



EDUCAR PARA RELAÇÕES SAUDÁVEIS

A aplicação da aula de convivência em contexto escolar



adeima

Associação para o
Desenvolvimento Integrado
de Matosinhos



matosinhos

NORTE2020
PROGRAMA OPERACIONAL REGIONAL DO NORTE

**PORTUGAL
2020**



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



ÍNDICE

	EDUCAR PARA RELAÇÕES SAUDÁVEIS EM CONTEXTO ESCOLAR	4
	COMO COMPREENDER E ANALISAR OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR	6
	As emoções e o comportamento	7
	A perspetiva das crianças e jovens e os problemas de convivência	9
	ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE RESOLUÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR	11
	A AULA DE CONVIVÊNCIA	15
	As fichas temáticas da Aula de Convivência	17
	Guia de implementação da Aula de Convivência	63
	Fichas formais de funcionamento da Aula de Convivência	71
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

TÍTULOS

PÁGINAS

FICHA TÉCNICA

TÍTULO EDUCAR PARA RELAÇÕES SAUDÁVEIS - A APLICAÇÃO DA AULA DE CONVIVÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR

AUTORIA ADEIMA, CÂMARA MUNICIPAL DE MATOSINHOS, MÓNICA NOGUEIRA SOARES

TIRAGEM 250 EXEMPLARES

DATA EDIÇÃO JUNHO, 2022

DESIGN E EDIÇÃO GRÁFICA ALBA, DESIGN DE COMUNICAÇÃO, LDA.

FINANCIADO POR PROGRAMA OPERACIONAL REGIONAL DO NORTE, NORTE2020, FUNDO SOCIAL EUROPEU

EDUCAR PARA RELAÇÕES SAUDÁVEIS EM CONTEXTO ESCOLAR

A realidade atual reflete novos paradigmas sociológicos, na forma de interagir e de se relacionar com o mundo e a escola e, paralelamente às aprendizagens formais, cada vez mais assume um papel educacional, com um grande enfoque nas aprendizagens informais.

De facto, as temáticas da violência, da disrupção escolar e da conflitualidade não são novidade e os estudos proliferam nas diferentes áreas científicas, contudo estes fenómenos continuam a ser uma realidade no quotidiano nas escolas, prejudicando as relações e o desenvolvimento saudável das crianças e jovens, acumulando-se as preocupações com estes temas e a necessidade de encontrar uma solução.

Está-se perante uma sociedade onde há um relato constante de situações conflituosas, com discursos de pessoas que vivenciam conflitos com outras pessoas. Mais do que a vivência de conflitos, é a forma como as pessoas (não) convivem, centrando os seus relacionamentos interpessoais através das redes sociais e de dispositivos físicos, em detrimento do relacionamento presencial e afetivo. Deste modo, quando surgem conflitos, a solução acaba por ser descartável e meramente remediativa.

Aqui, a subjetividade da noção de conflito passa pelo facto de as divergências nascerem a partir de meras diferenças de opinião ou de formas de estar, gerando perspetivas por vezes contraditórias, ou percecionadas como contraditórias que, por sua vez, geram formas diferentes e problemáticas de interpretar os acontecimentos. Para além desta forma de vivência do conflito, verificam-se paralelamente dificuldades em gerir esses mesmos conflitos, sendo que se adota, demasiadas vezes, a estratégia que parece resultar sempre – a imposição e a punição. Esta é uma situação que afeta a sociedade em geral, mas que assume contornos graves se a associarmos ao contexto escolar.

A conflituosidade social tem vindo a introduzir-se no espaço da escola assumindo as mais diversas formas:

ameaças, insultos e difamações, agressões e lutas, desafios à autoridade, questionamento da autoridade, boatos, pressões, chantagens. Estes comportamentos são relatos comuns e vulgares em muitas instituições educativas. O clima de segurança e confiança necessário ao contexto ensino-aprendizagem cede, dando espaço a emoções e sentimentos negativos como o medo, a insegurança, a desmotivação e a desconexão, comuns a tantos agentes educativos (docentes, alunos/as, assistentes operacionais, famílias).

O ato de educar envolve o desenvolvimento e a promoção de competências pessoais e a integração social e profissional das novas gerações num contexto social em constante evolução (Soares, 2013). Assim, aprender a (con)viver constitui um dos objetivos fundamentais do sistema educativo. O desafio das escolas é desenvolver um modelo e uma cultura de coexistência, que seja assumida pela comunidade educativa e assente em valores democráticos, implicando a participação das famílias, do pessoal docente e dos/as alunos/as na sua elaboração e desenvolvimento. Este envolvimento é fundamental, não obstante os condicionalismos ou as exigências que se possam colocar, mas a escola pode e deve intervir nos processos de reprodução da violência e esta reprodução surge, precisamente nos diferentes sistemas em que os/as alunos/as se inserem (Bronfenbrenner, 1996). Como defende Pingeon, "se não for para acabar com eles pelo menos para atenuá-los (...). Ao restaurar a comunicação onde ela não passa mais e ao reconstruir o laço social, estaremos a desamordçar as estruturas violentas" (Pingeon, 2007, p.14, 16). Autores/as defendem que as estimativas dos custos da violência podem servir como pontos de referência para a alocação de recursos e definição de prioridades nos diversos contextos, garantindo que a prevenção da violência é superiormente classificada em termos de investimento. Ou seja, numa avaliação custo-benefício e custo-eficácia, este pode ser um primeiro passo para explorar os benefícios de potenciais intervenções destinadas a prevenir violência (OMS, 2005).

EDUCAR PARA RELAÇÕES SAUDÁVEIS

A violência nas escolas, sendo um fenómeno que ocorre na escola, não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser analisada e compreendida a partir do contexto cultural e social em que ocorre (Amado, 2005). Ou seja, focar os fenómenos da conflitualidade e da violência, por si só, não é o suficiente, pelas múltiplas facetas que estes assumem e pela subjetividade de cada pessoa envolvida (Chispino & Chispino, 2011). Importa perceber a cultura de escola e a forma de assumir a convivência (Guarro, 2005).

A convivência escolar é um conceito que permite situar e compreender as interações num contexto de relações institucionais e sociais. Passa pela interrelação entre os diferentes membros de um estabelecimento escolar, influenciando significativamente o desenvolvimento ético, socioafetivo e intelectual dos e das alunas. Este conceito não se limita apenas à relação entre alunos/as e professores/as, mas também inclui as formas de interação entre todos os diferentes agentes da comunidade educativa, sendo, por isso, uma construção coletiva da responsabilidade de todos os membros educativos, sem exceção. De acordo com Jares (2001; 2002), conviver significa viver com outras pessoas com base em relações sociais, com um código avaliativo necessariamente subjetivo e dependente de um contexto social particular. Alunos/as e professores/as devem poder aspirar a um ambiente escolar com a necessária tranquilidade, seguro, que lhes faculte uma convivência interpessoal de consideração pela dignidade humana e cidadania, expressa pela aceitação e o acolhimento das diferenças individuais, variáveis fundamentais para a saúde emocional e o bem-estar psicossocial, durante a efetivação das atividades de ensino/aprendizagem (Mascarenhas, 2006; Mascarenhas et al., 2005).

A participação ativa dos e das alunas é tida como condição sine qua non para que a cultura de convivência na escola seja cada vez mais positiva. No entanto, existem diversos obstáculos pois, cada vez mais, a escola é um espaço onde se encontram pessoas muito diferentes, com interesses, motivações e culturas cada vez mais divergentes. Ainda assim, a escola deve tratar todas as pessoas de igual forma, como se tivessem as mesmas origens e os mesmos valores, como se reagissem com iguais emoções e refletissem semelhantes expectativas vivenciais. E será que têm?! Esta pluralidade e diversidade populacional ainda não provocaram as mudanças organizacionais e pedagógicas que o contexto educativo atual necessita. A escola continua, de facto, a ter genericamente as mesmas práticas, ainda que a sociedade na qual se insere apresente uma rápida e permanente mutação. A crescente heterogeneidade social e cultural das instituições escolares acentuou as discrepâncias e a conflitualidade daí resultantes, por

diferenças que se apresentam a todos os níveis (Estrela, 2001).

Acreditando, então, que a escola tem como imperativos e objetivos, tanto a formação académica dos e das alunas, como a formação pessoal, relacional e social, o contexto escola revela-se o contexto ideal para promover esta alteração no paradigma da abordagem e resolução de conflitos. A manutenção das tradicionais medidas disciplinares punitivas, a que o sistema educativo usualmente recorre, não é a estratégia que cumpre as exigências e as necessidades que as escolas apresentam atualmente (Schnitman, 1999).

É preciso pensar estratégias que promovam aspetos como o exercício responsável da cidadania, aprender a envolver-se na escola em si e na vida social, a aprendizagem do diálogo, do respeito pelos direitos humanos, a empatia, a atitude positiva face aos conflitos, o desenvolvimento de competências sociais e de controlo emocional, o autoconhecimento e desenvolvimento da autoestima. Estas são competências essenciais e que devem estar presentes para uma sã convivência na escola, independentemente do/a agente educativo em causa (González-Perez & Pozo, 2007).

Tuvilla (2004) considera o ambiente socioeducativo das escolas como um elemento essencial para melhorar a convivência. As instituições educativas devem ser espaços de convivência, caracterizados por interações positivas entre todos as pessoas que a constituem, sendo que a existência de conflitos deve ser encarada como algo normativo e natural.

Este manual surge com o objetivo de contribuir para a sensibilização da comunidade educativa, para que esta aposte em dinâmicas facilitadoras da intervenção e de prevenção para estes fenómenos, divulgando e sistematizando princípios de boas práticas que ajudem a tornar estas iniciativas mais eficazes e mais generalizadas, focando, não apenas, a resolução e remediação de conflitos, mas também a sua prevenção, isto é, contribuindo para a convivência escolar e promovendo o sucesso escolar, para o desenvolvimento harmonioso da criança e do/a jovem. Para isso, é fundamental favorecer a escola como um novo espaço de intervenção, enquanto espaço privilegiado do ato educativo, que é, em si mesmo, também um ato social. O programa de intervenção baseado nos pressupostos apresentados, de nome "Aula de Convivência" (traduzido e adaptado de Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2007), permite concretizar esses mesmos objetivos, tornando a escola um espaço potenciador das competências essenciais à convivência sã (Soares, 2017).

COMO COMPREENDER E ANALISAR OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR

Os comportamentos disruptivos aparecem como uma resposta referente a determinadas situações, podendo estes dificultar, ou até mesmo impedir, as aprendizagens (Ricardo *et al.*, 2012). Torna-se necessário motivar os e as alunas para as atividades escolares, no sentido de que estes/as estejam mais focalizados na aprendizagem e, por consequência, que dediquem menos tempo a perturbar a aula. A motivação para aprender assume, assim, um papel preponderante na prevenção de comportamentos desadequados em contexto de sala de aula (Eccheli, 2008). A relação entre os comportamentos disruptivos e a predisposição dos e das alunas para a aprendizagem está bastante documentada na literatura: alunos/as mais desmotivados/as têm maior tendência para demonstrar comportamentos disruptivos na sala de aula.

Um clima de escola positivo e facilitador é aquele em que a ênfase do/a professor/a está colocada na prevenção do aparecimento de comportamentos disruptivos e não na sua remediação, isto porque, em ambientes de sala de aula preventivos o/a professor/a consegue aumentar o tempo em que os e as alunas estão focadas na aprendizagem, em detrimento da manifestação de comportamentos disruptivos (Ratcliff *et al.*, referidos por Ricardo *et al.*, 2012). Na mesma linha, Allodi (referido por Ricardo *et al.*, 2012) refere que o clima de escola e de sala de aula pode ter um papel catalisador nos problemas dos e das alunas: são os/as alunos/as com problemas emocionais e comportamentais aqueles/as que são mais vulneráveis aos efeitos de um clima de escola e de sala de aula negativo. Percebe-se, portanto, que quando estes/as percecionam um ambiente social mais negativo na escola e na sala de aula, acabam por ser afetados/as tanto a nível emocional, como comportamental.

A relação entre o/a professor/a e o/a aluno/a depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo/a professor/a, da relação empática com os/as seus/suas alunos/as, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir de acordo com o nível de compreensão dos/as alunos/as e da criação de pontes entre o seu conhecimento e o deles/as. Trata-se, de certa forma, de incentivar o lado positivo dos e das alunas, formando cidadãos/ãs conscientes dos seus deveres e das suas responsabilidades sociais. Ou seja, importa fomentar um clima de escola cooperativo e positivo. A identificação com a escola favorecerá a motivação que, por sua vez, favorecerá a relação com os/as professores/as, prevenindo os comportamentos disruptivos (Soares, 2019).

As situações de vitimização e de agressividade presentes em vários estudos nacionais, acabam por ser preocupantes, alertando para as diferentes variáveis que afetam o bem-estar dos e das alunas nas suas vivências escolares. Considerando as variações sociais e culturais a que a escola está sujeita, é necessário continuar a conhecer e analisar o impacto destas mudanças no desenvolvimento social, moral e cívico dos e das alunas e integrar estas mudanças no percurso e sucesso escolar destes/as. Não deixa de ser igualmente importante

perceber como estas vivências são integradas e avaliadas pelos seus intervenientes.

Existem também estudos que revelam a presença de vários mitos em torno da violência, presentes nos discursos de crianças e jovens, isto é, crenças disfuncionais que podem ser entendidas como formas estereotipadas de conceber o fenómeno da violência negando-o, normalizando-o, justificando-o ou legitimando-o até (Soares, 2017). Estas crenças podem aumentar o risco de responsabilização da vítima pelas ocorrências dos episódios de violência, promovendo a desculpabilização do/a agressor/a. Também se corre o risco de limitar o problema aos maus-tratos, banalizando a experiência da vítima, negando a gravidade dos maus-tratos a longo prazo, não reconhecendo a sua dimensão criminal e levando à ausência de denúncia e de intervenção (Matos *et al.*, 2006). É fundamental intervir ao nível da desconstrução e reconstrução de crenças, tanto com rapazes como com raparigas, no que diz respeito aos fenómenos de violência e à sua contextualização, pois a forma como as crianças e jovens pensam, influencia a sua ação e as suas relações, na atualidade e no futuro.

Também outros/as intervenientes da escola devem ser considerados/as na conceitualização dos comportamentos perturbadores da convivência, nomeadamente os/as assistentes operacionais da escola, os/as delegados/as de turma e as famílias. Os/as assistentes operacionais são membros integrantes e ativos da comunidade escolar e o desempenho das suas funções requer que interajam na escola, tanto com os/as professores/as como com os/as alunos/as. Há vários/as autores/as que reforçam o papel dos/as assistentes operacionais nas escolas, uma vez que supervisionam espaços e tempos de conflito potencial, como é o caso dos recreios e dos refeitórios (Barroso, 1995; 2008), no entanto, nem sempre existe uma legitimação formal que os/as implique e valorize na resolução de conflitos. Os elementos do pessoal não docente deveriam integrar as estruturas formais e as redes de participação da escola, pela responsabilidade educativa que têm e como técnicos/as de apoio logístico às atividades de ensino. Passa pela valorização pessoal e profissional dos/as assistentes operacionais, uma vez que lidam diretamente com crianças e com jovens, acompanhando-os/as em atividades escolares diárias. É nessas atividades diárias que surgem momentos com problemas de comportamento e com conflitos que dificultam a gestão das atividades e prejudicam a relação adulto/a-aluno/a e entre alunos/as. Assumindo que o pessoal não docente teria um papel mais ativo na resolução de conflitos e os/as alunos/as o reconhecessem como tal, o seu papel seria mais valorizado e seriam mais uma pessoa adulta a servir de modelo de comportamento.

No que diz respeito ao/à delegado/a de turma, trata-se de um/a aluno/a a quem são exigidas uma série de competências e tarefas, havendo até, nalgumas escolas, a descrição do perfil de um/a delegado/a de turma. Contudo, há estudos (Soares, 2017) que refletem que

EDUCAR PARA RELAÇÕES SAUDÁVEIS

este/a não assume a importância que lhe é atribuída, nem cumpre os objetivos que lhe estão associados. Aliás, o/a delegado/a de turma é considerado/a a figura com menos interferência na resolução de conflitos da escola.

Quanto às famílias, sabe-se que a família tem um papel especial, como grupo de socialização e prevenção de problemas da vida escolar (Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004). Da mesma forma que a família é o primeiro contexto de desenvolvimento da personalidade das crianças, é também o contexto ideal no qual devem ser ensinadas a resolver conflitos e a comportar-se socialmente de forma adequada (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1990). Ou seja, isto significa que a convivência familiar, escolar e comunitária condiciona a formação de valores, o autoconceito e a autoestima, sendo preditiva do comportamento social e do estilo atributivo do sujeito, nomeadamente no espaço de sala de aula (Mascarenhas, 2006; Mascarenhas et al., 2005; Morán, 2004). Hoje, cada vez mais se reconhece e se compreende que a qualidade da vida na escola, o bem-estar, a autoestima, o aproveitamento escolar, as relações entre os seus membros e a aprendizagem da cidadania estão relacionadas com a participação da comunidade e das famílias na vida escolar (Downer & Myers, 2010) e, portanto, com a interrelação saudável entre estes sistemas.

Para além da necessária construção de uma relação saudável entre a família e a escola (Clarke et al., 2010), baseada na comunicação efetiva, na confiança e no respeito mútuo, sabe-se que haverá inevitavelmente motivos para pequenos ou grandes conflitos (Bonafé-Schmitt, 2004; Downer & Myers, 2010). A atitude frequente face aos conflitos é a de evitamento: evita-se o contacto, evita-se a partilha de preocupações e opiniões, entre outros, com os conseqüentes prejuízos para os/as educandos/as. Pior do que isso, só os afrontamentos agressivos, que também são uma realidade, ainda que verdadeiramente indesejáveis. Assim, a família e a escola têm responsabilidades compartilhadas na educação e no desenvolvimento dos e das alunas, sendo essencial a existência de uma comunicação cooperativa entre todos/as os/as agentes educativos (Ballesteros Moscosio, 1995), pela influência positiva que tal interação tem na melhoria do clima geral da escola (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005).

Numa ótica de prevenção, vários estudos indicam que as famílias, com menor prevalência de conflitos, revelam determinadas características sociais e contextuais,

nomeadamente um envolvimento mais acentuado da figura paterna, uma articulação estreita com a direção da escola e/ou diretor/a de turma e professores/as em geral, envolvendo-se ativamente nas atividades de lazer e extracurriculares dos/as alunos/as (Ahmed & Braithwaite, 2006; O'Moore, 1995).

Importa refletir como é que se poderia validar e enriquecer a intervenção dos/as assistentes operacionais, dos/as delegados/as de turma e das famílias. São várias as iniciativas e práticas que podem reforçar o envolvimento destes agentes da comunidade na gestão dos problemas de convivência. Devem ser áreas de reflexão e prioritárias para a ação, passando pela participação de todas as pessoas na vida da escola, pelo envolvimento das mesmas nos processos de tomada de decisão, pelas formas de comunicação entre a escola e a família, pelas dinâmicas de apoio às aprendizagens, assim como a colaboração com a comunidade. É indispensável a estreita colaboração da comunidade, da família e da escola, pois só a ação conjunta e coordenada destes três contextos dominantes na vida dos e das alunas poderá contribuir decisivamente para o seu sucesso escolar e para o seu crescimento enquanto ser humano. É, por isso, necessário estabelecer estratégias que conduzam à construção dessa colaboração e dessa identificação e desenvolver relações com a comunidade, criando e incentivando a valores congruentes. Neste processo, pressupõe-se a participação ativa e a interação entre todas as pessoas, através de valências que tragam novas realidades e aprendizagens "à escola", a escola de todos/as para todos/as. E esta questão é de uma relevância enorme nos tempos que correm. A multiplicidade de culturas, de etnias, de classes sociais que convivem no espaço escola, pressupõe este lema; contudo, ultrapassar e solucionar estes obstáculos, à luz da igualdade de oportunidades, só é possível se a escola construir um projeto suficientemente flexível que a transforme num espaço efetivo de bem-estar para todos os elementos da comunidade escolar. Isto implica abrir espaço para a implementação de dinâmicas mais adequadas à diversidade de alunos/as a que se destina, principalmente no sentido da prevenção e resolução dos conflitos que aí possam ocorrer e recorrendo à compreensão das diferenças que 'coabitam' no seu espaço educativo, para que a adequação das metodologias seja efetivamente possível. Reconhecer essas diferenças, e agir de acordo com esse reconhecimento, é talvez o melhor meio de prevenção dos problemas de aprendizagem e de relacionamento entre os elementos da comunidade educativa.

AS EMOÇÕES E O COMPORTAMENTO

A teoria clássica sobre a emoção pressupõe uma explicação "periférica", em que a emoção seria uma tomada de consciência das nossas reações corporais a uma situação. Assim, as emoções podem ser definidas como reações fisiológicas e psicológicas complexas a estímulos externos. Podem manifestar-se em alterações neuromusculares, cardiovasculares, respiratórias, hormonais, ou alterações corporais, sendo também sentimentos que geralmente têm elementos psicológicos

e cognitivos e que influenciam o comportamento (Feldman, Lewis & Haviland-Jones, 2016).

As emoções têm 3 grande funções:

- 1 **Preparar-nos para a ação**, pois as emoções interagem como um elo entre acontecimentos do meio externo e as respostas comportamentais;

A aplicação da aula de convivência em contexto escolar

② **Moldar o nosso comportamento futuro**, visto que as emoções servem para promover a aprendizagem de informação que nos orienta na escolha das respostas futuras apropriadas; e

③ **Ajudar-nos a regular a interação social**, já que as emoções que experimentamos são frequentemente óbvias para os/as observadores/as, na medida em que estas são comunicadas através do comportamento verbal e não verbal (Feldman, Lewis & Haviland-Jones, 2016).

Existem as emoções básicas e as emoções secundárias. As emoções básicas são de carácter universal e surgem nos primeiros momentos da vida. Não são aprendidas, fazem parte da configuração do ser humano, o que se evidencia, por exemplo, na presença das mesmas expressões faciais em diferentes culturas. Cada uma das emoções primárias tem condições desencadeadoras específicas e distintas, um processamento cognitivo próprio, uma experiência subjetiva característica, uma comunicação não verbal distinta e uma forma de reagir diferente. As emoções básicas iniciam-se com rapidez e duram uns segundos. Atualmente, definem-se 6 emoções básicas: a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a surpresa e o nojo. As emoções secundárias surgem a partir das básicas e são resultados dos processos de socialização e do desenvolvimento de competências cognitivas. São também denominadas como emoções sociais, morais ou autoconscientes, como por exemplo, culpa, vergonha, orgulho, ciúmes... As emoções secundárias implicam a existência de uma identidade pessoal, a internalização de determinadas normas sociais (desenvolvimento do pensamento moral) e a capacidade de avaliar a sua identidade pessoal de acordo com níveis morais e sociais que adapta.

As emoções também podem ser classificadas como agradáveis/positivas ou desagradáveis/negativas (Feldman, Lewis & Haviland-Jones, 2016). As emoções agradáveis/positivas despertam experiências agradáveis e prazerosas, como o amor, a alegria, a felicidade. Favorecem a comunicação, aproximação, o relacionamento cooperativo, a criação de opções mútuas para a solução de conflitos, sentimento de justiça e compromisso com o melhor resultado. Já as emoções desagradáveis/negativas são aquelas que estimulam sentimentos desagradáveis, de competição, de desconfiança. Os interesses são ignorados e limitam a comunicação/diálogo pacífico e o entendimento entre as partes, se não forem compreendidas.

Para compreendermos o processo emocional, é importante considerar os elementos que o constituem:

- Uma situação ou um estímulo que reúne determinadas características ou determinado potencial para originar uma emoção específica.
- A pessoa que entende a situação, processa-a e reage perante a mesma.
- O significado que a pessoa atribui à situação.
- A experiência emocional que é ativada na pessoa perante a situação.
- A reação corporal ou fisiológica (mudanças no ritmo cardíaco ou respiratório, sudorese, mudanças na tensão

muscular, secura na boca, pressão sanguínea).

- A expressão motora-observável (expressões faciais, tom e volume de voz, movimentos do corpo, sorriso).

Cada cultura tem formas de expressão, compreensão e regulação emocional que lhes são próprias. Estas normas são apreendidas no percurso da socialização, uma vez que o desenvolvimento das competências para identificar, compreender, nomear, expressar e regular as emoções não requer apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a interação com outros.

A escola constitui um espaço de grande importância, no que diz respeito à socialização emocional, em que a interação entre pares assume especial relevância. Além da interação entre pares, o pessoal docente tem um papel importante, uma vez que, na interrelação com a criança, a pessoa educadora revela muitos comportamentos emocionais que serão aprendidos e modelados pelas crianças e jovens, despertando para determinadas emoções e influenciando a maneira de as enfrentar e regular.

Grande parte do desenvolvimento emocional produz-se desde o nascimento até à adolescência e, neste período, o ambiente escolar exerce uma especial influência, visto que é nele que se encontram vários dos sistemas de referências que a criança/jovem utiliza para definir e desenvolver o seu autoconceito, as interações com os outros, a sua compreensão do mundo, a sua visão de si mesmo/a neste mundo e até na autoestima... Apesar do papel importantíssimo da escola no processo de socialização emocional, a literacia emocional nem sempre é considerada de forma sustentada na educação formal. Torna-se, por isso, fundamental apostar em respostas educativas que fomentem a educação emocional.

O objetivo da educação emocional é o desenvolvimento de competências emocionais para o pleno desenvolvimento da personalidade individual.

Atendendo ao Relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI (Delors, et al. 1996), afirma-se que, para fazer frente aos desafios da nova sociedade da informação, a educação ao longo da vida deve organizar-se em torno de quatro eixos, denominados os quatro pilares da educação:

- ① Aprender a conhecer e aprender a aprender, para aproveitar as possibilidades que a educação oferece ao longo da vida.
- ② Aprender a fazer, para capacitar a pessoa para enfrentar diversas situações.
- ③ Aprender a ser, para agir com autonomia, espírito crítico e responsabilidade pessoal.
- ④ Aprender a conviver, a trabalhar em projetos comuns e gerir os conflitos pacificamente.

Em muitos estudos reconhece-se que a dificuldade na utilização de determinadas competências, como a gestão de conflitos, a gestão do stress, o controlo do impulso e a empatia são causas de problemas de inadaptação social. Por isso, um dos deveres dos/as educadores/as

EDUCAR PARA RELAÇÕES SAUDÁVEIS

é dotar os/as educandos/as de competências pessoais e sociais que lhes sirvam como fator protetor para os problemas de inadaptação social. Uma etapa educativa em que é essencial a educação emocional em relação ao ajuste psicossocial é a adolescência. Assim, vários estudos indicam que os/as adolescentes com altos níveis de inteligência emocional, apresentam menos comportamentos impulsivos e de risco.

Assim, torna-se imprescindível apostar em dinâmicas no contexto escolar com crianças e jovens que lhes permitam:

- Adquirir um melhor conhecimento sobre as próprias emoções.
- Identificar as emoções das outras pessoas.

- Desenvolver a competência de regular as próprias emoções.
- Prevenir os efeitos das emoções negativas intensas.
- Desenvolver a competência para gerar emoções positivas.
- Desenvolver a competência de relacionamento emocional de forma colaborativa com as outras pessoas.
- Desenvolver a competência de automotivação.

Estas dinâmicas podem variar em função do público-alvo, dos ciclos de escolaridade, conhecimentos prévios, maturidade pessoal; contudo, alguns temas fundamentais a considerar são os tipos de emoções, a consciência emocional, a regulação das emoções e as competências socioemocionais, para facilitar as relações interpessoais (Soares, 2019).

A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS E JOVENS E OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA

Falar em escola e crianças e jovens é indissociável de sucesso académico, mais concretamente, do sucesso educativo. Mais do que abordar o sucesso nas avaliações formais, importa reforçar que o sucesso também passa pelo sucesso da criança, auto e hétero percebido, nas esferas do pensar, ser e agir.

Vários estudos referem a existência de violência entre pares, sendo as tipologias verbal, física e social as tipologias de maior preocupação. Os e as alunas assumem a existência de conflitos, apesar dos resultados demonstrarem que não se sentem diretamente afetados/as pelos mesmos. Não obstante, percebe-se que há pouca satisfação com as formas de resolução, permanecendo a ideia de que os e as alunas não se sentem envolvidos/as na resolução dos conflitos e que as soluções construídas não são justas. Torna-se, cada vez mais, imperativo aprender a lidar com o conflito de forma construtiva, levando ao entendimento das partes, à comunicação efetiva, à compreensão das razões da diferença de opiniões, dos interesses, das necessidades e das posições que se assume. Os conflitos surgem em qualquer local da escola e esta nem sempre dispõe de respostas eficazes para os resolver ou amenizar.

Os e as alunas que manifestam fracasso escolar possuem, frequentemente, dificuldade em se manter quietos/as e atentos/as em contexto de sala de aula, percebendo ainda dificuldade em controlar o seu próprio comportamento. Esta dificuldade em autorregular o comportamento, também está associada ao desempenho escolar. Estudos referidos por Durlak e colaboradores (2011) revelam que as dificuldades ao nível do autocontrolo tendem a ser acompanhadas por problemas de atenção, por comportamentos disruptivos, impulsividade e por dificuldades de aprendizagem ao nível geral. A autorregulação comportamental é um forte preditor de múltiplas áreas de desempenho e de competências sociais (Ducan *et al.*, referidos por Ramos *et al.*, 2012). Contribui, desta forma, para o desenvolvimento das expectativas do pessoal docente, e associa-se a uma maior probabilidade em desenvolver relações de conflito com estes, de receber mais castigos

e punições, de ser considerado pelo/a professor/a como hiperativo/a e com défice de atenção, sendo ainda um fator mediador no que respeita a problemas interpessoais com os pares. Como se percebe, todos estes factos desencorajam uma ligação positiva à escola. Fortemente associado à autorregulação está também o comportamento disruptivo (Veiga, 2007), havendo um elo preditivo entre os problemas de comportamento e a desvinculação face à escola (Ramos *et al.*, 2012). Percebe-se aqui a importância de promover esta competência não cognitiva, pois “quanto mais os alunos assumirem a responsabilidade pela regulação do seu comportamento (...), mais autónomos e socialmente competentes eles se tornam” (Nascimento, 2003, p. 228).

O autoconceito escolar implica que o/a aluno/a com insucesso tenha uma imagem positiva de si, considerando que tem tanta competência escolar como os pares, o que se expressa na perceção de que é igualmente inteligente ou que possui as mesmas capacidades do que os/as outros/as. Verifica-se, frequentemente, a associação entre um baixo autoconceito académico e avaliações negativas acerca das suas capacidades, como a crença de que se é incapaz de aprender. Estas perceções negativas influenciam, de forma decisiva, o comportamento, determinando, muitas vezes, que as tarefas escolares sejam enfrentadas com desprazer, insegurança, desencorajamento e frustração, humor deprimido e ansiedade (Simões & Vaz Serra, 1987). Isto é tanto mais válido, quanto maior a importância que o/a aluno/a atribui ao seu desempenho escolar na definição do seu valor pessoal (Silverman & Zigmond, 1983, referidos por Ramos *et al.*, 2012). Stevanato *et al.* (2003), nos seus estudos sobre o autoconceito de crianças, referem precisamente essa questão: as crianças com dificuldades de aprendizagem têm uma imagem muito mais negativa de si mesmas do que as crianças sem dificuldades de aprendizagem. Além disso, quando se verificam problemas de comportamento associados a estas dificuldades de aprendizagem, o prejuízo é ainda maior, visto que mais do que receberem feedback negativo do ambiente em relação à aprendizagem, estes/as alunos/as também o recebem relativamente à

A aplicação da aula de convivência em contexto escolar

sua conduta. O/a professor/a, não tendo à partida uma relação de proximidade com o/a aluno/a, nem sempre consegue aceder a essas representações e crenças do/a aluno/a sobre si mesmo/a, não conseguindo identificá-las (Simões & Vaz Serra, 1987).

Também na génese de vários comportamentos disruptivos, está a ansiedade de desempenho, que implica que os e as alunas manifestem níveis elevados de ansiedade perante situações de avaliação, uma vez que assumem para si próprios/as, que estas tarefas conduzem frequentemente ao fracasso. Esta dimensão pode manifestar-se tanto a nível cognitivo (pensamentos de que não se é competente para a realização de determinada tarefa) como através de somatizações (e.g. dores de barriga, dores de cabeça, ou ficar maldispuesto/a). Do ponto de vista emocional, a ansiedade de desempenho tem sido relacionada com a qualidade do desempenho escolar. Manifesta-se através da produção de respostas irrelevantes durante a execução de uma determinada tarefa, tais como défices e distorções no processamento de informação, dificuldade na recuperação de informação e com sinais de ansiedade motora (Turner *et al.*, referidos por Ramos *et al.*, 2012), as quais interferem numa execução adequada da tarefa. A crença numa dificuldade irreal alimenta o mito do insucesso, implicando a desconstrução dessa crença e a valorização do esforço do/a próprio/a na obtenção de resultados. Perceber este fenómeno é importante para quebrar o reforço da crença disfuncional e potenciar as famílias para que assumam uma postura ativa que contrarie essa crença e coloque as expectativas dos e das alunas em relação a si mesmas num patamar mais elevado. Trata-se de potenciar o desenvolvimento da consciência de que, mais importante do que o tempo que se gasta a estudar, é a forma como se estuda, pois este é um ponto importante no controlo da ansiedade, por parte do/a aluno/a, no qual a parceria família-escola se torna fundamental (Dembo, 2000, referido por Costa & Boruchovitch, 2004). Percebendo os e as alunas, que os pais e as mães acreditam que é possível atingir o sucesso, sentem-se mais motivados/as para despendem o esforço necessário para aprenderem e terem resultados de desempenho, em concordância com esse esforço (Roazzi & Almeida, 1988). Se os e as alunas tiverem a oportunidade de usar as estratégias de aprendizagem desde cedo, ao longo da vida escolar, o seu leque de estratégias de aprendizagem tornar-se-ia mais complexo e flexível, possibilitando um maior controlo das variáveis emocionais, como a ansiedade e um melhor desempenho escolar (Costa & Boruchovitch, 2004).

Também se sabe que as expectativas de sucesso do/a docente relativamente ao percurso escolar do/a aluno/a, interfere na sua relação e, por conseguinte, nos comportamentos deste/a. É indiscutível que todos e todas as alunas são diferentes entre si, pelas características particulares da personalidade, pelos graus de desenvolvimento, pelas experiências, pelas competências e habilidades e pela forma como interpretam as situações que vivenciam. Essas interpretações são dependentes do meio de origem, dos costumes, dos códigos linguísticos, das posições pessoais e grupais que assumem no contexto escolar, no interior da escola e da turma, a favor ou contra as

exigências escolares em geral, a favor ou contra as exigências de determinado/a professor/a ou de um grupo de professores/as. Desta forma, o/a professor/a vai estruturando as diversas observações que vai colhendo e constrói um “perfil” desse/a aluno/a. Com base nas representações que tem dos e das alunas, o/a professor/a cria expectativas – positivas ou negativas – a respeito dos/as seus/suas alunos/as, deixando-as transparecer, consciente ou inconscientemente, e levando estes/as a agir de acordo com essas expectativas. Veiga (1995) e Sampaio (2001) referem precisamente que o/a professor/a que tem uma expectativa positiva relativamente a um/a aluno/a beneficia-o/a, estimula-o/a e louva-o/a mais facilmente. Se, por outro lado, o/a professor/a cria expectativas negativas a respeito de um/a aluno/a, este/a tende a ser menos elogiado/a, mais censurado/a e discriminado/a e a sua avaliação será mais severa. Importa refletir sobre estas questões, pois cabe também ao/a professor/a, identificar as causas do bloqueio escolar que impedem o/a aluno/a de utilizar o seu potencial intelectual, criar novas condições psicossociológicas à sua aprendizagem e de dotá-lo/a de utensílios que o/a possa conduzir à aquisição de competências e à construção de novas estruturas cognitivas (Postic, referido por Fischer & Guimarães, 2002).

Alunos e alunas com insucesso acreditam que, mesmo que se esforcem, não serão capazes de realizar convenientemente a tarefa, o que pode levar ao desinvestimento na escola. A noção de autoeficácia é associada a variáveis como o esforço, a persistência, e a capacidade de enfrentar obstáculos, sendo determinante na decisão de iniciar uma determinada tarefa, constituindo-se, assim, como um forte preditor de crenças académicas e de desempenho e estando associada a um rendimento académico mais elevado (Barros, 1996).

A perceção de insucesso escolar, também pode ter influência na forma como os/as alunos/as assumem as suas relações interpessoais. Da esfera social dos/as alunos/as, a literatura salienta um impacto significativo das relações pobres com os pares ao nível do desempenho escolar (Hallinan & Williams, 1990, referidos por Rumberger, 1995), especificamente quando há rejeição por parte destes (Jimerson, Egelend, Sroufe & Carlson, 2000). Por outro lado, a perceção de suporte social pode até compensar de forma moderada alguns fatores de risco do insucesso (Dumont & Provost, 1999, referidos por Ramos *et al.*, 2012).

Todo o processo de resolução de problemas implica também a capacidade de tomada de decisão por parte do/a aluno/a, sendo que passa pela identificação de fatores que podem ter uma influência nas decisões individuais. Quando um/a aluno/a tem esta capacidade, fica favorecida a aquisição de competências de resolução de problemas através da definição de objetivos, do desenvolvimento da capacidade de gerar e avaliar diferentes soluções, do exame das suas consequências e da execução de um plano de ação. Este processo que pode parecer complexo, mas está presente em todas as situações de decisão. Os/as professores/as potenciam estes processos em contexto de sala de aula, na resolução de problemas associados às matérias,

EDUCAR PARA RELAÇÕES SAUDÁVEIS

estando mais suscetíveis à identificação de carências no uso destas competências (Ramos *et al.*, 2012).

Quanto aos métodos de estudo, outra variável destacável na explicação dos fenómenos de insucesso educativo e comportamentos disruptivos, destaca-se que se considera que alunos/as com estas características não costumam estudar, ter os cadernos organizados ou fazer os trabalhos de casa por iniciativa própria, fazendo-o apenas se forem obrigados/as (Pereira *et al.*, 2008). Não adotam métodos de estudo no sentido selecionar adequadamente o método de acordo com os conteúdos e necessidades, definindo objetivos e prioridades, sabendo organizar os conteúdos, fazer resumos da matéria, etc. Sabe-se que o cumprimento de rotinas escolares, como o estudo para os testes ou a realização de trabalhos de casa, contribui para o sucesso educativo, na medida em que potencia melhores resultados escolares. Estas tarefas desempenham um papel importante na melhoria dos resultados apresentados e promovem a sua autorregulação (uma vez que o/a aluno/a necessita de estar concentrado/a para executar com sucesso a tarefa) e sentimentos de mestria. Naturalmente, quem está no quotidiano nas escolas, interagindo com alunos e alunas com regularidade, tende a identificar e a valorizar mais estes comportamentos, sendo também mais exigente na sua avaliação (Veiga, 2007).

Estes/as alunos/as revelam, muitas vezes, uma representação de desvalorização da escola, não considerando a sua utilidade ou valor. Não dão qualquer tipo de importância à escola, nem pela utilidade instrumental (e.g. obter um emprego), nem assumindo uma motivação mais intrínseca (e.g. "a escola ajuda-me a compreender o mundo em que vivemos"). Esta questão desenvolve-se paralelamente à motivação, que incentiva e dirige o comportamento, influenciando ainda a intensidade e a persistência da ação e do envolvimento (Lourenço, 2008) sendo o interesse intrínseco, isto é, a consciência de atribuição da importância à escola, um recurso interno que constitui a base natural da aprendizagem (Ryan & Deci, 2000).

Em suma, para intervir nos comportamentos disruptivos é necessário ponderar e promover competências sociais juntos dos/as alunos/as, não necessariamente através de aulas, mas através da modelação de comportamentos sociais e da valorização de comportamentos proativos. Trata-se de aproveitar oportunidades de facilitar a integração e interação das crianças e jovens com os seus pares e prevenir situações em que existem maiores dificuldades de autocontrolo das emoções, que por sua vez terão implicações na sua socialização e crescimento enquanto ser, dentro e fora da sala de aula.

ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE RESOLUÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

A palavra conflito, do latim *conflictus*, significa lutar com outros. A este sentido têm sido adicionadas outras conotações negativas, conseqüentemente, como algo a corrigir e evitar. Esta é a conceção tradicional do conflito, geralmente acompanhada de entendimento de paz como ausência de conflitos (Jares, 2002). No entanto, o conflito está em toda a parte e desde sempre. O conflito é necessário à dinâmica social e humana a todos os níveis e inevitável em relações que procuram evitar a coerção e cultivar a reciprocidade e mutualidade, apesar dos preconceitos que sobre ele incidem, da pressão sociocultural que atua no sentido do seu evitamento, e de uma certa confusão gerada pela frequente sobreposição de conflito e de mal/violência (Jares, 2002).

Os conflitos sem resolução, ou lenta resolução, frequentemente usam violência, interferindo com a produtividade e a qualidade da vida na escola e na comunidade. O crescimento de incidentes violentos na escola é, cada vez, mais comum. Por isso, tem crescido a consciência de que a melhor maneira de pôr fim à violência nas escolas e prevenir o seu aparecimento na comunidade é acabar com as disputas antes de se tornarem violentas (Fullan, 2002).

Assim, predominando na escola as visões clássicas sobre o conflito, é urgente invocar novas perspetivas. Segundo a perspetiva tecnocrática-positivista, a presença do conflito é negativa, se não mesmo sinal de algo disfuncional, em que a eficácia é sinónimo de consenso. A capacidade de promover os consensos pressupõe evitar os conflitos, silenciar as diferenças e

exercer um controlo sistemático. Nesse sentido, há que reprimir, ocultar ou evitar os conflitos. Embora o conflito sirva para motivar e estimular a criatividade individual ou grupal, a sua existência, ou não, deve-se apenas à percepção de cada sujeito. Já nos termos da perspetiva crítica, o conflito é assumido como algo natural e inerente às relações sociais e deve ser aproveitado como um mecanismo de mudança de transformação. Desta forma, não só se aceita o conflito, como se favorece a sua abordagem através do empoderamento dos indivíduos. Esta nova perspetiva abre a possibilidade de trabalhar estes momentos ou fenómenos segundo uma abordagem transformativa, cruzando-se com a própria visão crítica de educação. Neste sentido, os membros da comunidade educativa devem reconhecer no conflito tamanho potencial educativo (Jares, 2001; Silva, 2010).

Por vezes, nas escolas, crianças e adultos adiam, negam, ou tentam evitar os conflitos, por medo, vergonha, demissão, ou por simples acomodação, mas, como defende Sampaio (2001), os conflitos na escola terão de ser discutidos e não negados.

Um conflito surge quando existe um confronto de interesses ou necessidades de uma pessoa com os de outra, ou com os do grupo, ou com os de quem detém a autoridade legítima na dinâmica relacional (Jares, 2001). Existem várias situações potencialmente conflituosas, nomeadamente as barreiras arquitetónicas, a exclusão das crianças mais pequenas e mais fracas dos jogos e brincadeiras, a indisciplina, a disrupção, o incumprimento de regras básicas de convivência. Para além destas

A aplicação da aula de convivência em contexto escolar

situações, Jares (2000) refere ainda quatro tipos de conflitos, que são os mais frequentes nas escolas:

- ① Conflitos de relação entre os/as alunos/as; entre os/as alunos/as e os/as professores/as (atitudes de gozo e de desrespeito, agressividade verbal e física, violência).
- ② Conflitos de aproveitamento (passividade, apatia).
- ③ Conflitos de poder (liderança negativa, arbitrariedade).
- ④ Conflitos de identidade (atitudes fechadas e agressivas contra pessoas, objetos, equipamentos ou edifício da escola).

Os conflitos são algo de natural e imprescindível na vida pessoal e social (Cunha & Leitão, 2012). Os episódios de conflito fazem parte do quotidiano de qualquer escola, o que implica que os/as professores/as trabalhem com o conflito ao invés de se insurgirem contra ele. Impõe-se, por essa razão, que se realize a desmontagem dos senso-comuns educativos e da naturalização dos fenómenos ligados ao conflito em contextos escolares (Bonafé-Schmitt, 2004).

Todos os/as professores/as que estejam interessados em dar prioridade ao desenvolvimento dos seus e suas alunos, devem reconhecer que os conflitos não são o problema, mas uma parte importante da solução. O conflito é uma condição importante do desenvolvimento social das pessoas e funciona como um estímulo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal, que promovem as competências sociocognitivas e de gestão emocional, tornando a pessoa mais capaz de estabelecer relações positivas com as outras. O conflito é necessário e benéfico ao desenvolvimento dos e das alunos e à melhoria da qualidade das suas relações. Pode mesmo afirmar-se que o conflito preserva relações que, de outro modo, seriam insustentáveis, pois que o conflito é parte de pleno direito na dialética do próprio desenvolvimento pessoal (Menezes, 2003).

Sempre que for possível, deverá identificar-se e explorar situações de conflito suscetíveis de ocorrerem em relações onde predominam interações de tipo horizontal (como as que caracterizam o relacionamento entre pares – conflito aluno/a-aluno/a, professores/as-professores/as e pais/mães-professores/as), quer em relações que abrigam interações de tipo vertical (como as que podem servir de pano de fundo ao conflito – professor/a-aluno/a e pai/mãe-aluno/a) (Silva, 2010).

Por exemplo, a ativação do nível de competência da pessoa na situação de aluno/a-professor/a ou aluno/a-funcionário/a, tanto pode influenciar, positiva como negativamente. A diferença etária, de desenvolvimento ou mesmo de estatuto, entre uma pessoa e a “outra” significativa, tanto pode facilitar, como dificultar a orientação colaborativa (Nascimento, 2003).

Se o conflito transporta consigo resultados positivos e negativos, a questão fundamental é saber como conduzir os conflitos de modo a aumentar os efeitos positivos ou construtivos e minimizar os efeitos negativos

ou destruidores. Não é a eliminação do conflito que se revela indispensável, mas a sua gestão, podendo passar pela negociação ou por outras estratégias (Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2007). Apesar do seu potencial positivo, o conflito é frequentemente considerado como uma ameaça à eficiência organizacional, dada a tendência a considerar as organizações sob o modelo da ordem. No entanto, a criação de tensão e conflito podem ser estratégias organizacionais desejáveis, pelo que o conflito e sua resolução são acontecimentos que devem ser encarados como úteis e de grande recurso no âmbito das instituições escolares.

A escola é um local próprio para que os conflitos ocorram. A escola não deve ter uma atitude repressora e punitiva, forma clássica de lidar com os conflitos, pois a repressão do conflito apenas o faz diferir para outro tempo e outro espaço. A escola deve assumir uma atitude de acolhimento de todos os comportamentos como indícios dos estados em que as pessoas se encontram (Caetano, 2007). A compreensão desses indícios dará à pessoa que educa a oportunidade de o fazer genuinamente, agindo no sentido de promover a evolução da consciência individual e a modificabilidade atitudinal, com a finalidade de ajudar os/as jovens, dentro dos seus contextos naturais de crescimento, a desenvolverem-se como pessoas equilibradas e plenas. Nesta perspetiva, a escola poderá ainda ser um instrumento de ajuda às famílias e, nesse sentido, de equilíbrio social. Assim, a educação é também considerada, por alguns pedagogos, como tendo uma dimensão necessariamente terapêutica (Murillo, 2002).

O trabalho à volta da resolução de conflitos é baseado na ideia de que o conflito tem um valor positivo, pode ajudar-nos a aprender novas e melhores formas para responder aos problemas, construir mais e melhores amizades ou aprender mais sobre nós próprios/as e os/as outros/as. As turmas que aprendem em grupo a expressar os conflitos positivamente, vão desenvolver a cooperação e tolerância para trabalhar em conjunto. Os e as alunos aprendem a ter grandes responsabilidades para si próprios/as, para o seu comportamento e para o ambiente no qual trabalham e aprendem (Caetano, 2007). Aprendem a comunicar com as outras pessoas mais afetivamente, expressar-se mais claramente, ouvir os/as outros/as mais abertamente, pensar mais criativamente. Periféricamente, as atividades em que participam irão reforçar as suas capacidades de leitura e de escrita. Se os e as professoras e os e as alunos vão trabalhar juntos na resolução de conflitos, é importante que se questionem e examinem as suas próprias crenças sobre o conflito e a forma como reagem em situações de conflito. Docentes e discentes têm de saber, quando o conflito ocorre, o que devem fazer. Os/as professores/as despendem uma grande percentagem do seu tempo e energia tentando controlar conflitos, e isto contribui para um corpo de tensões que são um enorme obstáculo aos objetivos educativos (Hernández, 2003).

Do ponto de vista do senso comum, o conflito é considerado uma ocorrência negativa, que deve ser evitada, por causar desequilíbrios nas pessoas, nos grupos e nas organizações. Contudo, e por outro lado, autores/as consideram que pode ser útil e ter resultados positivos, sendo um fator de motivação e de

EDUCAR PARA RELAÇÕES SAUDÁVEIS

desenvolvimento de competências relacionais, como por exemplo, a comunicação, a tolerância, a empatia, a escuta ativa, a assertividade e a criatividade. A atribuição de significados ao conflito depende do modo como é enfrentado e resolvido (Nascimento, 2003; Torrego, 2008).

A investigação atual tende a considerar o conflito como uma ocorrência natural e normal, que resulta necessariamente das interações que se estabelecem, no dia-a-dia, entre pessoas de culturas diferentes, com conhecimentos, experiências, valores, crenças, estatutos, interesses e objetivos diferentes (Torrego, 2008).

O conflito, em si, não é positivo nem negativo; tudo depende da forma como é enfrentado e resolvido. Quando é bem resolvido, permite identificar e ultrapassar problemas latentes, libertar as tensões, melhorar a comunicação entre as pessoas, aumentar a autoestima e a motivação, proporcionando alegria, bem-estar e a produtividade aumenta (Cunha, *et al.*, 2007). Quando é mal resolvido, contribui para o agravamento dos problemas existentes e pode tornar-se crónico; aumentam as tensões e surge um clima de suspeição e de desconfiança entre as pessoas, podendo espalhar-se a todo o grupo e à organização. Os relacionamentos deterioram-se, surgem situações de stress, mal-estar, sentimentos de dor e, por fim, doenças, absentismo e redução da produtividade (Cunha, *et al.*, 2007).

Bernadette Bayada *et al.* (referidos pela OMS, 2005) refere que reduzir a violência não é reduzir o conflito, ou negá-lo, mas é antes a elaboração de métodos que ajudam à resolução positiva dos conflitos. A resolução depende do modo como as partes envolvidas percebem o conflito, os interesses e as necessidades de cada parte e da sua capacidade de encontrar uma solução comum, satisfatória para ambas. A capacidade de comunicação, a escuta ativa e a assertividade são competências essenciais em todo o processo. Quando abordado de forma positiva, o conflito pode ser fator de progresso para as pessoas, para os grupos e para as organizações (Cunha, *et al.*, 2007).

Em contexto escolar, as estratégias de resolução de conflitos dependerão, em grande parte, das competências sociais dos e das alunas e/ou dos e das professoras. Com efeito, se é verdade que os conflitos podem ter diferentes consequências consoante as competências sociais de que o/a aluno/a dispõe para se relacionar com pares, também não se pode negar o papel do ambiente criado pelo/a professor/a na sala de aula (Freire, 1995), quer a nível da incidência do conflito quer a nível das consequências a ele associadas. Diversos/as autores/as (Amado & Freire, 2009; Gonzalez-Pérez & del Pozo, 2007; Jares, 2002; Nascimento, 2003) realçam os métodos cooperativos da sala de aula como forma de prevenir a escalada de conflitos em contraposição aos métodos competitivos/individualistas, sendo que a nível escolar, de uma forma geral, a sobrevalorização de métodos punitivos de controlo, a existência de regras pouco claras de comportamento e a falta de acordo e de consistência quanto às regras estabelecidas e as consequências a aplicar, parecem refletir-se na proliferação de comportamentos antissociais. A um nível mais global, alterações na forma de encarar o mundo, a

sociedade e, conseqüentemente, a educação tornam-se absolutamente necessárias (Jares, 2002, 2005, 2006).

Com efeito, ao optar-se por medidas não sancionatórias de resolução de problemas, reconhece-se ao conflito um papel construtivo na melhoria das relações interpessoais de quem está em litígio. Sabe-se, por exemplo, que a mediação de conflitos promove a assunção de responsabilidades nas pessoas em confronto, estimula a sua capacidade de diálogo e de cooperação e promove a exibição de qualidades pessoais, como a honestidade, a humildade, a imparcialidade, a independência e a paciência (Jares, 2001).

Reconhecendo-se que estas competências são essenciais para o exercício pleno da cidadania em todas as idades e que a sua promoção tende, inclusive, a diminuir a probabilidade de ocorrência de situações conflituosas no futuro, porque as pessoas aprendem a ser pacificadoras, afigura-se de toda a pertinência a aplicação de programas de mediação, ou similares, em contexto escolar. Neste âmbito, todas as partes ganham se docentes e alunos/as forem envolvidos e se a escola, fazendo uso dos recursos da comunidade onde está inserida, for capaz de estabelecer parcerias, de chamar as famílias a envolver-se na vida diária da instituição e de formar o pessoal técnico, a quem a comunidade escolar reconheça legitimidade para intervir em situações problemáticas.

Vários são os processos de resolução do conflito, abordados por diversos/as autores/as (Cunha, *et al.*, 2007): o abandono da situação e a conseqüente extinção da relação entre as partes; a evitação ou afastamento das partes, sendo que esta evitação pode variar num continuum, desde a evitação total à evitação subtil; a vitória /derrota, resultante de uma situação de confronto direto, uma das partes leva a sua avante a outra perde; a arbitragem, por quem tem autoridade para tal, sobre a solução de um conflito conforme as normas, regras ou costumes; a mediação voluntária e livre através de um terceiro; a conciliação que ocorre quando as partes negociam entre si para evitar o confronto de interesses, através de acordo ou compromisso, no qual tanto a vitória como a derrota são parciais, cada parte tem vitórias e ganhos, mas também derrotas e perdas. Esta conciliação pode também resultar noutros tipos de resolução, tais como a resolução ganha/ganha, em que ambas as partes são bem-sucedidas na conciliação, identificando soluções para os problemas que permitem que ambas atinjam os objetivos desejados; e a resolução perde/perde, em que as partes desistem de parte dos seus objetivos por alguma forma de compromisso. Por fim, referem ainda como processo de resolução de conflitos a integração, em que os interesses de todas as partes envolvidas são tomados em consideração de forma a encontrar-se um ponto em que nenhuma das partes fica prejudicada. É uma resolução que envolve um alargamento da visão da situação conflituosa, exigindo que as partes se envolvam em aspetos que ultrapassam o que é aparente ou mais convencional. É um processo que se baseia na análise de novos caminhos de ação, requer criatividade, e uma visão mais ampla da situação enfrentada, sendo também necessário que se desenvolva um conjunto de competências sociais, das

A aplicação da aula de convivência em contexto escolar

quais se destaca a capacidade comunicacional (Cunha, et al., 2007).

Esta disponibilidade por parte dos e das alunas para ouvir e ser ouvido/a e efetivamente tentar introduzir mudanças no comportamento, passa também pela competência da empatia. A empatia é a capacidade de se colocar na "pele" da outra pessoa, de entendê-la, de tentar compreender o que se passa na sua mente e identificar e compreender os seus sentimentos. A perspetiva da empatia deriva de um princípio fundamental nas relações interpessoais 'Todas as pessoas têm as suas motivações para agir'. Passa por tentar compreender como e porquê alguém se sente de determinada forma, não a partir da própria perspetiva, mas tentando pensar como aquela pessoa, com as suas crenças e os seus valores e gerando a motivação e a mobilização necessária para ouvir e ser ouvido/a. Só desta forma se criam e se expandem territórios de comunicação comuns pois, revelando a capacidade de se colocar no lugar da outra pessoa, demonstrando que se compreende a sua experiência subjetiva e proporcionando uma sensação tranquilizadora, é também revelado envolvimento, conexão e preocupação. Passa por compreender o que a outra pessoa estará a sentir e ser capaz, talvez, de legitimar que assuma comportamentos de autorregulação que saiam da esfera do socialmente expectável. Essa atitude não irá reforçar os sentimentos negativos, algo que uma medida coerciva ou punitiva faria. A empatia abre um espaço para o diálogo, espaço esse fundamental para a resolução de problemas, dentro e fora da sala de aula. Este trabalho implica naturalmente um investimento maior na relação com o outro, investimento que foi possível com os e as alunas intervencionadas num segundo estudo, mas passa, sobretudo, pela adoção de uma perspetiva emocional, em detrimento de uma perspetiva meramente cognitiva. Desta forma é possível que os/as alunos/as efetivamente aprendam e estabeleçam outro tipo de relações mais sustentadas e transponham estas aprendizagens para outros contextos das suas vidas.

Este impacto no/a aluno/a irá traduzir-se, naturalmente, numa significativa melhoria a nível geral nas escolas, pois também contribui para que estes/as assumam uma maior responsabilidade na resolução dos seus próprios problemas e se sintam mais motivados/as para a partilha de sentimentos. Havendo menos comportamentos disruptivos, também se verifica uma diminuição do número de processos disciplinares, do tempo de resolução de conflitos e, por conseguinte, também uma melhoria nos processos comunicacionais da escola (Soares, 2019).

O respeito e o diálogo são dois fatores indissociáveis na convivência e na resolução de problemas. Sem diálogo não há respeito e, se falta o respeito, a convivência torna-se difícil ou, pelo menos, transforma-se num tipo de convivência violenta e não democrática (Jares, 1997, 2001). Assim, o diálogo aparece como um contributo significativo para a melhoria das relações humanas. Nas organizações humanas em que é utilizado como estratégia de resolução de conflitos habitual, a incidência dos conflitos diminui e a sua resolução é facilitada. Nas palavras de Jares (2001, p.36) "Quando se rompe o diálogo, está-se a inviabilizar a possibilidade da convivência em geral e da resolução de conflitos em particular".

Sugere-se aos responsáveis educacionais, a determinação de criar projetos que fomentem esta cultura de escola, no sentido da valorização do conflito, numa perspetiva positiva, isto é, tomando-o como objeto de diálogo para, de seguida, refletir sobre o mesmo, numa prática implicadora e reativando a comunicação, conseguindo assim sarar e ultrapassar relações conflituosas. Qualquer profissional da área da educação, seja este psicólogo/a, docente, sociólogo/a, psicopedagogo/a, mediador/a socioeducativo ou assistente social, pode desenvolver projetos neste âmbito e congregar as potencialidades específicas da sua área de atuação às da mediação e contribuir, assim, para a promoção de climas adequados ao efetivo sucesso escolar. Não há soluções mágicas mas existem mecanismos que permitem pensar e resolver conflitos de forma diferente, promovendo uma saudável convivência e para os implementar é necessário:

- 1 Criar igualdade e equidade nos contextos educativos;
- 2 Prever situações de conflito e não ter receio de dialogar sobre os mesmos;
- 3 Gerir de forma positiva e controlada as situações de agressividade;
- 4 Optar pelo diálogo, negociação, mediação, suprimindo a cultura do vencedor/vencido, culpado/inocente, certo/errado;
- 5 Promover, defender e alimentar valores como a justiça, a liberdade, a cooperação, o respeito, a solidariedade, o compromisso, a autonomia, o diálogo e o envolvimento em detrimento da discriminação, da intolerância, da violência, da indiferença e do conformismo;
- 6 Proporcionar situações que favoreçam a comunicação e a convivência, numa lógica de empowerment, reconhecimento e legitimação das partes;
- 7 Participar e criar atividades relacionadas com a paz, solidariedade e resolução positiva de conflitos;
- 8 Criar climas cooperativos, democráticos e positivos no contexto de sala de aula e noutros contextos relacionais de escola;
- 9 Fomentar a reflexão, a troca de argumentos, pontos de vista e opiniões numa lógica de crescimento e empatia;
- 10 Difundir estes princípios regularmente por todos os agentes da comunidade educativa;
- 11 Apostar no trabalho em grupo e projetos educativos coletivos;
- 12 Utilizar técnicas de reflexão e desenvolvimento moral, debatendo experiências, clarificando valores, discutindo dilemas e formas alternativas de resolução de conflitos;
- 13 Apostar numa cultura de escola, numa ótica de compromisso educativo (um/a professor/a sozinho/a

EDUCAR PARA RELAÇÕES SAUDÁVEIS

não terá o mesmo impacto/efeito). Implica construir e potenciar no processo de ensino-aprendizagem relações fundamentadas pela paz entre alunos/as-pais/mães-professores/as-escola.

Em suma, são indispensáveis respostas que estejam associadas à melhoria do relacionamento global e à convivência entre os/as alunos/as. É preciso formá-los/as e visar a aquisição de estratégias que sejam facilmente transponíveis para outros contextos das suas

vidas, sendo passíveis de aplicação recorrente sempre e face a qualquer situação de conflito. Desta forma são criadas relações mais positivas e respeitadoras e cria-se um espaço educativo que fomenta relações saudáveis e cooperativas (Soares, 2019).

À escola cabe essa função, paralelamente ao ensino formal, a criação de condições para a promoção dessas aprendizagens “informais” de estratégias de autonomia, desenvolvimento e crescimento nas formas de pensar, ser e agir.

A AULA DE CONVIVÊNCIA

As atividades propostas para realização na Aula de Convivência, com vista à reflexão crítica por parte do/a aluno/a, baseiam-se nos princípios que definem e determinam a cultura de convivência pacífica, nomeadamente o respeito pela vida em sociedade, a recusa da violência em geral, a colaboração com os outros, a escuta ativa para entender, a descoberta da solidariedade e a promoção da responsabilidade (OMS, 2005).

A incorporação da Aula de Convivência na organização da escola, nasceu da necessidade de responder de forma educativa e dialogada aos conflitos de convivência e de indisciplina na sala de aula (Torrego & Villoslada, 2004). Trata-se de mudar de perspetiva teórica em relação aos conflitos e aos fenómenos da indisciplina e da violência que resultam desses mesmos conflitos. Estes conceitos surgem, muitas vezes, como sinónimos, mas importa reforçar que, apesar de terem sentidos idênticos, são fenómenos independentes e interdependentes.

A Aula de Convivência nasceu com a ideia base de servir como um recurso educativo para o encaminhamento de alunos/as a quem é dada a ordem de saída da sala de aula. Posteriormente, alargou-se a população-alvo também para aqueles/as a quem seja aplicada a medida de realização de tarefas de integração escolar ou que apresentem comportamentos disruptivos de forma repetida (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2007).

Estabelece-se como objetivo geral e fundamental da Aula de Convivência proporcionar um espaço relacional, onde o/a aluno/a encontre os recursos necessários à análise das suas próprias experiências escolares e não escolares e à construção de soluções eficazes e positivas para os seus conflitos interpessoais e intrapessoais, levando os/as alunos/as a compreenderem as consequências do seu comportamento, para si e para as outras pessoas e, sobretudo, que aprendam a responsabilizar-se pelas suas próprias ações, pensamentos, sentimentos e modo de comunicarem com os/as outros/as (Romer, 2003). Os e as alunas são levados/as a experimentar o uso das diferentes competências ao nível cognitivo e sensorial, potenciando um processo integral e integrativo de aprendizagem, como defende Rogers (1986) na sua teoria da aprendizagem significativa.

A Aula de Convivência também contribui para o desenvolvimento de atitudes de cooperação,

solidariedade e respeito e permite ao/à aluno/a que se sinta competente, tanto ao nível emocional como comportamental (Vinyamata, 2005). Por outro lado, também permite reconstruir e favorecer a sua autoestima, autoeficácia e autocontrolo e ajuda a adquirir e a incrementar gosto pelas tarefas escolares, assim como pela realização eficaz das mesmas, diminuindo a ansiedade de desempenho e aumentando a ambição por projetos escolares e profissionais. Também se objetiva que aprendam a gerir adequadamente as expectativas escolares e a resolver os conflitos de forma pacífica através do diálogo, da reflexão e da autodeterminação. Estes objetivos passam, também, pela concretização de atividades que promovam o sucesso académico e pessoal do/a aluno/a e pela melhoria do clima de convivência da aula e da escola em todos os espaços escolares (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2007).

Os pressupostos da Aula de Convivência passam pela aceitação de que o comportamento disruptivo do/a aluno/a é uma resposta emocional, negativa e instável que não consegue controlar e que a causa que provoca o comportamento disruptivo da pessoa não desaparece apenas por ser retirado do contexto da sala de aula ou por outro meio de punição. Também pressupõe que a punição não contribui para a autorregulação do comportamento e, se se pretende essa mesma autorregulação, é importante trabalhar e abordar as emoções que potenciam o comportamento disruptivo (Torrego & Moreno, 2002).

Neste sentido, a Aula de Convivência pretende inovar em termos de aula de aprendizagem reflexiva e de responsabilidade no tratamento e resolução dos problemas que perturbam o ensino-aprendizagem e pretende servir de melhoria, sendo que a escola permite que a resolução dos problemas seja remetida para os/as próprios/as intervenientes (Murrillo, 2002).

Do ponto de vista institucional e organizacional, esta medida pretende dotar a escola de uma estrutura e de procedimentos que permitam trabalhar numa perspetiva construtivista e sistémica, os problemas da conflitualidade e dos comportamentos disruptivos na sala de aula, oferecendo aos diversos agentes da comunidade educativa os adequados recursos materiais, humanos e educativos (Costa et al., 2015).

Assim, esta medida insere-se num conjunto de estratégias de promoção da cidadania na escola,

A aplicação da aula de convivência em contexto escolar

respeitando as premissas do modelo integrado de atuação para a melhoria da convivência, e visa a diminuição da conflitualidade e a prevenção da indisciplina. Para cumprir essa finalidade, a escola deve criar medidas de melhoria socioeducativas, adotando um modelo colaborativo de gestão dos conflitos de convivência, numa relação de complementaridade com o modelo impositivo e punitivo. Trata-se de promover o desenvolvimento de competências de reflexão, diálogo e capacidades diversas para a resolução de problemas, transformando os/as alunos/as em sujeitos da construção do clima social e relacional em que (con)vivem diariamente, acompanhados/as e apoiados/as pelos/as professores/as, também educadores/as promotores/as do seu desenvolvimento pessoal e social (Costa & Barandela, 2012).

Reforçando a liderança e a autoridade da organização da escola, o sucesso destes projetos implica o *empowerment* de todos os membros da comunidade educativa bem como a existência dos recursos humanos, materiais e educativos necessários à mudança de paradigmas de regulação da convivência escolar. Reconhece-se, então, que este processo de melhoria deve ser global, sistemático e contínuo.

Assim, os e as alunas reconhecem um espaço que lhe proporciona as condições necessárias para que possam refletir sobre a sua conduta, sobre o seu comportamento em determinados conflitos e sobre como este afeta o desenvolvimento das atividades da turma e o modo como se relacionam entre si. Os e as alunas que assimilam competências no contexto da Aula de Convivência adquirem um maior desenvolvimento do que os/as que não têm a mesma oportunidade de aprendizagem e prática (Brandoni, 2007), sendo que esses/as mesmos/as jovens tendem a manifestar uma melhor capacidade

para lidar com o stress e a adversidade, assim como para estabelecer e manter relações de melhor qualidade entre pares.

A metodologia da Aula de Convivência está associada a experiências de aprendizagem das pessoas que nela participam, permitindo o desenvolvimento de um processo transformador resultante da capacitação e reconhecimento entre os envolvidos num conflito (Bush & Folger, 1996). A Aula de Convivência cruza duas bases de orientação; o treino e a promoção de competências sociais e a mediação de conflitos. As investigações confirmam elevados índices positivos na aquisição de competências relacionais através da aplicação de programas de resolução de conflitos e, em concreto, de mediação de conflitos (Lorenzo, 2007, Torrego & González, 2008; Torremorell, 2008), confirmando a mesma tendência satisfatória recolhida da implementação de programas de treino em competências sociais (Del Prette & Del Prette, 2009; Silva, 2010).

A Aula de Convivência poderá ser considerada uma dinâmica facilitadora de trabalho nas questões da indisciplina e conflitualidade, sendo que se evidenciam melhorias ao nível dos indicadores das competências não cognitivas dos/as alunos/as, principalmente nas competências diretamente associadas ao desempenho académico, que é preditor de melhorias comportamentais e relacionais (Soares, 2017). As valências que tornam a Aula de Convivência uma abordagem eficaz, estão associadas primeiramente à relação de proximidade, mas também porque é um programa que possibilita o desenvolvimento de competências de comunicação, de resolução de problemas e de trabalho cooperativo, o desenvolvimento de comportamentos mais tolerantes e o desenvolvimento de uma interação positiva entre os/as alunos/as.

ANEXOS

AS FICHAS TEMÁTICAS
DA AULA DE CONVIVÊNCIA



ATIVIDADE PARA CONHECER OS SENTIMENTOS

NOME

DATA / /

O QUE É DIVERTIR?

Quando estamos contentes, sentimo-nos melhor e os que nos rodeiam acabam por sentir isso também. Assim, a diversão deve ser uma atividade que realizamos para nos sentirmos bem, no entanto existem pessoas que vivem o jogo e a brincadeira de forma negativa, insultando, atribuindo alcunhas, atirando papéis, rindo-se dos outros, estragando materiais... Ou seja, acabam por estragar o que poderiam ser bons momentos.

Diz o que significa para ti divertires-te ou brincar.

Sabes brincar sozinho/a? E com as outras pessoas?

Consideras que é mais divertido passar o tempo com os teus e as tuas colegas ou sozinho/a? Porquê?

Escreve quatro comportamentos positivos que tiveste e que alegraram e divertiram outras pessoas, sem que tivesses prejudicado alguém.

Como achas que se sentem as outras pessoas quando tu lhes faltas ao respeito?

Consegues lembrar-te de momentos da tua vida em que os teus comportamentos tiveram consequências positivas para ti e para os/as que te rodeiam? Como te sentiste?

APRENDER A TER E A FAZER AMIGOS/AS

NOME

DATA / /

Pode-se definir a amizade como sendo um sentimento pessoal e desinteressado entre duas ou mais pessoas, que vai aumentando com o convívio diário e que faz as pessoas sentirem-se bem e felizes. Para sermos amigos/as é necessário que sejamos pessoas sinceras, generosas e pessoas capazes de partilhar sentimentos comuns. O contrário da amizade é a falsidade e o egoísmo.

Descreve as características que um/a amigo/a teu/tua deve ter.

Relaciona amizade com outras palavras.

Escreve três palavras que para ti sejam o oposto de amizade.

Achas que estás a fazer tudo o que é possível para que todos/as os/as teus/tuas colegas de turma sejam teus/tuas amigos/as?

Porque é importante que todos/as sejam amigos/as?

Consegues lembrar-te de momentos da tua vida em que os teus comportamentos tiveram consequências positivas para ti e para os/as que te rodeiam? Como te sentiste?

RECICLAR OS SENTIMENTOS NEGATIVOS

NOME

DATA / /

Para “reciclar” sentimentos negativos é preciso:

1) Olhar para o que é POSITIVO

Quando num acontecimento apenas realçamos o que é negativo, acabamos por esquecer outros aspetos que podem ser positivos, o que vai fazer com que toda a situação pareça má.

Um exemplo:

“A Luísa está a trabalhar com os seus colegas de grupo e têm a atividade muito organizada e adiantada. Entretanto, decide pregar uma partida a um colega e atira-lhe uma bola de papel. A professora vê e repreende-a seriamente. Depois deste incidente, a Luísa sentiu-se muito triste. Estava certa de que a professora pensava que ela não tinha trabalhado nada durante a aula e já nem conseguiu lembrar-se como o trabalho estava a correr bem.”

2) NÃO generalizar

Às vezes, a partir de um simples acontecimento chegamos a uma conclusão geral. Ou seja, uma experiência desagradável pode fazer-nos pensar e sentir que sempre que aconteça algo semelhante, o desfecho será igualmente desagradável.

Um exemplo:

“Depois de o professor o ter repreendido por várias vezes por não estar atento à aula, o Tomás chegou à conclusão que sempre que alguém falava durante a aula, achavam que a culpa era dele.”

3) NÃO personalizar

Às vezes achamos que tudo está relacionado connosco e fazemos comparações e associações erradas relacionadas connosco.

Um exemplo:

“A professora disse ao Miguel que ele é um aluno muito trabalhador. Perante aquela afirmação o Pedro pensou que o Miguel é de certeza mais inteligente que ele próprio.”

4) NÃO interpretar o pensamento das outras pessoas

Tem a ver com a nossa suspeita sobre as outras pessoas quando acreditamos em coisas sobre elas que surgem apenas da nossa imaginação.

Um exemplo:

“O professor não está de bom humor devido a uma situação que ocorreu com a turma da aula anterior. Mas, a Maria pensa «tenho a certeza de que ele está assim porque acha que fiz algo errado».”

Este tipo de pensamentos influenciam a nossa forma de ser e de estar. Não é apenas aquilo que acontece que importa, mas também o que dizemos para nós próprios/as nesses momentos. A forma que interpretamos os acontecimentos pode fazer com que nos sintamos tristes, alegres, irritados/as e/ou furiosos/as.

Pensa no teu caso e partilha se costumavas pensar assim e como pensas poder mudar os teus pensamentos negativos.

RECONHECER O SENTIMENTO DE IRA/FÚRIA

NOME

DATA

/ /

Para controlar os sentimentos de fúria ou outros sentimentos negativos podem utilizar-se alguns truques:

- Respirar fundo;
- Contar de trás para a frente rapidamente (a começar no nº 20);
- Pensar em coisas agradáveis.

Os dois primeiros truques permitem-te ter mais tempo para responder, para que não respondas com falta de educação ou de forma descontrolada (gritos, gestos violentos, etc.). O terceiro truque permite-te lembrar as estratégias que foram abordadas na ficha anterior, sobre reciclar sentimentos negativos.

Descreve as tuas últimas situações de fúria ou ira e de que forma as evitarás no futuro.

Situação 1

Como evitar no futuro

Situação 2

Como evitar no futuro

O RESPEITO

NOME

DATA

/ /

Por si próprio/a:

- Aceitar-se a si mesmo/a e valorizar-se;
- Cuidar da saúde física e mental;
- Dedicar algum tempo ao autoconhecimento;
- Descobrir os seus gostos e interesses.

Pela outra pessoa:

- Saber colocar-se no lugar da outra pessoa;
- Descobrir as características positivas das outras pessoas;
- Ter interesse por conhecer outras pessoas;
- Trabalhar cooperativamente.

Para com a escola:

- Sentir que a escola é de todos/as e para todos/as;
- Cuidar do material;
- Colaborar em tarefas de limpeza e arrumação;
- Ter gosto em ter uma escola bonita.

Agora, regista as características de cada um dos pontos anteriores que não tiveste em consideração e que deves ter muito presente para que não voltes a faltar ao respeito.

Por ti próprio/a:

Pela outra pessoa:

Para com a escola:

A RESPONSABILIDADE E O ESTUDO

NOME

DATA / /

Queremos ajudar-te a organizar o teu tempo para que possas estudar e divertir-te. Como até agora não o conseguiste fazer corretamente, uma vez que o teu comportamento na aula não é o mais adequado (*não apresentas os trabalhos de casa, não fazes os exercícios, não estudas, não participas, ...*)

Vamos dar-te algumas sugestões sobre a forma como deves organizar o teu estudo:

- Se definires dias e horas certas para o estudo, irá custar-te menos a fazê-lo;
- É importante que as outras pessoas (pais/mães e amigos/as) não contem contigo nessas horas; se nós respeitarmos o nosso próprio horário, os/as outros/as também o irão respeitar;
- Organiza o teu tempo livre, como horas para estudo e horas para atividades. Há tempo para tudo;
- Procura ajuda para que possas entender tudo bem. Na aula, está atento/a e tira dúvidas. Em casa, consulta outros meios para esclarecer as dúvidas e para aprofundares conhecimentos;
- Organiza um horário pessoal de estudo para todos os dias da semana:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo

Faz uma listagem de atitudes positivas para com o estudo (*por exemplo, dedicação, empenho, esforço, ...*):

Comenta estas duas frases, pensando em momentos da tua vida em que tenhas agido assim.

Tiveste bons resultados?

- "Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje."
- "Faz mais quem quer, do que quem pode."

Agora que já conseguimos perceber as vantagens em ter uma atitude positiva face ao estudo e em organizar o tempo de estudo diariamente, que conclusões retiras desta ficha para ti próprio/a?

SABER ESCUTAR

NOME _____

DATA / /

Escutar parece fácil para as pessoas que não têm problemas de audição. Mas, escutar não é o mesmo que ouvir; escutar é algo mais. Escutar pressupõe respeitar a pessoa que está a falar, esforçar-se por compreender o que a pessoa diz, estabelecer um diálogo. Escutar com atenção é sempre uma forma de mostrar consideração e respeito pela outra pessoa.

Pensa nisto:

Sempre que duas pessoas falam estão a dialogar? Ou será que, por vezes, por não se escutarem uma à outra, essa conversa se transforma em dois monólogos paralelos?!

Às vezes não respondemos ao que a outra pessoa disse, mas sim ao que pensamos que quis dizer, concordas? O que devemos fazer quando o que a outra pessoa nos está a dizer não nos interessa?

Escolha uma das seguintes situações e analisa o que pensas estar a falhar em ti quando tens de escutar:

- 1 Estás a escutar um/a amigo/a que te conta algo de interessante que viu na televisão.
- 2 Estás a escutar um/a amigo/a que te conta algo pessoal.
- 3 Estás a escutar a tua mãe que se queixa do pouco diálogo que há em casa.
- 4 Estás a escutar o teu pai que se encontra preocupado com o comportamento de um/a dos/as teus/tuas irmãos/irmãs.
- 5 Estás a escutar um/a professor/a que tenta corrigir algo em ti ou auxiliar-te no teu processo de aprendizagem.

Situação _____

Como reages habitualmente nessa situação?

Qual pensas, então, ser a forma mais correta de escutar nessa situação?

ACEITAR-SE A SI MESMO/A – “ESTE/A SOU EU!”

NOME

DATA / /

Para podermos estar bem com as outras pessoas, temos, acima de tudo, que estar bem connosco próprios/as. Esta é a regra principal para nos sentirmos bem. Assim, é importante desenvolver um maior conhecimento e aceitação de nós próprios/as e ter uma boa autoestima.

Nesta lista de qualidades, pontua cada uma de 1 a 10, autoavaliando o grau que consideras que tens de cada uma (1 para pouco, até 10 para muito):

Qualidade	Pontuação	Qualidade	Pontuação
Sinceridade		Sensibilidade	
Companheirismo		Lealdade	
Amabilidade		Alegria	
Responsabilidade		Generosidade	
Solidariedade		Simpatia	
Criatividade		Tolerância	
Valentia		Honra	
Justiça		Respeito	

Pede a um/a amigo/a que preencha também esta tabela e verifica se está de acordo com as tuas apreciações.

Apesar de ser muito importante, não nos podemos concentrar apenas nas qualidades; devemos também pensar nos nossos defeitos. Só quando os conhecemos, somos capazes de mudar.

Por isso elabora uma lista dos defeitos que pensas ter:

Aquilo que é negativo não se deve sobrepor ao positivo (todas as pessoas têm qualidades e defeitos). Deve antes servir para que os queiramos superar e tornarmo-nos pessoas melhores. Por muito escondidas que possam estar, é importante descobrir as nossas qualidades, deixando de estar apenas atentos/as aos nossos defeitos.

De seguida, seria interessante que fizesses uma breve descrição de ti mesmo/a.

Para finalizar, pensa que não há pessoas perfeitas e que todos/as temos o direito de ser tratados/as com respeito.

A MIM TAMBÉM ME PODE ACONTECER – A TOLERÂNCIA

NOME

DATA / /

A INDIFERENÇA

(Bertold Brecht)

*Primeiro levaram os comunistas,
Mas eu não me importei
Porque não era nada comigo.*

*Em seguida levaram alguns operários,
Mas a mim não me afetou
Porque eu não sou operário.*

*Depois prenderam os sindicalistas,
Mas eu não me incomodei
Porque nunca fui sindicalista.*

*Logo a seguir chegou a vez
De alguns padres, mas como
Nunca fui religioso, também não liguei.*

*Agora levaram-me a mim
E quando percebi,
Já era tarde.*

Com este texto, Bertold Brecht pretende abordar a indiferença das pessoas e a falta de compromisso perante acontecimentos que presenciam. De certeza que já assististe a situações desagradáveis, como zangas, lutas, insultos, agressões... Por prudência, por medo ou por não ser nada contigo, não fizeste nada ou até fingiste que não tinhas visto. Muitas vezes, as pessoas não fazem nada porque acham que não lhes vai acontecer nada, mas esquecem-se que também elas um dia podem sofrer situações parecidas.

A intolerância, por muito que inicialmente possa parecer não ter grande importância, pode levar a graves consequências. Começa-se por não aceitar uma pessoa como ela é, passa-se a gozar com ela, a insultá-la, a agredi-la, a desprezá-la, ...

Há quem pense que ser tolerante é aguentar a forma de ser da outra pessoa. Outros pensam que ser tolerante é quem se esforça por compreender, aceitar os/as outros/a na sua forma de ser, fazendo-os/as sentirem-se bem.

Qual destas definições de tolerância coincide com a tua forma de pensar? E porquê?

Apesar de ser tolerante ser um comportamento essencial no dia a dia, há momentos e comportamentos com os quais não se pode ser tolerante. Refere 3 situações que viveste ou em que percebeste que não podia haver tolerância.

1)

2)

3)

Reflete e indica algumas situações na tua turma, ou no círculo dos/as teus/tuas amigos/as, que consideras que poderiam ser evitadas se houvesse uma atitude mais tolerante em prol de um melhor ambiente, uma melhor convivência e todos/as sentirem-se melhor.

1)

2)

3)

O que significa para ti "aceitar a outra pessoa"?

Faz um breve comentário sobre esta expressão:

"Não é possível nem obrigatório ser amigo/a de todos, mas ser tolerante sim."

Diz as quais são para ti a diferença ente ser amigo/a e ser tolerante.

Ser amigo/a:

Ser tolerante:

Comenta:

1) Gostamos de receber ajuda quando passamos por dificuldades.

2) Quando estamos sozinhos/as, agradecemos uma boa companhia.

3) É agradável sentir que somos acarinhados/as e respeitados/as pelas outras pessoas.

4) Valorizamos quando nos auxiliam e nos ajudam.

5) Não gostamos que se riam ou façam pouco de nós.

6) É bom sentir que nos aceitam e nos valorizam como somos.

7) Sabe bem sentir que somos importantes para outras pessoas.

Se fizeres um esforço para seres tolerante com os/as teus/tuas colegas e com a forma de ser deles/as, estarás a contribuir para que exista um melhor ambiente no grupo e na turma, para que todos/as se sintam melhor, para que trabalhem e estudem mais, para que se sintam melhor integrados/as, para que sejam mais felizes e que tenham menos problemas na convivência uns/umas com os/as outros/as...

CARTA DE UMA ALUNA

NOME

DATA / /

Sou a Isabel e preciso da tua ajuda. Já não sei o que fazer. Há colegas na minha turma que se metem comigo constantemente e não me deixam em paz. No início insultavam-me, chamando-me lontra, gorda... Riam-se de mim e parecia que isso os/as divertia. Essas brincadeiras começaram a ser cada vez mais frequentes e mais desagradáveis. Agora escrevem-me cartas anónimas nas quais me insultam e nas quais escrevem coisas mesmo graves...chegam até a escrever nos meus livros e nos meus cadernos. Às vezes, também atiram as minhas coisas ao chão para gozarem comigo enquanto as apanho e para o resto da turma se rir também. Também já aconteceu fingirem-se de distraídos/as e empurrarem-me ou virem contra mim de propósito. Eu só queria passar despercebida e que não reparassem em mim, mas já percebi que é impossível. Ultimamente só tenho vontade de chorar e sinto-me desesperada. Sinto que não posso fazer nada porque estão quase todos/as contra mim. Não tenho interesse nem vontade de vir para a escola. Por mim, nem saia da cama. Já consegui, algumas vezes, convencer a minha mãe de que me doía a barriga e evitar vir às aulas. O certo é que até quero estudar, mas começo a ter medo de que me possam fazer coisas ainda piores. Não gosto que se riam de mim, nem que me insultem. Como não me queixo e como não sei como me defender, abusam cada vez mais de mim. Gostaria que alguém fosse capaz de me ajudar. Não sei a quem pedir ajuda pois parece que o que se passa, não interessa a ninguém. Aliás, ninguém gosta de mim. Para os/as professores/as, isto também não interessa. Que posso fazer? Espero que ao menos tu me possas ajudar...



Pensa no que a Isabel está a passar e como ela se sente. O que lhe dirias?

O que está a acontecer na turma da Isabel?

O que deveria a Isabel fazer para sair desta situação?

Imagina que estarias numa situação parecida com esta. O que farias?

Quando os/as alunos/as se metem com um/a colega e não o/a deixam em paz, e ele/a se vai sentindo cada vez pior, a ponto de não querer ir às aulas e sentir-se completamente sozinho/a, o que achas que deves fazer?

Indica as consequências que podem existir para pessoas que vivam situações idênticas à da Isabel?

Não temos, nem devemos aguentar que alguém nos trate mal, que nos insulte, que nos ridicularize... Todos temos direito a ser respeitados/as. Quando estamos numa situação parecida com a da Isabel, devemos atuar e pedir ajuda aos/às nossos/as colegas e/ou professores/as.

Se perceberes que há um/a colega numa situação incómoda devido às atitudes de outras pessoas, ajuda-o/a e tenta que os/as outros/as também o/a ajudem. Se acontecesse contigo também gostarias de receber ajuda.

A LINGUAGEM SERVE PARA COMUNICAR, NÃO PARA AGREDIR

NOME

DATA / /

Uma das principais características que nos diferencia de outros seres vivos, é a capacidade de utilizarmos a linguagem como forma de comunicação e de relação. Por outro lado, algumas vezes também usamos a linguagem para fazer piadas, para insultar, para gozarmos com outras pessoas, para acentuarmos os defeitos da outra pessoa, no fundo, para maltratar.

Refere 5 situações em que linguagem mal utilizada pode magoar.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Como imaginas que se sentem as pessoas que habitualmente são gozadas, insultadas, alvo de humilhações e falsas acusações? E porquê?

Conheces alguma situação de mal-estar entre colegas teus/tuas que tenha começado com uma simples troca de palavras mal utilizadas e que acabou numa zanga séria envolvendo situações mais graves? Descreve-a, sem referir nomes.

Entre alunos/as é muito frequente usarem-se palavras mais agressivas, insultos, pequenas mentiras ou insinuações, as chamadas "bocas" ou "indiretas". Achas que se deviam evitar essas atitudes? Porquê?

Imagina que estás numa situação em que os/as teus/tuas colegas te insultam continuamente, usam palavras agressivas quando falam contigo, expressões desagradáveis sobre a tua forma de ser, mentiras, etc. O que gostarias que fizessem os/as outros/as colegas?

E os/as professores/as?

Muito provavelmente, na tua turma existirá alguma situação de um/a aluno/a que se sinta desconfortável com as expressões desagradáveis de outros/as colegas. O que proporias a esse/a aluno/a fazer para que recuperasse a confiança e começasse a sentir-se melhor, mais contente e melhor integrado/a no grupo?

Não te dirijas às outras pessoas com palavras que não gostarias que utilizassem contigo, nem faças pouco ou inventes coisas sobre elas, que também poderiam inventar sobre ti. Há brincadeiras que podem acabar mal.

SERIAS CAPAZ DE DAR A CARA POR ALGUÉM?

NOME

DATA / /

Na tua turma podem existir casos como estes ou até mesmo outros.

Ao **Joaquim** chamam-lhe "o atento" porque tem fama de ter dificuldade em fixar coisas. Por isso, nunca lhe pedem a sua opinião. Normalmente sente-se posto de parte e sabe que não podem contar com ele.

À **Ana** chamam-lhe "a fantástica". Todas as pessoas a consideram uma mentirosa. Diga o que disser, ninguém acredita ou tem em consideração o que ela diz. Por isso, ela evita falar para que não se metam com ela. Mas ela não se sente bem...

Ao **Daniel** chamam-lhe "o finório" porque anda sempre com ar desajeitado. Ele já chegou à conclusão que, mesmo que decida ir bem vestido, ainda se riem mais dele. Por isso decidiu manter o mesmo estilo, mesmo que isso signifique continuarem a gozar com ele e a dizer que a culpa é dele quando calha de haver algum mau cheiro na sala de aula ou no balneário.

Ninguém quer sentar-se ao lado do **Santiago**, pois acham que cheira mal, apesar de não ser verdade. Por isso, para evitar que se metam com ele e repitam sempre as mesmas gracinhas, o Santiago costuma isolar-se e sentar-se longe dos/as colegas.

A **Carmo** não gosta que a desenhem, pois fazem sempre desenho com olhos de louca e muito grandes. Desenharam-na assim, pois sabem que isso a incomoda muito. A Carmo costuma fingir que não vê os desenhos, mas quando não tem como fugir, finge que acha imensa piada. A verdade é que fica muito triste com isso e o que ela mais queria era que deixassem de a incomodar.

Ao **Paulo** chamam-lhe o "lambe-botas", pois costuma colaborar muitas vezes nas tarefas da turma. Limpar o quadro, apanhar os papéis que os colegas deixam no chão, manter a sala cuidada e arrumada são apenas algumas das tarefas que ele costumava fazer. Agora não faz tanto, porque não quer que se metam com ele.

A **Leticia** é sempre apanhada quando se trata de fazer desaparecer coisas. Os/as colegas tiram-lhe o lanche, os livros, o estojo, escondem-lhe a mochila, pois sabem que isso a deixa furiosa. Por causa disso, a Leticia chora muitas vezes.



Escolhe um/a destes/as meninos/as e faz um esforço para te colocares no lugar dele/a.

Acredito que o/a _____ esteja a viver uma situação incómoda porque _____

Para conseguir integrar-se melhor e conseguir fazer-se respeitar, deveria:

O que dirias a cada um deles para tentar ajudar.

"Joaquim, _____"

"Ana, _____"

"Daniel, _____"

Santiago, _____"

"Carmo, _____"

"Paulo, _____"

"Leticia, _____"

É BOM RESPEITAR AS DIFERENÇAS

NOME

DATA / /

Mesmo que nunca tenhas vivenciado uma experiência igual, imagina-te nelas:

És o/a mais alto/a da turma e, por isso, chamam-te "GIRAFÁ".

És o/a mais baixo/a da turma e, por isso, és o "ANÃO/ANÃ".

Como não gostas de praticar desporto, nem atividade física, chamam-te "ATLÉTICO/A".

Como usas óculos, és o "CEGO/A".

Tens algumas dificuldades durante as aulas e por isso chamam-te "LENTO/A".

Para gozarem com aquela cicatriz que tens na testa e que tanto te incomoda, chamam-te "GIRAÇO/A".

Não gostas nada de ler, nem de estudar e insistem em gozar e chamar-te "INTELECTUAL".

Como és muito sério/a e, às vezes, até pareces carrancudo/a, és o/a "SIMPÁTICO/A".

Não gostas de mostrar os teus sentimentos, preferes ficar resguardado/a, mas chamam-te "SENTIMENTALISTA".



Se te chamassem umas destas alcunhas (escolhe uma em concreto), como te sentirias e porquê?

Como achas que devemos agir com aqueles/as colegas da turma que têm uma forma especial de ser, ou que têm alguma característica diferente, para que não se sintam incomodados/as?

Provavelmente também tens alguma coisa em ti que não gostas e que os/as teus/tuas colegas nem imaginam. Se, em algum momento, descobrissem isso, o que gostarias que fizessem?

O que pode acontecer quando a forma de ser de alguém, ou alguém com uma característica diferente, serve de piada para fazer comentários desagradáveis?

Qual é a forma mais correta a ter-se perante as diferenças das outras pessoas? E porquê?

Comenta a seguinte afirmação.

"O facto de todos/as sermos diferentes, pode contribuir para tornar a convivência muito mais interessante, divertida e rica."

É SÓ UMA TENDÊNCIA

NOME

DATA / /

A última tendência nas escolas, no que diz respeito à violência escolar, tem a ver com a gravação nos telemóveis de situações que envolvem agressões nas escolas.

Os casos descritos a seguir são reais. Depois de os leres, escolhe um deles, faz um comentário e reflete sobre o que se passou.

Amarraram-no a uma árvore, despiram-no e começaram a atirar-lhe pedras.

A 26 de fevereiro de 2018, um rapaz foi atado, por três jovens de 15, 16 e 17 anos, a uma árvore num parque da cidade: antes disso, obrigaram-no a despir a camisa. Enquanto lhe atiravam pedras, um dele gravava tudo com o seu telemóvel. Apesar de os jovens terem sido presos, pouco tempo depois, foram libertados.

Dois gravações com títulos e tudo.

Numa escola dois alunos de 15 anos foram denunciados em março de 2006 e apresentados ao Tribunal de Menores por agredirem e gravarem as agressões infligidas a um outro menor. As gravações tinham títulos: uma tinha o título de "Já estás a levar Artur" e a outra "Bofetadão". Nesta última gravação era possível ver-se os dois jovens a dar uma bofetada a outro, que caía violentamente ao chão, enquanto eles se riam e continuavam a bater-lhe.

As alunas que marcaram uma luta por sms e gravaram o acontecimento

Tudo começou por uma recusa de oferecer um cigarro. Um raparigo, do mesmo grupo de amigas, negaram-se a dar um cigarro a umas meninas de outro grupo. Isto fez com que se espalhasse uma mensagem pelos telemóveis para marcar uma luta, programando-se, desde o início, a gravação dessa luta, para "servir de lição a todos que se metessem com elas". As alunas acabaram todas por serem expulsas da escola.

Divertiam-se a dar "chapadas" e pontapés a transeuntes indefesos e desprevenidos, enquanto filmavam.

A Escola Segura deteve dois jovens que se divertiam a dar bofetadas e pontapés, sem qualquer problema, a pessoas que passavam por eles na rua. Enquanto lhes batiam diziam "Sorri para a câmara" e filmavam tudo com o telemóvel e exibiam as gravações aos amigos da escola.



Escolhe o caso que mais mexeu contigo e faz um comentário pessoal, expressando a tua opinião sobre o mesmo.

Escolho o _____º caso porque:

Porque achas que as pessoas têm estes comportamentos violentos?

O que consideras que é necessário fazer para evitar agressões como estas?

O que farias com as pessoas que cometeram estas agressões?

NÃO ENCONTRO O MEU LANCHE

NOME

DATA / /

Até há bem pouco tempo, era habitual a Lúcia trazer um pão com fiambre para comer no intervalo da escola, a meio da manhã. Ultimamente, deixou de trazer porque havia dias em que pão desaparecia, outros dias em que lho escondiam e quando ela tentava encontrar o pão os/as colegas riam-se dela. Chegou a acontecer o pão parecer já estar meio comido e a Lúcia já nem ser capaz de o comer, por ter nojo ao pensar no que poderiam ter feito com o pão. Agora, e quando tem dinheiro, compra qualquer coisa no bar da escola. Quando não tem dinheiro, aguenta até chegar a casa à hora de almoço. Ao deixar de trazer o lanche, conseguiu que os/as colegas a deixassem de incomodar ou, pelo menos, conseguiu que a incomodassem menos.



Achas que a decisão que a Lúcia tomou é a mais correta? Porquê?

Em vez de deixar de trazer o lanche para a escola, deveria a Lúcia ter optado por outra solução? Qual? Ou quais?

Indica quais os comportamentos errados dos/as colegas da Lúcia.

Se em vez de isto acontecer à Lúcia te acontecesse a ti, o que farias?

Achas que esta situação é grave? Porquê?

Para que não aconteçam situações deste género na turma, seria conveniente que....

O CARLOS NÃO GOSTA DE IR PARA A ESCOLA

NOME

DATA

/ /

O Carlos está há cinco anos com os mesmos colegas da turma. No início até gostava da escola, mas, aos poucos, as coisas foram ficando mais complicadas. Já há algum tempo que os/as colegas da turma não lhe ligam nenhuma. Quando fazem jogos nos intervalos, ninguém o convida a participar. Às vezes, quando não há aulas à tarde, os/as colegas combinam entre si ficar na escola, mas ninguém o avisa. Durante as aulas, se ele não souber responder a uma pergunta do/a professor/a, ou se não tira boas notas, os/as colegas riem-se dele. Ninguém quer saber da opinião dele quando fala. Quando tenta aproximar-se dos/as colegas no intervalo, nota que há sorrisinhos entre eles/as e que se calam para que ele não perceba do que estavam a falar. O Carlos acredita que não tem amigos/as, nem ninguém a quem possa pedir ajuda se precisar. Ir para a escola, todas as manhãs, começa a ser um castigo para o Carlos. Há muito tempo que só quer saber dos fins de semana, pois é nesses dias que não tem de ir à escola. Ele fica triste com as atitudes dos/as colegas, mas, mais do que isso, não os/as quer incomodar com a presença dele. O que ele gostava mesmo era ter coragem de pedir ao pai e à mãe para deixar de estudar ou, pelo menos, para mudar de escola e deixar de estar com aquelas pessoas que só o ignoram.



Existe alguma coisa que o Carlos pode fazer para se sentir melhor com os/as colegas da turma? O quê?

Uma situação como esta, que está a acontecer ao Carlos, pode acontecer a qualquer pessoa.

O que farias se te acontecesse a ti?

Infelizmente, existem muitos casos como o do Carlos. De certeza que conheces pelo menos um caso parecido. Pensa e refere o que achas que se deve ter em conta para evitar que existam mais alunos/as a sentirem-se como o Carlos se sente.

CHAMAVAM-LHE "A GORDA"

NOME

DATA / /

"Nos primeiros tempos chamavam-me "gordinha" e eu até gostava porque, na minha opinião, isso significava que reparavam em mim e que me davam importância. Cheguei a sentir-me o centro das atenções dos/as meus/minhas colegas e agradava-me que se fixassem em mim. Com o tempo, as coisas começaram a mudar e eles/as começaram a referir-se a mim de outra forma e com termos pouco agradáveis. Chamavam-me, muitas vezes, "a lontra", "a vaca", "o balão", "a gorda" e o pior é que comecei mesmo a sentir-me assim: gorda e feia. Comparava-me constantemente às minhas colegas da turma e sentia-me cada vez pior. Decidi, várias vezes, não voltar a comer ou então comer menos, mas a fome ganhou-me sempre. Os rapazes da turma só reparam nas outras meninas. Para mim nunca olham e, se me dirigem a palavra, é só para me dizerem coisas que me magoam, ou para se rirem de mim ou para me fazerem sofrer.

Quando conto à minha mãe o que se passa, ela repete constantemente para eu não ligar ao que dizem e que são só brincadeiras parvas. Nunca contei nada à minha diretora de turma, pois tenho a certeza de que ela não me vai dar atenção e muito menos chamar o pessoal à razão. Aliás, não há mesmo nada a fazer, a verdade é que eu sou mesmo gorda.

Mas eu tenho de fazer alguma, nem que seja pedir mudança de turma ou até mesmo de escola, deixar de estudar ou, sei lá, começar a fazer como muitos/as fazem, tipo, responder com insultos cada vez que me fizerem sentir mal ou até dar-lhes uma sova..."



Consideras esta situação grave? Porquê?

Sugere o que a menina poderia fazer para evitar o que sente, superar o que se está a passar e voltar a sentir-se bem na turma e com os/as seus/suas colegas.

O que pensas sobre a resposta que a mãe lhe deu quando ela falou com ela sobre o que se passava?

Achas que a menina devia pedir ajuda à diretora de turma? Porquê?

Se estivesses numa situação idêntica o que farias? Justifica a tua resposta.

VALORIZO-ME PARA QUE ME VALORIZEM

NOME

DATA

/ /

Complementa as seguintes frases de forma sincera e verdadeira.

1) Penso que os/as meus/minhas colegas da turma me respeitam porque

2) Gostava que os/as meus/minhas colegas conseguissem valorizar em mim os seguintes aspetos:

3) Preocupa-me que os/as meus/minhas colegas ignorem ou não valorizem o suficiente estas minhas características:

4) Acho que um/a aluno/a não se pode sentir bem na sua turma quando os/as seus/suas colegas...

5) É muito importante que as pessoas se sintam valorizadas por aquilo que são e pelas suas qualidades. Que conselhos darias ao/às teus/tuas colegas para que se sentissem valorizados/as, para que melhorassem as relações entre todos/as e houvesse um bom ambiente na sala de aula?

6) Para que todos/as se sintam bem na turma e haja um bom ambiente, é preciso...

7) E é preciso evitar...

8) Classifica de 1 a 10 (1 pouco e 10 muito) como te sentes na tua turma, tendo em conta a forma que achas que os/as outros/as te tratam e te sentes valorizado/a. Justifica a tua resposta.

9) Classifica também de 1 a 10, como pensas que os/as teus/tuas colegas se sentem com a forma como tu os/as tratas e os/as valorizas. Fundamenta a tua resposta.

10) Indica que ações e comportamentos gostavas de ver nos/as teus/tuas colegas e com os quais te sentirias mais valorizado/a e bem tratado, mas, também, as ações que estás disposto/a a fazer para que os/as teus/tuas colegas se sintam respeitados/as e bem tratados/as por ti.

Sentir-me-ia muito melhor se os/as meus/minhas colegas...

Vou tentar ter os seguintes comportamentos para que os/as meus/minhas colegas se sintam melhor e mais satisfeitos/as.

AS CONSEQUÊNCIAS DO QUE DIZEMOS E FAZEMOS

NOME

DATA / /

Muitas vezes, esquecemo-nos das consequências que os nossos atos podem ter, assim como as coisas que dizemos uns/umas aos/às outros/as. Muitas vezes, nem damos conta que uma piada pode fazer sofrer, de forma desnecessária, e pode chegar a ter consequências muito desagradáveis ou até muito graves.

Indica algumas expressões que consideras que podem ser maldosas para quem as ouve.

As pessoas também se podem sentir mal quando são ignoradas, quando não se lhes fala, quando não se lhes dá importância, quando não ouvem nenhum elogio... Não é só com insultos e frases desagradáveis que uma pessoa se sente mal. Ignorar uma pessoa também é uma forma de a fazer sentir mal.

Descreve uma situação tua ou de alguém que conheces, em que houve mau estar e tristeza por ter sido ignorada pelas outras pessoas.

Quando ignoramos alguém, não a temos em consideração ou não se valoriza algo que fez, essa pessoa pode sentir-se mal, porque...

Em que circunstâncias, ou com que formas de falar, é que tu não gostas que falem contigo?

Para evitar conflitos com os/as colegas e para que não se sintam mal quando falamos com eles, deveria ter-se em conta...

Tendo em conta a forma de falar entre os/as teus/tuas colegas de turma e a forma com habitualmente te tratam, como consideras que és tratado/a? Porquê?

Que sugestões darias aos/às teus/tuas colegas da turma para melhorar a forma como se dirigem uns/umas aos/às outros/as?

A BOA CONVIVÊNCIA IMPLICA UM ESFORÇO DE TODOS/AS

NOME

DATA

/ /

É muito difícil e bastante complicado conseguir ter uma boa relação com todas as pessoas.

Esta dificuldade existe porque somos todos/as diferentes?

Ou será porque cada um/a de nós tem os seus direitos que tentamos exigir e defender?

Ou será que nos esquecemos de respeitar os deveres que temos para com os/as que convivem connosco?

Não podemos esquecer que os nossos direitos terminam onde começam os direitos dos/as outros/as e que conviver significa partilhar, integrar, ajudar, respeitar, ...

Enumera os direitos que consideras que todos os/as teus/tuas colegas, e tu também, devem respeitar sempre:

- 1)

- 2)

- 3)

- 4)

- 5)

Estes são os deveres que devem ser respeitados para atingir uma boa convivência na turma e para que todos/as se sintam integrados/as, respeitados/as e satisfeitos/as.

- 1)

- 2)

- 3)

- 4)

- 5)

SENTIR-SE BEM EM TODOS OS ESPAÇOS DA ESCOLA

NOME

DATA

/ /

Refere os espaços da escola onde consideras que acontecem mais agressões e mais faltas de respeito entre colegas.

Estes são os lugares onde considero que existem mais incidentes negativos.

As causas que provocam esses incidentes estão relacionadas com:

Era possível evitar esse tipo de situações se...

Menciona situações de violência a que já assististe, as que são mais frequentes e os locais onde ocorrem.

Para tentar terminar com as situações de violência na escola e evitar que existam alunos/as incomodados/as e agredidos/as, que ações sugerias?

NÃO É DIFÍCIL

NOME

DATA / /

Quando estou com os/as meus/minhas colegas da turma, gostaria que eles/as me tratassem da seguinte forma:

E que evitassem comportamentos e frases, como por exemplo:

Acredito que na forma de tratar as pessoas, tanto em palavras como em comportamentos, entre colegas de turma, deveríamos ter mais em conta estes princípios que considero importantes e que me vou esforçar para tentar colocar em prática.

Refere o que consideras e interpretas de cada um destes princípios:

• Respeitar a vida em sociedade

• Recusar a violência em geral

• Colaborar com os/as outros/as

• Escutar para entender

• Descobrir a solidariedade

• Promover a responsabilidade

CONTROLO DE PENSAMENTOS E DAS AÇÕES

NOME

DATA

/ /

Para mudar algumas reações emocionais em determinadas situações, torna-se necessário fazer um registo (preferencialmente no momento) para que se planeiem as mudanças a introduzir e para, simultaneamente, ficar alerta para essas mudanças. Vamos treinar.

Preenche a seguinte tabela pensando na situação específica que te levou à saída da sala de aula e/ou uma situação que tenha gerado uma emoção desagradável ou uma cadeia de pensamentos, ideias ou memórias que tenham gerado emoções ou sensações físicas desagradáveis.

Tens um exemplo para te ajudar na tarefa.

Data:

Hora	Situação	Emoção	Pensamento	Ação	Consequência	Solução
15H30	Recreio	Raiva, Ira, Irritação, Desilusão Avalia o grau da emoção (0-100%)	"A Ana está a ser uma parva" Escreve o pensamento que precedeu a emoção	Dei-lhe uma bofetada na cara	Fui à direção /coordenação e tive um processo disciplinar	Pedir desculpa à Ana? Perguntar à Ana porque faz comentários sobre mim?

Agora vamos analisar as alternativas que tens e como podes evitar que voltes a optar por comportamentos reativos negativos. Tenta perceber se podes evitar pensamentos de "tudo ou nada", evitar generalizações para a situação, se não estás a desvalorizar as coisas positivas, se não estás a tirar conclusões apressadas, a sobrevalorizar ou a subvalorizar, se não estás a usar justificações emocionais à toa, se poderias usar frases do tipo "Eu deveria", se estás a rotular e enganar ou a personalizar a questão.

Mais uma vez, tens um exemplo para te auxiliar.

Situação	Emoção	Pensamento	Opções	Consequências	O que quero para mim?
Aula de matemática	Tédio	"Isto é uma seca" "Nunca vou ter boa nota a matemática"	Falar para o lado Estar atento/a Pintar no caderno Fazer rir os/as outros/as Faltar à aula	Para cada uma das opções apresentadas na coluna anterior, pensa na consequência mais provável	Aqui deve constar a opção que melhor serve os teus objetivos e as tuas vontades, assim como as da escola e do/a professor/a.

Como podes constatar, em todas as situações tens várias opções de ação, de escolhas de comportamentos, de decisão. Todas elas trazem as respetivas consequências. Quem escolhe a opção és tu e, assim, as consequências das mesmas também serão da tua responsabilidade. A escola serve para te orientar, ajudar na aprendizagem e construir o teu futuro. Antes de agir, pensa nas opções e nas consequências e toma a melhor decisão para ti e para aquilo que queres/precisas na tua vida!

RELACIONAMENTO COM AQUELES/AS QUE TE RODEIAM

NOME

DATA

/ /

Como te relacionas com as outras pessoas?

Como gostarias que as outras pessoas te descrevessem?

A descrição que as outras pessoas fazem de ti é igual à que tens de ti mesmo/a?

Se não for igual, o que deves fazer para mudar os teus comportamentos?

Respeitas as outras pessoas da mesma maneira que gostarias que te respeitassem a ti?

Quais foram os/as amigos/as mais importantes para ti? Ainda os/as manténs?

E quais foram os relacionamentos que consideras menos interessantes?

Como te sentiste em cada uma das situações anteriores?

Com os/as teus/tuas amigos/as, aprendeste alguma coisa que te seja útil no futuro?

Relacionas-te com todas as pessoas da mesma forma? Fala sobre isso.

Quando convives com alguém que não aprecias muito, procuras encontrar qualidades nessa pessoa que te levem a gostar dela ou vais-te embora? Justifica a tua resposta.

Quais são as qualidades que consideras importantes para fazeres amigos/as?

Fala de alguns dos costumes ou tradições interessantes que aprendeste com os teus/tuas avós, tios/as, pai/mãe ou outra pessoa da família.

Achas vantajoso ter uma família grande ou preferes uma família pequena? Justifica a tua resposta.

Em (determinados) difíceis acontecimentos da tua vida, por vezes inesperados, conseguiste sair deles com êxito?

**Não te esqueças de viver feliz com aqueles/as que te rodeiam
e fazer bons/boas amigos/as**

COMUNICAÇÃO E RESPEITO PELAS OUTRAS PESSOAS

NOME

DATA

/ /

Gostas de comunicar?

Tu costumavas comunicar à vontade com as outras pessoas, ou por vezes sentes (alguma) dificuldade?

Comunicas e convives com todas as pessoas de igual forma?

Falas sempre da mesma maneira, quando comunicas com diferentes pessoas?

Comunicas para que as outras pessoas te aceitem melhor?

Achas que uma má comunicação te pode levar a não conseguires atingir os teus objetivos?

Como pensas que as outras pessoas te encaram, quando comunicas com elas?

Quando não estás de acordo com alguém, aceitas o seu ponto de vista, dás a tua opinião (passivamente), ou não te interessas pelo assunto?

Quando estás triste procuras imediatamente alguém com quem comunicar, ou esperas que esse sentimento passe? Em que momentos é que sentiste dificuldade em comunicar com alguém?

Quando não consegues comunicar falando, costumavas comunicar de outra forma (escreves um texto, fazes um desenho ou pintura)?

Se notares que um/a teu/tua amigo/a tem dificuldade em comunicar, procuras ajudá-lo/a? E se não vires resultados imediatos do teu apoio, continuas a insistir em ajudá-lo/a?

**É verdade quanto mais aprenderes a expressar os teus sentimentos,
pensamentos e crenças (de uma forma verbal ou não verbal),
mais êxito terás na tua comunicação!**

ÉS CAPAZ DE TE ACEITAR A TI MESMO/A E AOS/ÀS OUTROS/AS?

NOME

DATA / /

Aceitas-te tal como és, ou gostarias de mudar algo em ti próprio/a?

Costumas aceitar as outras pessoas, tal como são?

Descreve o teu ídolo. Como gostarias que fosse?

Na realidade, tens alguém parecido com ele?

Em que momento da tua vida é que te lembraste mais do teu ídolo?

Cita três objetivos que gostarias de atingir. Achas que os consegues atingir?

Refere agora três valores que consideras importantes.

Na tua vida pensas nesses valores e em praticá-los?

Já experimentaste vários sentimentos ao longo da tua vida como, por exemplo, felicidade, tristeza, ansiedade, medo. Em que situações concretas é que os experimentaste?

Descreve outros sentimentos, e a forma como os enfrentaste?

Descreve em que momentos lidaste bem com os teus sentimentos.

Em que situações sentiste mais dificuldade em lidar com os teus sentimentos.

Refere três atividades que gostes de fazer.

Porque é que gostas de as fazer?

Estas atividades fazem parte da tua rotina diária?

Quais são as atividades que não gostas de fazer e porquê?

Consegues ordenar as tuas atividades por ordem de preferência? Como o fazes?

Quando tens de fazer determinadas tarefas de que não gostas, o que fazes?

Como te comportas quando tens de fazer algo contrariado/a?

Quais são as expectativas que tens de ti? Que esperas de ti mesmo/a?

Quais são as expectativas que tens de ti em relação ao futuro?

O que te tem feito mudar de opinião sobre aquilo que esperas da tua vida?

Que esperas das pessoas que te são próximas?

Que esperas dos/as teus/tuas melhores amigos/as, no futuro?

Lembra-te, devemos aceitar-nos a nós próprios/as e aos/às outros/as,
sem esperar demasiado deles/as e de nós, tendo em conta as nossas limitações e virtudes.

JÁ SABES LIDAR COM OS ERROS E COM OS ÊXITOS?

NOME

DATA / /

Como sabes, já agiste com êxitos e com erros. Descreve três situações em que cometeste erros.

Voltaste, mais tarde, a cometer os mesmos erros ou nunca mais os repetiste? Porquê?

Descreve três situações em que foste bem-sucedido/a.

Como te sentiste em cada situação?

Sentes-te confiante para repetir situações de sucesso?

O que pensas que as outras pessoas acham de ti quando erras?

Se alguém cometesse os teus erros, o que irias pensar dessa pessoa?

O que é que pensas que as outras pessoas pensam de ti quando te comportas mal?

Pensando nas pessoas adultas, lembras-te de alguns erros que cometeram?

Quais são as lembranças que tu tens, em relação às pessoas adultas, de sucessos que tenham alcançado?

Que dificuldades irás encontrar quando voltares a errar?

Sabias que: Aprenderes a lidar com os teus erros e com os teus êxitos são experiências que te podem ajudar para o teu crescimento pessoal?

CONHECER AS TUAS COMPETÊNCIAS E CAPACIDADES PARA PODERES MELHORÁ-LAS

NOME

DATA

/ /

Consideras-te uma pessoa realizada?

Confias em ti próprio/a?

Descreve algumas das tuas competências.

Descreve algumas das tuas capacidades.

Quais são as competências que verificas que ainda não conseguiste atingir?

O que vais fazer para conseguir alcançar essas competências?

Descreve situações em que te sentiste muito competente e capaz.

Como raciocinaste em cada situação?

Descreve situações onde sentiste que foste menos competente e capaz.

Que explicação encontras para esses insucessos?

Como raciocinaste em cada situação?

Pensa em pessoas importantes da tua vida. Quais são as capacidades e competências que lhes atribuis?

É por isso que gostas dessas pessoas, ou existem outras razões?

Experimenta refletires para te conheceres melhor a ti próprio/a,
realizar projetos onde te possas sentir útil, ganhando e reforçando as tuas capacidades e competências

DESENVOLVE O TEU AUTOCONTROLO

NOME

DATA

/ /

Descreve duas decisões importantes que tomaste na tua vida.

Quando tomaste essas decisões, definiste objetivos?

Antes de agires, ou tomares decisões, pensaste em várias alternativas?

Mudarias algo na tua forma de atuar, depois de tomares as tuas decisões?

Nessas decisões estão implicadas outras pessoas com os mesmos objetivos ou com objetivos diferentes?

Costumas atuar sem medir as consequências?

Como é que as outras pessoas reagem às tuas palavras e ações?

Como atuaste em momentos onde foram sentidas emoções fortes?

A forma como atuaste e comunicaste aumenta a probabilidade de as outras pessoas pensarem de uma forma positiva a teu respeito?

Antes de as outras pessoas saberem o que tu pensas, ou como vais agir, achas que confiam em ti?

Quando tens problemas, acreditas que os sabes resolver?

Pensas durante muito tempo antes de atuar?

Pensa antes de atuar e lembra-te dos sentimentos das outras pessoas!

AS REGRAS NECESSÁRIAS PARA CRESCERES SAUDAVELMENTE

NOME

DATA

/ /

O que é para ti organizar a tua vida?

Para organizares a tua vida, o que fazes?

Organizas a tua vida pessoal e escolar regularmente?

Quando precisas de ajuda para te organizares a quem recorres?

Vives feliz com esses hábitos, ou gostarias de mudar os teus hábitos?

O que gostarias de fazer para mudar os teus hábitos?

Como os mudarias? Porquê?

Descreve alguns dos teus hábitos.

Os teus hábitos fazem parte de um conjunto de regras da tua vida?

Sentes que tens a tua vida organizada e que isso te ajuda a viver bem?

ORGANIZA-TE E VERÁS QUE A VIDA TE CORRE MELHOR! DÁ SENTIDO À TUA VIDA

NOME

DATA / /

Pensa e diz o que, de facto, dá sentido à tua vida.

O que é que te dá energia?

Quais são as principais atividades que fazes que te deixam feliz?

Experimentas diversas vezes essas atividades ou varias com outras que tentas descobrir?

Costumas envolver outras pessoas naquilo que gostas de fazer?

Aceitas e partilhas aquilo que os outros fazem com prazer?

Na tua vida desempenhas vários papéis, por exemplo de filho/a, aluno/a, amigo/a, primo/a, etc.
Dos diferentes papéis que desempenhas, qual é o que te dá mais prazer? E porquê?

Quando te confrontas com situações difíceis, o que pensas da vida?

Como ultrapassas esses momentos difíceis, em que pensas, onde vais buscar energias?

"A vida é bela" Aproveita-a, diverte-te e sê resiliente!

PERCEBER-ME E PERCEBER A IMPORTÂNCIA QUE A ESCOLA TEM PARA MIM

NOME

DATA

/ /

Para mim a escola é...

A escola devia ser...

Para mim estudar é...

Quando as coisas correm mal, a culpa é...

Para conseguir estudar é preciso...

Estudar era fixe se...

Aprende-se mais quando...

Não aprendo porque...

Os/as professores/as são...

Os/as professores/as deviam...

COMO É QUE OS SENTIMENTOS APARECEM NAS CARAS

NOME

DATA / /

Uma boa forma de dizer como nós nos sentimos e as outras pessoas se sentem é prestando atenção às expressões faciais.

Por favor, desenha nos círculos a forma como expressamos os nossos sentimentos nas nossas caras
(os últimos dois não estão nomeados para desenhares outros sentimentos que tu queiras!).



FELIZ



TRISTE



CHATEADO/A



ASSUSTADO/A



NERVOSO/A



ENTUSIASMADO/A



CONFUSO/A



CHOCADO/A



CORAJOSO/A



ORGULHOSO/A



QUÃO FORTES OU INTENSOS SÃO OS TEUS SENTIMENTOS?

NOME

DATA

Às vezes, sentimos os sentimentos apenas um bocadinho e, outras vezes, sentimos um sentimento com tanta força que sentimos como que se pudéssemos REBENTAR com esse sentimento!

Tu podes classificar ou medir um sentimento, tal como um termómetro mede a temperatura. O número diz quão forte o sentimento é.



Que sentimentos estás a sentir agora?

Como classificarias cada um desses sentimentos (numa escala de 1-10)?

PENSAMENTOS, SENTIMENTOS, E... AÇÃO!

NOME

DATA

O que são pensamentos? Pensamentos são as ideias que tens na tua cabeça (o que o nosso cérebro nos diz). Às vezes, nós dizemos coisas a nós próprios/as na nossa cabeça (não em voz alta), e isso também são pensamentos. Por exemplo, tu podes pensar, "Eu fiz um bom trabalho nos meus TPC." Consegues lembrar-te de mais alguns pensamentos?

O que são sentimentos? Sentimentos são as emoções e sensações que temos no nosso corpo, cérebro e coração. Enumera alguns sentimentos que conheças.

O que são ações? Ações são aquilo que nós fazemos com o nosso corpo! Por exemplo, nós andamos, dançamos, falamos, desenhamos, rimos, choramos, etc. Podes descrever mais algumas ações?

IDENTIFICAÇÃO DOS PENSAMENTOS, SENTIMENTOS E AÇÕES

Esta é uma atividade para te ajudar a perceber a diferença entre pensamentos, sentimentos e ações. Faz uma **cruz azul (X)** nos itens que são pensamentos. Faz uma **cruz verde (X)** nos itens que são sentimentos. Faz uma **cruz vermelha (X)** nos itens que são ações.

FELIZ	CANTAR
CORRER	SOZINHO/A
SOU ESPERTO/A!	ELA/E ESTÁ CHATEADA/O COMIGO
BATER	COMER UM CELADO
ELES/AS NÃO GOSTAM DE MIM	DAR UM PASSEIO
TRISTE	EXCITADO/A
JOGAR	EU VOU FICAR BEM
CHATEADO/A	ASSUSTADO/A
EU CONSIGO!	RESPIRAR FUNDO
É CULPA MINHA	ANDAR AO PÉ COCHINHO
PREOCUPADO/A	CORAGEM
ESCONDER	FALAR COM UM/A AMIGO/A
CHORAR	SEGURO/A (EM SEGURANÇA)

UMA HISTÓRIA COM TOLERÂNCIA

NOME

DATA

/ /

"Diretor de uma empresa, com poder de decisão, gritou com seu gerente porque estava muito chateado naquele momento. O gerente, quando chegou a casa, gritou com sua esposa, acusando-a de gastar muito dinheiro, com um bom e farto almoço à mesa. A esposa nervosa gritou com a empregada que acabou por partir um prato que caiu ao chão. A empregada deu um chute ao cachorrinho no qual tropeçara, enquanto limpava os cacos do chão. O cachorrinho saiu a correr de casa e acabou por morder uma senhora que ia a passear pela rua. Essa senhora foi à farmácia fazer um curativo e tomar uma vacina, e gritou com o farmacêutico, porque lhe doeu ser picada. O farmacêutico chegou a casa e gritou com sua esposa, porque o jantar não estava do seu agrado."

O que achas que aconteceu a seguir?

"A sua esposa, tolerante, beijou-o e disse: - Querido prometo que amanhã farei o teu prato favorito. Trabalhas muito, estás cansado e precisas de uma boa noite de sono. Amanhã vais sentir-te bem melhor. E, retirando-se, deixou-o sozinho com os seus pensamentos. Naquele momento, rompeu-se o círculo do ódio, porque colidiu com o escudo da tolerância."

O que é para ti a tolerância? Consideras-te uma pessoa tolerante?

- Todas as pessoas têm direito à liberdade de pensamento, consciência e religião.
 - Todas as pessoas têm direito à liberdade de opinião e expressão.
- A educação deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais e religiosos.

Comenta estes três artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que sustentam o que se compreende por tolerância, pensando no teu dia a dia na escola.

A COMUNICAÇÃO ASSERTIVA

NOME _____

DATA / /



© 2018 Psychology Tools

Usa frases começadas por "Eu" e sê claro/a e direto/a:

- "Eu gostaria que me devolveses o meu estorjo"
- "Eu acho que o que fizeste está bem, mas gostaria de ver mais..."

Descreve como o comportamento da outra pessoa te faz sentir e acrescenta como preferias que fosse, pois isso faz com que a pessoa se aperceba das consequências das suas ações e o que precisas que faça para que te sintas melhor:

- "Quando levantas a voz eu fico assustado/a. Gostaria que falasses mais baixo"
- "Quando me dizes o que eu não valho nada, sinto-me humilhado/a. Podias dizer-me em que posso melhorar."

Vamos treinar a assertividade? Tens duas situações de seguida para treinar.

Situação 1

Necessitas urgentemente de um livro, mas, como não consegues ir à biblioteca antes da hora do fecho para almoço, às 12h30, pedes a um colega que peça à funcionária para esperar cinco minutos por ti. Chegas cinco minutos depois da hora combinada e ficas irritado ao ver que a biblioteca fechou e que o teu colega não avisou a funcionária. Queres tirar satisfações com o teu colega...

1. Expressão que indique compreensão pela outra pessoa:

2. Expressão do problema:

3. Desacordo verbal:

4. Pedido de mudança de conduta:

5. Proposta de solução:

Situação 2

O teu Diretor de Turma descobre que existe uma parte completamente copiada da Internet de um outro trabalho, no trabalho de grupo do qual tu participaste. Ele acusa-te de teres sido tu a copiar, mas tu sabes que foi outra pessoa a responsável por isso, conseguindo identificá-la.

1. Expressão que indique compreensão pela outra pessoa:

2. Expressão do problema:

3. Desacordo verbal:

4. Pedido de mudança de conduta:

5. Proposta de solução:

PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA USAR DURANTE O DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS E JOVENS

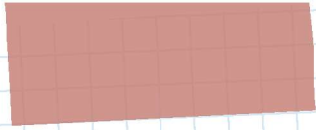
(MÉTODO FSNS, COSTA, 2012)

- O que se passou?
- O que é que tu viste ou ouviste?
- Em que momento se deu essa situação?
- Há quanto tempo é que se conhecem?
- Podes explicar o que compreendeste daquilo que o/a teu/tua colega/professor/a disse?
- Preferes que esta situação continue ou mude?
- O que se passará se a situação não mudar?
- Como te sentiste?
- O que sentiste quando o/a teu/tua colega/professor/a fez/disse isso?
- O que provocou em ti esta situação?
- Tens medo? O que significa para ti ter medo?
- Queres falar mais sobre isso?
- O que te custa mais? Porquê?
- Imaginavas que ele/ela se sentia assim?
- Pretendias provocar esse sentimento no/a teu/tua colega/professor/a?
- O que pretendias provocar no/a teu/tua colega/professor/a ao teres essa atitude?
- Imaginavas que era essa a reação?
- E percebeste porque é que reagiu assim?
- O que te preocupa?
- Quais são as tuas vontades?
- O que é mais importante para ti?
- O que é que achas que é verdadeiramente importante para ti?
- O que achas que é verdadeiramente necessário para resolver isto?
- O que pretendes alcançar/obter com esta situação?
- Porque reagiste assim?
- De que precisas para que tudo corra bem?
- De que precisas para que te sintas satisfeito/a?
- Se estivesses no lugar do teu/tua colega/professor/a, o que desejarias?
- Imagina que consegues o que desejas. Como te sentirias?
- O que é que faz falta para que tudo aconteça como tu queres?
- Como gostarias que tudo se resolvesse?
- Se estivesses no lugar do/a teu/tua colega/professor/a, qual seria a melhor solução para ti?
- Consegues imaginar uma solução satisfatória/justa para ambos/as?
- Quais seriam as vantagens para cada um/a de vocês?
- Como podem colaborar para encontrar uma solução satisfatória para ambos/as e que resolva a situação?
- Que mudanças propões?
- O que poderá ser uma má solução?
- Que coisa não podes suportar, nem permitir?
- Qual seria para ti a melhor solução?
- Como podes adaptar a tua solução para que esta também seja satisfatória para o/a teu/tua colega/professor/a?
- Como poderias obter o que desejas de outra maneira?
- Como gostarias que as coisas passassem a acontecer daqui para a frente?
- Se a situação não mudar, como prevês o futuro?
- Com qual das soluções estarias mais de acordo?
- Achas a solução realizável?
- E se a solução não resultar totalmente, o que poderão fazer?
- Quando se assina um compromisso, é preciso transcrever isso concretamente no papel:
 - Quem vai fazer o quê?
 - O que vai ser feito?
 - Quando vai ser feito?
 - Onde vai ser feito?
 - Como vai ser feito?

LISTA DE EMOÇÕES, AFETOS E SENTIMENTOS

Agressividade	Deceção	Medo
Afetividade	Dúvida	Melancolia
Aflição	Egoísmo	Nojo
Alegria	Empatia	Nostalgia
Altruísmo	Esperança	Ódio
Ambivalência	Euforia	Orgulho
Amizade	Entusiasmo	Ostentação
Amor	Epifania	Paixão
Angústia	Fanatismo	Paciência
Ansiedade	Felicidade	Pânico
Antipatia	Frieza	Pena
Antecipação	Frustração	Piedade
Apatia	Gratificação	Prazer
Arrependimento	Gratidão	Preguiça
Arrogância	Gula	Preocupação
Autopiedade	Histeria	Raiva
Bem-estar	Hostilidade	Remorso
Bondade	Humor	Repugnância
Carinho	Humildade	Resignação
Compaixão	Humilhação	Saudade
Confusão	Implicância	Simpatia
Ciúme	Incómodo	Soberba
Constrangimento	Indiferença	Sofrimento
Coragem	Inspiração	Solidão
Culpa	Interesse	Surpresa
Curiosidade	Indecisão	Susto
Contentamento	Inveja	Tédio
Depressão	Ira	Timidez
Desilusão	Isolamento	Tristeza
Deslumbramento	Luxúria	Vergonha
Disforia	Mágoa	
Dó	Mau humor	

espaço para notas



ANEXOS

GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO
DA AULA DE CONVIVÊNCIA

CRITÉRIOS E CONDIÇÕES PARA QUE UM/A ALUNO/A SEJA ENCAMINHADO PARA A AULA DE CONVIVÊNCIA

A Aula de Convivência é um espaço educativo para onde devem ser encaminhados os/as alunos/as nas situações de ordem de saída da sala de aula e, em alguns casos, quando se aplica a medida de apoio.

É necessário que previamente o/a aluno/a já tenha recebido alguma repreensão pelo/a professor/a ou outro/a agente educativo/a em relação à sua conduta e apenas quando esta não surta o efeito pretendido será recomendada a Aula de Convivência. Ou seja, a Aula de Convivência não deve ser encarada como uma medida imediata para aplicar quando o/a aluno/a apresenta comportamentos inadequados no contexto de aula/recreio, mas antes quando as várias estratégias pedagógicas e de gestão de comportamentos no contexto de aula/recreio não surtem efeito.

Para ser considerado, o/a aluno/a deve ser reincidente nas suas atitudes e comportamentos contra as normas de convivência na sala de aula e/ou em outros espaços. Pode também ser encaminhado um/a aluno/a que apresente dificuldades de autocontrolo, relacionamento interpessoal, motivação para as tarefas escolares e integração escolar e/ou social. Isto significa que os/as professores/as podem encaminhar um/a aluno/a para a Aula de Convivência, mesmo quando este/a "apenas" apresenta comportamentos desadequados fora do espaço de sala de aula.

PROCEDIMENTO DE ENCAMINHAMENTO

Quando é dada a um/a aluno/a ordem de saída da sala de aula, deverá ser encaminhado/a para o GAA (Aula de Convivência), acompanhado/a da ficha de encaminhamento que deve estar disponível para qualquer professor/a (reprografia, assistentes operacionais do piso, GAA, coordenação de escola, sala de professores/as). Nenhum/a professor/a de turno no GAA recebe um/a aluno/a sem a ficha de encaminhamento. O/A aluno/a deve ser acompanhado por um/a Assistente Operacional até ao Gabinete de Apoio ao/à Aluno/a.

Quando se aplica a Aula de Convivência como outra medida, isto é, quando o/a aluno/a é encaminhado/a para a Aula de Convivência, não como consequência de uma ordem de saída de sala de aula, mas como uma medida de apoio, de promoção de competências, a mesma ficha deverá ser preenchida e entregue à coordenação do Gabinete de Apoio ao/à Aluno/a.

FUNCIONAMENTO

A Aula de Convivência funciona integrada no Gabinete de Apoio ao/à Aluno/a, de 2ª a 6ª feira, das 08h30 às 18h20 e de acordo com a disponibilidade de recursos humanos em cada tempo letivo.

Aos/Às professores/as responsáveis pela Aula de Convivência compete-lhes receber os/as alunos/as e realizar as atividades propostas neste guia. Como já foi referido, nenhum/a aluno/a deve ser recebido/a sem a ficha de encaminhamento.

FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A AULA DE CONVIVÊNCIA - GAA

(ORDEM DE SAÍDA DE SALA DE AULA)

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME	N.º	ANO	TURMA
	HORA	DATA	/ /

Assinale com uma (x) o comportamento que ocorreu na sala de aula () e/ou no recreio ().

O/a Aluno/a...

- Recusou executar tarefas/fichas impedindo o funcionamento da aula
- Recusou estar sentado/a e não cumpriu as atividades planeadas da aula
- Usou palavrões/linguagem inadequada
- Fez gestos inaceitáveis, demonstrando falta de respeito
- Não aceitou chamadas de atenção do/a professor/a
- Agrediu física e verbalmente o/a(s) colega(s) e/ou o/a professor

Esteve permanentemente a interromper a aula:

- Gritando
- Fazendo intervenções despropositadas
- Falando alto

- Mexendo-se frequentemente na carteira, fazendo barulho
- Levantando-se sem autorização do/a professor/a
- Desperdiçou, destruiu e/ou utilizou de modo inadequado o material escolar
- Teve um comportamento inadequado com o/a assistente operacional
- Outro. Especifique, por favor: _____

Gravidade da Ocorrência:

- Pouco Grave
- Grave
- Muito Grave

Assinatura do/a Professor/a

Inicialmente, o/a professor/a de turno do GAA deve procurar clarificar quais os objetivos da medida "saída de sala de aula", enfatizando a importância e utilidade da resolução partilhada dos problemas. O/A aluno/a é convidado/a a preencher a Ficha || Atividade de auto-observação, para que proceda a um registo escrito sobre o que aconteceu. Este passo permite que o/a aluno/a se acalme e se criem circunstâncias adequadas para a reflexão conjunta da situação. Numa perspetiva de diálogo constante, deve proporcionar-se ao/à aluno/a que descreva a situação, a partir do seu ponto de vista, conduzindo a um processo de reflexão que lhe permita aumentar o seu autoconhecimento e identificar as causas que o/a levam a tomar determinadas atitudes. Após este diálogo reflexivo e partilhado, pede-se ao/à aluno/a que volte a analisar o seu registo escrito da situação e que, se achar que deve, acrescente as principais conclusões do diálogo com o/a professor/a.

FICHA DE ATIVIDADE DE AUTO-OBSERVAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME

ANO

TURMA

Todas as pessoas cometem erros. O problema não está no erro em si, mas nas causas que o provocam e nas consequências que dele advêm. Assim, para não errarmos com frequência, devemos realizar uma reflexão, no sentido de nos analisarmos e de conhecermos as causas que nos levam a ter determinada atitude e podermos melhorar conscientemente no futuro.

O que aconteceu? *(O quê? Quando? Onde? Com quem?)*

Porque reagi dessa forma? *(O que senti? O que pensei? O que fiz? foi um impulso? Foi pensado?)*

Como me estou a sentir?

Que outros comportamentos poderia ter tido neste tipo de situação *(Havia outras opções?)*

O que posso e/ou quero fazer para resolver esta situação?

Em função de tudo o que refleti, tomo a seguinte decisão por ser a melhor solução para e para os/as envolvido/as:

Data

/ /

Aluno/a

Professor/a GAA

Após a reflexão e a tomada de decisão quanto às medidas a serem encetadas com vista à resolução positiva do problema, e **apenas se fizer sentido para a situação**, o/a aluno/a pode ser convidado a registar o seu compromisso, preenchendo as fichas || Compromisso I ou Compromisso II. Os compromissos não devem ser usados sem uma análise séria e objetiva. A Aula de Convivência contempla também a realização momentos de reflexão complementares e adequados às características e problemáticas apresentadas pelos/as alunos/as que a frequentam. Deste modo, sempre que o/a professor/a aprecie como necessário, pode e deve desenvolver outras atividades de autoconhecimento e reflexão (as restantes fichas de trabalho).

Cada ida para o GAA deve ser registada em dois documentos, nomeadamente na grelha ocorrências e a ficha de monitorização e avaliação da Aula de Convivência. Na grelha de ocorrências o/a professor/a de turno no GAA deverá preencher o nome do/a aluno/a e o dia (número da data) na respetiva coluna do mês.

REGISTO DE OCORRÊNCIAS GAA

ESCOLA:

ANO

TURMA

N.º	NOME	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											

A ficha de monitorização e avaliação deve existir para cada aluno/a. Portanto, quando o/a professor/a de turno, ao preencher a grelha de ocorrências verificar que o/a aluno/a é reincidente, deverá procurar no dossier, na respetiva turma, a FICHA DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA AULA DE CONVIVÊNCIA do/a aluno/a em questão. Ao preencher deverá identificar a data, horário, as atividades realizadas e rubricar no respetivo espaço. Também deverá preencher uma breve ponderação quantitativa sobre a participação do/a mesmo/a nos domínios das atitudes, do empenho, da capacidade de reflexão e da cooperação, assim como em relação à autodeterminação no estabelecimento de compromissos.

Idealmente, um/a aluno/a apenas pode ser encaminhado para o GAA (Aula de Convivência) cinco vezes nos casos de ordem de saída da sala de aula (tal como está previsto no Estatuto do/a Aluno/a). Em caso de reincidência do comportamento de indisciplina, terão de ser adotadas outras medidas, por exemplo, um procedimento disciplinar, sendo que estes casos devem ser também alvo de discussão no âmbito das equipas de apoio que a escola dispõe. Cabe à coordenação do GAA articular com a Direção do Agrupamento de Escolas no que diz respeito à comunicação dos nomes dos/as alunos/as que se encontram na situação de 5 ordens de saída da sala de aula. Cabe aos professores/as de turno no GAA alertar os/as alunos/as sobre a iminência de um procedimento disciplinar, quando os/as alunos/as são reincidentes.

Estes passos permitirão monitorizar, compreender e avaliar a medida da Aula de Convivência, sendo por isso fundamental a concretização do que aqui se descreve.

MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA AULA DE CONVIVÊNCIA

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME	ANO	TURMA
DATA/HORÁRIO	ATIVIDADES REALIZADAS (POR EX. FICHAS, DIÁLOGO CONSTRUTIVO, ETC.)	
	RUBRICA/NOME	
1		
2		
3		
4		
5		

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO/EVOLUÇÃO DO/A ALUNO/A NA AULA DE CONVIVÊNCIA

Usando a seguinte escala de avaliação. **1.** Muito mau / **2.** Mau / **3.** Médio / **4.** Bom / **5.** Muito bom / **NA.** não se aplica

	Sessão 1	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
É assíduo/a e pontual						
Realiza as atividades que lhe são solicitadas						
Demonstra uma atitude de envolvimento						
Revela uma atitude reflexiva e cooperativa						
Mostra indícios de melhoria						
Estabelece compromisso(s) refletido(s)						
Cumpe o(s) compromissos estabelecido(s)						

Outros dados relevantes

No final de cada 'atendimento', todas as fichas utilizadas deverão ser colocadas numa local específico para o efeito, de modo a permitir o arquivamento/organização por parte dos/as coordenadores/as.

Quando um/a aluno/a é reincidente na ordem de saída de sala de aula, motivada pela reincidência, é marcada uma Aula de Convivência fora do horário letivo do/a aluno/a. Esta marcação é feita pela coordenação do GAA que, em função do horário do/a aluno/a e a mancha de horário do GAA, irá definir quando e com quem o/a aluno/a irá frequentar a Aula de Convivência. É preenchida uma informação para o/a Encarregado/a de Educação (que será entregue através do/a Diretor/a de turma) e para o/a professor/a que irá receber o/a aluno/a. Ambas devem ser devolvidas assinadas. Em caso de falta de comparência do/a aluno/a à Aula de Convivência marcada, deve ser realizada uma chamada telefónica para o/a Encarregado/a de Educação e são dadas mais duas oportunidades ao/à aluno/a. Perante cinco ocorrências (contando com as duas ordens de saída de sala de aula), deve proceder-se à aplicação de outras medidas disciplinares.

INFORMAÇÃO AO/À ENCARREGADO/A DE EDUCAÇÃO

No seguimento da **segunda ordem de saída de sala de aula** dada ao/à aluno/a _____
 _____ do ____º ano da turma ____ da Escola _____
 ,no horário ____ h____, será marcada uma **Aula de Convivência** no dia ____/____/____ (____-feira), das ____ h____ às ____ h .

Tomei conhecimento _____ / /
 (O/a Encarregado/a de Educação) _____ Data

INFORMAÇÃO AO/À DOCENTE DO GAA

No seguimento da **segunda ordem de saída de sala de aula** dada ao/à aluno/a _____
 _____ do ____º ano da turma ____ da Escola _____
 ,no horário ____ h____, foi marcada uma **Aula de Convivência** no dia ____/____/____ (____-feira), das ____ h____ às ____ h .
 Pede-se que informe o/a Coordenadora do GAA da comparência ou não do/a aluno/a.

Tomei conhecimento _____ / /
 (O/a Docente GAA) _____ Data

Nos casos em que a medida da Aula de Convivência é utilizada como uma medida de apoio, após o encaminhamento, a coordenação de acordo com o horário do/a aluno/a e a mancha de horário do GAA, definirá quando e com quem o/a aluno/a deverá frequentar a Aula de Convivência. As sessões decorrerão no espaço do GAA com o/a professor/a destacado/a naquele horário. Esta informação é dada ao/à Diretor/a de Turma através do impresso de autorização ao EE, com o respetivo horário preenchido. O/A Diretor/a de turma fará chegar o impresso ao/à encarregado/a de educação que o deverá devolver devidamente assinado. Ao longo do processo (idealmente 1 sessão por semana), em cada sessão o/a professor/a responsável (professor/a de turno no GAA), preenche a **FICHA DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA AULA DE CONVIVÊNCIA** do/a aluno/a em questão. O processo termina sempre que o/a professor/a responsável considere que o/a aluno/a não necessita mais deste apoio e com o preenchimento e arquivamento de todos documentos utilizados com o/a aluno/a, devendo-se ainda comunicar ao/à Diretor/a de Turma o desenvolvimento do processo com o/a(s) aluno/a(s).

FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A AULA DE CONVIVÊNCIA COMO MEDIDA DE APOIO

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME	TURMA
Repetente: Sim/Não Se sim, em que ano(s): ____ Director/a de Turma: _____	
Nome do/a EE: _____	
Morada: _____ Código Postal ____ - ____	
Telf: _____ Parentesco: _____ Profissão: _____	

SOLICITAÇÃO

- | | | | |
|---|--------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> COORDENAÇÃO/DIREÇÃO | <input type="radio"/> DT | <input type="radio"/> SPO | <input type="radio"/> OUTRO _____ |
|---|--------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
-
- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Recusa-se a executar tarefas/fichas impedindo o funcionamento da aula | <input type="radio"/> Recusa-se a estar sentado impedindo o funcionamento da aula |
| <input type="radio"/> Usa palavras/linguagem inapropriada | <input type="radio"/> Faz gestos inaceitáveis/demonstra falta de respeito |
| <input type="radio"/> Tem uma atitude considerada provocatória, não aceitando as chamadas de atenção do/a professor/a | <input type="radio"/> Reage violentamente |
| <input type="radio"/> Agrede física e/ou verbalmente o/as colega(s) e/ou o/a professor/a | Interrompe permanentemente as aulas: |
| | <input type="radio"/> Gritando |
| | <input type="radio"/> Fazendo Intervenções despropositadas |
| | <input type="radio"/> Falando alto |
| | <input type="radio"/> Mexendo-se frequentemente na carteira, fazendo barulho |
| | <input type="radio"/> Levantando-se sem autorização do/a professora/a |

Motivo (descrição do problema)

Síntese das estratégias adotadas

O/a envolvido/a está informado/a sobre este encaminhamento?

Sim **Não**

Assinatura

Data: ____/____/____

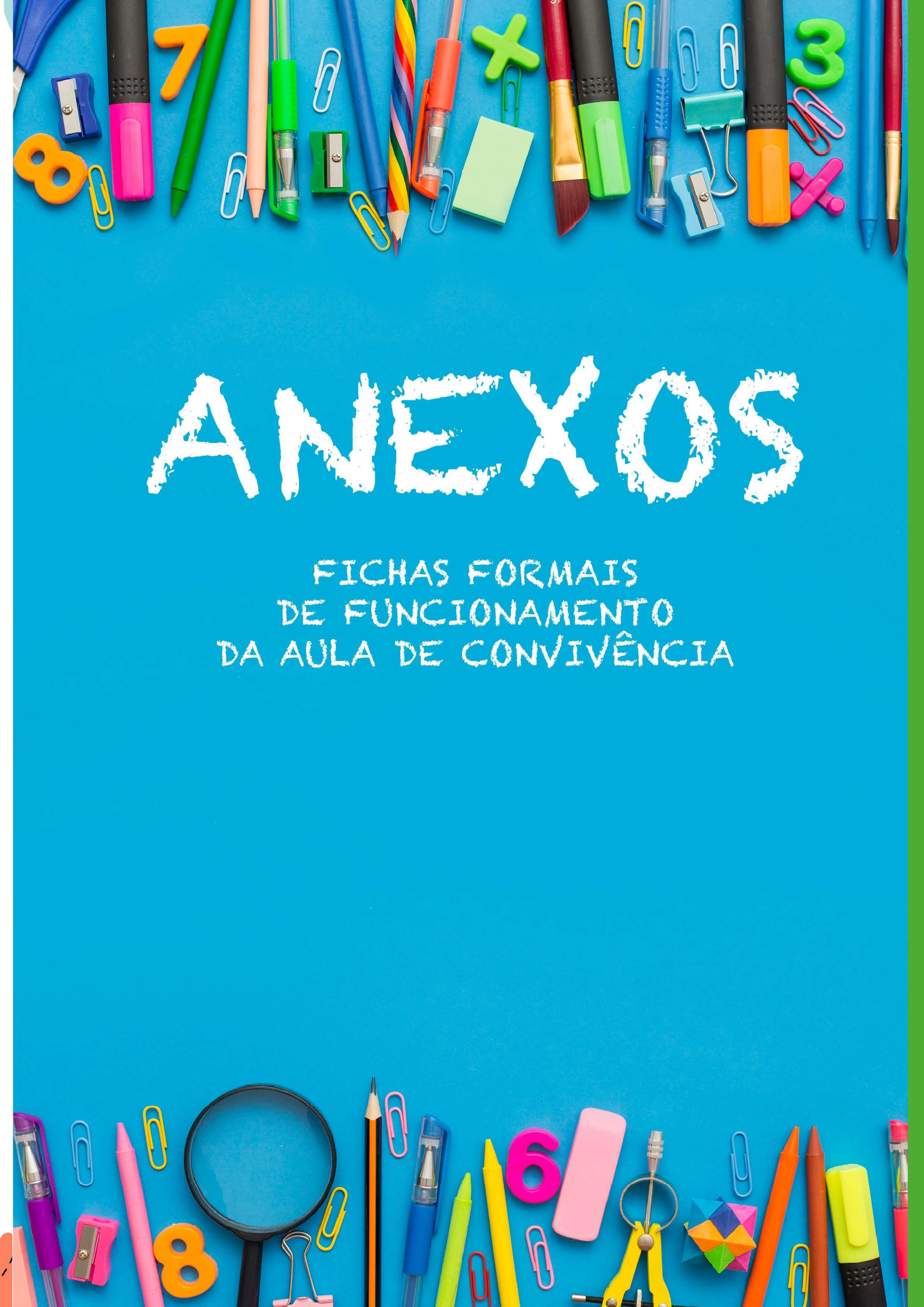
Nota: Anexar documentação relevante (relatórios psicológicos, relatórios médicos, documentos legais, etc.)

A preencher pelo COORDENADOR/A DO/A GAA

Primeira sessão marcada para ____/____/____ das ____ h ____ às ____ h ____ com o/a Docente _____

Três (3) é o número máximo de alunos/as aconselhado a frequentar em simultâneo o GAA (Aula de Convivência). No caso de haver mais alunos/as a serem encaminhados/as para o GAA (Aula de Convivência) no mesmo tempo letivo, o/a professor/a de turno no GAA deve optar pela situação que lhe seja mais confortável para o desempenho das suas funções: ou reencaminha o/a aluno/a novamente para a aula (marcando-lhe uma nova hora de atendimento), ou assume o atendimento de todos os/as alunos/as presentes no GAA. Havendo outro/a professor/a de turno no GAA, este assumirá o trabalho com o/a aluno/a.

Aos/às professores/as de turnos no GAA, compete-lhes ainda encaminhar as situações em que se verifique a presença de um conflito para o Gabinete de Mediação de Conflitos do projeto "Mediação de Conflitos – Capacitar para uma nova Cultura de Convivência" ou outras situações emergentes para a Equipa Multidisciplinar, Equipa de Tutoria e/ou Serviços de Psicologia e Orientação da escola.



ANEXOS

FICHAS FORMAIS
DE FUNCIONAMENTO
DA AULA DE CONVIVÊNCIA

FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A AULA DE CONVIVÊNCIA - GAA

(ORDEM DE SAÍDA DE SALA DE AULA)

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME	N.º	ANO	TURMA
	HORA	DATA	/ /

Assinale com uma (x) o comportamento que ocorreu na sala de aula () e/ou no recreio ().

O/a Aluno/a...

- Recusou executar tarefas/fichas impedindo o funcionamento da aula
- Recusou estar sentado/a e não cumpriu as atividades planeadas da aula
- Usou palavrões/linguagem inadequada
- Fez gestos inaceitáveis, demonstrando falta de respeito
- Não aceitou chamadas de atenção do/a professor/a
- Agrediu física e verbalmente o/a(s) colega(s) e/ou o/a professor

Esteve permanentemente a interromper a aula:

- Gritando
- Fazendo intervenções despropositadas
- Falando alto

- Mexendo-se frequentemente na carteira, fazendo barulho
- Levantando-se sem autorização do/a professor/a
- Desperdiçou, destruiu e/ou utilizou de modo inadequado o material escolar
- Teve um comportamento inadequado com o/a assistente operacional
- Outro. Especifique, por favor _____

Gravidade da Ocorrência:

- Pouco Grave
- Grave
- Muito Grave

Assinatura do/a Professor/a

FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A AULA DE CONVIVÊNCIA COMO MEDIDA DE APOIO

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME

Repetente: Sim/Não Se sim, em que ano(s): _____ Director/a de Turma: _____

Nome do/a EE: _____

Morada: _____ Código Postal _____ - _____

Telf: _____ Parentesco: _____ Profissão: _____

SOLICITAÇÃO

COORDENAÇÃO/DIREÇÃO DT SPO OUTRO _____

Recusa-se a executar tarefas/fichas impedindo o funcionamento da aula Recusa-se a estar sentado impedindo o funcionamento da aula

Usa palavras/linguagem inapropriada Faz gestos inaceitáveis/demonstra falta de respeito

Tem uma atitude considerada provocatória, não aceitando as chamadas de atenção do/a professor/a Reage violentamente

Agride física e/ou verbalmente o/as colega(s) e/ou o/a professor/a

Interrompe permanentemente as aulas:

Gritando

Fazendo Intervenções despropositadas

Falando alto

Mexendo-se frequentemente na carteira, fazendo barulho

Levantando-se sem autorização do/a professora/a

Motivo (descrição do problema)

Síntese das estratégias adotadas

O/a envolvido/a está informado/a sobre este encaminhamento?

Sim Não

Assinatura

Data: ____/____/____ _____

Nota: Anexar documentação relevante (relatórios psicológicos, relatórios médicos, documentos legais, etc.)



A preencher pelo COORDENADOR/A DO/A GAA

Primeira sessão marcada para ____/____/____ das ____ h ____ às ____ h ____ com o/a Docente _____

FICHA DE AUTORIZAÇÃO ENCARREGADO/A DE EDUCAÇÃO PARA A AULA DE CONVIVÊNCIA (MEDIDA DE APOIO)

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____ que frequenta o ___º ano, na turma _____ na Escola _____, declaro ter tomado conhecimento do encaminhamento do/a meu/minha educando/a para a medida de apoio Aula de Convivência a decorrer à _____-feira das ___ h ___ às ___ h ___ com o/a docente _____

Declaro ainda ter tomado conhecimento do(s) motivo(s).

Perante esta proposta:

- Autorizo que o/a meu/minha educando/a frequente a Aula de Convivência.
- Não autorizo que o/a meu/minha educando/a frequente a Aula de Convivência.

/ /

Data

(O/a Encarregado/a de Educação)

INFORMAÇÃO AO/À ENCARREGADO/A DE EDUCAÇÃO

No seguimento da **segunda ordem de saída de sala de aula** dada ao/à aluno/a _____ do ___º ano da turma _____ da Escola _____, no horário ___ h ___, será marcada uma **Aula de Convivência** no dia ___/___/___ (____-feira), das ___ h ___ às ___ h .

Tomei conhecimento _____ / /
(O/a Encarregado/a de Educação) Data

INFORMAÇÃO AO/À DOCENTE DO GAA

No seguimento da **segunda ordem de saída de sala de aula** dada ao/à aluno/a _____ do ___º ano da turma _____ da Escola _____, no horário ___ h ___, foi marcada uma **Aula de Convivência** no dia ___/___/___ (____-feira), das ___ h ___ às ___ h .
Pede-se que informe o/a Coordenadora do GAA da comparência ou não do/a aluno/a.

Tomei conhecimento _____ / /
(O/a Docente GAA) Data

MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA AULA DE CONVIVÊNCIA

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME	ANO	TURMA
DATA/HORÁRIO	ATIVIDADES REALIZADAS (POR EX. FICHAS, DIÁLOGO CONSTRUTIVO, ETC.)	
	RUBRICA/NOME	
1		
2		
3		
4		
5		

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO/EVOLUÇÃO DO/A ALUNO/A NA AULA DE CONVIVÊNCIA

Usando a seguinte escala de avaliação. **1.** Muito mau / **2.** Mau / **3.** Médio / **4.** Bom / **5.** Muito bom / **NA.** não se aplica

	Sessão 1	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
É assíduo/a e pontual						
Realiza as atividades que lhe são solicitadas						
Demonstra uma atitude de envolvimento						
Revela uma atitude reflexiva e cooperativa						
Mostra indícios de melhoria						
Estabelece compromisso(s) refletido(s)						
Cumpre o(s) compromissos estabelecido(s)						

Outros dados relevantes

FICHA DE ATIVIDADE DE AUTO-OBSERVAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME

ANO

TURMA

Todas as pessoas cometem erros. O problema não está no erro em si, mas nas causas que o provocam e nas consequências que dele advêm. Assim, para não errarmos com frequência, devemos realizar uma reflexão, no sentido de nos analisarmos e de conhecermos as causas que nos levam a ter determinada atitude e podermos melhorar conscientemente no futuro.

O que aconteceu? *(O quê? Quando? Onde? Com quem?)*

Porque reagi dessa forma? *(O que senti? O que pensei? O que fiz? foi um impulso? Foi pensado?)*

Como me estou a sentir?

Que outros comportamentos poderia ter tido neste tipo de situação *(Havia outras opções?)*

O que posso e/ou quero fazer para resolver esta situação?

Em função de tudo o que refleti, tomo a seguinte decisão por ser a melhor solução para e para os/as envolvido/as:

Data

/ /

Aluno/a

Professor/a GAA

FICHA DE COMPROMISSO I

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME

ANO

TURMA

Eu, _____ comprometo-me a reparar o erro que cometi com
 _____ (pessoa(s) afetada(s)), pelo meu comportamento
 _____ (insultar, mentir, gritar, impedir o normal funcionamento da aula, ...).

Á(s) pessoa(s) visada(s) irei: (assinalar)

- Pedir desculpa
- Esclarecer/dialogar
- Outros (indica o quê) _____
- _____
- _____

E assumo o compromisso de que não se voltará a repetir.

Data

Assinatura do Aluno/a

/ /

FICHA DE COMPROMISSO II

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME

ANO

TURMA

Eu, _____ comprometo-me a reparar o dano que causei ao
 material de _____ (pessoa, local da escola).

Para o resolver irei realizar as seguintes atividades: (assinalar)

- Pedir desculpa
- Reparar
- Devolver
- Outros (indica o quê) _____
- _____
- _____

E assumo o compromisso de que não se voltará a repetir.

Data

Assinatura do Aluno/a

/ /

FICHA SEGUNDO COMPROMISSO

IDENTIFICAÇÃO DO/A ALUNO/A

NOME

ANO

TURMA

No primeiro compromisso comprometeste-te a:

Achas que conseguiste cumprir o teu compromisso?

Se a tua resposta foi "não", porque achas que não o cumpriste? (assinala a resposta correta)

- Por esquecimento
- Por culpa de outras pessoas. O que se passou para que digas isso?
- Outras razões. Quais? _____

Como te sentes ao verificares que não cumpriste o teu compromisso?

O que estás verdadeiramente disposto/a a fazer para que não volte a acontecer?

Aceitamos que uma pessoa possa faltar à sua palavra e não cumprir um acordo uma vez, mas não de forma continuada, já que os benefícios do cumprimento do compromisso eram acima de tudo para ti, certo?

Data

/ /

Aluno/a

Professor/a GAA

REGISTO DE OCORRÊNCIAS GAA

ESCOLA:

ANO

TURMA

N.º	NOME	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											

FICHA DE AUTO-REFLEXÃO PARA O/A EDUCADOR/A

O/A Professor/a O/A Educador/a	Sim	Não
1. Acolhi bem?		
2. Defini/expliquei os objetivos da Aula de Convivência e/ou fiz uma agenda de trabalho?		
3. Valorizei a importância e o potencial de mudança?		
4. Mostrei-me capaz de conter e orientar expressões de agressividade e hostilidade?		
5. Geri de forma eficaz momentos de tensão?		
6. Geri de forma eficaz os momentos de silêncio?		
7. Explorei os problemas nas suas diversas dimensões?		
8. Recentrei os temas a serem trabalhados, sempre que necessário?		
9. Não emiti juízos de valor?		
10. Tive uma postura empática?		
11. Utilizei a escuta ativa?		
11.1 Mostrei interesse?		
11.2 Clarifiquei?		
11.3 Parafraseei?		
11.4 Fiz eco dos sentimentos e emoções?		
12. Ajustei o tipo de perguntas ao contexto relacional (questões abertas, questões fechadas, questões específicas e questões reflexivas)		
13. A comunicação não verbal foi coerente com os princípios da Aula de Convivência?		
14. A comunicação verbal foi coerente com os princípios da Aula de Convivência?		
15. Consegui explorar os interesses e as necessidades dos/as alunos/as envolvidos/as		
16. Perguntei pelas emoções e sentimentos?		
17. Pratiquei a empatia – colocar-se no lugar da outra pessoa?		
18. Fui imparcial?		
19. Fui neutro/a na comunicação com o/a aluno/a?		
20. Promovi a procura ativa de soluções?		
21. Levei o/a aluno/a a compreender as consequências do seu comportamento para si e para as outras pessoas?		
22. Promovi no/a aluno/a a responsabilização pelas suas próprias ações, pensamentos, sentimentos e o modo de comunicar com as outras pessoas?		
23. Foquei as mudanças nas expectativas, sentimentos, emoções e nas respostas comportamentais do/a aluno/a?		
24. Garanti que o/a aluno/a se sentisse confiante e envolvido/a na tarefa?		

Observações:



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Referências Bibliográficas

- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying, *Journal of Social Issues*, 62(2). 347- 370.
- Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História. Faculdade de Letras*. Universidade de Coimbra. Instituto de História Económica e Social, XXXVII, 299-319.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina
- Ballesteros Moscosio, M. A. (1995). Necesidad de la participación de la familia en la escuela. In Vicente Llorent Bedmar (Ed.), *Familia, Comunicación y Educación*. Sevilla: KRONOS.
- Barros, A. M. (1996). Atribuições causais e expectativas de controlo da realização na matemática. *Psychologica*, 15, 135 -146.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Barroso, Z. (2008). Violência nas Relações Amorosas. *Atas do VI Congresso Português de Sociologia Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa. Acedido em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/597.pdf>
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2004). La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo. *La Trama. Revista Interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, 11, 1-28.
- Brandoni, F. (2007). *Mediación escolar I. Herramientas para abordar conflictos*. In Manual policopiado. Buenos Aires: Punto Seguido. Espaço de intercambio y formación en salud y educación, 10, 2-3.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Bush, R.A.B. & Folger, J.P. (1996), Transformative mediation and third party intervention: Ten hallmarks of a transformative approach to practice. *Mediation Quarterly*, 13(4),263-275.
- Caetano, A. P. (2007). Complexidade e Mediação socioeducativa das Assembleias de Turma. *Revista Diálogo Educacional*. 7, 67-80.
- Chrispino, A. & Chrispino, R. (2011). *A mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta.
- Consejería de Educación. (2007). *Material para la mejora de la convivencia escolar: aula de convivencia*. Obtido em 05 de setembro de 2012, de Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/MATERIALESCONVIVENCIA>.
- Costa, E. P. & Barandela, T. (2012). Contribuindo para a melhoria socioeducativa da escola: Implementação de um plano de convivência. *Actas do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*, (pp. 140-149). Braga: Universidade do Minho.
- Costa, E. & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 15-24.
- Costa, E. P, Torrego, J. & Martins, A. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de Escola. In J. Machado (Coord.), Educação, Território e Desenvolvimento Humano. *Atas do I Seminário Internacional*, 2, 334-345. Porto: Universidade Católica do Porto.

- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (6ª Ed.). Lisboa: Editora RH.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M. & Nanzhao, Z. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação um tesouro a descobrir*, 6.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2009). *Psicologia das habilidades sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Downer, J.T. & Myers, S. (2010). Application of a Developmental/Ecological Model to Family-School Partnerships. In S. Christenson & A. Reschly (Ed.). *Handbook of School-Family Partnerships*. New York and London: Routledge.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: prospective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eccheli, S. (2008). A Motivação como Prevenção da Indisciplina. *Educar*, 32, 199-213.
- Estrela, M. (2001). A investigação sobre a indisciplina em contexto escolar em Portugal. *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Feldman, L., Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2016). *The handbook of emotion*, 4th Edition. New York: THE GUILFORD PRESS.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81-91.
- Fischer, D. & Guimarães, L.M. (2002). Percepção de risco e perigo: um estudo qualitativo. *Anais do VII Congresso Latino Americano de Ergonomia*, Recife. Disponível em <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/arquivos/045.pdf>.
- Freire, I. (1995). Perspectivas dos alunos acerca das relações de poder na sala de aula – Um estudo transversal. Em A. Estrela, J. Barroso, & J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- González-Perez, J. & Pozo, M. J. C. (2007). *Educar para a não violência: perspectivas e estratégias de intervenção*. Mem Martins: K Editora.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar. Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-48.
- Hernández, M. L. (2003). Reseña de "Los nuevos significados del cambio en la educación" De M. Fullan. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-3. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110211>.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-63.

Referências Bibliográficas

- Jares, X. (2000). La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y necesidades. *Materiales del seminario de investigación para la paz*, 509-536.
- Jares, X. (2001). *Aprender a convivir* (3ª. Ed.). Vigo: Xerais.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Jares, X. (2005). *Educação para a verdade e para a esperança. Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos*. Porto Alegre: Artmed.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jimerson, S., Egeland, B, Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple across development. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.
- Lourenço, A. (2008). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade* (Tese de doutoramento não publicada em Educação). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lorenzo, E. V. (2007). *Mediación Escolar*. Buenos Aires: Dunken.
- Matos, M., Machado, C., Caridade, S. & Silva, M. J. (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro: intervenção com jovens em contexto escolar. *Psicologia Teoria e Prática*, 8(1), 55-75.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7(1), 95-107.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-92.
- Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In E. Costa (Coord.), *Gestão de Conflitos na Escola*, (pp. 257-299). Lisboa: Universidade Aberta.
- Murillo, F. J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. In F. J. Murillo, & M. Muñoz-Repiso, *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*, (pp. 1-39). Barcelona: Octaedro.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola In E. Costa, *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- O'Moore, A. (1995). What do teachers need to know? in M. Elliott, (Ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools*, (pp. 56-69). Harlow: Longman.
- Organização Mundial de Saúde. (2005). *Violence prevention - An important element of health-promoting school. WHO information séries on School Health- Document three*. Geneva: UNESCO.
- Patterson, G., DeBaryshe, B. & Ramsey, E. (1990). *A developmental perspective on antisocial behavior*. New York: Freeman.
- Pereira, A. I., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M.F & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1ª ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Pereira, A. I., Goes, A. R., Ferreira, A. J., Silva, C. F., Rijo, D., Barros, L., & Nossa, P. (2008). *Trabalhar para o sucesso escolar: Manual para técnicos*. Lisboa: Texto Editora/Empresários pela Inclusão Social.

- Pingeon, D. (2007). *En découdre avec la violence: la médiation scolaire par les pairs*. Genève: Les Éditions.
- Ramos, R. M., Rijo, D. & Nobre Lima, L. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 127-142.
- Ricardo, A., Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Motivação para a Aprendizagem da Matemática e sua relação com percepção de Clima de Sala de Aula. Trabalho apresentado no 12^a Colóquio de Psicologia e Educação, *In Actas do 12^a Colóquio de Psicologia e Educação: Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da Investigação e da Prática*, (pp. 1153-1168). Lisboa: ISPA-Instituto Universitário.
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988) Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Rogers, C. (1986), *Liberdade de Aprender em Nossa Década* (2^a. Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Romer, D. (2003). *Reducing Adolescent Risk: toward an integrated approach*. London: Sage Publication.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sampaio, D. (2001). Prevenção da Indisciplina na Escola: O papel da mudança na sala de aula. In D. Sampaio, et al. (Eds.) *Indisciplina e Violência na escola*, (pp. 7-17). Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Schnitman, D. (Orgs.) (1999). *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1), 7-18.
- Simões, M., & Vaz Serra, A. (1987). A importância do autoconceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 234-251.
- Smith, J.D., Schneider, H., Smith, P.K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of wholeschool antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547-560.
- Soares, M. (2013). Mediação de Conflitos – Transformar e capacitar para novas formas de convivência. *Revista El Acuerdo*, 91, 19-20. Argentina: Equipo IMCA. https://issuu.com/eugeniadecombi/docs/el_acuerdo_nro_91
- Soares, M. (2017). *Conflitualidade e violência na escola: Um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção*. (Tese de doutoramento não publicada). Covilhã: Universidade da Beira Interior. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/4462/1/PhD_M%C3%B3nicaNogueiraSoares_2017.pdf
- Soares, M. (2019). *A Educação para a Convivência na Escola: As conceções teóricas, a percepção dos/as alunos/as e a prevenção/intervenção*. Berlim: Novas Edições Académicas. ISBN 978-3-639-68159-8.
- Soares, M. (2019). Aula de Convivência – Uma Resposta Integrada na Cultura de Mediação (352-368). In A. Nunes; D. F. Jorge; J. R. Monteiro; J. C. Morais; L. T. Dias, L. Miranda, M. Ricou & R. Trindade (Orgs.), *Atas do 3^o Congresso Internacional promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura: "o local e o mundo: sinergias na era da informação"*. Vila Nova de Gaia: ISPAGAYA. ISBN: 978-972-8182-18-2. <https://comum.rcaap>.

Referências Bibliográficas

pt/bitstream/10400.26/28281/1/Atas%20do%203º%20Congresso%20PEC.pdf

Soares, M. (2019). Pensar e Concetualizar a Mediação de Conflitos em Contextos Escolar. *Revista da Federação Nacional de Mediação de Conflitos*, 3, 42-58. Lisboa: FMC. ISSN: 2184-2973. https://c219f98e-efe7-4b81-9956-09b213473dd1.filesusr.com/ugd/0f49a7_70b7f2bde49643c8a15a8b9a67945d3e.pdf

Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M. B. & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.

Torrego, J. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. de la Herrán y J. Paredes (coords.) *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 197-214). España: McGraw-Hill.

Torrego, J. (2008). Un estudio sobre la utilización de la metodología de procesos como estrategia de formación del profesorado en relación con la mejora de la convivencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-17.

Torrego, J. C., & Gonzalez, A. G. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.

Torrego J. & Moreno J. M. (2002). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

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

Torremorell, C. (2008). *Cultura de Mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.

Tuvilla, J. (2004). *Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre: Artmed.

Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.

Veiga, F. (2007). Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. Em S. Caldeira (Ed.) *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3.ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Veiga, F. H. (2007). Primeiros elementos da adaptação portuguesa da "Multidimensional Peer Victimization Scale". *Atas do I Congreso Internacional de Violência Escolar*, (pp. 20-23). Almería: Universidad de Almería.

Vinyamata, Eduard (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

espaço para notas

