala de aula é possível verificar uma grande coincidência com aqueles **problemas** sinalizados como **afectando mais a relação** professor-aluno, centrando-se ambas as realidades na ausência de atenção por parte do aluno ou no seu desempenho menos adequado face à tarefa proposta pelo professor. É o aluno que continua a ser o centro dos problemas, seja ao nível da frequência com que estes surgem, seja das suas implicações relacionais. Tal como nos estudos sintetizados por Carita et al. (1996) e no de Sousa (1996), ao plano das regras de funcionamento da aula é atribuído um importante significado conflitual, bem como ao âmbito da obstrução à tarefa referido por Estrela (1986) como critério predominante na representação da indisciplina. Aparentemente estamos no âmbito que Thomas (1992a, 1992b) refere como conflito centrado nas normas, sendo no entanto implícito o plano relacional, na medida em que os dados relativos ao problema mais frequente são idênticos aos do problema que mais afecta a relação. Estes dados vêm de algum modo ao encontro dos referidos por Henriques (1996) no âmbito do seu estudo com alunos de faixa etária semelhante.

Ambas as questões se centram em segundo lugar no professor e no desempenho das suas tarefas de avaliação, o que se poderá relacionar com a natureza específica deste ano terminal do ensino secundário e com o peso que as notas poderão ter num processo de entrada na universidade. É este espectro que paira sobre professores e alunos e que condiciona, não só a problemática na sala de aula, como a relação professor-aluno, e que se relaciona de algum modo com o tipo de preocupações e perspectivas decorrentes do nível de autonomia moral e social em que alunos se encontram (Padilla e González, 1995). Estes dados, coincidindo com o nosso estudo anterior no que respeita aos actores e à expressão

significativa do plano relacional (Mendes, 1998), são-lhe díspares na medida em que ali era a contestação por parte do aluno, a descortesia e ausência de respeito do professor pela regra da igualdade que tomavam forma como incidentes mais referenciados. Todavia, importa sublinhar que a questão colocada naquele estudo se centrava na descrição de um incidente, de preferência no qual o sujeito tivesse estado envolvido, ao passo que no presente se pedia a escolha de qual o incidente/problema mais frequente.

Desta forma, e ao contrário dos estudos de Estrela (1986) sobre representações de alunos do 2º ciclo e de Carita (1992) sobre representações de professores, o plano relacional *per se* não é no nosso estudo tomado como cerne das situações de conflito, parecendo ligar-se num primeiro momento a questões do âmbito das regras de funcionamento da aula e/ou da execução das funções (avaliativas) do professor. No entanto, e como foi referido, estão-lhes subjacentes outras dimensões de âmbito claramente relacional, emanadas do entendimento da interdependência entre as partes, subjacente ao conflito (Deutsch, 1969, 1986, 1990; Thomas, 1992a, 1992b).

Não existindo um espartilhar óbvio entre problemas mais frequentes e aqueles que mais afectam a relação, existe uma conotação implícita com as responsabilidades de cada um dos elementos do par relacional em cada um dos domínios. Tal como em outros estudos sobre representações que alunos e/ou professores constróem sobre uma situação de conflito, (Carita, 1992; Carita et al., 1996; Encarnação, 1998; Estrela, 1986; Henriques, 1996), os alunos são referidos e concebem-se a si mesmos, maioritariamente, como fonte dos problemas, sendo a responsabilidade e efeitos da resolução mais conotados com o professor.

Só ao nível do terceiro problema mais assinalado pelos sujeitos é que existe alguma discrepância entre o mais frequente e o que mais afecta a relação. Se neste último domínio, ganha expressão o tratamento discriminatório por parte do professor, sendo a tónica colocada do lado do docente, no âmbito da frequência esta recai sobre o aluno e sobre a perturbação que este causa no ambiente de aula.

De referir ainda que a falta de delicadeza do professor em relação ao aluno nunca foi

assinhalada. Tal poder-se-á ligar ao facto da delicadeza, sendo suposta e desejada na relação, e pretendendo-se que não se constitua como problema, acabar por não ser nunca o cerne da questão, mas um elemento suposto.

No âmbito da história construída a partir destas realidades e em relação à solução ali apresentada (de determinação unilateral do cumprimento de uma ordem e de recurso à intervenção de terceiros), metade dos sujeitos da nossa amostra afirma o carácter não-resolutivo ao fazer a **avaliação da resolução implementada**. Parece assim claro que a resolução imposta ou “adiada” não é sentida como eficaz pela generalidade dos sujeitos da amostra. Todavia, e se na análise dos dados à luz da variável género não se vislumbra qualquer diferença, importa sublinhar a percentagem estatisticamente significativa de alunos a afirmar o poder efectivo daqueles modos de resolução, quando comparada com a de professores. Com efeito, e tal como no estudo de Henriques (1996), para muitos alunos continua a ser efectiva a resolução imposta, sendo que as suas avaliações se centram sobretudo na protecção do bem geral da turma e da resolução da tarefa. A aposta de muitos alunos neste tipo de estratégias parece remeter de algum modo para as propostas de alunos do 3º ciclo referidas em outros estudos (Carmona, 1991; Encarnação, 1998; Monteiro, 1996; Ramos, 1999).

“Eu teria muita dificuldade em responder afirmativamente (se a resolução é ou não eficaz), porque se trata de um aluno do 12º ano. (...) Assim de imediato, não seria a solução que o ajudaria a crescer mais (...).”

Excerto de entrevista com um professor

No âmbito dos **critérios** mobilizados pelos sujeitos para a avaliação da resolução implementada é possível verificar que o aluno surge inequivocamente como personagem central das justificações de uma avaliação cujo cerne são as suas características pessoais, as suas motivações ou os seus comportamentos. Desta forma, a avaliação da resolução parece estar mais dependente das características do aluno, devendo adequar-se-lhe, do que das do

par relacional ou do processo. Todavia, sublinhe-se aqui a preocupação em adequar a resolução à pessoa e não ter um tipo óptimo de resolução standartizado. Refira-se ainda que, este centramento nas características do aluno desaparecerá totalmente quando se propõe aos sujeitos que sugeriram a melhor resolução. Percebe-se assim que esta categoria, neste contexto, surge de algum modo como uma forma de contornar a assunção de critérios de avaliação de outra ordem, na medida em que, se fosse critério fundamental, não seria reduzido à sua expressão mínima quando sugerida a melhor resolução. Só em terceiro lugar surge um tipo de avaliação que, não sendo centrado no aluno, acaba por orbitar em torno do professor e da oportunidade da resolução. De sublinhar ainda a inexistência de avaliações cujo critério fosse o bem-estar (pessoal e relacional), o respeito e investimento nas pessoas ou implicação de ambas as partes na resolução, o que de algum modo se relaciona com a pouca expressividade da avaliação centrada no par relacional.

Já no que respeita à relação entre o **estatuto** dos sujeitos e os critérios mobilizados para a **avaliação da resolução implementada** ela é estatisticamente significativa em diversas categorias, sendo que os professores colocam a tónica na (in)oportunidade da intervenção e em características do aluno como a sua idade e estatuto. Apesar da centração em si ou nos alunos, a análise da totalidade dos discursos dos professores permitiu perceber que um número significativo de professores toma o par relacional professor-aluno como universo de avaliação, o que revela algum peso de uma dimensão que reporta para o envolvimento das partes na resolução do problema. Já os alunos referem de forma significativamente diferenciada em relação aos professores os efeitos da resolução na execução da tarefa, sendo assim perceptível que para os alunos a dimensão instrucional continua a ter bastante peso.

No que concerne à relação entre o **género** dos sujeitos e os critérios mobilizados para a **avaliação da resolução implementada** importa referir que são os sujeitos do sexo feminino a referenciar mais o aluno como centro da avaliação e que para os do sexo masculino tomam expressão significativa a necessidade/evitação de castigo, sobretudo nos alunos, e o processo como centro de avaliação, sobretudo nos professores do sexo masculino. As

professoras colocam de forma mais significativa do que os professores a tónica na (in)oportuna da intervenção e nas características do aluno, tomando o par relacional professor-aluno como universo de avaliação. Percebe-se aqui, pelo menos ao nível dos adultos, uma distinta preocupação com os timings de intervenção e com os prejuízos e benefícios que daí podem advir para a relação interpessoal.

Noutros domínios de análise importa referir que os professores que, ao nível gramatical, se envolvem na história, são também aqueles que afirmam mais claramente a importância de uma das partes se envolver directamente na resolução e não de a remeter para terceiros. Tal parece indiciar de algum modo uma tomada efectiva do processo como seu e a necessidade de circunscrição do problema ao contexto de onde ele brotou.

Modos de Resolução: os mais frequentes, os que mais beneficiam a relação e os melhores

"Professor e aluno tentam dialogar,
escutando as manifestações de cada um."

*Modo de resolução mais assinalado
por professores e alunos*

No que diz respeito aos **modos de resolução** de problemas assinalados como **mais frequentes** no espaço da sala de aula é possível verificar uma grande coincidência com aqueles **modos de resolução** apontados como **mais benéficos para a relação** professor-aluno, sendo que em ambas as questões o diálogo entre as partes é a resolução mais referida, depois do que vem a procura de uma plataforma de acordo entre as partes.

A questão que se poderá colocar e que é suposta em todo o nosso estudo prende-se com o que significa "dialogar" e se a "plataforma de acordo" é de facto a solução desejada para a relação pedagógica. Pelo menos ao nível da proposta dos sujeitos, estes dados correspondem às resoluções imaginadas como melhores. Apesar do instrumento e modo de recolha dos dados ter sido diferenciado, refira-se que no nosso estudo com alunos da mesma

idade e ano escolar (Mendes, 1998) as resoluções implementadas mais referenciadas eram do domínio da comunicação num só sentido e da imposição, apesar de, em terceiro lugar, surgirem resoluções do âmbito da interacção. Tal poder-se-á dever ao facto da questão, naquele estudo, ser centrada num problema que tivesse acontecido com o aluno e deste referenciar, quase necessariamente, um conflito onde a resolução não lhe tivesse sido favorável, porque imposta ou porque injusta.

Talvez devido às diferenças decorrentes do instrumento de recolha de dados e das amostras, estes resultados só são consentâneos com outros estudos (Carita, 1992; Carita et al., 1996; Henriques, 1996) quando analisados os modos de resolução assinalados em terceiro lugar como mais frequentes, centrados em âmbitos de gestão cuja responsabilidade recai quase somente sobre o professor e sobre o exercício da sua autoridade.

De acordo com o actor-sujeito em que se centram os modos de resolução, os sujeitos da nossa amostra tomam o par relacional como cerne da resolução, sobretudo e claramente quando a questão diz respeito aos benefícios para a resolução, o que faz perceber uma concepção de resolução de problemas que tem por base a implicação das partes, numa estratégia em que ambas se percebem e desejam como ganhadoras, trabalhando em conjunto nas soluções. Este entendimento da resolução mais benéfica para a relação pedagógica como uma responsabilidade de ambas as partes manifesta coerência com as estratégias supostas na negociação (Johnson & Johnson, 1995; Johnson & Johnson, 1998; OJ&OE, 1996).

De referir ainda a inexistência de resoluções assinaladas relativas à inacção do professor ou à sua aceitação dos pedidos do aluno, bem como à oposição clara do aluno ao professor. Para além de claramente não beneficiarem a relação (Carita & Fernandes, 1997; Sprinthall & Sprinthall 1993; Thomas, 1992a, 1992b), sublinhe-se também o facto de aparentemente não serem frequentes, o que faz supor um nível de relação pedagógica onde a autonomia, a implicação na resolução e o respeito parecem ter lugar.

“Podia o professor no final da aula falar com o aluno e dizer-lhe que ele estava a prejudicar-se a ele próprio e a prejudicar os colegas; e ele podia falar com o professor, dialogar e perceber que aquilo que fez não foi certo.”

Excerto de entrevista com um aluno

No âmbito das **sugestões de resolução imaginadas como melhores**, verifica-se que, tal como nos modos de resolução mais frequentes e que mais beneficiam a relação professor-aluno, é na interacção que recaem inequivocamente a maior parte dos modos sugeridos, o que vem de encontro ao nosso estudo anterior (Mendes, 1998). Tais resultados permitem perceber que o modo de resolução imaginado pelos sujeitos traduz maior autonomia e se desenvolve sobretudo em direcção à reciprocidade, respeito e compreensão mútuos (Piaget, 1932/1970), dando-se neste processo especial ênfase a aspectos de natureza relacional (Sprinthall e Collins, 1994), onde se ressalta a negociação, que surge como segundo modo de resolução. Este peso da negociação não tem paralelo com os estudos desenvolvidos com alunos das mesmas idades (Henriques, 1996; Mendes, 1998), o que se justifica pelo facto de, na presente investigação, ele advir sobretudo dos professores, que não se constituíam como amostra daqueles estudos. Refira-se e sublinhe-se a coincidência destas sugestões com os dados emanados do questionário.

Não existindo qualquer relação significativa entre as variáveis **género e estatuto** e este sub-tema, não foi possível encontrar maior aceitabilidade ou mais propostas de estratégias de discussão directa por parte dos alunos do sexo feminino, como referiam Kings, Gullone e Dadds (1990). Sublinhe-se o maior número de professores envolvidos na história a sugerir a interacção, do que os não envolvidos, o que parece indiciar que o envolvimento da pessoa na narrativa e o universo representacional do sujeito têm algumas implicações mútuas. Coerentemente, são bastantes os sujeitos que afirmaram o carácter resolutivo da solução inicial e que sugerem o recurso a terceiros como melhor solução.

Ao contrário do estudo de Henriques (1996), a importância dos procedimentos de natureza instrumental, onde o centro de mudança era referenciado como sendo um ensino mais dinâmico e adequado aos interesses e motivações dos alunos, é aqui diminuto, o que se centra na prevalência da interacção como melhor resolução.

“(...) (Com esta resolução o aluno) pensava sobre aquilo que tinha feito e sobre aquilo que o professor dizia: sobre a importância do estudo; sobre o não estar a colaborar na aula; sobre o não estar a beneficiar os colegas com a sua atitude. (...) (Assim) o aluno era, talvez, obrigado a pensar.”

Excerto de entrevista com um professor

No âmbito dos **critérios** mobilizados pelos sujeitos para a avaliação da **resolução imaginada** e para **justificação da sua qualidade superlativa** é possível verificar que a interação se encontra muitas vezes ligada à consciencialização do erro, sobretudo por parte do aluno. Este domínio remete-nos para um âmbito do diálogo onde, à partida, já se determinou o causador do problema, o centro da questão, e se pretende ajudá-lo de uma forma vertical. O peso da resolução continua a pender sobretudo para a pessoa do professor e para os procedimentos que este tem de tomar, tal como havia sido constatado em outros estudos (Carita et al., 1996; Henriques, 1996). Sem esta especificação, Carita et al. (1996) referia neste âmbito a posição das mães dos alunos que propunham o alargamento do diálogo com os alunos. Todavia, também nesta linha mas de uma forma menos culpabilizante, surge a consideração dos motivos, em especial do aluno, e depois a implicação na resolução por parte do professor. No que se refere à interação, tipificada no diálogo, os dados remetem-nos para o interesse pelo outro e para o desejo de tomar a sua perspectiva, assumindo na relação as consequências e resoluções dos problemas que aí emanam. Tal enquadra-se de algum modo no âmbito da cooperação como indutora de mais cooperação e nos aspectos daquelas variáveis inerentes à relação referidas por Deutsch (1990): vontade de ajudar, abertura à comunicação e à escuta e atitudes de confiança.

O assento tónico colocado na implicação do professor na resolução poderá ter por base, menos a eventual convicção dos poucos benefícios da mediação e/ou da arbitragem, mas mais a circunscrição espacial, temporal e relacional dos actos e suas consequências, bem como o facto de assim se evitar, perante outros, a assunção de incapacidades de gestão ou de relação. De sublinhar que a maior parte dos sujeitos que propuseram a intervenção de

terceiros como solução, a avalia como positiva a partir dos benefícios desse processo, o que é consentâneo com o pressuposto de que a mediação ou arbitragem deverá ser um meio para um fim desejado do conflito (OJ&OE, 1996). A questão que aqui se impõe colocar centra-se no entanto na pouca envolvimento que os sujeitos que propõem esta resolução acabam por ter no processo.

A consideração dos motivos é tomada como critério de avaliação por quase todos os sujeitos que sugeriram a negociação como solução, o que vem de algum modo ao encontro do que é esperado encontrar num processo de negociação (Carita & Fernandes, 1997; Johnson & Johnson, 1998; OJ&OE, 1996; Thomas, 1992a, 1992b). No entanto, e tal como outros estudos sobre ensino secundário (Henriques, 1996; Mendes, 1998), o centro e a iniciativa é pertença, na maior parte das vezes, do professor, o que se encontra em estreita ligação com o poder resolutivo que lhe é atribuído e o múnus que exerce, num modelo de gestão talvez ainda excessivamente assente na autoridade “manipuladora” (Vettenburg, 1987) ou onde o peso da assimetria relacional tem ainda demasiada expressão na resolução de conflitos (Pendharkar, 1995; Postic, 1986). Apesar de a iniciativa pertencer ao docente, estamos perante avaliações ainda muito centradas na pessoa do aluno, como mediador pedagógico central na avaliação da qualidade da resolução.

Já no que respeita à relação entre o **estatuto** dos sujeitos e os critérios mobilizados para a **avaliação da resolução imaginada**, os professores referenciam de forma mais significativa do que os alunos a implicação na resolução e a consciencialização do professor, o que nos remete para algumas preocupações relacionadas com as funções pedagógicas que lhes estão acometidas, mas também para alguma capacidade de, no exercício dessas mesmas funções, se colocarem a si mesmos em causa. A avaliação da resolução centra-se naquelas variáveis que Deutsch (1969, 1990) define como atinentes às diferenças entre os sujeitos ao nível de objectivos e do modo como cada situação é perspectivada. Este âmbito faz com que uma percentagem significativa das avaliações dos professores tenha como centro os próprios docentes.

No que concerne à relação entre o **género** dos sujeitos e os critérios mobilizados para a **avaliação da resolução imaginada**, ela não é muito expressiva no total da amostra, sobretudo no sub-grupo dos alunos, o que coincide com os dados do estudo anterior (Mendes, 1998). Importa notar que no sub-grupo dos professores, são os sujeitos do sexo feminino que centram de forma significativa as suas avaliações no professor, sobretudo num âmbito de auto-consciencialização, o que de algum modo se enquadra nas perspectivas sugeridas por Gilligan (1982/1985) identificando a mulher com uma maior preocupação consigo e com a intimidade, num âmbito de moralidade da responsabilidade. No entanto, pelo menos ao nível da preocupação com o bem geral, a preocupação dos professores é maior do que a das professoras.

Eficácia da Resolução Imaginada

“Porque a partir da conversa podia tocar em certos pontos do interior do aluno que, pronto, podia ele pensar: ‘isto que eu estou a fazer não está tão bem’. (...) Era ganhar um bocado de consciência do que se faz (...) e se ele está no secundário é porque quer!”

Excerto de entrevista com um aluno

No âmbito da **avaliação da eficácia da resolução imaginada**, tal como seria de esperar e como em estudos anteriores (Encarnação, 1998; Mendes, 1998), a maioria dos sujeitos afirmou a solução por si apresentada como eficaz, tendência que se manteve claramente e sem diferenças quando analisados os dados sob o prisma das variáveis género e estatuto.

No âmbito dos **critérios** mobilizados pelos sujeitos para a avaliação da **eficácia da resolução imaginada** constatou-se que se centram sobremaneira no aluno, na consciencialização do seu erro, e depois na adequação às suas características pessoais e na consideração dos seus motivos. O professor surge assim como o agente possibilitador, pela sua implicação na resolução, dessa mesma eficácia. Apesar de não se valorizarem estratégias autoritárias, mantém-se a unilateralidade referida por Carita et al. (1996) no âmbito da

eficácia, acometendo-se ao professor a responsabilidade quase exclusiva de gestão e diminuição dos conflitos existentes. Apesar das cambiantes relacionadas com a escuta do outro e a compreensão da sua perspectiva, que de facto mostram a eficácia relacionada com estratégias de aproximação pessoal e de ganhar-ganhar, ela acaba por ser implicitamente justificada pela capacidade do docente avaliar correctamente o aluno perturbador que tem à sua frente e de lhe propor a solução, como havia sido constatado em outros estudos (Carita et al., 1996; Henriques, 1996). Tal como em estudos anteriores (Gilly, 1980; Estrela, 1986; Carita et al., 1996; Mendes, 1998), a adequação à pessoa e idade do aluno parece também contemplar a dimensão socio-relacional aí mencionada, na medida em que faz supor critérios de compreensão e atenção ao outro, não sendo no entanto explícita a dimensão disciplinadora referida por Estrela (1986) e Carita et al. (1996). Parece antever-se aqui uma concepção de disciplina semelhante à referida pela OJ&OE (1996) no que respeita à preocupação com a pessoa e ao desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação, envolvendo professor e aluno, ainda que de uma forma muito vertical e dependente da autoridade.

A relação entre o **estatuto** dos sujeitos e os critérios mobilizados para a **avaliação da eficácia** da resolução imaginada manifesta-se sobretudo na referência significativamente expressiva que os professores fazem à sua implicação e investimento na resolução e às características pessoais do aluno. Fazendo depender de si a eficácia da resolução, como já havia sido referido anteriormente por Carita et al. (1996) e Sousa (1996) a respeito dos critérios utilizados por professores, surge aqui a importância do investimento pessoal do professor no processo como garante e critério para a eficácia. De referir que os alunos fazem assentar o critério de avaliação de eficácia sobretudo na sua auto-consciencialização, fazendo antever que, para cada grupo de sujeitos, a eficácia depende numa primeira instância mais de si mesmo e dos efeitos pessoais da resolução do que do envolvimento das duas partes. Tal é igualmente perceptível na diminuta expressividade de categorias centradas no par relacional professor-aluno.

No que concerne à relação entre o **género** dos sujeitos e os critérios mobilizados para a **avaliação da eficácia** da resolução imaginada ela volta a ser pouco expressiva no total da amostra, dado coincidente com o nosso estudo anterior (Mendes, 1998). No entanto e ao contrário do que ali acontecia, na presente investigação as alunas não sublinham de forma mais expressiva do que os alunos a qualidade do processo. Importa igualmente referir que no sub-grupo dos professores, os sujeitos do sexo feminino tomam de forma mais frequente a adequação às características do aluno como critério do que os do sexo masculino, o que parece novamente relacionar-se com uma preocupação com o outro, com a sua pessoa e com a sua realidade específica (Gilligan, 1982/1985).

De referir **noutros domínios de análise** que esta adequação às características do aluno foi a categoria mais expressivamente presente no discurso dos professores que não se envolvem na narrativa, o que se poderá relacionar com algum centramento na pessoa do outro e menos na sua estratégia de resolução, ao contrário dos que se envolvem na narrativa, que tomam inequivocamente o professor como o segundo “actor” mais importante na explicitação do critérios de eficácia. Sublinha-se ainda a grande dispersão dos dados por todas as categorias quando analisados à luz do tipo de resolução proposto, o que faz neste contexto específico perceber a eficácia como um âmbito pouco discriminador em relação ao modo de resolução. Todavia, mantêm-se constantes e coerentes algumas características, como o facto dos sujeitos que propuseram soluções do âmbito da comunicação num só sentido e do recurso a terceiros, utilizarem como critério principal a consciencialização do aluno do seu erro. Refira-se que os sujeitos que propuseram a negociação como melhor resolução, tomam como principal critério a adequação às características do aluno, o que aqui se relaciona com a idade e com a suposição de que aquela estratégia é possível e desejada nesta faixa etária.

Justiça da Resolução Imaginada

“(...) (Era uma solução justa) porque só com conversa é que se chega a um consenso e as pessoas compreendem várias perspectivas, (...) porque todas as pessoas envolvidas se apercebiam do problema e todos em conjunto podiam conseguir resolvê-lo;”

Excerto de entrevista com um professor

No âmbito da **avaliação da justiça da resolução imaginada** e tal como em estudos anteriores (Encarnação, 1998; Mendes, 1998), quase todos os sujeitos a afirmaram como justa, não sendo de assinalar qualquer diferença sob o prisma das variáveis género e estatuto.

No âmbito dos **critérios** mobilizados pelos sujeitos para a **avaliação da justiça** na resolução imaginada constata-se que, centrando-se ainda no aluno, o par professor-aluno e o próprio processo de resolução ganham aqui uma expressão de realçar. A justiça parece assim remeter para uma noção que implica preocupação com as duas partes de um mesmo processo, no sentido de uma justiça interaccional (Rego, 2000a). Tal como no nosso estudo anterior (Mendes, 1998), é a consideração dos motivos, ainda que em grande parte do aluno, bem como a implicação na resolução, que aqui são tomadas como cerne de avaliação. Temos assim, por um lado, o atender à perspectiva do outro e por outro a aproximação pessoal e empenhada, o que permite de algum modo perceber o conceito do sentido de justiça fundado no seu caminho em direcção à reciprocidade, respeito, compreensão mútuos e igualdade (Piaget, 1932/1970), bem como na maior ênfase colocada na dimensão relacional (Sprinthall e Collins, 1994) e na participação (Kohlberg, 1987). Aquela dimensão da atenção ao par-relacional surge reforçada pelo núcleo de categorias que aparece num segundo plano e cujo centro é o bem geral do grupo turma e o bem-estar, pessoal e relacional, remetendo assim para uma dimensão de preocupação com o sujeito e com a relação, o que coincide com os dados do estudo antes realizado (Mendes, 1998) e com aquela dimensão socio-relacional que em outros estudos ligado à questão da eficácia (Gilly,

1980; Estrela, 1986; Carita et al., 1996). A reforçar este aspecto, refira-se que os sujeitos que afirmaram a negociação como forma de resolução não tomam já como centro da avaliação o aluno, mas sim o par professor-aluno. De referir ainda que a consideração dos motivos é a categoria mais frequente nos que preconizam a interação como solução e que, coerentemente, os que sugeriram a comunicação num só sentido e o recurso a terceiros toma como critérios a consciencialização do aluno (do seu erro) e a necessidade do castigo, respectivamente. Percebe-se aqui claramente que a noção de intervenção de terceiros se relaciona menos com mediação e mais com arbitragem, tomada no sentido do juízo autoritário e castigador sobre o acto.

A relação entre o **estatuto** dos sujeitos e os critérios mobilizados para a **avaliação da justiça** da resolução imaginada expressa-se, tal como na eficácia, na referência significativamente expressiva que os professores fazem à sua implicação e investimento na resolução. Já os alunos tomam como principal critério de avaliação a consideração que a resolução permite ter dos seus motivos, sentindo-se assim justamente envolvidos e considerados no processo resolutivo, na medida em que são escutados e podem expor o que sentem e pensam, âmbito fundamental no desenvolvimento moral (Padilla e González, 1995).

No que concerne à relação entre o **género** dos sujeitos e os critérios mobilizados para a **avaliação da justiça** da resolução imaginada, refira-se que os sujeitos do sexo feminino sublinham bastante mais a consideração dos motivos do que os do sexo masculino, o que se poderá relacionar com a atenção ao pormenor e com a empatia. Tal não acontecia no nosso estudo (Mendes, 1998), onde as alunas sublinhavam o bem-estar, nem no de Encarnação (1998), onde o plano relacional ganhou especial relevância. Como refere Fontana (1985), tal poderá relacionar-se com o processo de modelagem cultural socialmente imposto, que “permite” ou “obriga” às raparigas a um discurso mais relacionado com uma dimensão afectiva e de preocupação com o outro. Já os sujeitos do sexo masculino referem mais a implicação na resolução, o que se pode ligar à importância da acção e, sobretudo, da acção pessoal, onde no estudo anterior ganhava expressão o bem geral. Estas diferenças poder-se-ão

igualmente dever às características do estímulo inicial (a história apresentada), servindo a avaliação de contraponto ao envio para uma instância superior ou externa à situação.

Bem-estar na Resolução Imaginada

“Se a questão se alastrasse, a turma perderia o rendimento todo e não é isso que o professor quer ou espera da turma (...). Mas se atacar o problema no aluno que gerou a confusão desta maneira (a tentar compreender), talvez estivesse a resolver o problema.”

Excerto de entrevista com um aluno

No âmbito da **avaliação do bem-estar na resolução imaginada** e tal como no nosso estudo anterior (Mendes, 1998), a posição dos sujeitos é manifestamente favorável à afirmação de que a solução por si delineada manifesta preocupação com o bem-estar das pessoas envolvidas, não sendo de assinalar qualquer diferença sob o prisma das variáveis estatuto e género.

No âmbito dos **critérios** mobilizados pelos sujeitos para a **avaliação do bem-estar** na resolução imaginada constata-se que o centro não é já o aluno nem o par relacional, mas de forma inequívoca, o bem geral. Ao bem-estar é assim associada uma dimensão “universal” de bem, de que todos partilham e beneficiam, o que se pode coadunar com o nível de moral convencional descrito por Kohlberg (1976/1982, 1992), mas também com o pós-convencional, pelo menos no que respeita à busca do bem geral. Este dados são díspares dos presentes no nosso estudo (Mendes, 1998) onde tomaram especial relevância a protecção do bem-estar, a protecção escolar e o investimento na resolução, sendo que aqui o critério parece ser mais abrangente, ainda que incluindo dimensões específicas como a tarefa. Estas diferenças poder-se-ão dever às diferenças de metodologia utilizada, bem como à forma distinta como a questão foi colocada, num e noutro estudo.

De referir que somente os sujeitos que afirmaram a interação como solução centraram a sua avaliação no aluno, ao passo que os que apontaram como resolução ideal a negociação a centraram no professor, tomando como cerne da avaliação não o bem geral, mas sim o respeito e investimento na(s) pessoa(s). Tal poderá ser expressão do entendimento que têm do processo de negociação e da dimensão de moralidade relativa à preocupação com o outro. Em segundo plano surge a categoria exactamente denominada "bem-estar", o que demonstra alguma redundância dos discursos, depois do que surge a consideração dos motivos, revelando desejo de aceitação e compreensão das especificidades individuais.

A relação entre o **estatuto** dos sujeitos e os critérios mobilizados para a **avaliação do bem-estar** na resolução imaginada expressa-se de forma significativa no respeito e investimento na(s) pessoa(s) e no bem-estar pessoal, tomados como critério por mais professores que alunos. Tal deve-se, em princípio, à inerência das próprias funções do ser professor, à formação recebida e às diferenças de idades, que permitem ter diferentes modos de encarar a relação. Tal como no nosso estudo (Mendes, 1998), continua a responsabilidade pelo bem-estar a ser atribuída muito mais aos professores do que aos alunos.

No que concerne à relação entre o **género dos** sujeitos e os critérios mobilizados para a **avaliação do bem-estar** na resolução imaginada, refira-se que os sujeitos do sexo feminino sublinham de forma estatisticamente menos expressiva o bem-estar pessoal do que os do sexo masculino, o que se poderá dever a um maior centramento no bem geral e no bem-estar relacional. Não parece assim clara a ligação referida por Gilligan (1982/1985) entre o sexo feminino e a interdependência do "outro", mas sim o aspecto relacionado com a responsabilidade e cuidado pelo seu bem-estar. De qualquer forma, e comparativamente com o nosso estudo, mantém-se nos discursos femininos a maior expressividade de questões de natureza relacional e a maior preocupação com os outros, apesar de não estar de todo ausente do discurso dos alunos do sexo masculino (Mendes, 1998).

Concluindo e sintetizando alguns dos dados relativos à análise emanada directamente das **questões específicas** por nós colocadas neste trabalho, sublinhamos alguns aspectos que se revelaram mais significativos:

→ No âmbito dos problemas mais frequentes e que mais afectam a relação

- Existe coincidência das duas realidades (frequência e prejuízo para a relação), centrando-se ambas no aluno e na sua pouca atenção durante as aulas e, em segundo lugar, no professor e no desempenho das suas tarefas de avaliação.
- Os alunos são referidos e concebem-se a si mesmos, maioritariamente, como fonte dos problemas, sendo a responsabilidade e efeitos na relação mais conotados com o professor.

→ No âmbito da resolução do incidente

- A determinação unilateral do cumprimento de uma ordem e de recurso à intervenção de terceiros não parece ter carácter resolutivo. Existe apesar disto um número significativo de alunos a afirmar o poder efectivo destes modos de resolução.
- O aluno surge como personagem central dos critérios de avaliação cujo cerne são as suas características pessoais, as suas motivações e/ou os seus comportamentos.
- Em comparação com os alunos, os professores colocam mais a tónica na (in)oportunidade da intervenção e nas características do aluno, nomeadamente a sua idade e estatuto, centrando as avaliações em si ou nos alunos. Os alunos sublinham mais os efeitos da resolução na execução da tarefa.
- Em comparação com os sujeitos do sexo masculino, as sujeitos do sexo feminino referenciam mais o aluno como centro da avaliação. Os sujeitos do sexo masculino sublinham mais a necessidade/evitação de castigo.

→ No âmbito da resolução mais frequente, benefício para a relação e resolução imaginada

- Existe coincidência das duas realidades (frequência e benefício para a relação), centrando-se ambas no diálogo entre as partes, depois do que vem a procura de uma plataforma de acordo entre as partes. O par relacional é o cerne da resolução.
- Como resolução imaginada, a interacção é a mais frequente, depois do que vem a negociação, sem qualquer relação significativa com as variáveis género e estatuto.

- O critério mais mobilizado para justificação da qualidade superlativa da resolução é a consciencialização, sobretudo por parte do aluno, do seu erro, depois do que é referida a implicação na resolução por parte do professor. Comparativamente com outros temas, a adequação às características do aluno e a (in)oportunidade da intervenção têm aqui algum relevo.
- Em comparação com os alunos, os professores colocam a tónica sobretudo na implicação na resolução e na consciencialização do professor. O professor como centro da narrativa tem aqui a sua expressão mais alta.
- Na variável género para a totalidade da amostra não são perceptíveis diferenças significativas, apesar do professor ser tomado como centro da narrativa pela maioria dos sujeitos do sexo feminino.

→ No âmbito da eficácia da resolução imaginada

- A grande maioria dos sujeitos afirmou a sua proposta de resolução como eficaz.
- O critério mais mobilizado para avaliação da eficácia centra-se no aluno e na consciencialização do seu erro, e depois na adequação às suas características pessoais e na consideração dos seus motivos. O professor surge como o agente possibilitador dessa mesma eficácia.
- Em comparação com os alunos, os professores colocam a tónica na sua implicação e investimento na resolução e na adequação às características pessoais do aluno. Os alunos sublinham mais a sua auto-consciencialização.
- Na variável género não são perceptíveis diferenças significativas relativamente à totalidade da amostra.

→ No âmbito da justiça da resolução imaginada

- A grande maioria dos sujeitos afirmou a sua proposta de resolução como justa.
- O critério mais mobilizado para avaliação da justiça centra-se no aluno, apesar do par professor-aluno e o próprio processo de resolução terem uma grande expressão. Tomam aqui relevo a consideração dos motivos, sobretudo do aluno, e a implicação na resolução. Num segundo plano, o centro é o bem geral do grupo turma e o bem-estar, pessoal e relacional.

- Em comparação com os alunos, os professores colocam mais a tónica na sua implicação e investimento na resolução. Os alunos sublinham mais a consideração que a resolução permite ter dos seus motivos. Comparativamente com outros temas, o número de relações de dependência com a variável foram aqui menores.
- Em comparação com os sujeitos do sexo masculino, os sujeitos do sexo feminino referenciam mais a consideração dos motivos. Os sujeitos do sexo masculino sublinham mais a implicação na resolução, centrando-se sobremaneira no professor.

→ No âmbito do bem-estar na resolução imaginada

- A grande maioria dos sujeitos afirmou a sua proposta de resolução como preocupada e potenciadora do bem-estar das pessoas envolvidas.
- O critério mais mobilizado para avaliação do bem-estar tem como centro o bem geral.
- Em comparação com os alunos, os professores colocam mais a tónica no respeito e investimento na(s) pessoa(s) e no bem-estar pessoal. Neste tema, o número de relações de dependência com a variável foram menores do que noutros temas.
- Em comparação com os sujeitos do sexo masculino, os sujeitos do sexo feminino referenciam mais questões de natureza relacional e de preocupação com os outros. Os sujeitos do sexo masculino sublinham mais o bem-estar pessoal.

Deixando a especificidade dos temas e gizando-os à luz das **entrevistas, analisadas transversalmente** ao longo e no conjunto de todos os temas, importa recordar que a solução apontada na história apresentada (comunicar unilateralmente a decisão de resolução e remetê-la ou adia-la para uma terceira instância) parece não ter especial eco na presente amostra, que faz centrar as suas propostas de resolução na interação entre o par relacional e, num segundo plano, na negociação. As estratégias de resolução surgem assim num quadro aparentemente mais cooperativo e de aproximação relacional e de interesses.

No entanto e quando analisados com mais pormenor os critérios nos quais os sujeitos se centram para avaliar alguns âmbitos dessas propostas de resolução imaginada, é possível

perceber que estas estratégias dependem ainda muito da pessoa que significa no par a maior autoridade – o professor – e que se centram sobremaneira no aluno, no seu erro e na consideração dos seus motivos. O professor parece assim continuar a ser o agente espoletador da resolução e a intervenção de terceiros praticamente não é vista como processo possível de mediação, mas sim de imposição de juízos por uma entidade externa, com um poder arbitral autoritário e facilmente conotado com autoridade coerciva. Por outro lado, a intervenção de terceiros aparece quase sempre relacionada com a dimensão de delegação ou perda de poder, o que revela o peso da figura do docente.

Todavia e por outro lado, parece igualmente clara a preocupação com a pessoa do outro, sobretudo por parte dos professores, e pela perspectiva do bem geral, derivada directamente da introdução da questão relativa ao bem-estar na resolução. Já a consideração dos motivos da outra parte, sobretudo do aluno, apesar de ainda ter alguma relação com a centração e subjacente culpabilização do aluno, parece ser um critério onde toma também forma a preocupação com a perspectiva do outro, o que de algum modo se coaduna com o grande número de propostas de interacção e negociação como melhores resoluções.

Relativamente à importância atribuída pelos sujeitos, nomeadamente pelos docentes, à implicação na resolução por parte do professor, importa ressaltar que ela poder-se-á relacionar com o estímulo apresentado na história inicial, incluindo-se os discursos dos sujeitos numa lógica de tentativa constante de contraposição àquelas soluções ali propostas.

Importa por isso no âmbito desta conclusão acentuar a especificidade dos processos e instrumentos utilizados no presente estudo, nomeadamente todos os procedimentos de construção de uma história única para todos os sujeitos, bem como a questão colocada sobre qual a melhor resolução ou o centrar da questão do cuidado na dimensão explícita do bem-estar. Estes aspectos poderão de algum modo tornar menos efectiva a comparação com outros estudos nesta área na medida em que estes não partiram destes pressupostos e destes estímulos. Assim, as semelhanças e diferenças entre estudos deverão, entre outros aspectos, ser lidas também sob este prisma da diferenciação metodológica.

No que respeita às variáveis em estudo, foi possível perceber uma relação significativa e com um grau de associação quase sempre expressivo entre o **estatuto** e os critérios dos sujeitos para avaliação da resolução de conflito. É perceptível que o discurso dos docentes, quando comparado com o dos alunos, reflecte maior centração no par professor-aluno e nos critérios respeitantes à sua implicação na resolução, ao respeito e investimento na pessoa do aluno, à inoportunidade da intervenção e à adequação às características do aluno. Já os alunos centram-se de forma bastante mais significativa que os docentes na tarefa e nos efeitos da resolução nas suas motivações e comportamentos. Percebem-se preocupações de âmbito cooperativo, nomeadamente por parte dos professores, ao passo que para os alunos a dimensão instrucional e motivacional parece mais relevante.

Como foi referenciado, no âmbito da variável **género** e sua relação com o universo de representações dos sujeitos, os dados apresentados revelam associações pouco significativas e graus de associação menos expressivos. De referir no entanto que no sub-grupo de docentes foi possível encontrar algumas diferenças, sendo que os professores do sexo masculino apresentam frequências bastante superiores às do sub-grupo de professores do sexo feminino no que respeita ao bem-estar pessoal, sendo igualmente de referir o facto de a consciencialização do professor ser mais referida como critério por professores do sexo feminino e ser a única categoria no âmbito desta variável que apresenta relações de dependência mais fortes. A consideração das motivações é o único critério que revela diferenças no seio do sub-grupo de alunos.

Para além das diferenças resultantes da introdução da variável estatuto e da pouca significância da variável género neste estudo, importa sublinhar aquela dimensão relativa ao envolvimento dos docentes na narrativa como variável aparente e potencialmente discriminadora de alguns âmbitos de avaliação de resoluções. Talvez a introdução de um aparato metodológico capaz de controlar esta variável ou de aprofundar esta dimensão possa ser um âmbito futuro de trabalho.

Refram-se ainda as dimensões de moralidade que, não sendo temas onde houvesse muita associação entre as variáveis e o universo representacional do sujeito, surgiram como diferenciadores ao nível dos critérios de avaliação. Neste âmbito interessa acentuar a importância do contrabalanceamento entre as questões, o que aparentemente permitiu controlar possíveis contaminações. Com efeito, parece-nos que a manutenção e aperfeiçoamento de questões que, em estudos anteriores, já haviam sido testadas, permitiu não só uma familiaridade com o tipo e natureza de eventuais problemas, como alguma capacidade de os antecipar e contornar, aprofundando âmbitos antes menos cuidados. De igual forma, permitiu que estivesse sempre presente a dimensão comparativa com estudos similares.

Conscientes da natureza do presente estudo e dos objectivos que lhe subjazem, e sabendo que a dimensão da amostra em causa não permite generalizações, julgamos que talvez fosse pertinente em trabalhos posteriores a exploração desta metodologia assente numa história única como ponto de partida para a reflexão, na medida em que permite, pelo menos potencialmente, que todos os sujeitos estejam a falar a partir do mesmo estímulo. Sublinha-se no entanto a importância da metodologia de construção dessa história e sua adequação à realidade específica da população a que se destina, o que se nos vislumbra como uma limitação desta metodologia, na medida em que condiciona a sua replicabilidade e posterior comparação.

Igualmente se sugere a utilização do método de associação livre como ponto de partida possível ou como ponto único de análise das representações dos sujeitos sobre a resolução de conflito. Sabendo que estamos a tratar de uma dimensão parcelar de um processo mais amplo que é a relação pedagógica e o conflito aí presente, importa acentuar que se entrevê um caminho bastante longo a percorrer em matéria de investigação e de formação de docentes, funcionários, alunos e comunidade educativa em geral. Se a sensibilidade a modos de resolução de índole cooperativa já existe em alguns casos, o conhecimento sobre as formas de o fazer, a “perversão” de alguns modos de resolução e a sua aplicabilidade prática a cada contexto, surgem como urgências para a transformação de uma inevitabilidade em potencial de crescimento e desenvolvimento.

O diálogo que serviu de mote ao primeiro parágrafo da nossa introdução, aparece no 12º ano como a estratégia imaginada como melhor. Para além da necessidade de fazer corresponder esta representação à realidade, acentue-se que sendo perceptíveis diversos níveis de cooperação, nomeadamente a atenção ao outro e à sua perspectiva, bem como o desejo de procurar plataformas de acordo e de se colocar a si mesmo em causa, este diálogo parece de base evitado de uma conotação excessivamente culpabilizante e de uma dimensão mais reparadora e correctiva do que relacional e criativa. Esta dimensão da oportunidade dada ao aluno de assumir o seu erro, na medida em que nele está a fonte, quase única, dos problemas, toma assim proporções bastante grandes no referido diálogo entre as partes.

Não se advogando aqui uma perspectiva meramente remediativa, nem sugerindo que a investigação se centre somente nos aspectos habitualmente referidos como menos positivos, parece-nos que esta reflexão pode ser útil, sobretudo se colocar os elementos do par pedagógico a, passe o pleonasma, dialogar sobre o diálogo.

Perceber quais são as representações dos alunos e professores sobre a situação de conflito e quais as suas expectativas no que concerne à sua resolução poderão ser pontos de partida válidos para uma reflexão sobre o espaço interpessoal, inevitavelmente conflitual, resultante da relação pedagógica e sobre o modo de nos movermos nele e de ali caminhar no sentido da reciprocidade, da autonomia e da cooperação.

“Por exemplo, só o facto de ter parado uns minutos para pensar nestas questões já vai ser importante, porque há aqui aspectos que nunca tinha pensado e exteriorizado desta forma.”

*Excerto do final de uma entrevista
com um professor*

Referências

- Amado, J. (1999). Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura*, III (1), 53-72.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A., & Carvalho, A. (1994). Conflitos na escola: Textos e contextos. *Educação, Sociedade e Cultura*, 3, 143-200.
- Carita, A. (1992). *Interacção professor-aluno em situação de conflito: Representações mobilizadas pelo professor*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, não publicada, I.S.P.A., Lisboa.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1995). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula - do castigo à cooperação. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 10 (Dez.), 33-56.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula - como prevenir? como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carita, A., Henriques, D., & Silva, C. (1996). Professores, alunos e mães: As suas representações sobre o conflito na relação pedagógica. In M. A. Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (99-107), I.S.P.A., Lisboa.
- Carmona, C. (1991). *Percepção do grau de eficácia de algumas técnicas de resolução de problemas de comportamento em sala de aula - perspectiva de professores e alunos*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: I.S.P.A.
- Centeno, R. (1998). *Representações sobre o conflito na sala de aula em alunos do 12º ano de escolaridade*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: I.S.P.A.
- Coll, C., & Solé, I. (1990/1996). A interacção professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 2, pp. 281-297). Artes Médicas, Porto Alegre.

Cooper, P., & McIntyre, D. (1996). Teacher's and pupil's perceptions on effective classroom learning: conflicts and commonalities. In M. Hughes (Ed), *Perceptions of teaching and learning* (pp. 66-95). Clavedon: Multilingual Matters.

Cramer, D. (1998). *Fundamental statistics for social research*. London: Routledge.

Damon, W. (1981). The development of justice and self-interest during childhood. In M. Lerner & S. Lerner (Eds.), *The justice motive in social behavior* (pp. 57-72). New York: Plenum Press.

Decreto-Lei n° 270/98 (1998, de 1 de Setembro). [On-line]. Available: www.deb.min-edu.pt/Legislacao/DL270-98.htm. (30 Jan. 2001)

Deutsch, M. (1969). Conflictos: productivos e destructivos. *Journal of social issues*, XXV (1), 7-41.

Deutsch, M. (1986). Cooperation, conflict and justice. In H. Bierhoff, J. Greenberg & R. Cohen (Eds.), *Justice in social relations* (pp. 3-18). New York: Plenum Press.

Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *International Journal of Conflict Management*, 1 (3), 237-263.

Domingues, I. (1992). O controlo disciplinar: rotinas, estratégias e expedientes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 125-163.

Eisenberg, N. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Editor) & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 701-778): New York: John Wiley.

Encarnação, S. (1998). *Representações sobre o conflito na sala de aula em alunos do 9º ano de escolaridade*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: I.S.P.A.

European Foundation for Quality Management (1996). *Self-assessment guidelines for public sector: Education*. N/L: Autor.

Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fontana, D. (1985). *Classroom control: Understanding and guiding classroom behaviour*. London: British Psychological Society.

Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (2000). *Modelo*

iberoamericano de excelencia en la gestion – Interpretación para la educación. N/L: Autor.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques: théorie et pratique.* Paris: Armand Colin.

Gilligan, C. (1982/1985). *Uma voz diferente - psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta.* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève: Rôles institutionnels et représentations.* Paris: PUF.

Gilly, M. (1989). Représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Représentations sociales.* Paris: PUF.

Girard, K. L. (1995). Preparing teachers for conflict resolution in the schools. [Abstract]. *ERIC Digest.* Available: <http://eric-web.tc.columbia.edu/abstracts/ed387456.html> (30 Jan. 2001)

Henriques, D. (1996). *A representação da indisciplina na sala de aula em alunos do 3º ciclo e do ensino secundário.* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: I.S.P.A.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (1994). *Classificação Nacional das Profissões.* Lisboa: Ministério do Emprego e da Formação Profissional.

Jesuino, J.C. (1996). *A negociação: estratégias e táticas.* Lisboa: Texto Editora.

Jesus, S. (1996). *A influência do professor sobre os alunos.* Asa: Porto.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). Teaching students to manage conflicts in diverse classrooms (167-184). In J. N. Putnam, *Strategies of inclusion* (2nd ed). Paul H. Brooken Publishing Co., Baltimore.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis.* [On-line]. Available: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>. (30 Jan. 2001)

Kings, N. J., Gullone, E., & Dadds, M. R. (1990). Student perceptions on permissiveness and teacher-instigated disciplinary strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 322-329.

Kohlberg, L. (1976/1982). Los estadios morales y la moralization: El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 23-81.

- Kohlberg, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia*, *V* (3), 335-341.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mendes, F. (2000). *Factores associados a comportamentos de (in)disciplina na sala de aula*. [On-line]. Available: http://www.ipv.pt/millennium/ect10_mend.htm. (30 Jan. 2001)
- Mendes, J. (1998). *Representações de alunos do 12º ano sobre o conflito na sala de aula*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: I.S.P.A.
- Ministério da Educação (1997). *Autonomia e qualidade*. N/L: Autor.
- Ministério da Educação (2000). *Texto de apoio às escolas - Estatuto dos direitos e deveres dos alunos*. [On-line]. Available: <http://www.dapp.min-edu.pt/dsep/apoio.htm>. (30 Jan. 2001)
- Monteiro, A. F. (1996). *Agentes educativos: sua representação sobre a indisciplina*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: I.S.P.A.
- Monteiro, M. B. (1993). Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia social* (pp. 309-352). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mucchielli, R. (1994). *Entrevista não directiva*. São Paulo: Martins Fontes.
- Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention and the Office of Elementary and Secondary Education (OJ&OE) (1996). *Conflict resolution education - A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. [On-line]. Available: <http://www.ncjrs.org/txtfiles/160935.txt>. (30 Jan. 2001)
- Padilla, M. L. & Gonzáles, M. (1995). Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos escolares. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 1. Psicologia evolutiva* (pp. 232-242). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pendharkar, M. (1995). *School-Based Conflict Management*. [On-line]. Available: http://www.ssta.sk.ca/research/school_improvement/95-02.htm. (30 Jan. 2001)
- Pereira, A. (1997). Das representações sociais e das construções dos alunos acerca dos professores. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, *I* (1), 87-110

Pérez-Delgado, E., Mestre, M., & Garcia-Ros, R. (1990). El efecto del género en el desarrollo del razonamiento sociomoral - un estudio piloto sobre las diferencias mujer-varón a través del DIT en lengua castellana. *Revista de Psicología de la Educación*, 12 (5), 13-29.

Pérez-Delgado, E., Brotons, J., Escrivá, M.^a & Garcia-Ros, R. (1991). Efectos de la variable sexo en la capacidad para razonar sobre problemas sociomorales. In E. Pérez-Delgado & R. García-Ros (Coords.), *La psicología del desarrollo moral* (pp. 133-156). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Piaget, J. (1932/1970). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.

Postic, M. (1986). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Ramos, S. (1999). *Ensino oficial/Ensino Privado: Representações de alunos sobre a indisciplina na sala de aula*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: I.S.P.A.

Rego, A. (2000a). Alguns dados seminais sobre as percepções de justiça dos professores do ensino superior. *Psicologia, educação e cultura*, IV (2), 361-374.

Rego, A. (2000b). Justiça organizacional: Desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, XIV (2), 285-307

Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Calapez, T. (1997). *Estatística aplicada*, Vol.2. Lisboa: Edições Sílabo.

Rest, J. (1983). Morality. In P. Mussen (Series Ed.), J. Flavell & E. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (Vol.3, pp. 556-629). New York: John Wiley & Sons.

Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.

Santos, M. L. (1995). *Representações dos auxiliares de acção educativa, sobre indisciplina, no 2º e 3º ciclo*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: I.S.P.A.

Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (2), 243-279.)

Sousa, M. (1996). *Representações dos professores sobre a situação de indisciplina na sala de aula*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: I.S.P.A.

Sprinthall, N., & Collins, W. (1994). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Ed. McGraw-Hill.

Thomas, K. W. (1992a). Conflict and conflict management: reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 265-274.

Thomas, K. W. (1992b). Conflict and negotiation processes in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, 2nd ed, pp. 651-717). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vettenburg, N. (1987). Le développement moral, l'école et la relation enseignant-enseigné. In H. Malewske-Peyre & J. P. Almodovar (Ed.), *Cahiers de Criv* (Vol. 3, pp. 45-54). Vaucresson: Centre Interdisciplinaire de Vaucresson.

Warters, B. (2000). *Collaboration and conflict resolution skills: A core academic competency?* [On-line]. Available: <http://www.culma.wayne.edu/CMHER/Articles/Corecomp.html> (30 Jan. 2001)

ANEXOS

ANEXO A

Questionário preliminar

Apresenta-se aqui somente a versão para alunos, cuja diferença em relação àquela destinada aos professores reside somente na conjugação pessoal utilizada (a segunda pessoa do singular no caso dos alunos e a terceira do singular, no caso dos docentes)

Questionário sobre problemas na sala de aula

Pág. 1

Este questionário tem por objectivo conhecer a tua opinião sobre algumas questões relativas à escola. Ele constituir-se-á como um instrumento de informação para a elaboração de uma dissertação de mestrado em psicologia educacional, pelo que a tua colaboração é preciosa.

O questionário é constituído por cinco páginas, não havendo tempo limite para o seu preenchimento. As tuas respostas terão carácter de sigilo. Por forma a não se perder a informação sobre quem já respondeu ao questionário, pede-se que escrevas o teu nome, turma e idade.

Nome: _____

Turma: 12º ____ Idade: ____ anos

A sala de aula é por vezes um espaço onde ocorrem **PROBLEMAS**, nomeadamente **ENTRE PROFESSOR E ALUNOS**. Neste questionário é pedida a tua opinião sobre os problemas que surgem e sobre os modos de os resolver. É a TUA OPINIÃO que é importante, não havendo respostas certas ou erradas.

Desde já, muito obrigado pela colaboração

Problemas que surgem com mais frequência

Do lado esquerdo são apresentados 12 problemas que podem surgir na sala de aula.

Indica com uma cruz na coluna à direita qual o **PROBLEMA** que, no 12º ano, surge com mais frequência no espaço da sala de aula.

Caso nenhum dos 12 problemas apresentados seja aquele que surge com mais frequência, escreve na linha 13 aquele que consideras mais frequente.

- | | | |
|---|-------|--------------------------|
| 1. - O professor desempenha as suas tarefas de avaliação e/ou ensino de um modo que o aluno considera pouco adequado. | 1. - | <input type="checkbox"/> |
| 2. - O professor age de modo menos delicado para com o aluno. | 2. - | <input type="checkbox"/> |
| 3. - Professor e aluno agem mutuamente de modo menos delicado. | 3. - | <input type="checkbox"/> |
| 4. - O professor interpreta mal as intenções/acções do aluno. | 4. - | <input type="checkbox"/> |
| 5. - O aluno faz barulho, perturbando o funcionamento da aula. | 5. - | <input type="checkbox"/> |
| 6. - O aluno demonstra desatenção e/ou um desempenho inadequado face à tarefa proposta pelo professor. | 6. - | <input type="checkbox"/> |
| 7. - Professor e aluno opõem-se quanto aos objectivos e interesses relativamente às tarefas pedagógicas. | 7. - | <input type="checkbox"/> |
| 8. - Professor e aluno interpretam mal as intenções/acções um do outro. | 8. - | <input type="checkbox"/> |
| 9. - O aluno diverte-se à custa do professor, troçando dele. | 9. - | <input type="checkbox"/> |
| 10. - Professor e aluno desconversam, envolvendo-se em diálogos que descambam ou se desviam do essencial. | 10. - | <input type="checkbox"/> |
| 11. - O aluno contesta o discurso e/ou as acções do professor. | 11. - | <input type="checkbox"/> |
| 12. - O professor trata de forma discriminatória os alunos, não respeitando a igualdade de tratamento. | 12. - | <input type="checkbox"/> |
| 13. - _____ | 13. - | <input type="checkbox"/> |

Problemas que mais afectam a relação professor-aluno

Do lado esquerdo são apresentados 12 problemas que podem surgir na sala de aula.

Indica com uma cruz na coluna à direita qual o **PROBLEMA** que, no 12º ano, mais afecta a relação professor-aluno no espaço da sala de aula.

Caso nenhum dos 12 problemas apresentados seja aquele que mais afecta a relação professor-aluno, escreve na linha 13 aquele que considerares mais afectar essa relação.

- | | | |
|---|-------|--------------------------|
| 1. - O professor age de modo menos delicado para com o aluno. | 1. - | <input type="checkbox"/> |
| 2. - Professor e aluno desconversam, envolvendo-se em diálogos que descambam ou se desviam do essencial. | 2. - | <input type="checkbox"/> |
| 3. - O professor trata de forma discriminatória os alunos, não respeitando a igualdade de tratamento. | 3. - | <input type="checkbox"/> |
| 4. - O professor desempenha as suas tarefas de avaliação e/ou ensino de um modo que o aluno considera pouco adequado. | 4. - | <input type="checkbox"/> |
| 5. - O aluno demonstra desatenção e/ou um desempenho inadequado face à tarefa proposta pelo professor. | 5. - | <input type="checkbox"/> |
| 6. - Professor e aluno agem mutuamente de modo menos delicado. | 6. - | <input type="checkbox"/> |
| 7. - O aluno faz barulho, perturbando o funcionamento da aula. | 7. - | <input type="checkbox"/> |
| 8. - O aluno diverte-se à custa do professor, troçando dele. | 8. - | <input type="checkbox"/> |
| 9. - Professor e aluno interpretam mal as intenções/acções um do outro. | 9. - | <input type="checkbox"/> |
| 10. - O professor interpreta mal as intenções/acções do aluno. | 10. - | <input type="checkbox"/> |
| 11. - O aluno contesta o discurso e/ou as acções do professor. | 11. - | <input type="checkbox"/> |
| 12. - Professor e aluno opõem-se quanto aos objectivos e interesses relativamente às tarefas pedagógicas. | 12. - | <input type="checkbox"/> |
| 13. - _____ | 13. - | <input type="checkbox"/> |

Modos mais frequentes de resolver os problemas

Do lado esquerdo são apresentados 15 modos de resolver problemas que podem surgir na sala de aula.

Indica com uma cruz na coluna à direita qual o **MODO DE RESOLUÇÃO** que, no 12º ano, surge com frequência.

Caso nenhum dos 15 modos de resolução seja aquele que surge com mais frequência, escreve na linha 16 aquele que consideras mais frequente.

- | | | |
|---|-------|--------------------------|
| 1. - Professor e aluno tentam dialogar, escutando as manifestações de cada um. | 1. - | <input type="checkbox"/> |
| 2. - O aluno “deixa andar”, não se envolvendo na resolução da situação | 2. - | <input type="checkbox"/> |
| 3. - O aluno opõe-se vigorosamente ao professor. | 3. - | <input type="checkbox"/> |
| 4. - O professor aceita as exigências/pedidos do aluno. | 4. - | <input type="checkbox"/> |
| 5. - O aluno aceita as exigências/pedidos do professor. | 5. - | <input type="checkbox"/> |
| 6. - O aluno apresenta exigências/pedidos ao professor. | 6. - | <input type="checkbox"/> |
| 7. - O professor “deixa andar”, não se envolvendo na resolução da situação | 7. - | <input type="checkbox"/> |
| 8. - O professor pede a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema. | 8. - | <input type="checkbox"/> |
| 9. - O professor informa/avisa o aluno sobre as consequências do seu acto ou diz-lhe o que espera dele. | 9. - | <input type="checkbox"/> |
| 10. - Professor e aluno aceitam as exigências/pedidos de cada um. | 10. - | <input type="checkbox"/> |
| 11. - Professor e aluno pedem a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema. | 11. - | <input type="checkbox"/> |
| 12. - Professor e aluno procuram uma plataforma de acordo, cedendo mutuamente e procurando consenso. | 12. - | <input type="checkbox"/> |
| 13. - Professor e aluno não se envolvem na resolução da situação | 13. - | <input type="checkbox"/> |
| 14. - O aluno pede a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema. | 14. - | <input type="checkbox"/> |
| 15. - O professor ordena ao aluno que cumpra determinada ordem. | 15. - | <input type="checkbox"/> |
| 16. - _____ | 16. - | <input type="checkbox"/> |

Modos de resolver os problemas que mais beneficiam a relação professor-aluno

Do lado esquerdo são apresentados 15 modos de resolver problemas que podem surgir na sala de aula.

Indica com uma cruz na coluna à direita qual o **MODO DE RESOLUÇÃO** que, no 12º ano, mais beneficia a relação professor-aluno.

Caso nenhum dos 15 modos de resolução seja aquele que mais beneficia a relação professor-aluno, escreve na linha 16 aquele que considerares mais beneficiar.

- | | | |
|---|-------|--------------------------|
| 1. - O aluno opõe-se vigorosamente ao professor. | 1. - | <input type="checkbox"/> |
| 2. - Professor e aluno aceitam as exigências/pedidos de cada um. | 2. - | <input type="checkbox"/> |
| 3. - O aluno aceita as exigências/pedidos do professor. | 3. - | <input type="checkbox"/> |
| 4. - Professor e aluno tentam dialogar, escutando as manifestações de cada um. | 4. - | <input type="checkbox"/> |
| 5. - O professor aceita as exigências/pedidos do aluno. | 5. - | <input type="checkbox"/> |
| 6. - Professor e aluno procuram uma plataforma de acordo, cedendo mutuamente e procurando consenso. | 6. - | <input type="checkbox"/> |
| 7. - O professor informa/avisa o aluno sobre as consequências do seu acto ou diz-lhe o que espera dele. | 7. - | <input type="checkbox"/> |
| 8. - Professor e aluno não se envolvem na resolução da situação | 8. - | <input type="checkbox"/> |
| 9. - O professor ordena ao aluno que cumpra determinada ordem. | 9. - | <input type="checkbox"/> |
| 10. - O aluno "deixa andar", não se envolvendo na resolução da situação | 10. - | <input type="checkbox"/> |
| 11. - O professor pede a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema. | 11. - | <input type="checkbox"/> |
| 12. - O professor "deixa andar", não se envolvendo na resolução da situação | 12. - | <input type="checkbox"/> |
| 13. - O aluno pede a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema. | 13. - | <input type="checkbox"/> |
| 14. - O aluno apresenta exigências/pedidos ao professor. | 14. - | <input type="checkbox"/> |
| 15. - Professor e aluno pedem a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema. | 15. - | <input type="checkbox"/> |
| 16. - _____ | 16. - | <input type="checkbox"/> |

ANEXO B

Guião final de entrevista

Introdução - Por vezes ocorrem problemas na sala de aula. Vou descrever-te um problema que ocorre no espaço de sala de aula, entre um aluno do 12º e um dos seus professores. Depois de te descrever o problema e o modo como foi resolvido, vou-te pedir que me exponhas a tua opinião sobre o sucedido, a partir de cinco questões que te irei colocar. Pedia-te então que escutasses atentamente a situação que te vou expor.

Apresentação do problema -

Numa determinada aula do 12º ano, o professor propôs aos alunos que realizassem um exercício individual de consulta e pesquisa a partir do livro da disciplina.

Um dos alunos, que possuía todo o material necessário à execução da tarefa proposta, não fez nada durante os primeiros dez minutos, limitando-se a olhar para o livro e para a rua. Posteriormente começou a conversar com um colega da carteira do lado acerca da pouca utilidade das tarefas que o professor propunha e do aborrecimento que significava realizá-las. Tendo este colega manifestado desejo de trabalhar, o referido aluno começou a conversar sobre o mesmo assunto com os três colegas que o circundavam. O volume da conversa foi crescendo até que os colegas manifestaram desejo de voltar ao trabalho. O aluno voltou então à conversa com o primeiro colega.

Passado pouco tempo o professor comunicou ao aluno que se havia apercebido de todos acontecimentos durante aquela aula (apesar de não conseguir entender o conteúdo das conversas) e que já tinha notado que ele não tinha feito nada nas últimas aulas e que tinha sido fonte de perturbação para o colegas. Ordenou-lhe por isso fosse imediatamente para a sala da Equipa Educativa realizar a tarefa proposta e que aí esperasse durante o intervalo, pois o professor e um membro da Equipa Educativa iriam falar com ele.

Questão n.º 1 - Face ao modo como as coisas se passaram, pensas que a solução encontrada permitiu resolver o problema? Porquê?

Questão n.º 2 - Em tua opinião poderiam ter sido seguidos outros caminhos melhores na resolução do problema? Quais? Escolhe o que te parecer melhor. **(2.1)** Porque é que, em tua opinião, este seria o melhor caminho?

Questão n.º 3 - Achas que essa alternativa que propões teria sido mais eficaz? Porquê?

Questão n.º 4 - E achas que teria sido mais justa, esta alternativa que propões? Porquê?

Questão n.º 5 - No que respeita ao bem-estar das pessoas envolvidas. Achas que nesta alternativa (que propões) as pessoas envolvidas teriam sentido que havia mais consideração com o seu bem-estar? Porquê?

ANEXO C

Grelha de Análise

(temas, sub-temas, categorias e sub-categorias e sua descrição) *

* Por forma a facilitar a percepção de conjunto e a leitura comparada e apoiada dos quadros de resultados, a primeira página de cada um dos temas terá um formato maior, permitindo a sua abertura no momento de consulta dos quadros.

No âmbito dos sub-temas “B” e “C”, as categorias e sub-categorias para as quais não foi encontrada qualquer unidade de sentido num determinado tema, serão apresentadas em tipo de letra diferente e assinaladas com um asterisco.

1 - A. Posição (face ao modo de resolução do problema)

Identificaram-se globalmente quatro posições quanto à avaliação da qualidade da resolução, isto é, quanto ao seu efectivo poder de resolução do problema de partida.

1 - A.1. Eficácia

Afirma-se claramente o poder efectivo do modo de resolução.

Exemplo (Ex.): "Sim, resolveu (...)"

1 - A.2. Ineficácia

Afirma-se claramente a pouca ou nenhuma eficiência do modo de resolução.

Ex.: "Não, acho que não foi a maneira mais indicada (...)"

1 - A.3. Reticência/Divida

A avaliação do processo de resolução ou/é das consequências da resolução (em pessoas, nas relações, em situações...) é hesitante, dubitativo, reticente, tornando-se difícil um pronunciamento final unificado.

Ex.: "Podia resultar e podia não resultar."

1 - A.4. Ambivalência

Sobre o mesmo objecto específico (neste caso, sobre o processo de resolução ou/é sobre as consequências da resolução) são simultaneamente produzidas/destacadas declarações positivas e declarações negativas. São assim avaliados de modo diferente aspectos específicos do processo, que não se revela nem efectivamente resolutivo, nem claramente pouco efectivo.

Ex.: "Quer dizer, por um lado resolveu, porque (...), mas por outro não (...)"

1 - B. Critérios de avaliação

Informa-nos sobre os parâmetros tidos em conta pelos sujeitos na avaliação da qualidade da resolução, isto é, quanto ao seu efectivo poder de resolução do problema de partida.

As categorias e sub-categorias incluídas neste sub-tema são exactamente as mesmas nos cinco temas desta grelha. Permite-se e facilita-se assim a comparação inter-temática, na medida em que se mantêm as denominações categoriais e as explicitações de cada uma dessas categorias e sub-categorias, bem como os códigos que lhes correspondem.

Nos casos em que não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido incluídas na categoria ou sub-categoria de determinado tema, aquelas não serão incluídas nos quadros de análise de cada um dos referidos temas, mas somente nos quadros de análise inter-temática. Como é óbvio, nos referidos casos não serão apresentados exemplos de unidades de sentido categorizadas.

1 - B.1. A qualidade (positiva) do processo de resolução

A resolução é avaliada em função da natureza e qualidade positiva dos recursos mobilizados e/ou dos modos de proceder que tiveram lugar durante a acção de resolução do problema. Trata-se quase sempre de uma reafirmação ou de uma maior explicitação do modo de resolução

Exemplo 1. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como A qualidade (positiva) do

processo de resolução.

1 - A. Posição (face ao modo de resolução do problema)

1 - A.1. Eficácia

1 - A.2. Ineficácia

1 - A.3. Reticência/Divida

1 - A.4. Ambivalência

1 - B. Critérios de avaliação

1 - B.1. A qualidade (positiva) do processo de resolução *

1 - B.2. A (in)oportunidade da intervenção

1 - B.3. Adequação às características do aluno

1 - B.3.1. Idade/estágio do aluno

1 - B.3.2. Características pessoais do aluno

1 - B.4. Resolução da tarefa

1 - B.5. A necessidade/evitação do castigo

1 - B.6. Motivações e comportamentos do aluno

1 - B.7. Bem-estar (do grupo turma)

1 - B.8. Consciencialização

1 - B.8.1. Consciencialização do aluno (do seu erro)

1 - B.8.2. Consciencialização do professor *

1 - B.9. Consideração dos motivos

1 - B.9.1. Consideração (da parte do professor) dos motivos do aluno

1 - B.9.2. Consideração dos motivos de ambas as partes *

1 - B.10. Implicação na resolução (envolvimento das partes daquele contexto problemático) *

1 - B.10.1. Implicação na resolução de uma das partes *

1 - B.10.2. Implicação na resolução de ambas as partes *

1 - B.11. Bem-estar (pessoal e relacional) *

1 - B.11.1. Bem-estar pessoal *

1 - B.11.2. Bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas *

1 - B.12. Respeito e investimento na(s) pessoa(s) *

1 - B.13. A mudança advinda do processo *

1 - B.14. Outros

1 - C. Critérios de avaliação (releitura dos dados do sub-tema B.)

1 - C.1. Centrados no processo

1 - C.2. Centrados no aluno

1 - C.3. Centrados no professor

1 - C.4. Centrados no professor e no aluno

1 - C.5. Centrados no bem geral (do grupo turma)

* Categorias e sub-categorias para as quais não foi encontrada qualquer unidade de sentido

1-B.2. A (in)oportunidade da intervenção

A resolução é avaliada em função da sua conveniência ao momento e à situação existente. Relativamente à adequação ao momento da sua implementação, considera-se que há um tempo próprio de resolução, passado o qual, qualquer solução é inviável. É quase sempre avaliado o carácter inoportuno (por tardio) do processo de resolução.

Questão 1. - Ex.: "Em primeiro lugar eu acho que a intervenção deveria ter sido logo no início."

1-B.3. Adequação às características do aluno

A resolução é avaliada em função da sua adequação à idade/estatuto do aluno: a maioria do aluno ou o facto de estar num ano terminal do ensino secundário e ser um aluno pré-universitário, são quase sempre os critérios de avaliação utilizados. No um outro polo, a resolução é avaliada em função da sua adequação à personalidade do aluno e/ou por acréscimo, do conhecimento que o adulto tem desse mesmo aluno.

1-B.3.1. Idade/estatuto do aluno

Questão 1. - Ex.: "Mandar para a sala um aluno do 12º ano!?"

1-B.3.2. Características pessoais do aluno

Questão 1. - Ex.: "(...) porque isso vai da pessoa."

1-B.4. Resolução da tarefa

A resolução é avaliada com base no facto de a mesma ter ou não em conta a protecção/resolução da tarefa escolar de professores e/ou alunos. Na generalidade, refere-se à possibilidade dada ao aluno de realização da tarefa proposta pelo professor ou a este de lhe dar cumprimento.

Questão 1. - Ex.: "Porque ele vai fazer o trabalho, que ele achava que não valia a pena fazer(...)"

1-B.5. A necessidade/evitação do castigo

A resolução é avaliada em função do carácter necessário ou excessivo e evitável do castigo e/ou pela sua pouca ou muita efectividade. É a associação entre (mau) comportamento e castigo, entre culpa e castigo, no caso em que se refere ao carácter necessário do castigo. No que respeita à evitação do castigo, a tónica é quase sempre a colocada na sua pouca efectividade. Esta última dimensão é aquela que aparece mais vezes nesta categoria.

Questão 1. - Ex.: "De certa forma ele vai tentar deixar de fazer as coisas por medo de ser penalizado."

1-B.6. Motivações e comportamentos do aluno

A resolução é avaliada em função do seu poder de alteração da atitude do aluno no que respeita à sua motivação para a tarefa e/ou dos comportamentos que estiveram na origem do problema.

Questão 1. - Ex.: "(É capaz de não ter resolvido), porque mesmo que falassem com ele podiam em aulas posteriores fazer a mesma coisa."

1-B.7. Bem geral (do grupo turma)

A resolução é avaliada em função da atenção às necessidades e/ou ao bem-estar da generalidade ou da maioria dos alunos e não apenas às dos que estão directamente envolvidos.

Questão 1. - Ex.: "(...) porque estava a perturbar o bom funcionamento das aulas, e os colegas queriam trabalhar e estava a perturbá-los também."

1-B.8. Consciencialização

A resolução é avaliada pelo facto de conduzir o aluno (ou o professor) envolvido no problema a desenvolver uma maior consciência da situação e/ou dos seus inconvenientes e/ou de formas de a solucionar. A tónica aqui recai sobre a reflexão. No caso do aluno, quase sempre é realçada a dimensão de assunção do erro, centrando-se o processo numa atribuição implícita de culpa. No caso da consciencialização do professor, o cerne desta subcategoria é a capacidade e/ou possibilidade de auto-questionamento, de ponderação das responsabilidades do docente no problema e na sua resolução.

1 –B.8.1. Consciencialização do aluno (do seu erro)

Questão 1. - Ex.: “Nós o que costumamos fazer é falar com o aluno e ele reconhecer que não teve o melhor comportamento, a melhor atitude, (...)”

1 –B.8.2. Consciencialização do professor

Questão 1. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Consciencialização do professor*

1 –B.9. Consideração dos motivos

A resolução é avaliada em função de passar ou não pelo desenvolvimento de atitudes de escuta entre as partes. Destacam-se especialmente as referências à consideração dos motivos e posições dos alunos, escuta das suas posições, pontos de vista, necessidades e interesses. Neste âmbito, está sobretudo em jogo a atenção à responsabilidade subjectiva, no caso, por parte do professor. No outro polo, o cerne do sub-categoria é a possibilidade de atenção e partilha das partes, no que concerne às respectivas posições e motivos de actuação.

1 –B.9.1. Consideração (da parte do professor) dos motivos do aluno

Questão 1. - Ex.: “No final, não ia para equipa educativa: devia tentar resolver com ele e tentar compreender qual a fonte do desinteresse do aluno.”

1 –B.9.2. Consideração dos motivos de ambas as partes

Questão 1. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Consideração dos motivos de ambas as partes*

1 –B.10. Implicação na resolução (envolvimento das partes daquele contexto problemático)

A resolução passa ou não pela implicação, pelo envolvimento directo das partes ou pelo menos de uma das partes do conflito na efectiva resolução do problema. Mais do que a assunção de responsabilidades pela resolução da situação criada, está aqui em jogo o envolvimento na sua resolução e a responsabilização de uma das partes (habitualmente o professor) ou de ambas por esse mesmo processo. A variável “contexto do problema” tem aqui um peso bastante grande, na medida em que esta categoria expressa muitas vezes a opinião de que os problemas devem ser resolvidos no próprio contexto de onde emanam e pelos actores que neles participaram.

1 –B.10.1. Implicação na resolução de uma das partes

Questão 1. - Ex.: “O próprio professor poderia resolver a questão por si próprio.”

1 –B.10.2. Implicação na resolução de ambas as partes

Questão 1. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Implicação na resolução de ambas as partes*

1 –B.11. Bem-estar (pessoal e relacional)

A resolução assegura ou não que as pessoas se sintam bem na situação, se sintam bem tratadas, na sua pessoa, nos seus interesses e necessidades. As sub-categorias reenviam por um lado para a dimensão do cuidado com as pessoas e com os seus sentimentos, e por outro, para o assegurar de que a relação entre elas é protegida, expressando-se no modo como cada um se sente, consigo e com o outro.

1 –B.11.1. Bem-estar pessoal

Questão 1. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Bem-estar pessoa*

1 –B.11.2. Bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas

Questão 1. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas*

1-B.12. Respeito e investimento na(s) pessoa(s)

Tem-se em consideração se a resolução assenta no respeito pela individualidade das partes e/ou se há investimento nessa individualidade. Não se tratam aqui dos sentimentos da pessoa ou do seu bem-estar, mas da preocupação com a ontologia e responsabilidade moral presentes na relação. Por vezes o respeito pela individualidade passa pela não exposição da pessoa ou pela sua valorização como ser.

Questão 1. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Respeito e investimento na(s) pessoa(s)*

1-B.13. A mudança advinda do processo

A resolução é avaliada como sendo a melhor em função de trazer ou não mudanças face ao problema que tenta resolver. Trata-se quase sempre de fazer depender do resultado final a qualidade do processo resolutivo.

Questão 1. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *A mudança advinda do processo*

1-B.14. Outros

Questão 1. - Ex.: "(...) não digo a mais correcta mas a mais usual."

1-C. Critérios de avaliação (releitura dos dados do sub-tema B.)

Informa-nos sobre os parâmetros tidos em conta pelos sujeitos na avaliação da qualidade da resolução, isto é, quanto ao seu efectivo poder de resolução do problema de partida.

As categorias e sub-categorias incluídas neste sub-tema são uma releitura do material categorizado em 1-B., reagrupando-as tematicamente e permitindo uma reavaliação dos mesmos dados. Tomam-se aqui como cerne de categorização os actores presentes na situação e o próprio processo de resolução.

Realça-se que não se encontram aqui novas categorizações ou unidades de sentido diferentes das categorizadas anteriormente. Por este motivo, não são aqui apresentados novos exemplos das categorias e sub-categorias.

Tal como no sub-tema anterior, estes critérios de avaliação manter-se-ão exactamente os mesmos nos cinco temas desta grelha, permitindo e facilitando a comparação inter-temática.

1-C.1. Centrados no processo

Consideram-se aqui incluídas as unidades de sentido que tomam como cerne de avaliação o próprio processo de resolução, seja em função da sua natureza e qualidade (avaliadas positiva ou negativamente), seja em virtude dos modos de proceder utilizados ou ainda das mudanças que daí emanaram.

Incluem-se aqui unidades de sentido retiradas das seguintes categorias:

- 1-B.1. A qualidade (positiva) do processo de resolução
- 1-B.5. A necessidade/evitação do castigo
- 1-B.13. A mudança advinda do processo
- 1-B.14. Outros

1-C.2. Centrados no aluno

Consideram-se aqui incluídas as unidades de sentido que tomam como cerne de avaliação o próprio aluno, seja em função da sua adequação à idade/estatuto do aluno ou à sua personalidade, seja em virtude da protecção ou possibilidade de resolução da tarefa escolar por parte do aluno. Incluem-se igualmente as avaliações centradas no seu poder de alteração da atitude e comportamento do aluno, na facilitação do desenvolvimento no aluno de uma maior consciência da situação, na possibilidade de explanação de motivos e posições por parte do hipotético responsável e no assegurar ou não que este se sinta bem na situação de resolução.

Incluem-se aqui unidades de sentido retiradas das seguintes categorias e sub-categorias:

- 1-B.3. Adequação às características do aluno
 - 1-B.3.1. Idade/estatuto do aluno
 - 1-B.3.2. Características pessoais do aluno
- 1-B.4. Resolução da tarefa
- 1-B.6. Motivações e comportamentos do aluno

- 1 -B.8. Consciencialização
 - 1 -B.8.1. Consciencialização do aluno (do seu erro)
- 1 -B.9. Consideração dos motivos
 - 1 -B.9.1. Consideração (da parte do professor) dos motivos do aluno
- 1 -B.11. Bem-estar (pessoal e relacional)
 - 1 -B.11.1. Bem-estar pessoal
- 1 -B.12. Respeito e investimento na(s) pessoa(s)

1 -C.3. Centrados no professor

Consideram-se aqui incluídas as unidades de sentido que tomam como cerne de avaliação o professor, seja em função da protecção ou possibilidade de resolução da tarefa que o professor propõe ou que lhe atribuída por função, seja ainda na facilitação do desenvolvimento no professor de uma maior consciência da situação. Incluem-se igualmente as avaliações centradas no envolvimento do professor na resolução da situação problemática e no assegurar ou não de que este se sinta bem na situação de resolução.

Incluem-se aqui unidades de sentido retiradas das seguintes categorias e sub-categorias:

- 1 -B.4. Resolução da tarefa
- 1 -B.8. Consciencialização
 - 1 -B.8.2. Consciencialização do professor
- 1 -B.10. Implicação na resolução (envolvimento das partes daquele contexto problemático)
 - 1 -B.10.1. Implicação na resolução de uma das partes
- 1 -B.11. Bem-estar (pessoal e relacional)
 - 1 -B.11.1. Bem-estar pessoal
- 1 -B.14. Outros

1 -C.4. Centrados no professor e no aluno

Consideram-se aqui incluídas as unidades de sentido que tomam como cerne de avaliação o professor e o aluno, bem como tudo o que, relacionalmente, gira em torno deste par.

Incluem-se as avaliações centradas na possibilidade de explanação de motivos e posições das partes, no envolvimento de ambos na resolução da situação problemática e no assegurar ou não de que aqueles se sintam bem na situação de resolução. Além destas, também aquelas cujo centro é o poder de alteração da atitude e comportamento das partes ou o tempo da sua implementação.

Incluem-se aqui unidades de sentido retiradas das seguintes categorias e sub-categorias:

- 1 -B.4. Resolução da tarefa
- 1 -B.2. A (in)oportunaidade da intervenção
- 1 -B.9. Consideração dos motivos
 - 1 -B.9.2. Consideração dos motivos de ambas as partes
- 1 -B.10. Implicação na resolução (envolvimento das partes daquele contexto problemático)
 - 1 -B.10.2. Implicação na resolução de ambas as partes
- 1 -B.11. Bem-estar (pessoal e relacional)
 - 1 -B.11.2. Bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas
- 1 -B.12. Respeito e investimento na(s) pessoa(s)

1 -C.5. Centrados no bem geral (do grupo turma)

Consideram-se aqui incluídas as unidades de sentido que tomam como cerne de avaliação a turma, as suas necessidades e/ou o seu bem-estar.

Incluem-se aqui unidades de sentido retiradas das seguintes categorias:

- 1 -B.7. Bem geral (do grupo turma)
- 1 -B.14. Outros

Tema de Representações 2 - (questão 2)

RESOLUÇÃO IMAGINADA

2 –A. Modos de resolução

Os modos de resolução reportam-se ao tipo de comportamentos mobilizados pelos sujeitos, com vista a responder à situação criada pelo incidente descrito, numa perspectiva de resolução ou de tentativa mais ou menos consciente de resolução da mesma. Não é expressa categorialmente a posição dos sujeitos quanto à existência ou não de alternativa na medida em que a mesma pode ser lida através dos dados provenientes dos modos de resolução propostos (os sujeitos que propuseram “recurso a terceiros” são aqueles que claramente expressam a inexistência de alternativa).

2 –A.1. Recurso a terceiros

Alguém não directamente envolvido no problema é solicitado para resolver o problema ou para servir de mediador no processo. A resolução do problema passa assim pelo delegar, mais ou menos explícito, de responsabilidades, ou pela pouca implicação de uma ou ambas as partes nesse processo

Questão 2. - Ex.: “Iria para a equipa educativa, (...)”

2 –A.2. Comunicação num só sentido (prof. → aluno)

Comunicação verbal num só sentido através da qual um dos participantes do conflito informa o outro sobre o que espera dele, o aconselha, o avisa sobre eventuais consequências dos seus actos, ou mesmo o ameaça. O sentido da comunicação é sempre do professor para o aluno

Questão 2. - Ex.: “Primeiro dizia a ele que devia deixar os colegas trabalhar e não incomodar mais quem queria trabalhar.”

2 –A.3. Centrados na aproximação pessoal

A categoria envolve um conjunto de procedimentos muito específicos que têm em comum o facto de traduzirem um movimento de aproximação à outra parte do conflito ou de potenciarem tal aproximação. Trata-se de comportamentos que se poderiam adjectivar, entre outros, de controlados, moderados, cordiais, benevolentes, moralmente correctos.

Questão 2. - Ex.: “Podia estar com ele, incentivá-lo a trabalhar, sentar-se junto dele e falar um bocado com ele sobre o exercício.”

2 –A.4. Interação (prof./aluno; alunos/aluno)

Diz respeito ao estabelecimento de contacto entre os envolvidos, através da conversa, do diálogo. Remete assim para o (r)estabelecimento dos canais de comunicação, de modo a que uma ou ambas as partes se possam explicar perante o outro, expressar e/ou escutar a expressão do outro, as suas necessidades, interesses, pontos de vista ou incentivos à conciliação.

Questão 2. - Ex.: “Portanto, eu provavelmente falaria com o aluno (...)”

2 –A.5. Negociação

Procura ou defesa de procura de uma plataforma de acordo entre as partes em conflito, evitando-se o recurso à confrontação directa e violenta e ao autoritarismo e prosseguindo-se através de cedências mútuas e da procura de pontos de consenso. Procura-se uma solução que satisfaça ambas as partes

Questão 2. - Ex.: “Face a esse problema, se calhar o professor conversar com o aluno e chegarem os dois a um consenso.”

2 –A.6. Outros modos de resolução

Questão 2. - Ex.: “É um bocado difícil mas para estes alunos assim, o melhor é não ligar.”

2 –B. Critérios de avaliação**(ver sub-tema 1 –B.)**

Informa-nos sobre os parâmetros tidos em conta pelos sujeitos na avaliação da eficácia da resolução, isto é, quanto ao seu efectivo poder de resolução do problema de partida.

As categorias e sub-categorias incluídas neste sub-tema, bem como a sua explicitação, são exactamente iguais àquelas apresentadas em 1 –B.

Nos casos em que não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido incluídas na categoria ou sub-categoria do presente tema, não serão apresentados exemplos de unidades de sentido categorizadas.

2 –B.1. A qualidade (positiva) do processo de resolução

Questão 2. - Ex.: “Porque assim havia diálogo entre as duas partes, para uma pessoa resolver o assunto.”

2 –B.2. A (in)oportunidade da intervenção

Questão 2. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *A (in)oportunidade da intervenção*.

2 –B.3. Adequação às características do aluno**2 –B.3.1. Idade/estatuto do aluno**

Questão 2. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Idade/estatuto do aluno*

2 –B.3.2. Características pessoais do aluno

Questão 2. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Características pessoais do aluno*

2 –B.4. Resolução da tarefa

Questão 2. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Resolução da tarefa*

2 –B.5. A necessidade/evitação do castigo

Questão 2. - Ex.: “Simplesmente mandá-lo embora, não ajuda o aluno.”

2 –B.6. Motivações e comportamentos do aluno

Questão 2. - Ex.: “(...) e talvez o aluno mudasse de ideias.”

2 –B.7. Bem geral (do grupo turma)

Questão 2. - Ex.: “Porque de certo modo vem por fim a todas aquelas coisas que o aluno não queria trabalhar e não vai perturbar os colegas, o ambiente (...)”

2 –B.8. Consciencialização**2 –B.8.1. Consciencialização do aluno (do seu erro)**

Questão 2. - Ex.: “(...)muitas pessoas não se preocupam com as faltas, enquanto numa conversa sempre uma pessoa reflecte mais”

2 –B.8.2. Consciencialização do professor

Questão 2. - Ex.: “Se acontece um problema como este no 12º ano, é muito importante que o professor se questione.”

2 –B.9. Consideração dos motivos2 –B.9.1. Consideração (da parte do professor) dos motivos do aluno

Questão 2. - Ex.: “(Sim, porque o diálogo e com a confiança entre professor aluno), se calhar o professor compreende mais o aluno e não ficaria na superficialidade, que por vezes não é assim tão boa como isso.”

2 –B.9.2. Consideração dos motivos de ambas as partes

Questão 2. - Ex.: “Assim ouvia-se as duas partes (alunos e professor) e os argumentos das duas partes.”

2 –B.10. Implicação na resolução (envolvimento das partes daquele contexto problemático)2 –B.10.1. Implicação na resolução de uma das partes

Questão 2. - Ex.: “Porque eram pessoas próximas dele a falarem com ele.”

2 –B.10.2. Implicação na resolução de ambas as partes

Questão 2. - Ex.: “Porque acho que responsabiliza tanto o aluno como o professor..”

2 –B.11. Bem-estar (pessoal e relacional)2 –B.11.1. Bem-estar pessoal

Questão 2. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Bem-estar pessoal*

2 –B.11.2. Bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas

Questão 2. - Ex.: “Evitava que entrassem em conflito, porque se o aluno sente que o professor o está a obrigar a fazer uma coisa que ele não quer, é diferente.”

2 –B.12. Respeito e investimento na(s) pessoa(s)

Questão 2. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Respeito e investimento na(s) pessoa(s)*

2 –B.13. A mudança advinda do processo

Questão 2. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *A mudança advinda do processo*

2 –B.14. Outros

Questão 2. - Ex.: “Ele ia sentir que ninguém lhe estava a ligar.”

2 –C. Critérios de avaliação (releitura dos dados do sub-tema B.)

(ver sub-tema 1 –C.)

2 –C.1. Centrados no processo2 –C.2. Centrados no aluno2 –C.3. Centrados no professor2 –C.4. Centrados no professor e no aluno2 –C.5. Centrados no bem geral (do grupo turma)

EFICÁCIA DA RESOLUÇÃO IMAGINADA

Tema de Representações 3 (questão 3)

3 -A. Posição (face ao modo de resolução imaginado)

- 3 -A.1. Eficácia
- 3 -A.2. Ineficácia
- 3 -A.3. Reticência/Dúvida
- 3 -A.4. Ausência de posição

3 -B. Critérios de avaliação

- 3 -B.1. A qualidade (positiva) do processo de resolução
- 3 -B.2. A (in)oportunaidade da intervenção *
- 3 -B.3. Adequação às características do aluno
 - 3 -B.3.1. Idade/estatuto do aluno
 - 3 -B.3.2. Características pessoais do aluno
- 3 -B.4. Resolução da tarefa
- 3 -B.5. A necessidade/evitação do castigo
- 3 -B.6. Motivações e comportamentos do aluno
- 3 -B.7. Bem geral (do grupo turma)
- 3 -B.8. Consciencialização
 - 3 -B.8.1. Consciencialização do aluno (do seu erro)
 - 3 -B.8.2. Consciencialização do professor *
- 3 -B.9. Consideração dos motivos
 - 3 -B.9.1. Consideração (da parte do professor) dos motivos do aluno
 - 3 -B.9.2. Consideração dos motivos de ambas as partes *
- 3 -B.10. Implicação na resolução (envolvimento das partes daquele contexto problemático)
 - 3 -B.10.1. Implicação na resolução de uma das partes
 - 3 -B.10.2. Implicação na resolução de ambas as partes
- 3 -B.11. Bem-estar (pessoal e relacional)
 - 3 -B.11.1. Bem-estar pessoal
 - 3 -B.11.2. Bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas
- 3 -B.12. Respeito e investimento na(s) pessoa(s)
- 3 -B.13. A mudança advinda do processo
- 3 -B.14. Outros

3 -C. Critérios de avaliação (releitura dos dados do sub-tema B.)

- 3 -C.1. Centrados no processo
- 3 -C.2. Centrados no aluno
- 3 -C.3. Centrados no professor
- 3 -C.4. Centrados no professor e no aluno
- 3 -C.5. Centrados no bem geral (do grupo turma)

* Categorias e sub-categorias para as quais não foi encontrada qualquer unidade de sentido

Tema de Representações 3 - (questão 3)

EFICÁCIA DA RESOLUÇÃO IMAGINADA

3 -A. Posição (face ao modo de resolução imaginado)

Identificaram-se globalmente quatro posições quanto à avaliação da qualidade da resolução, isto é, quanto ao seu efectivo poder de resolução do problema de partida

3 -A.1. Eficácia

Afirma-se claramente o poder efectivo do modo de resolução.

Questão 3. - Ex.: “Se é mais eficaz? Sim.”

3 -A.2. Ineficácia

Afirma-se claramente a pouca ou nenhuma eficiência do modo de resolução.

Questão 3. - Ex.: “Penso que não, (...)”

3 -A.3. Reticência Dúvida

A avaliação da eficácia no processo de resolução ou/e das consequências da resolução (em pessoas, nas relações, em situações...) é hesitante, dubitativa, reticente, tornando-se difícil um pronunciamento final unificado.

Questão 3. - Ex.: “Talvez fosse eficaz, talvez não fosse.”

3 -A.4. Ausência de posição

O sujeito recusa-se a pronunciar-se sobre a avaliação da eficácia no processo de resolução ou/e das consequências da resolução, refugiando-se numa clara ausência de posição. Muitas vezes parece uma recusa à implicação do sujeito no processo de avaliação, na medida em que são emitidos critérios de avaliação, mas é sempre claramente afirmada a ausência de posição.

Questão 3. - Ex.: “Isso não sei. (...)”

3 -B. Critérios de avaliação

(ver sub-tema 1 -B.)

Informa-nos sobre os parâmetros tidos em conta pelos sujeitos na avaliação da eficácia da resolução, isto é, quanto ao seu efectivo poder de resolução do problema de partida.

As categorias e sub-categorias incluídas neste sub-tema, bem como a sua explicitação, são exactamente iguais àquelas apresentadas em 1 -B.

Nos casos em que não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido incluídas na categoria ou sub-categoria do presente tema, não serão apresentados exemplos de unidades de sentido categorizadas.

3-B.1. A qualidade (positiva) do processo de resolução

Questão 3. - Ex.: “É importante o diálogo, (...)”

3-B.2. A (in)oportunidade da intervenção

Questão 3. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *A (in)oportunidade da intervenção*.

3-B.3. Adequação às características do aluno

3-B.3.1. Idade/estatuto do aluno

Questão 3. - Ex.: “(sim) porque se trata de um aluno do 12º ano.”

3-B.3.2. Características pessoais do aluno

Questão 3. - Ex.: “Depende do tipo de personalidade desse aluno.”

3-B.4. Resolução da tarefa

Questão 3. - Ex.: “(No imediato acho que sim,) porque ele iria aproveitar a aula.”

3-B.5. A necessidade/evitação do castigo

Questão 3. - Ex.: “No 12º eu acho que isto deve ser de evitar, até porque um aluno do 12º não sei se sai de bom grado da sala.”

3-B.6. Motivações e comportamentos do aluno

Questão 3. - Ex.: “(...) e vai fazer com que o aluno tenha mais atenção na aula e continue com gosto de trabalhar.”

3-B.7. Bem geral (do grupo turma)

Questão 3. - Ex.: “Se ele não quer trabalhar, não pode por em causa quem está a trabalhar.”

3-B.8. Consciencialização

3-B.8.1. Consciencialização do aluno (do seu erro)

Questão 3. - Ex.: “(...) porque chamava a atenção ao aluno, o aluno pensava um bocadinho na sua situação, se está no secundário é porque quer é porque quer ter uma profissão para o futuro.”

3-B.8.2. Consciencialização do professor

Questão 3. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Consciencialização do professor*

3-B.9. Consideração dos motivos

3-B.9.1. Consideração (da parte do professor) dos motivos do aluno

Questão 3. - Ex.: “(Eu acho que é sempre mais eficaz) saber qual é a posição do aluno.”

3-B.9.2. Consideração dos motivos de ambas as partes

Questão 3. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Consideração dos motivos de ambas as partes*

3 –B.10. Implicação na resolução (envolvimento das partes daquele contexto problemático)

3 –B.10.1. Implicação na resolução de uma das partes

Questão 3. - Ex.: “O desinteresse apareceu depois de o trabalho lançado, portanto procuraria ser resolvido com o próprio trabalho à frente e no próprio contexto da aula.”

3 –B.10.2. Implicação na resolução de ambas as partes

Questão 3. - Ex.: “Está mesmo empenhado e que o problema tem de ser de facto resolvido, mas entre eles os dois, primeiro que tudo.”

3 –B.11. Bem-estar (pessoal e relacional)

3 –B.11.1. Bem-estar pessoal

Questão 3. - Ex.: “De certo modo vai revoltar o aluno, por ele ser expulso.”

3 –B.11.2. Bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas

Questão 3. - Ex.: “Sentir que o professor é mais do que um professor.”

3 –B.12. Respeito e investimento na(s) pessoa(s)

Questão 3. - Ex.: “(...) porque o aluno nota, sente (é um notar afectivo) que o professor está empenhado no sucesso dele.”

3 –B.13. A mudança advinda do processo

Questão 3. - Ex.: “Dependia então dos resultados.”

3 –B.14. Outros

Questão 3. - Ex.: “É uma solução que eu chamo intermédia: entre o não ligar e o actuar disciplinarmente e formalmente”

3 –C. Critérios de avaliação (releitura dos dados do sub-tema B.)

(ver sub-tema 1 –C.)

3 –C.1. Centrados no processo

3 –C.2. Centrados no aluno

3 –C.3. Centrados no professor

3 –C.4. Centrados no professor e no aluno

3 –C.5. Centrados no bem geral (do grupo turma)

Tema de Representações 4 - (questão 4)

JUSTICA DA RESOLUÇÃO IMAGINADA

4 -A. Posição (face ao modo de resolução imaginado)

Identificaram-se globalmente quatro posições quanto à avaliação da justiça na resolução imaginada.

4 -A.1. Justiça

Afirma-se claramente a justiça do modo de resolução proposto para o problema.

Questão 4. - Ex.: “Acho, acho que seria mais justa.”

4 -A.2. Injustiça

Afirma-se claramente a injustiça do modo de resolução proposto para o problema.

Questão 4. - Ex.: “Na minha opinião, talvez não fosse a mais justa.”

4 -A.3. Reticência/Dúvida

A avaliação da justiça no processo de resolução ou/e das consequências da resolução (em pessoas, nas relações, em situações...) é hesitante, dubitativa, reticente, tornando-se difícil um pronunciamento final unificado.

Questão 4. - Ex.: “Não seria injusta (...)”

4 -A.4. Ausência de posição

O sujeito recusa-se a pronunciar-se sobre a avaliação da justiça no processo de resolução ou/e das consequências da resolução, refugiando-se numa clara ausência de posição. Muitas vezes parece uma recusa à implicação do sujeito no processo de avaliação, na medida em que são emitidos critérios de avaliação, mas é sempre claramente afirmada a ausência de posição.

Questão 4. - Ex.: “(Não sei falar muito bem em termos de justiça,) mas falo em termos de pragmatismo.”

4 -B. Critérios de avaliação

(ver sub-tema 1 -B.)

Informa-nos sobre os parâmetros tidos em conta pelos sujeitos na avaliação da eficácia da resolução, isto é, quanto ao seu efectivo poder de resolução do problema de partida.

As categorias e sub-categorias incluídas neste sub-tema, bem como a sua explicitação, são exactamente iguais àquelas apresentadas em 1 -B.

Nos casos em que não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido incluídas na categoria ou sub-categoria do presente tema, não serão apresentados exemplos de unidades de sentido categorizadas.

JUSTICA DA RESOLUÇÃO IMAGINADA

Tema de Representações 4 - (questão 4)

4 -A. Posição (face ao modo de resolução imaginado)

- 4 -A.1. *Justiça*
- 4 -A.2. *Injustiça*
- 4 -A.3. *Reticência/Dúvida*
- 4 -A.4. *Ausência de posição*

4 -B. Critérios de avaliação

- 4 -B.1. *A qualidade (positiva) do processo de resolução*
- 4 -B.2. *A (in)oportunidade da intervenção **
- 4 -B.3. *Adequação às características do aluno*
 - 4 -B.3.1. *Idade/estatuto do aluno*
 - 4 -B.3.2. *Características pessoais do aluno*
- 4 -B.4. *Resolução da tarefa*
- 4 -B.5. *A necessidade/evitação do castigo*
- 4 -B.6. *Motivações e comportamentos do aluno*
- 4 -B.7. *Bem geral (do grupo turma)*
- 4 -B.8. *Consciencialização*
 - 4 -B.8.1. *Consciencialização do aluno (do seu erro)*
 - 4 -B.8.2. *Consciencialização do professor **
- 4 -B.9. *Consideração dos motivos*
 - 4 -B.9.1. *Consideração (da parte do professor) dos motivos do aluno*
 - 4 -B.9.2. *Consideração dos motivos de ambas as partes*
- 4 -B.10. *Implicação na resolução (envolvimento das partes daquele contexto problemático)*
 - 4 -B.10.1. *Implicação na resolução de uma das partes*
 - 4 -B.10.2. *Implicação na resolução de ambas as partes*
- 4 -B.11. *Bem-estar (pessoal e relacional)*
 - 4 -B.11.1. *Bem-estar pessoal*
 - 4 -B.11.2. *Bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas*
- 4 -B.12. *Respeito e investimento na(s) pessoa(s)*
- 4 -B.13. *A mudança advinda do processo*
- 4 -B.14. *Outros **

4 -C. Critérios de avaliação (releitura dos dados do sub-tema B.)

- 4 -C.1. *Centrados no processo*
- 4 -C.2. *Centrados no aluno*
- 4 -C.3. *Centrados no professor*
- 4 -C.4. *Centrados no professor e no aluno*
- 4 -C.5. *Centrados no bem geral (do grupo turma)*

* Categorias e sub-categorias para as quais não foi encontrada qualquer unidade de sentido

4-B.1. A qualidade (positiva) do processo de resolução

Questão 4. - Ex.: “Para a justiça é melhor o diálogo.”

4-B.2. A (in)oportunidade da intervenção

Questão 4. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *A (in)oportunidade da intervenção*.

4-B.3. Adequação às características do aluno4-B.3.1. Idade/estatuto do aluno

Questão 4. - Ex.: “Um aluno com esta idade, eu não o colocaria assim fora da sala.”

4-B.3.2. Características pessoais do aluno

Questão 4. - Ex.: “É muito difícil nós considerarmos se é mais justa ou não: depende muito do aluno;”

4-B.4. Resolução da tarefa

Questão 4. - Ex.: “Ele assim podia fazer o trabalho.”

4-B.5. A necessidade/evitação do castigo

Questão 4. - Ex.: “E do ponto de vista da minha concepção de justiça, nestes casos, o aluno deveria ser sancionado disciplinarmente.”

4-B.6. Motivações e comportamentos do aluno

Questão 4. - Ex.: “(...) e é uma forma de o aluno não se comportar assim.”

4-B.7. Bem geral (do grupo turma)

Questão 4. - Ex.: “(...)tem que, pelo menos, tentar cumprir, e não perturbar o ambiente dos outros que querem trabalhar.”

4-B.8. Consciencialização4-B.8.1. Consciencialização do aluno (do seu erro)

Questão 4. - Ex.: “Uma solução que obrigasse o aluno a pensar e a ter que tomar uma decisão, ou pelo menos a ir à procura para depois tomar uma decisão, é já uma solução que ajuda a reflectir sobre o futuro, sobre o que ele quer fazer: ajuda-o a crescer.”

4-B.8.2. Consciencialização do professor

Questão 4. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Consciencialização do professor*

4-B.9. Consideração dos motivos4-B.9.1. Consideração (da parte do professor) dos motivos do aluno

Questão 4. - Ex.: “(...) eu acho que essa aproximação e essa tentativa de se perceber as coisas, pelo menos é uma tentativa de se ser mais justo.”

4-B.9.2. Consideração dos motivos de ambas as partes

Questão 4. - Ex.: “Assim ouvia-se as duas partes”

4 –B.10. Implicação na resolução (envolvimento das partes daquele contexto problemático)

4 –B.10.1. Implicação na resolução de uma das partes

Questão 4. - Ex.: “Eu penso que tudo o que acontece dentro de uma aula deve ser resolvido dentro da aula.”

4 –B.10.2. Implicação na resolução de ambas as partes

Questão 4. - Ex.: “Eu acho que o professor não consegue descobrir nada sozinho e se a justiça é uma forma de encontrar um certo bom senso um certo partilhar de tarefas e de descobertas, talvez seja a mais justa.”

4 –B.11. Bem-estar (pessoal e relacional)

4 –B.11.1. Bem-estar pessoal

Questão 4. - Ex.: “(...) eu acho que ele talvez se sentisse mal.”

4 –B.11.2. Bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas

Questão 4. - Ex.: “(Mas há outra componente entre professor aluno que é tão ou mais importante do que propriamente o respeito) que é a carga afectiva.”

4 –B.12. Respeito e investimento na(s) pessoa(s)

Questão 4. - Ex.: “(...) muito facilmente exigimos ser respeitados, mas nem sempre com certeza, na perspectiva deles, nos os respeitamos tanto, como exigimos ser respeitados por eles.”

4 –B.13. A mudança advinda do processo

Questão 4. - Ex.: “Se a solução for eficaz, é justa.”

4 –B.14. Outros

Questão 4. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Outros*

4 –C. Critérios de avaliação (releitura dos dados do sub-tema B.)

(ver sub-tema 1 –C.)

4 –C.1. Centrados no processo

4 –C.2. Centrados no aluno

4 –C.3. Centrados no professor

4 –C.4. Centrados no professor e no aluno

4 –C.5. Centrados no bem geral (do grupo turma)

Tema de Representações 5 - (questão 5)

BEM-ESTAR NA RESOLUÇÃO IMAGINADA

5 -A. Posição (face ao modo de resolução imaginado)

Identificaram-se globalmente quatro posições quanto à avaliação da justiça na resolução imaginada.

5 -A.1. *Existência/promoção de Bem-estar*

Afirma-se claramente a existência/promoção de bem-estar no modo de resolução proposto para o problema.

Questão 5. - Ex.: “Eu acho que isto assim era uma boa solução.”

5 -A.2. *Inexistência de Bem-estar*

Afirma-se claramente a inexistência ou a ausência de promoção de bem-estar no modo de resolução proposto para o problema.

Questão 5. - Ex.: “Não, se calhar não.”

5 -A.3. *Reticência/Dúvida*

A avaliação do bem-estar no processo de resolução ou/e das consequências da resolução (em pessoas, nas relações, em situações...) é hesitante, dubitativa, reticente, tornando-se difícil um pronunciamento final unificado.

Questão 5. - Ex.: “Eu acho que isto não pode é ter grandes repercussões.”

5 -A.4. *Ausência de posição*

O sujeito recusa-se a pronunciar-se sobre a avaliação do bem-estar no processo de resolução ou/e das consequências da resolução, refugiando-se numa clara ausência de posição. Muitas vezes parece uma recusa à implicação do sujeito no processo de avaliação, na medida em que são emitidos critérios de avaliação, mas é sempre claramente afirmada a ausência de posição.

Questão 5. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Ausência de posição*.

5 -B. CrITÉRIOS de avaliação

(ver sub-tema 1 -B.)

Informa-nos sobre os parâmetros tidos em conta pelos sujeitos na avaliação da eficácia da resolução, isto é, quanto ao seu efectivo poder de resolução do problema de partida.

As categorias e sub-categorias incluídas neste sub-tema, bem como a sua explicitação, são exactamente iguais àquelas apresentadas em 1 -B.

Nos casos em que não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido incluídas na categoria ou sub-categoria do presente tema, não serão apresentados exemplos de unidades de sentido categorizadas.

5-B.1. A qualidade (positiva) do processo de resolução

Questão 5. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *A qualidade (positiva) do processo de resolução*.

5-B.2. A (in)oportunidade da intervenção

Questão 5. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *A (in)oportunidade da intervenção*.

5-B.3. Adequação às características do aluno

5-B.3.1. Idade/estatuto do aluno

Questão 5. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Idade/estatuto do aluno*

5-B.3.2. Características pessoais do aluno

Questão 5. - Ex.: “Também depende do aluno.”

5-B.4. Resolução da tarefa

Questão 5. - Ex.: “(...) e para que ele mesmo aprenda, que é para isso que ele está cá.”

5-B.5. A necessidade/evitação do castigo

Questão 5. - Ex.: “Pelo menos eu não me sinto bem em penalizar directamente o aluno.”

5-B.6. Motivações e comportamentos do aluno

Questão 5. - Ex.: “(...) porque ele menos ele mudava de atitude.”

5-B.7. Bem geral (do grupo turma)

Questão 5. - Ex.: “Os alunos que estão interessados vão trabalhar melhor.”

5-B.8. Consciencialização

5-B.8.1. Consciencialização do aluno (do seu erro)

Questão 5. - Ex.: “Ouvir é interrogar, questionar e por um bocado em causa algumas atitudes e proporcionar pelo menos condições para que ele possa reflectir sobre a sua atitude.”

5-B.8.2. Consciencialização do professor

Questão 5. - No presente tema, não existem unidades de sentido no discurso dos sujeitos que tenham sido categorizadas como *Consciencialização do professor*

5-B.9. Consideração dos motivos

5-B.9.1. Consideração (da parte do professor) dos motivos do aluno

Questão 5. - Ex.: “(...) o professor podia saber o porquê do que estava a acontecer.”

5-B.9.2. Consideração dos motivos de ambas as partes

Questão 5. - Ex.: “E até acho que era uma boa solução, porque só com conversa é que se chega a um consenso e as pessoas compreendem várias perspectivas.”

5 –B.10. Implicação na resolução (envolvimento das partes daquele contexto problemático)

5 –B.10.1. Implicação na resolução de uma das partes

Questão 5. - Ex.: “Se há algum aluno que em qualquer aula eu vejo que não está bem, então eu prefiro resolver os problemas..”

5 –B.10.2. Implicação na resolução de ambas as partes

Questão 5. - Ex.: “(...) porque talvez através dessa conversa eles chegassem a um acordo”

5 –B.11. Bem-estar (pessoal e relacional)

5 –B.11.1. Bem-estar pessoal

Questão 5. - Ex.: “(...) porque se falarmos com ele eu acho que ele se sente melhor”

5 –B.11.2. Bem-estar de ambas as partes e da relação entre elas

Questão 5. - Ex.: “Até ia melhorar mesmo a própria relação do professor com o aluno”

5 –B.12. Respeito e investimento na(s) pessoa(s)

Questão 5. - Ex.: “(...) é porque se calhar está a sentir-se valorizado pelo professor.”

5 –B.13. A mudança advinda do processo

Questão 5. - Ex.: “Primeiro se for eficaz.”

5 –B.14. Outros

Questão 5. - Ex.: “Mas para os outros é bom ver que ele tinha de fazer o trabalho na mesma”

5 –C. Critérios de avaliação (releitura dos dados do sub-tema B.)

(ver sub-tema 1 –C.)

5 –C.1. Centrados no processo

5 –C.2. Centrados no aluno

5 –C.3. Centrados no professor

5 –C.4. Centrados no professor e no aluno

5 –C.5. Centrados no bem geral (do grupo turma)

ANEXO D

**Exemplo de entrevista,
dividida em unidades de sentido e categorizada**

Entrevista com XXXXX

1 - Face ao modo como as coisas se passaram, pensas que a solução encontrada permitiu resolver o problema?

N.º	Unidade de Sentido	Cat.
1	Penso que não,	1-A.2.
2	porque penso que a situações problemáticas dentro da sala de aula devem ser resolvidas dentro da sala de aula e não fora do espaço sala.	1-B.10.1.
3	Não acredito que uma equipa, exterior à própria situação de aula, de uma disciplina em concreto, possa...	1-B.10.1.
4	(pode dar pistas, pode ajudar)... mas acho que não...	

2 - Em tua opinião poderiam ter sido seguidos outros caminhos (melhores) na resolução do problema? (Quais? Escolhe o que te parece melhor?)

N.º	Unidade de Sentido	Cat.
5	Penso que sim...	
6	Penso que sim...	
7	Um passo que seria importante era o seguinte:	
8	o professor não encontrou espaço de diálogo com o aluno fora dos 50 minutos da aula,	
9	e estou cada vez mais convencido de que o espaço de relação fora dos 50 minutos pode facilitar, pode ajudar de dificuldades como estas,	2-A.4.
10	que têm a ver com a motivação do aluno,	2-B.6.
11	com a dificuldade que o aluno tem em se identificar com os conteúdos da disciplina.	2-B.6.
12	A melhor solução seria dialogar com o aluno,	2-A.4.
13	encontrar formas (fora dos 50 minutos; no intervalo) de trabalho com ele: ouvindo o aluno, escutando as suas propostas...	2-A.4.
14	porque acho que é importante ouvir o aluno	2-B.9.1.
15	e procurar nele essas dificuldades.	2-B.9.1.
16	Estes sinais dizem pouco.	
17	Fora do espaço da sala de aula podemos encontrar outros sinais.	

3 - Achas que esta alternativa (que propões) seria eficaz? (Porquê?)

N.º	Unidade de Sentido	Cat.
18	Sim,	3-B.1.
19	porque, no caso da equipa educativa, funcionou um órgão mais de coacção, um órgão de ameaça, para o desenvolvimento de determinada tarefa.	2-B.5.
20	E, no outro caso, se o professor dialogasse com o aluno,	2-A.4.
21	penso que é uma forma mais democrática de ambos encontrarem soluções para os problemas...	2-B.10.2.
22	e a outra mais autocrática.	
23	Era mais de ameaça, de coacção, de poder, do medo...	2-B.10.2.

4 - E achas que teria sido mais justa, esta alternativa (que propões)? (Porquê?)

N.º	Unidade de Sentido	Cat.
24	... Eu penso que sim.	4 -A.1.
25	Eu acho que o professor não consegue descobrir nada sozinho	4 -B.10.2.
26	e se a justiça é uma forma de encontrar um certo bom senso	4 -B.10.2.
27	um certo partilhar de tarefas	4 -B.10.2.
28	e de descobertas,	4 -B.10.2.
29	talvez seja a mais justa.	
30	Eu penso que é mais justa.	4 -A.1.

5 - No que respeita ao bem-estar das pessoas envolvidas. Achas que nesta alternativa (que propões) as pessoas envolvidas teriam sentido que havia mais consideração com o seu bem-estar? (Porquê?)

N.º	Unidade de Sentido	Cat.
31	Talvez não.	5 -B.2.
32	Para o aluno talvez não.	5 -B.2.
33	Porque aparentemente a ideia de que a equipa educativa tomou conta do caso, é mais incómoda para o aluno.	
34	Mas eu acho que essa forma de agir é tão aparente e tão imediata que acaba por não ser.	
35	Quando o aluno se confronta com outra pessoa (estão a sós),	5 -B.1.
36	dialoga com o professor (tem também uma representação de autoridade que tem a ver com a sala de aula),	5 -B.1.
37	e ele é confrontado face a face,	5 -B.1.
38	eu acho que isso pode causar algum mal estar no aluno...	5 -B.11.1
39	aquilo pode mexer com ele.	
40	Mas só na medida em que é incómodo e que cria algum mal estar, também só nesse sentido é que pode ter algum efeito.	5 -B.11.1
41	Parece contraditório, mas não é!	
42	Eu acho que as pessoas só crescem quando são incomodadas por alguma coisa,	
43	quando se sentem incomodadas	
44	ou quando criam esse incómodo...	
45	E neste caso, eu acho que um certo mal estar,	5 -B.11.1
46	confrontar-se com determinadas situações...	

ANEXO E

Resultados do Questionário preliminar

Ordenados de forma descendente de acordo com a percentagem total de sujeitos respondentes.

Quadro 1

Questão 1 - Problemas que surgem com mais frequência

	Alunos n=63	Prof.s n=30	Total N=93
6. - O aluno demonstra desatenção e/ou um desempenho inadequado face à tarefa proposta pelo professor.	17%	47%	27%
1. - O professor desempenha as suas tarefas de avaliação e/ou ensino de um modo que o aluno considera pouco adequado.	15%	23%	18%
5. - O aluno faz barulho, perturbando o funcionamento da aula.	20%	7%	16%
12. - O professor trata de forma discriminatória os alunos, não respeitando a igualdade de tratamento.	15%	0%	10%
8. - Professor e aluno interpretam mal as intenções/acções um do outro.	10%	7%	9%
4. - O professor interpreta mal as intenções/acções do aluno.	7%	3%	6%
7. - Professor e aluno opõem-se quanto aos objectivos e interesses relativamente às tarefas pedagógicas.	3%	3%	3%
9. - O aluno diverte-se à custa do professor, troçando dele.	3%	3%	3%
10. - Professor e aluno desconversam, envolvendo-se em diálogos que descambam ou se desviam do essencial.	3%	3%	3%
11. - O aluno contesta o discurso e/ou as acções do professor.	2%	3%	2%
3. - Professor e aluno agem mutuamente de modo menos delicado.	2%	0%	1%
O professor não motiva os alunos... E os alunos não se interessam	2%		1%
Professor demonstra superioridade	2%		1%
2. - O professor age de modo menos delicado para com o aluno.	0%	0%	0%

Quadro 2

Questão 2 - Problemas que mais afectam a relação professor-aluno

	Alunos n=63	Prof.s n=30	Total N=93
5. - O aluno demonstra desatenção e/ou um desempenho inadequado face à tarefa proposta pelo professor.	20%	23%	21%
4. - O professor desempenha as suas tarefas de avaliação e/ou ensino de um modo que o aluno considera pouco adequado.	20%	17%	19%
3. - O professor trata de forma discriminatória os alunos, não respeitando a igualdade de tratamento.	17%	13%	16%
9. - Professor e aluno interpretam mal as intenções/acções um do outro.	10%	23%	14%
6. - Professor e aluno agem mutuamente de modo menos delicado.	7%	3%	6%
7. - O aluno faz barulho, perturbando o funcionamento da aula.	7%	3%	6%
12. - Professor e aluno opõem-se quanto aos objectivos e interesses relativamente às tarefas pedagógicas.	3%	10%	6%
10. - O professor interpreta mal as intenções/acções do aluno.	5%	3%	4%
2. - Professor e aluno desconversam, envolvendo-se em diálogos que descambam ou se desviam do essencial.	5%	0%	3%
8. - O aluno diverte-se à custa do professor, troçando dele.	2%	0%	1%
O aluno esconde as suas opiniões	0%	3%	1%
Falta de maturidade...	2%		1%
O professor apresenta-se acima do aluno...	2%		1%
Os alunos não se interessam	2%		1%
1. - O professor age de modo menos delicado para com o aluno.	0%	0%	0%
11. - O aluno contesta o discurso e/ou as acções do professor.	0%	0%	0%

Quadro 3

Questão 3 - Modos mais frequentes de resolver os problemas

	Alunos n=63	Prof.s n=30	Total N=93
1. - Professor e aluno tentam dialogar, escutando as manifestações de cada um.	43%	47%	44%
12. - Professor e aluno procuram uma plataforma de acordo, cedendo mutuamente e procurando consenso.	20%	17%	19%
9. - O professor informa/avisa o aluno sobre as consequências do seu acto ou diz-lhe o que espera dele.	13%	27%	18%
2. - O aluno "deixa andar", não se envolvendo na resolução da situação	7%	0%	4%
8. - O professor pede a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema.	3%	3%	3%
10. - Professor e aluno aceitam as exigências/pedidos de cada um.	3%	3%	3%
5. - O aluno aceita as exigências/pedidos do professor.	2%	3%	2%
13. - Professor e aluno não se envolvem na resolução da situação	3%	0%	2%
14. - O aluno pede a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema.	3%	0%	2%
15. - O professor ordena ao aluno que cumpra determinada ordem.	2%	0%	1%
3. - O aluno opõe-se vigorosamente ao professor.	0%	0%	0%
4. - O professor aceita as exigências/pedidos do aluno.	0%	0%	0%
6. - O aluno apresenta exigências/pedidos ao professor.	0%	0%	0%
7. - O professor "deixa andar", não se envolvendo na resolução da situação	0%	0%	0%
11. - Professor e aluno pedem a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema.	0%	0%	0%

Quadro 4

Questão 4 - Modos de resolver os probl. que mais beneficiam a relação prof.-aluno

	Alunos n=63	Prof.s n=30	Total N=93
4. - Professor e aluno tentam dialogar, escutando as manifestações de cada um.	52%	53%	52%
6. - Professor e aluno procuram uma plataforma de acordo, cedendo mutuamente e procurando consenso.	32%	43%	36%
2. - Professor e aluno aceitam as exigências/pedidos de cada um.	7%	3%	6%
7. - O professor informa/avisa o aluno sobre as consequências do seu acto ou diz-lhe o que espera dele.	5%	0%	3%
13. - O aluno pede a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema.	3%	0%	2%
11. - O professor pede a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema.	2%	0%	1%
1. - O aluno opõe-se vigorosamente ao professor.	0%	0%	0%
3. - O aluno aceita as exigências/pedidos do professor.	0%	0%	0%
5. - O professor aceita as exigências/pedidos do aluno.	0%	0%	0%
8. - Professor e aluno não se envolvem na resolução da situação	0%	0%	0%
9. - O professor ordena ao aluno que cumpra determinada ordem.	0%	0%	0%
10. - O aluno "deixa andar", não se envolvendo na resolução da situação	0%	0%	0%
12. - O professor "deixa andar", não se envolvendo na resolução da situação	0%	0%	0%
14. - O aluno apresenta exigências/pedidos ao professor.	0%	0%	0%
15. - Professor e aluno pedem a alguém (pais, director de turma, equipa educativa, direcção, etc.) que sirva de mediador no processo ou resolva o problema.	0%	0%	0%

ANEXO F

**Distribuição dos sujeitos
pelos diversos temas, sub-temas, categorias e sub-categorias**

ANEXO G

Tratamento percentual dos dados dos cinco temas

Cate- gorias	Variáveis	Todos os suj.		Alunos		Profs		Mulheres		Homens		Alunas mulheres		Alunos homens		Prof. Mulheres		Prof Homens		Prof envolvidos		Prof não envolvidos	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		N Total		60	30	30	30	30	15	15	15	15	13	17									
1-A.1		13	22%	12	40%	1	3%	7	23%	6	20%	6	40%	6	40%	1	7%	0	0	0	0	1	5%
1-A.2		30	50%	12	40%	18	60%	16	53%	14	47%	6	40%	6	40%	10	67%	8	53%	5	50%	13	65%
1-A.3		13	22%	3	10%	10	33%	4	13%	9	30%	1	7%	2	13%	3	20%	7	47%	5	50%	5	25%
1-A.4		4	7%	3	10%	1	3%	3	10%	1	3%	2	13%	1	7%	1	7%	0	0	0	0	1	5%
1-B.1		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
1-B.2		14	23%	1	3%	13	43%	9	30%	5	17%	1	7%	0		8	53%	5	33%	4	40%	9	45%
1-B.3		17	28%	5	17%	12	40%	9	30%	8	27%	4	27%	1	7%	5	33%	7	47%	4	40%	8	40%
1-B.3.1		9	15%	1	3%	8	27%	5	17%	4	13%	1	7%	0		4	27%	4	27%	3	30%	5	25%
1-B.3.2		8	13%	4	13%	4	13%	4	13%	4	13%	3	20%	1	7%	1	7%	3	20%	1	10%	3	15%
1-B.4		10	17%	9	30%	1	3%	7	23%	3	10%	6	40%	3	20%	1	7%	0	0	0	0	1	5%
1-B.5		10	17%	3	10%	7	23%	2	7%	8	27%	1	7%	2	13%	1	7%	6	40%	3	30%	4	20%
1-B.6		15	25%	9	30%	6	20%	8	27%	7	23%	4	27%	5	33%	4	27%	2	13%	0	0	6	30%
1-B.7		9	15%	7	23%	2	7%	3	10%	6	20%	3	20%	4	27%	0	0	2	13%	1	10%	1	5%
1-B.8		6	10%	2	7%	4	13%	3	10%	3	10%	1	7%	1	7%	2	13%	2	13%	2	20%	2	10%
1-B.8.1		6	10%	2	7%	4	13%	3	10%	3	10%	1	7%	1	7%	2	13%	2	13%	2	20%	2	10%
1-B.8.2		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
1-B.9		7	12%	3	10%	4	13%	6	20%	1	3%	2	13%	1	7%	4	27%	0	0	1	10%	3	15%
1-B.9.1		7	12%	3	10%	4	13%	6	20%	1	3%	2	13%	1	7%	4	27%	0	0	1	10%	3	15%
1-B.9.2		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
1-B.10		9	15%	2	7%	7	23%	5	17%	4	13%	2	13%	0		3	20%	4	27%	4	40%	3	15%
1-B.10.1		9	15%	2	7%	7	23%	5	17%	4	13%	2	13%	0		3	20%	4	27%	4	40%	3	15%
1-B.10.2		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
1-B.11		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
1-B.11.1		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
1-B.11.2		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
1-B.12		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
1-B.13		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
1-B.14		2	3%	2	7%	0		0		2	7%	0		2	13%	0	0	0	0	0	0	0	0
1-C.1		12	20%	5	17%	7	23%	2	7%	10	33%	1	7%	4	27%	1	7%	6	40%	3	30%	4	20%
1-C.2		43	72%	23	77%	20	67%	24	80%	19	63%	13	87%	10	67%	11	73%	9	60%	6	60%	14	70%
1-C.3		11	18%	3	10%	8	27%	7	23%	4	13%	3	20%	0		4	27%	4	27%	4	40%	4	20%
1-C.4		14	23%	1	3%	13	43%	9	30%	5	17%	1	7%	0		8	53%	5	33%	4	40%	9	45%
1-C.5		9	15%	7	23%	2	7%	3	10%	6	20%	3	20%	4	27%	0	0	2	13%	1	10%	1	5%
2-A.1		8	13%	7	23%	1	3%	2	7%	6	20%	2	13%	5	33%	0	0	1	7%	0	0	1	6%
2-A.2		6	10%	3	10%	3	10%	3	10%	3	10%	3	20%	0		0	0	3	20%	3	23%	0	0
2-A.3		5	8%	2	7%	3	10%	3	10%	2	7%	1	7%	1	7%	2	13%	1	7%	1	8%	2	12%
2-A.4		33	55%	16	53%	17	57%	16	53%	17	57%	7	47%	9	60%	9	60%	8	53%	6	46%	11	65%
2-A.5		7	12%	1	3%	6	20%	5	17%	2	7%	1	7%	0		4	27%	2	13%	3	23%	3	18%
2-A.6		1	2%	1	3%	0		1	3%	0		1	7%	0		0	0	0	0	0	0	0	0
2-B.1		6	10%	5	17%	1	3%	4	13%	2	7%	4	27%	1	7%	0	0	1	7%	0	0	1	6%
2-B.2		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
2-B.3		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
2-B.3.1		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
2-B.3.2		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
2-B.4		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
2-B.5		4	7%	1	3%	3	10%	2	7%	2	7%	0		1	7%	2	13%	1	7%	2	15%	1	6%
2-B.6		7	12%	6	20%	1	3%	7	23%	0		6	40%	0		1	7%	0	0	0	0	1	6%
2-B.7		11	18%	6	20%	5	17%	2	7%	9	30%	1	7%	5	33%	1	7%	4	27%	3	23%	2	12%
2-B.8		25	42%	10	33%	15	50%	15	50%	10	33%	4	27%	6	40%	11	73%	4	27%	5	38%	10	59%
2-B.8.1		20	33%	10	33%	10	33%	10	33%	10	33%	4	27%	6	40%	6	40%	4	27%	3	23%	7	41%
2-B.8.2		10	17%	0		10	33%	8	27%	2	7%	0		0		8	53%	2	13%	4	31%	6	35%
2-B.9		29	48%	11	37%	18	60%	15	50%	14	47%	5	33%	6	40%	10	67%	8	53%	11	85%	7	41%
2-B.9.1		22	37%	9	30%	13	43%	11	37%	11	37%	3	20%	6	40%	8	53%	5	33%	8	62%	5	29%
2-B.9.2		7	12%	2	7%	5	17%	4	13%	3	10%	2	13%	0		2	13%	3	20%	3	23%	2	12%
2-B.10		20	33%	6	20%	14	47%	13	43%	7	23%	4	27%	2	13%	9	60%	5	33%	8	62%	6	35%
2-B.10.1		18	30%	6	20%	12	40%	11	37%	7	23%	4	27%	2	13%	7	47%	5	33%	8	62%	4	24%

Categorias	Variáveis	Todos os suj.		Alunos		Profs		Mulheres		Homens		Alunas mulheres		Alunos homens		Prof. Mulheres		Prof Homens		Prof envolvidos		Prof não envolvidos	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		N Total		30		30		30		30		15		15		15		15		13		17	
4-B.5.	7	12%	5	17%	2	7%	4	13%	3	10%	3	20%	2	13%	1	7%	1	7%	0		2	12%	
4-B.6.	3	5%	3	10%	0		2	7%	1	3%	2	13%	1	7%	0		0		0		0		
4-B.7.	9	15%	6	20%	3	10%	3	10%	6	20%	3	20%	3	20%	0		3	20%	1	8%	2	12%	
4-B.8.	6	10%	2	7%	4	13%	3	10%	3	10%	1	7%	1	7%	2	13%	2	13%	2	15%	2	12%	
4-B.8.1	6	10%	2	7%	4	13%	3	10%	3	10%	1	7%	1	7%	2	13%	2	13%	2	15%	2	12%	
4-B.8.2.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		
4-B.9.	17	28%	9	30%	8	27%	11	37%	6	20%	5	33%	4	27%	6	40%	2	13%	4	31%	4	24%	
4-B.9.1	11	18%	7	23%	4	13%	5	17%	6	20%	3	20%	4	27%	2	13%	2	13%	2	15%	2	12%	
4-B.9.2.	8	13%	3	10%	5	17%	8	27%	0		3	20%	0		5	33%	0		2	15%	3	18%	
4-B.10.	15	25%	3	10%	12	40%	7	23%	8	27%	1	7%	2	13%	6	40%	6	40%	7	54%	5	29%	
4-B.10.1.	10	17%	1	3%	9	30%	6	20%	4	13%	1	7%	0		5	33%	4	27%	5	38%	4	24%	
4-B.10.2.	5	8%	2	7%	3	10%	1	3%	4	13%	0		2	13%	1	7%	2	13%	2	15%	1	6%	
4-B.11.	9	15%	4	13%	5	17%	3	10%	6	20%	1	7%	3	20%	2	13%	3	20%	3	23%	2	12%	
4-B.11.1.	1	2%	0		1	3%	0		1	3%	0		0		0		1	7%	1	8%	0		
4-B.11.2.	8	13%	4	13%	4	13%	3	10%	5	17%	1	7%	3	20%	2	13%	2	13%	2	15%	2	12%	
4-B.12.	5	8%	0		5	17%	2	7%	3	10%	0		0		2	13%	3	20%	2	15%	3	18%	
4-B.13.	4	7%	2	7%	2	7%	3	10%	1	3%	2	13%	0		1	7%	1	7%	0		2	12%	
4-B.14.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		
4-C.1.	14	23%	9	30%	5	17%	9	30%	5	17%	6	40%	3	20%	3	20%	2	13%	1	8%	4	24%	
4-C.2.	30	50%	16	53%	14	47%	16	53%	14	47%	8	53%	8	53%	8	53%	6	40%	5	38%	9	53%	
4-C.3.	11	18%	2	7%	9	30%	6	20%	5	17%	1	7%	1	7%	5	33%	4	27%	5	38%	4	24%	
4-C.4.	19	32%	9	30%	10	33%	11	37%	8	27%	4	27%	5	33%	7	47%	3	20%	5	38%	5	29%	
4-C.5.	9	15%	6	20%	3	10%	3	10%	6	20%	3	20%	3	20%	0		3	20%	1	8%	2	12%	
5-A.1	55	92%	28	93%	27	90%	28	93%	27	90%	13	87%	15	100%	15	100%	12	80%	12	100%	15	83%	
5-A.2.	3	5%	1	3%	2	7%	1	3%	2	7%	1	7%	0		0		2	13%	0		2	11%	
5-A.3.	2	3%	1	3%	1	3%	1	3%	1	3%	1	7%	0		0		0		0		0		
5-A.4.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		
5-B.1.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		
5-B.2.	0		0		0		0		0		0		0		1	7%	0		0		1	6%	
5-B.3.	1	2%	0		1	3%	1	3%	0		0		0		0		0		0		0		
5-B.3.1.	0		0		0		0		0		0		0		1	7%	0		0		1	6%	
5-B.3.2.	1	2%	0		1	3%	1	3%	0		0		1	7%	0		1	7%	0		1	6%	
5-B.4.	3	5%	2	7%	1	3%	1	3%	2	7%	1	7%	1	7%	1	7%	2	13%	2	17%	1	6%	
5-B.5.	4	7%	1	3%	3	10%	1	3%	3	10%	0		1	7%	1	7%	1	7%	0		2	11%	
5-B.6.	6	10%	4	13%	2	7%	3	10%	3	10%	2	13%	2	13%	1	7%	1	7%	0		2	11%	
5-B.7.	32	53%	15	50%	17	57%	16	53%	16	53%	8	53%	7	47%	8	53%	9	60%	6	50%	11	61%	
5-B.8.	7	12%	4	13%	3	10%	3	10%	4	13%	3	20%	1	7%	0		3	20%	0		3	17%	
5-B.8.1	7	12%	4	13%	3	10%	3	10%	4	13%	3	20%	1	7%	0		3	20%	0		3	17%	
5-B.8.2.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		
5-B.9.	12	20%	5	17%	7	23%	5	17%	7	23%	2	13%	3	20%	3	20%	4	27%	5	42%	2	11%	
5-B.9.1	9	15%	3	10%	6	20%	3	10%	6	20%	1	7%	2	13%	2	13%	4	27%	4	33%	2	11%	
5-B.9.2.	4	7%	2	7%	2	7%	3	10%	1	3%	1	7%	1	7%	2	13%	0		2	17%	0		
5-B.10.	9	15%	4	13%	5	17%	5	17%	4	13%	2	13%	2	13%	3	20%	2	13%	2	13%	2	11%	
5-B.10.1.	6	10%	2	7%	4	13%	3	10%	3	10%	1	7%	1	7%	1	7%	0		1	8%	0		
5-B.10.2.	4	7%	3	10%	1	3%	3	10%	1	3%	2	13%	1	7%	1	7%	0		1	8%	0		
5-B.11.	16	27%	6	20%	10	33%	5	17%	11	37%	2	13%	4	27%	3	20%	7	47%	5	42%	5	28%	
5-B.11.1.	10	17%	3	10%	7	23%	2	7%	8	27%	1	7%	2	13%	1	7%	6	40%	4	33%	3	17%	
5-B.11.2.	7	12%	3	10%	4	13%	3	10%	4	13%	1	7%	2	13%	2	13%	2	13%	2	17%	2	11%	
5-B.12.	10	17%	2	7%	8	27%	4	13%	6	20%	1	7%	1	7%	0		1	7%	1	8%	0		
5-B.13.	1	2%	0		1	3%	0		1	3%	0		0		0		0		0		0		
5-B.14.	2	3%	2	7%	0		2	7%	0		2	13%	0		0		0		0		0		
5-C.1.	5	8%	1	3%	4	13%	1	3%	4	13%	0		1	7%	1	7%	3	20%	3	25%	1	6%	
5-C.2.	28	47%	13	43%	15	50%	12	40%	16	53%	7	47%	6	40%	5	33%	10	67%	5	42%	10	56%	
5-C.3.	10	17%	2	7%	8	27%	5	17%	5	17%	1	7%	1	7%	4	27%	4	27%	4	33%	2	11%	
5-C.4.	12	20%	6	20%	6	20%	7	23%	5	17%	3	20%	3	20%	4	27%	2	13%	4	33%	4	22%	
5-C.5.	33	55%	16	53%	17	57%	17	57%	16	53%	9	60%	7	47%	8	53%	9	60%	6	50%	11	61%	

Categorias	Resoluiu		Não resoluiu		Resoluiu +		Resoluiu e não		Terceiros		Um só sentido		Aproximação		Interação		Negociação		Outros	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	N Total		30		13		4		8		6		5		33		7		1	
1-A.1	13	100%																		
1-A.2			30	100%																
1-A.3					13	100%														
1-A.4							4	100%												
1-B.1																				
1-B.2	1	8%	8	27%	5	38%	0													
1-B.3	1	8%	11	37%	3	23%	2	50%												
1-B.3.1	0		7	23%	1	8%	1	25%												
1-B.3.2	1	8%	4	13%	2	15%	1	25%												
1-B.4	4	31%	3	10%	1	8%	2	50%												
1-B.5	2	15%	5	17%	3	23%	0													
1-B.6	2	15%	9	30%	3	23%	1	25%												
1-B.7	5	38%	1	3%	1	8%	2	50%												
1-B.8	2	15%	1	3%	2	15%	1	25%												
1-B.8.1	2	15%	1	3%	2	15%	1	25%												
1-B.8.2	0		0		0		0													
1-B.9	4	31%	2	7%	1	8%	0													
1-B.9.1	4	31%	2	7%	1	8%	0													
1-B.9.2	0		0		0		0													
1-B.10	0		8	27%	1	8%	0													
1-B.10.1	0		8	27%	1	8%	0													
1-B.10.2	0		0		0		0													
1-B.11	0		0		0		0													
1-B.11.1	0		0		0		0													
1-B.11.2	0		0		0		0													
1-B.12	0		0		0		0													
1-B.13	0		0		0		0													
1-B.14	0		0		1	8%	1	25%												
1-C.1	2	15%	6	20%	4	31%	0													
1-C.2	9	69%	23	77%	7	54%	4	100%												
1-C.3	1	8%	9	30%	1	8%	0													
1-C.4	1	8%	8	27%	5	38%	0													
1-C.5	5	38%	1	3%	1	8%	2	50%												
2-A.1	5	38%	2	7%	1	8%	0													
2-A.2	0		4	13%	1	8%	1	25%												
2-A.3	0		4	13%	0		1	25%												
2-A.4	6	46%	16	53%	9	69%	2	50%												
2-A.5	2	15%	3	10%	2	15%	0													
2-A.6	0		1	3%	0		0								3	9%	1	14%	0	
2-B.1	4	31%	1	3%	1	8%	0		2	25%	0	0		0		0		0		0
2-B.2	0		0		0		0		0		0	0		0		0		0		0
2-B.3	0		0		0		0		0		0	0		0		0		0		0
2-B.3.1	0		0		0		0		0		0	0		0		0		0		0
2-B.3.2	0		0		0		0		0		0	0		0		0		0		0
2-B.4	0		0		0		0		0		0	0		0		0		0		0
2-B.5	2	15%	1	3%	1	8%	0		1	13%	0	0		2	6%	1	14%	0		0
2-B.6	3	23%	1	3%	0		3	75%	1	13%	2	33%	1	20%	3	9%	0		0	0
2-B.7	2	15%	7	23%	1	8%	1	25%	2	25%	2	33%	2	40%	4	12%	0		0	0
2-B.8	4	31%	15	50%	5	38%	1	25%	1	13%	1	17%	4	80%	13	39%	4	57%	0	0
2-B.8.1	3	23%	13	43%	4	31%	0		1	13%	1	17%	3	60%	11	33%	1	14%	0	0
2-B.8.2	1	8%	7	23%	1	8%	1	25%	0		0	1	20%	3	9%	5	71%	0		0
2-B.9	6	46%	15	50%	7	54%	1	25%	1	13%	0	2	40%	17	52%	6	86%	0		0
2-B.9.1	4	31%	10	33%	7	54%	1	25%	1	13%	0	2	40%	14	42%	2	29%	0		0
2-B.9.2	2	15%	5	17%	0		0		0		0	3	9%	4	57%	0		0		0
2-B.10	3	23%	10	33%	7	54%	0		1	13%	2	33%	1	20%	10	30%	5	71%	0	0
2-B.10.1	2	15%	9	30%	7	54%	0		1	13%	2	33%	1	20%	11	33%	3	43%	0	0

Categorias	Variáveis		Resolveu		Não resolveu		Resolveu +		Resolveu e não		Terceiros		Um só sentido		Aproximação		Interação		Negociação		Outros	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	N Total																					
2-B.10.2.	1	8%	4	13%	1	8%	0		0		0		0		0		1	3%	4	57%	0	
2-B.11.	0		1	3%	0		1	25%	0		0		0		0		2	6%	0		0	
2-B.11.1.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
2-B.11.2.	0		1	3%	0		1	25%	0		0		0		0		2	6%	0		0	
2-B.12.	1	8%	1	3%	1	8%	0		0		0		0		0		3	9%	0		0	
2-B.13.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
2-B.14.	2	15%	3	10%	2	15%	0		2	25%	1	17%	0		0		2	6%	0		1	100%
2-C.1.	7	54%	3	10%	2	15%	0		5	63%	0		0		0		5	15%	2	29%	0	
2-C.2.	8	62%	19	63%	11	85%	4	100%	3	38%	3	50%	4	80%	23	70%	3	43%	1	100%	0	
2-C.3.	3	23%	13	43%	7	54%	1	25%	1	13%	2	33%	2	40%	13	39%	6	86%	0		0	
2-C.4.	3	23%	8	27%	1	8%	1	25%	0		0		0		6	18%	6	86%	0		0	
2-C.5.	2	15%	7	23%	1	8%	1	25%	1	13%	2	33%	2	40%	4	12%	0		1	100%	0	
3-A.1	10	77%	26	87%	11	85%	3	75%	7	88%	4	67%	3	60%	30	91%	5	71%	1	100%	0	
3-A.2.	0		1	3%	0		0		0		0		1	20%	0		0		0		0	
3-A.3.	3	23%	2	7%	1	8%	1	25%	1	13%	1	17%	1	20%	2	6%	2	29%	0		0	
3-A.4.	0		1	3%	1	8%	0		0		1	17%	0		1	3%	0		0		0	
3-B.1.	2	15%	3	10%	3	23%	1	25%	1	13%	0		0		0		0		0		0	
3-B.2.	0		0		0		0		0		0		2	40%	7	21%	3	43%	0		0	
3-B.3.	1	8%	7	23%	3	23%	1	25%	0		0		0		3	9%	1	14%	0		0	
3-B.3.1.	1	8%	2	7%	1	8%	0		0		0		0		4	12%	2	29%	0		0	
3-B.3.2.	0		5	17%	2	15%	1	25%	0		0		2	40%	3	9%	1	14%	0		0	
3-B.4.	1	8%	2	7%	2	15%	1	25%	0		1	17%	1	20%	3	9%	0		0		0	
3-B.5.	1	8%	1	3%	1	8%	0		0		0		0		3	9%	0		0		0	
3-B.6.	2	15%	4	13%	2	15%	0		1	13%	0		1	20%	4	12%	2	29%	0		0	
3-B.7.	1	8%	3	10%	0		0		2	25%	1	17%	0		1	3%	0		0		0	
3-B.8.	5	38%	9	30%	3	23%	1	25%	3	38%	4	67%	0		8	24%	2	29%	1	100%	0	
3-B.8.1	5	38%	9	30%	3	23%	1	25%	3	38%	4	67%	0		8	24%	2	29%	1	100%	0	
3-B.8.2.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
3-B.9.	2	15%	6	20%	1	8%	1	25%	1	13%	0		1	20%	8	24%	0		0		0	
3-B.9.1	2	15%	6	20%	1	8%	1	25%	1	13%	0		1	20%	8	24%	0		0		0	
3-B.9.2.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
3-B.10.	1	8%	10	33%	5	38%	1	25%	2	25%	2	33%	3	60%	9	27%	1	14%	0		0	
3-B.10.1.	1	8%	7	23%	5	38%	1	25%	2	25%	2	33%	3	60%	7	21%	0		0		0	
3-B.10.2.	0		3	10%	0		0		0		0		0		2	6%	1	14%	0		0	
3-B.11.	2	15%	5	17%	2	15%	0		2	25%	2	33%	0		5	15%	0		0		0	
3-B.11.1.	2	15%	2	7%	0		0		1	13%	2	33%	0		1	3%	0		0		0	
3-B.11.2.	0		3	10%	2	15%	0		1	13%	0		0		4	12%	0		0		0	
3-B.12.	0		6	20%	2	15%	1	25%	0		1	17%	0		6	18%	2	29%	0		0	
3-B.13.	1	8%	1	3%	1	8%	0		1	13%	0		1	20%	1	3%	0		0		0	
3-B.14.	0		1	3%	2	15%	0		1	13%	0		0		1	3%	1	14%	0		0	
3-C.1.	4	31%	6	20%	5	38%	1	25%	3	38%	0		1	20%	12	36%	0		0		0	
3-C.2.	9	69%	25	83%	8	62%	4	100%	4	50%	6	100%	4	80%	25	76%	6	86%	1	100%	0	
3-C.3.	2	15%	8	27%	7	54%	1	25%	2	25%	2	33%	4	80%	8	24%	2	29%	0		0	
3-C.4.	0		6	20%	2	15%	0		1	13%	0		0		6	18%	1	14%	0		0	
3-C.5.	1	8%	3	10%	0		0		2	25%	1	17%	0		1	3%	0		0		0	
4-A.1	11	85%	26	87%	10	77%	4	100%	7	88%	4	67%	5	100%	28	85%	6	86%	1	100%	0	
4-A.2.	0		0		1	8%	0		1	13%	0		0		0		0		0		0	
4-A.3.	2	15%	2	7%	2	15%	0		0		1	17%	0		4	12%	1	14%	0		0	
4-A.4.	0		2	7%	0		0		0		1	17%	0		1	3%	0		0		0	
4-B.1.	4	31%	1	3%	0		1	25%	1	13%	0		1	20%	4	12%	0		0		0	
4-B.2.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
4-B.3.	1	8%	2	7%	1	8%	0		0		0		0		2	6%	2	29%	0		0	
4-B.3.1.	1	8%	2	7%	0		0		0		0		0		2	6%	1	14%	0		0	
4-B.3.2.	0		0		1	8%	0		0		0		0		0		1	14%	0		0	
4-B.4.	4	31%	1	3%	0		1	25%	2	25%	1	17%	1	20%	2	6%	0		0		0	

Categorias	Resolheu		Não resolheu		Resolheu +		Resolheu e não		Terceiros		Um só sentido		Aproximação		Interação		Negociação		Outros	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
N Total	13		30		13		4		8		6		5		33		7		1	
4-B.5.	2	15%	3	10%	2	15%	0		3	38%	1	17%	0		3	9%	0		0	
4-B.6.	0		1	3%	1	8%	1	25%	1	13%	0		0		2	6%	0		0	
4-B.7.	2	15%	3	10%	3	23%	1	25%	2	25%	1	17%	1	20%	4	12%	0		1	100%
4-B.8.	0		5	17%	1	8%	0		0		2	33%	0		4	12%	0		0	
4-B.8.1	0		5	17%	1	8%	0		0		2	33%	0		4	12%	0		0	
4-B.8.2.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
4-B.9.	5	38%	7	23%	4	31%	1	25%	1	13%	0		1	20%	11	33%	4	57%	0	
4-B.9.1	3	23%	4	13%	3	23%	1	25%	0		0		1	20%	8	24%	2	29%	0	
4-B.9.2.	3	23%	3	10%	2	15%	0		1	13%	0		0		3	9%	4	57%	0	
4-B.10.	2	15%	10	33%	3	23%	0		0		1	17%	2	40%	8	24%	4	57%	0	
4-B.10.1.	1	8%	7	23%	2	15%	0		0		1	17%	2	40%	4	12%	3	43%	0	
4-B.10.2.	1	8%	3	10%	1	8%	0		0		0		0		4	12%	1	14%	0	
4-B.11.	1	8%	6	20%	2	15%	0		0		1	17%	1	20%	5	15%	2	29%	0	
4-B.11.1.	0		1	3%	0		0		0		1	17%	0		0		0		0	
4-B.11.2.	1	8%	5	17%	2	15%	0		0		0		1	20%	5	15%	2	29%	0	
4-B.12.	0		4	13%	1	8%	0		0		1	17%	0		3	9%	1	14%	0	
4-B.13.	0		3	10%	1	8%	0		0		1	17%	0		2	6%	0		1	100%
4-B.14.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
4-C.1.	4	31%	6	20%	3	23%	1	25%	3	38%	2	33%	1	20%	7	21%	0		1	100%
4-C.2.	7	54%	14	47%	6	46%	3	75%	2	25%	3	50%	2	40%	20	61%	3	43%	0	
4-C.3.	2	15%	7	23%	2	15%	0		1	13%	1	17%	2	40%	4	12%	3	43%	0	
4-C.4.	5	38%	9	30%	5	38%	0		1	13%	0		1	20%	12	36%	5	71%	0	
4-C.5.	2	15%	3	10%	3	23%	1	25%	2	25%	1	17%	1	20%	4	12%	0		1	100%
5-A.1	12	92%	27	90%	12	92%	4	100%	8	100%	5	83%	5	100%	30	91%	7	100%	0	
5-A.2.	0		2	7%	1	8%	0		0		0		0		2	6%	0		1	100%
5-A.3.	1	8%	1	3%	0		0		0		1	17%	0		1	3%	0		0	
5-A.4.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
5-B.1.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
5-B.2.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
5-B.3.	0		1	3%	0		0		0		0		0		1	3%	0		0	
5-B.3.1.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
5-B.3.2.	0		1	3%	0		0		0		0		0		1	3%	0		0	
5-B.4.	1	8%	1	3%	1	8%	0		0		0		0		3	9%	0		0	
5-B.5.	1	8%	2	7%	1	8%	0		0		0		0		4	12%	0		0	
5-B.6.	0		3	10%	3	23%	0		0		2	33%	0		3	9%	1	14%	0	
5-B.7.	10	77%	15	50%	5	38%	2	50%	6	75%	4	67%	5	100%	14	42%	2	29%	1	100%
5-B.8.	0		2	7%	4	31%	1	25%	1	13%	1	17%	0		5	15%	0		0	
5-B.8.1	0		2	7%	4	31%	1	25%	1	13%	1	17%	0		5	15%	0		0	
5-B.8.2.	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0	
5-B.9.	1	8%	5	17%	5	38%	1	25%	1	13%	1	17%	0		8	24%	2	29%	0	
5-B.9.1	1	8%	4	13%	3	23%	1	25%	1	13%	1	17%	0		6	18%	1	14%	0	
5-B.9.2.	0		2	7%	2	15%	0		0		0		0		3	9%	1	14%	0	
5-B.10.	0		5	17%	4	31%	0		0		0		0		8	24%	1	14%	0	
5-B.10.1.	0		4	13%	2	15%	0		0		0		0		6	18%	0		0	
5-B.10.2.	0		2	7%	2	15%	0		0		0		0		3	9%	1	14%	0	
5-B.11.	0		9	30%	5	38%	2	50%	2	25%	1	17%	2	40%	9	27%	2	29%	0	
5-B.11.1.	0		5	17%	5	38%	0		1	13%	1	17%	1	20%	6	18%	1	14%	0	
5-B.11.2.	0		4	13%	1	8%	2	50%	1	13%	0		1	20%	4	12%	1	14%	0	
5-B.12.	2	15%	5	17%	3	23%	0		2	25%	0		1	20%	4	12%	3	43%	0	
5-B.13.	0		0		1	8%	0		0		0		0		1	3%	0		0	
5-B.14.	1	8%	1	3%	0		0		0		1	17%	0		1	3%	0		0	
5-C.1.	1	8%	2	7%	2	15%	0		0		0		0		5	15%	0		0	
5-C.2.	3	23%	13	43%	10	77%	2	50%	2	25%	4	67%	1	20%	19	58%	2	29%	0	
5-C.3.	0		7	23%	3	23%	0		0		0		1	20%	6	18%	3	43%	0	
5-C.4.	1	8%	6	20%	3	23%	2	50%	1	13%	0		1	20%	8	24%	2	29%	0	
5-C.5.	11	85%	15	50%	5	38%	2	50%	6	75%	4	67%	5	100%	15	45%	2	29%	1	100%

ANEXO H

Variáveis e respectivos Temas, sub-temas, categorias e sub-categorias onde se registaram diferenças significativas na aplicação dos testes estatísticos do qui-quadrado e Fisher

- ordenação das diferenças segundo as variáveis (p.184) -
- exemplo de output do SPSS, relativo ao cruzamento das variáveis com uma categoria (C.3) de um tema (tema2), no âmbito da totalidade da amostra (p.186) -

Tema	Sub-Tema, Categoria e Sub-Categ.	Estatuto								
		Diferenças para toda a amostra			Diferenças entre alunos e prof.s			Diferenças entre alunas e prof.s		
		Valor de Qui-Quadrado	Probabilidade associada	Coef. de contingência	Valor de Qui-Quadrado	Probabilidade associada	Coef. de contingência	Valor de Qui-Quadrado	Probabilidade associada	Coef. de contingência
1	A.1 Resolve	11,882	0,001	0,407	7,500	0,017*	0,447			
	A.3 Dúvida	4,812	0,028	0,272	3,968	0,046	0,342			
	B.2 Oportunidade	13,416	0,000	0,427				7,778	0,005	0,454
	B.3 Características	4,022	0,045	0,251	6,136	0,035*	0,412			
	B.3.1 ...idade/estatuto	6,405	0,011	0,311						
	B.4 Tarefa	7,680	0,006	0,337						
	C.4 Prof. & Aluno	13,416	0,000	0,427				6,000	0,005	0,454
2	B.8 Consciencialização							9,533	0,011	0,423
	B.8.2 ...do prof	12,000	0,001	0,408				10,909	0,002*	0,516
	B.10 Implicação	1,456	0,028	0,272						
	B.10.2 ... de ambas as partes							6,000	0,042*	0,408
	C.3 Professor	10,000	0,002	0,378				8,571	0,003	0,471
3	B.3 Características	15,000	0,000	0,447				10,909	0,002*	0,516
	B.3.2 ... pessoais							6,000	0,042*	0,408
	B.10 Implicação	6,648	0,010	0,316	7,778	0,005	0,454			
	B.10.1 ... de uma parte	5,963	0,015	0,301						
	B.12 Investimento	6,405	0,011	0,311						
	C.3 Professor	11,429	0,001	0,400	7,778	0,005	0,454			
4	B.10 Implicação	7,200	0,007	0,427						
	B.10.1 ... de uma parte	7,680	0,006	0,337						
	C.3 Professor	5,455	0,020	0,289						
5	B.12 Investimento	4,320	0,038	0,259						
	C.3 Professor	4,320	0,038	0,259						
1,2,3,4 & 5	B.2 Oportunidade	13,416	0,000	0,427	6,000	0,042*	0,408	7,778	0,005	0,454
	B.3 Características	8,864	0,003	0,384	7,778	0,014*	0,454			
	B.3.1 ...idade/estatuto	9,017	0,003	0,388	6,000	0,042*	0,408			
	B.4 Tarefa	6,648	0,010	0,316				7,778	0,014*	0,454
	B.6 Motivações	8,760	0,004	0,344	5,000	0,025	0,378			
	B.8.2 Consc. ...do prof	12,000	0,001	0,408				10,909	0,002*	0,516
	B.10 Implicação	11,589	0,001	0,402	5,000	0,025	0,378	6,652	0,010	0,426
	B.10.1 ... de uma parte	15,017	0,000	0,447	10,800	0,001	0,514	4,821	0,028	0,372
	B.12 Investimento	9,320	0,002	0,367	7,778	0,005	0,454			
	C.3 Professor	15,429	0,000	0,452	8,571	0,003	0,471	7,033	0,008	0,436
2,3,4 & 5	C.4 Prof. & Aluno	7,177	0,007	0,327				5,400	0,020	0,391
	B.3 Características	16,596	0,000	0,465	6,000	0,042*	0,408	10,909	0,002*	0,516
	B.3.2 ... pessoais							6,000	0,042*	0,408
	B.6 Motivações	8,864	0,003	0,359				4,821	0,028	0,372
	B.8.2 Consc. ...do prof	12,000	0,001	0,408				10,909	0,002*	0,516
	B.10 Implicação	8,148	0,004	0,346				4,821	0,028	0,372
	B.10.1 ... de uma parte	11,380	0,001	0,399	6,652	0,010	0,426	4,821	0,028	0,372
	B.12 Investimento	9,320	0,002	0,367	7,778	0,005	0,454			
	C.3 Professor	17,143	0,000	0,471	6,533	0,011	0,423	10,995	0,001	0,518

NOTA: Dados obtidos através da utilização do SPSS for Windows - Release 7.5.1. - (Dados de Qui-Quadrado de Pearson para um intervalo de confiança de 0,05, com um grau de liberdade e onde no máximo 20% das células tinham 5 como valor esperado, com exceção dos dados assinalados com asterisco (*), resultantes da aplicação do Teste de Fisher.)

		Género								
Tema	Sub-Tema, Categoria e Sub-Categ.	Diferenças para toda a amostra			Diferenças entre alunos e alunas			Diferenças entre prof ^s e prof.s		
		Valor de Qui-Quadrado	Probabilidade associada	Coef. de contingência	Valor de Qui-Quadrado	Probabilidade associada	Coef. de contingência	Valor de Qui-Quadrado	Probabilidade associada	Coef. de contingência
1	B.5. Castigo	4,320	0,038	0,259						
	B.9.1 Motiv. ... do aluno	4,043	0,004	0,251						
	C.1. Processo	6,667	0,010	0,316						
2	B.6. Motivações				7,500	0,017*	0,447			
	B.7. Bem geral	5,455	0,020	0,289						
	B.8. Consciencialização							6,533	0,011	0,423
	B.8.2. ...do prof	4,320	0,038	0,259				5,400	0,020	0,391
	C.3. Professor	4,444	0,035	0,263				5,000	0,025	0,378
	C.5. Bem geral	5,455	0,020	0,289						
3										
4	B.9.2. Motiv. ... de ambas							6,000	0,042*	0,408
5	B.11.1. Bem estar... pessoal	4,320	0,038	0,259						
1,2,3,4 & 5	B.8.2. Consc. ...do prof	4,320	0,038	0,259				5,400	0,020	0,391
4 & 5	B.9.2. ... de ambos	4,356	0,037	0,260						
2,3,4 & 5	B.8.2. Consc. ...do prof	4,320	0,038	0,259				5,400	0,020	0,391
& 5	B.9.2. ... de ambos	4,356	0,037	0,260						

NOTA: Dados obtidos através da utilização do SPSS for Windows - Release 7.5.1. - (Dados de Qui-Quadrado de Pearson para um intervalo de confiança de 0,05, com um grau de liberdade e onde no máximo 20% das células tinham 5 como valor esperado, com excepção dos dados assinalados com asterisco (*), resultantes da aplicação do Teste de Fisher.)

Crosstabs for *Tema 2, Sub-Tema C, Categoria 3 ("Professor")*

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
ESTATUTO * T2PROFES	60	100,0%	0	,0%	60	100,0%
SEXO * T2PROFES	60	100,0%	0	,0%	60	100,0%

ESTATUTO * Tema 2, Sub-Tema C, Categoria 3 ("Professor")

Crosstab

		T2PROFES			
		não referida	referida	Total	
ESTATUTO	alunos	Count	24	6	30
		Expected Count	18,0	12,0	30,0
		% of Total	40,0%	10,0%	50,0%
	profes.	Count	12	18	30
		Expected Count	18,0	12,0	30,0
		% of Total	20,0%	30,0%	50,0%
Total		Count	36	24	60
		Expected Count	36,0	24,0	60,0
		% of Total	60,0%	40,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,000 ^b	1	,002		
Continuity Correction ^a	8,403	1	,004		
Likelihood Ratio	10,357	1	,001		
Fisher's Exact Test				,003	,002
Linear-by-Linear Association	9,833	1	,002		
N of Valid Cases	60				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The min. expected count is 12,00.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,378	,002
N of Valid Cases		60	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ESTATUTO * Tema 2, Sub-Tema C, Categoria 3 ("Professor") * SEXO
Crosstabulation

SEXO			T2PROFES			
			não referida	referida	Total	
masc.	ESTATUTO	alunos	Count	13	2	15
			Expected Count	11,0	4,0	15,0
			% of Total	43,3%	6,7%	50,0%
	profes.		Count	9	6	15
			Expected Count	11,0	4,0	15,0
			% of Total	30,0%	20,0%	50,0%
	Total		Count	22	8	30
			Expected Count	22,0	8,0	30,0
			% of Total	73,3%	26,7%	100,0%
fem.	ESTATUTO	alunos	Count	11	4	15
			Expected Count	7,0	8,0	15,0
			% of Total	36,7%	13,3%	50,0%
	profes.		Count	3	12	15
			Expected Count	7,0	8,0	15,0
			% of Total	10,0%	40,0%	50,0%
	Total		Count	14	16	30
			Expected Count	14,0	16,0	30,0
			% of Total	46,7%	53,3%	100,0%

Chi-Square Tests

SEXO		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
masc.	Pearson Chi-Square	2,727 ^b	1	,099		
	Continuity Correction ^a	1,534	1	,215		
	Likelihood Ratio	2,824	1	,093		
	Fisher's Exact Test				,215	,107
	Linear-by-Linear Association	2,636	1	,104		
	N of Valid Cases		30			
fem.	Pearson Chi-Square	8,571 ^c	1	,003		
	Continuity Correction ^a	6,563	1	,010		
	Likelihood Ratio	9,046	1	,003		
	Fisher's Exact Test				,009	,005
	Linear-by-Linear Association	8,286	1	,004		
	N of Valid Cases		30			

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,00.

c. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.

Symmetric Measures

SEXO			Value	Approx. Sig.
masc.	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,289	,099
	N of Valid Cases		30	
fem.	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,471	,003
	N of Valid Cases		30	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

*SEXO * Tema 2, Sub-Tema C, Categoria 3 ("Professor")*

Crosstab

		T2PROFES			
		não referida	referida	Total	
SEXO	masculino	Count	22	8	30
		Expected Count	18,0	12,0	30,0
		% of Total	36,7%	13,3%	50,0%
	feminino	Count	14	16	30
		Expected Count	18,0	12,0	30,0
		% of Total	23,3%	26,7%	50,0%
Total		Count	36	24	60
		Expected Count	36,0	24,0	60,0
		% of Total	60,0%	40,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,444 ^b	1	,035		
Continuity Correction ^a	3,403	1	,065		
Likelihood Ratio	4,511	1	,034		
Fisher's Exact Test				,064	,032
Linear-by-Linear Association	4,370	1	,037		
N of Valid Cases	60				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The min. expected count is 12,00.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,263	,035
	N of Valid Cases	60	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

SEXO * Tema 2, Sub-Tema C, Categoria 3 ("Professor") * ESTATUTO Crosstabulation

ESTATUTO			T2PROFES			
			não referida	referida	Total	
alunos	SEXO	masc.	Count	13	2	15
			Expected Count	12,0	3,0	15,0
			% of Total	43,3%	6,7%	50,0%
	fem.	Count	11	4	15	
		Expected Count	12,0	3,0	15,0	
		% of Total	36,7%	13,3%	50,0%	
	Total	Count	24	6	30	
		Expected Count	24,0	6,0	30,0	
		% of Total	80,0%	20,0%	100,0%	
prof.	SEXO	masc.	Count	9	6	15
			Expected Count	6,0	9,0	15,0
			% of Total	30,0%	20,0%	50,0%
	fem.	Count	3	12	15	
		Expected Count	6,0	9,0	15,0	
		% of Total	10,0%	40,0%	50,0%	
	Total	Count	12	18	30	
		Expected Count	12,0	18,0	30,0	
		% of Total	40,0%	60,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

ESTATUTO		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
alunos	Pearson Chi-Square	,833 ^b	1	,361		
	Continuity Correction ^a	,208	1	,648		
	Likelihood Ratio	,846	1	,358		
	Fisher's Exact Test				,651	,326
	N of Valid Cases	30				
prof.	Pearson Chi-Square	5,00 ^c	1	,025		
	Continuity Correction ^a	3,47	1	,062		
	Likelihood Ratio	5,18	1	,023		
	Fisher's Exact Test				,060	,030
	N of Valid Cases	30				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The min. expected count is 3,00.

c. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,00.

Symmetric Measures

ESTATUTO			Value	Approx. Sig.
alunos	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,164	,361
prof.	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,378	,025

