UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Departamento de Didáctica e Organização Escolar

Tese de Doutoramento

(IN) DISCIPLINA E CONVIVÊNCIA: UM ESTUDO EM QUATRO ESCOLAS DE 2º E 3º CICLO DE ENSINO BÁSICO NO DISTRITO DO PORTO

Doutoranda: ANA MARIA RODRIGUES
Director: Prof. Doutor QUINTÍN ÁLVAREZ NÚÑEZ
Co-Directora: Prof. Doutora ESTELA PINTO RIBEIRO LAMAS

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 2012

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Departamento de Didáctica e Organização Escolar

Tese de Doutoramento

(IN) DISCIPLINA E CONVIVÊNCIA: UM ESTUDO EM QUATRO ESCOLAS DE 2º E 3º CICLO DE ENSINO BÁSICO NO DISTRITO DO PORTO

Doutoranda: ANA MARIA RODRIGUES
Director: Prof. Doutor QUINTÍN ÁLVAREZ NÚÑEZ
Co-Directora: Prof. Doutora ESTELA PINTO RIBEIRO LAMAS

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 2012

Esta tese é uma homenagem ao Professor Doutor Luís Guedes, impulsionador deste projecto, que me deu ânimo na presença e me deixou a coragem de continuar na sua ausência. Certamente DEUS far-lhe-à chegar o sentido desta mensagem e que o deixará muito feliz.

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes as palavras não conseguem transmitir o que nos vai no pensamento. Os campos semânticos são incapazes de captar a gratidão que sentimos por quem, directa ou indirectamente, esteve ligado a esta investigação. Conseguir chegar ao termo de uma investigação só é possível graças a um conjunto de pessoas que solidariamente, de uma maneira ou de outra, entram nos meandros dessa mesma investigação.

O meu primeiro agradecimento vai para o Professor Doutor Quintín Alvarez Nuñez e a Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas, que aceitaram ser meus orientadores e que ao longo dos anos, demonstraram disponibilidade pessoal e profissional, para a realização desta tese. Agradeço o apoio, o incentivo, a partilha de saber, a motivação e a confiança que em mim depositaram, mostrando-me, as minhas fraquezas e acima de tudo, o modo como superá-las, respeitando sempre o meu ritmo de trabalho.

Gostaria de referir a USC (Universidade de Santiago de Compostela), a sua direcção, os professores e funcionários, que sempre fizeram com que me sentisse mais uma entre eles, nunca uma estrangeira, sempre me trataram com amabilidade, simpatia e eficácia, contribuindo, deste modo, para um enriquecimento pessoal e profissional. Das experiências, dos trabalhos, do sentido crítico, do que aprendi, surgiram muitas das estratégias que procurei aplicar.

Agradeço a colaboração do Vice-Presidente do Conselho Executivo da escola, Dr. Adriano Brito, que me permitiu o acesso a toda a documentação, necessária e me recebeu sempre com muita simpatia e delicadeza, disponibilizando-me uma boa parte do seu tempo, para dar resposta às minhas solicitações, bem como aos directores dos agrupamentos das escolas em estudo, Dr. Manuel Ferreira, Dr.ª Ana Alzira Pereira e à Dr.ª Ana Farinha, pela sua disponibilidade e permissão para a aplicação dos questionários.

Aos alunos, professores, directores de turma, auxiliares de acção educativa, pais e agentes da PSP, agradeço a partilha de experiências, sentimentos, imagens, histórias de vida, para a realização das entrevistas, sem os quais a realização desta dissertação, não teria sido possível.

À Dr.ª Conceição Lima, que me facilitou o acesso à escola em estudo, mostrando-se sempre disponível, para me facultar os documentos necessários.

À Profª Dr.ª Paula Borges por todo o apoio e disponibilidade que me concedeu, sempre que solicitado.

À Profª Dr.ª Manuela Teixeira, que me acompanhou ao longo do meu percurso, sindical, académico e pessoal. Que foi e sempre será para mim uma referência., nunca esquecerei a sua generosidade, o apoio psicológico, afectivo e a força que sempre me transmitiu, fazendo-me acreditar que ia terminar esta tese, apesar dos momentos difíceis que atravessei.

À Profª Dr.ª Conceição Alves Pinto, com quem partilhei muitas das minhas angústias, obrigada pelo apoio e pela força que me deu para prosseguir a execução da minha tese.

Ao Prof. Dr. Luís de Melo, pela delicadeza que lhe é peculiar, sempre preocupado com o prosseguimento do meu trabalho, tendo sempre para comigo uma palavra amiga de incentivo e encorajamento.

À Prof.ª Dr.ª Lúcia Miranda, pela sua amizade e apoio prestado pelo exemplo de persistência, determinação, coragem e competência.

Ao Dr. Valter Almeida, pelas reflexões criticas sobre o objecto de estudo, que muito me ajudaram a compreendê-lo e a realizar uma análise crítica.

À minha colega e amiga, Doutoranda Fátima Carvalho, pelos esclarecimentos prestados, na parte estatística e na formatação da tese, agradeço a colaboração.

A todas as minhas amigas, por quem tenho grande admiração e que todas me deram muita força para terminar este trabalho, mas em especial à Dr.ª Cristina Maia e à Dr.ª Estela Sousa, pelo apoio prestado sempre que solicitado e mesmo quando não solicitado e pelos múltiplos incentivos à conclusão desta tese.

Aos meus pais, pela sólida educação e formação que me deram na minha juventude, que me proporcionou a continuidade nos estudos.

Finalmente, a toda a família, em particular, aos meus irmãos, Armando e Aniceto.

E um agradecimento muito especial, à minha **filha Mónica** pela minha ausência durante estes tempos conturbados, mas também pela paciência e dedicação com que me apoiou nos momentos mais difíceis.

A todos um grande **Bem-haja**

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS ..... **I**

ÍNDICE GERAL ..... **I**

ÍNDICE DE GRÁFICOS ..... **III**

ÍNDICE DE FIGURAS ..... **V**

ÍNDICE DE TABELAS ..... **VII**

INTRODUÇÃO I

CAPÍTULO I- A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA ..... **I**

1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: FRONTEIRAS CONCEPTUAIS E CONSTITUINTES 1
2. A ESCOLA, UMA ORGANIZAÇÃO SINGULAR E POUCO ESTUDADA 11
3. MODELOS EXPLICATIVOS DE ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO 16
4. A PARTICIPAÇAO SOCIAL E EDUCATIVA EM PORTUGAL 20
5. A NECESSIDADE DE CONHECER O ALUNO E O SEU CONTEXTO 31

REFLEXÃO **33**

CAPÍTULO II - DISCIPLINA E CONVIVÊNCIA: AS FRONTEIRAS CONCEPTUAIS **37**

1. A EXCLUSÃO SOCIAL: A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE PARA A EXCLUSÃO 42
2. A VIOLÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR 58
3. CONVIVÊNCIA E CONFLITO ESCOLAR 90

REFLEXÃO **97**

CAPÍTULO III - A CONVIVÊNCIA EM CONTEXTO EDUCATIVO **101**

1. A CONVIVÊNCIA E OS NORMATIVOS LEGAIS 106
2. APOIOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA 108
3. A CONVIVÊNCIA SOCIAL: APERFEIÇOAR AS RELAÇÕES PARA A SUA CONSTRUÇÃO 129
4. CONVIVÊNCIA E CONFLITO 136
5. A EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA 148

CAPÍTULO IV - PROFESSORES E ALUNOS 'VÍTIMAS' DA VIOLÊNCIA ESCOLAR **169**

1. PROFESSORES E ALUNOS 'VÍTIMAS' DA VIOLÊNCIA ESCOLAR 171
2. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS PELOS ACTORES SOCIAIS 177
3. INTERACÇÃO E JOGOS DE PODER NA ESCOLA: AS FONTES E SÍMBOLOS DE PODER 203
4. CULTURAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES: BALCANIZADAS VS DE COLABORAÇÃO 214
5. ESPAÇOS SOCIAIS E PRÁTICAS CULTURAIS DOS ALUNOS 216

6. A ESCOLA 'CAMPO DE BATALHA': A 'ADAPTAÇÃO' ESTRATÉGICA DE ALUNOS E PROFESSORES 219

REFLEXÃO 221

CAPÍTULO V - METODOLOGIA 225

1. O PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO 227
2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO 229
3. UM MOMENTO EXPLORATÓRIO 230
4. UM SEGUNDO MOMENTO – O ALARGAR DA EXPERIÊNCIA 251

CONCLUSÃO PARCIAL 264

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCOLA "A" 265

1. AS DIMENSÕES SITUACIONAIS DA ESCOLA "A" 268
2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE CONVIVÊNCIA 299
3. RACIONALIDADES E PRÁTICAS DO DIRECTOR DE TURMA 314
4. PROCEDIMENTOS DE PREVENÇÃO E CORRECÇÃO UTILIZADOS PELO D.T. 330
5. A VIOLÊNCIA VISTA DO LADO DE FORA DA ESCOLA 334

REFLEXÃO 365

CAPÍTULO VII - ANÁLISE DE RESULTADOS SOBRE A RESPONSABILIDADE DA (IN)DISCIPLINA NAS ESCOLAS 377

"B", "C" E "D" 377

1. CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR 379
2. REPRESENTAÇÕES DO ALUNO SOBRE O RESPEITO DOS COLEGAS DA TURMA PELAS SUAS SUGESTOES 386
3. A INDISCIPLINA: RESPONSABILIDADES ATRIBUÍDAS 396
4. A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA 409

CONCLUSÕES PARCIAIS 497

CAPÍTULO VIII - FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA NA COMUNIDADE EDUCATIVA 517

1. FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA NA COMUNIDADE EDUCATIVA 519
2. A REJEIÇÃO DAS ACTIVIDADES ESCOLARES 528

CONCLUSÕES PARCIAIS - FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA NAS ESCOLAS E.B. 2,3 586

CONCLUSÃO GERAL 597

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS CONSULTADAS 635

ÍNDICE DISCRIMINADO 673

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO I. ANOS DE ESCOLARIDADE 232

GRÁFICO II. PESSOAL NÃO DOCENTE 233

GRÁFICO III. APOIOS EDUCATIVOS 234

ÍNDICE DE FIGURAS

FIG.1: CONCEITO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR.....130

FIG.2: ALGUNS FACTORES INFLUENTES NOS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR.....134

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA Nº 1. COMPARAÇÃO DA EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO SOBRE O ESTATUTO DO ALUNO DO ENSINO NÃO SUPERIOR 280

TABELA Nº 2. FINALIDADES DAS MEDIDAS DISCIPLINARES NA LEGISLAÇÃO 281

TABELA Nº 3. MEDIDAS DISCIPLINARES SANCIONATÓRIAS SEGUNDO A LEGISLAÇÃO 282

TABELA Nº 4. REGULAMENRO INTERNO DA ESCOLA "A"– OPINIÃO DE PROFESSORES, ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 288

TABELA Nº 5. O QUE É A INDISCIPLINA PARA PROFESSORES E ALUNOS 301

TABELA Nº 6. A INDISCIPLINA DENTRO DA SALA DE AULA 303

TABELA Nº 7. OS MAUS TRATOS 308

TABELA Nº 8. O DIRECTOR DE TURMA E O APOIO DA FAMÍLIA 325

TABELA Nº 9. A VOZ DOS DIRECTORES DE TURMA 325

TABELA Nº 10. O D. T. COMO MEDIADOR ENTRE ALUNOS E PROFESSORES E ENTRE A FAMÍLIA 326

TABELA Nº 11. O TRABALHO BUROCRÁTICO DO DIRECTOR DE TURMA 327

TABELA Nº 12. OS PROCEDIMENTOS DE CORRECÇÃO AOS ALUNOS 331

TABELA Nº 13. O RECURSO AO GABINETE DO ALUNO 333

TABELA Nº 14. OPINIÕES ANALISADAS 337

TABELA Nº 15. EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA REALIZADOS POR ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 346

TABELA Nº 16. O PAPEL DA POLÍCIA PERANTE OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA 349

TABELA Nº 17. O QUE PENSA O PRESIDENTE DO SUPREMO TRIBUNAL DE JUSTIÇA SOBRE A RESOLUÇÃO DA INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA 351

TABELA Nº 18. OPINIÃO DO PROCURADOR-GERAL DA REPÚBLICA, SOBRE O TRATAMENTO DISCIPLINAR 352

TABELA Nº 19. OPINIÕES DOS PARTIDOS POLÍTICOS VEICULADAS PELA COMUNICAÇÃO SOCIAL 353

TABELA Nº 20. ENUMERAÇÃO PELO SECRETÁRIO DE ESTADO DAS MEDIDAS TOMADAS PARA COMBATER A INDISCIPLINA E A VIOLÊNCIA 356

TABELA Nº 21. DISTINÇÃO ENTRE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA 359

TABELA Nº 22. OPINIÃO DE PAIS, PROFESSORES E PRESIDENTE DO OBSERVATÓRIO DE SEGURANÇA NAS ESCOLAS SOBRE AS REGRAS 360

TABELA Nº 23. A FALTA DE AUTORIDADE DO PROFESSOR 364

TABELA Nº 24. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA POR NÍVEL DE INSTRUÇÃO FAMILIAR 380

TABELA Nº 25. PERCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE A ATENÇÃO DADA PELA FAMÍLIA 381

TABELA Nº 26. FORMA DE REACÇÃO DOS PAIS QUANDO O FILHO AGRIDE 383

TABELA Nº 27. A RELAÇÃO COM OS PAIS 384

TABELA Nº 28. A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NAS DECISÕES EM FAMÍLIA 385

TABELA Nº 29. AS REPRESENTAÇÕES DO ALUNO SOBRE O RESPEITO DOS COLEGAS DA TURMA PELAS SUAS SUGESTÕES 387

TABELA Nº 30. REPRESENTAÇÕES DO ALUNO ACERCA DO SEU DIRECTOR DE TURMA 388

TABELA Nº 31. REPRESENTAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE OS COLEGAS DA TURMA 390

TABELA Nº 32. RELAÇÃO DOS COLEGAS DA TURMA PARA COM OS PROFESSORES 390

TABELA Nº 33. RELAÇÃO DO ALUNO COM OS COLEGAS 391

TABELA Nº 34. RELAÇÃO DO ALUNO COM OS PROFESSORES DA TURMA 392

TABELA Nº 35. A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS REUNIÕES 393

TABELA Nº 36. ESPAÇOS ONDE SURGEM MAIS CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR 395

TABELA Nº 37. A INDISCIPLINA RESULTA DA RESPONSABILIDADE DO JOVEM ENQUANTO SER SOCIAL 397

TABELA Nº 38. INDICADOR AGREGADO DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO JOVEM ENQUANTO SER SOCIAL 399

TABELA Nº 39. A INDISCIPLINA COMO RESULTADO DA RESPONSABILIDADE DO JOVEM ENQUANTO SER SOCIAL SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES 401

TABELA Nº 40. VARIAÇÃO INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO JOVEM, PELA OPINIÃO DE ALUNOS E PROFESSORES 402

TABELA Nº 41. FREQUÊNCIA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO ALUNO 403

TABELA Nº 42. INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO ALUNO - INDICADOR AGREGADO 405

TABELA Nº 43. VARIAÇÃO DA OPINIÃO DOS ALUNOS/PROFESSORES SOBRE A INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO ALUNO, DE ACORDO COM CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES 406

TABELA Nº 44. VARIAÇÃO DA RESPONSABILIDADE DO ALUNO SEGUNDO A OPINIÃO DE ALUNOS E PROFESSORES 406

TABELA Nº 45. VARIAÇÃO DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO ALUNO, COM O ANO DE ESCOLARIDADE 407

TABELA Nº 46. VARIAÇÃO DA RESPONSABILIDADE DO ALUNO DE ACORDO COM O NÍVEL DE INSTRUÇÃO FAMILIAR 408

TABELA Nº 47. FREQUÊNCIA DA INDISCIPLINA ATRIBUÍDA À RESPONSABILIDADE DA ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS 410

TABELA Nº 48. INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS - INDICADOR AGREGADO 412

TABELA Nº 49. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS, PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 413

TABELA Nº 50. VARIAÇÃO DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA, PELA IDADE DOS PROFESSORES 413

TABELA Nº 51. VARIAÇÃO DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA, PELO GÉNERO DOS ALUNOS 414

TABELA Nº 52. VARIAÇÃO DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA ORGANIZAÇÃO, PELA OPINIÃO DE PROFESSORES/ALUNO 415

TABELA Nº 53. VARIAÇÃO DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA ORGANIZAÇÃO, PELO ANO DE ESCOLARIDADE 417

TABELA Nº 54. VARIAÇÃO DA INDISCIPLINA COM RESPONSABILIDADE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLA, PELO NÍVEL DE INSTRUÇÃO FAMILIAR 418

TABELA Nº 55. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS À INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA GESTÃO DA DIVERSIDADE 419

TABELA Nº 56. INDICADOR AGREGADO A INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA GESTÃO DA DIVERSIDADE 421

TABELA Nº 57. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE ATRIBUIDA A GESTÃO DA DIVERSIDADE, PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 422

TABELA Nº 58. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA GESTÃO DA DIVERSIDADE PELO ANO DE ESCOLARIDADE 423

TABELA Nº 59. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA COMPREENSÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS 425

TABELA Nº 60. A INDISCIPLINA COMO RESULTADO DA COMPREENSÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES - INDICADOR AGREGADO 427

TABELA Nº 61. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA RESPONSABILIDADE DA INDISCIPLINA ATRIBUÍDA À COMPREENSÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES COM O PERFIL DOS RESPONDENTES 428

TABELA Nº 62. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA COMPREENSÃO ENTRE ALUNOS/PROFESSORES, POR ALUNOS E PROFESSORES 428

TABELA Nº 63. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA COMPREENSÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES, PELO ANO DE ESCOLARIDADE DOS ALUNOS 430

TABELA Nº 64. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DOS ALUNOS DESINTERESSADOS PELA ESCOLA 432

TABELA Nº 65. INDICADOR AGREGADO - INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DOS ALUNOS DESINTERESSADOS DA ESCOLA 433

TABELA Nº 66. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DAS RESPONSABILIDADES ATRIBUÍDAS AO DESINTERESSE DOS ALUNOS PELA ESCOLA, PELAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES 434

TABELA Nº 67. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DAS RESPONSABILIDADES ATRIBUÍDAS AO DESINTERESSE DOS ALUNOS PELA ESCOLA COM A OPINIÃO DE ALUNOS E PROFESSORES 435

TABELA Nº 68. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO DESINTERESSE DOS PELA ESCOLA, PELO ANO DE ESCOLARIDADE 436

TABELA Nº 69. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO DESINTERESSE DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS 437

TABELA Nº 70. INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO DESINTERESSE DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS – INDICADOR AGREGADO 439

TABELA Nº 71. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO DESINTERESSE DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS, PELAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES .. 440

TABELA Nº 72. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO DESINTERESSE DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS PELO GÉNERO 440

TABELA Nº 73. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO DESINTERESSE DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS, PELA OPINIÃO DE ALUNOS E PROFESSORES 441

TABELA Nº 74. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DO DESINTERESSE DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS, PELO ANO DE ESCOLARIDADE 442

TABELA Nº 75. A INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA DIDÁCTICA/PEDAGOGIA 444

TABELA Nº 76. INDICADOR AGREGADO - INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA DIDÁCTICA/PEDAGOGIA 446

TABELA Nº 77. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA DIDÁCTICA/PEDAGOGIA COM O PERFIL DOS RESPONDENTES 447

TABELA Nº 78. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA DIDÁCTICA/PEDAGOGIA PELO GÉNERO/ALUNOS 447

TABELA Nº 79. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA DIDÁCTICA/PEDAGOGIA, PELA CATEGORIA PROFISSIONAL 448

TABELA Nº 80. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA DIDÁCTICA/PEDAGOGIA PELA OPINIÃO DE ALUNOS/PROFESSORES 449

TABELA Nº 81. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA DIDÁCTICA/PEDAGOGIA, PELO ANO DE ESCOLARIDADE 451

TABELA Nº 82. INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA AO PAPEL DA DIDÁCTICA/PEDAGOGIA, PELO NÍVEL DE INSTRUÇÃO FAMILIAR 452

TABELA Nº 83. FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS DE INDISCIPLINA COMO A RESPONSABILIDADE DA INTERACÇÃO ENTRE OS SEUS PARES 453

TABELA Nº 84. INDICADOR AGREGADO, INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS INTERACÇÕES ENTRE PARES 455

TABELA Nº 85. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA INTERACÇÃO ENTRE OS SEUS PARES, PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 455

TABELA Nº 86. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA INTERACÇÕES ENTRE PARES, SEGUNDO O GÉNERO 456

TABELA Nº 87. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS INTERACÇÕES ENTRE PARES, PELOS PROFESSORES E ALUNOS 457

TABELA Nº 88. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS SOBRE INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES ALUNO/ ADULTO 458

TABELA Nº 89. INDICADOR AGREGADO - INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES ALUNO/ ADULTO 460

TABELA Nº 90. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES ALUNO/ADULTO, PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 461

TABELA Nº 91. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES ALUNO /ADULTO, PELO GÉNERO/ ALUNOS 462

TABELA Nº 92. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES ALUNO /ADULTO, PELA OPINIÃO DE ALUNOS/PROFESSORES 463

TABELA Nº 93. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES DOS ALUNOS COM OS PROFESSORES 464

TABELA Nº 94. A INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES COM OS PROFESSORES - INDICADOR AGREGADO 465

TABELA Nº 95. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES DOS ALUNOS COM OS PROFESSORES, PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 466

TABELA Nº 96. VARIAÇÃO DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES DOS ALUNOS COM OS PROFESSORES 467

TABELA Nº 97. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA ÀS RELAÇÕES DOS ALUNOS/PROFESSORES, PELOS ANOS DE ESCOLARIDADE 468

TABELA Nº 98. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA 469

TABELA Nº 99. RESPONSABILIDADE DA INDISCIPLINA ATRIBUÍDA À FAMÍLIA - INDICADOR AGREGADO 471

TABELA Nº 100. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DE INDISCIPLINA E RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA, PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 472

TABELA Nº 101. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA PELOS PROFESSORES/ ALUNOS 472

TABELA Nº 102. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA, PELOS ANOS DE ESCOLARIDADE 473

TABELA Nº 103. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA, PELO NÍVEL DE INSTRUÇÃO FAMILIAR 474

TABELA Nº 104. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DE INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA 476

TABELA Nº 105. INDICADOR AGREGADO – INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA 477

TABELA Nº 106. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA, COM O PERFIL DOS RESPONDENTES 478

TABELA Nº 107. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DE INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES ESCOLA/FAMÍLIA, PELO GÉNERO 479

TABELA Nº 108. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DAS RELAÇÕES ESCOLA/FAMÍLIA, PELA OPINIÃO ALUNOS/PROFESSORES 480

TABELA Nº 109. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA À TELEVISÃO 482

TABELA Nº 110. INDICADOR AGREGADO, INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA À TELEVISÃO 483

TABELA Nº 111. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS INDISCIPLINA E RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDAS À TELEVISÃO, PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 484

TABELA Nº 112. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COM RESPONSABILIDADE ATRIBUÍDA À TELEVISÃO, PELOS ALUNOS/PROFESSORES 484

TABELA Nº 113. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS SOBRE A INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA *INTERNET* 487

TABELA Nº 114. INDICADOR AGREGADO, A INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA INTERNET 488

TABELA Nº 115. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA INTERNET, PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 489

TABELA Nº 116. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA INTERNET, PELA IDADE DOS PROFESSORES 489

TABELA Nº 117. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA INTERNET, PELO GÉNERO/ALUNOS 490

TABELA Nº 118. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA *INTERNET*, PELA CATEGORIA PROFISSIONAL 492

TABELA Nº 119. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA INTERNET, PELA OPINIÃO DE PROFESSORES E ALUNOS 493

TABELA Nº 120. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INDISCIPLINA COMO RESPONSABILIDADE DA INTERNET, PELO ANO DE ESCOLARIDADE 494

TABELA Nº 121. QUADRO RESUMO DAS VARIAÇÕES EXISTENTES NOS DIVERSOS INDICADORES RESPONSÁVEIS PELA INDISCIPLINA 495

TABELA Nº 122. DIMENSÕES E INDICADORES SOBRE AS FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA NA ESCOLA 521

TABELA Nº 123. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS SOBRE AS ATITUDES DO ALUNO FACE AO TRABALHO ESCOLAR 524

TABELA Nº 124. UTILIDADE DO TRABALHO ESCOLAR – INDICADOR AGREGADO 525

TABELA Nº 125. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ATRAVÉS DA ATITUDE DO ALUNO FACE AO TRABALHO ESCOLAR PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 526

TABELA Nº 126. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ATRAVÉS DA ATITUDE DO ALUNO FACE AO TRABALHO ESCOLAR, PELA OPINIÃO DE ALUNOS/PROFESSORES 526

TABELA Nº 127. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ATRAVÉS DA ATITUDE DO ALUNO FACE AO TRABALHO ESCOLAR, PELO ANO DE ESCOLARIDADE.....528

TABELA Nº 128. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS Á REJEIÇÃO ÀS ACTIVIDADES DA ESCOLA.....529

TABELA Nº 129. REJEIÇÃO DAS ACTIVIDADES ESCOLARES – INDICADOR AGREGADO.....531

TABELA Nº 130. VARIAÇÃO DA REJEIÇÃO DAS ACTIVIDADES ESCOLARES PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 532

TABELA Nº 131. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA REJEIÇÃO DAS ACTIVIDADES ESCOLARES PELO GÉNERO DOS ALUNOS 533

TABELA Nº 132. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA REJEIÇÃO DAS ACTIVIDADES ESCOLARES PELOS ALUNOS/PROFESSORES 534

TABELA Nº 133. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA REJEIÇÃO DAS ACTIVIDADES ESCOLARES PELOS ANOS DE ESCOLARIDADE 535

TABELA Nº 134. FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS SOBRE O CONTROLO DOS COMPORTAMENTOS DESVIANTES.....537

TABELA Nº 135. CONTROLO DOS COMPORTAMENTOS DESVIANTES – INDICADOR AGREGADO 539

TABELA Nº 136. VARIAÇÕES DO CONTROLO DOS COMPORTAMENTOS DESVIANTES PELAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES 540

TABELA Nº 137. VARIAÇÕES DO CONTROLO DOS COMPORTAMENTOS DESVIANTES PELO GÉNERO DOS ALUNOS 540

TABELA Nº 138. VARIAÇÕES DO CONTROLO DOS COMPORTAMENTOS DESVIANTES PELO ANO DE ESCOLARIDADE 542

TABELA Nº 139. FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS SOBRE A PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA POR ELEMENTOS EXTERIORES À ESCOLA 545

TABELA Nº 140. PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA POR ELEMENTOS EXTERIORES À ESCOLA - INDICADOR AGREGADO 546

TABELA Nº 141. VARIAÇÃO DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA POR ELEMENTOS EXTERIORES À ESCOLA PELAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES 547

TABELA Nº 142. VARIAÇÃO DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA POR ELEMENTOS EXTERIORES À ESCOLA, SEGUNDO A OPINIÃO DE ALUNOS E PROFESSORES 548

TABELA Nº 143. VARIAÇÃO DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA POR ELEMENTOS EXTERIORES À ESCOLA, PELOS ANOS DE ESCOLARIDADE 549

TABELA Nº 144. VARIAÇÃO DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA POR ELEMENTOS EXTERIORES À ESCOLA, PELO NÍVEL DE INSTRUÇÃO FAMILIAR 550

TABELA Nº 145. FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA INFORMAL 551

TABELA Nº 146. A PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA INFORMAL – INDICADOR AGREGADO 553

TABELA Nº 147. VARIAÇÃO DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA INFORMAL PELAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES 553

TABELA Nº 148. VARIAÇÃO DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA INFORMAL PELA IDADE DOS PROFESSORES 554

TABELA Nº 149. VARIAÇÃO DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA INFORMAL PELA CATEGORIA PROFISSIONAL 555

TABELA Nº 150. VARIAÇÃO DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA INFORMAL PELA OPINIÃO DE ALUNOS E PROFESSORES 556

TABELA Nº 151. VARIAÇÃO DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA INFORMAL PELOS ANOS DE ESCOLARIDADE 557

TABELA Nº 152. FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA FORMAL 559

TABELA Nº 153. TABELA Nº 153 - PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA FORMAL – INDICADOR AGREGADO 561

TABELA Nº 154. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA FORMAL COM O PERFIL DOS RESPONDENTES 562

TABELA Nº 155. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA FORMAL COM ALUNOS/PROFESSORES 562

TABELA Nº 156. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA FORMAL COM O ANO DE ESCOLARIDADE 563

TABELA Nº 157. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS À PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ATRAVÉS DE UM MELHOR CONHECIMENTO DO ALUNO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR AO MESMO 565

TABELA Nº 158. A PROMOÇÃO ATRAVÉS DE UM MELHOR CONHECIMENTO DO ALUNO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR AO MESMO – INDICADOR AGREGADO 567

TABELA Nº 159. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA PROMOÇÃO ATRAVÉS DE UM MELHOR CONHECIMENTO DO ALUNO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR AO MESMO PELO PERFIL DOS RESPONDENTES 568

TABELA Nº 160. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA PROMOÇÃO ATRAVÉS DE UM MELHOR CONHECIMENTO DO ALUNO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR AO MESMO, PELO GÉNERO 568

TABELA Nº 161. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA PROMOÇÃO ATRAVÉS DE UM MELHOR CONHECIMENTO DO ALUNO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR AO MESMO PELA OPINIÃO DE ALUNOS/PROFESSORES 569

TABELA Nº 162. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA PROMOÇÃO ATRAVÉS DE UM MELHOR CONHECIMENTO DO ALUNO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR AO MESMO PELO ANO DE ESCOLARIDADE. 570

TABELA Nº 163. FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS À INTERACÇÃO COM O DIRECTOR DE TURMA 572

TABELA Nº 164. INTERACÇÃO COM O DIRECTOR DE TURMA – INDICADOR AGREGADO 573

TABELA Nº 165. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INTERACÇÃO COM O DIRECTOR DE TURMA E O SEU INTERESSE PELO TRABALHO DOS ALUNOS COM AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES 574

TABELA Nº 166. VARIAÇÃO DA INTERACÇÃO COM O DIRECTOR DE TURMA SOBRE O INTERESSE PELO TRABALHO DOS ALUNOS COM O GÉNERO DOS ALUNOS 575

TABELA Nº 167. VARIAÇÃO DA INTERACÇÃO COM O DIRECTOR DE TURMA SOBRE O INTERESSE PELO TRABALHO DOS ALUNOS COM A OPINIÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES 576

TABELA Nº 168. VARIAÇÃO DA INTERACÇÃO COM O DIRECTOR DE TURMA SOBRE O INTERESSE PELO TRABALHO DOS ALUNOS COM O ANO DE ESCOLARIDADE 577

TABELA Nº 169. FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS À INTERVENÇÃO DO DIRECTOR DE TURMA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 578

TABELA Nº 170. INTERVENÇÃO DO DIRECTOR DE TURMA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS – INDICADOR AGREGADO 579

TABELA Nº 171. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA INTERVENÇÃO DO DIRECTOR DE TURMA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES 580

TABELA Nº 172. VARIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA INTERVENÇÃO DO DIRECTOR DE TURMA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PELO ANO DE ESCOLARIDADE 580

TABELA Nº 173. FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS AO APOIO DADO PELO DIRECTOR DE TURMA AOS ALUNOS 581

TABELA Nº 174. APOIO DO DIRECTOR DE TURMA AOS ALUNOS – INDICADOR AGREGADO 583

TABELA Nº 175. VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS DO APOIO DO DIRECTOR DE TURMA AOS ALUNOS PELAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES 584

TABELA Nº 176. VARIAÇÃO DO APOIO DO DIRECTOR DE TURMA AOS ALUNOS PELOS ALUNOS/PROFESSORES 584

TABELA Nº 177. VARIAÇÃO DO APOIO COM O NÍVEL DE INSTRUÇÃO FAMILIAR 585

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito de um doutoramento na área da Didáctica e Organização Escolar, na Universidade de Santiago de Compostela (USC).

O tema escolhido para a dissertação foi a construção de um clima de convivência, em contexto educativo, uma área inesgotável e que se reveste de enorme complexidade. Pensamos que a sua análise pode contribuir para uma melhor compreensão desta importante temática educativa.

A convivência em contexto educativo não é um conceito novo, já que tem sido objecto de interesse científico nas últimas décadas. A questão da indisciplina, em contexto educativo, tem sido sempre um obstáculo à construção da convivência. Não pretendemos desenvolver aqui um longo percurso histórico da indisciplina, tarefa a que outras investigações se dedicaram (Foucault, 2000; Estrela, 1986, Amado, 2000), mas apenas confirmar essa actualidade nos dias de hoje e esboçar as principais linhas orientadoras deste estudo.

A nossa primeira preocupação é procurar compreender a quem se atribui a responsabilidade da indisciplina, para o que construímos alguns indicadores, centrados no interesse ou desinteresse dos jovens, dos alunos, pela escola; na forma de organização da escola; nas relações que se estabelecem entre os principais actores da escola; nos currículos; nas relações entre a escola/família e na violência transmitida pelos mass media.

Pretendemos conhecer os aspectos positivos da convivência e compreender como se desenvolvem as inter-relações entre os diferentes membros da comunidade educativa, com incidência significativa nas atitudes do aluno face ao trabalho escolar, na forma de controlo dos comportamentos desviantes e nas formas de promoção da convivência a nível interno e externo da escola. Assim, em relação a estes temas, procuramos fazer o levantamento de situações existentes.

No nosso estudo, incluímos o ponto de vista das famílias e dos professores, como protagonistas da convivência escolar, por entendermos que as relações que se estabelecem entre os alunos e estes dois colectivos ajudam na construção de determinados modelos de convivência, que se reflectem nos processos de interacção social que ocorrem na escola. O professor constitui uma figura fundamental para a construção da convivência, quando acompanha e escuta de um modo compreensivo o

aluno, é receptivo e lhe permite a abertura, e este sente que o compreende, que o respeita. Deste modo o aluno aprende a comunicar, a dialogar, a respeitar e a participar nas práticas educativas que ocorrem na escola.

A família é considerada o primeiro espaço da socialização primária do aluno, onde se iniciam as primeiras aprendizagens e se aprendem os primeiros passos para a construção da convivência. Os modelos que se aprendem no seio familiar são basilares para a formação da convivência em contexto educacional. As crianças aprendem com os membros da família com quem convivem. Neste contexto, aprendem-se os valores primordiais, a qualidade das relações afectivas, a comunicação, a solidariedade, o respeito e os hábitos culturais.

A aposta na promoção da convivência escolar é fundamental para a construção dos paradigmas de convivência social. A convivência constrói-se individualmente em cada elemento, para chegar posteriormente a uma singularidade global, que é o resultado do desenvolvimento positivo ou negativo, que ocorre durante o seu processo de formação. Na escola, este desenvolvimento positivo, tal como o negativo, reflecte-se no processo ensino-aprendizagem, quando surgem dificuldades nas relações interpessoais que se estabelecem entre os membros da comunidade educativa, contribuindo para os problemas de convivência na escola.

Nos dias de hoje, o futuro entra cada vez mais depressa no presente sem pedir licença. O conceito de educação complexifica-se, falando-se assim de alargamento das necessidades educativas para todos e ao longo da vida. Está em causa a educação para o desenvolvimento e para a solidariedade, a educação como problema organizacional, a educação como problema psicossocial, a educação como problema económico e político, num mundo onde se agrava o fosso entre os países mais ricos e mais pobres.

A escola é uma organização social complexa. A escola actual portuguesa (escola de massas), ao ser uma escola de todos para todos, é palco de inúmeras exigências, onde cada vez mais se discutem os comportamentos divergentes que surgem como graves problemas na socialização escolar.

Contudo, se nos reportarmos a épocas passadas, constatamos que os jovens eram apontados pela geração mais idosa, pela ociosidade e a indisciplina que os caracterizavam (Martins, 2001). No entanto, actualmente, os comportamentos de indisciplina e violência constituem um dos problemas que mais preocupam professores, pais e funcionários. Embora se revele um problema sentido por todos, não

podemos dizer que seja um assunto com um entendimento consensual. As opiniões divergem. Ele é abordado e interpretado de diferentes formas pelos diversos actores.

Destacamos dois ângulos de análise: por um lado, os que tentam estabelecer uma relação de causa e efeito entre indisciplina escolar e o fracasso das democracias; por outro, os que se detêm sobre a crescente dificuldade dos professores, sobretudo a dos mais jovens e inexperientes, em lidar com os problemas de comportamento na sala de aulas.

Perante um fenómeno tão complexo, diversas investigações se têm desenvolvido nesta área, apresentando-nos uma pluralidade de abordagens e perspectivas teóricas sobre a problemática da (in)disciplina. Os conceitos de indisciplina escolar têm apresentado grandes variações, ao longo da vida escolar, devido às transformações ocorridas na sociedade e que, obrigatoriamente, se reflectem tanto na escola como no desempenho dos seus actores. Na opinião de Estrela (1996), nas causas da indisciplina na escola interagem não só as variáveis de ordem bio-psico-social relacionadas com a família, como também outras referentes à sociedade, ao sistema educativo, à instituição escolar e ao professor, interagindo umas com as outras.

De uma forma breve, diremos que somos levados a recorrer ao nosso universo simbólico e a recordar que vivemos na era da globalização ou mundialização neoliberal. Nela, o precário, a imprecisão, o incerto e o informal instalaram-se (Rodríguez Jares, 2007). Com a consolidação do capitalismo global, acentuam-se as formas de exclusão social: 5/6 da humanidade vive na miséria; cometem-se crimes horrendos contra a Humanidade sem ter em conta os direitos humanos; assistimos à impunidade da classe política; ao laxismo e à desintegração familiar; na educação, o desinvestimento no ensino público e aposta no ensino privado; acentuando-se o predomínio dos organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu, na definição de políticas educativas, de linguagens, conteúdos, programas, currículos nacionais, exames nacionais, rankings e gestão profissional de escolas, entre outros.

Ao ser tema de grandes debates, quer a nível político, quer a nível educativo, esta problemática adquire dimensões mediáticas, de maneira que se torna capa de muitas revistas e inclusivamente notícia de abertura dos noticiários televisivos. Professores, pais e alunos vivem, diariamente, angustiados com esta situação. Contudo, a indisciplina não pode ser analisada como exclusiva de uma determinada

classe ou de uma aula, não podendo ser resolvida por um professor isoladamente. O problema precisa ser analisado de forma global, porque a escola não é uma realidade isolada.

A (in)disciplina é uma problemática que se tem reflectido, através dos tempos e do mundo. É tão antiga quanto a própria existência da escola. A razão pela qual tanto se fala neste fenómeno, no mundo da educação, deve-se ao facto de ele ter atingindo a escola a uma escala elevada, espalhando-se de forma crescente pelas mais diversas áreas populacionais e por níveis de ensino que pareciam imunes (Estrela, 1996).

A convivência e a (in)disciplina têm merecido honras de vedeta na comunicação social. As medidas administrativas e pedagógicas do Ministério da Educação e das escolas; os conselhos disciplinares convocados nas escolas; o policiamento e os protocolos celebrados entre os Ministérios da Educação e da Administração Interna para o programa *Escola Segura*; o reforço das estruturas físicas de protecção das escolas (redes e grades altas, portões de ferro, sistemas de alarme, câmaras de vigilância, guardas-nocturnos,...); seminários, conferências e debates sobre este tema, etc. contribuem para fazer passar a ideia da 'escola-prisão', em que as desordens emergem no espaço escolar. O discurso sobre a violência escolar sobe de tom, ganha contornos mediáticos e é apresentado como um problema social a necessitar de tratamento por especialistas credenciados.

Sobre este assunto, Neves (2003) manifesta a sua concordância em que encaremos esta problemática como um problema social, mas igualmente que os especialistas, em particular os actores e agentes escolares, tracem estratégias de fomento da convivência e disciplina na escola. Aliás, este autor recomenda muita atenção ao discurso sobre a indisciplina e a violência veiculado pelos académicos, políticos, especialistas e meios de comunicação social, considerando que é mais um discurso exportado para a escola que emergido da escola.

São muitos os professores, alunos e funcionários que actualmente sofrem com o ambiente de indisciplina que se vive na escola e na sala de aula. Infelizmente, a nossa sociedade passa por esta persistente e forte 'onda de indisciplina' que, para o bem-estar de todos, é preciso diagnosticar, prevenir e, se não for erradicada, pelo menos minimizada. Pensamos nas deficientes condições de muitas escolas em Portugal e no que a essas condições é inerente:

- O elevado número de alunos por turma;

- o paradigma de escola dominante: a curriculista e mimética;
- a inadequação curricular;
- a baixa qualidade dos manuais escolares;
- a deterioração da imagem social do professor, que afecta a sua auto-estima e a sua credibilidade;
- as más condições de trabalho e a deficiente formação inicial e contínua dos docentes;
- os processos de recrutamento dos professores; colocados mediante concurso nacional, em vagas declaradas pela Administração Central, em que são dois os factores primordiais: a habilitação académica e a antiguidade na profissão.
- as elevadas taxas de insucesso escolar existentes no nosso país;
- o abandono escolar e falta de perspectivas de vida futura para os jovens.

Reconhecemos que todos estes factores contribuem para um clima escolar propício à desmotivação e indisciplina escolar. As diversificadas estratégias de diagnóstico e prevenção do acto indisciplinado, bem como o fomento da convivência cívica e democrática, relatadas pelos actores sociais e observadas *in loco*, sem contudo se constituírem como opções mágicas ou receitas milagrosas, são bem o exemplo de como cada escola é um microcosmo, cada sala de aula é uma realidade distinta e cada aluno um ser individual.

Face à complexidade do tema, face ainda ao facto de ele perpassar ao longo das gerações e dos tempos, sentimos a vontade de tentar perceber:

- que tipo de relações existem entre docentes e alunos e entre os próprios alunos e como se desencadeiam as condutas que afectam a convivência;
- qual a génese da insatisfação de alguns docentes e alunos em relação à indisciplina e como interpretar as imagens que os dois grupos atribuem à indisciplina;
- de que modo a gestão da organização da escola influencia, ou não, a construção de espaços de convivência para o desenvolvimento dos nossos jovens/alunos;
- qual a contribuição e a pertinência do órgão de gestão intermédia, na figura do Director de Turma, para a construção de um espaço de convivência.

São estas as questões que nos desafiam e que constituem de algum modo o

centro da investigação que queremos realizar.

O nosso interesse e opção pelo tema da convivência escolar surgiu ainda:

- fruto da coerência curricular dos cursos escolhidos na parte curricular do doutoramento, pela curiosidade investigativa fomentada por algumas obras publicadas;
- pela nossa participação na equipa do Projecto Coménius, sobre convivência escolar.
- mediante o conhecimento da angústia que se sente nas nossas escolas, por parte dos profissionais da educação, perante o aumento dos actos de indisciplina e violência que surgem no dia a dia neste contexto.
- Por ser um tema de grande relevância social e pedagógica, muito actual, que está na rua, nos mass media, na preocupação de políticos, professores, pais e especialistas, etc.

Porque entendemos que a nossa sociedade mudou e que a escola há muito que se debate com problemas; porque a autoridade dos professores está cada vez mais fragilizada; porque os valores não são os mesmos de há uns anos a esta parte; entendemos que o grande motor deste estudo seria a convivência e os comportamentos de indisciplina na escola, junto com as estruturas e estratégias de intervenção.

No sentido de dar resposta a esta nossa inquietação investigativa, delineámos um conjunto de **objectivos**, que orientam o nosso estudo e nos guiam nas conclusões a tirar e que, de seguida, apresentamos:

- Diagnosticar quais são as responsabilidades atribuídas por professores e alunos à indisciplina na escola.
- Detectar estratégias de construção/desconstrução da Convivência e disciplina, protagonizadas pelos vários actores, meio envolvente, pais e Comunidade Educativa;
- Identificar boas e más práticas de convivência em diferentes cenários escolares;
- Construir, de forma sistémica e participada, os caminhos de afirmação de convivência e disciplina que melhor se adaptem aos percursos identitários de cada escola;

- Reflectir sobre o papel das famílias no processo de educar para a convivência.

A construção de um clima de convivência, em contexto educativo, é uma condição essencial para que o trabalho docente se realize com qualidade. Nesta investigação procuramos conhecer de que modo a organização e gestão da escola pode influenciar, ou não, a convivência, a indisciplina e a violência em quatro Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos.

Tendo em atenção a evolução das regras, que conduzem as relações entre adultos e jovens, situação que ultrapassa os muros da escola, mas que têm, sobre essas relações, o maior impacto, é frequente falar-se nos insuportáveis níveis de violência escolar, de indisciplina, de problemas de conduta, e de comportamentos anti-sociais. Estes conceitos são usualmente anunciados como comportamentos que os alunos exibem na escola e que colidem com os objectivos fundamentais do ensino e na forma com a escola está organizada.

Actualmente, a preocupação no meio escolar é o clima de indisciplina e de violência, quer a nível macro de política educativa, quer a nível da investigação, procuram-se soluções que nos levam a fazer uma análise de investigações sobre esta problemática, recorrendo por isso ao estudo de Estrela, (1986) considerado como o trabalho pioneiro nesta área, e a outros da mesma autora em 1992, 1996, 2000. Utilizamos, ainda, um conjunto de estudos realizados no nosso país: Amado (2000, 2001); Amado e Freire (2002); Baginha (1997); Carita e Fernandes (2000); Espírito Santo (1994); Estrela e Estrela (1994); Ferreira et al. (2002); Magalhães (1992); Santos (1999); Silva (1995); e Veiga (1999), para sabermos o que os teóricos portugueses propõem nesta matéria.

Sendo nossa intenção obter algumas respostas para os objectivos definidos anteriormente, optamos, numa etapa de carácter exploratório, por um estudo de caso de uma escola EB 2,3 situada no distrito do Porto, no concelho da Maia que denominámos de escola "A". Seguimos, pois, metodologias qualitativas e recorremos aos seguintes **instrumentos de recolha de dados** que aplicamos na escola que estudamos:

- *grupos de discussão:* primeiramente trabalhámos com um grupo de professores, oriundos de várias escolas, de diferentes perfis;

posteriormente, com um grupo de alunos, que frequentam o 8º, 9º e 10º anos, oriundos de várias escolas diferentes às estudadas.

De seguida iniciámos a recolha de dados na escola "A":

- ***entrevistas***: a principal preocupação desta investigação é acedermos ao universo da vida escolar, tal como a entendem os diferentes actores, os professores, alunos, pais, auxiliares de acção educativa e outros actores sociais, elementos que elegemos para entrevistar.

  Num segundo momento, recorremos a entrevistas a Directores de Turma por considerarmos que estes permitem obter e apurar uma informação mais completa, mais consistente e de qualidade.

Para a realização das entrevistas **realizadas individualmente**, servimo-nos de um guião semiestruturado. No seu desenvolvimento **das entrevistas**, procuramos criar um ambiente de abertura, de à-vontade, ouvindo atentamente sem interferir, a não ser em situações pontuais. Realizamos entrevistas a **professores**, a professores directores de turma, a alunos, a auxiliares de acção educativa, a pais e a agentes da polícia de segurança pública.

Recolhemos algumas *notas de campo* literalmente; outras são transformadas no significado mais aproximado, segundo unidades/categorias previamente definidas. Realizamos, ainda, *observações*; passamos algumas horas nos corredores da escola, no refeitório, no exterior da escola, no gabinete do aluno, na sala de professores da escola onde centramos o nosso trabalho de campo, registando notas de campo.

Pelo recurso à *análise de conteúdo*, procuramos indagar, nos documentos das escolas estudadas, hipóteses de causalidade, frequência de ocorrências, segundo categorias seleccionadas, através de convenções e símbolos conscientes e inconscientes das linguagens, indicadores linguísticos, campos semânticos de conceitos, condições de produção de discursos, potenciais desvios, associação de constrangimentos, materiais não programados intencionalmente, mas recolhidos em diferentes momentos.

Realizamos, também, análise de conteúdo em dois momentos diferentes de um corpo documental, consultados no arquivo da Escola (A), constituído, num primeiro momento, pela análise de 50 participações disciplinares e, num segundo momento, por mais 40 participações.

A nossa investigação apresenta a seguinte estrutura:

Na parte I, estruturada em quatro capítulos, apresentamos a fundamentação teórica, com revisão da bibliografia, abordando a escola como organização, a (in)disciplina e a convivência: as fronteiras conceptuais, a convivência em contexto educativo e por último, os professores e alunos como vítimas de violência escolar.

O primeiro capítulo estuda a especificidade da escola como organização singular, a abordagem política no estudo das organizações educativas, a participação social e política, a participação dos jovens e adolescentes em contexto educativo e a passividade dos actores sociais.

No segundo capítulo pretendemos dar conta das perspectivas distintas com que estes problemas são tratados; procuramos organizar um quadro teórico, holístico e sistémico da problemática da indisciplina e da violência, do comportamento anti-social, dos conflitos de convivência na Escola e da exclusão social, a partir das investigações e conceptualizações de diversos autores.

O terceiro capítulo aborda a convivência em contexto educativo. Debruçámo-nos sobre algumas perspectivas de análise da escola, com destaque para as políticas de promoção de convivência em contexto educativo. Analisamos a convivência e os normativos legais e os apoios necessários à sua construção, com especial atenção: às relações sociais e aos valores de respeito, diálogo e solidariedade social; a importância da participação escola/família; a interacção entre grupos de pares e a forma de ocupação dos tempos livres dos alunos; o modo como a convivência escolar configura a convivência social, contribuindo para a prevenção dos obstáculos à construção da convivência a partir da escola.

O quarto capítulo apresenta uma reflexão sobre a indisciplina e a violência escolar como fonte de sofrimento de professores, alunos e funcionários. Analisamos como podem afectar a convivência factores como: as representações sociais elaboradas pelos seus actores (professores, alunos e famílias), as interacções e os jogos de poder na escola e as culturas profissionais dos professores.

Na Parte II da dissertação, apresentamos o quinto capítulo de metodologia: processo de investigação, objectivos, momento exploratório, caracterização das escolas, opções metodológicas, técnica de recolha de dados e fases da investigação.

Dividimos o estudo em dois momentos: 1º Momento: Estudo de caso da escola que designamos de "A". 2º Momento: Estudo com recurso ao método quantitativo de mais três escolas, todas pertencentes ao distrito do Porto, mas com diferentes

tipologias. Uma escola na zona centro da cidade do Porto e outra na periferia, num dos concelhos limítrofes e, a terceira, localizada num meio rural, num outro concelho. Todas pertencentes ao distrito do Porto.

Procedemos à recolha e tratamento de 790 questionários aplicados a alunos (n = 589) e professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (n = 201), em três escolas da área do distrito do Porto, entre Abril e Maio de 2011. De seguida, realizámos o tratamento dos dados por recurso a ferramentas de análise (macros Excel) de tratamento de dados estatísticos utilizados no Instituto Superior de Educação e Trabalho - Porto. Após a apresentação dos objectivos, do modelo de análise e da amostra, centrámo-nos na apresentação e discussão dos dados.

Desta segunda parte fazem parte mais três capítulos:

O sexto capítulo procura perspectivar a escola estudada (A) como uma organização e os fenómenos de convivência que nela ocorrem. Servimo-nos de uma construção teórica breve, focando esta escola enquanto comunidade educativa; analisando questões como: as regras de convivência e disciplina na escola e na sala de aula; a existencia de *'bullying'* nos recreios; os comportamentos indisciplinados que nela se produzem e o papel dos professores e famílias.

No capítulo séptimo tentamos compreender quais os obstáculos existentes nas relações entre os actores e familiares que contribuem para os problemas de convivência, na óptica do professor e do aluno, e quais os espaços onde surgem mais conflitos no contexto escolar, procuramos ainda analisar com base nas respostas de professores e alunos, quais os impedimentos referidos por estes para a construção de uma boa convivência.

No capítulo oitavo procuramos olhar a escola, de forma a compreender o que nela acontece, no que se refere às formas utilizadas pelos actores da escola, para a construção da convivência em contexto educativo. Se os professores e alunos destas escolas sentem que existe nelas uma educação para a convivência e para uma cidadania participativa, crítica e responsável.

Na conclusão geral sintetizam-se as ideias e as percepções que melhor reflectem a nossa leitura de uma problemática tão complexa e tão pouco estudada no nosso país, como é o tema da convivência na escola.

Por último, a Bibliografia, que apoia esta tese e que tornou possível a sua realização. E os diferentes anexos, onde se incorporam os instrumentos utilizados na investigação, assim como os documentos utilizados.

CAPÍTULO I- A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA

Neste capítulo é nossa intenção elaborar uma breve reflexão sobre a escola como organização, sobre a sua singularidade organizativa e os diversos modelos explicativos de escola, bem como sobre as fronteiras conceptuais da organização e os seus constituintes, recorrendo a acepções extraídas da literatura especializada. Também teremos em conta a responsabilidade que a equipa directiva da escola tem ao nível da prevenção dos actos de indisciplina e violência desta, bem como a importância da participação e a democracia nas organizações, especialmente na participação dos alunos nos órgãos colegiais.

Pretendemos centrar-nos na organização escolar, onde coexistem muitos elementos e aspectos que determinam as condições organizativas que permitem levar a bom termo os processos curriculares, o ensino-aprendizagem e as formas de construção de convivência que influenciam a actividade docente realizada pelos professores. Entendemos, deste modo, que não são independentes uns dos outros, nem da acção que ocorre no contexto da escola. Daí que devemos olhar para estes aspectos em simultâneo e não de uma forma estanque, para assim dispor de uma imagem compreensiva do que é a organização escolar.

1. A organização escolar: fronteiras conceptuais e constituintes

Tal como refere Álvarez Núñez (2003: 273), as organizações "(…) nos transmiten sus valores, hábitos, creencias y modos de construir e interpretar la realidad, condicionando nuestras concepciones y modos de vida". Na realidade, desde que nascemos até que morremos vivemos em organizações e mesmo aqui necessitamos de uma organização para realizar o funeral. Segundo Chiavenato (1993: 1): "(…) as pessoas nascem crescem, aprendem, trabalham, divertem-se, são tratadas e morrem dentro das organizações."

No entanto, de todas as organizações existentes no sistema social, a escola tem características muito peculiares, para além de se destacar pelo seu tamanho, pela sua importância, recordando o grande número de instituições que fazem parte do sistema educativo e a quantidade de pessoas e trabalhadores que aí se encontram como sejam: professores, alunos, auxiliares não docentes e pessoal administrativo.

A organização é um objecto de estudo de diversos campos de conhecimento. Isto tem produzido uma visão sustentada na compreensão das grandes organizações empresariais e burocráticas, de onde se reproduzem, em muitas ocasiões

miméticamente, as aplicações empresariais para a organização escola. Assim, parece necessário desenvolver um conhecimento próprio da organização escolar, a partir de outros modelos de análise e de investigações centradas no interior da escola, sem perder de vista as relações com o exterior.

A escola, ao longo dos anos, é censurada por muitas pessoas, que se sentem com capacidade para a criticar, por ser uma organização de alguma forma frequentada por todos: a escola onde estudou, a escola frequentada pelos seus filhos, a escola frequentada pelos netos, ou por outros familiares e amigos. Podemos dizer que a escola é um tema em permanente debate, mas por outro lado também pensamos que é uma organização não suficientemente estudada no nosso país (Teixeira, 1995). A organização escola não tem sido uma matéria de estudo tão investigada como as organizações empresariais. Os estudos realizados têm-se debruçado, muito mais, sobre empresas industriais do que sobre escolas.

Invocamos Álvarez Núñez (2007: 217-218) que ao reportar-se aos anos 70, e em relação ao aparecimento dos modelos interpretativo-simbólicos, afirma "(…) su aparición (…) propició una crisis en los planteamientos de los modelos anteriores y una reconceptualización de las dimensiones organizativas fundamentales." Assim, os centros educativos passam a ser vistos como organizações complexas, ambíguas e instáveis. A partir deste momento apareceram noções novas e campos de estudo que davam ênfase à dimensão 'simbólico-cultural', que as teorias antecedentes desconheciam. Os símbolos possibilitam a interpretação e a compreensão dos papéis que as pessoas cumprem nas organizações, onde desempenham diversas funções. Proporcionam, deste modo, uma diversidade de informações e de temas (status, roles, valores, normas,...) e indicam os comportamentos a seguir.

Em Portugal, a partir da Revolução de Abril de 1974, a organização escolar tem sido objecto de discussão e debates permanentes, numa procura constante das suas funções sociais, na eleição dos modelos de organização e gestão da escola, assim como na análise das razões que levam à indisciplina à violência e ao abandono escolar, procurando encontrar as causas e as soluções que acabem com a tão propalada "crise da escola". Efectivamente, as diversas promessas de mudança que se foram projectando no tempo tiveram o poder de chocar quase sempre com fenómenos de resistência, que foram aparecendo nos diferentes contextos da organização escolar.

Para Álvarez Núñez (2007) a dimensão simbólica-cultural passa a ser o centro de interesse e os factores formais e os estruturais ficam remetidos para segundo plano. A escola é vista atendendo à sua diversidade cultural. Isto é, a grande preocupação passa por compreendê-la na óptica da cultura, sob um olhar mais sólido e complexo, que se centra na dimensão da sua actividade diária. A escola, enquanto organização sociocultural, é vista como um espaço social próprio, com características muito peculiares, uma instituição orientada por um conjunto de normas e regras, que pretendem adequar e delinear a acção dos seus actores. É composta por um complexo "tecido de relações sociais" entre os diversos actores envolvidos, que se manifestam através das alianças, dos conflitos, da imposição de normas e estratégias individuais ou colectivas de transgressão e de acordos.

Considerar a escola como uma organização foi, na opinião de Nóvoa (1994), uma das evoluções mais significativas dos anos 80. Os enfoques sobre ela têm sido muito diversos. Não obstante, importa tê-los em conta, considerando que contribuem para perspectivar a escola como um todo orgânico, para o qual contribuem os que nela intervêm, nas múltiplas interacções que entre eles se estabelecem.

Para além de tudo, no dizer de Teixeira (1995: 5), a escola como organização é "(…) uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras". A escola é uma organização social "(…) cuja realidade se actualiza em jogos complexos de interacção entre aqueles que são os seus membros" (Alves-Pinto, 1992: 41).

Na pós-modernidade, a vida social é complexa, coloca dificuldades ao indivíduo societário e alcança as instituições educativas de forma particular, já que "(…) tudo o que é da vida social se projecta na escola" (Sampaio, 1996: 133).

As organizações escolares têm sido pouco estudadas em Portugal. Esta ausência de atenção é fruto do centralismo e da manipulação das políticas educativas emanadas do poder central, das práticas diárias da escola, da periclitante formação contínua de professores, da falta de curiosidade científica, da carência de reflexão sistemática dos seus actores e dos problemas das próprias escolas e das universidades.

A organização escola é constituída por uma colectividade em constante interacção, que deverá trabalhar para o mesmo fim, orientada por disposições e normativos, respeitando as escalas de autoridade e de poder, assim como os sistemas de comunicação e coordenação existentes nesta organização.

Na organização escola as pessoas não agem com autonomia, uma vez que o seu campo de interacção está estruturado, cada indivíduo tem um determinado estatuto e desempenha diferentes papéis. A escola é uma organização com funções complexas e nem sempre claras; uma realidade social aberta ao meio. A sua acção é ajustada por um marco legal e jurídico; os seus valores e atitudes estão condicionados pela sociedade e influenciam as características pessoais, sociais, culturais e económicas dos seus membros.

No entanto, as teorias das organizações têm ajudado à compreensão de certos aspectos da vida das escolas, principalmente aquelas que se centram na autoridade, na autonomia, na profissionalidade e na tomada de decisões. De realçar também a relevância da escola no contexto social em que se integra e ao qual presta serviços. Daí que recuperemos, a propósito, a opinião de Antúnez (1994: 21) ao conceber a escola como uma organização que "(…) tiene planteados muchos objetivos por alcanzar, de naturaleza muy variada y, a menudo, de formulación y concreción ambíguas."

Já no entender de Santos Guerra (1990: 22-23), que sublinha o que atrás afirmamos, a escola surge como uma organização que "(…) pervive independientemente del éxito con sus usuarios (…) que acoge a sus clientes por reclutamiento forzoso". Enquanto, em qualquer outra organização, as pessoas se dirigem a ela de livre vontade, impelidos pelos seu próprio interesse ou vontade, nesta organização, observamos o contrário; os alunos "(…) asisten a las escuelas obligados por la ley, debido a la escolarización obligatoria y se les controla su asistencia" (Álvarez Núñez, 2003: 275).

A tendência nas sociedades industrializadas é para aumentar o tempo de permanência na escola. É inquestionável que o direito de todos à escolarização é uma grande conquista; contudo, não chega o acesso, também é necessário o sucesso, o apoio para atender à diversidade e às diferenças que hoje existem na escola, a par da motivação e do interesse. Não chega os políticos dizerem que a escolaridade vai ser obrigatória até ao 12º ano se, para tal, não se alterarem as condições. Alunos obrigados a permanecer na escola, alegam que a razão porque lá se mantêm é para as famílias continuarem com o Rendimento de inserção social [1] e diariamente causam problemas a colegas, professores e pessoal auxiliar.

4.O Rendimento Social de Inserção (RSI) é uma medida de proteção social criada para apoiar as pessoas ou famílias que se encontrem em situação de grave carência económica e em risco de exclusão social e é constituída por: uma prestação em dinheiro para assegurar a satisfação das suas necessidades essenciais. Um programa de inserção social para possibilitar a sua integração social, profissional e comunitária. O programa de inserção social consta de um acordo celebrado entre a Segurança Social e o titular da prestação e

Outra consequência da universalização, verifica-se ao nível das práticas. Com toda esta diversidade de alunos, os critérios e os tramentos são uniformes e miméticos, utilizando tratamento igual para diferentes alunos, que estão ali obrigados, que não querem cumprir as regras que a escola lhes impõe e que estão habituados a ter um espaço de liberdade de que não querem prescindir. As escolas actualmente não são locais atractivos, nem para alunos, nem para professores. A escola não tem recursos quer pessoais, quer físicos, para colmatar esta diversidade.

A escola tem grande dificuldades em realizar mudanças profundas ao nível da dinâmica e da estrutura. A tendência é para manter a rotina e cumprir as ordens emanadas do poder central. Por vezes, parece fazerem-se pequenas alterações superficiais, mas não passa de uma 'maquilhagem de cosmética'. A autonomia existe para tomar pequenas decisões e, quando é possível tomar algumas decisões mais arrojadas, não se tomam por receio. É fundamental ter sempre o suporte burocrático e legal para assegurar. As mudanças só se fazem se vierem de cima para baixo, os que estão em baixo não são pagos para 'pensar', só para executar. Fazem-se reformas, exigem-se mudanças, publicam-se decretos, mas não se mudam mentalidades, estas não mudam por decreto, nem se concretizam sem ouvir os actores que as vão pôr em prática.

1.1. A Organização e as suas fronteiras conceptuais

Inúmeros conceitos, pontos de vista e quadros conceptuais foram delineados em torno do conceito de organização. Para uns, é de difícil definição porque "(...) tratamos de fenómenos concretos e o mundo tem o hábito desagradável de não se deixar classificar em categorias muito nítidas." (March & Simon, 1979: 1); para outros, as organizações "(...) são compostas de seres humanos em estado de interacção." (March & Simon, 1979*:* 4). Todavia, Hall (1984: 7) considera que elas são "(…) as fontes principais da estabilidade societária*"* e Chiavenato (1993: 476) afirma que "(...) permeiam todos os aspectos da vida moderna e envolvem atenção, tempo e energia de numerosas pessoas". Num ponto de vista poético, Rodriguez (1992: 101) vê as organizações como "(…) la(s) metáfora(s) más vigorosa(s) y con mayor presencia en nuestra sociedad". De facto, a força da metáfora cria a ideia de que

restantes membros do seu agregado familiar onde se define, em cada caso, um conjunto de ações adequadas para incentivar a autonomia das famílias através do trabalho e para a sua melhor integração na sociedade, garantindo a frequência escolar obrigatória dos menores, a obtenção de cuidados de saúde, melhor qualificação pessoal e profissional, e outras formas de inserção social, cujo cumprimento é condição de manutenção do apoio.

a estrutura, as estratégias, as funções e a responsabilidade das organizações são imprescindíveis para a vida em sociedade.

Pensamos, seguindo as ideias de Hall (1996: 1), que as organizações constituem o próprio tecido social e "(…) son un componente dominante de la sociedad contemporânea. Es imposible escapar de ellas. Son tan inevitables como la muerte y los impuestos". Na literatura organizacional e sociológica, o termo aparece quase sempre acompanhado de um epíteto ou de um qualificativo, a título de exemplo: 'social', 'formal', 'informal' e 'complexa', etc. Todavia é possível avançar com alguns contributos conceptuais, numa selecção discutível porque são inúmeros esses contributos, que surgem em torno de colectividades sociais e que perseguem 'metas específicas', 'objectivos', 'actividades' ou 'fins colectivos', tendo presente o ambiente, as fronteiras, os actores e o contexto social da vida da organização.

Assim, a organização é entendida como um "(...) conjunto de pessoas que estão combinadas em virtude de actividades orientadas para fins colectivos" (Russel, 1990: 105). Numa perspectiva mais analítica, Hall (1996: 33) entende-a como:

> "(…) una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en el ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad."

Para este autor as organizações são constituídas por comunidades, em que as fronteiras são claramente definidas, com normas, escalas de autoridade e de valores bem definidas e com sistemas de coordenação que contribuam para uma construção sólida e coesa da organização, construindo um ambiente, onde se realizam actividades para atingir as metas previamente estabelecidas pela organização e pelos seus membros.

Numa posição diferente, posiciona-se Greenfield (1973), ao afirmar que as organizações não existem, sublinhando:

> "(…) o que existe são as pessoas associadas que, por um efeito de processamento de informação e de estabelecimento de protocolos de comunicação, fazem da sua interacção organizada num espaço e um tempo determinados aquilo a que se costuma chamar organização." (cit. por Sarmento, 1994: 19)

Aliás, esta opinião é reforçada, de entre outros, por Canário (1995: 32) quando afirma que "(…) as pessoas são, no interior da organização, os principais recursos. Não está em causa, apenas, o somatório das experiências e competências individuais,

mas o modo como elas se cruzam, combinam e interagem no contexto da organização".

Para Terry (1980) a organização é fundamentalmente entendida como acção, isto é, como relação entre as pessoas, o efeito sinérgico e a previsibilidade da acção. Segundo Sáez (1993: 15), "(…) organizar es el establecimiento de relaciones efectivas de comportamiento entre personas, de manera que puedan trabajar juntas con eficacia y puedan obtener una satisfacción personal al hacer tareas seleccionadas bajo condiciones ambientales dadas para el propósito de alcanzar alguna meta o objetivo."

O estabelecimento de boas relações de conduta entre os actores da escola, a partilha, a cooperação a existência de um bom ambiente na organização, são variáveis fundamentais para a realização de um plano de acção conjunto, onde todos se revêem e se sentem responsáveis pela sua aplicação.

Assim, entendemos que a organização escolar desempenha funções complexas e, por vezes, pouco claras para os actores sociais, com objectivos, interesses e padrões de comportamento diversificados, consoante cada realidade concreta. É um espaço e um tempo, onde ocorrem conexões entre os vários actores da comunidade educativa, que desempenham diferentes estatutos e papéis, para atingir objectivos comuns. Entre eles o aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e procurar responder ao enorme desafio da educação para a convivência. Na organização escolar existem uma série de fenómenos que conseguem afectar o desenvolvimento da convivência e o processo de ensino-aprendizagem, provocando mau estar entre alunos, professores e famílias. Tudo isto leva-nos a realizar uma breve reflexão sobre os constituintes de uma organização escolar, que se pretende cada vez mais democrática, na distribuição de espaços de participação e de poderes entre os seus actores.

1.2. A organização e os seus constituintes

Vários factores organizacionais têm despertado a curiosidade científica de muitos investigadores; referimo-nos, nomeadamente ao estudo das fronteiras, aos objectivos, à complexidade, à cultura, ao ambiente, à estrutura e à estratégia, entre outros. A *estrutura organizativa*, é considerada hoje uma das variáveis essenciais em qualquer marco de análise organizativo. Uma parte da estructura é estática, "(…) en el sentido de que se diseña y permanece mientas la organización así lo determina en función de sus fines (Municio, 1996: 125); a outra é dinâmica "(…) y sólo puede

diseñarse de forma indirecta ya que depende del ajuste de todas las variables y relaciones que se establecen entre las personas" (Municio, 1996: 125).

Tem-se construído numerosos campos semânticos em torno deste conceito, alguns susceptíveis de suscitar alguma ambiguidade pelo uso impreciso dos termos e dos contextos; às vezes chamam estrutura ao organigrama, isto é, a representação gráfica e parcial, outras vezes identificam-na como a organização no seu conjunto. Embora, existam dois que têm sido particularmente postos em relevo, segundo Alves-Pinto (1995: 157), como uma modalidade de acção dos actores e como instrumento metodológico da investigação organizativa.

Qualquer organização, e a instituição escolar não é excepção, se orienta numa determinada direcção, segundo uma missão e uma visão, suportada por diversas variáveis organizativas: a cultura, a estratégia, a estrutura, as pessoas e o meio envolvente que as rodeia. Qualquer organização escolar conta sempre com uma estrutura organizativa formalmente constituída, pensada para que a organização coordene a sua actividade e desenvolva as actividades necessárias para atingir os objectivos que definiu.

A estrutura organizativa é objecto de estudo de investigadores como Hall (1984), Mintzberg (1990), Perrow (1983), entre outros. A estrutura de uma organização pode ser definida como: "(…) a soma total dos meios utilizados para dividir o trabalho entre tarefas distintas e para assegurar a coordenação necessária entre estas tarefas." (Mintzberg, 1990: 157).

A estrutura da escola representa a sua dimensão formal sobre a qual assenta a organização. Através da estrutura podemos conhecer as funções, as actividades e responsabilidades formalmente atribuidas aos seus membros e aos departamentos que a constituem, os mecanismos formais para a tomada de decisão, a relação e a coordenação entre as partes constituintes da organização e do seu contexto, assim como a distribuição dos espaços e actividades de construção da convivência que são tidos em conta, para operacionalizar pelos alunos. Habitualmente "(…) la estrutura de los centros escolares es resultante del conjunto de normativas, regulaciones oficiales y reglas formalmente establecidas emanadas desde la administración educativa." (González González, 2004: 26)

A componente estrutural das organizações escolares é fundamental, pois estabelece em grande medida as relações que ocorrem nas organizações, entre os actores do acto educativo, assim:

> "(…) una estructura escolar participativa posibilitará - al menos en términos formales - el desarrollo de relaciones y procesos de toma de decisión democráticos y participativos, y brindará la oportunidad de que los planteamientos y prácticas del centro se puedan construir democráticamente, lo cual no sería posible en el marco de una estructural formal que no esté diseñada bajo el principio de la participación; una estructura en equipos posibilita ciertas relaciones y dinámicas de trabajo en un centro, diferentes de las que potencia una estructura departamental; una estructura en la que los alumnos queden organizados en grupos heterogéneos implica, entre otras cosas, unas posibilidades de trabajo en el aula diferentes de las que ofrece una organización de alumnos por itinerarios, etc." (González González, 2004: 27)

Uma estrutura participativa não passa apenas por assegurar um funcionamento adequado dentro da organização escolar. Esta dimensão estrutural necessita coexistir com outras que trabalhem em sintonia, isto é, importa que exista orientação, acompanhamento, espaços de liberdade e construção de convivência e educação, para além do que está estipulado formalmente (directrizes e prescrições administrativas, funções estabelecidas, responsabilidades mais ou menos delimitadas, regras e procedimentos estabelecidas e, muitas vezes, impostas para realizar determinadas tarefas).

As funções que oficialmente constam na estrutura formal de uma organização, nem sempre reflectem o que ocorre na prática no dia a dia da escola. São as pessoas que utilizam as estruturas, quem na prática as operacionaliza, são os actores os que se comprometem e se implicam na sua utilização ao serviço de uma boa educação, de uma sã convivência, do desenvolvimento pessoal e profissional dos elementos que a constituem e da escola de uma maneira global.

A organização e a vida organizativa das escolas não se constroem só externamente, a partir de normativos e regulamentos, mas também internamente no trabalho diário a partir das relações que se mantêm entre os seus membros. As relações que se estabelecem na escola marcam a abertura e a vida social que aí se pratica. Umas são formais, outras informais, algumas horizontais, outras verticais e nuns casos explícitas e noutros implícitas. E articulam-se à volta de conteúdos diversos relacionados com a prática e a dinâmica educativa que ocorre na escola.

Para Hall (1996: 93), existem duas categorias de factores que afectam o desenvolvimento organizacional: "os contextos (o tamanho da organização, a

complexidade, a tecnologia, a cultura interna, o ambiente e factores de cultura nacional) e o desenho (a estratégia e os modelos institucionais)".

As organizações, quanto às suas *fronteiras*, apresentam diferenças nítidas: umas são rígidas e demarcadas; outras, mais permeáveis; e por último, com fronteiras fluidas e de contornos pouco definidos. De forma muito breve, seguindo Hall (1984: 23), diremos que "(...) a fronteira da organização não é algo completamente impermeável (…) Sugere que há alguma coisa fora da organização, a saber, o seu ambiente". Pelo facto de a organização ser um sistema aberto, ela interage com o ambiente exterior, criando dentro dela "(…) estruturas sustentadoras nas fronteiras da organização." (Katz & Kahn, 1987: 98).

Segundo estes autores, as fronteiras, tanto físicas como psicológicas, são graus de abertura ou de controlo, dentro ou fora do sistema, que visam manter a integridade, estabelecer interacções, criar zonas de intercâmbio de energia ou de informação, que a estruturam, a definham ou a fazem crescer constantemente. As organizações são criadas para atingirem determinados fins ou objectivos, que se alteram no tempo de vida e constituem um rumo, uma fonte de legitimação e unidades de referência para os seus membros.

Para alguns investigadores, Perrow (1983) entre outros, os objectivos organizacionais, servem o interesse dos seus dirigentes ou dos seus proprietários; para Ball (1989: 35), servem também os interesses dos grupos estratégicos que transformam as organizações em "(…) campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros."

À medida que a sociologia das organizações e a educação se debruçam sobre contextos situacionais, as organizações, as interacções e as estratégias ganham particular importância. Tendo em atenção este contexto, alguns autores têm apresentado a *estratégia* como "(...) a arte de preparar um plano de acção coordenado que se realiza elaborando um certo número de tácticas, organizando a utilização de meios de forma a atingir objectivos definidos" (Ballion, 1982: 67).

A estratégia, segundo Morin (1991: 96), é a acção e luta contra o acaso, é um conjunto "(...) de cenários para a acção, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no decurso da acção e segundo os imprevistos que vão surgir e perturbar a acção."

Mintzberg identifica a estratégia com os "(...) planos para o futuro e modelos de acção tirados do passado" (1990: 50) ou o conjunto "(...) das funções e das relações que determinam formalmente as missões que cada unidade da organização deve executar, e os modos de colaboração entre essas unidades" (Strategor, 1993: 185).

Qualquer organização, como unidade social em interacção, persegue objectivos, *metas* ou finalidades definidas pelos seus membros, que modelam a actuação e o comportamento do actor que "(...) participa na elaboração das definições de si próprio e de outrém, na invenção de condutas, atitudes, de recursos e de objectivos e que, embora marcado pelo seu passado, nunca é redutível a ele" (Friedberg, 1995: 200). Segundo Bernoux (1995: 134), "(...) são de facto actores, relativamente livres e autónomos, que criam um sistema. Fazem-no funcionar através duma rede de relações em que negoceiam, trocam, tomam decisões."

2. A escola, uma organização singular e pouco estudada

Tem sido comum e habitual na literatura tradicional sobre a organização escolar, apresentar as escolas como entidades não-problemáticas, ordenadas, consensuais, com uma racionalidade alcançada mediante a definição de metas e a concepção de estruturas que estabeleçam os papéis, funções e responsabilidades dos seus membros, onde se desenvolvem processos racionais de tomada de decisões e a execução de planificações definidas. Todavia, parte da literatura tem-na apresentado "(…) como una organización internamente compleja, inestable, conflictiva, com dinâmicas de grupos de interés, conflictos, negociaciones" (González, 2001: 8).

As escolas não são realidades lineares e racionais, mas complexas e incertas. Apresentam peculiaridades singulares; segundo Gairín (1996: 29), essas pecularíedades são variadas: indefinição nas metas e na natureza dos objectivos, ambiguidades nas tecnologias, falta de preparação técnica, debilidade do sistema, vulnerabilidade, entre outras. Uma das mais relevantes da sociedade de organizações. (Chiavenato, 1993).

Como organizações, as escolas são uma colectividade, porque: "(…) constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos" (Nóvoa, 1994: 16); assumem papéis impostos pelos objectivos institucionais e estabelecem estratégias no seu interior, que visam a sua sobrevivência, quer como sistema aberto, que são, em interacção com o meio "(…) as fronteiras da

organização social escolar tem de decorrer não dos limites físicos da instituição, mas do sistema de interacção que estrutura a organização social da escola" são uma comunidade educativa, em que as fronteiras físicas e legais "(...) são substituídas por uma fronteira social, mais ampla e fluida, que abrange todos os interessados, de modo directo ou indirecto, na educação escolar " (Formosinho, 1989: 58-59).

Numerosos conceitos, pontos de vista e marcos conceptuais se tem delineado em torno das fronteiras da organização. Em Portugal, assistimos à mudança das fronteiras organizacionais da escola, a partir de 1986. Com a publicação do Dec.lei 211-B/86, de 31 de Julho, criam-se os Conselhos Consultivos; com o Dec.-lei 172/91, de 10 de Maio, cria-se o Conselho de Escola; com o Decreto-lei nº 115-A/98 cria-se Assembleia; e com Decreto Lei nº 75/2008, cria-se o Conselho Geral; alterando-se, deste modo, as fronteiras e contribuindo para a entrada de outros actores na escola, que até 1986, não faziam parte como, por exemplo, os pais, que passaram a participar nos Conselhos Consultivos, para resolver problemas disciplinares dos educandos.

Também a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) nº 46/86, contribuiu para a alteração das fronteiras permitindo ao meio ambiente intervir e apoiar a escola. De um sitema fechado, isolado do meio, passou-se a um sistema aberto. Estas alterações vão ter repercussões, na forma de estruturar a escola, a nível cultural e nos jogos de poder. Entendemos, deste modo, que as mudanças ocorridas na sociedade e na escola, exigem uma mudança intelectual, realizada com a transformação das pessoas, das suas relações, das regras, dos valores e dos hábitos. No sentido de seguirmos na senda de construção de um cidadão livre, autónomo, tolerante e compreensível ao outro. Bem como uma escola mais inovadora, que inove com cuidado, que ensine com paixão e criatividade, investindo no conhecimento das realidades, na valorização das qualidades do outro e na atenção aos pormenores do quotidiano.

A escola é, pois, uma organização específica de educação formal "marcada por traços de sistematicidade, sequencialidade, contacto directo e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta." (Formosinho, 1986: 38). Com carácter único e idiossincrático, a organização educativa é uma realidade organizacional que se tornou mais visível nas três últimas décadas, recorrendo aos diversos modelos organizacionais (Lima 1992a, Teixeira, 1995) e a conceitos como a sua forte balcanização (Hargreaves, 1998); as imagens organizacionais (Morgan, 1996); as

associações e analogias (Tyler, 1991); ser um sistema debilmente articulado (Weick, 1988); etc.

Por outro lado, a escola, enquanto organização, tem sido objecto de estudo recente no campo educacional, embora de forma timidamente assumida: um estudo que se desenvolve não tanto sobre a escola, mas sobretudo na escola (Lima 1996). No começo os estudos em torno das instituições educativas, que encontramos, têm procurado transpor para o contexto educacional os quadros teóricos conceptuais produzidos noutros contextos organizacionais de outros tipos de organizações. As advertências e os olhares são indiciadores de desconfianças e de suspeições.

As teorias científicas que perpassam a escola, enquanto objecto de estudo, provêm de "(...) estudios de empresas industriales y comerciales o grandes burocracias" (Ball, 1989: 21), seguindo as 'teorias de amos'. Nesta linha de pensamento, se situa Santos Guerra (1996: 409), que defende a ideia de que a organização escolar tem recebido de herança padrões conceptuais e metodológicos utilizados sobre as empresas, padrões positivistas, no seu entender, patrocinados "(...) por los amos para conseguir información relevante que hiciera funcionar mejor sus empresas, que hiciera más rentables sus negocios". Estas teorias não respeitam as singularidades de cada realidade organizacional e conferem-lhe tonalidades normativistas, funcionalistas e mecanicistas, independentemente de 'los entresijos' da organização, do sentir, do pensar e do actuar dos vários protagonistas. São teorias que olham,

> "(…) desde arriba, desde la posición de los que dominan, intrínsecamente parciales y deformadas (…) Son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización (…) que marginan los estudios empíricos de la práctica escolar y desdeñan el 'conocimiento folclórico' de los profesores por considerarlo sin importancia (…)" (Ball, 1989: 23-24).

Apesar do incremento de investigações –teóricas e empíricas– sobre os diversos processos educativos, sobretudo a partir dos finais dos anos oitenta, este autor afirma que "(…) la sociología de la organización escolar es un campo donde se ha hecho poco o ningún progreso." (Ball 1989: 19). Também entendemos que um número significativo de relações que se cultivam no interior e exterior da escola são mais de dimensão afectiva que intelectual, mas "(…) las realidades entre bastidores de la vida de una organización han sido descuidados por teóricos e investigadores. Estos han sido hipnotizados por lo obvio y desalentados por la confusión implicada en el análisis de

los aspectos personales y emocionales del funcionamiento de la organización" (Ball, 1989: 44).

No que se reporta ao sistema educativo português, e de acordo com Falcão (2000: 30), o atraso na investigação da escola, enquanto objecto autónomo, encontra algumas razões perceptíveis: a uniformidade legislativa; os fundamentos positivistas geradores de práticas educativas generalizáveis; uma organização curricular e uma pedagogia centralista, com predominância das análises meso-sistémicas; etc. A generalização determinista a todos os contextos educativos e o uso de termos demasiado técnicos tem feito com que "(...) las explicaciones crípticas, expresadas en términos tecnicistas llevan a que los protagonistas lleguen a pensar que aquello que los teóricos escriben no tiene la más remota relación con lo que les sucede a ellos en marco de la escuela" (Santos Guerra, 1994: 40).

Esta generalização revela-se incapaz de esquadrinhar o oculto, de captar o que não se vê, de iluminar os cenários praxiológicos, de desvendar os entramados relacionais e de melhorar as práticas. Segundo este mesmo autor "(…) los medios para comprender y mejorar la organización de las escuelas están en todas las partes. Consisten en el diario y sistemático ejercicio de la práctica profesional en cada escuela. La práctica es el mejor maestro" (1996: 414).

Neste contexto, a escola como organização exigirá, no pensar de Torres (1997: 55), a consideração de dois níveis de análise: o *normativo* externamente produzido e o nível das *práticas* organizacionalmente actualizadas.

A escola como organização garante aos seus actores a compreensão e interiorização dos mecanismos sociais, no sentido de os preparar para intervir socialmente através da sua cultura, dos valores e diferentes significados que são partilhados no seio da organização. Na nossa prática observamos que na escola existe um conjunto dos docentes, com uma diversidade de categorias largamente heterogéneas, que podem estar provavelmente na origem da formação de inúmeras 'sub-identidades'. Estes actores da educação vivem uma crise de identidades colectivas e, como afirma Lopes (2001: 21), "o que de mais essencial está subjacente à crise de identidade dos professores é comum às restantes crises de identidade de outros grupos e lugares nas sociedades contemporâneas."

Através da mudança da legislação e das estruturas procura-se uma tentativa de resposta a uma mudança essencial, nos modos de vida, de relação, de ser e de

conhecer. Fazem-se discursos políticos e referem-se intenções óptimas, que correspondem a um contexto e a uma realidade estruturalmente carente e complexa. Mas, na prática, estes discursos de mudança reduzem-se às suas verdadeiras dimensões de reduzida mutação. Tentando com este discurso ocultar a verdadeira realidade, procurando mostrar à sociedade e ao mundo exterior um sentido de transformação, que na prática não existe.

Por outro lado, as culturas dos professores diferem, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola. Os professores de uma mesma escola podem ter diversos objectivos, ou até atribuir significados ou prioridades muito diferentes aos mesmos objectivos (Alves-Pinto, 1992), pelo que nem sempre fica claro quais são os verdadeiros objectivos de uma escola.

No interior de uma mesma escola coexistem professores que diferem bastante entre si desde a idade, a experiência de ensino, a formação profissional, o género, as responsabilidades profissionais e administrativas, o rendimento, as práticas e as concepções pedagógicas, os modos de relacionamento com a administração da escola, as estratégias de carreira, as origens sociais, os sentimentos subjectivos de pertença social, as filiações e as identidades disciplinares. É comum surgirem, nas nossas escolas, subculturas e mesmo contraculturas, alimentadas por redes específicas de actores, de grupos que cultivam uma identidade distinta no interior da organização.

As organizações escolares parecem tipicamente multiculturais, porque englobam múltiplas subculturas no seu interior. O grau com que algumas pessoas se envolvem em interacção entre si mais do que outras, fornece a base das subculturas que têm em comum certas características genéricas. Os actores são dotados de certa liberdade mas não agem por pura espontaneidade, mas sim num campo de interacção que está estruturado.

Comungamos da mesma opinião de Alves-Pinto (1992), no sentido de que existem aspectos a ter em conta neste campo estruturado; por exemplo, o conjunto de estatutos e papéis que caracterizam o sistema de interacção em que determinadas pessoas intervêm. Qualquer organização é composta por pessoas que ocupam posições diversificadas. Cada escola tem uma cultura (crenças, normas, valores, normas implícitas, rotinas, formas de organizar o trabalho…), interpreta o seu dia-a-dia e actua de acordo com as interpretações que faz, como por exemplo, os tipos de relação pedagógica na sala de aula; a actuação face à disciplina e convivência, os critérios de

avaliação e as estratégias de recuperação, etc. As escolas são organizações que criam significados que permanecem no tempo. São espaços que acolhem alunos forçadamente e estão sujeitas a pressões sociais (Santos Guerra, 2000).

3. Modelos explicativos de escola como organização

Os autores clássicos estudaram os aspectos formais da organização, como sejam, entre outros, a divisão do trabalho, a especialização, a autoridade, a responsabilização, a coordenação, a sua análise realizou-se em termos normativos e prescritivos, em função dos objectivos organizacionais e na procura da máxima eficiência.

Aliás, a organização é um conceito polissémico, desperta convicções teóricas diversificadas; é considerada *vilain mot*, um conceito completamente *neutro*; um conceito de reputação duvidosa, associada a critérios quantificáveis, a valores particulares: os valores económicos, segundo Mintzberg (1990: 484).

Para os modelos clássicos conseguirem uma maior eficácia da organizaçao é um objectivo fundamental. De acordo com Teixeira (1995: 23), "(…) a eficácia de uma organização depende da coerência existente entre os dados internos da organização (estrutura e objectivos), as variáveis do ambiente e os objectivos dos indivíduos" .

A sociologia da escola retoma os conceitos de organização, reproduzindo-os, estabelecendo associações/comparações ou elaborando outras dimensões, dando origem a tipologias e metáforas variadas, de entre as quais enumeramos as seguintes: 'organização normativa', 'organização de serviços', 'escola de interesse público', 'empresa-educativa', 'organismo vivo', 'um sistema de energias', 'uma fábrica', 'um organismo ou um cérebro', ' uma cultura', 'uma arena política', etc.

Os modelos explicativos da escola mais representativos variam entre duas grandes categorias: as 'teorias clássicas' e as 'teorias modernas'. (Santos Guerra, 1996). As primeiras, analisam a escola sob o ponto de vista racional e limitam-se a propor modelos formais, já que, como refere Borrell (1989), consideram que o mundo é relativamente racional, objectivo e certo.

As segundas, analisam a escola como 'arena política' ou como 'anarquia organizada', ou 'sistemas debilmente articulados' ou seja, com "(…) objectivos pouco claros, com uma tecnologia e uma estrutura problemáticas, fragmentada em grupos

relativamente autónomos, ligados de uma maneira ténue e imprevisível, com uma participação fluida dos seus elementos" (Barroso: 1990: 13).

Para Antúnez (1994: 218), "la estabilidad, certidumbre, racionalidad y linealidad que caracterizaba a la visión organizativa de los modelos anteriores, es sustituido por la complejidad, la incertidumbre y la no racionalidad." Isto faz com que as organizações passem a ser vistas como entidades dinâmicas, instáveis e imprevisíveis.

Lima, apoiado em Ellsrom (1983), apresenta a seguinte tipologia de modelos:

- *o modelo racional*, com acento enfático no consenso e na clareza organizacionais (Lima, 1992: 63);
- *o modelo político*, que realça "a diversidade de interesses e ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade: a racionalidade política";
- *o sistema social*, que vê a escola como um sistema vivo dependente das inter-relações internas e externas (Gomes, 1992: 36), enfatiza a integração e privilegia a consideração da cultura organizacional e do clima organizacional, ou seja, o consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade (Lima, 1992: 61);
- *o modelo anárquico*, um dos mais recentes desenvolvimentos nos estudos organizacionais.

Para Lima (1992) a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. No entanto, não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. De facto, nas escolas a dimensão formal tem muito de burocrática e a informal tende a estar mais desestructurada.

A evolução das teorias da administração educacional, tem mobilizado dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, desde as correntes empresariais, ao tempo conhecido pela designação *new movement*, e, até aos nossos dias, caracterizada por um pluralismo na abordagem da administração educacional, A sociologia das organizações escolares tem-se aberto aos modelos simbólicos e políticos. No entender de Álvarez Núñez (2007: 218):

> "Para entender el funcionamiento de una organización es fundamental conocer las interpretaciones que los miembros hacen de los eventos y procesos organizativos, ya que los mismos hechos pueden tener diversos significados para distintas personas y es su percepción quien va a determinar las actuaciones de cada uno."

A cultura da organização não é algo que se consiga tocar, não é observável à vista desarmada. Para a compreender é necessário interpretar a construção das

interacções, as actividades, os comportamentos, os valores, as actuações que, quando partilhadas pelos grupos, supõem um acordo e originam um reconhecimento de certas formas de comunicação ou crenças. Estas constituem informações que permitam compreender um pouco a vida da organização.

A dimensão relacional está estritamente relacionada com a cultura que se vai produzindo na escola. Quando falamos de cultura, referimo-nos a uma série de pressupostos, crenças, valores, normas implícitas e explícitas, rotinas e formas de fazer escola e da sua construção social ao longo do tempo. A cultura da escola configura-se progressivamente à medida que as pessoas interagem umas com as outras, geram e sustentam determinados modos de entender, de interpretar os acontecimentos escolares, por exemplo, nos casos de indisciplina e maus tratos entre os actores da escola e a forma de actuar em relação a estes acontecimentos.

O funcionamento real de cada organização, o modo como se interpreta, compreende e actua nos diferentes âmbitos, não é mais do que a manifestação de crenças, valores, pressupostos implícitos sobre as pessoas, a educação, o modo considerado mais adequado para a resolução dos conflitos, dos problemas e as dificuldades e situações que vão surgindo dia-a-dia nas relações entre os principais actores da escola (professores e alunos).

A cultura da organização necessita ser interpretada pelos actores sociais e está sujeita a constantes reinterpretações e reelaborações. Cada escola, ainda que formalmente e estruturalmente pareçam similares a outras, configura a sua própria cultura organizativa, porque não existem duas escolas iguais. Tal como afirma Little (2002: 44):

> "(…) es evidente que la propia escuela influye en la naturaleza y grado de comunicación y colaboración profesional de los docentes. Se ha mostrado que las escuelas varían en las culturas profesionales que cultivan y, por lo tanto, en la configuración típica de comunicación que uno encuentra entre los profesores."

A cultura da escola influência, em grande parte, a forma de comunicar entre os diferentes actores. A escola é o que os actores, que nela trabalham, pretendem que seja. A organização é um fenómeno colectivo, um todo. A cultura é um processo contínuo e activo de criação, recriação e estruturação, realizado pelos actores, através dos significados e interpretações, através das quais se estrutura a realidade organizacional. Também adequa a personalidade dos seus membros, indicando-lhes formas de comportamento, ditando-lhes regras e valores.

Quando existe uma percepção interna e externa da organização torna-se mais fácil compreender as subculturas e contraculturas existentes, das quais resultam factores de resistência ou de conflitualidade interna. Na escola há múltiplas funções de que não se fala, como, por exemplo, do objectivo do sistema educativo ser a educação. Mas há outras como: afastar os alunos da marginalidade; a prevenção da indisciplina, a preparação para a vida activa; o desenvolver do sentido crítico e de participação; o promover espaços de convivência e debate, etc.

Por outro lado, situando-nos no tempo histórico, os modelos simbólicos e políticos apresentam-se como um movimento de renovação teórica sobre a análise das organizações, numa aproximação aos sistemas humanos, sobretudo aos sistemas de significações e de símbolos humanos e um deslocamento dos sistemas técnicos e racionais (Gomes, 1992). Os actores das organizações, no dizer de Friedberg (1995), estão sujeitos a influências políticas, económicas, sociais e culturais. Consequentemente, a dimensão organizacional tem estado, com eles, sujeita a influências externas e às relações de interesse dos próprios actores.

Os *modelos políticos* enriqueceram a análise das organizações e "(…) introduziram uma série de conceitos (poder, disputa ideológica, conflitos, interesses, controlo, regulação, etc." Os *modelos simbólicos* "(…) vieram pôr a tónica no significado que os diversos actores dão aos acontecimentos e no carácter imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos" (Nóvoa, 1994: 37). Os dois modelos procuram "(…) la comprensión de la macropolítica de la vida escolar, lo que Hoyle llama el (…) lado oscuro de la vida organizativa" (Ball, 1989: 25).

É com o desenvolvimento das abordagens políticas no estudo das organizações que se focalizaram determinadas dimensões, como sejam a diversidade de interesses (Morgan, 1996: 149); o conflito (Afonso, 1994: 51) e o poder (Teixeira, 1995: 60, Obin, 1993: 14). As dinâmicas, que se desenvolvem no interior das organizações, pressupõem a existência de interesses individuais ou grupais, dando corpo a estratégias adequadas à luta pela tomada de decisões, que resultam do entrosamento de interesses pessoais, profissionais e políticos (Falcão, 2000: 44).

Mais recentemente, e ainda no âmbito das abordagens políticas, a *perspectiva micro política* tem vindo a conquistar um espaço, cada vez mais notório, nas investigações em torno da escola. Enquanto os sistemas políticos se centram na análise do relacionamento dos grupos de interesse com as autoridades políticas (Afonso, 1994:

51), a perspectiva micro política procura compreender as lógicas de acção e os processos de negociação intra e inter grupos, no seio das organizações, ou seja, as "(…) dinámicas políticas que ocurren dentro de las organizaciones escolares y con las que, por otra parte, todos los que trabajamos en ellas estamos más o menos familiarizados: presiones, tensiones, posturas enfrentadas, conflictos, maniobras tras la escena, alianzas" (González González, 2001: 1).

Pensamos, que a manifestação do poder, coligações, arenas, negociações, interesses, ambiguidades, etc., parece ser útil na diferenciação entre a retórica e a realidade do dia a dia das organizações educativas e que possibilita o "(…) despertar a atenção para diferentes propostas oriundas de diferentes indivíduos e grupos, com diversas concretizações pelo que a perspectiva micropolítica é essencial para a compreensão da administração educacional" (Glatter, 1992: 161).

Face às limitações dos modelos políticos na criação de abordagens teóricas originais, justifica-se o recurso, igualmente, ao quadro conceptual proporcionado pela abordagem micro política, na esteira de alguns investigadores (Afonso, 1994, Ball, 1989, Bacharach & Mundell, 1993, Glatter, 1992, Hoyle, 1982), que lhe vão conferindo maturidade.

A realidade organizativa da escola desperta-nos uma progressiva curiosidade, na nossa investigação que, apesar de reconhecermos a nossa incapacidade para aprofundar uma análise minuciosa das abordagens políticas sobre as organizações, preocupamo-nos em compreender o que acontece a nível da convivência escolar, nos espaços da Escola Básica do 2º e 3º ciclo e para tal, procuramos analisar os espaços de participação dos alunos em contexto escolar.

4. A participaçao social e educativa em Portugal

A 'participação' e a 'democracia' nas organizações, não podem ser vistas como espaços insulares ou meras transferências de quadros teóricos e conceptuais, merecendo, nesta investigação, uma indagação comprometida, embora periférica, por ser um debate antigo e de abundante literatura das Ciências Políticas e das Teorias da Democracia.

Uma Sociedade é democrática, segundo Dewey (1978: 110), "(…) en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales". Para Arblaster (1988: 27) "(…) significa apenas que o povo tem

a oportunidade de aceitar ou recusar as pessoas designadas para governá-lo". Lima (1992: 97) considera que o conceito da democracia pode dar lugar à oligarquia, à participação passiva, à apatia e à burocratização. Não se compreende a democracia sem organização e daí a tendência para a oligarquia. O autor refere que as organizações escolares parecem tender para "formas de democracia fictícias (…) e para formas de pseudo-participação ou de encenação participativa" (Lima, 1992:104).

Segundo Fernandes Enguita (1992: 57), as democracias podem ser: 'representativas', 'parlamentares', 'proletárias', 'de base', 'sociais', 'socialistas' e, finalmente, 'orgânicas', 'vigiadas' e outras. A construção da democracia na escola exige que todos sejam ouvidos.

Na nossa óptica a participação é considerada um valor central da democracia, que contribui para: a construção de uma escola criativa e de qualidade, envolvendo pais e alunos; proporciona autonomia pedagógica e educativa; aumenta o grau de satisfação e melhora o clima de relações de todos os actores do processo educativo; favorece a reflexão sobre as práticas educativas e contribui para a informação e actualização das competências profissionais.

Em Portugal, a partir de 1976, com a publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76, a escola conquista a gestão democrática com estruturas representativas, inicia um período de 'calma'; para uns põe fim a um 'estado caótico' e a 'um dirigismo ideológico na escola'; para outros, está a caminho de uma sociedade democrática e socialista. A educação 'democrática' ou a 'democratização do ensino' (Grácio, 1981: 668) é uma expressão usada como *slogan* político e/ou ideológico e como *'*utopia ou pregão demagógico*'*. Serviu para que o sistema capitalista acentuasse as suas pressões e exigências, por exemplo, o aumento da escolaridade, a sua universalidade e a sua obrigatoriedade e a actualização de programas.

Na teoria democrática pós-moderna, em ruptura com a teoria democrática liberal, defende-se a necessidade de se alargar o campo político a todos os espaços estruturais da interacção social, moldar formas individuais com formas colectivas de cidadania. O que pressupõe uma descentralização relativa do Estado: "A nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre os cidadãos" (Santos, Boaventura 1995: 239). Assistimos, assim, à revitalização do conceito "(…) de comunidade e,

com ele, a ideia da igualdade a ideia de autonomia e a ideia de solidariedade" (Santos, Boaventura 1995: 239).

Na Sociedade Portuguesa e na União Europeia, os cidadãos manifestam algum desencanto face à incompetência dos poderes políticos recorrendo ao elevado abstencionismo nas eleições, à improdutividade e à passividade na participaçao social, à confrontação e à violência desumanizadora, sinais preocupantes de uma 'sociedade rasgada e bloqueada' demasiado permissiva e sem valores cívicos, que parece levar a uma 'crise de civilização'.

A sociedade e os homens assistem ciclicamente a movimentos históricos de duração e ritmos diferenciados, manifestam-se mentalidades aparentemente imutáveis nos tempos, todavia campos de relações em constante mudança; nesta 'neodemocracia' cresce o culto da incompetência e da tecnologia, da desburocratização burocratizada; acentuam-se os 'défices democráticos' e as desigualdades sociais; afasta-se 'a sociedade civil' e sobe à cena a 'clientela partidária', como o reafirma Delors (1996: 47):

> "O sistema de representação política e o modelo de exercício de poder que a caracterizam entra, muitas vezes, em crise: a distância entre governantes e governados, a excessiva emergência nos meios de comunicação social de reacções emocionais efémeras e oportunistas, a "política espectáculo", tornada possível pela mediatização dos debates, até mesmo, a imagem de corrupção do mundo político, fazem com que alguns países corram o risco de ficar submetidos a 'um governo de juízes' e que aumente o desencanto dos cidadãos pela coisa pública."

A democracia portuguesa, em vias de progressiva institucionalização, manifesta uma acentuada partidocracia, "(…) um excessivo peso dos partidos nos processos e mecanismos de participação" (Braga da Cruz, 1995: 126), desvalorizando outras formas de organização e participação do cidadão, usuais noutros sistemas políticos democráticos ocidentais.

Na participação 'eleitoral', os comportamentos dos cidadãos revelam, segundo Braga da Cruz (1995: 308), duas grandes tendências: "(…) o abstencionismo progressivo, também característico na Europa ocidental e uma acentuada volatilidade eleitoral." A participação institucional, nomeadamente a filiação partidária, diminui acentuadamente, à medida que cresce a partidocracia e a sua influência nas instituições e a (des)esquerdização da sociedade portuguesa. Todavia, registam-se outras formas de participação menos convencionais, tais como: petições, manifestações, movimentos ecológicos e pacifistas, direitos cívicos e outros.

Em termos de participação social e política, os portugueses têm vivido, segundo Santos e Dias (1993), um duplo esforço de ressocialização devido às transformações políticas de 1974 e à padronização de comportamentos para acompanhar os ventos que sopram em Portugal vindos da União Europeia. A maioria não pertence a nenhuma organização voluntária e as organizações a que mais frequentemente aderem são as desportivas, recreativas e religiosas. O associativismo e o activismo sociais não estão enraizados nos hábitos cívicos dos portugueses. Mesmo os novos movimentos sociais (ecológicos, pacifistas, feministas, de defesa dos direitos humanos,...) são ainda embrionários. Segundo estas investigadoras, a propensão para a participação varia, positivamente, com o rendimento, o *status* e o nível de instrução. Os padrões culturais europeus aproximam-se ao referirem a instituição familiar como ocupando o primeiro lugar na hierarquia de valores dos cidadãos, num estudo realizado por Almeida e Guerreiro (1993: 181). A família, enquanto espaço de socialização, desempenha um papel significativo na recomendação de valores e atitudes aos filhos que, de algum modo, os influência na maneira de estar e mostrar o mundo que os rodeia.

Para Jesuíno (1993: 109), os portugueses têm falta de confiança nas instituições económicas (Sindicatos, Empresas e a União Europeia), embora revelem maior tolerância para com as instituições religiosas, justificando-se, assim, na sua perspectiva, os baixos níveis de associativismo dos cidadãos. A democracia reforçada não se completa e não se esgota nos partidos políticos nem na mera representação política. Antes pressupõe a participação e a representação dos cidadãos, enquanto eleitores individuais e actores sociais, membros dos vários agrupamentos e movimentos sociais de uma sociedade pluralista, na possibilidade objectiva e subjectiva de participar nas decisões políticas. Como enfatiza Braga da Cruz (1995: 126), "(…) o reforço da democracia passa pelo reforço da cidadania, da sociedade civil ou da sociedade de cidadãos, pela ampliação e aprofundamento da participação." Os grandes agentes de socialização política dos jovens em Portugal, segundo estudo deste autor, são os amigos, os pais e os meios de comunicação. Dos professores, apenas uma ínfima parte os refere.

Para os teóricos da democracia política estamos nesta modernidade perante uma nova etapa do sistema representativo: a 'democracia do público'. O poder é "uma

técnica para combater os sucessivos desejos da opinião" (Minc, 1995: 25), atento às sondagens e às consequentes análises.

O peso da democracia de opinião será de acordo com este autor (1995: 10), "(…) no início do século XXI, o que a classe operária representou na aurora do vigésimo uma realidade, um mito, uma psicose. Combatê-la é enganar-se na guerra. Ignorá-la é optar pela sua face mais inquietante."

4.1. A participação em contextos educativos

As escolas não são unicamente um espaço para aquisição de conhecimentos, mas também um contexto de aprendizagem de competências de relacionamento interpessoal e convívio social. Neste contexto, as crianças e os jovens aprendem a começar conversas, a integrar-se em grupos, a reconhecer as diferenças de motivações e comportamentos entre as pessoas e a partilhar inquietações e interesses.

Os palcos da vida escolar têm sido apontados como espaços de socialização e de lazer, para jovens e adolescentes. Nesses espaços vivenciam situações de gestão de afectos, de cumplicidades e de comunicação entre os seus pares. A escola da 'vida juvenil' coexiste com a escola 'dos professores', num subtil jogo de poderes, de dominação, de rotinas. O professor e o aluno são pessoas. Pessoas que pensam, sentem e agem. E, como afirma Fernandes (2008: 11), "As pessoas são como diamantes, lapidam-se mutuamente."

Para Palácios (1994), a participação em contextos educativos desenvolve-se segundo os seguintes impulsionadores: *sistemas relacionais* (organização do trabalho, avaliação do rendimento, incentivos e recompensas, mecanismos de controlo); os *métodos interpessoais* (estilos de direcção, canais de comunicação e modalidades de resolução de conflitos e violência) e, finalmente, *estratégias impulsionadoras* (debates, tertúlias, exposições de trabalhos,...). As inter-relações entre os actores melhoram a participação, estimulam a aceitação de decisões e promovem a inovação e a colaboração na multiplicidade de decisões que se tomam em contexto escolar. Assim aumentam a confiança organizacional e facilitam a aceitação do outro, contribuindo também para diminuir as zonas de indiferença entre os actores.

Os estilos de liderança, a forma como se estabelece a comunicação e a utilização dos métodos de resolução de conflitos, na organização escolar, marcam a diferença no funcionamento desta. Também influenciam a forma como se motivam e

incentivam os actores para a participação em debates e para a divulgação das suas práticas.

Reconhecemos que a organização educativa é o espelho dos actores que a integram, o resultado das relações que estabelecem entre si, das imagens que cada um possui, as quais originam atitudes passivas, cooperantes, protestantes ou participativas (Teixeira, 1995), geradoras de consensos e conflitos, de estratégicos jogos de poder e de satisfação de objectivos pessoais, organizacionais, profissionais e outros.

Entendemos que a organização escolar é, de algum modo, o que os seus actores querem que ela seja. O ambiente da escola é gerado pelas relações interpessoais, sustentáculo para uma tarefa educativa eficaz. As escolas espelham muitos aspectos da sociedade, da comunidade e do bairro onde estão inseridas, mas também cremos que, em muitos aspectos, a organização da escola e os seus profissionais podem favorecer ou diminuir as condutas violentas. A título de exemplo, apontamos a cooperação e a empatia, como elementos prováveis que podem ajudar a melhorar a integração social de alunos com dificuldades sociais e emocionais. Estes são recursos que podem contribuir para favorecer as relações entre os actores.

Todo actor participa nos conjuntos sociais de que faz parte, estabelece um contrato, tácito ou formal, voluntário ou não, consciente ou não, com uma dupla dimensão: cooperação e controlo social (Bajoit, 1988). Este investigador, apoiando-se em Hirschman, distingue quatro comportamentos possíveis do professor na escola: abandono, apatia, protesto e lealdade. (Bajoit, 1988: 326).

Tendo em atenção estes quatro comportamentos possíveis do professor na escola, estamos, na opinião de Teixeira (1995: 162), perante uma perspectiva utilitarista da participação, em que cada actor segue lógicas situacionais de custos/benefício mais favoráveis. Em cada situação procurará a atitude que se lhe apresentar como permitindo um saldo positivo a seu favor. Esta perspectiva, segundo a autora, parece discutível por ser muito reducionista da complexidade das decisões humanas nas organizações.

Alguns estudos, centrados nas formas de estar na escola dos professores, identificam diferentes comportamentos descritos em diferentes tipologias. Assim, Alves-Pinto (1995), baseando-se em Crozier e nas teorias da Escola de Palo Alto, conclui que nas organizações não existe a ‘não participação’, o ‘não comportamento’

antes, a participação está presente em todas as formas de vida e poderá tomar diferentes formas: convergente, divergente, apática e de abandono.

As diversas atitudes comportamentais não se traduzem simplesmente no absentismo e abandono; a insatisfação dos docentes pode desencadear uma grande diversidade de comportamentos.

Para Bajoit (1988), o descontentamento é entendido como um estado de insatisfação e corresponde à avaliação que o individuo faz da sua participação no seio de um sistema de interacções. Neste caso, uma possível saída consiste num comportamento de fuga, que leva ao *abandono* da organização e à procura de um novo trabalho. Se o actor não encontrar, na organização, qualquer perspectiva de poder obter vantagens, ou pelo menos algumas delas, poderá optar por duas estratégias a desistência ou a fuga. Em situações extremas pode radicalizar e forçar ao abandono. Quando se acomoda, reagirá com *'apatia'*. O *'protesto'* acaba por ficar, mas em conflito mais ou menos declarado, na tentativa de equilibrar a sua relação com os ganhos e as perdas. Este ocorre quando o actor se sente contrariado ou defraudado nas suas expectativas, mas perfilha dos ideais em uso na organização, das virtualidades inerentes a um efectivo jogo democrático, o que lhe pode permitir obter, por convicção, os objectivos que se propunha alcançar. É assim considerada uma participação divergente ou de oposição. A *'lealdade'* corresponde aos comportamentos de fidelidade. É a forma encontrada por aqueles cujos interesses se revêem nas políticas concretizadas pela escola. É pois uma 'participação convergente', que corresponde a uma forma construtiva/passiva de expressão da insatisfação através da espera e da confiança.

Efectivamente, se repararmos no que acontece, hoje em dia, nas escolas, a participação e a não participação são vistas como dois pólos antagónicos que podem coexistir num contexto democrático. Ocorre até, com alguma frequência, que a não participação de certos indivíduos de um grupo vai dar lugar a uma maior participação de outros, dentro desse grupo.

Participar ou não participar dependerá, sobretudo, dos valores, atitudes, orientações normativas e dos objectivos formais das organizações. Porém, isto não significa que quem não participa em determinado projecto, não possa participar noutro mais de acordo com os seus valores.

Entendemos, ainda, que dentro de uma organização escolar as acções empreendidas pelos diversos membros são expressão do poder que cada um detém dentro da organização. Nas escolas, também os professores, perante a 'ameaça' da participação dos pais, adoptam estratégias que põem em causa a sua autonomia profissional, o que leva uma grande parte dos pais a tomar atitudes de desinteresse e a deixar de participar.

Detentores da sua autonomia própria, os actores mantém uma correlação estratégica, uns em relação aos outros e procuram uma cooperação na construção das regras de convivência dentro da organização escola, ainda que, muitas vezes, se limitem a transcreverem o que está estabelecido nos normativos legais. A participação, para Lima (1992a), é um valor democrático consagrado como direito ao mais alto nível normativo. Classifica a participação praticada de acordo com quatro critérios e vários tipos e graus, cuja conjugação permite estudar e qualificar a participação praticada pelos actores numa organização. Assim, ao critério de *democraticidade* corresponde a participação directa e indirecta; ao de *regulamentação*, a participação formal, não formal e informal; ao de *envolvimento*, a participação activa, reservada e passiva; e ao critério de *orientação*, a participação convergente e divergente.

Alves-Pinto (1995: 166), apoiando-se em Bajoit (1988), adapta a sua tipologia às formas de estar na escola, mencionando que,"(…) estas formas de estar na organização são expressão de comportamentos estratégicos". Desta forma, os professores, alunos e funcionários, estudam as vantagens e desvantagens da cooperação na organização, para se situarem numa 'participação convergente', procurando respeitar as regras desta, combinadas com as suas ambições e as suas aspirações, no âmbito da organização, de modo a não criar situações conflituosas. Não queremos com isto dizer que os actores adoptam uma posição de submissão. Devem mostrar a sua discordância se assim o entenderem, mas nos órgãos próprios, para serem resolvidos de forma directa e democrática. Já a participação divergente surge quando as regras de interdependência dos seus actores são subvertidas, isto é, são colocados em primeiro lugar os interesses individuais dos actores do que os da organização (Alves-Pinto, 1995).

A participação passa pelo conhecimento do que acontece na organização escolar, e, qualquer que seja a forma como se expressa tem um papel crucial no contexto da vida democrática, em qualquer agrupamento de escolas. Todos os campos

referidos anteriormente se interrelacionam com as formas de convivência. São o resultado das condições sociais, económicas e culturais heterogéneas e, por vezes, conflituosas em que vivemos.

Todavia, os percursos profissionais e a vida social e educacional de uma escola não se definem de forma estática e determinística, antes de forma dinâmica e, por vezes, turbulenta e incerta. Podendo-se alternar atitudes de participação convergente, divergente, abandono ou apatia, consoante os contextos organizacionais existentes. O comportamento de cada indivíduo, face à organização em que está inserido, depende da sua personalidade, do ambiente que o rodeia e da percepção que tem do seu ambiente de trabalho (Brunet, 1992). E, ainda, em função de estratégias individuais ou colectivas, do seu grupo de pertença. Muitas vezes acontece que o aumento da participação de um grupo se cimenta à custa da marginalização ou diminuição da influência de outros grupos, como seja o da autarquia em relação aos professores e aos pais, ou dos professores em relação aos pais e aos alunos (Barroso, 1995a).

Os indivíduos, ao interagirem, criam normas de interdependência social que são partilhadas pelos membros dessa colectividade e que estabelecem uma conformidade nos seus comportamentos. Estas normas de conduta exercem sobre os indivíduos constrangimentos, mas são indispensáveis à vida em comum, pois geram uma certa uniformidade de comportamentos. De outra forma, "(…) as relações humanas seriam incoerência, anarquia e caos" (Rocher, 1994: 40).

4.2. A participação dos jovens e adolescentes em contexto educativo

Se nos questionarmos sobre o que acontece à nossa volta, constatamos que durante a adolescência os grupos seguem certas regras para a obtenção de um estatuto no seu meio, tais como: atracção física, eficiência na tomada de decisões, obediência estreita dos comportamentos estabelecidos, amizade entendida como partilha de pensamentos e sentimentos comuns, assente na lealdade, na fidelidade e na confiança mútua, na intimidade (Sprinthall & Collins, 1999).

É na adolescência que, enquanto indivíduos, os alunos crescem psicologicamente, partilham sentimentos com outras pessoas e desenvolvem uma mútua franqueza, espontaneidade, conhecimento e sensibilidade entre amigos. Nas relações estratégicas que se desenvolvem, individualmente ou em grupo, na sala de aula ou noutros contextos organizacionais, verificamos que à escola tem sido atribuída

a responsabilidade de promover a afirmação do sujeito, o desenvolvimento dialéctico do processo educativo, já que: "(…) ao participarem activamente no desvelamento da sua realidade e no processo de criação do seu próprio conhecimento, os indivíduos constroem-se a si mesmos (…) adquirem novas capacidades de luta e de interferência nos processos de decisão, isto é, tornam-se livres e autónomos" (Lima, 2000: 829).

É nesta fase que o grupo tem grande influência. Da linguagem dos jovens estudantes, fazem parte alguns vocábulos com diferentes conotações, conforme os contextos situacionais, a entoação e os sujeitos falantes, que manifestam este importante papel do grupo, tais como: 'pressão dos colegas', 'cultura dos colegas', 'tolices dos colegas', etc.

As investigações que se centram nas escolas e nos adolescentes relevam resultados surpreendentes para compreender a relação interpessoal dos adolescentes, a sua aceitação social, a capacidade de assunção de papéis, o desenvolvimento das competências sócio-cognitivas. Os colegas são importantes para o desenvolvimento dos adolescentes no longo processo de construção da identidade; para isso, contribui o sentimento de pertença, o auto-conceito académico positivo, a capacidade para estabelecer relações interpessoais e a aquisição de valores sociais. Eles são os primeiros professores na iniciação à sexualidade e as relações horizontais. De facto, a influência dos colegas, na adolescência, funciona como fonte de conhecimento acerca dos padrões de comportamentos, atitudes, valores e consequências dos mesmos em diferentes situações. A interferência dos colegas proporciona, ainda, a comparação social, ou seja, o comportamento e as capacidades dos outros constituem termos de comparação, com os quais os adolescentes fazem a sua auto-avaliação. Todavia, a comparação social é um processo neutro que pode conduzir a situações benéficas ou a resultados negativos.

4.3. A passividade dos actores sociais

A administração das escolas, sob a dependência do poder central e dos grupos de professores, vai reforçando a passividade dos outros actores educativos, dos alunos em particular. Esta falta de participação activa e directa na tomada de decisões, esta nudez parcial ou total resultará, no dizer de Santos Boaventura (1999: 45), "(…) das configurações de analogias que soubermos imaginar: afinal, o jogo pressupõe o palco,

o palco exercita-se com um texto e o texto é a autobiografia do seu autor. Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação."

A maneira como as pessoas comunicam, manifesta a percepção do mundo, de si e do outro. Desvenda as imagens referentes ao mundo social, recusado ou modificado pelos membros de uma comunidade, culturalmente coesa. Embora importe o que dizem, não é menos relevante como o dizem, (postura corporal, gestos, mímica, expressão do olhar, mímica facial, palavras faladas, palavras escritas, vestuário,…) elementos constitutivos de um processo comunicacional com o outro, arbitrado pelas múltiplas inteligências: emocional e social (Guedes, 2003).

A comunicação na escola passa por: pôr em comum, mensagens, regras, códigos; estabelecer a interacção entre duas ou mais pessoas e gerir ambiguidades e incertezas; significa não ocultar estruturas e jogos de poder e de liderança numa organização ou comunidade; tecer redes de comunicação para os fluxos de informação (Pereira, 1999); contextualizar lógicas de comportamento organizacional; formatar quadros de referência ou 'cartas de marear' para sulcar o mar alto da realidade social das organizações escolares.

No interior dos órgãos colegiais, os professores, limitam-se a convocar os alunos (Lima, 1988); sobre o papel dos delegados de alunos nas reuniões e nos conselhos de turma em particular, "na maioria dos casos, o delegado de turma não passa de um fantoche, devia ter mais poder" (Lima, 1988: 122).

O público escolar, na opinião de Baudelot (1991), está dividido. A origem dessa divisão encontra-se no exterior da escola, tal como referem: "(…) porque provêm de meios sociais diferentes e porque ocuparão postos diferentes na divisão social do trabalho, os diferentes grupos de estudantes não manterão as mesmas relações com a instituição escolar e a escola, por sua vez, não os tratará da mesma forma (Estêvão & Afonso, 1998: 93).

A escola, olhada de um modo global, não conduz os alunos a resultados idênticos. Ela não é responsável pelas diferenças sociais e também não as revoga. Mas perante as diferenças sociais podemos fazer algo para as manter, atenuar ou anular. Sabemos que existem factores que influenciam os alunos antes de entrarem na escola.

Na escola as desigualdades sociais mantêm-se ou suavizam-se. Actualmente, muitos alunos vão para a escola sem tomar pequeno-almoço por falta de alimentos, cada vez mais se verifica que alguns alunos, quando chegam à escola, à segunda-feira,

vêm com fome. Ao invés, encontram-se outros que consomem bebidas (coca-colas, sumos gaseificados …) e alimentos pouco saudáveis e ainda, a exibem novas tecnologias, como sejam: telemóveis e computadores topo de gama, como forma demonstrarem o seu poder, perante os que eles consideram mais fracos. No entanto a escola actual procura suavizar estas diferenças através de apoios aos alunos com mais necessidades. Mas a escola não é responsável pelas desigualdades sociais nem as revoga.

Tal como vamos apresentar no ponto seguinte, os alunos necessitam ser compreendidos em relação aos seus contextos exteriores e interiores à escola. A aprendizagem e a prática de valores democráticos devem estar presentes na realidade no quotidiano da escola e fazerem parte do projecto formativo do aluno, permitindo-lhe o desenvolvimento pessoal e colectivo, através da vida em comum e da integração no tecido social e escolar.

5. A necessidade de conhecer o aluno e o seu contexto

Pensar no aluno, procurar conhecê-lo bem é uma forma de compreender melhor as suas preocupações. Assim, entendemos que, quanto mais tempo nós dedicamos a conhecê-los, mais os valorizamos e mais importantes se tornam para nós. Para conhecer o aluno é fundamental colocá-lo no centro das nossas preocupações e procurar saber aquilo que ele sabe, quais as suas capacidades e competências, qual o ponto de partida. Construir uma linha de base, para podermos acompanhar todo o seu progresso.

Como refere Barros (2010: 83), "o centro da aula ou do processo de aprendizagem não é o professor, nem programas, exames, testes, planificações, ou a avaliação, mas sim o aluno singular que está à nossa frente."

Assim, necessitamos conhecer o aluno e olhá-lo de um modo positivo e afectuoso, pois só conhecendo-o bem nos podemos aproximar dele, conhecer os seus centros de interesse para, deste modo, contribuirmos para o seu crescimento, no sentido de potenciar tudo que ele possui. Não pretendemos caminhar na senda do facilitismo, mas numa lógica de rigor, orientação, trabalho e exigência. Quanto melhor fizermos a adequação ao aluno, mais podemos exigir e ajudá-lo no seu desenvolvimento (Barros, 2010).

A presença de alunos indisciplinados, com comportamentos disruptivos, violentos, perturbadores, provoca nos professores, funcionários e família, tensões, decepções e frustrações. Enquanto profissionais da educação necessitamos de grande determinação para inventarmos as situações problemáticas e conflituosas e transformá-las numa sã convivência e num ambiente de paz, que muda o ambiente existente na comunidade educativa numa escola agradável, onde todos possam conviver, dialogar, partilhar e onde cada um mantenha um sentimento de pertença à organização escolar. Pretendemos uma construção de espaços de convivência que representem um pouco do nosso ser, da nossa cultura, da sensibilidade de todos, um espaço onde queremos estar porque nos sentimos bem, onde todos somos tratados com amor e respeito e onde tratamos os diferentes de modo diferente.

Segundo referem Haber e Glatzer (2009: 141) "Por vezes, os professores ou professoras têm boas intenções, mas não sabem lidar com este tipo de situações." Apresentam um exemplo em que o professor decidiu cancelar o intervalo por inteiro, em vez de lidar com os problemas que iam surgindo e acrescentam um pouco mais adiante "(…) isto não se trata de uma solução adequada porque é um castigo para todas as crianças devido a acções de uns quantos agressores, porque não cria a oportunidade para estes últimos serem responsabilizados nem, quando é possível, para aprenderam com o seu mau comportamento."

Por vezes, estamos irritados, desiludidos, cansados, decepcionados, preocupados com alguns alunos, mas nunca podemos dizer mal dos alunos no sentido depreciativo do termo. Neste sentido, concordamos com Barros, (2010: 83): "Corrigir, chamar a atenção, ralhar, castigar, não significa denegrir nem humilhar." Necessitamos, através da resolução pacífica de conflitos, mostrar como se conseguem resolvê-los, de uma forma construtiva. O aluno facilmente compreende o que cada professor pensa dele. Com base no seu relacionamento quotidiano, ele percebe quais são as expectativas que o professor tem dele.

Os alunos não se esforçam, não trabalham, não se empenham e, por vezes, desmotivam, quando compreendem que o professor mostra que não acredita nas suas capacidades, porque muitas vezes o afirmam na presença deles. Se o aluno compreende que o docente tem dele uma imagem negativa, que o considera irrequieto, indisciplinado, mal-educado, tagarela, perturbador, etc. a actuação do aluno vai ser

essa mesma. Mas quando o professor utiliza o reforço positivo, lhe dá atenção, acredita nas suas capacidades, o aluno pode modificar o seu comportamento.

Como refere Barros (2010: 84) "(…) um elogio faz muito mais do que muitos sermões". Todos temos demonstrações que o reforço positivo é mais eficaz do que a crítica depreciativa. A estimulação e o incentivo à participação não se fazem através da humilhação, de vergonha e de vexame. A autora refere ainda, "(…) elogiem alunos ditos fracos, apoiem o seu esforço e a transformação surge e ganha forma, a fraqueza torna-se força, o trabalho aumenta. Dar confiança é acreditar no outro. Se não se acredita nas capacidades do aluno ele dificilmente irá desenvolvê-las". (Barros 2010: 84)

Todos aprendemos uns com os outros. Com os nossos alunos aprendemos muito. Precisamos acreditar nos alunos. Eles são filhos da nossa profissão, resultado do nosso investimento, e o que os torna tão importantes para nós é o tempo que da nossa vida lhe dedicamos, o afecto com que os tratamos, a empatia, o amor que damos e recebemos. A confiança e respeito recíproco contribuem para uma melhor aprendizagem, melhores relações e para um clima saudável de sã convivência em contexto educativo.

Defendemos, portanto, que os actores que fazem parte da comunidade escolar se pautem por relações respeitosas, cordiais, sinceras e verdadeiras. Em consequência, o professor mais do que ignorado, será respeitado e respeitará. A imagem que os alunos possuem da autoridade do professor não consente maus-tratos nem desrespeito. Aliás, "(…) a função de um professor é demasiado preciosa para que possam merecer maus-tratos. Maltratar um professor é um atentado contra o direito à educação" (Sá, 2008: 65) e a situação inversa também é verdadeira, mal tratar os alunos é convidá-los a abandonar um espaço onde não gostam de estar.

Reflexão

Ao rematar este capítulo, sobre a forma de organização da escola, pretendemos convocar os principais contributos que fomos trazendo para este espaço de teorização, evidenciando as ideias que consideramos serem um sustentáculo das orientações, pelas quais optámos, no que diz respeito à organização da escola.

Se, por um lado, ao entender-se a Escola como um sistema aberto, em interacção com o meio, a instituição educativa não ficará imune às tensões, aos ritmos

de mudança e aos próprios desequilíbrios da sociedade envolvente; por outro lado, considerá-la como um espaço organizativo, suportado por uma dinâmica que lhe é própria e intrínseca, poderá levar a que ela então represente um espaço de tensões e de problemas, para o qual parecem convergir fenómenos de perturbação, decorrentes da própria sociedade mas, igualmente, decorrentes do próprio sistema de ensino e da própria vivência escolar.

Daqui se poderá inferir que os fenómenos da vida escolar –quer nas suas expressões indisciplinares ou disciplinares– relativos aos processos rítmicos do trabalho, do pensamento, da interacção social/relacional, poderão representar por si, fenómenos reguladores e identificativos da própria vida escolar comunitária.

Os actores das organizações, no dizer de Friedberg (1995: 20), "(…) estão sujeitos a influências políticas, económicas, sociais e culturais e, consequentemente, a dimensão organizacional tem estado, com eles, sujeita a influências externas e às relações de interesse dos próprios actores."

A sociedade actual é fortemente marcada pelo individualismo, associado a um desejo de independência, de libertação de regras e normas, aceites no passado. Parece existir, principalmente, da parte dos jovens, uma grande necessidade de afirmação e um fácil e livre acesso aos bens e prazeres que o mundo desenvolvido pode proporcionar (Silva, 1995).

A organização educativa é o espelho dos actores que a integram, o resultado das relações que estabelecem entre si, das imagens que cada um possui, as quais originam atitudes passivas, cooperantes, protestantes ou participantes (Teixeira, 1995). A autora refere que as atitudes e formas de estar na escola não são estáveis nem fixas, mas que os actores adoptam, alternadamente, comportamentos ou atitudes que reconhecem mais adequadas com cada situação que lhes surge e que estão associadas às imagens que cada um possui da organização escolar. A opção pelas atitudes de participação, por parte dos parceiros educativos, depende das imagens que têm da escola, ou seja, um espaço aberto ou fechado, propício ou hostil à concretização dos seus objectivos. A imagem positiva, leva alguns docentes a pretenderem intensamente trabalhar na escola onde exercem funções, onde pensam concretizar os seus objectivos, através de um trabalho de interacção com os outros actores. Mas o protesto é outra modalidade de participação divergente, enquanto o pragmatismo, apatia e abandono revestem comportamentos de não participação.

Corre-se o risco de que a gestão das escolas, sob a dependência da administração central e dos grupos de professores, vai aumentando a passividade dos outros actores educativos, principalmente dos alunos.

A sociedade actual encontra-se numa fase de mudanças bruscas, onde o individualismo começa a entrar em choque com a alteração súbita das condições, proporcionando o aumento do desemprego, da concorrência e da competitividade, conduzindo a uma incerteza e precariedade cada vez mais evidentes. Actualmente, estamos a viver numa sociedade extremamente insensível, num clima de incerteza que se traduz em termos socioculturais por uma 'crise de valores'.

As escolas são sistemas em constante mutação e que reflectem todas as mudanças sociais do meio onde estão inseridas. Actualmente, sofrem de uma série de problemas dentro dos quais a convivência e a disciplina poderão ser consideradas aquelas que assumem proporções mais duras. Por isso, "(…) es frecuente en los centros educativos una creciente crispación originada por los problemas cotidianos de convivencia que se generan entre los alumnos, entre éstos y los adultos y entre el profesorado y las familias" (Seijo & Olmedilla, 2001: 13-14). Isto é, os problemas de convivência podem ser vistos como sinal de desordens existentes nas relações afectivas com os adultos, como um sinal de desconexão entre os objectivos, valores e práticas dos jovens e dos adultos. Também o estilo de autoridade dos pais influência na agressividade e comportamento dos filhos, na escola e em casa, ou pela inexistência de um padrão de comportamento de disciplina, regras definidas e explícitas sobre aspectos da vida familiar e escolar, que prejudicam a aprendizagem dos alunos e perturbam o ambiente da comunidade educativa.

Vimos como, pela constatação deste facto passou a haver uma "(…) preocupación, cada vez mayor por parte de las comunidades educativas, sobre el incremento de los conflictos de convivencia y su expresión a través de la violencia" (Seijo & Olmedilla 2001: 13), preocupação essa, que leva a que "la respuesta a los problemas de convivencia, suele pecar de improvisación y descoordinación, y reducirse a la toma de medidas reglamentarias y, por tanto, estrictamente burocráticas" (Seijo & Olmedilla, 2001: 14). Mas, falar numa determinada organização escolar é falar de "un microcosmos en el que se teje una red, visible unas veces, invisible otras, de relaciones interpersonales que configura el clima de la institución" (Santos Guerra, 1994: 57).

Cada escola é única e o carácter único de cada escola resulta, na opinião de Alves-Pinto (1995), do contexto social em que cada escola está inserida, porque o que envolve a escola interfere na vida da organização. A importância desta característica é fundamental para "(…) comprehender cada escuela como institución irrepetible, dinámica, llena de expectativas, conflictos y, tensiones, pero teniendo en cuenta las características genéricas de todas las escuelas como instituciones de reclutamiento forzoso, de articulación débil, de fines ambiguos, de intensa jerarquización" (Santos Guerra,: 1994: 57).

Efectivamente esta está "(…) fortemente marcada pela origem social dos alunos" (Alves-Pinto, 1995: 54). No entanto, apesar das suas especificidades como organização, é possível identificar traços comuns na problemática da convivência (Amado & Freire, 2002: 50).

Temos pela frente o desafio de construir uma escola que supere atrasos e desequilíbrios, possivelmente mais dinâmica, por termos um modelo de escola centralizado e uniforme. Muitos dos alunos que provêm de meios sociais desfavorecidos, não possuem códigos linguísticos adequados e apresentam elevados índices de insucesso escolar. Deste modo a LBSE[2]- Lei nº 46/86- art 7º promove uma escola que: atenda à realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; desenvolva o espírito crítico, criatividade e os processos de integração; propicie aos alunos experiências que favoreçam a maturidades cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos à família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; proporcione a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; favoreça, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral; e crie condições de promoção de sucesso a todos os alunos.

[2] Lei de Bases do Sistema educativo

CAPÍTULO II - DISCIPLINA E CONVIVÊNCIA: AS FRONTEIRAS CONCEPTUAIS

A nossa sociedade apresenta-se cada vez mais complexa, activa e incerta. O modo de vida nas nossas cidades vai-se modificando continuamente. O que ontem se considerava seguro e certo, hoje é encarado, várias vezes, como incerto e ambíguo. Os valores tradicionais sofreram uma intensa transformação. A sociedade actual não consegue um consenso sobre as bases essenciais para um modelo de convivência que oriente os nossos jovens.

Face à mudança das regras que regem as relações entre adultos e crianças, situação que em muito ultrapassa os limites das escolas, mas que tem sobre elas o maior impacto, actualmente, é habitual ouvir falar nos 'insustentáveis' níveis de 'violência escolar', de 'indisciplina', de 'problemas de comportamento'. Estes conceitos são normalmente apresentados como comportamentos que crianças e jovens exibem nas escolas e que, por vezes, chocam com os objectivos fundamentais do ensino. Mas a convivência, é intrínseca a todo o processo relacional, de interacção e de cariz educativo; logo, não podemos afirmar que é apenas do domínio exclusivo do sistema educativo formal. Isto porque a construção da convivência se realiza em distintos contextos sociais e com objectivos estratégicos nem sempre coincidentes.

Tradicionalmente, a família e a escola tiveram a responsabilidade quase exclusiva das funções de socialização e educação. No entanto, actualmente sabemos que estas duas instituições não são as únicas a proporcionar a construção das regras estabelecidas para a convivência. A obrigação de construir regras compete no seu conjunto a toda a sociedade, e não se pode delegar apenas e só no sistema educativo. Além disso, como refere Rodríguez Jares (2007: 19), "(...) a educação para a convivência e a cidadania democrática deveria ser considerada um assunto de Estado, tal como a educação em geral."

Estamos seguros que a convivência na actualidade é uma enorme preocupação de todos os cidadãos, não só pela divulgação que os meios de comunicação transmitem diariamente dos acontecimentos violentos e atentatórios da convivência respeitadora, mas também porque se verifica uma maior quantidade de rupturas sociais, uma perda de valores básicos e também um aumento de ocorrências de violência, nas suas mais variadas formas e nos vários domínios das relações sociais. Entendemos tal como Rodríguez Jares (2007: 19): "(…) que o desaparecimento das formas básicas de educação, a indiferença nas relações sociais, a deterioração da convivência, a

banalização da violência, etc., aparece como grandes preocupações sociais que ultrapassam o âmbito meramente educativo."

No entanto, reconhecemos que com o aumento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, aumentou o tempo de permanência e convivência dos alunos nos mesmos espaços escolares e que, por isso mesmo, é necessário adaptar as situações daí decorrentes, de modo a dar resposta a esta mudança.

Esta conjuntura exige uma série de mudanças importantes a nível de organização e gestão das diferentes etapas. No período da vida juvenil que estudamos na nossa investigação, entre os 11 e os 16 anos (2º e 3º ciclo), convivem na escola alunos com competências e interesses muito diferentes. Para os professores esta conjuntura também coloca problemas novos porque, antigamente, os professores do ensino secundário, estavam habituados a trabalhar com os mais favorecidos, com os mais dotados. E neste momento sentem sérias dificuldades em dar resposta à diversidade do perfil socio-cultural dos alunos. Esta situação tendo-se complexificado com os agrupamentos de escolas, obrigando a conviver professores com culturas profissionais diversas.

A indisciplina na aula é um fenómeno complexo e com uma causalidade diversificada. É um problema para o qual não há respostas únicas, pois as estratégias a adoptar necessitam ser contextualizadas. Mas o reconhecer a existência desses problemas não pode significar o cruzar dos braços e ficar à espera para mais tarde encontrar as soluções. Uma chave para encarar o problema parece-nos estar na prevenção e esta pode fazer-se na sala de aula, na escola e na família.

Uma das razões que levaram a que, na última década do século XX, vários autores, de diferentes países (Escandinavos, Inglaterra, Austrália, Espanha, Japão, Zimbabwe, entre outros) se tenham interessado pelo estudo dos maus tratos nas escolas, poderá ter sido resultado da preocupação de se encontrarem soluções para dar uma resposta à manifestação de violência que provoca um sofrimento muitas vezes silencioso nas vítimas e que muito contribui para a desestabilização do clima das escolas e, ainda, para a verificação da existência ou não de uma correlação entre maltratar os colegas e a persistência de comportamentos agressivos na vida adulta. Estas situações levam-nos a questionar sobre como intervir de maneira a diminuir e controlar este tipo de comportamentos na escola.

Toda a convivência assenta, de um modo explícito ou implícito, numa base regularizadora de normas e valores, tanto no espaço micro -o da família- ou no espaço meso, o do meio envolvente em que o indivíduo se insere, nos contextos sociais em que convive. Assim, os códigos de normas e valores são construídos nas diferentes instituições sociais: familiares, escolares, políticas, religiosas e de comunicação social. Para Rodríguez Jares (2002a) a ideia fundamental na qual assenta o conceito dos direitos humanos é a de dignidade, inerente a todo o ser humano. Afirma que é a partir da dignidade que devemos construir a convivência em todos os campos sociais. Para ele a dignidade enquadra três qualidades fundamentais: liberdade, justiça e plena igualdade para todos os seres humanos. A "Declaração" dos direitos humanos "promove um conjunto de valores, princípios e normas de convivência que devem configurar essa dignidade humana, assim como a vida em sociedade, ao mesmo tempo que afasta aqueles que lhe sejam contrários" (R. Jares, 2007: 32).

O autor defende ainda que "(…) a violência como ideologia, ou a violência terrorista como estratégia de luta social, devem ter um lugar especial no currículo das escolas, dado que prejudicam estes princípios básicos do direito à vida." (Rodríguez Jares, 2007: 39). Corroboramos esta opinião de que a violência é uma forma de enfrentar os conflitos, mas nunca um modo de resolução. A violência protela o conflito mas nunca o resolve. Se pretendemos construir a convivência devemos afastar a violência como forma de enfrentar os conflitos.

A sociedade, numa perspectiva macro, e a escola como um microcosmos desta, deve produzir um sistema cultural de valores onde não se verifique qualquer apoio ou tolerância para com a violência. Pelo contrário, cabe-lhe partir sempre de pressupostos favoráveis à construção de uma cidadania democrática, respeitadora e solidária. No sentido de reforçar as nossas propostas a favor da construção da convivência a favor de uma cultura pela paz e pela não-violência, que tem como princípio fundamental o respeito pelo outro, atendendo a todas as suas diferenças, agindo na defesa dos direitos humanos e praticando estratégias de convivência na resolução dos conflitos.

A violência ideológica inculca nos alunos o insucesso escolar e a impossibilidade de aprender; instala-se na escola, através do desenvolvimento do currículo nacional, indiscutível, uniforme e mimético, desencadeando-se muitas vezes, a partir daqui, a exclusão escolar, não atendendo às diferenças e indicando o caminho para o abandono escolar.

1. A exclusão social: a organização da sociedade para a exclusão

A exclusão social não é apenas uma simples falta de dinheiro, sendo antes 'cúmulo de deficiências', como sejam: incapacidade de satisfazer as necessidades básicas, segregação social e necessidade de cuidados apropriados. Este 'cúmulo de deficiências' está ligado a um 'movimento social de rejeição', hostilidade a que estão sujeitos certos grupos sociais. Todas as camadas da sociedade participam na exclusão de certos grupos, designando-os e tratando-os como marginais (Clavel, 2004). Assim, este mesmo autor coloca a hipótese de que,

> "(...) a linha divisória da exclusão se situa a um duplo nível: por um lado, atravessa o campo da actividade económica, que determina para este grupo social o seu lugar no seio das relações sociais de produção, isto é, a sua condição de classe (condição proletária); por outro lado, atravessa o campo da actividade simbólica que determina um jogo de posições sociais baseadas no estatuto ou no prestígio" (Clavel, 2004: 46-47).

É na sociedade urbana onde melhor podemos observar os sinais mais visíveis de exclusão, quer a nível do alojamento social, os bairros inóspitos, todos semelhantes, os bairros de lata, vulgarmente situados nos subúrbios nas grandes cidades; quer a nível dos transportes; da precariedade dos empregos; dos problemas de saúde, tendo em conta as condições de habitabilidade, a vida que levam; lutando com os problemas da falta de emprego, a solidão, a rejeição e todos os factores culturais que os limitam.

Ao lado da exclusão social habita a exclusão escolar, onde abundam as repetições de ano. Apresentam um difícil domínio das competências básicas, sem qualquer orientação para um futuro, que não sabem se existe; por norma, apresentam baixo rendimento académico, já que impera a ignorância e a iliteracia. Multiplicam-se as famílias desestruturadas, com laços familiares cada vez mais fragilizados, crianças e jovens em risco, lares isolados ou muitas vezes inexistentes, jovens sem futuro e com um passado de vida sofrida, privados da relação social, isolados, etiquetados, 'filhos de ninguém' (Clavel, 2004).

A sociedade da exclusão é um mal-estar civilizacional, propiciado por "(...) uma sociedade anómica, depressiva, agressiva e transgressiva, simultaneamente implosiva e explosiva (…) uma marca de uma civilização industrial em agonia" (Clavel, 2004: 177).

A exclusão surge com o aumento das desigualdades sociais, consequência da desarticulação entre as diferentes partes da sociedade e dos indivíduos provocando

uma ausência de um conjunto mínimo de benefícios que tornam o cidadão um membro de pleno direito da sociedade. Sociologicamente falando existem culturas dominantes e culturas dominadas e com diferentes distâncias culturais face à escola. Formalmente todos os alunos são iguais perante a escola, mas na realidade não são. Formalmente todas as culturas são igualmente dignas perante a escola, mas na prática sabemos que é isso não acontece. Algumas escolas conhecem formas de não deixar entrar as culturas de alguns alunos. A forma como falam, como vestem, como se comportam, como convivem. No aspecto formal, nada disto é posto em causa, tudo é digno de respeito, mas as práticas são bem diferentes, "a cultura é digna mas desigual; é equivalente mas menosprezada; é igual mas inferiorizada" (Silva, 2003: 358). São culturas todas iguais, mas umas, são mais iguais que outras.

Xiberras (1993: 28), por sua vez, refere que as "(...) formas mais visíveis, ou chocantes, do processo de exclusão residem na rejeição para fora das representações normalizantes da sociedade moderna avançada." Segundo o autor, a grande maioria das esferas da sociedade moderna parecem submetidas a estes níveis ou limites de normalidade que definem, como resposta, um insucesso, em relação à norma. Ora, em nossa opinião, este insucesso em relação à normalidade parece fazer parte integrante dos processos de exclusão. A exclusão social ocasiona miséria, falta de recursos ou, de uma forma mais global, ausência de cidadania, se reflectirmos na forma de participação plena na sociedade, aos distintos níveis em que esta se organiza. A exclusão social é multidimensional. Exprime-se através de vários níveis, quer a nível ambiental, cultural, económico, político e social, e quantas vezes associada a todos estes níveis.

O conceito de exclusão social cada vez apresenta maior destaque na nossa sociedade. Consideramos que a pessoa se sente socialmente incluída ou excluída, decorrente de ter ou não condições laborais. Os factores comuns que caracterizam neste momento, o nosso país, são para uma grande maioria de famílias a precariedade de emprego, o desemprego, a instabilidade, a vulnerabilidade, a marginalidade e a exclusão social. Instalou-se a cultura dos subsídios, já a escassear; a miséria cada vez é maior. Atiram-se as pessoas para a marginalidade porque se consideram desnecessárias, como algo que não é necessário e para cuja situação de instabilidade não existem respostas. Em consequência a resposta que encontram é a violência, o vandalismo e o roubo. Assim:

> "(…) nos últimos anos, o espaço social configurou-se em torno de três dinâmicas de acordo com a relação com o trabalho, com as vinculações que constituem o mundo da vida e com as significações que outorgam sentidos e motivações para viver. Estes dinamismos cristalizam na zona de coesão, na zona da vulnerabilidade e na zona da exclusão que se desenvolvem como um *continuum* que vai desde o trabalho fixo, as vinculações estáveis (…) (zona da coesão) até ao desemprego, a ruptura das vinculações e o sem-sentido das motivações (zona de exclusão) passando pela zona intermédia da vulnerabilidade, na qual o trabalho, as relações sociais e as significações vitais se realizam de maneira precária, instável e frágil" (García Roca, 1996: 92).

Uma das particularidades que define as zonas de coesão é o usufruto de um trabalho estável e remunerado. Só se isto se verificar é que as pessoas possuem algum poder de compra e protecção social. Se acontecer o inverso, isto é, se a política não tiver capacidade para abranger os jovens e as famílias com pleno emprego, se não ampliar o consumo das camadas sociais e se não se generalizar a protecção social, não haverá condições para transformar a comunidade, numa sociedade coesa. Como assinala Bauman (2000: 104), "(…) os marginais desfeiam a paisagem que sem eles, seria formosa: são erva daninha, desagradável, faminta, que não contribui nada para a beleza harmoniosa do jardim, mas priva as plantas cultivadas do alimento que merecem. Todos nós beneficiaríamos se desaparecessem."

Como refere Rodríguez Jares, parafraseando Bauman, "ser pobre é um crime" (2006: 39). Segundo o autor esta situação originou a reivindicação de um novo direito, o direito de inserção: "A luta contra a exclusão convida a explorar um terceiro tipo de direitos que articulam ajuda económica, participação social e implicação pessoal" (Rodríguez Jares, 2006: 39).

Para combater a pobreza, é fundamental combater os efeitos do desemprego no que se refere à falta de rendimentos, mas também se verifica esta situação nos que têm emprego com baixos salários, designadamente, aquelas famílias em que os adultos se encontram desempregados e os idosos a viverem com baixos níveis económicos e de instrução. Entendemos, deste modo, que os conceitos de exclusão social e cidadania são inseparáveis, no que se refere aos direitos que as pessoas têm em participar na sociedade e usufruir de certos benefícios considerados essenciais.

Assim, no entender de Fernandes (1995: 17), "(…) tende a ser excluído todo aquele que é rejeitado de um certo universo simbólico de representações, de um concreto mundo de trocas e transacções sociais." Sentindo-se desintegrado socialmente, isolado do sistema de actividade económica e desintegrado das relações familiares e humanas.

A negligência do Estado para com os mais miseráveis economicamente. Isto é, com aqueles que têm dificuldade em sobreviver honestamente no mundo social em que se encontram, os que possuem um trabalho mal remunerado, poderá fomentar a sua marginalização, quando estes se sentem desprotegidos dum 'Estado Providência', levando-os por vezes a cometer erros, que poderiam ser prevenidos, Fernandes (1995).

Deste modo, 'os marginais' assumem um papel de 'incógnitos' e de perigosos aos olhos de um Estado que é dirigido por uma elite, que não entende o que é viver marginalizado e ignorado. Um Estado que não tem problemas em excluí-los, muitas vezes, com políticas 'cegas', burocráticas e prejudiciais.

Um artigo sobre a exclusão social em Portugal, de autoria de Pedro Nunes Pereira, datado de 25/05/2005, apresenta o seguinte: "Portugal, apesar de pertencer ao lote de países mais desenvolvidos, continua a apresentar números de pobreza absoluta muito semelhantes aos países subdesenvolvidos, o que coloca o nosso país na cauda da Europa em questões de exclusão social - 21% dos portugueses encontram-se nessa situação (…)" (Jornal Notícias, p.1-2).

Dados do Eurostat, sobre Portugal referem que em 2010, os números são ligeiramente superiores à média europeia: 25,3% dos cidadãos em risco de pobreza ou exclusão social, um valor superior ao registado em 2009 (24,9 %). A situação piorou em 2011, resultado do desemprego que leva necessariamente as pessoas a ficarem sem poder de compra e, como consequência, alguns retiram os filhos da escola, outros emigram. Ao mesmo tempo, observamos cada semana, empresas a fechar e continuamente têm mais cortes e mais impostos. Com tudo isto, são as crianças e os jovens que apresentam maior risco de pobreza e exclusão social. Com os pais no desemprego, muitas crianças deixam de ter apoio alimentar, qualidade de vida e outras abandonam a escola.

No mesmo jornal (25/05/2005), numa entrevista a Manuela Silva, esta refere que

> "No nosso país, fala-se mais de pobreza do que de exclusão social porque estamos mais habituados a viver com ela, o que nos leva a perder sensibilidade para este fenómeno". Esta atitude está a fazer "com que os pobres fiquem resignados com a sua pobreza e os não pobres considerem-na uma fatalidade, atribuindo a pobreza aos próprios pobres" (J.N. 26/11/2010, p. 2).

Segundo dados do Eurostat, nesta altura, há dois milhões de pessoas, em Portugal, a viver abaixo dos 60% do rendimento mínimo definido. São 21% de

portugueses com condições de exclusão social. O que quer dizer que um em cinco não tem condições básicas de sobrevivência.

Fala-se em coesão a partir do momento em que o desenvolvimento social sofre rupturas que põem em causa o próprio equilíbrio, da sociedade. São múltiplas as leituras sobre coesão social e o modo de a garantir, mas nunca poderá ser desligada de um outro conceito, que vive mesmo ao lado e que se chama exclusão social.

Numa outra perspectiva, e remetendo para a realidade portuguesa, Azevedo, Silva e Fonseca (1999), em artigo intitulado "A contribuição da educação para a integração social", focando a análise sobre o abandono escolar, referem a persistência de debilidades estruturais que travam as dinâmicas de integração social da generalidade da população. Elas não se circunscrevem ao plano escolar, mas traduzem, com razoável nitidez, as fragilidades que habitam em outros sistemas sociais, com evidência para o sistema produtivo e para o mercado de emprego. O abandono escolar precoce corresponde ao primeiro trabalho produtivo, no domicílio ou numa pequena fábrica. Mas, quando existe uma situação de crise, os jovens que se encontram nesta situação são os primeiros a ser excluídos do mercado de trabalho.

1.1. A exclusão no sistema educativo e na escola

"A exclusão massiva de indivíduos do sistema educativo constitui um fenómeno extremamente preocupante em todos os Estados-membros da União Europeia." EURYDICE (1995: 20).

No âmbito da Educação, existe uma via escolar uniforme, não tendo em atenção a diversidade do público escolar. O sistema escolar que preconiza o direito à igualdade de oportunidades parece esquecer-se que está só e que isolado não consegue alcançar os objectivos de ter em conta a diversidade. Mas, tal como afirma Bardisa (2006: 25): "(...) la diversidad es un valor tan decisivo como a igualdad."

Assim, os vários casos de insucesso durante o período escolar conduzem a caminhos incompreensíveis ou à instituição de classes especiais, iniciando aqui, por vezes, o percurso de exclusão escolar. Neste sentido, Xiberras (1993: 31) refere "(…) que a maior parte dos excluídos, começaram o seu itinerário social por uma rejeição da escola".

A exclusão social e o insucesso configuram duas situações muito negativas e o resultado da relação entre ambas é a instabilidade e a incerteza. Com a escolaridade

obrigatória, todas as crianças tem acesso à escola, mas isso não é suficiente, necessitamos incentivar os alunos a permanecer nela. Afirmamos isto, porque acreditamos que, entre muitos dos factores que contribuem para o abandono escolar, estão: o distanciamento da escola com a realidade pessoal do aluno; as dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos; o *stress* dos exames e as relações com os seus professores e pares. Todos eles são factores que levam os alunos a abandonar a escola. Estes factos provocam situaçoes de revolta; estados emocionais negativos, como apatia e depressão; indisciplina e conflitos; chegando, por vezes, a cometer suicídio. Tudo isto como consequência do insucesso e do sentimento de exclusão.

Bardisa (2006: 26) afirma, a este propósito que

> "La escuela, como espejo de la sociedad, contiene en su interior muchos tipos de diferencias relacionadas entre sí: las que existen entre alumnos y docentes, las que corresponden a las funciones entre adultos, las socialmente atribuidas a hombres y mujeres, las diferencias que proceden de factores sociales, étnicos, culturales y religiosos, la diferencia de habilidades, de estilos cognitivos y aprendizaje entre estudiantes, las que muestran en los estilos de enseñanza entre el profesorado, así como otro tipo de diferencias individuales que se muestran en los centros."

Todo este conjunto extremamente complexo de diferenças existentes nas nossas escolas, é naturalmente influenciado por orientações culturais e sociais da sociedade. Uma vez que a escola é um microcosmos da sociedade e onde se reflectem os valores que existem na mesma. Assim, através de limites,

> "(...) fixam o sucesso ou insucesso escolar, familiar, conjugal, mental ou somático, há outros mais materializáveis: as fronteiras que marcam a definição da identidade nacional. Nascer dentro destes limites dá, imediatamente, uma identidade claramente definida, ao passo que nascer para além destas fronteiras subentende um estatuto de estrangeiro ou de imigrado, pessoas para as quais o processo de exclusão está claramente demonstrado" (Xiberras, 1993: 30).

Para este autor, existem limites, dentro de determinados padrões de normalidade, definidos no seio das famílias, que estabelecem os momentos em que os filhos devem casar, ter filhos e até estipularem o número de filhos que é aconselhável. A coesão de um grupo é, deste modo, resultado da relação que este agregado estabelece com as pessoas, quer sejam do próprio país, quer sejam de países diferentes. De acordo com esta coesão, a relação pode transformar-se numa relação de distância ou de proximidade. As relações que as pessoas estabelecem entre si resultam, na sua maioria, dos contextos em que estão inseridas e dos seus grupos de pertença. Tendo em atenção a constituição do grupo e os seus centros de interesse, assim o seu

comportamento se vai alterando. Estas variações resultam dos diferentes papéis sociais que desempenham e dos estatutos que ocupam no grupo, nas diferentes organizações onde convivem.

Deste modo, os projectos de convivência na escola podem ser um instrumento que contribui para a formação da cidadania democrática. Consideramos, pois, urgente que a nossa prática escolar construa projectos de convivência e de mediação de conflitos que preparem o aluno para a construção do seu equilíbrio, liberdade pessoal e responsabilidade social, orientando-o nos saberes essenciais para conviver, como cidadão responsável e consciente, numa sociedade democrática e sã.

Hoje, mais do que nunca, precisamos de 'aprender a conviver na diversidade'. Este é um princípio fundamental da convivência e constitui-se num desafio para o futuro. É fundamental reflectir sobre os aspectos básicos que envolvem a temática da convivência escolar, especialmente na sua contribuição para o necessário equilíbrio entre a construção da identidade e a gestão da diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa dos alunos. Estamos cientes que não será possível criar espaços de convivência e edificar a paz se ela não for construída no interior de cada ser humano, através da educação para os valores, rejeitando a violência. Mas esta aspiração de uma "(…) educação para os valores universais, património da humanidade, exige comunidades educativas fortes" (Carneiro, 1999: 141).

Sabemos que a Europa sempre foi um continente multicultural. Curiosamente, foi a construção de um bloco económico e político – a União Europeia (EU) – que fez emergir ultimamente a questão da diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa do "velho continente" (Souta, 1997: 27).

A imigração sistemática, que se regista nos países Europeus, trouxe consigo fenómenos como a xenofobia, o racismo e a segregação. Portugal tem sido um destino regularmente preferido pelos imigrantes, principalmente após a Revolução de Abril de 1974, facto que leva à existência e convivência de numerosas culturas o que, não raras vezes, origina graves conflitos. No nosso país, tal como acontece em muitos países da Europa, aparecem problemas de direitos humanos e civis relacionados com os imigrantes, quer estejam legais ou ilegais no país de acolhimento.

As diferenças culturais e religiosas incentivaram à descriminação de alguns destes grupos, criando preconceitos e estereótipos relativamente aos mesmos, e

associando a estes factores como: delinquência, grupos marginais organizados, tráfico de droga, bem como nível económico e culturais baixos.

A abordagem que nos propomos fazer, da problemática da exclusão, enquanto experiência escolar, focaliza-se numa perspectiva de pensar, promover e construir uma escola para todos. A escola democrática de massas defende o princípio da igualdade de todos e "(...) não apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de talentos e potencialidades" Dubet (2003: 40). A ideologia do 'dom' retrocedeu nitidamente e hoje todas as crianças têm, em princípio, o mesmo valor. Se bem que as condições sociais possam afectar o reconhecimento das suas qualidades e do seu desenvolvimento.

Assim, à escola, colocam-se novos desafios a nível do desenvolvimento pessoal e profissional no sentido de diminuir as desigualdades e promover a equidade, contribuindo para a coesão social do nosso país. A problemática da exclusão não é um assunto tão casual como por vezes se pretende fazer sentir na sociedade presente que se quer multicultural, integradora e globalizante. Daí que secundemos quando Dubet (2003: 19) defende que "(...) para abordar com serenidade as relações entre educação e exclusão importa primeiro distinguir o que depende da exclusão social e dos seus efeitos na escola, da exclusão propriamente dita".

Reconhecemos que o tema da exclusão escolar é um tema complexo, tanto mais que esta exclusão dos indivíduos ultrapassa muito para além dos muros da escola, ou seja, a criança ou jovem, a maior parte das vezes, já chega à escola socialmente excluído, pois provém de uma estrutura social que fomenta processos de exclusão. Por isso, o insucesso escolar, o abandono escolar, a exclusão escolar, são percursos quase sempre reveladores e potenciadores de exclusão social e constituem-se, hoje, como verdadeiros 'buracos negros' nas democracias a nível europeu, impondo a necessidade de assunção de um compromisso colectivo de reinventar a escola como um espaço e um tempo de experiência de encontro solidário na descoberta do mundo e na reinstituição da cultura (Dubet, 2003).

O permitir a entrada na escola a todos os cidadãos em situações de igualdade de circunstâncias tem que, antecipadamente, ser assumido pela sociedade, muito especialmente pelo governo; daí que emerja a responsabilidade e o compromisso de confiar, ao plano social, a protecção de carências nos domínios da habitação, da educação, da saúde e da segurança social. No centro das preocupações, deverá estar a

'luta' pela justiça e por mais sólidos suportes materiais e culturais, bem como a garantia de protecção dos mais desprotegidos e marginalizados da sociedade, designadamente dos pobres, excluídos e deficientes, na lógica de uma sociedade democrática, pluralista e igualitária.

Na verdade, o combate à exclusão escolar dos alunos não se pode travar exclusivamente dentro dos 'muros' da escola. O triunfo desse combate passa pela integração da escola na sua comunidade de referência e pelo reforço da dimensão social do seu trabalho. Neste sentido, entendemos que um esforço, afastado das políticas sociais efectivas, poderá tornar-se débil e/ou ineficaz, se não houver, por parte do Estado, a garantia de uma educação que vise a cidadania, o pleno desenvolvimento da pessoa humana, bem como a sua formação para o trabalho, conforme os objectivos da Constituição da República Portuguesa.

Sabemos que os alunos que frequentam a escola vivenciam-na de modos distintos e diversos. Para uns é um lugar onde querem permanecer, onde gostam de estar. Para outros, a escola é apenas uma obrigação ou que nela gostam, por vezes, é do grupo de amigos. Também os seus familiares valorizam a escola de um modo diferente; para uns a escola possui um valor que lhe reconhecem na sua essência, para outros, não passa de um lugar onde podem 'despejar' os filhos. Uns acompanham-nos nas actividades escolares, outros nem que queiram ajudar não possuem meios para o realizar, por diversas razões. A escola não é valorizada por todos da mesma forma.

As crianças e jovens em Portugal são obrigados a frequentar a escola, de acordo com a legislação em vigor. No entanto, no ano de 2008, registaram-se em Portugal taxas de abandono escolar de 36% antes de concluir a escolaridade obrigatória 9º ano (dados do Ministério da Educação, 2008). Tendo sido esta a mais baixa dos últimos vinte anos, em Portugal. Em todos os anos se verifica, um grande número de abandono na escola, mais ou menos 40.000, referindo apenas os que abandonam no 9º ano de escolaridade, não contemplando os que abandonam antes de chegar a este último ano de escolaridade (9º ano).

Consideramos que este abandono é a primeira forma de exclusão escolar e social. Não se pode esquecer que a escola é um veículo de transmissão de valores e um importante instrumento de socialização.

Como refere Barros (2010: 111) "(…) não há sociedade sem acção pedagógica, sem a acção de transmitir e incutir um determinado ideal, procurando configurar e controlar as formas de actuação".

1.2. A Multiculturalidade: um desafio para a educação?

As comunidades a que pertencemos, e segundo as quais convivemos, constituem o âmago do nosso 'existir', 'ser', 'estar' e o modo de vivenciar e analisar o mundo e as coisas que nos rodeiam. Fazemos parte de uma colectividade, seja ela de que tipo for; país, família, profissão, club, etc. Consideramos, interpretamos e vivenciamos as situações à luz de preconceitos sociais e culturais estabelecidos.

A globalização, os movimentos sociais e a imigração, contribuem para a existência de uma multiplicidade de culturas no seio da escola em Portugal. Com a abertura de fronteiras e, especificamente, na Europa social e global, o multiculturalismo é uma herança efectiva e real. Vivemos em consequência destes factos, numa sociedade cada vez mais multicultural, que se encontra em permanente transformação, onde a educação exerce um papel determinante para que os cidadãos a possam integrar plenamente. Muitas vezes, as oportunidades de educação estão relacionadas com questões de descriminação e exclusão social.

Para que ocorra a coexistência pacífica entre as diversas pessoas com diferenças culturais, sociais, étnicas ou religiosas, é necessário garantir que todos têm a liberdade de proteger, desenvolver e partilhar as suas heranças culturais, desde que respeitem e não atentem contra a liberdade e a dignidade inerente à condição da pessoa humana. Como afirma Pais (2003: 16) "Os alunos chegam à escola diferentes - porque têm origens sociais e memórias culturais diferentes - mas a escola pretende à força torná-los iguais, caindo na falácia de identificar democratização com massificação e homogeneização". Em nossa opinião, todos estes factores contribuem para que os alunos não encontrem, na escola que frequentam, significado, nem sentido de pertença, nem identificação com a comunidade envolvente.

No entender de Barroso (2003: 32) "(…) os grandes problemas da escola estão relacionados quer com a perda de sentido de pertença dos seus membros, quer com o não reconhecimento da existência de objectivos e interesses comuns". Entendemos também nós, que a falta de laços do aluno com a escola dificulta a sua adequação e a adaptação a esta, ampliando-se os conflitos e a indisciplina no contexto escolar e na

comunidade educativa. À escola coloca-se, então, o desafio de aportar explicitamente este fenómeno, pensando e fornecendo estratégias de intervenção para excluir estereótipos, preconceitos, descriminação e racismo. Willinsky (2002: 29) enfatiza esta ideia ao afirmar:

> "(…) se os defensores do multiculturalismo procuram uma política de reconhecimento com base no respeito às diferenças, não estão tão distantes dos seus melhores críticos. Aqueles que não querem saber do multiculturalismo defendem o respeito às diferenças por meio de preservação e protecção da diversidade que, segundo crêem, define a nação."

A escola necessita atender às diferenças, respeitar e aceitar a cultura de todos. No entanto, o multiculturalismo representa um desafio para a escola e para a sociedade, porque se abre à construção da nossa própria identidade, tendo em conta também a imagem que o outro tem de nós e que nos transmite. A simples presença do outro, do diferente, também quando a ignoramos e a rejeitamos, não nos deixa indiferentes, atinge-nos e modifica-nos sempre (Raguzo, 2005).

Na nossa óptica, encontrar a argamassa cultural e cívica entre 'nós' e os 'outros' é o desafio das nossas gerações para um futuro de paz, tolerância e convivência multicultural. Apercebemo-nos que o nosso sistema educativo na esfera da multiculturalidade se apresenta frágil. Não podemos, então, dar-nos por satisfeitos pelo pouco que temos concretizado. Todavia, constatamos que vários anos decorridos sobre a recomendação nº1/2001 do CNE, "Minorias, educação intercultural e cidadania" (publicada no DR de 8 de Março 2001), muito poucas alterações têm ocorrido na prática das nossas escolas.

É, portanto, urgente encontrar caminhos para a "(…) educação para a convivialidade e para a valorização das vizinhanças (…) Ela é decisiva numa altura em que os sociólogos falam da vizinhança global, das culturas de distância (…) Hoje já não há pertenças únicas, as pessoas têm multi-pertenças, culturais e sociais." (Carneiro, 1999: 142)

Assim, a educação multicultural procura contribuir para a resolução das dificuldades e dos obstáculos, levando à compreensão da diversidade cultural, consequência dos fenómenos de imigração, mas também olhando com outros olhos e assumindo outra atitude, que não a dos fatalismos permanentes e a aceitação dos tradicionais problemas da escolarização das nossas minorias.

A educação multicultural surgiu, em Portugal, nos finais dos anos 80. A sua génese encontra-se não na sociedade civil mas também no próprio Estado. Foi nos primórdios da década de 90, e por iniciativa do Ministro da Educação Roberto Carneiro, que se lançaram a nível institucional, as traves fundamentais enquadradoras:

- Criou-se o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, em Março de 1991, posteriormente 'rebaptizado' de "Entre culturas", na dependência directa do Ministro, com o objectivo de "coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas."
- Incentivou-se a fundação da Associação de Professores para a Educação Intercultural, em Setembro de 1993.
- Desencadeou-se o Projecto de Educação Intercultural, no ano lectivo de 1993-94. (Carneiro, 1999: 60)

Em 1995, o governo do Partido Socialista, criou a figura do Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros. Este estende a sua acção ao campo educativo, para o exercício das funções de integração e protecção de imigrantes e minorias étnicas. Tal como refere o preâmbulo do diploma que define as suas competências: "No desempenho dessa tarefa assume relevância particular a educação, através da acção da família, das escolas e das estruturas sociais, devendo fomentar-se o respeito mútuo e a compreensão entre pessoas de origens e culturas diferentes" (Carneiro, 1999: 61).

Para Souta (1997), continua a ser preocupante a manutenção de certos padrões de desigualdade no sistema educativo português, em termos de sucesso e, ainda, acesso, tendo por base a diversidade étnico-cultural, como atestam os vários estudos estatísticos da demografia escolar, promovidos desde 1990. Diz, ainda, este autor que " (…) 'o aproveitamento escolar' entre os grupos minoritários, no seu conjunto, tem sido sempre inferior ao total geral dos alunos, em todos os ciclos de escolaridade." (Souta, 1997: 73)

A taxa mais elevada de insucesso escolar contínua a registar-se numa das mais antigas minorias existentes no nosso País a comunidade cigana, apesar de nela se ter vindo a registar uma adesão progressiva à escola.

A verificar pelo número de desistências e abandono escolar precoces, antes de terminar a escolaridade obrigatória, não nos parece que seja a comprovar esta nossa assumpção. Veja-se que a taxa de desistência e de insucesso têm sido mais elevadas nas minorias. Efectivamente, as políticas de combate ao abandono escolar não estão a

funcionar e, segundo dados do Eurostat, compilados pelo Observatório de Emprego, em 2006, Portugal não só não conseguiu reduzir a 'estatística negra' do sistema de ensino, como assistiu mesmo ao seu agravamento.

As percentagens de jovens que saíram precocemente da escola e cujo nível de estudos não ultrapassam o 9º ano de escolaridade subiu de 38,6%, em 2005, para 39,2%, Por outro lado, aspectos estruturais do mercado de emprego revelam ainda outra realidade desencorajadora, pois que, apesar de ter havido uma contenção de três pontos no abandono escolar, ao longo dos últimos seis anos, "(…) a taxa portuguesa continua a ser mais do dobro da verificada para a média da União Europeia"(Diário de noticias, 05/09/2007). E isto verifica-se nas sucessivas configurações que têm acontecido na Europa comunitária: a 15 estados, 25 ou 27. Perante este cenário, de novo nos questionamos: *qual deve ser o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?*

Segundo Dubet (2003: 30-31), somos confrontados com duas retóricas ideológicas que pontuam o debate sobre a escola e a exclusão:

> "Para uns, o desemprego e a precariedade dos jovens advêm da falta de adequação entre formação e emprego. A escola produziria uma formação não adaptada às necessidades da economia, produziria muitos diplomas de ensino geral e também diplomas responsáveis por introduzir uma rigidez nociva ao acesso dos jovens ao emprego.
>
> Para outros, os 'defensores' da escola, o sistema educacional é totalmente 'inocente' em face da exclusão. Não somente o desemprego dos jovens é independente do sistema de formação, mas todas as dificuldades da escola, a 'violência', a débil motivação dos jovens decorreria apenas das relações de produção."

Para o Conselho da CEE (1990) as pessoas pobres, são os indivíduos, as famílias e os grupos de pessoas cujos recursos (materiais, culturais e sociais) são tão débeis que estão excluídos dos níveis de vida mínimos aceitáveis no estado-membro em que vivem. Portugal tem actualmente um elevado número de jovens a pretender entrar no mercado de trabalho sem finalizar a escolaridade obrigatória, procurando entrar no mundo laboral com fracas qualificações e sentindo-se à partida com um futuro fortemente comprometido.

Por outro lado, encontramos também enorme número de jovens a ingressar muito tarde no mercado de trabalho, consequência do prosseguimento dos estudos. Existe um desequilíbrio entre as qualificações adquiridas pelos jovens e as exigências do mercado de trabalho. Há ainda a ponderar a falta de experiência profissional, exigida pelas empresas.

Observamos duas situações distintas: por um lado, jovens detentores de qualificações académicas, mas sem experiência de trabalho e, por outro, jovens sem qualificações. Há sem dúvida um desencontro entre as necessidades do mercado laboral e os cursos maioritariamente frequentados pelos nossos jovens; são cursos 'de lápis e papel', sem qualquer experiência profissional. Faltam as especialidades, as competências laborais. Somos especialistas de ideias gerais, com a qual o mundo laboral não se compadece. Os currículos são essencialmente teóricos.

O sistema escolar administra uma aprendizagem muito teórica, que não corresponde às necessidades reais de mão-de-obra. Assim, as qualificações adquiridas na escola parecem estar muito longe das exigências do mercado de trabalho. Há um desfasamento entre os currículos escolares e o mundo laboral.

No que diz respeito aos jovens detentores de qualificações, há ainda a associar aos problemas habituais as expectativas criadas com a aquisição de altas qualificações e o investimento que a família faz na educação. Hoje os nossos jovens terminam os cursos e ficam dependentes das ajudas familiares; são as famílias a instituição que os subsidia, quando não seguem caminhos desviantes e sinuosos.

É caso para questionar: Afinal quem somos no contexto social? Quem somos como indivíduos?

Sentimos uma necessidade do reconhecimento que nos é dado pelos outros: "Ninguém pode edificar a sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele" (Habermas, 1983: 22). E há que ter em mente, como afirma Taylor (1994: 58), que "(…) um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele."

Entendemos que o não reconhecimento é uma forma de opressão. A imagem que, muitas vezes, construímos sobre os detentores de deficiências físicas e mentais e os grupos subordinados (pobres, negros, prostitutas, homossexuais,...) é degradante e vexatória, sendo, por vezes, a causa de sofrimento e humilhação. Estas representações de vidas sofridas são construídas, várias vezes, no reconhecimento da exclusão social e política dos grupos discriminados.

Por outro lado, na escola portuguesa, os grupos de imigrantes e das etnias mais destacados são: brasileiros, africanos, ucranianos, chineses e etnia cigana.

Importa, pois, para que exista respeito pela diversidade e pela diferença na escola, que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade, respeito e em direitos humanos. Assim, devemos questionar as estruturas sociais e os mecanismos políticos, como a concentração do poder, que hierarquiza os indivíduos diferentes em superiores e soberanos e em inferiores os subordinados.

Se considerarmos que os seres humanos são o resultado do reconhecimento que lhes é atribuído, compreendemos que a identidade do ser humano não é inata ou natural, razão pela qual nos tornamos pessoas mais críticas e reflexivas na forma como contribuímos para o desenvolvimento da identidade dos jovens e para a construção de uma sã convivência. Reiteramos a este propósito Taylor (1994: 58), "(…) a projecção sobre o outro de uma imagem inferior ou humilhante pode deformar e oprimir até ao ponto em que essa imagem seja internalizada" (e não) "dar um reconhecimento igualitário a alguém pode ser uma forma de opressão."

No entanto, quando dizemos que "(…) todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito." (Taylor, 1994: 65), não queremos dizer que devemos deixar de considerar as extensas formas de diferenciação que existem entre os indivíduos e os grupos. Igualmente espera-se dos profissionais da educação que procurem proporcionar o apoio e os recursos necessários para que não haja desigualdade de oportunidades e de acesso aos recursos. Também Taylor nos lembra (1994: 64) que: "(…) aqueles que têm desvantagens ou mais necessidades é necessário que sejam destinados maiores recursos ou direitos do que para os demais."

Não restam dúvidas que as sociedades actuais são heterogéneas, formadas por grupos humanos diferentes, com centros de interesse antagónicos, classes e identidades culturais em constante conflito. Convivemos numa sociedade com grandes diversidades e diferenças. Temos que estar permanentemente em contacto. Somos obrigados a dialogar a conviver diariamente na escola e na comunidade. Reconhecemos que o multiculturalismo nos ensina que identificar a diferença é estar atentos à existência de indivíduos e grupos que são diferentes entre si, mas que possuem direitos recíprocos. A convivência numa sociedade democrática resulta da aceitação de uma sociedade heterogénea, na qual, nós:

- não podemos excluir nenhum elemento da sociedade;
- temos que contribuir para que os conflitos e os valores sejam negociados com respeito pelo outro;
- reconhecemos que a diferença deverá ser respeitada.

Os vários conceitos de multiculturalismo referem a necessidade de admitirmos a diferença da relação com o outro. Isto é, ter capacidade para ser compreensivo e conviver com aqueles que são diferentes de nós, pensar que todos temos o direito de acesso às mesmas oportunidades, à atenção, ao respeito, à consideração, ao apoio e aos recursos. O facto de vivermos em democracia exige-nos a necessidade de conviver com os que diferem de nós, ou seja, exige tolerância, solidariedade, educação para convivência, para a paz, para a não-violência. Mas, para valorizar essas atitudes entre os que são diferentes, temos que admitir também o que nos une. Só assim poderemos atender às diversidades e às diferenças humanas, participar e deixar que os outros participem na vida em sociedade. Emerge, então, mais uma questão:

Qual o lugar das questões da multiculturalidade em Portugal?

Stoer e Cortesão (1999: 113), assinalam que, na primeira metade dos anos 90, o Conselho Europeu (1992), apresentou um relatório cujo título era *"Acção para combater a Intolerância e a Xenofobia"*. Este relatório afirmava que a educação ideal era aquela que:

- toma em linha de conta as mensagens contraditórias da sociedade e do ambiente politico;
- torna os jovens capazes de interpretar e julgar a conduta do Estado em relação às pessoas e às comunidades;
- não tem medo dos acontecimentos quotidianos;
- pode vencer as reticências dos alunos e a relutância dos professores em confrontar assuntos controversos;
- aceita que o ensino dos direitos humanos deve prevalecer acima de todos os outros assuntos".

Leite (2007: 39), aderindo a estas ideias e centrando-se apenas nos índices de retenção dos ensinos básicos e secundário, afirma ainda que "(…) a situação está melhor do que há décadas atrás, nomeadamente nos anos 70 e 80 do séc. XX, estamos ainda longe da igualdade de oportunidades de sucesso a que se obriga o sistema educativo português." A autora apresenta dados do *Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo* (GIASE), divulgados em 2004/05: 11,8% dos alunos do ensino básico, isto é do ensino obrigatório, não tiveram sucesso. E no ensino secundário, nível de ensino que tem sido apresentado como futuramente obrigatório, essa percentagem subiu para 32,1%.

No entanto, a educação escolar em Portugal tem-se preocupado com os problemas da multiculturalidade, embora a partir dos anos 70, com a descolonização dos países africanos de língua portuguesa, se tivesse assistido a uma alteração da população residente em Portugal, o que "(…) tornou mais invisível a inadequação do currículo baseado na ideia de cultura única" (Leite, 2007: 39).

O debate sobre as questões multiculturais ganhou mais expressão, entre nós, na década de 90. O fenómeno imigratório, no final do século XX, aumentou em Portugal; os luso-africanos, africanos de países de expressão portuguesa, comunidade de etnia cigana, imigrantes provenientes do Brasil, de países do Leste Europeu (Ucrânia, Roménia, Rússia e Moldávia), da China, da Índia, do Paquistão e de Marrocos, incorporam a massa de imigrantes (Leite, 2007).

2. A violência social e escolar

A violência social pode ser conceptualizada com um enorme número de comportamentos anti-sociais cometidos nas escolas, nos bairros, nos transportes públicos, entre outros, podendo incluir comportamentos de oposição, agressões a pares, a professores e funcionários e assaltos (Blaker, 1998). A violência tem uma origem social sendo, historicamente, um fenómeno humano. A caracterização da violência abrange a superação da força física; ela apresenta "(…) a possibilidade ou ameaça de usá-la" (Velho, 2000: 11). Assim, a ideia de que o poder permeia a acção violenta, parte do pressuposto de que o poder transporta na sua essência, as diferenças sociais, culturais e económicas, demonstrando a sua heterogeneidade, sobretudo repressora. O poder, tal como a força física é um valor relacional, que perde todo o sentido se não for exercido com pessoas e grupos formados por pessoas diferentes. Permite controlar o comportamento do outro, impor sanções, distribuir elogios, moldar atitudes, crenças e discursos, influenciar os conhecimentos. O poder de superioridade na escola manifesta-se na 'imposição' das normas e das regras. A disciplina imposta ao não considerar o modo como são partilhados os espaços, o tempo, as diferenças sociais e culturais, nas relações entre os actores, provoca uma reacção que termina em problemas de convivência ou em violência escolar.

Sabemos que a nossa sociedade acarreta transformações que, pela sua diversidade de desenvolvimento, origina conflitos, tensões, incerteza e desigualdade. Como refere Michaud (1989: 14):

> "(…) apesar da diversidade dos grupos humanos, alguns valores recebem uma adesão mais ampla, mas isso não pode dissimular a divergência e a heterogeneidade das convicções. A ideia de violência cristaliza essa heterogeneidade e essas divergências, tanto que o recurso a ela para apreender os factos é o indício mais seguro de que estão em causa valores importantes."

A inexistência de referências culturais, de normas e de valores, a procura de uma identificação étnica e de pertença, fazem com que os jovens reproduzam na escola os comportamentos que têm na rua. Não podemos nem devemos esquecer que:

> "(…) la violencia constituye una de las tres fuentes principales de poder humano; las otras dos son el conocimiento y el dinero. Estas tres fuerzas afectan a nuestras vidas, desde que nacemos hasta que nos morimos. La violencia, sin embargo, es la forma más inferior y primitiva de poder, porque sólo se puede usar para castigar, para destruir, para hacer daño" (Rojas Marco, 1996: 241).

Não é qualquer pessoa que tem acesso ao dinheiro ou ao conhecimento, mas qualquer pessoa tem acesso à violência. Esta é a força de poder de mais fácil acesso e mais antiga que apenas é utilizada para fins negativos e de destruição.

A violência é socialmente construída. Como Chesnais demonstra (1981), no seu estudo sobre a violência, de 1800 até aos nossos dias, a percepção do fenómeno é construída individualmente (enquanto vitima, agressor ou testemunha) ou colectivamente (por via dos meios de comunicação e a cultura própria da sociedade em que nos inscrevemos) e varia consoante as épocas e o contexto.

Já Blaya (2008: 11) apresenta a violência numa perspectiva sócio construtivista como o "(…) produto de uma interacção entre indivíduos, das interpretações das suas acções e das decisões que daí decorrem em dado contexto ideológico e político, em função dos interesses e de uma posição social que lhes são próprios em dado momento". Reconhecemos, pois, que a sociedade em que nascemos e crescemos é produto dos valores e dos interesses daqueles que têm o poder de tomar decisões, que, no caso da familia, são os adultos.

2.1. Os contextos familiares potenciadores de violência

Os homens e as mulheres, jovens e crianças pertencem a diversos grupos sociais. Desses grupos destaca-se a *família*. Esta pode definir-se como"(...) um agrupamento de parentesco que se incumbe da criação dos filhos e do atendimento de certas outras necessidades humanas" (Horton & Hunt, 1981: 166). Na família, o trabalho, o lazer, o estudo e, sobretudo, a convivência familiar, significam formas de

participação, onde o objectivo para a consecução de um suposto bem comum exige, em maior ou menor escala, constantes adaptações. Concordamos como Bruschini (1997: 63), quando este afirma:

> "(…) além de ser o lugar onde se forma a estrutura psíquica, a família constitui um espaço social distinto, na medida em que gera e consubstancia hierarquias de idade e de sexo. Ela é um espaço social onde as gerações se defrontam mútua e directamente, é onde os sexos definem suas diferenças e relações de poder."

As funções da família englobam também aspectos económicos, sociais e ideológicos que não são destacáveis do quotidiano familiar e que, por isso, sugerem que esta merece uma atenção especial pelas particularidades de que é composta, face ao facto de que "(…) ela não é uma soma de indivíduos, mas um conjunto vivo, contraditório e cambiante de pessoas com sua própria individualidade e personalidade"(Bruschini, 1997: 77). Estas relações, por sua vez, são intercaladas também com tensões e conflitos que, em virtude do movimento social e do desejo de integração, muitas vezes, desencadeiam a agressividade que, em algumas ocasiões, se desvirtua em actos de violência.

Os padrões familiares têm, ao longo dos séculos, revelado uma variação fascinante da família sujeita a constantes mudanças - única instituição, nas sociedades primitivas, *locus* de exercício de poder e autoridade, passou a constituir-se como instituição social básica -. Actualmente esta enfrenta desenvolvimentos vários que revelam dilemas e *stress* que atravessam esta pós-modernidade; como, por exemplo, essa 'revolução silenciosa' simbolizada no emprego das mulheres.

Para Blaya (2008: 82), os pais são os primeiros referentes da criança e servem de modelo em termos de comportamentos a adoptar: "Alguns factores familiares são prenúncio de comportamentos perturbadores, e até violentos". As crianças que sofrem violência ou as que testemunham actos de violência na família ou no contexto social onde habitam, estão mais expostas ao risco e têm mais probabilidades de serem violentas do que as crianças que não presenciam estes actos. A família que devia ser o 'porto abrigo' das crianças é por vezes, um 'lugar de risco'. Assim, as crianças que vivem em ambientes de violência conjugal têm vindo a ser designadas de vítimas 'escondidas', 'desconhecidas', 'esquecidas' ou 'silenciosas' (Holden, 1998: 17-18).

O conceito de *'violência doméstica'* encontra-se bastante aprofundado, em termos investigativos, nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, mas ao invés, em Portugal, dá os primeiros passos. Tem sido dramático, nos últimos anos, como se tem observado

nos meios de comunicação social, os abusos sexuais, torturas, afogamentos, violações, incestos, perpetrados no seio familiar (pais, tios, avós,…) com crianças de tenra idade entre meses e cinco anos, provocando pensamentos poderosos perturbadores para qualquer cidadão. A comprovar este estudo aterrador temos as considerações de Sani (2002: 41): "(…) dados portugueses, contidos no relatório final de investigação levado a cabo por André e Almeida (1999) apontam o facto de que, em metade das situações de maus-tratos apuradas foi reconhecida a existência de sinais de violência conjugal dos adultos responsáveis pela criança."

Não nos situaremos no campo das modificações familiares no futuro, temática que divide sociólogos e antropólogos, mas antes na família vista como instituição de grande importância social, onde ocorrem manifestações de apoio, amor e carinho, paredes meias com várias formas de violência. Em nossa opinião, é fundamentalmente importante que os profissionais de educação e outros saibam que na família dos alunos coexistem dimensões paradoxais – a afectiva e a conflitual - mais recentemente, a violência doméstica foi denunciada, permanecendo por longo tempo em silêncio e emergindo como sendo a "outra face da família moderna." (Dias, 2004: 55). No entender de Gelles (1999), hoje em dia, as pessoas são mais passíveis de serem mortas, agredidas, sexualmente vitimizadas, molestadas, lesadas, esbofeteadas ou espancadas dentro das suas próprias casas do que em qualquer outro sítio da nossa sociedade. Ao lado da imagem ideal de 'família-refúgio', coabita igualmente a imagem de 'família que mata' (Sarraceno, 1992).

Os maus-tratos às crianças ocorrem predominantemente no seio familiar, onde se prolongam, às vezes durante muito tempo, tornando-se difícil de observar do exterior e por os envolvidos terem vergonha de a denunciar. São diversos factores - pessoais, familiares, sociais, económicos, políticos e culturais - que estão na génese do aparecimento da violência e maus-tratos contra crianças, jovens e mulheres. São factores que actuam, frequentemente, de forma associada e perturbam a saúde e a qualidade de vida das pessoas.

A problemática dos (des)equilíbrios familiares, para Alarcão (2006), deve ser vista segundo várias lentes; importa, quanto a esta autora, fazer circular diferentes informações. O desenvolvimento processual do mau trato físico assenta em quatro etapas fundamentais, sendo a primeira, denominada, '*conflito do casal*', rupturas mais ou menos breves e contínuas ameaças de separação; o jovem, nesta fase, é geralmente

espectador e, eventualmente, mostra ansiedade e irritabilidade. Na segunda, designada como '*inclinação dos filhos'*, o jovem é levado a tomar partido por um ou por outro, ou mantido numa posição triangular e utilizado como mediador dos conflitos conjugais. Na terceira etapa, denominada '*coligação activa do filho'*, o jovem alia-se a um dos progenitores e desenvolve uma hostilidade activa contra o outro. Expressa, abertamente o seu medo, a sua raiva, o seu rancor, podendo tomar atitudes de rebelião. Deixar de comer, de ir às aulas ou fazer os deveres, são alguns comportamentos, salientados, de entre outros. Um conflito intra-familiar pode converter-se em espaço extra-familiar. Na quarta etapa, denominada '*instrumentalização das respostas da criança'*, a criança ou o jovem assume papel de 'instigador activo do mau trato' e manifesta a sua raiva através da agressividade, convertendo-se em vítima e instigador.

A violência familiar mais estudada tem sido a violação conjugal, os maus-tratos a crianças e a pessoas idosas e a violência física sobre o cônjuge. Em Portugal, no que respeita às crianças maltratadas, com base em dados da OMS (Organização Mundial de Saúde), a UNICEF divulgou no resultado de uma investigação num número elevado de países e chegou à conclusão de que Portugal é um dos países do mundo onde se verifica o maior número de crianças mortas devido a maus-tratos e violência. (Martinez, 2006).

De acordo com números avançados pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, cerca de seis mil crianças foram abusadas sexualmente ou mal tratadas, entre Janeiro de 2008 e Junho de 2009, faltando investigação estruturada sobre esta temática. A corroborar esta informação temos, no ano de 2003, as palavras de Gonçalves e Machado (2003: 17):

> "(…) nos finais da década de noventa, cerca de 15.000 crianças e jovens desprovidos de meio familiar adequado estavam acolhidos nas estruturas do sistema de segurança social do Governo. A este número acrescem ainda 400 ao cuidado do Ministério da Justiça, as adoptadas e um número não conhecido das que tiveram a intervenção das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco e de outras instituições, públicas ou privadas, de apoio à criança e à família."

Para alguns autores, o **abuso sexual** de crianças e adolescentes inclui o incesto, a pedofilia, a prostituição infantil e a utilização de uma criança com fins pornográficos (Straus, 1990). As crianças ou adolescentes que são alvo de uma relação incestuosa regularmente, ao longo de meses ou de anos, apresentam traumas psicológicos (ansiedade acentuada, depressão, fraca auto-estima, tendências suicidas, de entre

outras). Magalhães (2005: 34) explicita: "(…) o abuso sexual traduz-se pelo envolvimento do menor em práticas que visam a gratificação e satisfação sexual do adulto ou jovem mais velho, numa posição de poder ou de autoridade sobre aquele." O abuso sexual acontece em situações intra ou extra familiar, sendo mais frequente intra-familiar, normalmente na infância. A autora (2005: 35) apresenta como exemplo de tipos de abuso:

> "A obrigação do menor tomar conhecimentos e presenciar conversas ou escritos obscenos, espectáculos ou objectos pornográficos ou actos de carácter exibicionista;
>
> A utilização do menor em fotografias, filmes ou gravações pornográficos ou em práticas sexuais de relevo (ex. beijos na boca ou carícias nos órgãos genitais e nas mamas do menor (…) A realização do coito (…)"

Amaro (1996) constata que as vítimas de abuso sexual são maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos. E que este fenómeno ocorre com mais frequência nas famílias numerosas, sendo o pai ou a mãe os membros da família que maltratam com mais frequência. No estudo deste autor, os maus-tratos são mais evidentes nas famílias socialmente desfavorecidas, com pais desempregados a viver nos meios pobres. Ainda que o autor afirme que o fenómeno dos maus-tratos não se circunscreve à classe baixa, realça que não há estudos empíricos que possibilitem fazer uma avaliação da situação com outros estratos sociais. Os pais maltratantes, encontrados neste estudo, são pessoas com "(…) pouca instrução, de personalidade agressiva, com profissões mal remuneradas e de pouco prestígio social". Refere ainda o autor que, as crianças maltratadas são referidas como detentoras de "(…) má educação, insucesso escolar, debilidade física e mental, agressividade, pouco interesse pela escola". Amaro (1996: 87)

A **negligência** é uma forma de abuso físico. Há autores que não fazem grande distinção entre a negligência e o abandono físico. De Paul e Arruabarrena (1996: 17) definem abandono físico como

> "(…) aquela situação em que as necessidades físicas básicas do menor (alimentação, vestuário, higiene, protecção e vigilância em situações potencialmente perigosas, educação e/ou cuidados médicos) não são atendidas temporal ou permanentemente por nenhum membro do grupo que convive com a criança."

Esta definição é muito semelhante à que outros autores utilizam para a negligência. Na tipologia de Barudy (1998), a negligência insere-se nos maus-tratos passivos. O autor compreende este tipo de maus tratos como uma atitude deliberada ou

negligente por parte da pessoa responsável pela criança que não faz o necessário para satisfazer as necessidades consideradas essenciais para o seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional ou social, não lhe acautelando deste modo sofrimentos. A invisibilidade da negligência pode facilitar o agravamento e a frequência do acto, com consequências graves para a vítima, quer a curto, quer a longo prazo.

Entendemos todavia, que existem em Portugal factores de natureza socio-cultural que poderão, de alguma forma, considerar-se potenciadores das situações de maus-tratos, como sejam: o consumo excessivo de álcool, a droga e a pobreza cada vez mais acentuada. Por outro lado, na interpretação de muitas famílias, o castigo dos filhos é um direito dos pais, pois esta atitude, para eles, não passa de um modo de educar.

Alguns dos abusos ocorridos no seio da própria família marcam para a vida as crianças que os recebem ou que os testemunham. Como as **agressões a mulheres**. Assim, "(…) os abusos psicológicos e emocionais no interior da vida conjugal estão relacionados com as experiências de violência vividas pelas vítimas em criança. Os homens com estatuto educacional e ocupacional mais baixo mostram uma tendência para a agressão da mulher" (Dias 2004: 133). Para Gondolf e Fisher (1991), consideram que a 'mulher batida' é como uma 'sobrevivente activa'. Dias (2004: 135) comenta, ainda, que muitas mulheres 'batidas', levadas pelo medo de perder os filhos, ameaçadas de homicídio e na esperança de mudança, são levadas a permanecer com os agressores, sobretudo porque:

> "(…) possuem uma auto-imagem negativa; acreditam que os maridos irão mudar; têm dificuldades económicas e filhos que necessitam de apoio financeiro do pai; duvidam que consigam sobreviver sozinhos; aceitam que o divórcio é estigmatizante e que é difícil para uma mulher com filhos arranjar emprego."

Conforme refere Almeida (2005: 586-6), invocando Queiroz (2004), a família molda e condiciona fortemente o sucesso escolar, através do estilo educativo, dando lugar a uma galeria diversificada de filhos-alunos; assim nas suas palavras, estes são

> "(…) mais ou menos competentes em capacidade de comunicação e abstracção, no uso da linguagem e códigos elaborados, na interpretação e aproximação relacional e empática da instituição escolar, filhos-alunos mais ou menos ambiciosos ou acomodados, criadores ou cumpridores, motivados ou derrotados, obedientes ou imaginativos."

No dizer de Dias (2004), trata-se de mais um ascendente da família sobre a escola: a personalidade do aluno traz, afinal, a marca de casa.

2.2. A (In)disciplina escolar

Disciplina é um termo socialmente construído, uma forma da 'realidade significativa', uma significação que necessita ser apreendida. Compreender a indisciplina significa penetrar neste conceito que é sempre relacional, isto é referencial, para uma determinada lógica, que revela uma determinada ordem de prioridades e valores. Assim, "(…) disciplina é o termo que se reveste de alguma ambiguidade já que frequentemente lhe são atribuídos significados diversos como controlo, castigo, regulação ou organização e formação no sentido de alcançar a autodisciplina" (Alonso, 1987: 289-290).

Entendemos deste modo referir que a disciplina revela um código de princípios e uma concepção. Compreender a indisciplina significa relacioná-la com a disciplina que, normalmente, aborda a quebra da regra ou da ordem estabelecida. Verificamos que, ao longo dos tempos, a palavra disciplina assumiu diversas significações, permitindo inúmeros estudos: punição, dor, instrumentos de punição, direcção moral, regras, condutas, vigilância, adestramento, normas, entre outras (Estrela, 1992). Assim, tal como refere Foucault (2000: 131), "(...) um corpo disciplinado é a base de um corpo eficiente."

A disciplina escolar não consiste num receituário de respostas, a questão fundamental é como se resolvem os problemas de conduta dos alunos. Segundo Gotzens (1997: 23), ela consiste "(...) en un enfoque global de la organización y dinámica del comportamiento en la escuela y en la aula, coherente con los propósitos instruccionales, cuyo logro persigue." É necessário, sempre que possível, evitar que os problemas surjam, prevenir, e, como diz o nosso povo, 'vale mais prevenir que remediar'. Quando falamos de disciplina, temos tendência a enumerar não só as regras e a ordem dela decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o sofrimento que elas originam.

Todo acto pedagógico centrado na palavra exige ordem e disciplina para que a mensagem consiga ser transmitida. Ou seja, apesar do discurso aceite sobre as regras da aula, ainda predomina a pedagogia tradicional: o aluno deve estar calado, quieto, atento e ser obediente e respeitador. Parece-nos que a falta de definição e convicção de uma postura autenticamente democrática, ética e humana, por parte da escola, é uma das razões que levam à indisciplina. Assim, quando se trata da clarificação de valores, alguns autores dizem que é função da escola ajudar os alunos a escolherem os seus

valores a fim de agir de acordo com eles. Nesta linha de pensamento se posiciona Estrela (1994: 25), ao afirmar que "(…) uma pessoa sem valores definidos, fica sujeita a toda espécie de influências, uma pessoa sem valores claros é uma pessoa dividida, mal consigo própria e com os outros."

Nos dias de hoje a participação familiar, em conjunto com o trabalho da escola, tornou-se necessária e obrigatória, face às manifestações que surgem de diversos males sociais (álcool, drogas, roubos, formação de gangues e uso inadequado da Internet, entre muitos outros). Deste modo, precisam agora de ser inculcados os valores morais que possam representar segurança.

A família, a escola e a sociedade, tornam-se protagonistas das gerações - as existentes e as próximas - onde o humano do indivíduo possa descobrir-se, desnudando-se para uma nova posição ética, responsável e de superação. A acção educativa que cabe a este momento deve ser solidária, afectiva e amorosa (Ferreira, & Queiroz, 2002).

Existem diversos tipos de disciplina: familiar, militar, religiosa, desportiva, partidária, sindical, etc. Embora cada tipo de disciplina tenha a sua especificidade, todas elas se inscrevem num fundo ético de carácter social que é resultado de uma certa concepção do mundo, concorrendo para a harmonia social. Não podemos, falar em (in)disciplina, independentemente do contexto em que ocorre. Estrela (1992: 21) acrescenta que a disciplina não pode ser obtida "(…) por ordens, por sermões". Ela é resultado do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e de liberdade. Assim, "(…) a disciplina não é, pois, um fim mas um caminho", que a criança experimenta através das conquistas que realiza ao longo do seu desenvolvimento (Estrela, 1992: 21). Construir a disciplina significa formar para a autodisciplina, auto domínio, ordem interior e exterior e para a responsabilidade.

A manutenção da disciplina é resultante de uma tarefa colectiva de organização do trabalho e das relações humanas. A indisciplina aparece como um acto de rebelião contra a regra de vida colectiva e contra o grupo, pois só há desordem a partir do momento em que há falha na organização do trabalho, quando o aluno não está ocupado numa actividade que responde aos seus desejos e às suas possibilidades, ou sempre que não sabe qual o sentido do que está a fazer e que finalidade tem o que está a aprender.

Como negação da disciplina, surge, pois, a **indisciplina**, conceito, também ele, impreciso e vago, dada a pluralidade de concepções que decorre desta temática. O conceito de indisciplina, surgiu normalmente como o contrário ao de disciplina. Este difere do de *violência*, já que não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos dos outros. Por um lado, enquanto a violência tem um carácter esporádico e surge só de vez em quando, a indisciplina tende a ser representada por comportamentos de baixa intensidade, mas de elevada frequência.

Assim, enquanto os actos violentos são tendencialmente raros, mas produzem danos elevados, os actos de indisciplina são tendencialmente mais continuados/frequentes, mas produzem menos efeitos negativos, para além dos efeitos serem menos duradouros. Uma outra característica distinta entre estes dois termos diz respeito ao contexto de exibição dos comportamentos e à sensibilidade destes às estratégias utilizadas pelos professores.

Os alunos que exibem comportamentos violentos ou de oposição, têm uma maior probabilidade de os manifestar perante qualquer professor ou mesmo perante qualquer pessoa, desde que percepcionem que o poder de retaliação é baixo. Não que sejam completamente insensíveis ao professor que têm pela frente; simplesmente revelam uma considerável indiferença perante as ameaças ou os castigos, porque muitas vezes sentem que "(…) não têm nada a perder" (Lopes, 2001: 263). Rodríguez Nora (2004: 27) vai mais longe e afirma que "hay colegios que son verdaderas 'fábricas' de 'bullying'."

Contudo, falar de indisciplina é evidenciar o não cumprimento de regras estabelecidas (Estrela, 1994), quer sejam impostas ou negociadas. Tema complexo, a indisciplina é um dos fenómenos que mais preocupa os responsáveis pelos sistemas educativos, pautando-se mesmo como uma das principais causas de preocupação e de *stress* profissional dos professores (Jesus, 1996; Silva, 1995). Pese embora o seu carácter ancestral no contexto escolar e mesmo social, já que é "(…) um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela" (Estrela, 1996: 13), a indisciplina tem vindo a assumir uma visibilidade cada vez mais acentuada nas escolas de hoje, não podendo, embora, ser descontextualizada da vivência social e familiar.

As desigualdades que a sociedade neoliberal vem acentuando, a alienação das responsabilidades educativas por parte de numerosas famílias, o distanciamento da

escola face à realidade da vida, a falta de condições das escolas e a própria gestão da relação pedagógica são, entre uma vasta panóplia causal, algumas das referências que poderão servir de indicadores causais de um fenómeno tão complexo. Assim, Sampaio (1996: 32) não hesita mesmo em afirmar que "(…) a questão da indisciplina na escola é um mar de equívocos". O que nos remete para um conceito deveras complexo e onde não mora certamente a univocidade, pois que, segundo Estrela. (1996: 35) "(…) integra não só variáveis de ordem bio-psico-social referentes ao aluno, mas também variáveis referentes à família, à sociedade, ao sistema educativo, à instituição escolar, ao professor (…)"

Porque a "(…) questão da indisciplina é um problema que contribui para a crescente imagem negativa da escola, afligindo pais e professores dos diversos graus de ensino" (Amado, 2005: 5), vamos procurar analisar alguns dos contornos de tão diversificado problema. Não é fácil delimitar com precisão o conceito de indisciplina. O comportamento que uns podem considerar como indisciplinado é, muitas vezes, encarado por outros como normal, sem a gravidade que aqueles lhe atribuem. Para Amado (2001), um comportamento em si mesmo não é nem deixa de ser indisciplinado; O que lhe confere tal carácter é o contexto em que ele ocorre, a maneira como é encarado e avaliado. Esta disparidade, na apreciação das características da indisciplina, mostra-nos, desde logo, quão complexo é o fenómeno em si e quão diversas são as suas manifestações e interpretações.

De um modo genérico e, consequentemente abrangente, poderemos com Estrela (1996: 5) encarar a indisciplina como a "(…) desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas". Quebra de regras que, no contexto sala de aula, acaba geralmente por se traduzir em atitudes "(…) perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar" (Jesus, 1996: 31).

Reportando-nos ao contexto escolar, na opinião de Veiga (1995), a violação das regras é denominada 'disrupção escolar'. Este autor define, então, a *disrupção escolar* como o "(...) conjunto dos comportamentos escolares disruptivos, sendo estes definidos como a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola" (Veiga, 1995: 12). Esta perspectiva parece-nos ser a melhor aceite no seio da comunidade de pais e professores, para quem existe indisciplina quando se violam as normas estabelecidas, quando se perturba ou dificulta o processo de aprendizagem. É o

sentido mais comummente aceite, pois quando se fala em indisciplina fala-se, geralmente de "(…) alguma coisa de particularmente perturbador para a generalidade dos professores" (Carita & Fernandes, 2000: 15).

Convocamos Magalhães (1992: 18) para afirmar que "(…) comportamentos disruptivos, indisciplinados ou desviantes assumem o mesmo significado e estão intimamente associados ao conceito de indisciplina". Acrescentamos, sintetizando, que na literatura específica sobre esta problemática, também é frequente aparecer a designação de *comportamentos de oposição*. Para Vale e Costa (1994: 262), estes comportamentos são assim considerados se pais ou professores os julgarem num "(…) nível inaceitável de cooperação com a sua autoridade."

2.2.1. Os vários níveis de indisciplina

A clarificação dos conceitos de indisciplina, violência, comportamento anti-social, intolerância, delinquência, *'bullying'*, conflitos de convivência na escola não é fácil, uma vez que abrange quadros de referência multidisciplinares, ângulos distintos através dos quais estes fenómenos podem ser perspectivados e tomados sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais.

Alguma literatura da especialidade apresenta uma perspectiva determinística e, de certa forma, fatalística da violência, considerando-a endémica da própria sociedade e que impregna a vida pública e privada dos grupos sociais ou dos indivíduos. É o caso de Torrego e Moreno (2003: 14-15), para quem é percepcionada como um fenómeno "(…) que existe y que se reproduce por todas partes, al que ningún terreno está vedado, y que se sitúa en la zona más oscura, irracional e insondable de la naturaleza humana". Seguindo a ideia destes autores, a violência apresenta as seguintes características: versátil, ubíqua, fonte de múltiplos poderes, é uma mercadoria que se compra e se vende, com efeitos devastadores a curto ou a longo prazo.

A violência e a intolerância são das relações mais recorrentes entre as diferentes formas de organização social, económica e cultural do século XX. Entre as instituições mais atingidas pela violência social difusa, a escola apresenta-se também, como o lugar de ocorrência que produz e destrói valores antes sagrados para a cultura ocidental.

O acto desviante, na opinião de Alaoui (1999), dependerá, fundamentalmente, do seu grau de visibilidade. O carácter de 'desvio' será antes 'uma categoria semântica', ou uma 'etiqueta' que é atribuída a um comportamento, em função dos

padrões vigentes em determinados grupos sociais. São estes grupos que, ao instituírem as normas, criam o desvio e aplicam o rótulo de desviante aos supostos transgressores das mesmas, Becker (1985: 32) comenta que "(…) deste ponto de vista, o desvio não é mais uma qualidade do acto cometido por uma pessoa, mas antes a consequência da aplicação, pelos outros, de normas e sanções a um transgressor." Portanto, antes de admitir que os actos são por sua natureza desviante, há que ter em conta as condições em que eles se verificam e o 'processo' em que ele é julgado como tal.

Estes aspectos aplicam-se também à diferença entre os fenómenos de delinquência e os de indisciplina e violência na escola. A *delinquência juvenil* remete, necessariamente, para um quadro jurídico uniforme, codificado e oficialmente estabelecido num país, com prescrições e penas definidas para os actos considerados como infracções criminais; ao passo que os actos de indisciplina (infracção às regras) e de violência (comportamentos que põem em causa a sociabilidade) praticados no interior da escola não são considerados, na maior parte das vezes, como infracção à ordem legal geral. Limitando-se a atingir uma ordem normativa instituída, de natureza escolar ou ético-social, destinada a assegurar as condições de aprendizagem e a garantir a socialização dos alunos (Estrela, 2000).

Os códigos de conduta de referência são muito difusos, variáveis ou menos imperativos que os códigos legais. Os actos de indisciplina (e muitos actos ditos de violência) estão longe de se poderem considerar crimes, até porque pesa a atenuante de serem praticados por 'menores' a quem não é, ainda, imputada uma responsabilidade criminal total.

Se assumirmos que a violência e a delinquência na escola são sempre actos de indisciplina, também aceitamos que a grande parte dos actos de indisciplina verificados na escola têm um carácter não violento, tal como a violência nem sempre atinge os foros de delinquência. Podemos, então, pensar que, quando falamos de indisciplina, não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas de fenómenos distintos por detrás de uma mesma designação. Relativamente a esta distinção, Amado (2000: 7) propõe que se fale em três 'níveis de indisciplina'.

- O primeiro nível, que designa de '*desvios às regras da produção*', abarca aqueles incidentes a que é imputado um carácter 'disruptivo' em virtude da 'perturbação' que causam ao 'bom funcionamento' da aula.
- O segundo, dos '*conflitos inter-pares'*, abrange os incidentes que traduzem, essencialmente, um disfuncionamento das relações formais e informais entre os

alunos, podendo manifestar-se em comportamentos de alguma agressividade e violência (extorsão, violência física ou verbal, intimidação sexual, roubo e vandalismo), e atingindo, por vezes, contornos e gravidades de actos delinquentes, portanto de foro legal.

- O terceiro, dos '*conflitos da relação professor-aluno'*, é composto por comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, réplica desabrida a chamadas de atenção e castigos), abrangendo, também, a manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes (e outros funcionários) e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola. As circunstâncias e a gravidade de tais comportamentos ditarão a necessidade de passar ou não do foro escolar e institucional, para o foro judicial.

A partir desta tipologia analisamos alguns aspectos importantes; no primeiro nível "(...) não se consideram os factos de carácter violento e delinquente do comportamento dos alunos, o mesmo já não se verifica das manifestações do segundo e do terceiro níveis onde os comportamentos são geralmente agressivos." (Amado, 2000: 7). Assim, a manter-se esta distinção de níveis, existe a necessidade de ter em atenção uma série de aspectos que, sendo comuns na sua designação, serão de conteúdo muito diferente para cada um desses níveis, como as manifestações, particulares e específicas dos intervenientes no acto educativo: professores e alunos, as regras, normas e valores em jogo, os factores, as funções, as consequências e sua respectiva gravidade.

Torrego e Moreno (2003), por sua vez, apresentam a seguinte *categorização dos comportamentos indisciplinados*:

- disrupção na sala de aulas;
- problemas de disciplina (problemas interpessoais);
- 'bullying '(assédio, intimidação e maltrato entre iguais);
- vandalismo;
- agressão física;
- assédio sexual;
- absentismo e abandono;
- fraude (copiar nos exames ou provas de avaliação, plágio ou tráfico de influências).

Não há uma definição concreta sobre o conceito de indisciplina. Sendo uma palavra composta por prefixação - prefixo que significa a negação de qualquer coisa - , é analisada por vários autores, sob pontos de vista diferentes. Falar de indisciplina não é um assunto consensual. Não há um conceito partilhado de indisciplina, pois a não

observância de leis e de ordenamentos explícitos e implícitos na escola, não é entendida pelos diferentes actores do mesmo modo. Muitos actores tendem a considerá-la como um problema essencialmente relacional e, por conseguinte, não imputável apenas a um dos actores dessa relação. Dentro dessa óptica, numa situação de sala de aula, uma parte da responsabilidade cabe ao professor e outra ao aluno, não esquecendo a responsabilidade da escola, da família e da sociedade.

Alunos, professores e pais convergem no sentido de que os alunos indisciplinados 'que se portam mal' não se conformam com os padrões considerados, pela escola e pelos professores, como necessários ao ensino e a inserção no grupo ou turma. Poder-se-á dizer que a indisciplina se caracteriza por comportamentos não coincidentes com as regras consideradas necessárias ao eficaz desenvolvimento de situações escolares. Estas regras são definidas pela própria organização e também pelo professor que, nas suas aulas, usa frequentemente o poder de exigir comportamentos e atitudes necessários ao seu desempenho profissional e determina quais deles podem ser qualificados de indisciplinados.

Há professores que distinguem a indisciplina dos comportamentos perturbadores ou de distracção dos alunos e os que consideram que qualquer acto perturbador do funcionamento da aula é indisciplina. Assim sendo, falar sem levantar o braço é considerado por alguns professores indisciplina, enquanto, que para outros é considerado apenas um excesso de vitalidade próprio da idade, No entanto, outros professores, referem que a indisciplina é um sinal de que algo está mal. Na sala de aula, professores e alunos são detentores de poder de carácter e natureza diferentes e, cada um deles, tentará utilizar a sua parcela de poder para atingir os seus objectivos.

Parece evidente que a dificuldade que os professores sentem em gerir a heterogeneidade dos alunos deve-se, em parte, à manutenção de estruturas e modos de organização pedagógica desajustados dos princípios que levaram à generalização da escola e à 'promoção da escola para todos'.

A indisciplina é um fenómeno que causa múltiplos conflitos no meio escolar. E de novo nos questionamos: Mas, o que levará o aluno a ter estes comportamentos na escola? Poderão ser problemas familiares, o contexto social, a sua personalidade, o incremento da intolerância social, o aumento de escolaridade, a falta de disciplina escolar, a organização e clima da escola?

Nos seguintes apartados tentamos responder a estas questões.

2.2.2. As fronteiras de um comportamento indisciplinado na sala de aulas

Os comportamentos indisciplinados são, por sua vez, muito sensíveis à figura do professor. Existem turmas que são incontroláveis com um determinado professor, e inofensivas com um outro. Isto é, no mínimo, o professor constitui o principal responsável pela indisciplina, uma vez que não tem capacidade para gerir a aula de forma a evitar o aparecimento e desenvolvimento dos comportamentos indisciplinados. A indisciplina assume, com frequência, formas grupais. Isso não acontece em relação aos casos de violência e de agressão, relativamente aos quais o professor não constitui origem e cujo controlo em grande medida lhe escapa (Gottfredson, Fink & Graham, 1994; O'Donoghue, 1995). Sejam 'bons' ou 'maus', os comportamentos dos alunos, não podem ser vistos apenas como provenientes deles próprios. Torna-se indispensável considerá-los como parte de uma situação total, na qual actuam vários intervenientes atribuindo significados diferentes ao que se faz.

Assim, o grande objectivo dos comportamentos do indivíduo é atingir e desempenhar um papel de aceitação da sociedade, fazer parte de um grupo e, ao mesmo tempo, ser reconhecido por ele. Contudo, surgem problemas quando as condutas resultantes daquelas necessidades encontram obstáculos que dificultam ou impedem a obtenção de situações capazes de satisfazer essas necessidades. Por outro lado, se a pessoa em causa tem a convicção de que não lhe é possível conquistar lugar no grupo, a frequência dos comportamentos inadequados torna-se maior. Assim, a indisciplina consubstancia-se nas salas de aulas em condutas que colidem com os objectivos dos conteúdos de aula que o professor pretende atingir, através de um determinado conjunto de estratégias.

Segundo Brophy (1996), estes comportamentos podem constituir manifestações individuais ou grupais e apresentam usualmente um carácter benigno. Os comportamentos problemáticos mais comuns são 'chegar tarde', 'interromper as aulas', 'faltas de material', 'desatenção', 'falar para o lado' e 'formas menores de agressão física e verbal' (Amado, 1998). Porém, se o professor se revelar incapaz de lidar adequadamente com eles, o seu grau de recorrência pode conduzir a uma escalada de sérias consequências para a sua saúde mental, pois, para além de desenvolver um forte rancor para com os alunos, pode igualmente percepcionar-se como 'incompetente', 'incapaz', e 'não digno de respeito' por parte dos alunos.

Como facilmente podemos verificar, nenhum destes comportamentos é passível, por si só, de perturbar gravemente uma aula ou um professor. No entanto, a possibilidade de tais comportamentos serem exibidos por diversos (ou por 'muitos') alunos, e por períodos de tempo prolongados, pode transformar o seu carácter 'benigno' em 'maligno', com grave prejuízo para o ensino.

Na sequência do que se entende por indisciplina, os comportamentos indisciplinados violam as regras, prejudicam o processo de ensino aprendizagem e as interacções na sala de aula e na escola. Mas os comportamentos parecem assumir conotações diferentes entre os professores, sendo, deste modo, muito difícil especificar, com precisão, quais os que são considerados de indisciplina. Por outro lado, os docentes parecem tomar atitudes diferentes face aos comportamentos que consideram de indisciplina, o que pode dificultar aos alunos a percepção de quais desses comportamentos são considerados indisciplinados (Amado, 1998).

Já Vale e Costa (1994) referem que há uma sobreposição de conceitos neste domínio, podendo mesmo as investigadoras usarem designações diferentes para o mesmo tipo de acção. Estas autoras têm por base a teoria psicodinâmica de Veiga (1985), onde refere que, se quisermos compreender os comportamentos humanos, torna-se necessário ter em conta todo o contexto onde o aluno se insere e do qual fazem parte os significados atribuídos às suas atitudes pelas pessoas que com ele interagem: colegas, pais e professores.

Um outro factor a ter em conta será conhecer as razões que desencadeiam os comportamentos, já que o indivíduo actua influenciado por determinados objectivos. Segundo Magalhães (1992), o comportamento não é indisciplinado por si. É considerado como indisciplinado, ou não, conforme o contexto em que ocorre, bem como as perspectivas de quem o observa e de quem o adopta. Assim fará sentido, dizer que um comportamento, num mesmo contexto, visto por pessoas diferentes, é entendido de forma diversa, tanto no seu grau de gravidade, como na sua adequação à situação.

Deste modo, afigura-se-nos pertinente colocar algumas reservas quanto ao rótulo de comportamento indisciplinado até porque, associado a ele, surge a rotulagem dos alunos. Esta rotulagem, por parte de um grupo de pessoas, pela escola ou pela sociedade, pode levar à criação de estigmas sociais. E, como os alunos tendem a

comportar-se de acordo com as percepções que têm de si, criarão por ventura situações de indisciplina.

Neste sentido poder-se-ão desencadear actos de marginalidade, delinquência ou mesmo o aparecimento de subculturas e contraculturas opostas aos valores defendidos pela escola e pela sociedade. Assim, a escola pode tornar-se susceptível de fomentar comportamentos marginais quando, pelo contrário, era esperado evitá-los.

2.3. A violência em contexto escolar

A violência em contexto escolar é um assunto de elevada pertinência e actualidade. Todos os países industrializados se confrontam com esta problemática, que tem implicações, a nível escolar, familiar e da própria sociedade. A escola é um local de aperfeiçoamento intelectual, de aquisição de conhecimento e está cada vez mais a assistir a actos de violência vindos de todos os lados. A violência envolve muitos ângulos distintos, que têm a ver com aspectos éticos, políticos, económicos e sociais.

Debarbieux, (2007: 113) critica a definição lata de violência e afirma que "(…) a maior parte dos autores sobre a violência na escola aceita uma definição lata da mesma, incluindo, para além da delinquência, 'factos' que escapam largamente às descrições judiciárias". O autor entende que "(…) não pode existir saber total sobre a coisa violenta – sobre o facto social violência na escola – pois nós só poderemos ter representações parciais desta". Procurando, assim, ultrapassar certas clivagens e certas divergências, ao mostrar que os diferentes pontos de vista permitem uma pluralidade de esclarecimento e de representações. Para este mesmo autor:

> "(…) a pesquisa sobre violência é também: uma série de pontos de vista, com disciplinas diferentes que abordam de maneiras diversas, por vezes contraditórias, aquilo que em primeiro lugar é um fenómeno. Assim, existem diferentes abordagens e definições: comportamentos anti-sociais, distúrbios de conduta, violência criminosa, delitos periféricos, micro violências, abordagens pela vítima ou pelos agressores. A um fenómeno complexo só podem corresponder pontos de vista complexos" (Debarbieux, 2007: 117).

Deste modo, entendemos que falar de violência nos limita porque seria atribuir uma categoria permanente para definir uma situação em que se encontra a escola, quando a evidência aponta que a violência está presente mas apenas em casos isolados. Sabemos que cada escola é um microcosmos, cada sala de aula é uma realidade

distinta, cada aluno é um ser individual e não podemos fazer generalizações. Não podemos ignorar que as instituições e a sociedade exercem alguma forma de violência sobre os actores. O que pretendemos é compreender estes desvios do comportamento escolar entre os diferentes públicos. A nossa preocupação passa por conhecer, quais as formas de prevenção e intervenção, para evitar a violência.

A violência envolve muitos aspectos diferentes. Em diversas investigações aparece como uma etiqueta que se aplica a numerosos problemas de convivência. Assim, vários autores referem a violência como um conjunto de comportamentos anti-sociais praticados nas escolas, tais como: comportamento de incompatibilidade, agressões a pares, a professores, funcionários, roubos e vandalismo. É um problema social, político e pedagógico que se apresenta como um grande desafio para todos os actores do sistema educativo e social. Observamos, ocasionalmente, algumas formas de violência na escola e na sociedade, por exemplo uma atitude ou um comportamento de ameaça ao ser humano em algo que para si é fundamental enquanto pessoa, como seja a sua integridade física, hierárquica, psicológica, moral ou social, os direitos e as liberdades, assim como todas as formas de violação dos direitos humanos.

Encontramos na literatura consultada referência a vários tipos de violência tais como: a *violência delinquente* e a de atitudes. A primeira refere-se aos atentados físicos contra pessoas e instalações, violência verbal ligada a insultos graves, ameaças e calúnias. A *violência das atitudes* poderá incluir também a violência verbal, mais atenuada, assim como a resistência à participação e à comunicação. Esta violência aproxima-se, nos países de língua inglesa, ao '*bullying*': As conotações negativas são substituídas por 'agressividade', 'comportamentos anti-sociais', 'incivilidade,' 'comportamentos disruptivos`, violência cultural, machismo, competitividade, xenofobia; violência simbólica e violência psicológica, como, por exemplo, mandar fazer os trabalhos de casa aos alunos e não os corrigir ou fazer perguntas que o aluno não sabe responder, para o humilhar perante a turma.

A violência escolar tem muito a ver com a cultura da escola e com as relações interpessoais que aí se estabelecem. A cultura humana controla a capacidade de moldar e transformar o comportamento que pode ser modificado e corrigido com a aprendizagem. A resposta passa por intervir para prevenir estas condutas. As responsabilidades não são fáceis de aceitar: os professores referem, várias vezes, que as causas das condutas anti-sociais têm a sua origem no exterior da escola, em grande

parte nas famílias e na sociedade, e os problemas resultam dos modelos sociais, através dos quais os filhos, por observação directa e contínua dos comportamentos dos pais, procuram reproduzi-los, não só no contexto familiar, mas nos diferentes contextos, inclusivamente no escolar.

Para tentar prevenir a violência, é necessário conhecer as suas causas, que são múltiplas e complexas. E, para as analisar, é necessário ter em conta as interacções entre os indivíduos e os contextos em que se produzem, incluindo a influência que sobre eles exercem outros sistemas sociais e o conjunto de crenças e de valores da sociedade. Mas acreditamos que a violência não é uma fatalidade biológica e que podemos pôr fim ao sofrimento que ela provoca. Não apenas com esforços isolados, mas numa acção concertada. Se cada um de nós admitir que isto é possível, sê-lo-á. Como se inventa a violência, também se pode inventar a paz e construir uma sã convivência. Consideramos que a génese da violência não pertence apenas a uma pessoa, devemos passar dos sintomas às causas. Tal como enfatiza Devine (2001: 109) com esta ideia, ao defender que:"(…) temos que tomar atenção para não definir o locus de origem da violência como pertencente unicamente a um indivíduo e procurar identificar níveis mais profundos da violência que fazem parte dos quadros institucionais."

Na escola, esta problemática ocorre essencialmente entre as crianças e os jovens que a frequentam, razão de grande preocupação para os intervenientes da escola, pois, quando surge neste contexto, altera todo um clima que se deseja de aprendizagem, subvertendo assim o que deveria ser um contexto tranquilo e seguro.

É evidente que a génese da violência pode ser resultado das mudanças que ocorreram na sociedade, na transformação dos ambientes familiares e no tipo de vida que hoje em dia vivemos, como já referimos anteriormente. Por isso necessitamos de uma acção, a nível da prevenção, concertada entre várias forças sociais e políticas.

Um dos grandes objectivos da escola democrática passa pelo compromisso de aproveitar, até ao limite, as potencialidades dos alunos, para evitar que as diferenças individuais, grupais ou sociais destes se convertam em dificuldades para aceder à cultura que oferece o currículo comum, único e obrigatório. É essencial atender à diversidade, pois para nós este valor é tão importante como o respeito pela igualdade. A igualdade de direitos e a dignidade é fundamental para o reconhecimento da singularidade do outro, que é a base da diversidade.

No entanto, temos que estar atentos porque a violência escolar na adolescência, tanto pode ser um acto isolado que reflecte uma crise ou um conflito, como pode ser uma tensão individual persistente. Também pode ser o início de uma carreira de delinquente. Daí a necessidade de uma prevenção e intervenção precoce.

Na realidade e apesar de todos os riscos, acreditamos que o lugar mais seguro para as crianças é no interior da escola e não no exterior. Blaya (2008: 9) sustenta que:

> "(…) os jovens em idade de ser escolarizados correm mais riscos de ser agredidos no exterior da escola do que no seu seio, pois ela continua a ser, para muitas crianças o lugar mais seguro, mesmo que massacres americanos, como os de Columbine ou Littleton, tenham feito as primeiras páginas dos jornais."

Compreendemos a preocupação dos actores da escola e da sociedade, porque todos os dias são bombardeados com temas tratados na comunicação social sobre actos de violência. Assim, em declarações ao 'Diário Económico', 5 /03/ 2008, o Procurador Geral da República (PGR) indica "(…) que está a acompanhar o caso da agressão a uma professora por parte de uma aluna numa escola do Porto". Menciono ainda o caso do telemóvel que pôs o país a falar sobre a violência na escola. Esta é objecto de programas televisivos, tema de debates entre docentes, pais, magistrados, psicólogos, políticos e comunidade em geral, caso do programa "Prós e contra" da Rádio e Televisão de Portugal (RTP) – "Educação: o fim da autoridade?" (2008). Também o mesmo PGR, falando na Comissão Parlamentar da Educação e Ciência, disse que há medo de fazer participações (17-06-2008).

Mas ao ser um assunto de discussão permanente quer a nível político, quer a nível educativo, esta problemática adquire dimensões mediáticas, de tal forma que se torna capa de imensas revistas e inclusivamente nota de abertura de noticiários televisivos. O que provoca constantemente nos professores, pais e alunos, uma enorme angústia.

Abramovay e Rua (2003: 21-22), na senda de Charlot (1997), ampliam o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis:

- "*Violência*: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- *Incivilidades*: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- *Violência simbólica ou institucional*: compreendida como falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; às imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação

> da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos."

Portanto, quando se estuda a violência escolar, deve considerar-se:

- Os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas, etc., conforme qualificados pelo Código Penal;
- As incivilidades, sobretudo, conforme definidas pelos actores sociais;
- O sentimento de insegurança ou, sobretudo, o que aqui denominamos "sentimento de violência" resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência (Debarbieux, 1998: 42).

Assim, os investigadores têm procurado refinar o conceito de violência, considerando a população alvo os jovens e o contexto escolar como organização.

Os termos para aludir à violência variam de um país para outro. Nos Estados Unidos, diversas pesquisas recorrem à expressão 'delinquência juvenil'. Na Inglaterra, alguns autores defendem que o termo 'violência' na escola só deve ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores ou em relação a actividades que provoquem suspensão, actos disciplinares e prisão. As respostas dadas pelos diferentes países não são análogas. Mas o que compreendemos é que, em todos os casos, se fala que na instituição escolar existem jovens violentos.

A violência é um assunto que afecta a muitos *âmbitos* distintos: a gestão política e a saúde pública, porque os hospitais recebem os feridos vítimas de violência e os psicólogos, terapeutas e psiquiatras fazem o acompanhamento aos agressores e às vítimas; ao urbanismo porque exige uma resposta ao nível da construção de instalações desportivas para os jovens; afecta ao tribunal judicial, onde se recorre em última instância; é caso de segurança, no entender dos agentes da Escola Segura; um assunto de política educativa, ao considerar a educação um serviço público, que tem de garantir a qualidade; e, por último, é uma questão comunitária que afecta todo o contexto exterior, onde se manifestam actos violentos (Bardisa, 2006).

Matos et al. (2008: 27) enfatizam esta conceptualização diversificada ao afirmarem que:

> "(…) a violência consiste na utilização da agressão, do poder/influência física ou psicológica, ou da ameaça contra outra pessoa, grupo ou comunidade. Tem como objectivo primeiro ferir o outro, física ou psicologicamente, e inclui a manipulação e sedução, com o objectivo último de algo, coacção ou demonstração de domínio e poder."

Seguindo a linha de pensamento metodológico que nos norteia desde o início deste trabalho de investigação, que é a de não nos propormos esgotar as profundidades semânticas e representativas dos conceitos, esboçamos apenas alguns contributos julgados oportunos, relevantes, identitários, recorrendo a diversos autores consultados. Assim, de acordo com o *Seminário de Educación para la Paz* (1994), a violência pode entender-se como

> "(…) una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades,...) La violencia puede ser visible o invisible, puede proceder de personas o de instituciones y puede realizarse activa o pasivamente. Además de la violencia directa, existe una violencia estructural, de la que tal vez es más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad" (Seijo & Olmedilla 2003: 15-16).

A violência pode ser perceptível ou imperceptível. Muitos jovens, que vivem em situação de vulnerabilidade, são muitas vezes invisíveis, em primeiro lugar aos olhos da sociedade e, em segundo, aos olhos da instituição escola e, quantas vezes, aos da própria família. Esta *invisibilidade* está relacionada com o estigma e com o preconceito, com a falta de identidade. O preconceito promove a invisibilidade à medida que projecta no indivíduo um estigma, que o anula e o esmaga na sua singularidade e substitui-o por uma imagem estereotipada, a partir de uma classificação feita à priori. Outra forma de tornar alguém invisível passa pela indiferença; quando a pessoa é ignorada, não é compreendida pelo outro. Quando olhamos para uma pessoa já projectamos nela os conceitos construídos a seu respeito, a partir da informação que temos, das nossas ideias e valores. Assim, admitimos que a identidade dos jovens está associada a um processo de construção social contínuo e dinâmico vivido pelo jovem ao longo da vida.

Os jovens, desde cedo, entendem a violência como um instrumento legítimo e libertador, enquanto membros de um grupo, de uma instituição escolar ou enquanto indivíduos membros de uma sociedade. Percepcionam as representações intelectuais, de políticos, de líderes de opinião, e de líderes fundamentalistas religiosos, manifestando-se fascinados pela violência que pensam ser redentora de si mesmo, sem saber que estão a apropriar-se de um vírus letal que os conduz a situações de extrema violência. Neste sentido, Torrego e Moreno (2003: 16) afirmam que "(…) la violencia es versátil, multiforme, se manifiesta de muchas maneras y refleja muchas y muy

distintas tendencias y procesos de nuestra sociedad, es ubicua, brota en todas parte; es una fuente de poder y una mercancía que se compra y se vende en el mercado."

Entendemos, pois, que a violência se apresenta de várias formas e, se manifesta de modos diferentes, mas não podemos deixar de reconhecer que, em qualquer das formas em que se apresenta, gera um estado de ansiedade e insegurança e às vezes, alcança quadros depressivos que complicam gravemente o ensino e a aprendizagem. A violência é uma fonte de poder, dos mais fortes sobre os mais fracos, é um mercado que se realiza com a sua divulgação, filmes, meios de comunicação social, armas, etc. Na análise dos fenómenos de violência, a literatura aponta, como primeira dificuldade, a imprecisão linguística, ou seja, perante a complexidade das categorias de comportamentos anti-sociais a representação discursiva coloca-se muito aquém da representação cognitiva, embora haja a tendência, no que ao espaço educativo diga respeito, em 'meter tudo no mesmo saco'. Isto é, todos os conceitos são entendidos como violência, apesar de terem significações diferentes.

Na opinião de Galtung (1998), a violência directa física ou psicológica é mais visível do que a que se manifesta em condutas. Por *'violência cultural'*, entendem-se todas as expressões de cultura que tendem legitimar a violência (machismo, competitividade, xenofobia, etc.). Já a 'violência estrutural' ou 'violência simbólica' tem a ver com uma estrutura social que é violenta em si mesma, já que não permite satisfazer as necessidades básicas das pessoas e, no dizer de Sartori (2001: 73), "(…) nos violenta incluso sin actos de violencia e incluso sin violentadores."

A escola actual sofre o resultado da decadência de valores que tem afectado a nossa sociedade nos últimos anos. Não existe uma consciência clara, por parte da sociedade, nem por parte de muitos professores, do que realmente significa a educação e como ela pode ser encarada. Esta situação leva-nos, ano após ano, a questionar justificadamente o nosso sistema educativo e a analisar as causas do fracasso escolar e da violência escolar. Na nossa sociedade, a autoridade do professor é pouco reconhecida. Sendo possível deduzir que a escola fracassa por força das suas próprias deficiências e que estas se forjam na sociedade. Por exemplo, a escassa crítica que, por vezes, os pais exercem sobre os filhos e a negação da autoridade do professor, é de facto o que provoca os conflitos no exercício de autoridade.

Tudo isto se reflecte negativamente, tanto na aquisição de valores como na obtenção de resultados académicos e de uma boa educação. Os professores

confrontam-se todos os dias com inúmeros problemas sobre os quais têm de tomar posição: violência, roubos, indisciplina, insensibilidade aos valores tradicionalmente consagrados. O tipo de violência que mais ocorre na escola tem muito a ver com a cultura da escola e o tipo de relações interpessoais que ali se desenvolvem, sejam de ameaça ou de vitimização entre iguais.

Torrego e Moreno (2003: 16) referindo-se à opinião de Cormick (1988), sobre a agressão, referem que "(…) la agresión es cualquier comportamiento hostil realizado por uno o varios individuos con la intención de causar un daño psicológico, social o físico en otros u otros individuos" Consideramos que, na base dos comportamentos agressivos, estão implícitos o modo como o indivíduo se relaciona com o medo, a frustração, a culpa, ou desacordo com uma situação. Os autores (2003: 16) também explicam a agressão "(…) como una forma poco social de resolver la tensión en la búsqueda de la satisfacción de las propias necesidades, cuando esto interfiere con la satisfacción de las necesidades de los otros."

2.3.1. O 'bullying' em contexto escolar

Os problemas da escola, nomeadamente a nível do '*bullying*'/ agressividade entre pares, são pouco partilhados e discutidos e as soluções chegam tarde com prejuízo para toda a comunidade (Pereira, 2001a). Contudo, as escolas parecem hoje melhor preparadas para circunscrever os seus problemas.

Entende-se por '*bullying*', o abuso sistemático de poder entre pares (Smith & Sharp, 1994) ou um processo de agressão intencional e repetido, um "abuso de poder agressivo e sistemático a longo prazo" (Olweus, 1993: 9).

Duas características adicionais parecem estar associadas:

- os benefícios directos para o agressor;
- a satisfação pessoal em maltratar o outro.

Outra característica desta agressão, no entender de Smith et al. (1999: 13), é o recurso a formas de sedução, a 'convencer', como, por exemplo, 'pedir dinheiro'. O que facilita o não assumir o acto quando confrontado como actor da agressão. Este mesmo autor refere ainda que a violência não é senão uma parte do *'bullying'* e reciprocamente. Na sequência desta problematização Debarbieux (2007: 109) avança com a ideia de que "(…) limitar a violência no meio escolar ao '*school bullying*' é não tomar em consideração a violência dos adultos contra os alunos nem as violências anti-

institucionais que se traduzem por um aumento das devastações dos locais ou das agressões contra os professores."

Ser vítima ou agressor torna-se um acumular de traços de carácter que culmina nos agressores numa personalidade 'anti-social'. O problema do *'bullying'* é complicado e assume diversas dimensões que necessitam de ser estudadas individualmente, isto é, caso a caso.

O *'bullying'* ultimamente tem sofrido algumas alterações, aproveitando as potencialidades da Internet. Referimo-nos ao '*cyber-bullying'* ou '*bullying* virtual'. O '*cyber-bullying'* consiste no recurso à tecnologia para ameaçar, humilhar ou intimidar alguém, seja por via de correio electrónico, salas de conversa (chats), *messenger* ou telemóvel. Lançam-se boatos na rede, fotografias que muitas vezes são retocadas e modificadas, revelam-se pormenores íntimos e pessoais que podem ser verdadeiros ou falsos.

A rede social na Internet '*YouTube*' tem sido muito utilizada para a prática do '*cyber-bullying'* ao serem colocados vídeos com o intuito de agredir. Encontramos vários vídeos onde vítimas de violência e de ameaças na escola expõem os seus casos e incentivam os mais novos a denunciarem situações semelhantes. Na revista Sábado nº 204- 27/03/2008, aparece em grande título a notícia transcrita da autoria de Lacerda, et al. (2008: 49).

> "(…) ameaçam, espancam e filmam" (….) "batem nos professores a pontapé, dão-lhes socos ou atiram-lhes navalhas. Alguns gravam tudo com os telemóveis e põem os vídeos na Internet. Estes são os piores casos de violência nas escolas" (….) "Vários vídeos com insultos e agressões, gravados por alunos em escolas portuguesas, estão disponíveis no 'YouTube'."

Uma das grandes diferenças entre o '*bullying*' tradicional e o '*ciber-bullying'* é o facto de, neste último, os jovens não estarem frente a frente e, por vezes, nunca chegam a saber quem é o agressor, sendo que as acções são muitas vezes praticadas por simples entretenimento, sem que os agressores conheçam as vítimas. Esta forma de violência ultrapassa os muros da escola para um plano virtual, onde qualquer pessoa pode ter acesso. O 'adolescente vitima de *'bullying'*, no entendimento de Rodríguez (2004: 63), expressa uma necessidade de impressionar, de destruir, de protagonismo, de se sentir superior, de ser diferente, de preencher o vazio emocional. Um adolescente que seja vítima diariamente de roubos, ameaças e humilhações, sentirá a escola como uma tortura. Carra e Sicot (1997) afirmam que o '*bullying'*

permite uma abordagem pertinente dos efeitos psicológicos e individuais sobre as vítimas. Eles mostram que o *stress* causado pela vitimização pode ser um *stress* cumulativo e, por esse motivo, difícil de tratar, por se encontrar profundamente instalado na estrutura psicológica dos sujeitos.

2.3.2. Estudo do 'bullying' em Portugal

Ao iniciarmos este estudo sobre "a disciplina e convivência na escola: a prevenção, diagnóstico e intervenção", realizámos um levantamento da revisão da literatura sobre o '*bullying*' produzida em termos nacionais e internacionais. Quanto à pesquisa bibliográfica sobre os estudos portugueses, damo-nos conta que as preocupações com esta problemática apareciam em algumas pesquisas empíricas no âmbito da indisciplina na escola, quanto ao controlo da actividade dos alunos na sala de aula, em trabalhos centrados a partir das representações dos professores.

Trabalhos específicos sobre o '*bullying*', questionando a própria criança eram quase inexistentes. Fonseca (1992) estudou os comportamentos anti-sociais de crianças dos 8 aos 17 anos, através de questionário, estando contempladas questões sobre a agressão entre pares na escola. Pereira et al. (1996) centram a sua investigação nas práticas agressivas dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos de Escolaridade (crianças entre os 5 e os 12 anos), sobretudo a vitimação/agressão nos recreios e a caminho de casa, envolvendo toda a comunidade educativa, inquirida por questionário. Parece subsistir a ideia de que nas escolas de pequenas dimensões e em turmas de poucos alunos estes problemas não existiam ou assumiam pequenas dimensões. Em estudos de Pereira et al. (1996), concluiu-se que se trata de um mito, pois o '*bullying*' não parece ser mais frequente em turmas com maior número de alunos.

A investigação de Matos e Carvalhosa (2001) enfatiza a diferenciação entre jovens provocadores e vítimas nas escolas portuguesas. O seu estudo centra-se em alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos e a frequentar o 6º, 8º e 10º ano de escolaridade. A sua amostra foi de 191 escolas nacionais, num total de 6903 alunos. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário, sobre comportamentos de saúde. Analisam os comportamentos que o *'bullying'* provoca em contexto escolar. Este estudo vem realçar as características físicas dos jovens que provocam outros na escola, e dos que são provocados, bem como os factores que os diferenciam e que determinam estes dois comportamentos. O que se pretende é que as intervenções a ser implementadas acabem com os comportamentos de '*bullying*' e se

tornem adequadas e adaptadas às características dos nossos jovens e não somente baseadas em experiências de outros países.

Pensamos que esta é uma das áreas onde é necessário desenvolver mais estudos. A grande maioria dos trabalhos produzidos tem sofrido sobretudo a influência da literatura da área da psicologia, ficando de fora outras perspectivas de estudo, tais como a sociologia da educação e das organizações que, ao cruzarem-se, iriam contribuir para o aprofundamento e melhor compreensão do problema, a complexidade do processo e a necessidade de o isolar.

A partir do estudo do '*bullying*', verificamos que um outro factor deveria ser equacionado no estudo da violência na escola, envolvendo a agressão entre docentes, funcionários e alunos, onde a relação de autoridade é diferente daquela que se regista entre pares. Os problemas vividos pela escola em cada momento, no nosso entender, devem ser assumidos, partilhados e discutidos por professores, alunos e pais. A relação professor/aluno com abuso de poder pelo professor que, de forma sistemática 'goza' o aluno e o ridiculariza aos olhos dos colegas, com efeitos negativos sobre a sua auto-estima, é fonte de um mal-estar generalizado na sala. Os professores podem adoptar, perante os alunos, atitudes defensivas como: rejeição, abuso de poder, passividade ou alguma ingenuidade num excesso de companheirismo Sampaio (1996).

O '*bullying*' não se confina aos recreios, refeitórios, espaços desportivos ou na sala de aulas, envolvendo membros do seu grupo ou extra grupos. Envolve, igualmente, os professores, que são agredidos, ameaçados com armas de fogo e armas brancas, insultos, roubos e outro tipo de danos físicos, psicológicos e morais, fragilizando a sua profissionalidade.

As crianças e os jovens passam uma grande parte do seu dia na escola, onde as relações que estabelecem com os colegas e os adultos e mesmo com o espaço físico da escola e dos *recreios*, são fundamentais para a sua formação e vida futura. É no recreio onde se realiza uma parte importante da experiência de vida da criança na escola, em particular quanto ao desenvolvimento de competências sociais (Pellegrini & Smith, 1993). A grande maioria dos jovens gosta ou adora os recreios. É no recreio que as relações entre pares são mais livres e espontâneas e se fazem aprendizagens diferentes mas tão importantes como as da sala de aula (Blatchford & Sharp, 1994). Questionamo-nos: *Será o recreio um espaço de socialização e de autonomia para o aluno?*

Entendemos que o recreio é um espaço e um tempo em que o aluno pode livremente escolher o que quer aprender, os seus amigos, fora das ordens do adulto. Assim Soeiro (2003: 31) refere que

> "(…) para a grande parte dos jovens, há duas escolas: a escola dos intervalos, do grupo de amigos, dos torneios de futebol ou até dos debates, e a escola das aulas, do conselho executivo, dos professores, dos amigos momentaneamente transformados em adversários na corrida para o sucesso… Estas escolas não costumam coincidir." (Estudante do Ensino Secundário e Membro da Associação de Estudantes - Escola Secundária de António Sérgio, Vila Nova de Gaia).

Segundo o autor, a grande diferença inicia-se logo porque a primeira escola não é obrigatória; vai-se porque se quer, porque se gosta. Aqui, as pessoas falam a mesma linguagem, podem dar gargalhadas e até fazer algumas imbecilidades; aqui o tempo corre mais rápido, nem é necessário olhar para o relógio. A segunda é uma obrigação, porque a lei assim o impõe, ou porque os pais assim o determinam; tem de se falar baixíssimo e muitas vezes as pessoas não entendem porque falam linguagens diferentes. Mas sucede que, tendo em conta a afirmação de Soeiro (2003: 32), "a primeira escola tem, para quem nela vive, mais sentido, que a segunda mas tem menos sentido para os professores ou os ministros."

Consideramos que, apesar da existência de violências nas duas escolas, a maior violência de todas é que estas duas escolas poucas vezes se encontram. Quando se encontram raramente se compreendem já que cada uma delas se considera a mais importante, negando a importância uma à outra. A segunda manda mais que a primeira e é esta, que é chamada de escola, que ignora a existência da primeira, para continuar intocável e imutável na sua missão. No entanto, este espaço da primeira escola é posto em causa pelo número de agressões e de ofensas que aí acontecem. Então porque é que o '*bullying*' é mais frequente no recreio, quando se trata de um tempo de lazer e de um espaço de jogo e recreação?

Parece ser difícil de explicar. Contudo, alguns factores parecem estar associados à frequência mais elevada de práticas agressivas no recreio, nomeadamente, associadas às características desses contextos e dos tempos livres. Quanto aos espaços, a oferta é pouco diversificada e as suas dimensões reduzidas face à densidade de alunos. Quanto aos tempos livres, são períodos em que cabe a cada criança fazer a sua gestão; cada um tem a oportunidade de escolher os seus parceiros de jogo, as actividades ou jogos a realizar e definir o início e o fim das mesmas.

(Marques, Neto & Pereira, 2001b: 556) concluíram que "(…) os recreios vazios são locais onde o '*bullying*' é mais frequente; pelo contrário, nos recreios melhorados com equipamentos móveis, menor percentagem de crianças foi vítima e agressora". Na óptica destes autores, neste espaço de desenvolvimento, de socialização, de aprendizagem e jogo, que são os recreios, é que são permitidos e são possíveis contactos com os pares e são escolhidos os amigos, actividades, jogos, sem a influência directa dos adultos.

Sabemos da insegurança existente, hoje, nas cidades e vilas e que a vida das famílias não permite que as crianças e os jovens usufruam de espaços como a rua e o parque de jogos, tornando-se assim, o recreio o seu substituto mais seguro.

2.4. Agressividade, violência e delinquência

Procuramos, neste breve enquadramento teórico, verificar a distinção entre agressividade, violência e delinquência. Na sequência de alguns autores, remetemos o mero fenómeno da agressividade para um quadro biológico e social determinado pela satisfação de necessidades básicas, enquanto consideramos a violência como uma forma de agressividade 'injustificada e cruel' (Ruíz & Mora-Meschán, 1997).

As agressões podem ter a intencionalidade de magoar ou não. Isto é, podem ser premeditadas ou impulsivas, podem estar associadas a instinto de sobrevivência, ou pode ser uma provocação ou apenas uma resposta no sentido de defesa. Para que a delinquência atinja as raias da criminalidade é necessário que os comportamentos em causa caíam sob a alçada do Código Penal e sejam, por isso, considerados crimes.

Por outro lado, existe uma certa dificuldade em estabelecer fronteiras rígidas entre a agressividade, a violência moral e a delinquência. Há que reconhecer, por outro lado, que a indisciplina escolar pode degenerar, com facilidade, em violência e em delinquência 'persistente', havendo autores que vêem nela (sobretudo quando se mantém frequente e contumaz, num mesmo indivíduo, entre os 12 e os 18 anos), o princípio de uma carreira de desvio (Coulby & Harper, 1985).

2.4.1. Conduta anti-social e tipos de agressividade

Para Loeber e Hay (1997: 373) a conduta anti-social ou agressiva é vista como "(…) aquela que inflige dano físico ou psicológico ao outro; e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infracção às leis vigentes". Por sua vez, Coie e Dodge (1998: 781) salientam, ainda, por oposição aos autores precedentes, o

papel da intenção subjacente a esse dano como aspecto importante a levar em consideração na definição. Loeber e Hay (1997) distinguem também entre 'actos de agressão menor' e 'actos de violência' consoante o grau de gravidade das consequências da conduta anti-social.

Coie e Dodge (1998) e Díaz-Aguado (1996) sugerem que se diferencie ainda dois subtipos de violência ou agressão e para estes autores não há diferença entre elas: a violência reactiva ou expressiva e a violência instrumental ou proactiva.

A *violência reactiva* é desencadeada pelas condições que a antecedem, isto é, surge como uma explosão emocional, um nível de tensão e crispação elevados que ultrapassam a capacidade da pessoa para enfrentar o evento social de outra forma. A *violência instrumental* ou proactiva é desencadeada pela perspectiva dos resultados que o indivíduo espera obter, isto é, utiliza-se para se conseguir um determinado resultado. Os indivíduos que recorrem a este tipo de violência tendem a justificá-la, dando-lhe uma aparência legítima. É ainda possível identificar indivíduos que praticam mais a violência reactiva, outros que recorrem mais à violência proactiva e ainda alguns em que estão as duas presentes. Esta diferenciação pode conduzir-nos a formas diferenciadas de intervenção, eventualmente mais eficaz segundo os casos. No primeiro caso, seria ao nível do controle emocional, da auto-regulação dos impulsos que pareceria mais adequado actuar; enquanto, no segundo caso, seria ao nível da representação cognitiva interpessoal e da diferenciação e modificação de estratégias para alcançar determinados objectivos.

A ideia de que violência gera violência é amplamente confirmada pelas investigações (Coie & Dodge, 1998; Díaz-Aguado & Arias, 1995) na medida em que "(…) conviver com a violência aumenta o risco de a vir a exercer ou de converter-se numa sua vítima, especialmente quando a exposição se produz em momentos de especial vulnerabilidade como a infância e a adolescência" (Díaz-Aguado, 1996: 59).

2.4.2. A Delinquência juvenil

Em Portugal, na década de noventa, esta problemática tornou-se mais visível e começou a tornar-se objecto de interesse por parte da classe política na apresentação de novas propostas de intervenção nos casos que chegam aos Tribunais de Família e Menores. Nesta período, a "Comissão de Reforma do Sistema de Execução de Penas e Medidas" cuja acção veio a traduzir-se na aprovação pela Assembleia da República, em 1999, da "Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo" (Ministério do

Trabalho e da Solidariedade) e da "Lei Tutelar Educativa" do Ministério da Justiça. Tendo entrado em vigor no dia 1 de Janeiro de 2001, estas duas leis substituem o modelo consubstanciado na Organização Tutelar de Menores (OTM), diploma legal que, nas últimas décadas, servira de enquadramento ao sistema de justiça tutelar de menores.

A intervenção tutelar de protecção, expressa na primeira, desenvolve-se relativamente a casos em que se verifique a ameaça dos direitos essenciais, cívicos, sociais, económicos e culturais, da criança ou jovem requerendo-se, assim, a actuação do Estado. A intervenção tutelar educativa preconizada pela segunda está reservada a jovens que, entre os 12 e os 16 anos de idade, tenham praticado facto qualificado pela lei como crime, colocando em causa os valores jurídicos essenciais à vida social.

A expressão 'delinquência juvenil' tem, geralmente, uma conotação jurídica e designa os actos cometidos por um indivíduo abaixo da idade de responsabilidade criminal, que infringe as leis estabelecidas. Esta designação, embora relacionada com a conduta anti-social, porque a primeira pressupõe em geral esta última, pode dela diferenciar-se, na medida em que sob a designação de conduta anti-social se incluem os comportamentos que desrespeitam os outros e violam as normas de uma determinada comunidade, sem necessariamente infringirem as leis vigentes. Manifestando-se de forma diferente, consoante se trate de crianças, adolescentes, ou adultos (Fonseca, 2000a: 9-12).

Assim Weiner (1995) considera que, do ponto de vista da sua gravidade, os actos delinquentes podem ser graves (contra pessoas ou bens, como assaltos e roubos), ou constituir pequenos delitos (como vandalismo, actuação desordeira), ou respeitar apenas o estatuto dos jovens por serem menores (por exemplo, fugir de casa). Este mesmo autor sugere ainda que os estudos clínicos e a investigação permitem classificar os jovens delinquentes em quatro grandes tipos:

> "(…) os delinquentes *socializados* que apresentam pouca perturbação psicológica mas que se envolvem em actos anti-sociais, enquanto membros reputados de uma subcultura delinquente" que pertencem ao tipo mais frequente, e actuando sempre em grupo ou em gangs;
>
> "(…) os delinquentes *caracterológicos* nos quais a conduta anti-social deriva de um estilo de personalidade cronicamente centrado em si próprio, explorador e sem consideração pelo outro", um tipo pouco frequente talvez precursor da psicopatia no adulto;

> "(…) os delinquentes *neuróticos* que se portam mal como uma expressão sintomática de necessidades e preocupações subjacentes; e os delinquentes *psicóticos* ou neuro psicológicos, cuja transgressão da lei resulta de substanciais deficiências de raciocínio, do controlo dos impulsos e de outras funções integradoras da personalidade." (Weiner, 1995: 312).

Carvalho (2003: ix) faz referência a um estudo sobre a caracterização do grupo de rapazes e raparigas que estão referenciados nos Centros Educativos de Reinserção Social, sobre o que se passa nos trajectos de vida individual e social destes grupos de risco. Onde nos mostra vidas prematuramente

> "(…) marcadas pelo abandono, morte, separação, desamparo, violência, intermitência, descontinuidade, abuso, negligência. Vidas de crianças primeiro vítimas, repetidamente vítimas, vítimas deixadas ao sabor de quem não nasce igual em direitos: bairros sociais pobres, de condições de vida humilhante, famílias destroçadas pelos problemas de álcool e droga, pais incapazes de assumir as suas responsabilidades e, por isso mesmo, sem hipótese prática de cuidar dos filhos. Crianças que sucessivamente vão dando sinais, gritos mudos que as malhas se esquecem de apertar, e que cedo caem no insucesso e abandono escolar precoce, na vida deitada à rua, sem regras e limites, tão igualmente fascinante e fácil como extremamente difícil e ardilosa, crianças a quem à esquina pregam rasteiras, lá onde mora a droga, a possibilidade do furto fácil, a mendicidade, a prostituição, (…) lá onde as malhas da saúde, da educação, da intervenção social se esqueceram de apertar, lá onde estes destinos tão previsivelmente ruinosos permaneceram inexplicavelmente sem resposta eficaz."

Vidas marcadas pela desgraça e pela adversidade, a quem não são reconhecidos os seus direitos como cidadãos, crianças sem presente e sem futuro.

3. Convivência e conflito escolar

A palavra **conflito** não tem muito crédito. É habitual ser definido como um processo que se inicia quando uma das partes reconhece que a outra, através da sua actividade, interferiu de um modo desfavorável, em algo que de alguma maneira lhe interessa, com alguma coisa que a preocupa, o que quer que esta seja. Assim, o conflito surge quando ocorrem actividades incompatíveis, aquelas que impedem, obstruem ou interferem com a acção do outro ou que o injuriam.

As conotações que o termo conflito pode ter estão, provavelmente, associadas a situações desagradáveis, incómodas, problemáticas e normalmente relacionadas com processos de tomada de decisões. Provavelmente, se nos dessem a opção de escolher uma vida sem conflitos, ou com conflitos, estaríamos muito tentados a optar pela primeira. Mas pode não ser assim para todas as pessoas. Algumas sentem-se atraídas

pelo conflito, traçam-no como um desafio, como uma forma de se auto-avaliarem, como uma oportunidade de desenvolver novas capacidades, para inovar, para se desenvolverem.

Quando falamos de conflito existe a propensão para o considerar de uma maneira negativa, como justifica Dios (2008: 93): "(...) porque, habitualmente, confundimos os conflitos en si mesmos, coa maneira en que tradicionalmente os resolvemos, é dicir, coa forza, coa imposición, coa dominación, coa violencia ou coa guerra, no peor dos casos." Os conflitos existem e sempre existiram com consequência de diferentes critérios, aspirações, projectos, desejos entre pessoas, grupos e nações. A resposta não passa por ignorá-los, mas sim em aprender a resolvê-los de um modo conciliador.

A escola é, especialmente, um dos contextos considerados conflituosos. Mais concretamente os alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, são considerados pelos adultos como conflituosos. Quando pensamos nos conflitos que surgem no contexto educativo, normalmente associamos estes problemas à indisciplina, à agressão, ao '*bullying'*, à violência, ao vandalismo, à falta de respeito dos alunos para com os professores e com os auxiliares da acção educativa, porque, normalmente, são estes os temas que os órgãos de comunicação nos apresentam. Reconhecemos que o contexto educativo é, em si mesmo, conflituoso, mas esse conflito é indispensável para colaborar no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

Quando abordamos o conflito em geral e, de um modo específico, o conflito escolar, segundo Iborra (2007: 108), deve diferenciar-se, "(...) dois tipos de *conflitos*: *interpessoais* e intrapessoais. Os primeiros, são os que ocorrem entre os alunos, entre os professores e os alunos, e entre os próprios professores ou, inclusivamente, entre os professores e outras figuras administrativas da escola."

Os *conflitos intrapessoais* são aqueles em que uma só pessoa analisa, quando necessita tomar decisões para fazer determinada escolha, e em que assume a totalidade da responsabilidade. Dizemos, em oposição, interpessoal, isto é, conflito entre duas ou mais pessoas, porque os centros de interesse, as necessidades ou os desejos são incompatíveis, podendo o resultado terminar numa relação fortalecida ou deteriorada. Algumas investigações (Noronha & Noronha, 1992: 28), em organizações indicam que existe conflito:

- "(…) *intergrupal*, quando é ocasionado entre grupo de pessoas,

- *Intragrupal*, quando se instala dentro do próprio grupo;
- *Interinstitucional* e *intra-institucional*, quando envolve instituições e se instala, respectivamente, entre ou dentro das mesmas."

Várias vezes, os comportamentos e as interacções são inconvenientes, embora, por vezes, bem-intencionadas mas despropositadas, originam resultados insatisfatórios e incómodos, lesando tanto o aluno como o professor e até o bom ambiente no seio da instituição. No entanto, actualmente existe um consenso entre vários investigadores que consideram o conflito natural no contexto das relações humanas. Em todas as relações, que ocorrem seja no campo familiar, no profissional, no desportivo, no social, no cultural e no político produzem-se situações de tensão. Se essas tensões são controladas e orientadas, estamos dentro dos critérios da regularidade, do normal. O problema surge quando estas tensões não são facilmente compatíveis. Estas situações de acareação de interesses e de difícil concertação levam a posições de conflito e por vezes de violência verbal. É impensável uma comunidade educativa sem conflitos, onde as pessoas estejam sempre de acordo. Na vida, movemo-nos por objectivos e, ocasionalmente, cruzamo-nos com pessoas que possuem objectivos diferentes dos nossos. Surgem conflitos quando existe incompatibilidade nos objectivos que uns e outros definem.

Quando pensamos na vida em sociedade, em que realizamos um conjunto de acções partilhadas, no local de residência, no trabalho, em casa, na escola ou num outro qualquer espaço. Como diz Vallejo e Gestoso (2006: 34) "(...) no podemos pensar como seres neutros. Somos un entramado de puntos de vista, de sentimientos, de impresiones, de imágenes y intereses que construimos a partir de la relación activa com los otros." Todas as acções, comportamentos ou até acontecimentos provocam, geralmente, uma reacção, que tanto pode ser de indiferença como de agrado ou desagrado. Porém o estímulo que provoca respostas antagónicas, incompatíveis ou divergentes, faz nascer o conflito.

Por vezes, o conflito confunde-se com violência, isto é, a violência é a patologia do conflito, mas este deve resolver-se, de forma não violenta. A violência deve desaprender-se e a convivência aprender-se. Cerezo (2001: 53-54), referindo-se aos conflitos na sala de aula apresenta quatro tipos de conflito:

- "*Conflitos entre os valores culturais fora da aula e as expectativas institucionais dentro dela*.

Relativamente a qualquer um dos seus alunos, a instituição e o professor em particular, tem a expectativa de que eles trabalhem para conseguir um desenvolvimento óptimo das suas potencialidades. Contudo, a sociedade actual dá a primazia ao hedonismo e à consecução imediata das metas, enquanto valores culturais. O que faz com que a turma e a sociedade sejam incongruentes e, consequentemente, que o sujeito esteja imerso num conflito, no que respeita à sua conduta escolar.

- *Conflito entre expectativas e personalidade.*

  Quando existem discrepâncias entre as expectativas geradas pelo papel que uma pessoa ocupa e a própria personalidade do indivíduo, este tem de decidir entre uma má integração pessoal, o que é frustrante e insatisfatório para ele, ou uma má adaptação ao papel atribuído na turma, o que o converte o sujeito num aluno ineficaz e pouco eficiente.

- *Conflito de papéis*

  Existem muitos tipos de conflitos de papéis. Um deles é o desacordo entre as características do papel (nem todos temos a mesma ideia de referência sobre o que deve fazer um director de escola ou como deve actuar um aluno); outras vezes, o conflito produz-se entre as diferentes *obrigações* de um papel (por exemplo, um professor universitário ao procurar conciliar a sua actividade docente com a investigação). E, noutras ocasiões, o conflito produz-se entre os diferentes papéis que a mesma pessoa ocupa.

- *Conflito de personalidade*

  Este tipo de conflito surge quando existem discrepâncias entre as necessidades do sujeito e as suas potencialidades. Este desequilíbrio pessoal reflecte-se na forma de desempenhar o papel e na própria relação do sujeito com a instituição".

Podemos entender os conflitos como uma fonte de enriquecimento e uma mais-valia para os alunos e professores, mais-valia que se traduz numa série de benefícios importantes como, por exemplo, o desenvolvimento da cooperação, da colaboração, do trabalho em equipa e de um maior conhecimento da realidade social. A resolução construtiva dos conflitos permite adquirir necessárias e preciosas habilidades como seja: a forma de comunicar uns com os outros, aprender a conhecer-se a si próprio e aos outros, a melhorar a sua auto-estima e a sua autoconfiança. Para que isto aconteça, é necessário que os professores estejam conscientes e motivados para elaborar projectos de escola direccionados para os valores e a transversalidade, para atender à diversidade e às diferenças, para construir uma educação para a plena convivência. Eliminando, deste modo, todos os obstáculos à construção da convivência.

Parece-nos fundamental a melhoria da interacção social e das relações sociais que os alunos mantêm entre si. Durante algum tempo, entendia-se que na sala de aula e enquanto os alunos realizavam actividades de aprendizagem, as interacções e a

comunicação estabelecida entre eles era incómoda e lesiva no processo de ensino-aprendizagem e nos resultados académicos dos alunos. A partir dos anos oitenta, as relações entre pares adquiriram especial importância e começou-se a valorizar-se a interacção entre pares no contexto sala de aula, a socialização, a aquisição de competências e as habilidades sociais, o respeito pelas normas, o diálogo, a cidadania e a convivência entre pares.

A escola, como instituição educativa, é uma formação social em todos os sentidos. Está formada a partir da sociedade e, por sua vez, reflecte a sociedade. Por essa razão é que nos afecta a profunda crise sociopolítica em que estamos mergulhados e que, como cidadãos, nos preocupa. Na escola sempre conviveram crianças, jovens e adolescentes entre si e com adultos. Este processo faz parte da socialização que ocorre e progressivo controlo dos impulsos individuais que possibilitam e promovem as inter-relações sociais.

Para que seja possível a aprendizagem, é fundamental que existam permutas entre todos os actores da escola (alunos, professores, auxiliares da acção educativa e pais) que partilhem a actividade da escola e que construam uma rede de vínculos interpessoais de convivência, a implementar quotidianamente, mantendo e renovando-se dia a dia, segundo determinados valores. Quando uma instituição escolar privilegia. a comunicação, o respeito mútuo, o diálogo, a participação, está criado o clima necessário para possibilitar a aprendizagem.

Quanto à **convivência,** para Ianni (2003: 2), a "Convivencia y aprendizaje, pues, se condicionan mutuamente. La causalidad circular permite comprender la interrelación entre ambos: cada uno es condición necesaria (aunque no suficiente por sí solo) para que se dé el otro." A convivência procura então ser uma forma de equilíbrio entre o individual e o colectivo, entre o desejo e a lei, o que nos obriga a renunciar, por vezes, ao nosso ser individual e pensar em função do bem comum, do colectivo institucional. Estas renúncias, necessárias e fundamentais para a construção da convivência escolar, provocam alguns dissabores. A convivência é inseparável do conflito quer a nível institucional, grupal ou singular.

También pensamos, como afirma Dios (2008: 89), que "(…) en materia de mellora da convivencia escolar, o fundamental, como na saúde, é a prevención." Para o autor a convivência aprende-se:

> "(…) Interactuando, compartindo vivencias xuntos, fomentando as boas relacións interpesoais, dialogando, escoitando activamente, participando, comprometéndose, asumindo responsabilidades, compartindo propostas, discutindo, intercambiando ideas e opinións diferentes, disentindo, acordando, atopando aspectos comúns, reflexionando, producindo pensamento, construindo a cada dia" (Dios, 2008: 89).

A convivência exige um trabalho partilhado, metódico e permanente no tempo. Não existe um período em que se põe em prática. Faz-se em cada dia, nunca está completa, não há receitas para aplicar, constrói-se dia a dia. É pois, necessário apresentar sugestões, propostas, promover espaços de encontro e participação, quer na sala de aula, quer nos restantes espaços. Não esquecendo que o contexto sala de aula é um espaço privilegiado para: a elaboraçao da convivência; a construção de relações pessoais e sociais; aprender gestos, rituais, culturas, normas, atitudes, comportamentos, valores e formas de conduta. A educação para a convivência:

> "(…) incluye entre sus objetivos promover competencias sociales en alumnos de educación infantil, primaria y secundaria. La competencia social se caracteriza por procesos internos (pensamiento auto-regulador de solución de problemas interpersonales, procesamiento de información social, autoeficacia, autoestima y otros) que sustentan comportamientos que son considerados hábiles por las personas significativas con las que se convive, y además son comportamientos autorregulados, que la persona dirige y controla, con el objetivo de tener éxito social en los distintos contextos" (Trianes & García Correia, 2002: 180).

A educação para a convivência procura integrar e promover habilidades sociais e interpessoais nos alunos. Procura uma educação socio-moral e afectiva do indivíduo, isto é uma formação integral do aluno, como forma de prevenção dos conflitos na escola e na sociedade.

Como já referimos anteriormente, a organização escolar é uma construção social, com dois sentidos; por um lado, está configurada a partir da sociedade e, por outro, é reflexo desta mesma sociedade. Essa é a razão pela qual, as suas problemáticas também nos afectam, pois fazemos parte delas, estamos imersos nelas. Como refere Soriano (2009: 327), "La convivencia escolar, como construcción cotidiana, es una tarea compleja, pero necesaria y posible, que se constituye en una rica y valiosa experiencia educativa, dado que el aula y la escuela son los primeros espacios públicos de participación de las jóvenes generaciones."

O problema não está na existência dos conflitos, mas sim na forma como se resolvem. Todo o ser humano possui em si uma série de capacidades e aptidões como

a linguagem, a competência comunicativa, a capacidade de negociação e diálogo, que lhe possibilita resolver conflitos de um modo positivo, procurando assim construir uma convivência positiva. Na construção da convivência, a escola desempenha um papel crucial porque não só deve apenas banir qualquer foco de violência que exista, como deve também procurar transformar-se numa escola activa e mediadora de conflitos, construtora de uma sã convivência e de uma cultura de paz. Algumas escolas necessitam modificar o paradigma de escola difícil, para o de uma escola não violenta, conciliadora e construtora de uma convivência positiva. Assim, no entender de Soriano (2009: 328), existe

> "(…) la necesidad de construir un sistema de convivencia escolar, que dinamice la dinámica institucional y repercuta en las interrelaciones de los actores, afecte los vínculos personales e incida en los procesos de socialización de los alumnos, enmarcados en una nueva concepción jurídica del niño y adolescente como sujeto y ciudadano."

A educação para a convivência tem como objectivo a construção de interações positivas e a produção de um ambiente de respeito na escola e na sociedade. Mas, para atingir este objectivo, exige-se uma aprendizagem da cidadania democrática e uma educação para a paz e para os direitos humanos, através de um aperfeiçoamento contínuo da convivência escolar e de uma adequada resolução dos conflitos que surgem na escola.

Para Soriano (2009: 332), "(…) las escuelas como espacios de paz, se caracterizan por desarrollar proyectos integrales para extender la cultura de paz con la participación de los miembros de la comunidad educativa." Daí que os projectos da escola devem estar em conexão com os planos anuais de actividades da escola. O que implica a participação de toda a comunidade educativa na planificação e na execução das actividades previstas, promovendo reflexões, cooperação, trabalho de equipa, diálogo e consenso dos diversos sectores da comunidade escolar para ser posto em prática.

Como se aprende a convivência? Para aprender a conviver é necessário realizar determinados processos:

> "(...) interactuar (intercambiar acciones con otro/s), interrelacionarse (establecer vínculos que implican reciprocidad), dialogar (fundamentalmente ESCUCHAR, también hablar con outro/s), participar (actuar con outro/s), comprometrese (asumir responsablemente las acciones con outro/s), compartir propuestas, discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otro/s), disentir (aceptar que mis ideas o las del otro/s

> pueden ser diferentes), acordar (encontrar los aspectos comunes, implica pérdida y ganancia), reflexionar (volver sobre lo actuado, lo sucedido), "producir pensamiento" (conceptualiza sobre las acciones e ideas)" (Ianni, 2003: 8).

Todas estas condições uma vez existentes na escola conjugadas, podem transformar as práticas quotidianas, através de projectos com significados para os actores da escola. Os projectos não se podem limitar aos conteúdos programáticos próprios de cada disciplina, às relações quotidianas e rotineiras, sempre iguais. Pretende-se que se modifiquem as actividades e que os actores adoptem novas responsabilidades e procurem, com esta prática, aumentar o protagonismo de todos os participantes. Fazer com que as actividades tenham sentido e significado para quem os executa e para os seus destinatários, visando alcançar as metas propostas. Importa que se sintam todos mais responsáveis e com um sentido de pertença à organização. Só se aprende a conviver, convivendo.

Reflexão

Julgamos ser chegado o momento de olhar para trás e fazer o ponto da situação. Não pretendemos dar conta, com detalhe e exaustão, das perspectivas distintas com que estes problemas são tratados; procuramos organizar um quadro teórico, holístico e sistémico da problemática da indisciplina e da violência, do comportamento anti-social, dos conflitos de convivência na Escola, da delinquência e da exclusão social ao jeito de quem constrói um puzzle.

Reconhecemos que à escola, se colocam novos desafios a nível do desenvolvimento pessoal, quer profissional dos diversos actores, no sentido de diminuir as desigualdades e promover a equidade, contribuindo para a coesão social do país. Tivemos, também, oportunidade de abordar a problemática da exclusão social e verificar que não é um assunto tão ocasional como por vezes se quer fazer sentir na sociedade presente, que se pretende multicultural, integradora e global.

Constatamos que: à escola se coloca o desafio de abordar explicitamente este fenómeno, procurando implementar estratégias de intervenção para eliminar estereótipos, preconceitos, discriminação e racismo; a violência é conceptualizada tendo em conta um vasto número de comportamentos anti-sociais perpetrados nas escolas; a disciplina, segundo (Alonso, 1987: 289-290), "(…) é o termo que se reveste de alguma ambiguidade já que frequentemente lhe são atribuídos significados diversos como controlo, castigo, regulação ou organização e formação no sentido de alcançar a autodisciplina"; de facto, o conceito de indisciplina aparece normalmente como o

contrário da disciplina e difere do conceito de violência, já que não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos dos outros.

Chegamos à conclusão que a indisciplina consubstancia-se nas salas de aulas, em comportamentos que colidem com os objectivos da lição que o professor pretende atingir através de um determinado conjunto de estratégias.

A violência tem um carácter esporádico, surge só de vez em quando. A indisciplina tende a ser representada por comportamentos de baixa intensidade, mas de elevada frequência. Assim, enquanto os actos violentos são tendencialmente raros, mas produzem danos elevados, os actos de indisciplina são tendencialmente mais constantes mas produzem menos efeitos negativos (para além dos efeitos serem menos duradouros).

A clarificação dos conceitos de indisciplina, violência, comportamento anti-social, intolerância e delinquência,'*bullying*', conflitos, convivência na escola, não é singela; uma vez que engloba quadros de referência multidisciplinares, diversos ângulos, através dos quais estes fenómenos podem ser perspectivados e as tomadas de posição sao assumidas sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais.

A indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar e, igualmente, em relação aos professores. O tempo que o professor gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido de eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão (Estrela, 1994: 97). No entanto, Rodríguez Jares (2007: 31) afirma que existe falta de propostas pedagógicas concretas para enfrentar a violência. Assim como uma grande escassez de apoios extra-escolares para resolver conflitos.

Reconhecemos, ainda, que os maus-tratos entre pares, a vitimização e o *'bullying'* nas escolas, não são um fenómeno actual. Segundo Marchand (2002), existem maus-tratos entre alunos desde que existem escolas. No entanto, verificámos que só desde os finais da década de 80 é que os maus-tratos e a vitimização nas escolas se tornaram objecto de estudo científico Besag (1989); Borg (1999); Estrela & Ferreira (2002).

Já quanto à delinquência juvenil, concluímos que remete para um quadro jurídico uniforme, codificado e oficialmente estabelecido num país, com prescrições e penas definidas para os actos considerados como infracções criminais. Mas os actos de indisciplina (infracção de regras) e de violência (comportamentos que põem em causa a sociabilidade) praticados no interior da escola, não são considerados, na maior parte das vezes, como infracção à ordem legal geral, eles limitam-se a atingir uma ordem normativa instituída de natureza escolar ou ético-social destinada a assegurar as condições de aprendizagem e a garantir a socialização dos alunos (Estrela, 2000: 251).

Podemos então rematar esta reflexão, dizendo que quando falamos de indisciplina, não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas de fenómenos distintos por detrás de uma mesma designação. Tendo em atenção esta distinção, Amado (2000) refere três níveis de indisciplina: O 1º nível que designa de *"desvio às regras de produção"*, que inclui os incidentes de carácter "disruptivo" em virtude da "perturbação" do funcionamento da aula; 2º nível, dos *"conflitos inter-pares",* manifestando-se através de comportamentos agressivos e violência (extorsão, violência física ou verbal, intimidação, abuso sexual, roubo e vandalismo), atingindo por vezes, contornos e gravidades de actos de delinquência; 3º nível, dos "*conflitos da relação professor-aluno"* que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, chamada de atenção e castigos). Eles abrangem manifestações de agressividade e violência contra docentes e funcionários; o vandalismo contra a propriedade. Passando, de acordo com a gravidade, para o foro institucional ou judicial.

Vimos também como os contextos familiares são, por vezes, potenciadores de violência; Por isso, defendemos que é importante que os profissionais da educação saibam que na família coexistem dimensões paradoxais, onde coabitam as componentes afectivas e a dimensão conflitual.

CAPÍTULO III - A CONVIVÊNCIA EM CONTEXTO EDUCATIVO

Este capítulo tem como principal objectivo reflectir sobre a temática da convivência em contexto educativo, uma vez que esta surge como prioridade básica na educação para o século XXI. Dado que, nos últimos anos, assistirmos diariamente a situações de conflito nas escolas, temos a necessidade de rever as práticas de actuação e de reconstruir o discurso à volta delas, para melhor compreendermos o fenómeno e conseguirmos elaborar respostas verdadeiramente úteis. Neste sentido, procuramos unir esforços para dar respostas conscientes, tendo como ponto de partida a educação para a convivência, baseada na aprendizagem dos valores cívicos e democráticos. Este é, sem dúvida, um dos desafios que a escola do século XXI enfrenta e que não pode abandonar.

Falar de convivência é falar de uma construção positiva. É pensar a escola e as relações que aí se estabelecem, como um espaço verdadeiramente educativo, um lugar agradável e seguro, onde todos se sintam bem. É partir da ideia da escola como organização dinâmica, portadora de sentido e não apenas de um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância pela Administração Central. Podemos falar de um espaço humano onde o professor revele capacidade de reflectir sobre as suas práticas e as questione criticamente, com a preocupação de realizar mudanças, de forma a ultrapassar uma concepção tradicional de escola, local onde, para muitos, apenas acontece a transmissão de conhecimentos afastados de valores.

Ao longo da história, observamos que as relações entre os seres humanos não se limitam a um momento esporádico e transitório. Elas são constituídas por laços fortes e sólidos ancorados na sociedade e que se tornam evidentes na comunidade envolvente. Assim, entendemos que a convivência social é essencial para o respeito pela pessoa humana, contribuindo deste modo para que cada um se sinta em segurança e se considere uma pessoa digna e respeitada.

Para Ortega (1997), a convivência é entendida como uma rede de relações que existe entre todos os membros da comunidade educativa, na qual os processos de comunicação são configurados por sentimentos, valores, atitudes, papéis, *status* e poder. Já no entender de Bardisa (2006), falar de violência seria aceitá-la como se esta fizesse parte do nosso dia-a-dia, porque seria atribuir uma categoria estável, para definir um estado em que se encontram as escolas, quando a evidência mostra que a violência está presente só em episódios esporádicos. Aceitar que a violência é um produto da modernidade é aceitar como inevitável o seu aparecimento. Aceitar esta

posição de fatalismo tem consequências imediatas, paralisa a acção para a construção positiva das relações pedagógicas e afectivas quotidianas e ilude a responsabilidade individual e colectiva para mudar as condições em que surge o conflito e a violência escolar.

Não se trata de ignorar que as instituições educativas exercem uma "violência simbólica" (Bourdieu & Passeron, 1975) sobre os actores, principalmente sobre os alunos, senão de evitar desvios dos comportamentos escolares dos diferentes colectivos e intervir quando se produzem. Estamos, pois a falar em prevenir e não em remediar, caminho que, quanto a nós, é o recomendável. A violência escolar tem sido abordada através de diferentes pontos de vista e campos, como: o sociológico, o psicológico, o educacional e o criminal. Este último está a ser superado pelos outros, porque a violência, cada vez mais, está a ser vista pelos políticos e pela opinião pública como uma consequência da delinquência e da violência juvenil, que aumenta no seio dos centros urbanos, desorganizados e socialmente desfavorecidos, e que é urgente erradicar.

No entender de Bardisa (2006: 41) "la violencia envuelve muchos aspectos diferentes y tiene que ver con aspectos éticos, políticos, económicos y sociales". A autora refere, ainda, que não se fala de violência do mesmo modo nos diferentes países, nem as respostas que os governos dão a este fenómeno são idênticas. Para ela existem **critérios**, que se podem trabalhar a nível da organização, que nos permitem analisar uma ocorrência que originou a quebra de convivência:

- "*Especificar el lugar en el que se producen los actos contra la convivencia*. *Identificar a los actores*; víctimas y agresores. Tendremos que señalar que los jóvenes son las primeras víctimas a causa de los fenómenos sociales como violaciones, desempleo de sus familias, violencia simbólica, etc."
- *Discriminar la norma transgredida*. No es lo mismo un asesinato en el interior del centro que cometer faltas de indisciplina que conculcan la ley, pero rompen normas de civismo implícitas, no escritas, como por ejemplo, los insultos, atropellar a empellones en pasillos o al entrar en clase. En resumen, conductas de mala educación.
- *Diferenciar la forma de violencia*, que no siempre es un acto que deja huella "física" puede ser verbal, una frase hiriente, pero también puede ser mediante la comunicación no verbal como es "ignorar" a un compañero o compañera.
- *Comprender la intención o modo en que la conducta es realizada y percibida*. Por ejemplo, una broma podría ser una conducta violenta si fuera dicha seriamente. La línea que separa una broma del insulto o la humillación es frágil.

- El *tiempo*, no es igual un comportamiento violento único que reiterado" (Bardisa, 2006: 41-41).

Na violência, quando se manifesta através de condutas de má educação ou outras, seja por palavras, actos ou por omissão, está-se a tratar o ser humano como se de um objecto se tratasse. Isto é, implica a falta de respeito e de venerabilidade da pessoa, e a negação da dignidade humana para com o outro.

Na perspectiva de Monjas (2007: 19), "(…) la convivencia no es solo la mera coexistência de una persona al lado de otra u otras, sino el processo activo y el resultado de la interacción entre ellas; Neste sentido, "la convivência supone relación, trato, roce, tiempos, actividades y espacios en los que se coincide y una serie de valores y normas, explícitas o implícitas, que regulan esos contactos con las y los demás."

Esta autora refere, ainda que quando se fala em convivência escolar: "(...) se hace alusión a las relaciones interpersonales que se producen en el contexto escolar entre los distintos miembros de la comunidad educativa y también al clima interpersonal que resulta de ese complejo entramado de interacciones que supone la acción de convivir" (Monjas, 2007: 19).

Sublinhamos: a convivência escolar pressupõe todo um conjunto de relações que se produzem em contexto escolar e que prevê a interacção de toda a comunidade educativa. Actualmente, a convivência necessita uma especial atenção, por parte tanto dos profissionais da educação, como das famílias, dos meios de comunicação e da sociedade em geral. Sem dúvida que, na linha de pensamento de García Raga e López Martín (2010: 18), "aprender a viver juntos", "a compreensão do outro", a tolerância do diferente é um dos desafios da educação futura. Defendemos a sua presença em todos os níveis de ensino, o que levará, sem dúvida, a uma reforma das mentalidades. Só assim a convivência será entendida como um aspecto prático da 'compreensão' ou 'vivência do outro'.

Desta forma, importa ampliar os objectivos educativos de carácter intelectual para dar lugar a outras dimensões da pessoa humana. Só assim o indivíduo poderá encontrar o seu bem-estar pessoal e social. O estudo da convivência escolar constitui um tema de investigação muito recente. Sobre ele têm surgido perspectivas diversas e uma multiplicidade de publicações, que mostram uma sensibilidade social perante estas questões. Devido ao facto de alguns casos de violência nas escolas terem tido

algum protagonismo mediático, organismos e instituições, tanto públicas como privadas, têm-se empenhado na prevenção, procurando desenvolver estratégias, no sentido de implementar um plano de convivência nas escolas.

É, pois, indiscutível que a temática da convivência se tenha convertido num tema de fundamental prioridade para as sociedades do século XXI, e para as escolas em particular, uma vez que estas constituem um marco essencial na construção dos indivíduos. De facto, a escola não pode ficar alheia a toda esta problemática. Rodríguez Jares (2006) reforça a ideia de que a educação para a convivência é uma questão prioritária a ser desenvolvida nas escolas, uma vez que assistimos a uma série de rupturas sociais, a uma perda de valores básicos e também a um aumento da presença da violência nas suas múltiplas formas, em toda a comunidade educativa.

Nesta mesma linha de pensamento, Monjas (2007: 20) afirma que "la convivencia y el buen clima interpersonal son condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje". O que significa que a acção educativa só é possível num clima tranquilo, disciplinado e ordenado. Um bom clima na sala de aula é condição fundamental para um bom ensino e, consequentemente, uma boa aprendizagem. Os alunos estão mais motivados em todo o processo ensino-aprendizagem quando estão num grupo onde são aceites, valorizados, quando têm amigos, quando encontram apoio e afecto. Daqui se compreende que a convivência na escola melhora o rendimento escolar e o comportamento dos alunos.

1. A convivência e os normativos legais

Na pesquisa que realizamos sobre os problemas da convivência, tivemos dificuldade em encontrar o termo 'convivência', quer em documentos oficiais, quer em estudos realizados. No entanto, e a nível oficial, o primeiro documento, em termos cronológicos, que encontramos, é o Decreto nº 22574, sobre as penalidades a aplicar aos alunos dos liceus, datado de 25 de Maio de 1933. Trata-se de um decreto que pretende determinar sanções disciplinares, aos alunos, estabelecendo um código de multas pecuniárias com que podem ser sancionados pelo incumprimento das condutas e regras de convivência e disciplina escolar. Assim, um aluno que tenha recebido uma ordem de expulsão da sala de aula, em vez de dar cumprimento a essa sanção, é neste período, obrigado a pagar uma multa que oscilava entre 10 cêntimos e 40 cêntimos.

No período que vai de 1926 a 1974, a convivência social e escolar é marcada pelas instituições de inspiração corporativa, militarista e cristã, com especial destaque para a Mocidade Portuguesa[3].

Com o golpe militar de 25 de Abril de 1974, inicia-se um período muito conturbado nas relações dominantes nas instituições escolares. Neste contexto surge a Portaria nº 679/77 que procura definir um regime sancionatório, marcadamente punitivo e disciplinar. Uns anos mais tarde, é publicado o Decreto – Lei nº 270/98, de 1 de Setembro. O objectivo passa por procurar introduzir nesta matéria novas disposições; nele pode-se ler: "(…) criar condições de convivência cívica, … devendo a regulação da convivência e da disciplina ser devidamente enquadrada." Neste documento a adjectivação do termo convivência –'cívica'–, e a referência à formação para a cidadania confirmam a relação entre o conceito de convivência e o de civismo: "(…) à integração de todos os membros da comunidade educativa e à utilização social dos saberes e do conhecimento, devendo a regulação da convivência e da disciplina (…)"

Com a publicação do Estatuto do Aluno, o Decreto-Lei nº 270-98 de 1 de Setembro, introduz-se, nesta matéria, novas disposições que só são alteradas com a entrada em vigor do Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, nos termos da Lei Nº 30/2002, de 20 de Novembro. Por seu lado, o documento, designado por "Contributos para a elaboração do 1º Regulamento Interno da Escola", de Outubro do mesmo ano refere-se a "princípios orientadores da convivência de toda a comunidade."

Na (L.B.S.E.) Lei de Bases do Sistema Educativo (n.º 46/86, de 14 de Outubro), com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 115 A/98, de 19 de Setembro, entre os princípios gerais, o destaque vai para o princípio da tolerância e da convivência. Pode-se ler no ponto 3, do artigo 2º: "(…) no acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis". No ponto 5 do mesmo artigo, esta opção é ainda mais evidente: "(…) a educação promove o

[3] Criada em 19 de Maio de 1936, a Mocidade Portuguesa, era uma organização oficial juvenil, dirigida por um Comissário Nacional, nomeado pelo Ministério da Educação Nacional. Os seus objectivos, enquadrados no espírito do regime do Estado Novo, eram o de «enraizar uma nova mentalidade» que defendesse a trilogia «Deus, Pátria e Família». Para isso devia a organização «estimular o desenvolvimento integral da capacidade física da juventude, a formação do carácter e a devoção à Pátria no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever cumprido». Encontrava-se esta instituição juvenil dividida por quatro escalões etários, a saber: os lusitos (dos 7 aos 10 anos), os infantes (dos 10 aos 14), os vanguardistas (dos 14 aos 17) e os cadetes (dos 17 aos 25). Todos os sábados os filiados recebiam instrução que compreendia o içar da bandeira e saudação à romana, marchas militares, exercícios físicos, palestra patriótica e cantar o hino da Mocidade. (*mocidade-portuguesa.html)*

desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva". Mas é sobretudo no compromisso reiterado de assegurar a formação cívica e moral dos jovens, que a Lei de Bases assume a sua dimensão fundamental de convivência e sociabilidade.

A complementar, assinalamos que no documento referido à "Organização do Procedimento Disciplinar dos Alunos", se encontra a seguinte afirmação "(…) prejudicou a convivência entre os colegas da turma."

Por sua vez, no documento que estabelece o "Perfil Geral de competência para a docência" – Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, destacamos do ponto II-2 f) "Manifesta capacidade relacional e de comunicação" e no ponto III-2, i) "Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática". Identificamos, ainda, a utilização do termo convivência na obra "Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir" (Amado & Freire, 2002: 7) "(...) quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis."

Pelo acima referido, concluímos que, neste momento, há consciência do problema e empenho na procura de soluções. Efectivamente, existe no meio escolar um clima de indisciplina e de violência para o qual, quer ao nível macro de política educativa, quer ao nível da investigação no mesmo âmbito, se procuram respostas e/ou uma actuação de prevenção. No entanto, as investigações que nos surgiram são, na sua essência, tratam problemas de indisciplina e violência. Entre outros referimo-nos às desenvolvidas pelos autores: Amado e Freire (2002); Estrela. (1986); Estrela e Ferreira (2002); Jesus (1996, 1999); Magalhães (1992); Neves (1999); Pereira (2002); Pereira et al (1996); Vale e Costa (1994) e Veiga (1995, 1999, 2001).

2. Apoios necessários à construção da convivência

A organização da convivência no sistema escolar responsabiliza todos os actores na participação da estruturação dos instrumentos operacionalizadores, isto é, na construção do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Escola, do Projecto Curricular de Turma e de Projectos de Convivência. Implica, desta forma,

todos os actores no acto educativo, na negociação das normas de convivência, que se pretende implementar no agrupamento de escola.

A UNESCO[4], através do Relatório Delors (1996), dá um grande contributo para a orientação das políticas multi-transversais da educação para o século XXI, procurando um sentido ético para a educação e para a convivência, ao conferir-lhe um papel fundamental na construção dos valores civilizacionais: democracia, paz, liberdade e justiça social. Nele são definidos quatro grandes pilares para as políticas e para a acção educativa, para a acção pedagógica e didáctica, mas também para a formação: *'aprender a conhecer', 'aprender a fazer', 'aprender a ser' e 'aprender a viver juntos'*. Aprender a viver com os outros constitui não só uma finalidade, como um dos maiores desafios educativos. Desafios, que são essenciais, para atingir as metas que se pretendem no mundo da educação.

Entre estes quatro pilares, existe uma inter-relação que contribui para um efectivo carácter integral da educação, sem que nenhum deles possa desconhecer o outro. Nenhum deles pode ser encarado como de maior ou menor importância do que o outro, numa perspectiva integral do desenvolvimento do indivíduo, o que subentende uma educação holística. Nenhum destes pilares pode ser ignorado sob pena de o 'edifício' perder solidez ou desabar. No entanto, sabemos que a preocupação em desenvolver competências inerentes a estas aprendizagens é, por vezes, esquecida. É o que acontece, por exemplo, com o 'aprender a viver juntos', levando a que a 'estrutura' do mundo da educação perca estabilidade. O 'aprender a viver com os outros' entende-se como a inclusão e compreensão do outro e a percepção das correlações da aprendizagem, da gestão de conflitos, do respeito pelo pluralismo, pela diversidade e ainda pela construção da convivência.

A aprendizagem do ser humano constrói-se através do desenvolvimento da autonomia e da responsabilização pessoal, sendo, por isso, importante valorizar as potencialidades de cada pessoa, nomeadamente a nível da memória, do raciocínio, do sentido estético, das capacidades físicas, das habilidades sociais e da capacidade de dialogar e comunicar com os outros. Os desafios para a educação são, pois enormes. Pretende-se respeitar a interculturalidade e o seu papel potenciador da convivência, como uma das orientações básicas para a condução das políticas educativas, se queremos partilhar uma vida pacífica e sustentada pelas diversas etnias, culturas

[4] A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

sociais e linguísticas, a que nos obriga a escola multicultural dos dias de hoje. São muitas as razões que fazem com que a aprendizagem se considere não só relevante em si, mas indispensável para configurar uma sociedade mais justa, pacífica, solidária, democrática e humana (García Raga & López Martín, 2010).

A necessidade e a urgência de educar, para e na convivência, exige a construção de projectos educativos de convivência, constituição de comissões de convivência e movimentos sociais, com diversos centros de interesse, mas com um objectivo comum: a construção desta nos agrupamentos educativos. A educação deve proporcionar aos alunos uma formação integral, não apenas de conhecimento, mas também de atitude, respeito, solidariedade, de identidade e diálogo. Para tal, consideramos ser necessário alargar os objectivos educativos de carácter intelectual para, deste modo, garantir ao aluno um autêntico bem-estar pessoal e social através do seu envolvimento na construção da convivência: "La educación, como una de las herramientas más eficaces con las que cuentan los poderes públicos para cumplir sus compromisos constitucionales, debe constituirse a modo de un conjunto de procesos formativos encaminado a atender no sólo las capacidades de cada uno, sino –sobre todo– sus necesidades" (García Raga & López Martín, 2010: 18).

Entendemos, deste modo, que a educação necessita ser mais abrangente. A não preocupação apenas com aspectos formais e burocráticos é fundamental para que exista um equilíbrio entre o individuo e o contexto social em que se insere, tornando-se a relação cada vez mais concreta, objectiva e próxima, capaz de responder às necessidades de cada aluno em particular, fazendo com que as desigualdades se possam ir atenuando e suprimindo. Deste modo, promove-se a existência de uma maior justiça, tendo em vista "(…) o equilibrio entre lo individual y lo social, lo propio y lo ajeno, lo global y lo local, donde la educación deberá adquirir su verdadero sentido de equidad y lucha contra las desigualdades" (García Raga & López Martín, 2010: 18). Estes autores remetem, também, para o conceito de convivência apresentado por Tedesco (1995: 129). Este aborda o referente educativo da convivência, indicando que é necessário

> "(…) promover el vínculo entre los diferentes, promover la discusión, el diálogo y el intercambio. Son el límite a toda tentativa de imposición de un solo modelo de personalidad. En este sentido, y frente a la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales, la función de la escuela en relación con la formación de la personalidad, consiste en fijar los marcos de referencia que

> permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades" (García Raga & López Martín, 2010: 19).

Assim, entendemos que a convivência promove vínculos entre os diferentes actores, no sentido de fomentar a discussão, o debate, o diálogo e a divergência de opiniões, fazendo apelo a uma escola construtiva, onde todos possam participar na construção da convivência. O ensino só tem sentido se as condutas necessárias para conviver forem positivas. É necessário ensinar a conviver, somente uma sã convivência nos pode ensinar a aprender. A reforçar esta posição, Monjas (2007: 20) afirma: "Entendemos la convivencia como las relaciones interpersonales en un clima social positivo, el vivir con otras personas en un clima activo de respeto a las personas y a su dignidad, el vivir junto a otras de forma satisfactoria."

Deduzimos, portanto, que o professor, nos dias de hoje, necessita estar muito atento a cada aluno no sentido de favorecer o desenvolvimento da sua personalidade, do seu potencial, do seu talento, contribuindo desta forma para desenvolver um espírito participativo e crítico na escola. Para que a situação nas escolas evolua, defendemos ser fundamental estimular a participação nas salas de aula. Também é necessário que o aluno se sinta em segurança, assuma autonomia e aprenda a conviver com os seus pares e com os profissionais e vice-versa. É no espaço escolar que os alunos adquirem perícias que lhe permitem lidar com desafios e acontecimentos imprevistos ao longo da vida.

Entendemos, deste modo, que a aprendizagem só adquire valor e sentido quando utilizada de forma significativa. O que é relevante para um aluno, não quer dizer que o seja para outro. Consideramos que a educação da convivência é construída ao longo da vida e que a aprendizagem significativa pressupõe uma comunicação efectiva entre todos os actores envolvidos no acto educativo, pois o aluno é um projecto em aberto que interage com o meio envolvente.

Ao reconhecermos que a comunidade educativa é constituída por uma população composta por diversos grupos étnicos com hábitos, rotinas, culturas, representações, rituais e crenças diferentes, a escola necessita facultar respostas para esta diversidade. Sentimos que a diversificação não passa por formar grupos homogéneos com idênticas dificuldades; bem pelo contrário, a diversidade existente num grupo sairá favorecida com a troca de experiência, com o saber e o crescimento de cada um. Sendo as crianças e os jovens o produto das suas experiências e da troca

com o outro, para compreender o seu desenvolvimento é necessário considerar o contexto em que elas se socializam e onde constroem os seus significados.

Concluímos, então, que a educação tem como missão contribuir para o desenvolvimento harmonioso pessoal e social dos alunos, aspectos estes essenciais para uma significativa acomodação dos saberes, dos costumes e das atitudes para possibilitar uma convivência adequada a uma sociedade democrática. Conhecer as normas e as regras da escola, não é suficiente. Em nossa opinião, é indispensável que os alunos construam espaços para aplicar os conhecimentos básicos, onde mostrem a interiorização dessas normas e regras de convivência democrática. É fundamental que a aprendizagem conduza à prática de valores democráticos, como sejam a promoção: da solidariedade; da paz; da tolerância e do diálogo; da não-violência; da justiça; da responsabilidade individual e social; de atitudes de participação; da comunicação e integração; de uma educação orientada para os valores da cidadania moral e ética; de uma educação para a paz e do respeito por si e pelos outros. Estes são os valores que têm que estar sempre presentes em todo o processo educativo global.

Existe, na sociedade portuguesa, um consenso generalizado que, no âmbito do sistema educativo, se perderam em grande parte as normas de convivência que, noutros tempos, denominávamos de regras básicas para uma boa educação; normas que assentavam no respeito, na consideração e estima. Atitudes que hoje em dia consideram-se subvertidas. Ora, se não existir respeito, a convivência, na sociedade, torna-se impraticável. A sociedade transforma-se numa sociedade violenta.

Quando um aluno pratica um acto violento, isto é um indício de que algo não está a correr bem. Importa, então, procurar indagar quais as causas que originaram esta conduta. Certos comportamentos de relação, considerados ‘difíceis’, podem ser apenas a expressão de um sentimento de medo, ansiedade ou falta de autoconfiança. Podem ainda resultar de uma dificuldade de compreender e lidar com a realidade que, muitas vezes, são reforçados e agravados, quer pelo ambiente; quer por atitudes educativas pouco adequadas; quer por falta de respostas, de modelos positivos de relacionamento/comunicação; quer por falta de motivação para a aprendizagem de novos comportamentos. Consideramos também que, o contexto familiar e social em que a criança ou jovem vive e cresce, tem uma enorme influência na sua conduta. Um comportamento desajustado pode desaparecer num ambiente calmo e afectuoso ou, pelo contrário, agravar-se num ambiente hostil. Todas as crianças precisam de ter à sua

volta atenção e carinho para crescer e aprender. As crianças com problemas de comportamento necessitam ainda de mais afecto, compreensão e tolerância (Lopes & Rutherford, 2001). Os comportamentos problemáticos de relação não acontecem por acaso.

Em nossa opinião, impõe-se reflectir sobre a actuação do professor perante estas situações, analisar o currículo, ver se está adaptado às necessidades específicas daquele aluno, conhecer um pouco melhor o seu meio familiar e social. Finalmente, conhecer o percurso de vida do aluno e como se estabelecem as suas relações familiares, escolares e sociais.

2.1. As relações sociais

Parece-nos fundamental respeitar a liberdade do aluno, ter em atenção a sua cultura, a sua identidade e conhecer as suas necessidades, para poder dar uma resposta adequada à diversidade cultural e ética. Obviamente, também defendemos que o aluno respeite a liberdade do outro. Para tal, é indispensável uma participação activa de todos os actores da comunidade educativa, para aperfeiçoar a dignidade humana através da educação, com consequências a nível da igualdade de oportunidades.

As situações de violência são, por vezes, o indício de carências que denunciam a causa da desigualdade de oportunidades, afectando, deste modo, as aprendizagens e o sucesso. Para Peiró e Gregòri (2009: 33), as relações sociais consagram duas dimensões: "(...) intereses que implican libertad, pero que son definidos por los mismos de cada miembro, y lo mínimo conjunto a todos ellos, lo cultural que no es instinto, y que se forma de comunidades y estados."

Necessitamos salvaguardar um estado social, que previna a convivência entre os indivíduos e os grupos, sem que para tal exista discriminação. Assente em valores como a 'equidade', a 'justiça social', a 'igualdade' e a 'liberdade'. Isto é, a implicação do Estado como valor e como um paradigma para organizar e promover a convivência. Peiró e Gregòri (2009: 35) apresentam três níveis institucionais para fomentar a convivência:

- "Una, la convivencia *subjetiva*, que es de tipo micro social, que sería vivida en grupos primarios (parejas, familias, grupos de amigos). Se trata de la plasmación de la intimidad de las personas e implica la autorrealización.
- La convivencia *social* sucede mediante relaciones no tan íntimas ni tan directas, se trata de grupos secundarios con rasgos de los primarios, como el caso del aula o

patio de recreo, entre otros. Ésta es una forma privada, pero que, no obstante, se organiza para tender al bien común."

- Estos son conscientes de que por sí no pueden lograr una vida humana completa, por lo que, en aras del bien común, perciben la necesidad de comunidades más amplias. Es cuando entendemos que la regulación de la pluralidad de opciones y concepciones sobre la manera de concretar el bien común conlleva la mención de la convivencia *política*. Esta forma no es contradictoria de las anteriores, ya que emana de tales, por lo que no debería ahogarlas."

Os autores perspectivam, deste modo, os três níveis de convivência – um a nível micro, que denominam de 'subjectivo', do qual fazem parte os que lhe estão mais próximos, os colegas, a família e os amigos; existe uma grande intimidade que lhes permite uma auto-regulação; um outro nível, um pouco mais afastado, que denominam de 'convivência social' e do qual fazem parte os colegas da escola, os amigos com quem brincam no recreio, onde permanece um sentido de pertença, um sentimento de carinho que consideram ser um bem comum. E, por último, surge a 'convivência política', mais ampla, mas não contraditória, pois é constituída por todos e, como tal, é necessária uma partilha diferente dos valores inerentes a uma sociedade democrática.

2.2. O respeito e o diálogo

Para Rodríguez Jares (2007: 34) "(...) o *respeito* é uma qualidade básica e imprescindível que fundamenta a convivência democrática num plano de igualdade, tendo implícita a ideia de dignidade humana." Para existir convivência é necessário haver reciprocidade no tratamento, reconhecer e valorizar o outro. Não existe convivência se não nos colocarmos no lugar do outro e não dermos ao outro aquilo que desejamos para nós. Pois todo o ser humano merece ser tratado com respeito, dignidade, liberdade, autonomia e capacidade de afirmação e participação. Daí que a imagem do professor, como detentor do saber e do conhecimento, se venha impondo como a de um dinamizador de actividades, atento às necessidades de cada aluno para a realização do trabalho e do desenvolvimento.

Outro dos conteúdos essenciais da pedagogia da convivência, para Rodriguez Jares (2007: 35), é o *diálogo*: "(…) conviver uns com os outros é um continuo exercício de diálogo." Ninguém consegue conviver sem dialogar. O ser humano é um ser social, partilha a vida com os outros, mas também é um ser individual, livre e necessita aprender a ser autónomo, a socializar-se. São elementos fundamentais para a

construção da pessoa humana. Este equilíbrio é fundamental. A autonomia e a socialização complementam-se. O que falta na nossa sociedade, muitas vezes, é um diálogo ético, fundamental em qualquer relação, para que se atenue o ressentimento, a revolta, a injustiça, a intolerância, o desequilíbrio e se aumente uma renovada relação entre os indivíduos. As pessoas crescem, evoluem, desenvolvem-se, engrandecem-se, humanizam-se e civilizam-se através do diálogo. Sem diálogo não existe convivência e sem esta não existe educação. Lamentamos que, na maior parte da nossa sociedade, a controvérsia esteja gradualmente a substituir o diálogo.

Freire (1970: 79) considera que "(…) não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens." Mas para que tal aconteça, não pode haver os que dominam e os que são dominados. Segundo o autor (1970: 81), também "(…) não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa." De facto, se não houver diálogo, não existirá confiança. No seu poder de compor e recompor, de criar e recriar, de fazer e refazer, o diálogo permite desenvolver um clima de confiança nas pessoas. Não se pode dizer uma coisa e fazer outra, senão a palavra não é levada a sério. A palavra é um valor, uma honra, o nosso povo diz 'a palavra vale mais que o dinheiro'. E como refere Freire (1970: 82)

> "(…) falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. (…) Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os à eterna busca. Uma tal busca (…) que não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão."

Para este autor, a falta de esperança é um género de silêncio, de recusa da existência, uma forma de evasão. Por vezes, a falta de humanidade proveniente de injustiças leva-nos a perder o ânimo e a esperança, quando devia acontecer o contrário. É nestes momentos que precisamos de lutar por mais justiça e mais humanidade. De facto, se o "(...) diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança" (Freire, 1970: 82).

Assim, cremos que, para existir um diálogo verdadeiro, é necessário ter um pensamento de fidelidade, de verdade, crítico, justo, dinâmico e construtivo. Sem este espírito, não existe comunicação e sem comunicação não existe educação nem convivência. O diálogo é a base essencial das relações que se estabelecem entre as pessoas. A inexistência de diálogo não permite a convivência nem a resolução de conflitos. Não é possível resolver conflitos sem as partes dialogarem e para fazê-lo, na

maior parte das vezes, surge a necessidade da presença de uma terceira pessoa, como é o caso do mediador de conflitos.

Segundo García Raga e López Martín (2010), a aprendizagem e a prática de valores democráticos como sejam: a solidariedade, a paz, a tolerância, o diálogo, a justiça, a responsabilidade individual e social ou a existência de uma atitude participativa e integradora, devem estar presentes nas escolas e fazer parte do projecto formativo da escola. Isto é, fazerem parte das preocupações dos actores. Como referem algumas investigações recentes (Fernández García, 2002; García Raga & López Martín, 2010; Musitu & Cava, 2001; Pérez Pérez, 2009; Rodríguez Jares, 2007; Torrego & Moreno, 2007) não podemos esquecer que a convivência é um tema vasto e multidimensional, que não pode limitar-se a perspectivas unilaterais, centrando-se apenas num único elemento de análise, como seja a violência, a qual permanentemente é difundida e instigada pelos meios de comunicação social.

A convivência é um conceito onde se interrelacionam diversos elementos: respeito, tolerância, diálogo, solidariedade, direitos e responsabilidades, cidadania, participação, conflito e democracia. A nossa preocupação passa por dar atenção a cada um deles, procurando reflectir sobre os processos que ocorrem ao nível das relações humanas e, desta forma, encontrar uma resposta pedagógica. Nesse sentido, no capítulo seguinte, iremos analisar as representações que os actores da escola (professores, alunos, pais e auxiliares da acção educativa) têm sobre esta problemática e indagar sobre o que cada um entende por convivência.

Um estudo realizado por Godás, et al. (2008), baseado nas representações que os professores, alunos e famílias têm sobre a convivência foi posteriormente apresentado por García Raga e López Martín (2010: 21-22). Esse estudo revela que a convivência assume significados diferentes conforme o estatuto do interveniente:

> "(…) [el] cuidado de los materiales del centro escolar, el debido respeto al profesorado, el uso del lenguaje correcto, la ausencia de violencia física y el mantenimiento del orden y silencio en el aula; sin embargo, para el profesorado el concepto de convivencia tiene otro sentido, destacando el clima de buenas relaciones entre los estudiantes y el uso del lenguaje correcto; por su parte, las familias concretan su definición de convivencia en el trato respetuoso entre profesores y alumnos y en el papel de liderazgo del profesor dentro del aula. Por tanto, los alumnos y sus familias coinciden entre sí en mayor medida que con el profesorado."

Entendemos que as opiniões dos pais e dos alunos coincidem na apreciação que fazem em relação ao que esperam do papel do professor. Porém para os alunos, a

ausência da violência e do respeito pelo professor, bem como o cuidado com os materiais é o que eles entendem por convivência. Assim, compreendemos que para iniciar um processo de compreensão da forma como as escolas constroem a convivência, é necessário e fundamental que se conheça o contexto em que se desenvolve a escolaridade obrigatória. Num sistema educativo de tradição centralista, em que a modalidade habitual de mudança é através da 'reforma' do sistema e, antes de essa 'reforma' modificar a forma de funcionar das instituições escolares, já apareceu uma nova 'reforma' que anula todo o trabalho iniciado na primeira. Deitamo-nos com uma lei e acordamos no dia seguinte com outra que nos solicita exactamente o contrário. Estas são algumas das razões que levam os profissionais da educação, em Portugal, a viver num cepticismo permanente e desconfiados de tudo que seja realizar mudança e inovação.

Questionar-nos-emos:

- Quais os obstáculos que se erguem, hoje em dia, à construção da convivência?
- Quais as possíveis causas da indisciplina?
- O que pensam sobre o assunto alunos e professores?

O que pretendemos é identificar alguns dos problemas e mudanças, que atravessam as escolas básicas de segundo e terceiro ciclo, em Portugal. Um país que vivencia trinta e sete anos de democracia e que enfrenta o desafio de construir uma escola que supere os seus atrasos e desequilíbrios, possivelmente mais preocupantes por ser um modelo centralizado e uniforme.

Com a LBSE (1986), promove-se uma escola atenta à diversidade individual e aos processos de integração, educando para uma cidadania activa que faça dos alunos pessoas capazes de conviver uns com os outros, interiorizando um progressivo universo de representações culturais, sociais, científicas, psicológicas e políticas. Nela se define os objectivos do ensino básico (artº 7º)

> "a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhe garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (…)"

Os processos migratórios e a inserção na escola de alunos estrangeiros colocam mais uma preocupação nas escolas. Alunos de diferentes países e diferentes etnias e

culturas criam nas escolas uma necessidade urgente de intervenção, no sentido de estas se adequarem a esta nova realidade. Sem dúvida, a evolução das mudanças sociais e históricas, ao longo dos tempos, têm influenciado a concepção de educação e regulamentação da convivência. Porém, quando falamos de convivência, estamos a referir-nos à construção positiva da escola como um lugar seguro, onde dê prazer estar e trabalhar; um espaço que nos permita levar os alunos a desenvolver valores de convivência; em que se respeite e aceite a diversidade; exista o respeito mútuo, a cooperação e a tolerância; onde se respire um clima de convivência e existam condições para realizar um trabalho docente eficaz.

Como afirma Fernández García (1998: 14): "El clima escolar generado por las relaciones interpersonales es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz". Entendemos, deste modo, que a aprendizagem da convivência educativa é um objectivo tão importante que merece ser aprendido na escola, atribuindo-lhe o mesmo grau de importância que aos conteúdos programáticos. O desenvolvimento da convivência, assim como a integração social de todos os alunos, no dizer de Cava e Musitu (2002: 17):

> "(…) no es sólo una alternativa a las situaciones más graves de violencia que se pueden producir (…) sino que, sobre todo, es una forma eficaz de contrarrestar las situaciones de violencia indirecta (a través del rechazo y la exclusión social) que muchos adolescentes experimentan en el contexto escolar."

No nosso entender, os actores da escola, principalmente os docentes, têm de desempenhar um papel activo perante os actos de violência, de modo a tornarem-se agentes de socialização e integração social dos jovens. No dizer dos autores referenciados, a cooperação e a empatia são, provavelmente, os dois elementos que mais podem ajudar na melhoria da integração social dos alunos com dificuldades sociais e emocionais. Assim sendo, consideramos fundamental que a escola proporcione aos docentes um conjunto de actividades, integradas dentro de um modelo teórico coerente, que contribuam para favorecer a convivência com os alunos, na sala de aula.

Apostamos nas medidas de prevenção para diminuir, de acordo com as situações, a incidência de condutas violentas e actos de vandalismo dentro da escola, assim como recomendamos, em contexto sala de aula, utilizar estratégias que permitam reduzir a indisciplina. Necessitamos favorecer a integração social de todos os alunos na comunidade escolar. A escola não pode ser nunca um lugar de exclusão.

Para que isso não aconteça, importa potenciar os recursos pessoais e sociais dos jovens, no sentido de melhorar a sua auto-estima, as suas habilidades comunicacionais, a sua empatia, a sua disponibilidade de apoio social, as suas capacidades cognitivas e a sua capacidade para enfrentar os conflitos que lhe surgem. Em suma, há que fazer com que eles se sintam bem neste espaço que é o deles e o nosso. A convivência tem que ser uma construção colectiva, participada por todos, em interacção uns com os outros, dentro da comunidade educativa.

Consideramos fundamental a formação sobre a resolução de conflitos para docentes, não docentes, alunos e pais, tal como a constituição de equipas de mediação de conflitos, nelas integrando alunos. Também García Raga e López Martín (2010: 22) entendem que convivência é "(…) una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, y cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar."

Deste modo, defendemos a ideia de que a convivência é um processo dinâmico que procura envolver todos os actores que actuam na escola. Estamos, todavia, cientes de que este processo transpõe as fronteiras físicas da instituição e projecta-se na sociedade, pois a escola é um microcosmo da sociedade.

2.3. A solidariedade e afectividade

Outros elementos que fazem parte da convivência é a **solidariedade**. Esta pode considerar-se como "(…) uma qualidade de humanização (…) um aspecto que deve estar presente na vida das pessoas para serem plenamente humanas e felizes." Ou seja, se não partilharmos com os outros os nossos momentos de tristeza e de felicidade, não nos sentimos pessoas realizadas e, logicamente, a nossa aprendizagem da convivência passa pelo convívio com os outros e com o outro. Para o autor, "(…) a socialização e a aprendizagem da convivência, para serem plenas, requerem solidariedade, porque não há forma de conviver sem partilhar, sem o cuidado, sem a entrega ao outro" (Rodriguez Jares, 2007: 36).

Esta é uma atitude que se aprende desde os primeiros anos de vida. Desde a infância, à criança se devem proporcionar situações que lhe permitam aprender a partilhar os brinquedos, as fantasias e os sentimentos. Da mesma forma, importa que seja incentivada a ser solidária com a família, os amigos e companheiros que, num

determinado momento da vida, passam momentos controversos e, muito especialmente, com aqueles que sofrem com as injustiças de outros. As escolas, enquanto centros estratégicos da política educativa, são organizações onde estudam, trabalham e convivem pessoas, com as suas regras, os seus hábitos, as suas opiniões e as suas competências. É fundamental melhorar as práticas educativas nas nossas escolas, criar condições de convivência cívica e solidariedade, o que implica um desenvolvimento de processos participados e solidários.

A instabilidade, a insegurança e a incerteza em que vive o homem obrigam-no a ser solidário, até para a sua própria sobrevivência. Mas a solidariedade não é apenas uma qualidade; é, antes, um valor educativo, que contribui para a felicidade do ser humano e uma mais-valia para a construção da convivência. De acordo com o autor que vimos convocando, a solidariedade começa com a compaixão, mas para além de esta, também traz consigo outras duas características: "(…) a relação com a justiça e a necessidade de transformar as situações injustas" (Rodriguez Jares, 2007: 37).

Tognetta e Assis (2006: 64) consideram ainda, a **afectividade** um outro aspecto imprescindível na construção da convivência. Afirmando que, talvez, esta seja a "chave para entender o porquê de a educação se queixar tanto da indisciplina por parte dos alunos". Os autores referem que trabalhar:

> "(…) com a afetividade na escola não significa acarinhar e relevar comportamentos inadequados. O carinho ou a atenção que damos às crianças encontram-se na possibilidade de que elas construam sua estima própria e seu autocontrole, regulando suas ações e permitindo que, pelo exercício desse falar de si, possam tornar-se futuramente adultos equilibrados e sensíveis às necessidades do outro."

Assim, neste sentido, e em relação à justiça, a solidariedade reivindica uma transformação das situações de injustiça, onde se distingue a caridade. Para Rodriguez Jares (2007), não se trata apenas de apoiar os necessitados, mas também de assumir um compromisso de mudança social, política, económica e cultural. Para que exista solidariedade, em contexto educativo, é necessário que ela se pratique nas diferentes instâncias em que crianças e jovens se situam: familiares, escolares, associações culturais e recreativas, na comunidade local, regional e nacional. É fundamental que este princípio permaneça actual nos diferentes espaços de construção da convivência. Para que a cultura da solidariedade seja praticável, necessita de uma presença constante no contexto social e cultural em que vivemos. Assim sendo, os direitos humanos "(…) favorecem a convivência democrática no sentido em que apostam num tipo de sociedade assente em valores democráticos e na justiça social, dimensões que

chocam frontalmente com os interesses dos que defendem o beneficio particular e o domínio." (Rodriguez Jares, 2007: 27). Mais diremos nós: os direitos humanos acompanham os modelos de relações sociais e económicas, assentes na justiça, na igualdade e na dignidade da pessoa humana.

É consensual a ideia de que estamos numa crise de valores, cujas manifestações mais visíveis são as condutas de matriz individualista, a não solidariedade, a intolerância e a agressividade. Estamos perante uma crise na relação da educação com os valores do ser humano, uma vez que é indiscutível a presença de valores nos discursos e nas práticas educativas numa sociedade onde não existe um consenso global de valores. Assim, é fundamental promover uma legítima educação para os valores, no sentido de preparar as pessoas para conviverem com contradições quotidianas, discernindo entre o bem e o mal, o justo e o injusto em defesa do bem comum. Contribuindo desta forma para que os alunos das diferentes escolas não procurem resolver as situações problemáticas através de actos de indisciplina e violência, bem pelo contrário, pretende-se que cultivem princípios que garantam o bem comum: a honestidade, a solidariedade e a humildade.

Estes valores implicam uma construção da pessoa: "(…) a solidariedade, a tolerância, a justiça e o respeito, que tanto desejamos, dependem de uma construção progressiva do próprio sujeito que age." Construção que deve ser acompanhada pela escola e por todas as instituições, que têm o objectivo de educar crianças e jovens.

Devemos ter em conta que os valores são ensinados não apenas pelos livros, mas através de modelos. Necessitamos uma pedagogia que valorize não só a dimensão cognitiva, mas que procure sensibilizar para um saber ser e estar. De modo a encontrar caminhos que permitam desenvolver os domínios afectivos dos valores. Assim, para Tognetta e Assis, (2006: 63) "(…) a solidariedade pede empatia com o estado afectivo do outro, mas essa só é conquistada em equilíbrio em si". Daí que é fundamental estar bem consigo, para conseguir estar bem com os outros.

2.4. A participação da família e da escola

Recordamos as antigas escolas, cuja expansão é fruto da revolução industrial, mantendo, em parte, as analogias com as actuais. No entanto, existem diferenças na relação que se estabelece entre a escola e a família. Queremos com isto dizer que as relações entre a família e a escola sofreram várias transformações ao longo dos

tempos. As primeiras escolas demonstravam uma relação restrita com a comunidade e a igreja, pais e escola e tinham um objectivo comum: a integração dos indivíduos na sua comunidade. No século XX, a escola exige uma maior especialização e aumenta na complexidade, pelo que começa a sentir-se que pais e docentes têm responsabilidades diferentes perante a escola; enquanto os docentes se centram no ensino de conteúdos programáticos, os pais necessitam transmitir atitudes e condutas adaptadas para o seu contexto (Musitu & Cava, 2001).

Entre outros, os trabalhos de Musitu e Cava (2001) têm confirmado que a participação e implicação dos pais na escola originam efeitos positivos na criança. Verifica-se que quando os pais animam e apoiam os seus filhos em matérias instrucionais, estes têm maiores vantagens na escola (Epstein, 1984). Também se observa que existem características do ambiente familiar, associadas ao insucesso escolar (Samuel, 1986). Pode constatar-se a influência da família na existência de problemas de comportamento, emocionais e académicos no contexto escolar (Hetherington & Martin, 1979). Também se demonstrou que a colaboração entre a família e a escola tem efeitos particularmente positivos em famílias cujos filhos apresentam problemas escolares (Osborne, 1996).

Ao abordar os contextos dos pais, ficamos conscientes da necessidade de terminar com um modelo tradicional de educação. A participação se justifica pela necessidade de educar para os valores democráticos, através do exercício quotidiano de comportamentos democráticos e não apenas em grandes ocasiões como frequentemente acontece, traduzindo deste modo a espírito da democracia. Esta participação prende-se em parte com a representação e as expectativas que se tem da escola.

Um estudo por nós realizado em 1998, sobre *Pais Professores e Pais não professores: Diferenças e semelhanças*, demonstra que as relações que se estabelecem no âmbito familiar e escolar respondem a diferentes expectativas recíprocas que mantém cada uma delas. Assim, verificamos que quanto maior é o grau de educação dos pais, melhor estes compreendem as regras da escola e mais exigentes se tornam a respeito do funcionamento da escola. Uns valorizam mais os resultados académicos, outros preocupam-se mais com os valores morais e sociais. É habitual ouvir pais dizer que a escola actual ensina pouco e mal os seus filhos; já não observamos as mesmas preocupações ao nível dos comportamentos.

Para nós, a participação das famílias na vida da escola é um factor que influencia positivamente o rendimento dos alunos. Entendemos que a abertura da escola às famílias deveria constituir-se como um objectivo prioritário. Assim, poderia melhorar-se a participação democrática através das estruturas formais, como, por exemplo, através das Associações de Pais e nos órgãos colegiais da escola; no envolvimento nas actividades diárias dos seus filhos; no desenvolvimento do currículo e na tomada de decisões sobre o funcionamento da escola. As escolas *per si* não têm capacidade de responder às exigências resultantes da diversidade de perfis dos alunos que actualmente as frequentam; nem de fomentar a solidariedade, o respeito por todos e a disciplina; nem tão pouco de disponibilizar apoio no estudo, na resolução dos trabalhos de casa, na resolução dos conflitos e na construção de espaços de convivência, de bem-estar e de ócio. Para permitir uma resposta a todas estas situações é necessária a existência de colaboração entre as famílias e a escola. Uma escola que se preocupa em colocar o aluno no centro, tem necessariamente que investir na colegialidade e na participação de todos os actores responsáveis pelo acto educativo. As relações que se estabelecem entre a escola e a comunidade educativa não podem ignorar a mediação das famílias. Não podemos esquecer que a *socialização primária* se inicia na família, e esta é o *locus* onde aprendemos os primeiros hábitos de convivência. Estes exemplos são determinantes nos modelos de convivência que aprendemos e que nos marcam ao longo da vida.

Os tipos de convivência que a família estabelece com os filhos, as relações que se estabelecem entre os próprios filhos, os valores, que se vivenciam e que várias vezes se impõem, são determinados à *priori*. Vejamos, por exemplo, os casos de alguns pais que, ainda a criança não nasceu, mas já é sócia de um determinado clube de futebol, já foi alvo de opção por uma determinada crença religiosa, já está dependente do compromisso social dos pais; as relações afectivas já estão pré-determinadas; os hábitos culturais já foram delineados, etc. (Rodríguez Jares, 2007). Na escola, as relações tendem a ser "(...) transitórias, impessoais e racionais, enquanto as relações da família com a criança são prolongadas, pessoalizadas e emocionais" (Davies, 1989: 43). Os sociólogos têm identificado diferenças claras e conceptuais entre as estruturas e os papéis das famílias e das escolas. Os pais, os professores e as crianças nem sempre sentem que essas fronteiras sejam tão claras, levando por vezes "(...) à desconfiança mútua" (Davies, 1989: 44).

A *socialização secundária*, onde a escola tem um lugar de excelência, também ela assumida por Rodríguez Jares (2007: 27) como um "(...) artefacto cultural que gera rituais que deixam marcas no âmbito da convivência". Na verdade, as estratégias utilizadas pela escola, a nível da organização, da administração e da gestão, do paradigma de professor e de avaliação, determinam em boa parte os modelos de convivência praticados em contexto escolar. Tudo o que fazemos e o que não fazemos reflecte a qualidade da escola, a aposta na (des)construção da convivência. Daí que reconheçamos o grupo dos colegas como outro espaço de socialização de extrema importância, que não podemos descurar. É através das relações que se vivem, nesta fase, do seu desenvolvimento, que se descobrem algumas culturas dominantes, por vezes encorajadas pelos próprios pais.

Consideramos, pois, que a escola necessita ajudar os alunos no desenvolvimento da formação de conceitos e pensamentos significativos e construtivos. Decorrente do que temos vindo a problematizar, consideramos que um dos factores inerentes ao desenvolvimento do processo educativo, e necessário à construção da convivência, é a participação. Efectivamente, a participação activa apresenta-se como uma competência básica para a construção da convivência. Entendemos, que só este tipo de participação permite converter os agrupamentos escolares em autênticas comunidades educativas, onde todos os actores (professores, alunos, não docentes, pais) se sentem impulsionadores e responsáveis, implicados em atingir objectivos comuns a toda a comunidade educativa.

Num estudo realizado por García Raga e López Martín (2010: 196), em relação aos programas de convivência, afirmam que, a maioria, considera fundamental a implicação e participação dos alunos, como um elemento importante para a construção da convivência. Os autores referem a esse propósito: "(...) participación en las aulas, en los consejos escolares, en la gestión de conflictos, en la vida organizativa del centro, en asambleas y tutorías (…)". Se a escola tem como principal finalidade servir a comunidade e como objectivo básico satisfazer as necessidades dos alunos e das famílias, a interacção entre ela e o meio onde se insere é essencial. É importante para os actores que, de uma forma directa ou indirecta, estejam envolvidos no processo educativo e assumam determinadas formas de participação. De modo a que os objectivos, para a construção da convivência sejam alcançados.

Complementarmente, não podemos esquecer que, as atitudes e comportamentos dos vários actores perante a escola, são influenciados pelas representações que estes actores têm da convivência escolar. Com efeito, conceber a escola como um espaço de convivência e de partilha, aberto à influência e participação de todos os interessados no acto educativo, pode favorecer a interacção entre os pais e os professores ou entre os professores e os alunos. Não esqueçamos que as representações sociais são estabelecidas "(...) pelo próprio sujeito (a sua história, a sua vivência), pelo sistema social, ideológico no qual está inserido e pela natureza das relações que o sujeito mantém com este sistema social" (Abric, 1989: 188).

A educação, entendida numa dupla dimensão ensino-aprendizagem, não se reduz a uma mera transmissão de conhecimentos, mas compreende também o desenvolvimento de competências, valores e atitudes, mentores da formação do homem e da constituição de uma subjectividade. Entendemos que a difusão dos conteúdos de uma cultura entre os indivíduos e os grupos sociais, não é arbitrária, assim como também não o é a educação para a convivência. Está submetida a determinadas regras. Não ensinamos nem aprendemos qualquer coisa, nem o fazemos de qualquer maneira. Essas formas estão regulamentadas, ainda que exista flexibilidade na sua prática. Mas sofrem sempre influência dos valores dominantes, em função de diferentes técnicas para conseguir aceder ao conhecimento disponível e segundo determinados modelos de transmissão considerados adequados. Importa ter em mente que a escola, com o seu currículo e com as tradições metodológicas utilizadas, é um agente de difusão cultural que tem regras próprias. Por vezes, estas normas colidem com as regras familiares e podem criar conflitos ao aluno.

Os seres humanos são criadores natos de significados, que fazem parte da sua cultura geral, e de relações que os vinculam, de um modo mais ou menos estreito, uns com os outros, contribuindo, deste modo, para a formação de uma cultura social. Isso acontece porque temos capacidade mental e apetência para compreender e dar sentido a tudo que nos envolve e a nós mesmos e porque necessitamos sempre de alguém, que também necessite de nós: o qual implica desenvolver a interajuda e a solidariedade. Tal como afirma Gimeno Sacristán (2001: 105): "(…) La educación incluye siempre en su proyecto una imagen de individuo – en sociedad."

2.5. A Interacção dos grupos: natureza e papéis

Desde os estudos de Hawthorne e o movimento das Relações Humanas (Mayo, 1932), os investigadores têm vindo a prestar atenção à estrutura, dinâmica e ao impacto do comportamento grupal. Estas pesquisas centram-se nas maneiras como os grupos podem influenciar, positiva ou negativamente, a satisfação e o desempenho dos actores organizacionais. Ou seja, o sucesso de uma organização complexa, neste caso a escola, depende do desempenho dos diferentes grupos que interagem entre si. Na óptica de Doise e Moscovici (1990), todos nós somos membros de um grupo. Já Aristóteles afirmava que o homem é um ser social e que sempre viveu em pequenos ou grandes grupos. Hoje, esta sociedade pluralista partilha o espaço social e não é raro que o indivíduo pertença a uma complexa rede de grupos (Jacques, 1994).

Reconhecemos que interessa reflectir sobre a questão. Para Lapassade (1989), um grupo é constituído por um conjunto de pessoas, em relação umas com as outras, que se uniram por diversas razões: a vida familiar, uma actividade desportiva, por projectos desportivos ou políticos, pela amizade ou outra razão. Sabemos que os grupos não são estáticos e evoluem perante a complexidade dos conflitos e a compreensão da vida nas organizações.

Na escola não é diferente. A realidade social do *grupo-turma*, na opinião de Herlyn (1984), apresenta algumas das características próprias de um grupo: pessoas reunidas para atingir determinados fins, normas para as alcançarem, tarefas, *status* e papéis diversificados, de entre outras. Subsistindo a dúvida, todavia, se reúne todas as restantes, como sejam as de intimidade e fortes vínculos de pertença. No mesmo sentido, o grupo turma pode ver-se como uma unidade específica, em que normas, regras, papéis, jogos de poder, coesão, climas e micro climas estão em constante mutação. No seu interior se desenvolve, igualmente, a coesão, essa "(...) argamassa que mantém unido o grupo, ou a atracção que os membros sentem pelo grupo" (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 478-479). Coesão, essa construída através da interacção amigável, da cooperação, dos estatutos do grupo, das potenciais ameaças externas e dos estilos de liderança.

Apesar de opiniões mais optimistas, Lopes (1997: 131-134), embora não negando o conceito de escola como local de convívio, discorda das visões 'românticas' sobre a sociabilidade estudantil, enfatizando o *'tédio deslizante'*. Segundo este autor, os alunos valorizam o capital de sociabilidade, em detrimento do capital escolar,

optando por agências de credenciação – os grupos de 'amigos' e as redes de sociabilidade - criadas em cenários de interacção internamente regionalizados. Sublinha que a convivialidade estudantil situa-se, muitas vezes, na fronteira entre o 'verdadeiro amigo' e o 'colega', o ‘companheiro sociável’ e o ‘companheiro por excelência’, não existindo um ideal-tipo de amizade. E esta não é totalmente espontânea, antes é uma necessidade de co-presença em cenários de interacção, de lealdade, de cumplicidade, de sobrevivência.

Os grupos de pares como redes socializadoras, como refere Ortega (1994), são construtores de atitudes e de relações e constituem uma das estruturas sociais de participação mais importantes, pois são os que melhor compreendem os conflitos na escola. São estes os que melhor conhecem a realidade e os contextos onde ocorrem. São também os que mais colaboram na resolução dos conflitos. Talvez seja esta uma das razões porque, cada vez mais, se pode contar com os elementos dos grupos como mediadores de conflitos e como voluntários para colaborar no apoio aos seus companheiros.

2.6. A Ocupação dos tempos livres

Rodríguez Jares (2007: 29) faz ainda referência aos espaços e instrumentos de ócio; é que, para além de todos os espaços enunciados anteriormente, “(...) as crianças e adolescentes ajustam os seus valores e modelos de convivência na interacção e escolhas que estabelecem com os espaços e instrumentos de ócio.” Espaços esses que, actualmente, fazem parte dos centros comerciais, aderindo, consequentemente, a uma cultura consumista. Aí os jovens divertem-se com videojogos, revistas, internet. São estes instrumentos, por eles utilizados, os que mais transmitem e inculcam práticas e valores consumistas, violentos e discriminatórios. São estes os valores que posteriormente transportam para a escola.

Um estudo realizado, na Universidade do Minho, por Ferraz e Pereira (2009), com jovens de ambos os sexos, em diferentes contextos sociais, sobre as práticas de lazer e ocupação de tempos livres, refere: “(…) a ocupação do tempo livre como uma escola paralela, onde a criança e o jovem fazem aquisições para além das adquiridas na escola.” As autoras afirmam a este propósito que “(…) é neste tempo livre que a socialização da criança, poderá ser influenciada de forma positiva ou negativa, pelo que, este tempo é, geralmente aproveitado para adoptarem os mais diversos modos de

comportamentos, sejam eles correctos ou não." (p. 257). Concluíram neste estudo que o visionamento da televisão, o ouvir música, o conversar com os amigos, o estudar/fazer os trabalhos de casa, praticar actividade física/desportiva, a ajuda nas tarefas domésticas e o uso do telemóvel, são as práticas de lazer frequentemente mais mencionadas pelas crianças e jovens, na ocupação dos seus tempos livres. Destacamos que o visionamento da televisão é a prática de lazer mais referida, independentemente do género e do contexto social. Em relação à variável género, encontraram práticas que apresentam diferenças significativas, nomeadamente: ouvir música, ver vídeo/DVD, ir ao salão de jogos, ler, praticar actividades físicas/desportivas, estudar, fazer os trabalhos de casa, ajudar nas tarefas domésticas, ir às compras/ ver montras, namorar, realizar actividades com a família e usar o telemóvel. As raparigas apresentam valores percentuais mais elevados de referência em todas as actividades referidas, excepto no visionamento de vídeo/DVD, na ida ao salão de jogos, na prática de actividade física e desportiva e no namorar.

No nosso entender, esta diferença poderá estar associada à educação e à cultura, ministrada às raparigas, uma cultura de passividade e discreta, de menor exposição. Consideramos que a vida das crianças e jovens se foi modificando em função da proliferação e dos espaços de lazer. Como refere Pereira (2002: 101), "(...) o tempo livre é a parte do dia mais 'colorida' e estimulante, sendo a entrega gratuita." Vivemos numa sociedade em que o poder económico desenvolve tempos livres muito diversificados, razão pela qual os adultos têm que estar muito atentos à multiplicidade de ofertas dos tempos livres e às escolhas realizadas pelos jovens. Por exemplo, a nível da internet, convém que os pais verifiquem os *sites* que estão a ser utilizados pelos filhos, para evitar problemas de assédio e violência realizada por este meio. Como se tem observado recentemente, a nível do *'ciberbullying'* e de encontros marcados, normalmente, por indivíduos mais velhos, fazendo-se passar algumas vezes por outras pessoas.

Sem dúvida que o tempo livre é o mais apreciado pelas crianças e jovens. Tempo, que é necessário e fundamental para o seu desenvolvimento. Assim, entendemos que a rua e os recreios das escolas são muitas vezes o espaço onde as crianças e os jovens podem realizar as suas próprias escolhas: os amigos com querem brincar; os espaços onde constroem a sua autonomia, sem o controlo dos adultos; a

selecção dos jogos e a definição das suas regras. Nesses espaços, são muitas vezes considerados líderes pelos seus pares.

É fundamental dedicar uma peculiar atenção a esta via de formação, por vezes, mal administrada pelos adultos, pois este é um espaço de descobertas e interesses complexos. Este tempo é mais gratificante do que o da escola obrigatória, das aulas, dos testes, dos exames e das exigências. Todavia, é no espaço escolar que os jovens constroem uma multiplicidade de práticas culturais: cenário de interacção, de fugas e ocultação de estratégias face aos controlos institucionais, onde aprendem a usar e a fazer escola (Rodrigues 2001). Para esta autora, a relação entre a pessoa e o ambiente tem sido apontado como um factor crucial para compreender o desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo, sobretudo na adolescência.

3. A convivência social: aperfeiçoar as relações para a sua construção

Como contribui a convivência escolar para a convivência social?

A família é considerada como o ponto de partida da socialização primária, onde se desenvolve a aprendizagem e os primeiros hábitos de convivência (Martín, 2000). Neste sentido, são de vital importância os modelos que se aprendem no seio familiar e constituem o ideal da convivência educacional, que as crianças aprendem através dos diferentes membros da família. Neste primeiro nível, introduzem-se os valores, o compromisso social, a qualidade das relações afectivas, os hábitos e as culturas.

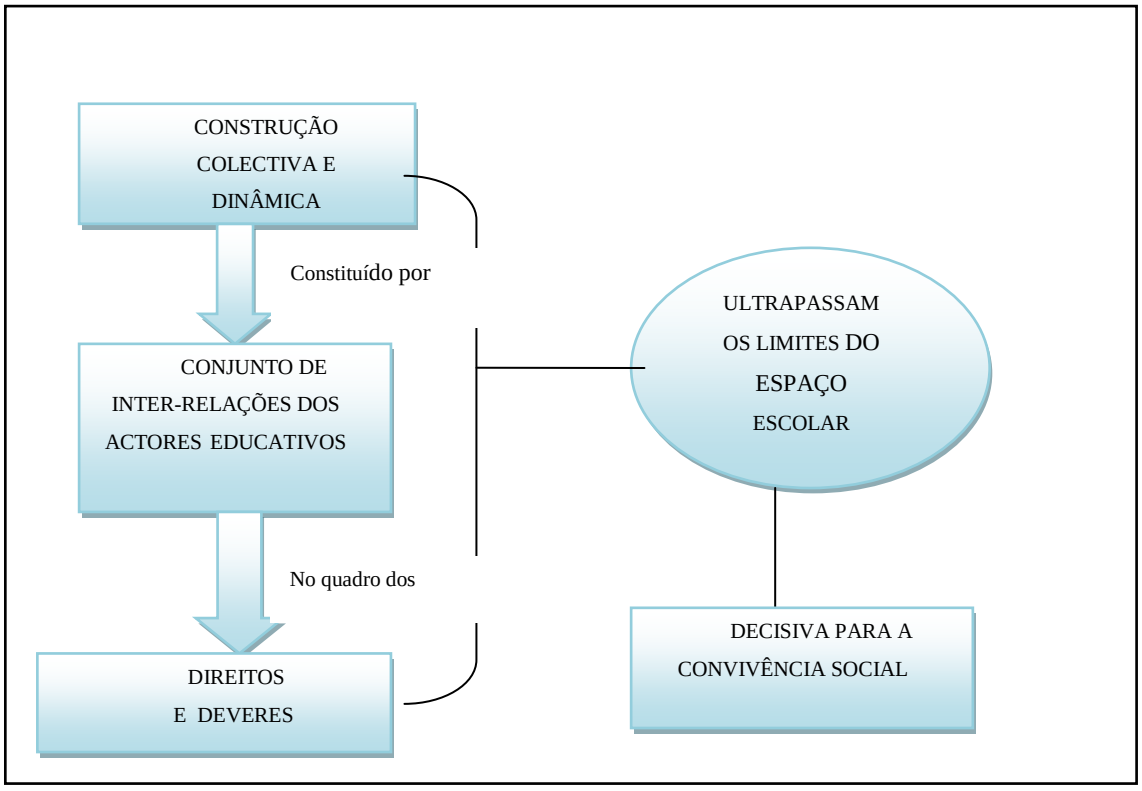
Na escola são fundamentais os modelos de convivência escolar a seguir pelas crianças. A convivência constrói-se individualmente em cada um dos alunos, para chegar posteriormente a uma singularidade global, que contém um desenvolvimento, positivo ou negativo, de acordo com o processo de formação.

Também ao analisar na organização escolar o modo como se constrói a convivência, encontramos, a par dos aspectos positivos resultantes do processo de ensino-aprendizagem, dificuldades ao nível das relações interpessoais que se estabelecem entre os diferentes membros da comunidade educativa, obstaculizando os espaços de construção da convivência. Um clima de convivência escolar é uma condição necessária e imprescindível para se poder realizar o trabalho docente com eficácia. A construção da convivência e a integração social dos alunos, na óptica de Cava e Musitu (2002: 17):

> "(…) no es sólo una alternativa a las situaciones más graves de violencia que se pueden producir en algunos institutos, sino que, sobre todo, es una forma eficaz de contrarrestar las situaciones de violencia indirecta (a través del rechazo y la exclusión social) que muchos adolescentes experimentan en el contexto escolar."

A convivência escolar é fundamental para configurar a convivência social, já que, quando transformarmos a escola em espaços de convivência, estamos a preparar os nossos jovens para uma participação activa e para a defesa dos valores cívicos e de cidadania. Contribuindo, deste modo, para a construção de um pensamento crítico para intervir na sociedade.

Como refere Gimeno Sacristán (2001: 103), "Los seres humanos somos unos creadores natos de significados (cultura, en general) y de relaciones que nos vinculan de manera más o menos estrecha con los demás (cultura social)." Somos seres pensantes, com capacidade mental e necessitamos de nos 'encontrar', para atribuirmos sentido a tudo que nos rodeia e a nós mesmos, porque somos seres sociais e necessitamos de alguém que dê sentido à nossa vida. Defendemos, pois, que a convivência e a educação não se podem separar.



Adaptado de García Raga e López Martín (2010: 22)

Fig.1: Conceito de convivência escolar

Para García Raga e López Martín (2010), a convivência em contexto escolar é um conceito que tem um valor em si mesmo e que pode contribuir para a prevenção,

diagnóstico e resolução dos conflitos existentes na escola. Em nossa opinião, isto não quer dizer que a convivência significa ausência de conflito. Este, como já referimos, não tem que ser obrigatoriamente negativo. Os conflitos são inevitáveis e necessários e podem ter aspectos benéficos, porque contribuem para o desenvolvimento da personalidade e da identidade de cada um. Desta forma, enriquecem-nos pessoal e socialmente. O conflito é fundamental nas mudanças sociais. Quando conseguimos fazer uma boa gestão do conflito, estamos a ajudar a melhorar as relações pessoais e cooperativas, contribuindo, desta forma, para uma melhoria individual e social.

Cada vez mais os meios de comunicação social divulgam notícias sobre a vida das escolas. Essa informação tem introduzido algum vocabulário novo, como é o caso de *'bullying'*, violência escolar e agressões. Temos ouvido nos órgãos de comunicação referência a situações extremas de agressões graves dentro da escola, entre alunos e entre estes e professores, entre professores e pais. Estas fizeram com que, em Portugal, se legislasse recentemente, no que à violência concerne, sendo as agressões a professores, neste momento, consideradas crime público. Temos conhecimento que, em algumas escolas, com receio de passar uma má imagem para o exterior, os órgãos de gestão tendem a ocultar as agressões. Todavia, não podemos esquecer que subsistem problemas de convivência nas nossas escolas, de cariz diferenciado e que a ocultação dos mesmos ou a ignorância não será nunca a solução. Entendemos que, em vez de ocultar, é fundamental actuar, no sentido de realizar um diagnóstico e utilizar medidas de prevenção e correcção, onde participem: professores, alunos, pais, mediadores escolares, a administração da escola e as forças de segurança.

A qualidade da educação provém, em grande parte, da qualidade das relações interpessoais que se estabelecem entre professores e alunos. Quando estas relações são adequadas, existe mais apoio e motivação para a realização de uma aprendizagem com sucesso. Quando acontece o contrário e as relações são inadequadas, inconvenientes e desajustadas, estas convertem-se numa fonte de *stress*, dificultando o principal objectivo de ensino-aprendizagem. A qualidade das relações interpessoais podem aumentar quando se pratica uma educação para os valores. Importa, pois, ensinar pelo exemplo, solidariedade e tolerância. Para que tal aconteça, é necessário praticar as relações solidárias e tolerantes. Não é possível educar para estes objectivos se o professor não manifestar respeito, tolerância e solidariedade, para com os seus alunos.

Até ao momento, a escola orienta a sua função para a homogeneidade, para o aluno médio que, na verdade, nunca existiu, excluindo quem não coincida com o que os professores esperam e atribuindo tudo que tem a ver com diversidade e discrepância, como problemas e fracasso do aluno. O aumento da heterogeneidade, verificado na escola nos últimos anos, tem evidenciado que quem falha não são os alunos, mas a escola, na forma como está organizada. É difícil atender à diversidade que actualmente existe no seu interior atendendo ao enorme número de alunos por turma e com a falta de apoios que permitam colmatar estas diferenças. Para ultrapassar esta situação, entendemos que é necessário mudar o paradigma de ensino, fazer com que a diversidade se transforme numa fonte de enriquecimento, de desenvolvimento e de progresso. Efectivamente, na nossa óptica, poucos actos terão uma dimensão e um espaço tão relevante como o acto de educar.

Reconhecemos a necessidade de ter em conta a existência de várias dimensões na educação do ser humano. A educação implica o envolvimento de vários actores, professores, alunos e todos aqueles com que, diariamente contactam. Ela acontece em diversos espaços físicos, sociais e institucionais: família, escola, igreja, instituições culturais, sociais e recreativas. Assim, o processo educativo será o resultado de um trabalho comum a todos os actores nele implicado. Partilhamos da ideia de Freire (1970: 79), quando afirma que "(...) ninguém educa ninguém, todos nos educamos uns aos outros."

Nesta ordem de ideias, parece-nos evidente, na linha de Alves-Pinto (1995), que a escola assume um lugar de destaque neste processo de educação para a convivência. Uma vez que à escola é acometida pela sociedade a função explícita de educar e socializar a criança. Acresce que, normalmente é a escola quem inicia a criança num processo de educação institucionalizado, colocando-a num processo de interacção com muitas outras crianças, na maioria até aí desconhecidas, num mundo organizado por normas e valores diferentes dos que ela conhecia no espaço familiar. Daí, que para evitar rupturas abruptas entre a convivência ocorrida na família e a que se exige na escola, se imponha a necessidade de uma certa convergência de procedimentos entre estas duas instituições. Esta convergência só poderá ser obtida por negociação. Logo, através de um processo participativo das duas entidades educadoras. Consideramos, pois, fundamental um empenho na construção desta convergência, realizando uma gestão democrática dos conflitos que surgem no dia-a-

dia das nossas escolas, contribuindo assim para evitar situações problemáticas, tais como: a indisciplina, a disrupção, a agressão, a violência e o '*bullying*'. Estas situações têm sido amplamente referenciadas e enumeradas como a razão do impedimento da existência de um clima de harmonia na escola e da construção da convivência.

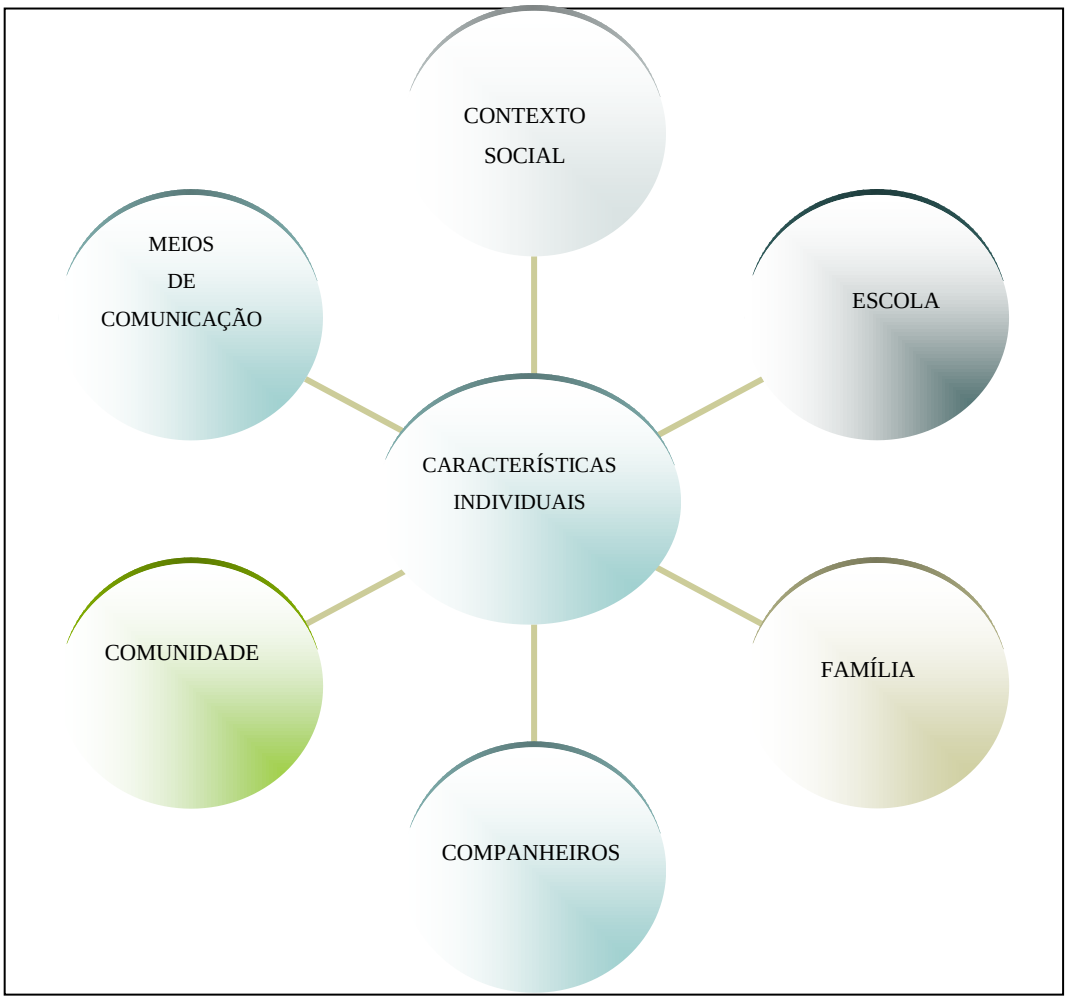
Em nossa opinião, uma adequada identificação dos problemas de convivência escolar e a sua contextualização, no sentido de abordar os conflitos procurando analisar a sua etiologia, permitirão realizar planos de intervenção, planificações adequadas e a escolha de estratégias específicas. A democracia é, efectivamente, o caminho que nos permite estruturar, simultaneamente, os nossos conflitos internos e com os outros, num sentido de integração e inclusão.

Por outro lado, coloca-se-nos uma questão: *Quais serão as causas que provocam os problemas de convivência nas escolas?*

É evidente que não nos podemos centrar apenas numa causa. Estas problemáticas são consequência de muitos e variados factores, alguns deles alheios à própria escola. Na nossa óptica, existem algumas variáveis sobre as quais deve assentar a convivência, tais como a familiar, a institucional, a curricular, a ideológica e a social, os tipos de direcção, a política de intervenção comunitária, o rendimento académico, a composição da população estudantil, a programação das aulas, o controlo dos espaços educativos comuns, etc.

O Informe Mundial de Saúde (2002) sobre a violência refere que nenhum factor per si explica a razão por que alguns indivíduos têm comportamentos violentos perante outros, ou por que motivo a violência prevalece mais em algumas comunidades do que em outras. A violência é o resultado da acção recíproca e complexa dos factores individuais, relacionais, sociais, culturais e ambientais. A visão ecológica que o referido informe apresenta implica o: "(...) examen de las causas de la violencia y como enfoque global de prevención. Este modelo, teniendo como base la teoría de Bronfenbrenner, explora la relación entre los factores individuales y contextuales y considera la violencia como el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento" (García Raga & López Martín, 2010: 25).

Segundo estes autores, esta visão ecológica permite-nos aproximar de uma maneira mais ajustada à realidade, através de conjunto de acções estratégicas educativas.



Fonte: Adaptado de García Raga e López Martín (2010: 26)

Fig.2: Alguns factores influentes nos problemas de convivência escolar

Referindo-se a estudos realizados por Díaz-Aguado (2002) e Caruana (2005), onde são apresentados factores de risco e factores protectores da violência, García Raga e López Martín (2010: 26), entre as *condições de risco* detectadas nos estudos científicos apontam para:

> "(...) la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia o la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen. Y entre las condiciones que pueden proteger dichos riesgos, se señalan: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos o adultos disponibles y atentos para ayudar."

Para estudar a convivência deste modo global, é necessário compreender que a responsabilidade de educar para a convivência não pode reivindicar-se de modo abstracto à sociedade, à família, aos professores, ou aos meios de comunicação social, de uma forma independente. Seria reconhecer que educar para a convivência fosse

possível ocorrer de um modo estanque sem uma conexão entre todos. Sabemos que é exactamente o contrário: precisamos de estar em permanente interacção e trabalhar todos para o objectivo comum de fomentar a convivência. O projecto tem que responsabilizar todos, distribuindo papéis pelos diferentes elementos, implicando-os de forma participativa e interventiva. A educação para a convivência ultrapassa as fronteiras físicas da escola, porque esta tarefa, para ser levada a cabo com sucesso, requer uma equipa multidisciplinar. Só deste modo podemos contribuir para a construção de uma melhor convivência em contexto escolar. A educação para a convivência só terá sucesso se realizarmos um esforço partilhado pelas diversas instâncias.

Torrego e Moreno (2007) apresentam uma visão diferente. Entendem que a forma de dar resposta a estas situações depende do modo como se concebe o fenómeno de violência e do comportamento anti-social. Aqui, por exemplo, se entendemos o fenómeno como um problema de segurança, a instância que deve intervir é a polícia de segurança pública. Se for entendido como um conjunto de problemas clínicos, deve recorrer-se as especialistas psicólogos e terapeutas. Se pelo contrário, se tratar de um tema estritamente familiar e de bairro, importa recorrer aos serviços sociais de carácter municipal. Reconhecemos que tal como os factores são múltiplos, múltiplos terão também de ser os competentes para a resolução do problema.

Uma vez que o nosso enfoque é a escola, faremos apenas referência ao caso que aponta para problemas educativos que têm origem na escola, na cultura da escola. Neste caso, terá que ser programada uma resposta educativa. Esta pode constituir-se de pressupostos distintos. Isto é, procurar soluções e programas, que tenham tido êxito na abordagem destas questões noutros lugares, ou apostar em questões das próprias práticas relacionadas com a convivência na escola em que ocorreu o problema. Estes autores insistem na dimensão institucional da violência escolar:

> "(...) en la importancia de las variables macro, etc., tiene sin duda su precio o, (…) su contrapartida: genera un cierto desamparo en quienes estamos en la práctica, que al mismo tiempo puede dar como resultado la inhibición ante problemas cuyo volumen y causas últimas están mucho más allá no sólo de nuestra capacidad de entender. Estaríamos alimentando así la visión de que las soluciones de verdad sólo pueden arbitrase a escala global; son temas de alta política, del sistema (…), en definitiva, que no hay nada que hacer, si no es la línea de la desobediencia civil que, ejercida desde el profesorado y los responsables de los centros y de la formación del profesorado, se

> traduciría en el desmantelamiento voluntariado del sistema escolar público (…) que podría agradar a ciertos sectores ideológicos" (Torrego & Moreno, 2007: 29).

Quando o problema necessita ser resolvido a nível macro, os profissionais da escola sentem-se um pouco desprotegidos, uma vez que a resposta para os problemas ultrapassa os limites da escola. A escola e os professores, por vezes, sentem-se impotentes para a resolução dos problemas. Daí a necessidade de constituir equipas multidisciplinares, com diferentes valências, capazes de responder de uma forma rigorosa e diversificada a determinados problemas, também eles com diversificados perfis. Ultimamente, existe uma preocupação social com a educação para a convivência na escola. Este é um local onde se produzem, ininterruptamente, múltiplas interacções e onde o aluno passa a maior parte do seu tempo. Por isso, ainda é considerado um lugar privilegiado para 'aprender a viver juntos'.

Nenhum ser humano nasce violento, nem nenhum se torna violento se não for através da aprendizagem dos modelos que vê. A resolução de conflitos tem por objectivo ajudar na construção da convivência, assente em valores de democracia e de cidadania. No entanto, não se pode ignorar a existência de conflitos pessoais e sociais vividos por todos os actores da escola, mas deve-se dar um especial relevo às relações interpessoais.

4. Convivência e Conflito

O conflito faz parte da vida. Ele é o motor do progresso. Todavia, em determinadas condições, pode levar à violência, inclusive em contextos escolares. Por isso, a melhoria da convivência educativa e a prevenção da violência está na forma de ensinar a resolver conflitos (incluindo os que se relacionam com a indisciplina), de forma construtiva, pensando, dialogando, negociando, através da mediação e da colaboração, criando contextos normalizados (Arribas & Torrego, 2006). É, pois, necessária uma intervenção que possibilite a implementação de um plano de convivência nas escolas, que vá mais longe do que as respostas agressivas e burocráticas existentes. Temos de aprender a ver os problemas de convivência de outra forma, se quisermos ser mais justos e eficazes na resolução e prevenção dos mesmos.

Com uma nova visão dos problemas de convivência, o conflito deixa de se considerar um desvio, deixa de ser visto como algo de negativo, para ser entendido como um elemento fundamental nas relações humanas que se constroem a partir da

diversidade, do reconhecimento das diferenças, das necessidades, dos interesses, dos valores e dos sentimentos (Arribas, et al. 2006). Sabemos que, quanto maior for a diversidade entre os grupos humanos, maior poderá ser o conflito, mas, por outro lado, mais rica se torna a convivência. Neste sentido, os autores aqui convocados, salientam que: "La violencia es una manifestación posible del conflicto, pero no una consecuencia inevitable del mismo. La violencia se produce cuando no se ha aprendido a controlar la propia agresividad o la del otro. Mientras que la agresividad es instintiva, la violencia es cultural y, por lo tanto, se puede prevenir educativamente" (p. 28).

De facto, a violência surge sempre de acordo com um contexto cultural. Neste sentido, é possível educar para prevenir situações que promovam os conflitos nas escolas e fora delas também. De acordo com esta posição, Rodríguez Jares (2006: 25) afirma que "(...) la violencia es una forma de encarar los conflictos, pero no de resolverlos." Continuando na perspectiva deste autor, a sociedade no seu todo, e o sistema educativo em particular, devem ter como objectivo prioritário gerar um sistema cultural e de valores imune a qualquer apologia da violência, seja esta de que forma for. O importante é conhecer a sua etiologia, no sentido de prevenir o seu aparecimento e posterior contágio. Deste ponto de vista, para Monjas (2007), a problemática da conflitualidade nas escolas pode ser entendida sobre duas vertentes: a primeira fixa-se nas inadequadas relações aluno-professor, isto é, tudo o que se refere à indisciplina, disrupção e conduta anti-social e que ameaça a relação pedagógica; e a segunda centra-se nas más relações entre alunos, especialmente traduzidas em casos de 'bullying' e violência interpessoal. Assim, a conflitualidade nas escolas pode ser abordada de duas formas distintas: *'a curativa'* e *'preventiva'*. A primeira fala de disciplina como principal instrumento para evitar o conflito. A segunda, à qual faremos especial referência, diz respeito à convivência como a ferramenta principal na resolução dos problemas já referenciados anteriormente (Consejo Educativo de Castilla y Léon, 2001: 6).

Ainda na perspectiva de Monjas (2007), relativamente aos problemas de convivência e, especialmente, a determinadas formas agressivas e desrespeitadoras de relação, esta afirma que estes problemas constituem um tema muito relevante, o qual preocupa toda a comunidade educativa. Também refere que as condutas violentas e a indisciplina, que perturbam e alteram toda a dinâmica do processo ensino-

aprendizagem, são assinaladas pelos professores como um dos principais motivos de mal-estar e insatisfação, por parte de toda a comunidade educativa. Mas o conflito faz parte do processo de crescimento e desenvolvimento de qualquer grupo social e do ser humano. O essencial é ter capacidade para a resolução dos conflitos de forma educativa, para que os alunos aprendam a resolvê-los de uma forma construtiva. Pretender que uma escola, ou uma sala de aula, se mantenha numa calma permanente, é estar longe da situação actual, é não querer ver, a realidade.

Os conflitos sempre existiram e continuarão a existir, resultado das diferenças de critérios, de aspirações, de projectos, de desejos, entre as pessoas e entre grupos ou nações. Segundo Dios Diz (2008: 93), "(…) a clave non está en negalos senón en aprender a resolve-los pacificamente, por médio de diálogo, do entendimiento, da negociación, do acordo." Os conflitos, encarados desta forma, não são vistos com receio, com medo, mas sim como um desafio, como algo que necessitamos de enfrentar. Vistos por este prisma, os conflitos podem servir em muitas situações para realizar mudanças positivas e de transformação social, contribuindo para melhorar a convivência. Qualquer modelo de convivência está potencialmente enleado por relações de conflito, já que não somos seres humanos imparciais. Vivemos em relação e os conflitos são uma constante na nossa vida, assim como a capacidade de transformá-los numa convivência positiva.

Vários problemas resultam da maneira negativa como se lida com o conflito dentro da sala de aula, no recreio e até no exterior da escola, nos transportes. A existência de uma cultura de convivência pacífica não é aquela onde não existem conflitos, mas aquela em que, quando se exteriorizam os conflitos, se procuram solucionar através do diálogo, ou de uma gestão de conflitos positiva e criativa, onde se procura uma permanente actualização dos valores. Saber lidar com o conflito é tomar consciência de que o modo de resolução do conflito nos leva a operacionalizar objectivos de mudança, criatividade, inovação e transformação, a aperfeiçoar competências de comunicação e compreensão interpessoal, de forma a transformá-los em experiências de crescimento e desenvolvimento pessoal e institucional.

É evidente que a convivência nos responsabiliza a todos, pelo que, em primeiro lugar, deveríamos chegar a um consenso sobre o que entendemos sobre ela. Aqui as relações pessoais e a organização da escola têm o papel crucial. Para promover a convivência e enfrentar os problemas de indisciplina e conflito, importa que toda a

comunidade educativa se implique, não apenas os professores. A implicação na resolução de problemas obriga-nos a trabalhar de uma forma cordial e colaborativa, sobretudo com equipas multidisciplinares, nas quais todos os actores da comunidade educativa e os serviços sociais se integram. Isto obriga a pensar em espaços e tempos para realizar um trabalho coordenado, através de modelos de gestão de conflitos, um "Modelo integrado de mejora de la convivencia" (Torrego, 2006) cooperativo e relacional.

Os professores precisam de encontrar um equilíbrio que lhes permita conjugar o seu desenvolvimento pessoal bem como o dos alunos, pelo recuso à instrução, pois sem educação não é possível haver instrução. A interacção diária entre professores e alunos é complexa. Os conflitos, o *stress* e a desmotivação são alguns dos vários ingredientes que preenchem o dia-a-dia dos professores que se preocupam com a aprendizagem dos seus alunos. Debatem-se com várias *dificuldades*: a obrigatoriedade de cumprir os programas; às instalações por vezes inadequadas; os processos de avaliação dos professores e dos alunos; o clima de crispação que pode existir na escola, resultante da avaliação de professores; as complexas solicitações do ambiente social; a degradação do meio familiar e social de alguns alunos; à fraca preparação dos docentes, à vontade de chegar rápido à aposentação, porque estão cansados desta escola que tudo exige deles e pouco lhes dá, para além do sorriso e a alegria das crianças, que é o seu bálsamo e toda a razão de existência da escola.

Se, por um lado, pensamos a escola como um sistema aberto, em interacção com o meio envolvente, a organização escolar não fica indiferente às tensões, aos tempos de mudança e aos problemas sociais. Por outro lado, se a considerarmos como uma organização, sustentada numa acção que lhe é inerente e essencial, a escola poderá caracterizar-se como um espaço de violências e de conflitos, para o qual convergem fenómenos que vão perturbar o seu bom funcionamento, e cuja proveniência pode variar da família, da sociedade mas, igualmente, resultantes do próprio sistema de ensino. Daqui se poderá depreender que os fenómenos da vida escolar, tanto a nível da (in) disciplina, como do trabalho, da interacção social e relacional, poderão representar, só por si, fenómenos estabilizadores e identitários no contexto da comunidade educativa.

A desmotivação que se sente na escola contribui para um fraco investimento nela. Uma aposta num trabalho, que exige cada vez mais profissionalismo e atenção

para a resolução de conflitos e para a construção de uma escola não violenta, mas que, com o fraco investimento, o resultado é mediano. O que não contribui para que a escola seja um 'locus' de convivência. Para conseguir dar uma resposta cabal a esta situação, os professores têm que estar cada vez, melhor preparados e manterem-se psicologicamente equilibrados. Todavia, o que se observa actualmente em Portugal é exactamente o contrário. Tal como afirma a Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE), na sua folha informativa de nº1 de 4 de Janeiro de 2011, a Educação em Portugal passou da apregoada paixão, a mero expediente de poupança. Este foi o percurso da Educação nos últimos dez anos em Portugal:

> "Anunciada no princípio do século como uma paixão a que se entregava o ardor de um desenvolvimento sustentado no conhecimento, a Educação passou, em 2005, a ser vista como possível sem os professores e apesar dos professores, para, em 2010, se transformar na fonte de financiamento de buracos orçamentais, resultantes de má gestão da coisa pública. É nesta última lógica que se insere a mais recente revisão curricular dos ensinos básico e secundário, ditada do Terreiro do Paço pelo Ministério das Finanças para ser aplicada sem escrúpulos pedagógicos ou de qualidade educativa (…) infelizmente indiferente às proclamações, valores e princípios que precisamente sobre Educação afirmou a República implantada, também em 5 de Outubro, de 1910." (p. 1)

Com estes incentivos, não é fácil manter o tão necessário equilíbrio. Mas não podemos esquecer que as preocupações dos professores são os alunos, que também são vítimas de muitos destes desequilíbrios, e sem eles a escola não tinha razão de existir.

Defendemos que cada vez mais necessitamos de realizar um trabalho partilhado, sistemático e permanente. Nem sempre conseguimos resolver os conflitos, mas conseguimos compreendê-los e atenuá-los. É evidente que todos estes comportamentos dificultam o trabalho educativo. Estas condutas são muitas vezes interpretadas como problemas de indisciplina, que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem. A escola, por um lado, é um local onde se realizam muitas das aprendizagens, onde os alunos adquirem conhecimentos, destrezas, conceitos, procedimentos, cultura da sociedade onde vivem; por outro lado e ao mesmo tempo, disponibiliza espaços de convivência, de socialização, onde se aprendem aptidões básicas, valores, atitudes necessárias para a construção da convivência, de uma cultura de paz. Aí os alunos, através da convivência com os adultos e com os seus companheiros, fazem a sua aprendizagem para a vida em sociedade. Não raras vezes, os comportamentos e as interacções inconvenientes, embora por vezes bem-intencionadas mas inoportunas, provocam resultados desagradáveis, prejudicam o aluno, o docente e o clima na escola e na sala de aula altera-se.

Outra visão é a de Estêvão (2008: 508): "(…) os conflitos entre pares ou os conflitos entre professores e alunos tornam-se formas vulgares de exercer o poder". Para o autor a perturbação do bom funcionamento da aula, isto é, a indisciplina pode resultar do facto de o ensino assentar na passividade do aluno; de o aluno ser obrigado a realizar actividades vulgares, sem sentido, monótonas, de não ter percebido qual é o interesse dos conteúdos leccionados na escola, ou de se aperceber da insegurança do professor que ele considera o responsável pela orientação das actividades, o seu modelo de liderança. Já no que diz respeito aos conflitos entre pares, diz este autor que as causas podem estar: "(…) na falta de alguma homogeneidade do grupo-turma; na sobrelotação das escolas; ou na inexistência de condições de convívio acolhedoras e atractivas." Também no que diz respeito aos conflitos entre professores e alunos, as razões podem, como afirma o autor, estar: "(…) nas expectativas negativas, na menor interacção dos professores, no uso de maior severidade na acção disciplinar e avaliativa; no facto de os professores se imiscuírem na esfera privada do aluno; na ironia (…)" (Estevão, 2008: 509).

Entendemos, tal como o autor aqui convocado, que a forma como a escola está organizada pode contribuir para um diagnóstico mais favorável de situações propiciadoras do despoletar de conflitos e fenómenos de indisciplina. Favorecendo, deste modo, a resolução de conflitos e a construção da convivência, através de normas debatidas, negociadas, pelas quais se pretende que todos os actores da escola tenham um espaço de participação e reconhecimento sobre o modo de gestão das relações interpessoais que ocorrem no seio dos processos de comunicação da escola.

Na actualidade, os conflitos escolares tornaram-se numa das maiores preocupações da sociedade. Não consideramos este mal social como um fenómeno inevitável perante a actual sociedade e, em concreto, na escola. Não é necessário responder com medidas duras e repressivas. Efectivamente, existe muita literatura que indica a prevenção como uma das melhores formas de solução. Centrando-se, não apenas e unicamente nas consequências do fenómeno, mas sobretudo nas causas, procurando eliminá-las. Segundo Tuvilla (2004: 3), para alcançar resultados duradouros, toda a acção preventiva deve fundamentar-se "(…) en una perspectiva ecológica que sea a la vez global y sistémica: comenzar en la familia, continuar en los centros docentes y estar apoyada por acciones en el ámbito socio-comunitario". A prevenção passa, com efeito, por estabelecer laços afectivos e emocionais positivos,

através da informação e da consciencialização dos adultos, principalmente os pais e os docentes que são os seus modelos e os seus exemplos. Tuvilla (2004: 4), considera essenciais três modelos de actuação:

- "*Individual*: los jóvenes necesitan apoyo y muestra de interés por su desarrollo personal por parte de los adultos y del personal de las instituciones, así como posibilidades de participación en la vida social;
- *Familiar*: en el seno de la familia es donde los jóvenes aprenden la violencia y se requiere, por consiguiente, de un refuerzo educativo dirigido especialmente a los progenitores;
- *Escolar*: la creación de un ambiente escolar seguro que demuestre respeto, un grado óptimo de confianza basada en la comunicación y en la responsabilidad mutua hacia todos los miembros de la comunidad educativa es una exigencia que debe ser acompañada por medidas que faciliten a los jóvenes las herramientas necesarias para manejar los conflictos de manera positiva a través de programas específicos y la incorporación de figuras como el mediador escolar. Por otro lado, es muy importante que las normas de convivencia sean conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa y que las medidas adoptadas para sancionar un acto violento cumplan todas las garantías de derecho y se ejecuten de manera consistente, firme y justa."

Os adolescentes vivenciam uma cultura juvenil própria desta faixa etária. Esta caracteriza-se por determinados comportamentos, que são vistos pelos professores como perturbadores e que, por vezes, chocam com os preconizados pela própria escola. Os alunos, por sua vez, percebem que a cultura da escola exerce sobre eles uma pressão anormal e sentem, amiúde, que existe um fosso entre a sua cultura e a da escola. É por isso necessário tecer relações humanas positivas: tanto as boas como as más relações de convivência são construções colectivas. As formas de estar, a socialização dos alunos, os diferentes modos de enfrentar os conflitos por parte dos docentes, as atitudes da família perante estes problemas.Todos, de um modo geral, contribuem para a construção social da convivência na escola. Assim, estamos perante duas atitudes institucionais, a da escola e a da família, para abordar os conflitos ou as situações motivadas por comportamentos violentos.

Quantas vezes, a pouca tolerância, perante determinados comportamentos, leva alguns professores a aplicar, de forma estrita e autoritária, as sanções que estão estabelecidas na lei e a fazer cumprir o que está plasmado no Regulamento Interno da Escola, que mais não é do que a legislação que está contemplada no Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. Mas também existem outros que, pelo contrário, orientam as suas práticas, recorrendo várias vezes à negociação, a partir do conhecimento e

respeito pelas regras previamente estabelecidas, e procurando conhecer o universo simbólico do aluno e valorizar as suas experiências de vida, quer dentro ou fora da escola. Entendemos, então, que a convivência escolar deve ter como princípio fazer com que os seus actores assumam compromissos e práticas que são responsabilidade de toda a comunidade educativa, assim como do poder central, de modo que toda a política de prevenção se caracterize por uma certa coerência. Isto é, que todas as actuações da escola devem estar interligadas, com a totalidade dos membros da comunidade educativa; todos devem estar implicados e responsabilizados. É fundamental que exista uma orientação comunitária, para que os esforços sejam concertados e duradouros. A direcção da escola deve ter este objectivo de melhorar as relações sociais dentro da comunidade educativa e de realizar um trabalho complementar, ou seja, de implicar directamente os jovens considerados mais conflituosos. A preocupação deve passar, não por arranjar culpados, mas por ver quais são as causas que provocam os comportamentos indesejáveis.

Não existe um factor que, per si explique porque é que uma pessoa se comporta de determinada maneira e outras não o fazem. Segundo Tuvilla (2004: 5), a violência é um problema complexo, "(…) enraizado en la interacción de muchos factores biológicos, sociales, culturales, etc." O autor refere que o modelo ecológico favorece a compreensão da causa e os âmbitos de intervenção. Apresenta um conjunto diversificado de acções e **estratégias educativas** divididos em quatro grupos:

- Estratégias *individuais* – Centram-se no fomento de atitudes e comportamentos saudáveis nas crianças e jovens durante o seu desenvolvimento, e em modificar as atitudes e os comportamentos nos indivíduos que sejam violentos ou correm o risco de atentar contra eles próprios. Neste tipo de estratégia é fundamental a acção do professor tutor e a aplicação de programas específicos através dos serviços de orientação educativa.
- Estratégias *relacionais* – Procuram influenciar os tipos de relações que as vitimas e os agressores mantêm com as pessoas com quem interactuam mais habitualmente. Centram-se nos problemas intra familiares e nas influências negativas dos companheiros. Dentro destas estratégias é importante o desenvolvimento de programas de mediação escolar e de mediação entre iguais, bem como através de programas específicos coordenados pelos tutores.
- Estratégias *comunitárias* – Procuram consciencializar a população do problema da violência, promover acções comunitárias e oferecer às vítimas atenção e apoio. Neste aspecto o autor refere as chamadas "Escolas Pacíficas" favorecendo o desenvolvimento de programas integrais com participação de amplos sectores da comunidade educativa.
- Estratégias *de sensibilização da sociedade* – Nesta amplia-se ao resto da sociedade, através de projectos que englobam a sensibilização e a formação, assim como através dos meios de comunicação (campanhas públicas específicas) e através de um rigoroso controlo de conteúdos violentos oferecidos por estes meios, junto do

> desenvolvimento de programas específicos onde participam diferentes administrações (p. 6).

As estratégias procuram, de um modo abrangente, tocar todos os responsáveis pelos actos violentos, quer a nível do próprio indivíduo que os pratica, quer das relações que se estabelecem entre dois ou mais indivíduos, da comunidade escolar e por último a sociedade. Parece-nos, portanto, fundamental o desenvolvimento de programas de mediação na escola envolvendo toda a comunidade; já compreendemos que todos somos poucos para contribuir para a construção da convivência, mas parece-nos crucial que a liderança da escola se mostre aberta e sensível a estas problemáticas e proporcione o lançamento de programas de mediação que, em Portugal, até ao momento, não passam do papel. Precisamos acção. Todos sabemos que as mudanças não se fazem por decreto. Embora a tutoria esteja legislada desde 1999 (Dec. Regulamentar nº 10 de 21/07/1999), na prática mantém-se tudo na mesma, existem muito poucos tutores e os que existem realizam as funções que cabem ao director de turma.

A ausência de violência na escola só se conseguirá através de um trabalho sério em que todos os actores estejam envolvidos. É fundamental que exista coerência no tratamento, que o princípio de inclusão seja respeitado, tal como o da não discriminação, que a diversidade se tenha em conta e que a prática da solidariedade seja uma realidade. A própria organização da escola, com uma cultura singular, gera violência estrutural que deteriora as relações interpessoais, impõe arbitrariamente os critérios e a autoridade de um sector dos seus membros sobre outros, criando por vezes um sentimento de apatia, desânimo e que se veja na violência a única forma de resolver os conflitos. As violências que ocorrem nos espaços menos visíveis da escola e os conflitos não resolvidos, contribuem para a existência de um contra poder dominante no interior das instituições. Estas são caracterizadas por uma atitude normativa, individualista e punitiva, habituada a não valorizar os conflitos. Deixando o tratamento dessa responsabilidade para alguns elementos, que resolvem através da exclusão dos alunos da sala de aula ou através de processos disciplinares que os podem afastar, durante dez dias, das suas preocupações. Para resolver um conflito, não há dúvida que é necessário admitir que ele existe, que nos incomoda e que não é uniforme mas sim complexo, diverso e contextualizado. Também necessitamos pesquisar as causas hipotéticas que estão na sua génese, pois não existe um modelo tipo.

4.1. Prevenção de obstáculos à construção da convivência a partir da escola

Os contextos educativos são cada vez mais complexos e, por essa razão, exigem respostas e soluções também complexas e abrangentes. Efectivamente, os obstáculos à construção da convivência resultam de uma multiplicidade de causas e efeitos. Para fazer frente a estes obstáculos, a nível pedagógico, impõe-se realizar uma abordagem multidisciplinar.

Quanto ao problema da violência, Touriñán (2010) analisa três questões: a violência em contexto escolar que fundamentam a possibilidade de resposta mediada a partir da escola. Também assinala a necessidade de defender a educação, no espaço escolar, como um instrumento de formação para a convivência: -"**La violencia que se da en el espacio escolar** debe entenderse como una actuación de agentes, no de sujetos compulsivos sin autonomía o responsabilidade (p. 8).

Este tipo de violência, ocorrida no contexto escolar, obriga a uma intervenção educativa no âmbito correspondente ao acto praticado e de acordo com o que está regulamentado nos planos e regras estabelecidas na escola, dos meios que existem, para evitar a humilhação ou a destruição do outro. - "El carácter empírico (experiencial) y no conceptual de la relación convivencia violencia, exige **cualificar y especificar los espacios de convivencia**, con objeto de entender lo propio del espacio convivencial escolar (aula, transporte, patio, zonas de ócio y deporte, comedores) como un espacio pedagógicamente programado para educar en determinadas edades y ajustado a los principios de intervención pedagógica"(p.9).

A violência na escola existe desde que há escola; sempre se falou em violência física e psicológica. Basta recorrer ao nosso universo simbólico para recordar a nossa passagem pela escola – tanto no seu interior como a caminho dela - onde surgiam muitas das disputas. Como refere este autor, está confirmado que a violência se aprende, sabemos que é fruto de uma aprendizagem. Isto quer dizer que ensinamos e difundimos a violência. Mas o certo é que, do mesmo modo que ensinamos a violência, também podemos ensinar a convivência. Tudo depende do que queremos ensinar: -"**La complejidad estructural** de la violencia nos inclina a poner el énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la acción educadora, porque hace evidente la necesidad de una educación de los sentimientos que desarrolle en los alumnos la

empatía, el afecto y el cuidado o atención a sí mismo y hacia el otro, así como el desarrollo de las competencias emocionales y sociales básicas" (Touriñán, 2010: 8).

As competências básicas permitem ao indivíduo superar muitas das dificuldades e frustrações sem que as transforme em actos de violência e de agressividade. Se conseguir aprender a ter autocontrolo, melhorará a auto-estima e auto-confiança, aprenderá a lidar com as acções indesejadas; aceitará as críticas e evitará vê-las como ataques pessoais.

Uma das preocupações da escola passa por ensinar uma cultura de convivência e por melhorar os comportamentos de solidariedade, ajuda mútua, colaboração e cooperação entre os alunos, através de projectos comuns e de cooperação. Deste modo, ensinam-se habilidades sociais e hábitos de convivência, através de trabalhos de grupo e da resolução criativa de problemas. Com o objectivo de melhorar o conhecimento, a participação, a negociação e a comunicação entre os alunos, a aplicação de técnicas de reforço positivo, nos comportamentos de ajuda e cooperação, devem ser básicos em qualquer escola e para todos os níveis de ensino.

4.2. A prevenção dos conflitos no recreio

A programação dos espaços, no seio da escola, evita muito dos problemas de violência que, normalmente, acontecem em espaços que não têm supervisão, como é o caso dos recreios. Tal como refere Pereira (2002: 113), "(…) o recreio é uma espécie de um pequeno mundo marginal à escola onde a relação de poder assume novos contornos; e onde professores e alunos assumem novos papéis."

Os actores da comunidade escolar necessitam tomar consciência que os espaços na escola (recreio, cantina, bufete, corredores, ginásio e no exterior da escola) não são locais que se possam substituir; são campos de experiências e de desenvolvimento de processos de identidade, que são determinantes para a aprendizagem de comportamentos violentos. No seu conjunto, são zonas complementares de outros lugares de convivência que podem ser programados pedagogicamente.

Os alunos passam algum do seu tempo escolar nos recreios, onde fazem livremente as suas escolhas: de colegas, de jogos e actividades que pretendem realizar. Segundo Pellegrini e Smith (1993), o comportamento das crianças no recreio tem fortes implicações no seu desenvolvimento. Uma vez que é neste espaço, onde

realizam grande parte das suas experiências e, em boa parte, onde adquirem as habilidades sociais. O recreio, em Portugal, como refere Pereira (2002: 113):

> "Apresenta uma dupla valência: tempo e espaço. Muitas vezes é usada para identificar um espaço de actividade livre, onde a criança pode correr, saltar, jogar, lanchar, conversar e, outras vezes, é usada como o tempo, período de paragem das actividades curriculares, ou seja, o tempo que medeia entre duas aulas para a qual também usamos a designação de 'intervalo'. "

O recreio não pode ser compreendido apenas como um espaço exterior pois, nos dias em que chove ou neva, muitas das crianças têm que permanecer no interior da escola em espaços exíguos e sem condições para a quantidade de alunos que aí se aglomeram e atropelam, a maior parte das vezes, provocando situações de agressão e violência. Queremos que é pertinente incidir na prevenção do comportamento violento e nas formas como se manifesta. Entendemos que a violência seria um problema menor ou, inclusivamente deixaria de ser problema, se no contexto familiar e escolar se exercesse a convivência de acordo com hábitos coerentes e adequados aos locais onde se deve construir a convivência. Cada espaço possui condições próprias e plurais, ao mesmo tempo, onde se modificam as relações de afecto, de autonomia, de liberdade, de responsabilidade e inclusivamente das próprias condutas.

É no espaço escolar, que a capacidade de processar adequadamente as informações faz mais sentido, já que os comportamentos de convivência se devem descodificar, procurando adaptar-se às condições próprias de cada espaço. Essas condições caracterizam-se, através do sentido da responsabilidade e da partilha, perante actos de violência. Sabemos que em cada ambiente existem características diferentes, mas todos devem estimular a transferência e o reforço de conduta para a construção de uma convivência pacífica. Isto é, todos somos chamados a contribuir para que o aluno desenvolva capacidade para reconhecer, valorizar e aceitar o outro e a si próprio, em função das características de cada lugar de convivência. Segundo Touriñán (2010: 15) no "(…) ámbito de la escuela, debe procurarse una coordinación plena y consciente con las familias mediante reuniones sistemáticas en las que se trabaje la prevención de la violencia (…)" Também em Portugal existem, ainda, em alguns professores, uma cultura do medo e de receio de perder poder perante a participação dos pais na escola. Para estes docentes os pais ainda são uma ameaça, ao tentar entrar na 'coutada' que pensam ser sua pertença. Sem dúvida, esta cultura tem que mudar forçosamente. Os professores necessitam compreender, uma vez por todas, que a tarefa educativa não compete apenas à escola, nem apenas à família, senão que

tem que existir "La cooperación y la responsabilidad compartida familia–escuela–Estado-Sociedad" (Touriñán, 2010: 15).

5. A educação para a convivência

Para Dios (2008: 94), a convivência e a sua educação são um valor em si mesmo: "(…) non podemos entendela só como unha necesidade reactiva derivada dos problemas que poidan existir, senón que a procura da convivencia democrática é un obxectivo constitucional e do noso proprio estatuto de autonomia e figura como obxectivo máximo das distintas leis educativas."

Educar para a convivência é formar para a cidadania, para a diversidade, para a multiculturalidade, para o pluralismo. A convivência aprende-se interactuando, partilhando vivências, experiências, propostas, fomentando boas relações interpessoais, dialogando, escutando activamente, participando, colaborando, cooperando, trocando ideias, apresentando opiniões diferentes, debatendo-nos contra ideias não contra pessoas, produzindo pensamento reflexivo e crítico. A construção da convivência realiza-se no dia-a-dia e nunca está terminada, não existem receitas milagrosas. Trata-se de sugerir, de propor, de proporcionar espaços e tempos para construir as relações pessoais e sociais, para aprender rituais, comportamentos, atitudes, escalas axiológicas de valores e de hierarquia, etc.

Segundo Altable (2008: 171), "educar para convivir, educar para vivir con, es decir para vivir con otras y otros diferentes a mí, para escuchar, por tanto, su singularidad como mujer o como hombre, y para escuchar mi propia singularidad." Educar para aprender a conviver é uma forma de educação básica, aprender a viver com os outros e connosco próprios. Não podemos esquecer que a educação é uma forma de prevenção da violência, no sentido de melhorar as relações com os outros. É sentir-se bem e cada vez mais rico culturalmente. É educar para a paz. Já Touriñán (2010: 18), fazendo referência a uma aproximação entre os termos 'convivencia' e 'vivir con' estabelece as diferenças existentes entre os dois termos. Na realidade, como refere o autor, convivemos com os nossos parentes, com o grupo de amigos, com os membros do clube ou da associação, com os cidadãos, com os vizinhos, etc. Com cada um dos grupos de convívio fazemos umas coisas e não outras. No entanto, 'vivo con' os meus pais, com a minha esposa ou meu marido, com os meus filhos, conforme o caso. Na realidade, convivemos em diferentes âmbitos. No contexto da educação,

existem espaços, âmbitos ou sectores a vários níveis de convivência, uma vez que a convivência que se pratica em cada um não é a mesma, nem se dá ao mesmo nível entre todos os actores que permanecem no mesmo espaço. Daí que 'vivir con' não é exactamente o mesmo que 'convivir'. Touriñán (2010: 18) sublinha, esta diferença, ao afirmar que "Hay que especificar la convivencia, porque cada espacio (…) especifica la convivencia, atendiendo a las condiciones propias de ese espacio." O espaço na escola é um espaço pedagogicamente programado.

Sabemos que a escola é um 'microcosmo' e o que acontece nos espaços comuns e nas relações entre alunos e alunas, nada mais é que um sintoma ou uma imagem do que acontece na sociedade, nas famílias, no bairro. A violência existe na rua, na família, no campo político, económico e social. É essencial que as relações que se estabelecem entre as pessoas, não sejam de submissão, mas sim relações de confiança, de autoridade e saber. Saber dar e receber sem que alguém se subjugue a alguém. No que respeita às formas de construção da convivência, nas escolas iniciamos a nossa abordagem pelo enfoque a dar à participação de todos os sectores que compõem a comunidade educativa, a cooperação e o trabalho de grupo como ferramenta de coesão, a educação baseada em valores democráticos e a relação da escola com a restante comunidade educativa. Quanto à participação dos diferentes membros da comunidade educative, García Raga e López Martín, (2010: 55) afirmam que: "(...) para que la convivencia en un centro escolar sea satisfactoria es preciso atender a la participación real de toda la comunidad, para lo cual deben llevarse a cabo desde los centros escolares acciones que faciliten la participación, el encuentro y diálogo entre los sectores implicados."

Assim, na busca de resolução de conflitos e na procura da convivência nas escolas, entendemos que importa fomentar a participação de todos os sectores educativos, uma vez que, se esta surgir como estratégia didáctica, se criam infra-estruturas para uma convivência democrática. Consideramos a participação como um direito e uma necessidade de todo o processo ensino-aprendizagem. Efectivamente, uma escola democrática define-se pela participação dos alunos e dos professores no trabalho, na convivência e nas actividades de integração, participação essa, que pressupõe um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da acção. Quer dizer, uma participação baseada simultaneamente no diálogo e na realização dos acordos e dos projectos colectivos. Por outro lado, também a

cooperação constitui uma ferramenta para a melhoria da convivência nas escolas, na procura de colaboração e integração de todos os alunos. Isto porque a construção conjunta do clima em sala de aula favorece a solidez das relações interpessoais e, consequentemente, melhora a convivência. Como afirmam García Raga e López Martín, (2010: 58), "(...) no debemos olvidar que 'con-vivir' es 'vivir con... el otro", lo que significa reto, colaboración, complicidad, en definitiva, participación en proyectos comunes y trabajo cooperativo en busca de unos mismos objetivos."

A cooperação é de todo fundamental para a construção da convivência na escola, até porque esta aprende-se interactuando, partilhando vivências e experiências, fomentando as boas relações interpessoais, dialogando, escutando activamente, comprometendo-se, partilhando propostas através do intercâmbio de ideias e opiniões diferentes. Outra das formas de construção desta, no sentido de fomentar um clima adequado de convivência, é a aprendizagem de valores cívicos, nomeadamente, a liberdade, a tolerância activa, a solidariedade, a justiça, a cooperação e o bem comum.

Destaca-se, também, como fundamental a implementação de um plano de convivência. Este plano exige uma planificação rigorosa, global, contínua e que integre todos os sectores da comunidade educativa, que contemple todas as dimensões da escola, que se faça de forma contínua e que seja um objectivo prioritário, tanto ao nível da prevenção como ao nível da resolução de conflitos. Deverá ser global e integrado, na medida em que lhe compete contemplar de forma global todos os aspectos do currículo, devendo este ser integrado desde a análise dos conflitos até ao questionar da violência como resolução de conflitos. Como diz Rodríguez Jares (2006: 92), "la idea de globalidad también hace referencia al necesario compromiso y responsabilidad de todos los sectores educativos en la mejora de la convivencia en los centros". Por isso, convém alterar o esquema unidireccional para um esquema bidireccional, fomentando a participação activa dos alunos nas tomadas de decisão, no que respeita à disciplina, e uma participação mais activa nas tarefas de convivência da sua turma. Nesta linha de pensamento, o autor (2006: 92) afirma, ainda, que "(...) para ello, es imprescindible la organización democrática del aula y del centro escolar, fomentando el aprendizaje cooperativo y trabajo en grupos, que a su vez, facilitarán la cohesión grupal."

Arribas e Torrego (2006: 32) também propõem um modelo de convivência nas escolas que se constituí num "(...) planteamiento global, con grandes implicaciones

organizativas dentro de la estructura escolar, una formación concreta para profesores y alumnado como eje motor de cambio y de responsabilidad en la gestión de la convivencia." Entendemos, tal como os autores, que a participação em todo o processo de implementação de um plano de convivência na escola é fundamental, e torna o mesmo mais exequível.

5.1. O currículo para a convivência

Quando pensamos uma educação baseada na construção da convivência, a preocupação passa por realizar um diagnóstico da situação e conhecer as causas, com o objectivo de prevenir a violência. As mudanças curriculares permitem construir um currículo para a não-violência que tenha por base principal a Declaração dos Direitos Humanos e a educação para a cidadania. Tal como refere Rodríguez Jares (2007: 63): "A educação para a cidadania e os direitos humanos tem como objectivo principal formar pessoas políticas e moralmente activas, conscientes dos seus direitos e das suas obrigações, comprometidas com a defesa da democracia e dos direitos humanos, sensíveis e solidárias com a vida dos outros e com o meio em que vivemos."

Para cumprir este objectivo, o autor refere que em relação à disciplina de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos, os seus conteúdos devem constar do plano curricular, numa perspectiva transversal a todos os ciclos de ensino. Para o autor, esta medida transformou-se num debate polémico, tendo em conta as diferentes opções ideológico-pedagógicas. Para ter êxito, a educação para a cidadania emerge no currículo como uma disciplina de primeira e não como uma disciplina de segunda, não utilizada como subterfúgio para completar horários, nem como matéria de opção. A adaptação dos programas à particularidade de cada contexto escolar exige, num primeiro momento, a análise das condições de risco e de protecção perante a violência que existe em cada escola, isto é, um diagnóstico da situação vivenciada. Para prevenir os problemas de convivência, existentes em cada escola, é fundamental procurar quais são as causas que, por vezes, são diversas e complexas. Elas emergem da uma interacção problemática entre o indivíduo e o contexto que o envolve.

Esta interacção, como refere Díaz-Aguado (2004), necessita ser analisada segundo os diferentes níveis em que estes se produzem: na escola, na família, nas relações que se estabelecem entre ambas, nas oportunidades para o ócio, na influência dos meios de comunicação ou no apoio que a violência origina a um conjunto de

crenças e estruturas da sociedade. A título de exemplo, a sociedade de informação, através da revolução tecnológica, trouxe para a escola enormes mudanças, quer a nível pessoal, familiar, profissional, quer mesmo na forma de ocupar os tempos livres. O desenvolvimento da sociedade requer alterações significativas aptas a ultrapassarem resistências à mudança e um certo grau de letargia organizativa. Segundo Díaz-Aguado (2004: 2), a perspectiva mais adequada, para conceptualizar a complexidade das causas ambientais, que aumentam ou reduzem o risco de que surge a violência, é gerada a partir da abordagem ecológica já focalizada, anteriormente, por Bronfenbrenner (1979) e por Belsky (1980). Estes autores apresentaram a sua diferenciação em **quatro níveis**, conforme refere Diaz-Aguado (2004: 2):

- "el *microsistema*, o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como por ejemplo, la escuela o la familia;
- el *mesosistema*, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve. La comunicación entre la familia y la escuela, situada dentro de este nivel, representa una condición protectora contra el deterioro producido por numerosas condiciones de riesgo de violencia;
- el *exosistema*, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen, como la televisión o la facilidad para acceder a las armas; y
- el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas."

Muita da violência que existe na sociedade tem a sua génese na família. Daí que a intervenção neste nível seja importante. É no seio da familia que se estabelecem as primeiras relações sociais e onde as crianças adquirem os primeiros esquemas e modelos, que as influenciam nas restantes relações que estabelecem ao longo da vida. É neste meio, que as crianças e os jovens desenvolvem uma visão positiva deles próprios e dos outros, necessária para se sentirem confiantes para poderem enfrentar os conflitos de um modo positivo e confiante, que os ajudará a protegerem-se na escola e na sociedade dos actos de violência que lhes possam surgir. Estudos sobre as características dos adultos que vivem em famílias que produzem violência, referem que a sua família de origem também foi violenta. Crianças que sofrem maus-tratos na infância, quando atingem a idade adulta reproduzem o mau trato sobre os filhos. Parece, assim, que a violência gera violência.

5.2. A importância da educação para os valores

O interesse da educação para os valores, especialmente para os valores cívicos e de cidadania, tem aumentado nos últimos anos e tem sido objecto de estudo, quer ao nível da teoria ética, quer das políticas educativas. A educação em si é já um valia e incrementa vários valores, uma vez que estes são o alicerce da educação e são o fundamento da educação. Sem eles não existe educação.

A nossa sociedade actual enfrenta uma série de problemas e conflitos que condicionam seriamente o futuro da educação: o aumento da imigração, a marginalização social, a precariedade laboral, a violência, o consumo de drogas, o racismo, a xenofobia, etc. Assim, como refere Pérez Pérez (2009), o recurso mais precioso que a sociedade possui, é a educação dos seus cidadãos, para valores que os tornem mais humanitários e os ajudem a construir uma sociedade para a não-violência, para uma cultura de paz e uma sã convivência. Valores como a liberdade, a solidariedade, a diversidade, a tolerância, a responsabilidade e a justiça social, estão na base da construção de uma sociedade democrática. A história da humanidade está repleta de documentação que prova as atrocidades acometidas contra a condição da vida humana, razão suficiente para levarmos muito a sério uma educação para os valores e princípios. Basta olhar para a informação que diariamente nos chega dos confrontos armados e das situações de violência extrema em todo o mundo que, basicamente, se sustentam em pensamentos ideológicos os quais são contrários a estes valores e princípios democráticos. Daí a necessidade para que a sociedade avance rapidamente com projectos mais humanistas, para os quais, a educação detém um papel crucial. Todavia, cremos que esta responsabilidade não é exclusiva da educação.

É, pois, fundamental não esquecer que vivemos numa sociedade cada vez mais individualista onde os valores morais, na generalidade, são aceites como princípios estruturantes da vida em comum, mas é necessário passar da abstracção à prática, isto é, dar-lhe sentido, definindo conteúdos mais precisos. Os chamados valores da pós-modernidade assentam, essencialmente, na beleza, no prazer, no dinheiro, no consumismo, no êxito, no viver hoje e agora, como se não houvesse futuro. São valores que propiciam um gozo imediato às pessoas, que são facilmente observáveis e tangíveis. Enquanto, ao contrário, os valores morais e éticos, são caracterizados por exigir esforço e sacrifício e não são facilmente observáveis e quantificados. Existem no mais profundo do nosso ser.

Assim, educar para valores como a dignidade, o respeito, a solidariedade, a liberdade, a tolerância, a diversidade é, segundo Pérez Pérez (2009: 14), ir " (...) contracorriente de un modelo social competitivo y agresivo, que busca el utilitarismo de todo y la vivencia del presente, que busca el triunfo material y no reconoce el altruismo desinteresado." Entendemos, deste modo, que a educação para os valores é essencial para a formação integral da pessoa.

Mas afinal o que são os valores? Recorremos a vários autores, para uma conceptualização:

- "Valor es toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencia o necesidades" (Marín, 1993: 172).
- "El valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana." (Gervilla, 1998: 400).
- "Los valores son las cualidades que los humanos hemos descubierto o trabajosamente construido en las personas, acontecimientos, situaciones, instituciones o cosas, y que merecen ser estimadas" (Escámez, et al. 2007: 16).

De entre estas e muitas outras definições existentes, podemos inferir que os valores possuem uma série de características que os unem, os diferenciam e os distinguem. Estes contribuem para a definição de critérios sobre os quais nós valorizamos ou desvalorizamos as coisas, são as razões que justificam ou motivam as nossas acções, as nossas preferências. Parece-nos, então, fundamental que a escola: valorize *métodos activos e cooperativos* que considerem a própria experiência do aluno, para que desenvolva um clima de cooperação, uma partilha; uma *cultura plural*, onde se valorize a parte das emoções, o lúdico, os sentimentos; *se preste atenção ao aluno*, os docentes saibam ouvir o que tem para dizer, de modo que sinta que alguém o ouve e sinta confiança e empatia com o professor, para possibilitar que ele possa expor o que lhe vai na alma, sem receios. Criar um clima de aula positivo levará ao enriquecimento do trabalho individual e ao de grupo, porque ninguém aprende sob *stress*, desmotivado e sob pressão nervosa e ansioso. A boa disposição contribui para um melhor trabalho, com menos dificuldade e leva a gostar do que se faz.

Na realidade, quando a escola motiva e incentiva o aluno para a aprendizagem, não é necessário tanta preocupação com o controle. Quando conseguimos motivar o aluno, ele aprende sozinho, ele pesquisa, procura aquilo que necessita, mostra os seus centros de interesse. Entendemos que a relação de confiança, afectiva e de apoio é essencial para obter resultados a longo prazo. A grande inclusão que precisamos na

educação não passa só pelas novas tecnologias, mas passa pelos afectos e pelos valores, por saber acolher os alunos dar-lhes força, esperança, entusiasmo, autoconfiança, fazer com que eles se sintam mais seguros e caminhem com mais autonomia. A afectividade é a arma fundamental no trabalho pedagógico e contribui para o sucesso nos trabalhos de grupo e nos individuais. A inclusão passa por estes valores, contribuindo para facilitar a aprendizagem. Uma das formas como o professor ajuda o aluno passa por ensinar o que pratica, ser coerente no discurso e na prática. O qual serve de modelo ao aluno.

Alunos, que enfrentam e vivem situações de risco no seu dia-a-dia, podem apresentar distúrbios emocionais e problemas de conduta, tornando-se por esse facto mais vulneráveis. Porém, sabemos que existem crianças que vivenciam situações de risco e não apresentam problemas, algumas delas conseguem-se adaptar e superar essas situações, mostrando, entre outras habilidades, competência social. São crianças mais resistentes, ainda que por vezes isso seja uma forma de sobrevivência. Os valores fazem referência a projectos de vida e finalidades em relação a um determinado tipo de conduta. Estes têm um carácter abstracto. Por isso, é fundamental que se exteriorizem de uma forma personalizada, que sejam dinâmicos. Os valores têm também uma génese histórica e alteram-se segundo as circunstâncias socioculturais.

Cada indivíduo assume um número limitado de valores, de maneira consciente ou inconsciente. Estes determinam as atitudes e os comportamentos que manifestam no seu dia-a-dia. Simultaneamente respondem às próprias necessidades e motivações, assim como às exigências sociais e institucionais. O processo de construção e reconstrução do sistema de valores é contínuo e tem lugar ao longo da vida. A educação escolar selecciona, em termos de finalidade, diferentes tipos, que convém potenciar, de acordo com os princípios e as normas socialmente instituídas. Deste modo, por exemplo, os *valores seleccionados* podem ser, segundo Gomes, Mir e Serrats (1993: 49), os seguintes:

- "Liberdade, justiça, verdade;
- Coerência e validez pessoais;
- Honradez e fidelidade;
- Cooperação e solidariedade;
- Responsabilidade;
- Autonomia pessoal;
- Compromisso e esforço;
- Compreensão, amizade e agradecimento;

- Sim à paz e não há violência;
- Iniciativa criadora e crítica construtiva."

É importante não esquecer que o ambiente escolar transmite valores ao aluno, tanto pelo facto de os observar no seu quotidiano, como pelo facto de exigir uma adaptação do comportamento. Por isso, é importante reflectir sobre a prática, argumentando a necessidade e debatendo opções. Sempre com a finalidade de ajudar a identificar e a conceptualizar os valores, no sentido da criação de uma hierarquia pessoal dos mesmos (Gomes, Mir & Serrats, 1993). Na óptica de Veiga (1994), os valores estão presentes no processo educativo de vários modos: nos indivíduos implicados, como sistemas de crença cognitivos e efectivos próprios quer do estatuto (professor, alunos, pessoal auxiliar), quer da construção individual; na instituição escolar (regras, costumes, clima) e no material educativo, principalmente nos livros de algumas disciplinas.

A escola actual sofre a consequência da decadência de valores que tem afectado a nossa sociedade nos últimos anos. Não existe uma consciência clara por parte da sociedade, nem por parte de muitos professores, do que realmente significa a educação e como ela pode ser encarada. Esta situação leva-nos, ano após ano, a questionar justificadamente o nosso sistema educativo e a analisar as causas do insucesso escolar. Como professores, é fundamental ter clara consciência da existência de uma rotura entre a sociedade e o professor. Para os alunos, o professor é um representante dos valores vigentes na sociedade. Ele é o modelo a seguir. No entanto, na nossa sociedade, a autoridade do professor é pouco reconhecida. Tudo isto se repercute negativamente, tanto na aquisição de valores como na obtenção de bons resultados académicos e de uma boa educação (Gomes, Mir & Serrats, 1993). Os professores confrontam-se diariamente com inúmeros problemas sobre os quais têm de tomar posição: violência, roubos, indisciplina, insensibilidade aos valores tradicionalmente consagrados. Tudo isto se reflecte no comportamento dos alunos.

5.3. Estratégias de mediação e tratamento dos conflitos

Muitos professores do Ensino Básico e Secundário referem a crescente desmotivação que se observa nos alunos adolescentes, o que dificulta cada vez mais o trabalho docente. A adolescência, como já assinalámos, é uma etapa difícil e a escolaridade obrigatória, acumulando com a maior diversidade cultural, presente no dia-a-dia nas nossas aulas, está a levar muitos professores a questionar-se sobre como

melhorar o ambiente escolar. Assim, algumas perguntas que se podem fazer em realção a este tema seriam:

- Como responder a condutas indisciplinadas e disruptivas em alguns dos alunos?
- Como levar os alunos a gostar da escola?
- Como construir espaços de convivência e respeito na escola?

Estas questões preocupam professores, pais, alunos, auxiliares da acção educativa. Em suma toda a comunidade educativa.

Torrego (2006: 15) apresenta uma proposta que denomina *modelo integrado de gestión de la convivência*, a partir de um centro. Uma resposta eminentemente educativa para os conflitos de convivência. O autor encontra os seus fundamentos tanto no campo da melhoria da escola como no currículo e na organização da escola. A proposta caracterizava-se por responder educativamente através de diversas vias. Em primeiro lugar, contemplava a criação de novas estruturas organizativas (inserção da equipa de mediação e tratamento de conflitos); em segundo lugar, propunha o repensar dos processos de elaboração democrática e participativa das normas de convivência; em terceiro lugar, apresentava como meta rever o marco curricular e organizativo do centro, para potenciar um carácter inclusivo e democrático. Mas todo este processo se torna mais difícil quando não se estabelece um acordo com os alunos e as suas famílias e os professores se preocupam apenas em atribuir culpas.

É fundamental reconstruir um novo discurso para compreender o fenómeno e elaborar respostas mais úteis para as pessoas que diariamente vivem estas situações. São muitos os que parecem desconhecer a realidade e mantém lógicas próprias de tempos arcaicos, uma vez que afirmam que, para combater a indisciplina e a violência na sala de aula, são necessárias medidas mais radicais, normas mais rígidas e castigos mais severos. Desconhecendo, assim, o que sabemos sobre a irritação, o agravamento, a tensão nervosa e os ressentimentos dos alunos. Também vivemos numa lógica, cada vez mais burocrática, onde a lei tudo resolve e as estratégias passam, muitas vezes, por prevenir a violência com as sanções disciplinares. Segundo esta forma de resolução, o comportamento deve ajustar-se a uma ordem preestabelecida que não aceita o conflito e muito menos as formas de intervenção através da negociação e do diálogo. Daí que

necessitamos uma intervenção que contribua para melhorar a convivência nas escolas e que vá para além das respostas agressivas e burocráticas.

Em nossa opinião, se queremos ser justos e eficazes, temos de aprender a olhar com outras 'lentes' os problemas da convivência. Tal como referem Arribas e Torrego (2006: 28), "(...) es preciso revisar los esquemas excesivamente rígidos de buenos y malos, agresores y víctimas, para pararnos a mirar y comprehender en profundidad lo que pasa en relación con los problemas de la convivencia en los centros educativos." Todos somos capazes de experimentar a crueldade, a misericórdia e a compaixão. O importante é desenvolver estratégias que fortaleçam aquelas capacidades que nos permitem viver em comum. Daí que os autores em causa (2006: 28) afirmem: "Hace falta autoridad y firmeza para mejorar la convivencia, pero también necesitamos 'ojos nuevos' que puedan devolver una mirada amable a quienes no han recibido otra instrucción orientadora de su comportamiento que el "así no" y que potencien lo mejor de cada uno."

Precisamos reflectir sobre essa insistência repreensora e homogénea e sobre as consequências negativas do que fazemos, para nos tornarmos seres mais abertos ao elogio, ao reconhecimento, ao diálogo, aos afectos, à empatia, para que sintamos que os outros nos aceitem e que nos reconheçam pelo valor e respeito. Deste modo, os problemas de convivência e conflito deixam de ser vistos como um desvio à norma e passam a ser um elemento essencial das relações humanas, que se produz na diversidade e no reconhecimento das diferenças das necessidades, nos valores e nos sentimentos. Na verdade, quanto maior a diversidade nos grupos mais são os conflitos, mas também mais rica e plural se torna a convivência.

Torrego (2006) apresenta algumas propostas da avaliação sobre o seu *Programa de Mediação de conflitos* nas escolas, que se prendem com o desenvolvimento de um conjunto de funções vastas e diversificadas, que passam pela: criação de uma rede de estudantes, assistentes, apoio tutorial de acção sobre as questões relativas às normas no âmbito da convivência; realização de estudos e pesquisas sobre questões relacionadas com a convivência nas escolas (o estudo de situações de assédio e intimidação no centro, da avaliação do programa, a melhoria de vida, etc.), a realizar pelo conselho de delegados do centro; realização de formação de mediadores de novos alunos e auxiliares; colaboração da escola com mães e pais. Também se solicita que os professores coordenadores da rede/observadores da

coexistência de gestão realizem campanhas diferenciados destinadas a melhorar a convivência.

O autor refere que é fundamental proporcionar uma maior visibilidade destas estruturas organizacionais na escola, para evitar serem tratadas com um carácter marginal, considerado como um trabalho menor. Proposta esta que implica um trabalho conjunto entre o centro e a nova estrutura, que tem como objectivo a promoção da convivência e a gestão de conflitos, num espaço diferente, imparcial e não investido de autoridade. Estabelecendo uma relação de colaboração entre a Comissão de Convivência e o Conselho Escolar, que passará a funcionar como um intermediário especializado em relação à promoção de convivência e resolução dos conflitos, através do diálogo. Esta colaboração entre os órgãos colectivos mantêm uma conexão permanente com o departamento da orientação ou a equipe e o tutor. Este procura estar atento ao clima emocional, para remeter os casos que surgem para apreciação e uma resposta por parte da equipa de mediação. Relacionar esta resposta exige que esta nova estrutura se encontre legalizada, através da inserção do seu funcionamento em documentos institucionais do agrupamento da escola que façam referência à convivência. Isto é, implica a introdução do seu conteúdo e das suas acções no regulamento interno da escola, assim como o reconhecimento das suas actividades no plano de convivência do centro e no respectivo projecto educativo de escola.

Está implícita uma proposta com o objectivo de promover a colaboração na resolução de conflitos. Da constituição desta nova unidade organizativa, fazem parte membros pertencentes a diferentes sectores da comunidade educativa: alunos, professores, pais e mães. Por outro lado, é fundamental uma coordenação e participação destes colectivos: professores, famílias, assembleia de alunos, com competências bem definidas. Segundo Torrego (2006), é importante que a equipa de mediação e tratamento de conflitos realize um esforço junto da direcção, procurando problematizar como manter em funcionamento estratégias de divulgação e comunicação: elaboração de folhas informativas, cartazes, conhecimento nas tutorias, divulgação das regras do regulamento interno, informação das reuniões de pais, etc.

Nos apartados que seguem vamos referir três modelos de tratamento dos conflitos: o relacional, o punitivo e o "integrado de melhoria da convivencia". (Arribas & Torrego, 2006).

a) O modelo punitivo

A aplicação do modelo punitivo, segundo Arribas e Torrego (2006) consiste em estabelecer uma sanção perante uma acção considerada como falta, tipificada como tal nas normas de convivência, tanto as gerais, como as contempladas na legislação, ou seja, no Estatuto do Aluno (direitos e deveres dos alunos), assim como nas normas da escola, no Regulamento Interno.

Esta forma de actuar baseia-se na hipótese de que a sanção dissuade o infractor (prevenção individual) e a outros (prevenção generalizada), evitando, deste modo, a repetição da falta. Responde a um conceito retributivo da justiça: a pessoa repara o estrago através do castigo. O poder de resolução pertence a um terceiro, que tem a incumbência de estabelecer a sanção: o conselho disciplinar da escola ou o director da escola.

b) O modelo relacional

Este modelo centra-se na resolução de conflitos, através da relação das partes implicadas no mesmo (Arribas & Torrego, 2006). Procura-se uma solução através do diálogo, pela própria iniciativa das partes: a 'vítima' recebe uma restituição material ou moral e o agressor liberta-se da culpa. São as próprias pessoas implicadas no conflito os agentes da sua solução.

Este modelo apresenta algumas vantagens: favorece a reparação do dano, contribui para a reconciliação entre a 'vítima' e o agressor e aborda as causas do conflito que permitem encontrar a solução. Segue um modelo de justiça restaurativo, quer dizer, repara o dano exercido sobre a 'vítima'.

É difícil que, numa instituição educativa, onde não existe um vínculo interpessoal importante, se produza uma iniciativa em que os dois se encontrem para dialogar sobre o seu conflito. E ainda que decidam fazê-lo, não contariam com o apoio especializado para estruturar o diálogo e a reflexão e para que se possam compreender, se desculpem, se perdoem, e se comprometam com uma solução que os integre.

Assim, a resolução dos conflitos resolvia-se num plano privado e os outros actores da comunidade educativa não tinham porque conhecer o desenlace. Daí que esta situação poderia incrementar a sensação de impunidade do 'agressor' e o sentimento de medo na 'vítima'. Também poderiam aumentar os problemas de segurança na escola, não garantindo a prevenção generalizada. A escola não estaria a cumprir uma função primordial como agente de regulação da convivência.

c) O modelo integrado de melhoria da convivência

O modelo integrado, segundo Torrego e Villoslada (2004), pretende combinar as vantagens dos modelos anteriores, tentando suprimir as limitações e potenciar as suas virtualidades. A escola tem um papel activo no tratamento dos conflitos, desde que assente em procedimentos democráticos na elaboração de normas e análise as consequências perante o seu incumprimento, ao mesmo tempo que estabelece uma estrutura especializada, no sentido de resolver o conflito através do diálogo e do trabalho da equipa de mediação. Antes de mais, é fundamental que se realizem propostas orientadas para a prevenção dos conflitos, potenciando um conjunto de medidas de tipo organizativo e curricular.

O modelo permite um tratamento personalizado dos conflitos, ao mesmo tempo que transmite uma mensagem de autoridade educativa, potenciando a prevenção generalizada dos conflitos e a implicação de todos na melhoria da convivência. Integra os modelos restitutivo e retributivo de justiça: a importância das normas e a relação interpessoal. O poder de resolução do conflito muda-se em relação aos protagonistas do conflito e passa a ser patrocinado pelo centro. Este modelo de gestão da convivência apresentado por Arribas e Torrego (2006: 32) caracteriza-se

> "(...) por exigir un planteamiento global, con grandes implicaciones organizativas dentro de la estructura escolar, una formación concreta para profesores y alumnado basada en los principios educativos del diálogo y una participación activa del alumnado como eje motor de cambio y responsabilidad en la gestión de la convivencia. Sin embargo, también se aborda la necesidad de implicar directamente al conjunto del profesorado en un cambio tanto de actitud y valores en sus procesos de tratamiento del conflicto, como de gestión de la justicia, de revisión de procesos curriculares y de implicación en la participación en el centro."

Apresenta-se como um grande potencial porque actua em três planos educativos: primeiro, pela inserção de uma equipa de mediação e tratamento de conflitos na estrutura da escola; segundo, pela elaboração democrática de normas, e, o terceiro, consiste na criação na própria escola, a que os autores denominam 'marco protector', de mudanças que implicam a melhoria de vários aspectos (Torrego & Moreno, 2003), como: no currículo escolar, tornando-o mais inclusivo e democrático; colaboração com as famílias; adopção de medidas que defrontem o contexto social do aluno; revisão do clima e das interacções na aula (interacção verbal e não verbal, discurso do docente, estilo motivacional e reacção imediata à disrupção) e desenvolvimento de actuações organizativas directamente relacionadas com o aperfeiçoamento da convivência. Também não podemos esquecer que a educação

exige um compromisso social mais amplo, que pode concretizar-se com a criação de estruturas de colaboração de cidadania.

Rodríguez Jares (2002a), realizou um estudo, na Comunidade Autónoma da Galiza, sobre o tema "mejorar la convivencia en los centros educativos". O autor assinala que as Administrações Educativas não tinham levado a sério a formação à volta da convivência, da disciplina e conflito nas instituições educativas. Realizou uma consulta em 118 centros e a 1.131 professores do Ensino Secundário. Afirma que os docentes galegos reconhecem, no geral, que não estão formados para afrontar esta problemática tão difícil:

> "Neste estudo 67,6% dos professores afirmam que não tiveram formação inicial a respeito deste tema. E 20,8% afirmam que receberam algum tipo de preparação, mas no entanto, consideram que não foi adequada. Finalmente 8,6% afirma que receberam informação a este respeito e que foi muito valiosa para afrontar o problema.
> A respeito da formação em serviço muda sensivelmente. 34,6%, dos professores não receber formação alguma. 36,7%, possuem formação mas inadequada e 25,8% acredita-se que tenham sido treinados de uma forma prática de lidar com estas problemáticas.
> Os professores afirmam que este tema ganha grande importância e interesse para os docentes da Secundária, pela quantidade de casos de indisciplina e conflitos existentes nas escolas de esta etapa.
> Por último, conclui afirmando que as manifestações de violência e conflito são, hoje em dia, muito frequentes na Escola Secundária galega e que os professores necessitam de uma reciclagem a este respeito" (Rodríguez Jares, 2002: 90).

Por sua vez, Díaz-Aguado (2004: 31) realiza um estudo sobre alunos problemáticos e com antecedentes de indisciplina e violência na Escola Secundária, na Comunidade Autónoma de Madrid. Os jovens implicados em actos de violência caracterizam-se pelas seguintes particularidades:

> "Os conflitos relacionados com os direitos das pessoas entendem-nos de uma maneira individualista e absolutista.
> Estes jovens justificam mais a miúdo a violência perante qualquer conflito.
> As suas relações com os companheiros e professores estão bastante deterioradas.
> São marginalizados pela maioria dos seus companheiros da classe.
> São, geralmente, agressivos, protagonistas e incapazes de compreender as situações de debilidade com os colegas.
> Os estudantes envolvidos em actos de violência sentem-se marginalizados e mostram-se escassamente compreendidos pelos seus companheiros.
> Finalmente, conclui que a exclusão é uma das causas que levam a que esses alunos sigam o caminho da violência e dos actos anti-sociais."

Num outro estudo, Díaz-Aguado (2001) afirma que os alunos problemáticos da Escola Secundária manifestavam uma série de condutas características da Educação Infantil: eram agressivos, estavam envolvidos em actos de violência, lutas e insultos,

preocupavam-se em chamar a atenção, no sentido de serem visto como os protagonistas, eram marginalizados pelos seus companheiros, manifestavam escassa empatia e interacção como os outros companheiros e pertenciam a famílias com um maior grau de desestruturação.

Por outro lado, Ayerbe e Aramendi (2007) afirmam que, salvo algumas excepções, ao nível das escolas localizadas em zonas marginais, não se vê uma tensão muito grande nas escolas do país (Espanha). No entanto, é inegável que existem nas escolas secundárias actos de conflitos de mediana gravidade (agressões esporádicas, pequenos furtos) que são objecto de preocupação dos professores e dos profissionais da educação.

Concordamos com os autores quando afirmam que as respostas dos centros passam, sobretudo, por oferecer aos alunos uma proposta de actividades educativas relevantes, interessantes e atractivas a nível pedagógico que levem os alunos a sentirem-se atraídos pelo que se lhe oferece na escola. Ayerbe e Aramendi (2007: 232) apresentam algumas das conclusões do seu estudo:

> "A nivel general, la convivencia en los institutos da Secundaria goza de buena salud. Salvo casos excepcionales (que encuentran demasiado eco en la prensa) (…) la situación en nuestros institutos es preocupante pero no alcanza cotas de excesiva gravedad.
>
> La intervención destinada a abordar el problema de la indisciplina y la violencia en la escuela debe abarcar varios campos de actuación. La escuela es una de estas instituciones encargadas de prevenir este fenómeno pero, en modo alguno, la única responsable de la cuestión. Prevenir o paliar la violencia escolar requiere la intervención coordinada de la Administración, las asociaciones culturales, los legisladores y, por supuesto, la misma escuela.
>
> Que en los centros educativos de Secundaria existen múltiples y variadas actuaciones, tanto para prevenir como para intervenir en los problemas asociados a la indisciplina y la violencia escolar, es un hecho poco cuestionable. El impulso de iniciativas en favor de la convivencia depende, fundamentalmente, de factores culturales (creencias, hábitos, percepciones,…) y didáctico-organizativos. Las instituciones escolares y el profesorado que poseen una larga tradición y sensibilización en torno a temas relacionados con el impulso de los valores y actitudes son aquellos que ofrecen a su alumnado propuestas educativas más integradas, coordinadas y consolidadas en el currículo."

Para os autores, a resposta educativa para estimular a convivência poderia passar por uma sequência de actividades de modo a implicar os diversos sectores da comunidade educativa e a produção de materiais através diversas equipas de trabalho da escola. A aprendizagem da convivência não pode ser uma actividade inventada nem limitada a uma simples chamada de atenção no momento em que ocorre o conflito.

Pelo contrário, precisa ser planificada, tanto em contexto de sala de aula, como na escola e não dispensa a participação activa dos actores da comunidade educativa (professores, alunos, e pais).

Assim, um **plano de convivência**, segundo Rodríguez Jares (2007: 137-145), procura reunir algumas **características**, tais como:

- "*Ser global e integrado* – (...) englobar todos os âmbitos do currículo, apresentando um currículo integrado a partir de uma visão conflituosa da realidade e onde se questiona a violência como forma de resolução de conflitos (...) não se trata de negar as diferenças e os conflitos, mas sim de os confrontar de forma positiva.
- *Dispor de tempo* – (...) para a sua elaboração como para ser posta em prática. Não se podem procurar receitas mágicas, nem respostas imediatas. Necessitamos de tempo para analisar as causas dos conflitos e compreender as suas dinâmicas, para testarmos e exercitarmos as capacidades técnicas de resolução, para explorarmos as diversas possibilidades de resolução.
- *Contar com espaços adequados* – muitas vezes originamos um conflito, ou agravamo-lo, (...) ao abordá-lo em espaços impróprios. (...) podemos fazer essa abordagem na sala de aula, durante as aulas, nas assembleias de turma, nas tutorias, na comissão de convivência, etc. É um bom princípio ter em conta que nem todos os espaços servem para a abordagem dos conflitos
- *Dar oportunidades, apoio e estímulos constantes* – (...) criar uma boa convivência e capacidade para abordar os conflitos requer uma disposição constante de apoio para ensaiar e exercitar as capacidades e técnicas de resolução. Temos que insistir, insistir e insistir, e oferecer espaços e oportunidades para que se aprendam formas alternativas de resolução.
- *Contar com uma mínima articulação dos professores num projecto comum* – (...) uma pedagogia da convivência exige uma mínima articulação dos professores com o projecto da escola (...) necessitamos de professores que não pensem apenas a nível individual e no âmbito das suas turmas, mas também a nível colectivo, que pensem no conjunto da escola, que não considerem os problemas como particulares e que também se envolvam nos problemas dos outros.
- *Fomentar a participação de todos os sectores educativos* – Todas as actividades que propomos para a escola e para a sala de aula pressupõem a recuperação do valor da participação como objectivo educativo e como estratégia didáctica para fomentar o bem-estar da escola e criar infra-estruturas de convivência democrática. A participação converte-se no requisito da cidadania e do exercício da convivência democrática.
- *Evitar medidas de exclusão* – é evidente que em alguns casos é inevitável expulsar da aula um estudante, mas deve ser uma medida excepcional, só utilizada depois de se terem usado outras medidas educativas. Uma boa parte dos estudantes que apresentam problemas de convivência nas escolas procedem de ambientes desestruturados. O sistema educativo não pode reforçar ainda mais essa situação.
- *Assumir o compromisso* – Não se trata de nos inibirmos perante os conflitos ou problemas de convivência que possam surgir na sala de aula ou na escola. Seria pior que cometer um erro. Mas no processo de admoestar, de corrigir ou castigar,

devemos mostrar-lhe que apostamos neles/as, inclusive nos que mais perturbam a aula.

- *Apostar num modelo de direcção colegial e democrático* – (....) o principal argumento apresentado com mais frequência pelos professores para rejeitarem os cargos directivos e particularmente a direcção, é a previsão de uma maior frequência de conflitos devidos ao exercício do cargo (...) por conseguinte, a realidade do conflito tem influência na função directiva (...)
- *Construir infra-estruturas de convivência* – (...) refiro-me ao contexto organizativo e cultural da escola como espaços fundamentais para o exercício e desenvolvimento da convivência. Trata-se de criar espaços, em cada escola, onde tanto os conteúdos como os que os recebem estejam activamente implicados no desenvolvimento de boas práticas de convivência."

Este plano de convivência parte de um aspecto fundamental, que é conhecer o contexto onde ocorrem realidades conflituosas, para, a partir daí, questionar a violência, com o cuidado de evitar que os conflitos se resolvam através de mais violência. Não se pretende deste modo, que se ignorem os conflitos, mas que se procurem resolver de uma forma positiva. Não existem 'receitas' nem truques de magia, para a sua resolução.

Entendemos necessário algum tempo para iniciar este processo, começando por fazer um diagnóstico para tentar compreender qual a génese do conflito e os seus meandros para, posteriormente, através de técnicas de resolução de conflitos encontrar uma resposta, construir espaços e criar oportunidades para uma aprendizagem de mediação e resolução de conflitos. Os agrupamentos de escolas empenharem-se na construção de projectos e planos de convivência em articulação com os professores, alunos, funcionários e famílias. Tentando evitar ao máximo a exclusão dos alunos, da turma e da escola. Muitos alunos, já chegam à escola excluídos, provenientes de famílias e ambientes desestruturados. A escola não pode contribuir para reforçar esta exclusão, bem pelo contrário, tem de se esforçar por incluir os alunos e nunca desistir deles. Também deve apostar em lideranças democráticas que se preocupem com a construção de espaços e tempos para a participação e construção democrática da convivência escolar.

Com já referimos, a aprendizagem da convivência não passa apenas pelo trabalho do professor; exige a intervenção de todos os actores da comunidade educativa e a construção de instrumentos operacionalizadores como sejam os planos de convivência. Rodríguez Jares (2007) refere ainda alguns órgãos da escola para a implementação deste plano de convivência. Nesta matéria, Portugal ainda tem muito que crescer, uma vez que estes órgãos nem sequer existem; isto pode, de algum modo,

ser revelador da pouca importância atribuída aos problemas de convivência, ou porque será mais fácil e seguro aplicar as sanções estabelecidas na lei, emanadas do poder central, uma vez que a preocupação não passa pela realização do diagnóstico, prevenção e intervenção, mas sim, pela aplicação das sanções estabelecidas no Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

Para Rodríguez Jares (2007: 146-147), os **órgãos** com que a escola deve contar para a implementação do plano de convivência, são os seguintes:

- "Comissão *de convivência* – integra representantes dos diferentes sectores educativos, a equipa directiva, representantes de tutores, pelo menos um por nível e os membros do departamento de orientação. Deve funcionar como órgão colegial de coordenação e planificação de toda a actividade da escola nesta matéria, funcionando como o "coração da convivência" que planifica, actua e avalia ao longo do ano lectivo.
- *Conselho de delegados* – Formado por alunos do ensino secundário, onde os estudantes abordam os problemas e necessidades que consideram oportunos.
- *Equipa de mediação* – deve actuar como um serviço que a escola oferece para melhorar a convivência e ajudar na resolução de conflitos. O ideal é que seja composto por representantes de todos os sectores da comunidade educativa e que possa actuar em e entre eles (...) há equipas de mediação formadas exclusivamente por estudantes para actuar em conflitos entre eles; há equipas de mediação mistas, estudantes e professores, para agirem em casos de conflitos entre estudantes e também entre estudantes e professores; há equipas de mediação com membros dos três sectores da comunidade, que podem actuar em qualquer tipo de conflito
- *Comissões várias* – criadas não estritamente para o desenvolvimento da convivência, têm importância fundamental para desenvolver convivência e criar uma cultura de escola (...) as que orientam as diferentes actividades dos programas no dia-a-dia da escola, como podem ser a "Comissão da Semana da Paz", a "Comissão do Carnaval" (...)"

Estas são algumas práticas que poderiam alterar as problemáticas de convivência nas nossas escolas. Conhecer e compreender o que acontece na escola, torna-se um desafio interessante, porque a mudança está em grande parte na nossa iniciativa. Sabemos que não é uma tarefa fácil, mas é possível e vai dar muito gozo, quando a escola se tornar um lugar atractivo e seguro. Um lugar onde se possa respirar um ambiente de paz e onde professores e alunos gostem de permanecer.

Em Portugal, não existe a prática dos planos de convivência. No entanto pensamos que os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas podem organizar, tal como refere o autor, as *comissões de convivência*, através da construção de equipas multidisciplinares. Estas devem trabalhar em colaboração com a direcção do agrupamento de escolas e os objectivos da comissão devem ter em conta as linhas orientadoras do Projecto Educativo de Agrupamento. O que implica uma política

institucional de colaboração e de consenso para uma resolução positiva dos problemas de convivência.

Também se devem construir projectos para melhorar a convivência e prevenir os problemas de indisciplina na escola, inovadores e de autoformação de professores. E definir metodologias e estratégias de actuação global sobre a convivência no agrupamento de escolas.

Pode-se iniciar, primeiro, com um *diagnóstico*, em que a responsabilidade seja partilhada, se definam os valores democráticos, as normas de comportamento na aula, se faça a análise de problemas-tipo e se solicite uma participação parental colaborativa.

Segundo a *prevenção*, que passa pelo conhecimento do aluno, o desenvolvimento e adaptação curricular, a definição de espaços de participação e a negociação de normas e comportamentos.

Terceiro, a *intervenção*: melhorar o processo de gestão da sala de aula, desenvolver habilidades sociais de comunicação e para a resolução democrática de situações-problema, abordar a negociação de normas de convivência e a elaboração, acompanhamento e estabelecimento de medidas face ao seu incumprimento.

Os elementos da comissão de convivência do agrupamento, responsáveis pelo projecto de convivência, necessitam de realizar acordos na base de consensos sobre qual o papel da convivência no agrupamento, em relação aos objectivos a considerar no Projecto Educativo do Agrupamento. Também devem definir um esquema conceptual negociado sobre o que é considerada indisciplina e violência escolar, como se manifesta e quais os seus efeitos. Para, deste modo, construir um modelo de convivência educativa, de carácter preventivo, para resolver os problemas da convivência, suprimindo o estilo punitivo e sancionador.

As comissões de mediação podem ser constituídas só por alunos ou por estes e professores, assim como outros parceiros da comunidade educativa. Em que a preparação das partes defina as regras de jogo, a confiança, a análise do processo e as normas a seguir. Procurando aclarar o problema, analisar as coincidências e as divergências; propondo soluções criativas e realizar a avaliação das mesmas; procurando chegar a um acordo equilibrado, concreto e possível. Funcionaria como uma comissão para situações graves e urgentes. Mas, para que a mediação de conflitos

funcione eficazmente, é necessário que todas as partes implicadas fiquem satisfeitas com a forma como o problema vai ser resolvido.

As assembleias de delegados de turma do 3º ciclo e secundário – onde os alunos podem adquirir um conhecimento, que lhes permita uma melhor resposta educativa, na base da compreensão dos seus pares. De modo, a encontrar uma resposta educativa o mais inclusiva possível. Entendemos que estes procedimentos, quando se põem em prática de um modo persistente, permitem actuar de modo preventivo e, desta forma, antecipar-se aos conflitos de convivência em que se envolvem os alunos.

As associações de estudantes, tratando-se de um órgão com existência legal e direitos reconhecidos nos normativos legais e documentos aprovados na escola, serão capazes de se constituir como um espaço de afirmação participativa e de construção de aprendizagem de cidadania e convivência na escola. Os órgãos de direcção e gestão e a associação de estudantes podem realizar parcerias relevantes, de acordo com as estratégias formais ou informais que a vida quotidiana trace. Pois entendemos que este espaço de afirmação de direitos e deveres tem alguma visibilidade, perante os outros alunos, os professores e a direcção.

CAPÍTULO IV - PROFESSORES E ALUNOS ‘VÍTIMAS’ DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

1. Professores e alunos 'vítimas' da violência escolar

Uma das reflexões que emerge sobre esta temática é a do sofrimento de muitos professores, enquanto pessoas e enquanto profissionais, incapazes de extinguirem a violência que grassa em contexto educativo.

As percepções, desde o contexto social, das responsabilidades dos docentes têm tido uma rápida transformação, nos últimos anos, e, consequentemente, também no desempenho do seu papel. Merazzi (1983: 101-106) acredita que as mudanças no papel dos professores estão associadas a três *factores* fundamentais:

- a evolução e a transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente quotidiano e grupos sociais organizados), que, nos últimos anos vêm renunciando às responsabilidades que antigamente desempenhavam no âmbito educativo, passando a exigir que as instituições escolares assumam esta responsabilidade;

- o papel tradicionalmente designado às instituições escolares, com respeito à transmissão de conhecimentos, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação e consumo cultural de massas (…), que se converteram em fontes paralelas de informação e cultura;

- o conflito que se instaura nas instituições quando se pretende definir qual é a função do professor, que valores, dentre os vigentes na nossa sociedade, o professor deve transmitir e quais deve questionar.

Actualmente, trabalha-se numa escola massificada com grupos socioculturais muito heterogéneos e com os problemas sociais que esses grupos transportam para a escola. Hoje, exigem-se variadíssimas tarefas aos professores para além das actividades docentes: programar, avaliar, desempenhar funções administrativas e de gestão, intervir na comunidade, fazer formação contínua, cooperar e partilhar decisões com os pais, resolver conflitos adquiridos da relação com outros actores institucionais tais como autarquias e comissão de pais e até "(…) cuidar do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos" (Esteve, 1991: 100). Se, para alguns docentes, isto pode constituir um desafio, para outros "(...) pode ser o desencanto alicerçado num sentimento de insegurança e que está na origem do cepticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas da reforma educativa" (Esteve, 1991: 96).

Debarbieux e Blaya (2002), em conferências mundiais por eles organizadas, mostram-nos que a violência na escola –e a violência das crianças e jovens em geral- é um assunto que preocupa muitas democracias liberais e ocidentais, e muitos estados do 'Sul'. Na Suécia ou na Inglaterra, na Holanda ou no Quebeque, em Espanha ou na Alemanha, foram implementados vastos programas de acção para tentar preveni-la, ou até mesmo erradicá-la Debarbieux (2007). Para este autor (2007: 13), a violência na escola tornou-se um desafio educativo e social, um desafio científico, político e pragmático. Este desafio repousa talvez sobre a 'globalização' da violência. Em todo caso, certamente, sobre uma universalização da 'preocupação pela violência na escola', preocupação cuja legitimidade o autor refere que convém interrogar.

Em relação a este tema, temos que destacar a importância do papel dos professores. Delors (1996: 157) no seu informe destaca que "la importancia del papel del docente como agente de cambio, impulsando la comprensión y la tolerancia, nunca ha sido tan obvio como en la actualidad. Es probable que en el siglo XX su importancia sea aún mayor."

Mas a dificultade e complexidade do trabalho dos professores é cada día maior. Esteve (1992: 31) usa a expressão 'o *mal-estar docente'* para descrever "(...) os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência". Entenda-se, pois, que o 'mal-estar' é provocado pelo desajustamento do professor face à mudança social tecnológica acelerada e cuja principal consequência é o desajustamento do indivíduo, provocado pela perda das referências culturais conhecidas.

Nesta mesma linha, podemos afirmar que "(…) nos interstícios deste mal-estar cresce uma visão nostálgica da profissão docente, que encerra os professores numa contemplação do passado e os impede de investir na construção do futuro. O passado é o que foi, mas não voltará a ser". Na verdade, o passado só nos serve para compreendermos o presente. O que fez no passado o bem-estar dos professores, não o faria hoje. "O que faz hoje o mal-estar docente é a sua designação dos valores dominantes nas nossas sociedades" (Nóvoa 1994: 153), que parecem privilegiar o nível económico e o 'status', em favor do nível cultural, da dedicação ao trabalho e do saber.

Os *factores* geradores de mal-estar docente têm diversas proveniências. Os mesmos, quando isolados, não têm significado; porém, quando acumulados incidem

sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e do seu trabalho profissional, suscitando uma crise de identidade. Esteve (1992), na linha de Basse (1992), classifica as fontes do mal-estar docente em 'factores de primeira ordem' e 'factores de segunda ordem'. Os primeiros, incidindo sobre a acção do professor na sala de aula e os segundos associados ao contexto sócio-educacional. A acção deste conjunto de factores produz uma diminuição da motivação, da implicação e do esforço do professor.

Nóvoa (1994) refere, a partir de Walker, as causas do mal-estar docente dos professores. Numa listagem de sete factores: exigências elevadas em relação ao desempenho; salários inadequados e baixo estatuto social; falta de reconhecimento e isolamento profissional; tristeza; incerteza; sentimento de impotência; alienação e declínio da ética docente. Salientamos, pelo aspecto inovador, os seguintes: incertezas quanto ao futuro, sentimento de impotência, alienação e declínio da ética docente. Nóvoa (1991: 27) fala, da encruzilhada em que os professores se encontram, pois "(...) os tempos são para refazer identidades." Segundo este autor, hoje, sabemos que "(...) não é possível separar o 'eu pessoal' do 'eu profissional', sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista de empenhamento e da relação humana". Complementarmente, Abraham (1972: 129) diz-nos que no exercício da docência vive-se também uma existência conflituosa: "(…) por um lado considera-se que o professor, como representante da sociedade, deve transmitir à nova geração a tradição do grupo; por outro, exige-se dele a aplicação de métodos inovadores capazes de aumentar no aluno a sua capacidade de adaptação à mudança".

Ora, quanto à importância da identidade profissional podemos assinalar que "(...) a identidade é tão necessária psíquica como socialmente; contribui para a estabilidade psíquica e é uma condição essencial de maturidade da personalidade" (Rocher, 1989: 152). Contudo, estabilidade não pode ser significado de imutabilidade, de rotina, de uma atitude de pôr-se à margem do fenómeno de mudança. Perrenoud (1995: 153) refere, a propósito que "(...) a mudança deve ser construída na cabeça das pessoas". Isto é, a mudança imposta coercivamente, não é significativa para a pessoa nela envolvida e aumentará o potencial de *stress*, de insatisfação e de insegurança. Dados os constrangimentos existentes, alguns dos quais temos vindo a evidenciar, Teixeira (1995: 162) escreve que a escola é para o professor um "(...) instrumento para a construção ou destruição de si próprio". Há, segundo esta autora, quatro tipos de

diferentes *reacções* dos professores, provocadas pelo confronto com uma prática pedagógica distante dos ideais pedagógicos assimilados durante a formação inicial:

> "Os que se manifestam inconstantes e cépticos sobre o valor da mudança do sistema educativo.
>
> Os que negam a realidade devido à incapacidade de suportar a ansiedade, recorrendo à rotinização da sua prática docente.
>
> Os que têm medo e consideram a mudança preocupante, uma vez que receiam pela sua incapacidade de levar à prática a realização de novos projectos e novos desafios.
>
> Os que aceitam a ideia da mudança como uma realidade objectiva. O exercício da profissão não tem um sentido trágico. A sua confiança é suficiente para se sentirem felizes" (Teixeira,1995: 162).

O professor, apesar de ser, apenas um actor entre vários actores que constituem a comunidade educativa e, sendo ele também objecto de uma socialização permanente, é o agente socializador escolar por excelência. Ele proporciona um conjunto de aquisições e uma cultura para que o jovem possa intervir na sociedade. A concepção pedagógica actual sobre as funções do professor já não lhe atribui o papel que lhe atribuía anteriormente. Essa é a posição defendida por Pinho (1991: 85): "Este não é, nem pode ser mais, o senhor e o único depositário da ciência, aquele que tudo sabe. Se era antes o mestre ao serviço do saber, agora já não é senão o mediador, o elo de ligação entre o saber e o grupo que ele deve conduzir em direcção à aquisição desse saber".

A relação pedagógica não pode, de forma nenhuma, ser baseada numa atitude repressiva e dominante, "(…) o professor deve ser sempre superior. Os alunos, quem quer que sejam, enquanto indivíduos, devem aceitar-se como inferiores" (Postic, 1990: 90). Nesta perspectiva, o professor detém um estatuto na estrutura escolar baseado na autoridade, no poder de controlar, de sancionar.

Em sentido contrário a pedagogia interaccionista que Not (1989: 15), denomina de "(…) ensino e relação pedagógica numa formação na segunda pessoa", fala em suprimir este tipo de relação, já que o professor, actualmente, ao ser considerado um auxiliar, um guia ou agente externo do processo educativo do aluno, ajuda-o enquanto pessoa e ser individual que é. A relação educativa não ocorre apenas num único sentido; ela tem retorno, existe '*feedback*'; ela ocorre do professor para os alunos, mas também dos alunos para o professor "(…) e cada um dos elementos com o grupo e vice-versa" (Pinho, 1991: 85).

O professor, que detém a função de líder institucional, não descurando o tipo de representação que ele constrói sobre os seus alunos, a forma como aceita os

interesses, as necessidades e as iniciativas deles, assim como o papel social que adopta, pode despontar certa abertura, desencadeando um processo activo ou, pelo contrário, inibir e bloquear toda a participação e colaboração que alguns alunos e até encarregados de educação gostariam de proporcionar. Para privilegiar o processo de construção activo do sujeito que é o aluno e evitar o fechar-se à interacção com o outro, o professor deve estabelecer actividades de "(…) preparação e manutenção de um clima ou ambiente promotor da aprendizagem activa dos alunos através do seu envolvimento nas actividades escolares, responsabilizando-os e orientando a sua participação" (Jesus, 1996: 9). Nesta mesma linha Kuenzer (2004: 115), apresenta:

> "(…) o trabalho do professor se objetiva na tensão entre o trabalho em geral (qualificador, transformador, prazeroso) e o trabalho capitalista (mercadoria comprada para valorização do capital), tensão acentuada pela natureza não-material desse trabalho, ou seja não há separação entre produto e produtor. Esse carácter do trabalho docente permite tanto reafirmar o espaço da consciência e da subjectividade e, portanto, o poder do trabalhador, quanto cada vez mais diminuir o espaço de intervenção do trabalhador, com a crescente mercantilização dos serviços educacionais e 'flexibilização' das relações de trabalho."

Segundo o autor existe uma contradição, que é parte do trabalho não-material, que não se objectiva num produto, mas somente presta um serviço e é "(...) uma das condições que podem trazer sofrimento e não realização, se não for adequadamente enfrentada" tanto pelo professor, quanto pelas "(...) formas saudáveis de organização do trabalho" (Kuenzer, 2004: 116). Esta medida, específica do trabalho não material, associada a outras formas de condições de trabalho precário, exigências burocráticas, preocupação com o modelo de avaliação de desempenho imposto, com o *stress* instalado nas nossas escolas, o receio de perder o emprego, o autoritarismo e outras, só pode causar o desenvolvimento de atitudes negativas e vontade de: desistir, fugir de um esgotamento emocional, falta de envolvimento pessoal e desejos de correr para a aposentação.

Na opinião de Silva (2006: 3), várias pesquisas indicam diferentes formas de abandono da profissão, tendo a síndrome de 'burnout' como a principal causa de afastamento de professores em vários níveis de ensino. A perda de sentido do trabalho e o sentimento de impotência tem levado muitos professores, ao designado síndrome de 'burnout', entendido como perda de energia no trabalho, mas também como um processo de alienação:

> "(…) as condições de trabalho e a falta de perspectivas profissionais dos professores vêm contribuindo decisivamente para o abandono da profissão. A acomodação, gerada

> por um distanciamento da actividade docente, mostra-se na indiferença por tudo que ocorre no ambiente escolar, também presente na inércia, no sentido de buscar alternativas, criatividade no ensino, o não envolvimento com o trabalho e os problemas da escola." (Silva, 2006: 5)

O abandono não acontece de um momento para o outro, resulta de várias situações difíceis e conflituosas. Isto é, quando a organização do trabalho profissional e a qualidade das relações estabelecidas com os seus pares, não correspondem aos seus valores e às suas expectativas. Quando os professores querem realizar uma prática, que não lhes é permitida, resultado das políticas educativas impostas, quando lhes é exigido pelos pais, que transitem os seus alunos de ano, mesmo reconhecendo que não adquiriram as competências básicas e os seus pares os aconselham no mesmo sentido, para não ter 'problemas'. Quando têm que se preocupar com a sua própria avaliação, para o progresso numa carreira, que está constantemente congelada, com o aumento dos anos de trabalho cada vez mais prolongado. Todas estas contrariedades se sentem nas práticas da escola, cumprindo apenas o que a direcção e os normativos exigem. E os que ainda conseguem 'fugir' para aposentação fazem-no. Impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e da profissão docente.

Segundo refere Bardisa (2006: 52), uma investigação realizada em Itália revelou que

> "(…) un número muy alto de docentes sufre el 'síndrome de 'burnout', y que este problema está creciendo (del 45% del bieno 93-94 se ha llegado al 57% entre el 2001 y el 2002, mientras que en otras profesiones intelectuales aparece en el 26,3% (...) Quizás, ésta sea una de las razones que explican por qué en algunos países del norte de Europa, Holanda y, también, en el Reino Unido, se denuncia una huida de la profesión docente. Se ha pasado de la percepción de la docencia como una profesión 'para toda la vida' a considerarla poco interesante y poco atractiva".

Muitos estudos se têm preocupado em identificar as causas do 'burnout' na classe docente. Farber (1999) parte do pressuposto de que as suas causas são uma combinação de factores individuais, organizacionais e sociais e, é esta interacção, que produz uma percepção de baixa valorização profissional, tende como resultado o 'burnout.' (Carlotto 2002: 24). Num período que passou de "(...) culturas de certezas a culturas de incertezas" (Hargreaves, 1998: 64), as interrogações dos professores sobre a multiplicidade das suas funções, as obrigações contraditórias a que são sujeitos, o sentimento colectivo de mal-estar e desamparo que experimentam, serão talvez "(...) a dimensão do sofrimento que toda a relação, de algum modo, comporta" (Teixeira, 1995: 161). E se ser professor é, "(...) no seu cerne, uma profissão de relação e

comunicação, necessariamente que o enriquecimento interior e pessoal do indivíduo se projecta e enriquece o outro" (Teixeira, 2002: 201-203). Vivemos tempos desafiantes. Hargreaves (1998: 26) considera que estamos a testemunhar "(…) o declínio de um período sócio-histórico fundamental e o advento de outro". Nesta conjuntura, as funções do professor e os campos em que é chamado a intervir não cessam de se alargar em número e complexidade e, consequentemente, os desafios identitários a que está sujeito.

São muitas as perspectivas apresentadas pelos teóricos da Educação no que concerne à construção da profissionalidade e profissionalismo docente e ao papel e 'modus faciendi' da formação nesse propósito. O professor, enquanto 'vítima' da violência escolar, constitui, cada vez mais, um campo de investigação da sociologia e da administração educacional, forçando a pessoa e o profissional, em muitas situações, a refugiar-se na sua sala de aulas e a adoptar atitudes estratégicas, que podem ir desde a expressão de determinados comportamentos (cinismo, afastamento e a indulgência) ou à 'construção' da disciplina (através de procedimentos disciplinares, como segregação dos alunos problemáticos (Torrego & Moreno, 2007) ou adopção de medidas convencionais, a criação de áreas curriculares ou de comissões de disciplina e convivência), a normativização da vida escolar e a ocultação das contradições organizativas, das culturas de obediência e os jogos de poder.

Pelos dados disponíveis (Amado, 2000; Cerezo, 2001; Fernández, 2002; Ortega, 2000; Pereira, 2002; Torrego & Moreno, 2007), as representações dos professores sobre a violência escolar apontam para uma violência que tem origens no exterior da escola e cuja solução tem que se enquadrar no exterior da escola (experts, assistentes sociais, ou, em caso extremo, da polícia). Consequentemente, os professores perdem a sua identidade profissional, perdem confiança na escolaridade, na escola e na sua profissão. Por outro lado, as famílias desacreditam a escola pública e recorrem à escola privada.

2. As representações sociais elaboradas pelos actores sociais

Professores, pais e alunos conhecem a escola, falam da escola; perante ela têm certas atitudes que determinam os comportamentos e relações mantidas com a escola. A escola não é um objecto de fácil e uniforme apreensão por todos os indivíduos que dela falam ou com ela interagem. Com efeito, o modo como os professores

representam a escola não é coincidente com a imagem que dela têm os alunos ou os pais.

Sabemos, hoje, que cada sujeito (individual ou colectivo) constrói uma imagem, dá sentido aos factos com que se defrontam no seu viver quotidiano. Ou seja, para percebermos o modo como é que esse sujeito representa essa situação ou esse objecto.

Na escola actual, cruzam-se hoje percursos de representações colectivas e individuais, resultantes de processos muito diversos que dão origem a diferentes representações sociais.

Em finais do século XIX, Durkheim (1987) evidencia a preocupação em designar a Sociologia como uma ciência autónoma que o levou a defender uma separação entre representações individuais e colectivas. O sociólogo defendia que as primeiras deveriam ser o campo da Psicologia, enquanto as últimas seriam objecto da Sociologia. Mas, só mais tarde em 1961, é que este conceito foi reabilitado por Moscovici, autor que é hoje reconhecido como o grande precursor da conceptualização teórica e empírica ligada às representações sociais. Moscovici (2004: 21) define uma representação social como:

> "Um sistema de valores, ideias e práticas, como uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social."

Para este autor "(…) as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos" (Moscovici, 2004: 46). A representação corresponde a uma imagem, isto é, a um significado. O conceito de representação social foi inicialmente tratado na área da Sociologia, sendo mais tarde abordado pelos especialistas da Psicologia social. O próprio Moscovici (2004: 14)" (...) aconselhou que, ao preferir o termo 'social', queria enfatizar a qualidade dinâmica das representações contra o carácter mais fixo ou estático, que elas tinham na teoria de Durkheim". Assim, "(…) enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar, que pode servir para integrar a sociedade como um todo, esteve mais interessado em

explorar a variação e a diversidade de ideias coletivas nas sociedades modernas." (Moscovici, 2004: 15)

Esta diversidade mostra a carência de homogeneidade no seio das sociedades modernas, onde as diferenças reproduzem uma distribuição desigual de poder e originam uma heterogeneidade de representações. Estamos, na senda de Santiago (1996: 72), já que este autor afirma que "(…) com a análise dos processos que levam os sujeitos à construção de significações diferenciadas da realidade e os resultados da influência desta nas mesmas". Esta forma de contemplar a dimensão sociológica e a psicológica levou à asserção e ao reconhecimento da complementarização das duas, pela comunidade científica, razão pela qual surgiram inúmeros estudos e investigações nas diversas áreas das ciências sociais. No entender de Neto (1998: 429),"(…) a noção de representação tem uma longa história e atravessa um certo número de ciências sociais inter-relacionadas", o que produz todo um conjunto de distintas definições e adequações do conceito, conforme os quadros de referência teóricos e a especialidade científica dos investigadores sociais. Daí que o conceito de representação social, segundo Santiago (1996: 73), "(…) não constitui, ainda um corpo teórico totalmente delimitado, sistematizado ou mesmo unificado."

Assim, a escola, dadas as suas características sociais, torna-se um campo privilegiado para o estudo das representações sociais e, de um modo actuante, as próprias representações contribuem para o estudo da escola. As representações são consideradas como um objecto de estudo tão fundamental como o conhecimento científico, pela importância que têm na vida social e pela compreensão que elas reproduzem nos processos cognitivos e nas interacções sociais que ocorrem na escola. A representação social contribui para delimitar um grupo social na sua especificidade e para que o individuo, ou o grupo, conheça o seu meio. Revelando-se fundamental na forma de comunicar e nas condutas sociais. A representação social é, para cada grupo, a apropriação do mundo exterior e a procura de um sentido no qual se poderá inscrever a sua acção. Assim, as representações são processos simbólicos de atribuição de significados, que se manifestam nos sujeitos no momento em que procuram atribuir um significado à sua experiência social, utilizando para isso determinados códigos identificados na projecção de valores e nas aspirações sociais.

Representação social. O que é? Segundo Moscovici (1961: 309), a representação é 'social' não apenas porque é partilhada por um grupo, mas porque é

produzida colectivamente. Logo, quando falamos de representação social, implicitamente estamos a referir-nos a um sujeito colectivo ou singular e a um colectivo social no seio do qual esse sujeito se integra. Assim, ao falarmos de representação social da escola, estamos a falar da representação que um certo conjunto ou grupo de pessoas construíram sobre a escola. Isto é, falamos da representação social de escola dos pais, dos alunos, dos professores ou mesmo de um colectivo mais alargado, tal como uma comunidade local ou nacional.

"A representação social (…) é um conhecimento socialmente elaborado e partilhado (…) é um conhecimento prático (…) orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal." Jodelet (1989: 360-361). Como também acentua Abric (1989: 188), "(…) a representação é (…) um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações que se referem a um objecto ou a uma situação". A representação é, então, a construção de um sujeito inserido num determinado contexto sócio-cultural. Em termos gerais, podemos dizer que as representações sociais são fenómenos complexos que orientam a nossa vida social, ou seja, são "(…) formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, tendo uma visão prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, 1989: 360). Por outro lado, para se chegar ao conceito de representação social, não podemos descurar o conceito de imagem, que tem sido de há muito tempo a esta parte, condição essencial para o estudo dos fenómenos psicológicos.

Em suma, uma representação não é o real, objectivo, concreto, mas é a imagem que alguém tem do real. Ou seja, é "(…) o produto e o processo de uma actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real ao qual está confrontado e lhe atribui um determinado significado específico" (Abric, 1996: 188). Num outro enfoque, uma representação é um fenómeno social, dado que é produto de um conjunto de indivíduos em interacção. As representações servem também para que o sujeito interprete o mundo em que está inserido e que, de certo modo, oriente os seus comportamentos e estilos de comunicação. Desta forma, as decisões que o sujeito toma estão intimamente dependentes das interacções e comunicações que estabelecer. Tal como nos diz Doise (1986: 89), "(…) as representações são princípios geradores de tomadas de posição ligadas às inserções específicas num conjunto de relações sociais e organizando os processos simbólicos intervindo nestas relações." De forma

abrangente, diremos, as representações sociais são discernimentos da realidade, formas de pensamento influenciadas por valores, crenças, normas, tipos de comunicação e estão articuladas com a vida em sociedade, são concepções psicossociológicas.

Esta sinopse mostra-nos que o recurso ao quadro conceptual das representações sociais permitir-nos-á, decerto, compreender e interpretar os comportamentos dos indivíduos e dos grupos, entender como um mesmo fenómeno pode dar lugar a diferentes representações, de indivíduo para indivíduo. Constroem-se nas atitudes, nas emoções, nos comportamentos partilhados pelos actores, que demonstram assim "(…) as nossas crenças, ideias, atitudes e opiniões dando significado às coisas e ajudando-nos a compreender-nos uns aos outros" (Deaux & Philogene 2001: 5).

2.1. Conceptualização, papéis e processos

As representações têm um carácter construtivo: são construções e, em simultâneo, construtoras do sujeito e da realidade. O homem é um ser social que interage e vive na 'teia' social do meio que o rodeia. Segundo Vala (1993: 360), "(...) existem factores sócio-cognitivos e factores sociais na formação das representações". Este autor, na senda de Moscovici, explica esta formação segundo dois processos: a objectivação e a ancoragem, referindo-os como dois processos 'intrinsecamente ligados'. Na mesma linha de pensamento, Neto (1998: 455) afirma que "(...) estes dois processos (…) mostram a interdependência entre a actividade psicológica e as condições sociais (…) descrevem o funcionamento e a emergência de representação social". Referimos ainda Silva (2003: 82), para quem, estes dois mecanismos explicam "(…) como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social."

Salientamos, então, o carácter construtivo da representação, quer pela acção do sujeito que apreende informações ou outro tipo de percepções e com esses dados cria ideias, conceitos que irá integrar nos esquemas (afectivos e/ou cognitivos) que já possui. Também Santiago (1993: 178) se refere à objectivação e ancoragem, denominando-os como "(...) os processos sobre os quais o indivíduo ou o grupo se apoiam para (…) a (re)criação ou transformação de um objecto ou situação em representação social". A fim de melhor podermos compreender cada um destes processos, iremos, no entanto tratá-los de forma autónoma.

2.1.1. A Objectivação

A objectivação diz respeito "(…) à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se formam expressões de uma realidade" (Vala, 1993: 360). É no mesmo sentido que Neto (1998: 455) define a objectivação como sendo um "(…) mecanismo que permite concretizar o abstracto". Também Jodelet (1989: 360) partilha da mesma opinião quando refere que, na objectivação, o social se reflecte na "(...) disposição e na forma dos conhecimentos relativos ao objecto de uma representação (…) de tornar concreto o abstracto, de materializar a palavra. A objectivação pode assim definir-se como uma operação imagética e estruturante". A objectivação, enquanto 'percurso' poderá subdividir-se em três momentos ou fases, sendo estes: a 'selecção e descontextualização'; o 'esquema figurativo' ou 'esquematização estruturante' e a 'naturalização' (Vala, 1993: 360-361). Faremos, de seguida uma pequena referência a cada um deles:

- *'Selecção e descontextualização'* – Aqui, na direcção de Allport e Postman, os elementos de uma mensagem "são objecto de redução (…), acompanhada de uma acentuação (…) A nova mensagem não é assim apenas objecto de simplificação, mas de uma nova estrutura." Estes processos de selecção de que os autores falam – a redução e a acentuação –serão a chamada 'assimilação', (…) de alguma forma equivalente ao processo de ancoragem de que fala Moscovici (1961).

- *'Organização dos elementos /esquematização estruturante'*: "As noções básicas que constituem uma representação se encontram organizadas de forma a constituírem um padrão de relações estruturadas."

- *'Naturalização'*: É esta etapa que demarca a teoria de Moscovici conferindo-lhe 'novidade', relativamente a Allpor e Postman. Acentua-se aqui "(…) o facto de os conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações se constituírem como categorias naturais e adquirirem materialidade (…) o que era percepção se torna realidade" (Vala, 1993: 361).

Terminamos, salientando a opinião de Elejabarrieta, para quem "(…) o processo de objectivação, apreendido através destas três fases, deve ser utilizado com precaução" como refere Neto (1998: 458). A propósito o autor explica que "(...) se permite descrever os efeitos do processo de objectivação, pouco permite enunciar as características dos processos mediante os quais funciona."

2.1.2. A Ancoragem

Jodelet (1989: 360) equaciona a ancoragem como "(…) um prolongamento da objectivação: elaboração de um quadro de instrumentos de conduta que prolonga a remodelagem cognitiva em curso na objectivação." Neste sentido, Neto (1998: 459), refere que "(...) a ancoragem como instrumentalização permite (…) compreender como os elementos da representação não só exprimem relações sociais, como contribuem para as construir". A ancoragem poderá, no entanto, entender-se enquanto precedente da objectivação, mas também como a sequência que defendia Jodelet (1989). No primeiro caso, fala-se da atribuição de sentido a um objecto pensado, através da "(…) referência e esquemas de pensamentos já estabelecidos anteriormente." Será um reajustar, do que já é conhecido, à nova realidade. É semelhante à *'assimilação'* de Allport e Postman, definida enquanto "atracção exercida sobre uma mensagem pelos hábitos, interesses e sentimentos." No segundo caso, trata-se "(…) da função social das representações: se a objectivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais" (Vala, 1993: 362).

De uma forma aparentemente simplificada, o autor aproxima os 'fenómenos' descritos no conceito de ancoragem dos que sustentam o conceito de categorização e, embora diga que em ambos os casos há uma 'estabilização' do meio, enquanto 'redutores' de novas mensagens, acaba por afirmar que o processo de ancoragem é 'mais complexo' – e justifica: "(...) a ancoragem leva à produção de transformações nas representações já constituídas" (Vala, 1993: 363). Parece-nos, em última instância, que uma representação já constituída poderá "(…) servir de ancoragem à elaboração de uma nova representação." No entanto, a que já estava constituída poderá ser alterada em função da nova representação criada. Ou seja, "(...) é neste sentido que o processo de ancoragem é, a um tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo" (Vala, 1993: 362). Santiago (1993: 180) aponta três aspectos principais no processo de ancoragem, justificando que:

- "Funciona como um sistema de interpretação da realidade";
- "Dá coerência às representações enquanto sistema de significações";
- "Tem uma função cognitiva de integração (…) das novas representações em sistemas de representações pré- existentes".

A ancoragem possibilita-nos incorporar algo que não nos é familiar. Poderá ser correspondente a colocar um objecto num quadro de referência conhecido que o consegue interpretar. Assim, transforma-se num 'sistema de interpretação' que se alarga a outros sistemas conceptuais. Ela fornece sistemas de classificação e tipologias de pessoas e de ocorrências. Logo, se a ancoragem ocorre em diferentes contextos universos culturais, as representações que a partir daí se desenvolvem são também diferenciadas. A ancoragem influi a categorização das representações e opera como um recurso que regula e equilibra as novas aprendizagens, mas também conduz a transformações nas representações que já subsistem no pensamento, no sentido de as reformular.

2.2. A 'multifuncionalidade' das representações sociais

As representações sociais são modelos que construímos da realidade e, acima de tudo, são pontos de referência a partir dos quais analisamos e interpretamos acontecimentos. Assim sendo, prefiguram-se como potencialidades que cumprem as seguintes **funções**:

- *Organizam conhecimento sobre a realidade*, por via de processos de objectivação e ancoragem**,** "(…) os elementos novos e estranhos da informação são descodificados por comparação com elementos familiares e incorporados no sistema de pensamento pré-existente*"* (Diogo, 1998: 46). A ser atribuída uma significação a um dado acontecimento, dá-se uma produção da realidade, já que são construídas novas imagens e novos símbolos que permitem renovar as imagens existentes. Realiza-se uma 'construção' e 'reconstrução' da realidade constantes, clarificando e facilitando as relações entre os indivíduos. Assim, as representações "(...) são factores produtores de realidades, com repercussões na forma como interpretarmos o que nos ocorre e o que acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido" (Vala, 1993: 356). Nesta linha o conceito de representação social se configura "na relação entre o processo cognitivo do sujeito – actor e o seu contexto social de actuação" (Silva, 2003: 80).

- As representações sociais *são facilitadoras da comunicação* em virtude de funcionarem como elos de entendimento dos elementos de um grupo social, e de constituírem "(...) o suporte básico dos actos comunicativos". Para este autor, os actos de comunicação constituem não só actos de partilha de consensos, mas também de discussão e de argumentação, sendo que "(...) comunicar argumentando, é activar e discutir representações" (Vala, 1993: 365).
- *Orientam as acções e as interacções dos indivíduos.* Os nossos comportamentos correspondem muitas vezes às representações que temos das coisas e dos factos já que "(...) o conhecimento que se tem da realidade social permite aos indivíduos antecipá-la, isto é, saber o que espera dos outros e o que os outros esperam deles e assim inventariar e comparar as consequências das diferentes possibilidades de interacção**"** (Diogo, 1998: 46).
- As representações sociais configuram-se, assim, como *condicionadoras das respostas* que damos perante os estímulos e também podem constituir quadros reguladores de comportamentos socialmente aceites, permitindo "(...) resolver e dar forma às relações sociais" (Vala, 1993: 358).
- *São factores de identidade e diferenciação*. As várias formas de ver a realidade (ideias, normas, valores, (…) partilhadas por um determinado grupo social são representativas das características desse mesmo grupo, das estratégias concertadas e aceites no seu seio e que, por sua vez vão determinar o posicionamento do grupo face aos outros (Vala, 1993: 367).

A função das representações sociais na *diferenciação social* dos múltiplos grupos articula-se com fenómenos complexos de identidade social, profissional, religiosa, política ou referente a outros grupos de pertença. Como afirma Karsztein (1991: 37), a "(...) diferenciação é um conjunto de fenómenos pelos quais as pessoas mudam para novos comportamentos, novos espaços de vida, inventam novas dimensões de julgamento ou evasão relativas aos modos de fazer e de ser com o outro". Jarronson (1991: 69) sustenta que "(...) para fazer evoluir o comportamento de qualquer pessoa é preciso fazer evoluir a sua representação do mundo." Tal afirmação

subentende uma mobilidade adaptativa das representações a partir de processos de categorização que irão cumprir cinco *funções*: reduzir a complexidade do contexto social; identificar e reconhecer objectos desconhecidos; atribuir características típicas – classificar/dar nome; integrar aprendizagens e, por último, orientar as condutas dos indivíduos (Moliner, 1996: 15-16).

A representação constitui para o sujeito uma visão pessoal do mundo. Quando solicitamos a alguém para se lembrar de um determinado objecto social, essa pessoa não o faz no vazio, mas sim a partir de todo um conjunto de informações resultantes das suas vivências e do seu conhecimento. Assim, a evolução dos comportamentos das pessoas contribuem para a evolução da representação que estas têm da realidade e do contexto em que se inserem. As diferenças que ocorrem nas práticas educacionais e sociais podem estar associadas às diferenças existentes nas formas cognitivas individuais, uma vez que o cognitivo está interligado com a cultura e o contexto sociocultural dos indivíduos.

2.3. As representações sociais na Escola:

Ao longo desta investigação, temos vindo a falar das representações sociais, a vários níveis, enquanto 'instrumento' teórico para tentar rasgar a pluridimensionalidade da temática em apreço. Teremos, contudo, em conta que o sistema das representações, ao nível da escola se reveste de uma grande complexidade, na medida em que envolve diversas imagens: "(…) da infância, do aluno, dos objectivos das mudanças pela educação, das relações professor–aluno e do tipo de ensino (Gilly, 1989: 369). As atitudes e comportamentos dos vários parceiros educativos perante a escola são influenciados pelas representações que estes têm da escola. As representações orientam a acção porque "(…) oferecem programas para a comunicação e a acção, relativamente aos objectos que constituem interrogações para o grupo." (Vala, 1993: 358). Com efeito, não é indiferente para a interacção entre os pais e os professores, ou entre os professores e os alunos, conceber a escola como um espaço partilhado, aberto à influência e participação de todos os interessados no fenómeno educativo, ou concebê-la como um espaço fechado, encerrado nos limites dos muros da escola, onde uns mandam e outros devem obedecer e executar.

De acordo com Santiago (1993: 148), "(...) as representações sociais da escola são a manifestação de uma relação entre esta e os actores, os quais lhe atribuem um

determinado significado que é portador das atitudes que adoptam em relação aos diversos fenómenos que nela têm lugar (…)" A respeito desta 'manifestação', registamos ainda a opinião do autor, de acordo com o qual estas representações tanto podem ser consideradas "(…) como um processo dinâmico de reconstrução pelos sujeitos de uma determinada realidade escolar, como um processo de apreensão dessa mesma realidade" (Santiago,1993: 149). Se considerarmos que a escola é uma realidade em mutação, ao longo dos tempos e na variedade dos aspectos que a constituem, perguntamo-nos: *Qual a ligação possível entra as mudanças na escola e nas representações sociais da mesma?*

Santiago (1993: 195) refere que as "(...) mudanças na política educativa, na escola, ou nas práticas provocam, correlativamente, mudanças nas representações dos actores. Por sua vez, "(...) a mudança nas representações sociais é explicável pela interacção entre factores de ordem psicológica e factores que resultam das pressões sociais do exterior" (Santiago (1993: 183). Encontramos, em Gilly (1989: 367-368), uma opinião semelhante, na medida em que demonstra que eventuais modificações no 'aparelho escolar' e no 'discurso oficial' vão modificando o sistema representativo, face à escola.

Falámos já da especificidade dos grupos e das representações sociais. Será porventura pertinente, no âmago desta questão, referir que, quer em relação ao processo de formação, quer agora à mudança, se verificam diferentes posições, de acordo com os diferentes grupos sociais (Santiago, 1993: 184). Poderemos referir nomeadamente os professores, os pais e também os alunos. Santiago justifica ainda a sua posição quando refere que "(…) as representações assumem características diferentes, em função de variáveis ligadas às experiências educativas partilhadas em cada grupo e às posições sociais e institucionais dos sujeitos (pais e alunos)" (Santiago, 1993: 198).

Como veremos, de seguida, a escola tem vindo a desenvolver-se sob uma multiplicidade de aspectos. Estudada por muitos autores foi possível identificar duas grandes correntes que a diferenciam: a escola transmissiva e a escola construtiva. Foram os "(…) momentos de ruptura nas circunstâncias sociais, susceptíveis de produzir mudanças na configuração das representações" (Santiago, 1993: 182), que explicaram a progressiva substituição de um modelo para o outro. Tentaremos, de seguida, abordar as principais características e diferenças entre cada um destes tipos de

escola. Optámos por fazê-lo, tendo em conta, em primeira instância, os principais pressupostos de cada um e também as finalidades da escola e o papel dos actores (alunos, pais e professores).

2.3.1. Dos professores

Iniciaremos a abordagem desta problemática adoptando a perspectiva de Santiago (1996), relativizando-a num referencial constituído pelos dois paradigmas de escola referidos por Tonucci (1986), terminais opostos de um *continuum* das várias práticas pedagógicas: a 'escola transmissiva' e a 'escola construtiva'. Segundo este autor, *a escola transmissiva*

> "(...) fundamenta-se em três pressupostos fundamentais:
>
> - A criança não sabe, e vem à escola para aprender;
> - O professor sabe, e vem à escola para ensinar a quem não sabe;
> - A inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos" (Tonucci, 1986: 169).

A escola construtiva, assim designada, por conotação com "(...) a construção por parte da criança do seu conhecimento" (Tonucci, 1986: 169), baseia-se em pressupostos contrários aos da escola transmissiva:

> - "A criança sabe e vem para a escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver;
> - O professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos;
> - A inteligência (para continuar com a imagem já utilizada) é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação" (Tonucci, 1986: 172).

Fazendo o confronto entre estes dois modelos de escola, Diogo (1998) refere que a escola transmissiva se baseia em formas de pensar e agir tradicionais. Ligando o modelo de escola construtiva à evolução do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e do processo de ensino-aprendizagem. Estabelecendo uma relação comparativa com os tipos de acção de Weber, identifica a primeira com a 'acção tradicional', efectuada com base em hábitos e costumes tacitamente aceites e a segunda com a 'acção racional', em que existe um reconhecimento de alternativas e uma escolha da acção feita tendo em consideração os interesses e os valores. De acordo com Santiago (1996: 23), na escola transmissiva o professor, representa-se

como um indivíduo com liderança forte na mediação entre os modelos de saber, de condutas e de personalidade, resultando numa relação hierárquica, de dependência e submissão, e numa relação pedagógica centrada no professor e nos conteúdos. O professor exerce um poder disciplinador de modo a que a noção de ordem substitua a de desordem, considerada natural no aluno.

Na escola construtiva, o professor é visto "(...) como uma pessoa que age na transformação das relações humanas, mediando entre a criança e a realidade social" (Santiago, 1996: 24). O papel do professor, mais do que o da transmissão de saberes e o da aplicação do poder disciplinador, será o de diagnosticar situações de aprendizagem, organizando, em consequência, o meio educativo e os processos de ajuda aos alunos. O aluno passará a estar no centro da relação pedagógica, alargando-se as competências do professor, para além das específicas ao domínio científico e do operacional, para o domínio do ser e da relação interpessoal, democratizando as relações e promovendo a humanização dos grupos intervenientes e da escola. Ainda, segundo este autor, existe um predomínio nas conclusões de alguns estudos sobre representações da escola nos professores de "(...) traços essencialmente ligados aos princípios da escola transmissiva que se oporiam a elementos de ordem mais cientifica e racional", identificando uma unanimidade na maioria dos autores

> "(...) em reconhecer que os traços referidos teriam, fundamentalmente, uma função adaptativa nos comportamentos do professor face aos conflitos e incertezas que decorrem do confronto entre determinados princípios educativos, próximos da escola construtiva, e as práticas e as circunstâncias socio-institucionais que as enquadram e influenciam" (Santiago, 1996: 50-51).

Também Gilly (1989: 370-371) constata, em estudos de Meyer (1981), ser o *modelo 'tradicional'*, aquele em que a estrutura hierárquica institucional e as relações de dependência do sistema são transportadas para o funcionamento da classe, aquele que alicerça de forma mais notória as representações da escola pelos professores primários, em oposição ao *'modelo adaptativo'* que visa o 'desabrochar', o desenvolvimento da colaboração, a cooperação e a iniciativa. Quanto ao papel das famílias, estão destinadas às franjas periféricas da decisão organizacional, ou seja, entende-se que a sua presença na escola seja ocasional e circunstancial; é como que fosse uma resposta ao professor. Como refere Fernández Enguita (1993: 97), o professor faz com que as famílias "(...) acudan a su llamada, sigan sus consejos, prolonguen su acción y reconozcan su labor", isto porque "(...) el profesor necesita al

padre como la mosca necesita la miel". A participação individual ou colectiva dos pais é aceite, desde que não interfira nos espaços de decisão dos professores e não ponha em causa a sua profissionalidade, nem as suas competências. De forma mais precisa e avisada, este mesmo autor (1992a: 77) refere que os pais são chamados a

> "(…) intervenir (…) en lo que deben intervenir. Participar, pero no mandar. Colaborar, mejor que participar. Participación personal, antes que colectiva. Cooperar, que equivale a escuchar y seguir las instrucciones. En suma, cargar con parte del trabajo, pero no compartir la capacidad de decisión. Presentar-se de uno en uno, pero no molestar como colectivo. Apoyar al profesor, pero no intentar decirle lo que tiene que hacer."

2.3.2. Dos alunos

As investigações, que se realizaram sobre como os alunos constroem as representações acerca da escola e dos seus professores, têm revelado que, independentemente da sua origem social, cada aluno representa a escola de determinada maneira. Estes estudos indicam que, na maior parte das vezes, para muitos alunos, o futuro escolar é hipotecado à entrada para a escola, devido às suas representações iniciais/expectativas baseadas em:

- *Escola anunciada*: não é raro ouvirmos os pais dizerem aos filhos: a escola não é pêra doce, a professora vai-te dar castigos… Estas crianças entram na escola representando-a logo à partida negativamente;
- *Escola vivida através dos outros*: o conhecimento que o aluno já teve através da experiência dos amigos ou familiares próximos, que gostam da escola ou a detestam, contribui para desenvolver a pré–imagem da escola;
- *Escola do outro lado*: um dos indicadores de avaliação de que a escola se serve, é a origem familiar do aluno, o meio social e geográfico. Isto faz com que, para muitos alunos, tais indicadores se transformem em dificuldades, pois têm de obter bons resultados para desmentirem as expectativas da escola;
- *Escola real***:** além destas razões pré-existentes, que vão criar o pano de fundo do (re) encontro com a escola existem razões mais formais (diferenças no código linguístico, modalidades de comunicação, condutas sociais e de aprendizagem) que contribuem para o quadro de leitura dos comportamentos, atitudes e dificuldades na aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000: 18-19).

As representações sociais dos alunos sobre os seus professores têm sido um campo de investigação sedutor já que, no dizer de Estrela (1986: 94), nos poderão fornecer "(...) pistas explicativas sobre as situações de indisciplina, na medida em que estas representações põem em relevo os equívocos e as ambiguidades da relação pedagógica". Com efeito, o grupo turma não aguarda passivamente que o professor escreva os desígnios da sua vontade, mas antes, como sistema social, constrói

expectativas muito concretas sobre o comportamento pessoal e profissional do professor. Caso não se confirmem, iniciam jogos de poder, no sentido de negociar outras normas de comportamento mais adequadas aos interesses dos alunos. As representações recolhidas giram em torno de tópicos reconhecidos por diversos autores (Geer, 1968; Gilly, 1989; Hargreaves, 1998;) e listados por Nash (1978: 100) e que, segundo Amado (2000: 120), assentam em seis *constructos bipolares*:

- Mantém a ordem – Incapaz de manter a ordem;
- Ensina – Não ensina;
- Explica – Não explica;
- É humorado – É aborrecido;
- É justo – É injusto;
- É amigo – É hostil.

Outros estudos realizados sobre as representações dos alunos (Kutnick & Jules, 1993) revelam a importância da variável dependente 'idade'. Num estudo sobre o 'bom professor' e, numa amostra de 1633 inquiridos, destacamos que:

- "(...) a percepção dos mais novos descreve os professores pela sua aparência e comportamento físico. Os professores devem ser inteligentes, bonitos, ensinar as matérias e usar castigos físicos;
- entre os 11 e os 13 anos, o 'bom professor' é o que controla a sala de aulas, estrutura as actividades de aprendizagem e controla o comportamento, dá trabalhos de casa de faz constantes feedback sobre o trabalho do aluno;
- a percepção dos mais velhos centra "o bom professor" na educação, profissionalismo, dedicação e interesse pelos conteúdos que ensina. Dá explicações extra, é paciente, promove o debate e dá reforços positivos" (Amado, 2000: 121).

Como afirma Hammersley (1976), os alunos, tal como os professores, sabem o que é uma 'boa disciplina' e julgam a capacidade de o professor a manter ou não e, consequentemente, formatam o seu comportamento a partir daí: 'concórdia' ou 'negociação', no primeiro caso; 'obstrução', 'contestação' e 'rebelião', no segundo caso (Amado, 2000).

Outros estudos revelam, no entanto, que se nos alunos do primeiro ciclo se manifesta forte influência da família na construção das representações, "(...) nos níveis de ensino mais avançados, já com experiências escolares socializadoras vai-se

processando uma autonomização relativamente às representações preexistentes na família sobre a escola" (Alves-Pinto, 1992: 42). É, para nós, evidente que um ambiente extra-familiar, que integre o aluno, é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial pois, ao mesmo tempo, favorece a sua independência em relação à família, proporciona-lhe interacções que lhe permitem construir a sua personalidade. E, aqui, na busca de identidade e autonomia necessárias ao crescimento psicológico, surge o grupo de pares como "(...) uma relação de suporte, onde existe partilha de actividades, a cooperação e ajuda mútua, a compreensão recíproca, o respeito pelas opiniões diferentes e a aceitação dos outros" (Fleming, 1993: 91).

Um factor também relevante situa-se ao nível da interacção professor/aluno. Segundo Gilly (1990: 483), as crianças "(...) têm uma estrutura de apreensão bem organizada que se apoia quer nos aspectos referenciáveis das funções exercidas quer nas necessidades na sua relação com o professor". Fazem-no, deste modo, quanto à qualidade com que ensinam, à sua competência e quanto às relações sócio-afectivas que o professor estabelece com o aluno.

Um dos meios privilegiados na interacção professor/aluno é a comunicação, conforme teremos oportunidade de analisar a seguir. É através dela que se processa o ensino/aprendizagem, desempenhando um papel de produtora de comportamentos. Pois: "(…) uma conduta dominante, autoritária da parte do professor vai provocar, no aluno passividade, ausência de cooperação e agressividade, enquanto que uma conduta integrativa, vai induzir, nos alunos, comportamentos amigáveis, activos e cooperantes" (Gilly, 1990: 489).

Na escola transmissiva, o aluno enquadra-se, dissociado do seu contexto social e familiar (Santiago, 1993). Transparece a representação de que ele "(…) é imaturo por natureza e, por conseguinte, incapaz de ser um agente activo e ter iniciativas na construção do conhecimento e no seu próprio desenvolvimento" (Santiago, 1993: 27). O aluno assumirá então uma 'posição' de passividade e submissão, não fazendo mais do que imitar modelos e interiorizar conhecimentos. É, de acordo com este autor, um 'receptor passivo. Segundo Tonucci (1986), neste caso, todas as crianças partem do zero, ou seja, nada sabem. Significa que, ao entrar na escola não podem levar nada da sua experiência pessoal, pois não tem qualquer valor, ou nem sequer é reconhecida. Na escola construtiva o aluno é "(…) um agente activo na construção do seu percurso educativo." Neste caso, é a escola que deverá adaptar-se ao aluno, que é visto como

"(…) o centro ou o ponto de referência principal do processo de ensino e aprendizagem" (Santiago, 1993: 28). Este autor afirma, ainda, que já não se verifica aquela separação entre o professor e o aluno. Este pode agora contribuir para a tomada de decisões, assumir responsabilidades e desenvolver tarefas muito diversas. Tonucci (1986) salienta a importante questão da diferença, justificando que todas as crianças têm saberes diferentes. Tendo em conta a diversidade das suas experiências e recursos.

Desde o nível legislativo temos vindo a assistir a um progressivo incremento da participação estudantil em distintos orgãos do espaço público escolar, como sejam: os conselhos de turma, associação de delegados de turma, conselho pedagógico e conselho de escola, associação de estudantes. Participação que se leva a cabo na construção do projecto educativo, no regulamento interno ou nas comissões pedagógicas. Todavia, no dizer de Resende e Dionísio (2005: 674), "(…) os jovens preferem a partilha de momentos de convívio, dentro ou fora da escola, que envolverem-se directamente nestes 'órgãos' de representação". Tal forma de estar pode ser vista como um "(...) evitar a filiação, preservar a singularidade, mas não perdendo totalmente do horizonte de referência a ideia de constituir um projecto que passa pela via da escola" (Resende & Dionísio, 2005: 675).

Num estudo desenvolvido por nós sobre as práticas associativas dos alunos na escola secundária, dizíamos que "a escola da 'animação associativa' e a escola da 'vida juvenil' coexiste com a escola 'dos professores', num subtil jogo de poderes, de dominação, de rotinas" (Rodrigues, 2001: 41). Na opinião de Lima (1992b), os alunos manifestaram um desinteresse pelo associativismo e assumem uma participação passiva. Quanto a Domingues, Torres e Sá (1998: 135), a sua opinião é de que a maioria deles acaba a sua escolaridade "(...) sem que tenham realizado uma socialização para a democracia participativa na vida organização e social (…) Existe, assim, uma participação episódica e limitada, que nasce e se esgota no período de eleições."

No interior do conselho de turma, espaço de actuação política, descortinam-se dialécticas de comando e de obediência: relações de poder, de conflitos mais ou menos evidentes, fenómenos de tensão que estruturam e organizam o seu funcionamento. No conselho de turma, consagra-se a palavra como modalidade de afirmação de si e de relação com o outro. Mas a regulação desta relação fomenta-se percepcionando o saber

adquirido e ensinado, as relações assimétricas entre os actores, confronto de estratégias de racionalidades e de interesses divergentes (Resende & Dionísio, 2005).

2.3.3. Das famílias

As metamorfoses por que tem passado a relação escola/família, na opinião de Nogueira (2005), resumem-se a três etapas processuais: *'aproximação'*, isto é, estão cada vez mais próximas e no dizer de Terrail (1997: 67), são uma espécie de 'imbricação de territórios', ainda que através do 'go-between'; a *individualização da relação*; isto é, existe um aumento de relações cara a cara entre pais e professores; e a *redefinição de papéis*, em que a família "(...) cobra da escola uma prestação de contas sobre o conteúdo e a natureza do ensino que oferece" (Nogueira, 2005: 575). Por um lado, a escola não se limita às tarefas responsáveis pelo desenvolvimento intelectual dos alunos, alargando a sua acção aos aspectos físicos, morais e emocionais do processo de desenvolvimento. Por outro lado, a família passa a reivindicar o direito de intervir no espaço da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Para Almeida (2005: 579), enquanto se admitia que a família era um lugar de trabalho educativo e se assinala e lamenta a sua demissão e perda de funções educativas em prol da escola, pretende-se, agora, defender a ideia de que "a família está dentro da escola". Claro que somos levados a acreditar que estes processos atrás descritos ocorrem no quotidiano da escola não sem tensões ou contradições. Algumas investigações sobre esta temática – a relação escola família, retratam isso mesmo: '*incompreensão mútua*' (Montandon, 1994), '*diálogo impossível'* (Montandon & Perrenoud, 2001), '*relação armadilhada'* (Silva, 2003).

A escola transmissiva desenvolve-se uma 'cultura própria', estando isolada da família e da comunidade. Este modelo de escola "(...) organiza-se fora do conjunto das outras estruturas sociais, embora, simultaneamente, delas faça parte e a elas devolva os alunos depois de os preparar" (Santiago, 1993: 29). A família seria, neste caso, influenciada pela escola, através do aluno. Ao contrário do modelo anterior, na escola construtiva, os pais assumem uma importância considerável, relativamente ao seu contributo para o desenvolvimento da criança. Tem-se em conta as experiências adquiridas no meio familiar. Santiago (1993: 30) fala da "(...) grande preocupação pela abertura da escola ao meio no sentido da criação de elos estreitos no aluno entre as vivências escolares e as vivências na família e na comunidade."

A família, independentemente do meio sociocultural, tem uma influência determinante na integração do aluno na escola. Não podemos esquecer que a criança quando entra na escola, já traz consigo uma 'cultura própria', como salienta Rocher (1989), do meio em que vive, transportando as suas vivências que são por vezes obstáculos à sua integração. Segundo Fiorenzo (1981: 79): "En la edad escolar, el niño ya ha vivido su propia historia cultural larga y específica. Desde sus primeros años de vida, se ha entregado al proceso de explicación del mundo en que vive, hecho de modos de pensar, de comportamientos individuales y colectivos, y cambios rápidos de costumbres."

Em muitos comportamentos considerados de indisciplina e desintegração de alunos, na sala e na escola, estão muitas vezes implicadas variáveis relacionadas com o meio familiar, social e com a própria personalidade dos pais, dos próprios alunos e dos professores, precisando, estas de serem identificadas, de forma a diagnosticar-se a origem destes problemas das crianças das nossas escolas. Todo o problema tem uma origem. Se há indisciplina dos alunos nas escolas, decididamente esse tipo de atitude tem as suas raízes em experiências anteriores. Ergue-se uma questão: *Que experiências anteriores trazem os alunos recém-chegados à escola que apresentam um comportamento inadequado e muitas vezes agressivo?*

A maioria dos especialistas está de acordo com a ideia de que os problemas de indisciplina na escola têm como base a falta de balizas em casa. Segundo Tiba (1996: 165), por exemplo:

> "A educação activa formal é dada pela escola. Porém, a educação global é feita a oito mãos: pela escola, pelo pai e pela mãe e pelo próprio adolescente. Se a escola exige o cumprimento de regras, mas o aluno indisciplinado tem a condescendência dos pais, acaba funcionando como um casal que não chega a um acordo quanto à educação da criança. O filho vai tirar o lucro da discordância pais/escola da mesma forma que se aproveita quando há divergências entre o pai e a mãe."

Porém, para Melo (1993: 49), "a classe social de onde o aluno provém, bem como o nível académico da família são determinantes para a representação que o aluno tem da escola, do que é tolerado ou proibido, da utilidade do êxito dessa mesma escola". Muitas vezes, a escola oferece ao aluno uma cultura que é contígua à sua cultura familiar, outras vezes isso não acontece. Neste último caso, torna-se necessário que a escola aceite a cultura do aluno, respeitando-lhe os valores e ajudando-o a afirmar-se com toda a carga cultural que possui. Se, pelo contrário, de uma forma

etnocêntrica, a escola actuar ignorando ou desrespeitando as culturas de presença, sem qualquer cuidado, o processo de socialização destes alunos vai entrar em choque com os modelos culturais que a escola possui, surgindo assim a chamada indisciplina e a definição de um rumo académico diferente na vida de um jovem. Quantos de nós já tivemos na sala de aula crianças receosas, caladas e outras rebeldes e insubordinadas? Todos estes comportamentos são, sem sombra de dúvida, manifestações de algo que lhes vai na alma. Tal como afirma Veiga (1988: 48):

> "(…) crianças que é suposto serem insensíveis a ralhos e castigos, são crianças incompreendidas, rejeitadas e constantemente acusadas do seu mau comportamento. Não lhes é possível suportar o sofrimento que estas situações implicam e, portanto, silenciam a sua tristeza, disfarçada, às vezes, por uma boa disposição aparente, outras vezes por apatia ou ainda por comportamentos de revolta e indisciplina."

Não há dúvida que o sistema de educação, dentro do âmbito familiar, mudou muito nos últimos tempos. Há algum tempo atrás, vigorava a disciplina moldada a 'malho', imposta pela força. A criança que desobedecia aos pais era castigada, muitas vezes com violência física. Com os diversos conceitos psicanalíticos e psicológicos que ganharam força nas décadas de 60 e 70, a educação familiar foi lançada para um outro extremo e deu-se uma abertura à educação sem qualquer limitação. São muitos os pais que acreditam que não se pode proibir nada aos filhos, que eles têm liberdade para fazerem o que lhes apetece e quando quiserem. Felizmente estes conceitos estão a mudar, embora de um modo muito lento, mas alguns pais já começam a procurar um equilíbrio entre a liberdade e a responsabilidade. Mas é evidente que as mutações sociais são lentas. Enquanto a nova cultura do limite se vai impondo gradativamente no meio familiar, ainda há muitos alunos envolvidos pela carapaça protectora de 'deixa fazer'. Logicamente isto traz reflexos negativos para dentro da escola. Uma criança que não reconhece os seus pais como figura de autoridade, dificilmente reconhecerá essa autoridade num estranho, seja professor, director, auxiliar, etc.

A socialização primária, situando-se no seio da família enfraquecida pela desagregação da instituição familiar, caracterizada pelo aumento de divórcios e pelo que chamamos a 'demissão' dos pais que se refugiam na falta de tempo, leva a que os nossos jovens vivam e cresçam sem um modelo de unidade familiar. Jesus (1992) afirma que a criança rejeita muitas vezes, quer os 'pais autoritários' quer os 'pais indiferentes' em relação às decisões a tomar. Ela tem necessidade de compreensão e diálogo, devendo os pais estar envolvidos nas suas tarefas escolares, colaborando e

não pressionando. Por outro lado, a socialização escolar, quando propõe modelos de progressão individual, de esforço pessoal, vê-se frente a uma valorização do prazer imediato, da sua hiper-sacralização, negando tanto o projecto durável quanto a historicidade das posições sociais, que caracteriza a cultura dos jovens veiculada pelos mass media.

Segundo Marques (1993: 42), "(...) há benefícios quando os pais e os professores trabalham em conjunto". Em nossa opinião, esses benefícios são evidentes não só para os alunos como para os pais e professores. Durante a socialização escolar, este tipo de trabalho em conjunto contribui para acertar as estratégias familiares e estratégias pedagógicas dos professores. Parece-nos fundamental que exista na família um espaço de interacção que permita o intercâmbio de experiências entre a criança ou o jovem e o adulto. Em que o adulto, através de uma observação cuidada, compreenda o que a criança ou o jovem necessitam, o que eles sabem, em que nível se encontram, para depois experimentar transpor o obstáculo que provoca essa dificuldade. Os jovens necessitam de um espaço que organize e reconstrua a sua auto-imagem e a confiança que desperte a sua curiosidade para novas aprendizagens. Sendo os pais os primeiros responsáveis pela educação dos filhos, é de esperar, como refere Teixeira (1995: 114), "(...) que eles não se descarreguem dessa responsabilidade no momento em que deixam os filhos à porta da escola; é, também, razoável que os professores assumam uma atitude de diálogo e de cooperação face aos pais dos seus alunos". Deste modo, sublinhamos a importância a relação entre a escola e os pais; é uma questão fundamental tanto para o bem-estar como para o equilíbrio do aluno.

De acordo com Perrenoud (1987: 115), a família e a escola "(...) são duas instituições condenadas a cooperar", assim, pensamos que é imprescindível a cooperação e o diálogo entre professores e pais. A escola não substitui a família nem a família substitui a escola. São duas entidades verdadeiramente necessárias aos alunos, cabendo à escola e à família, numa relação de reciprocidade, conseguir criar condições que assegurem o bem-estar, crescimento e desenvolvimento do aluno como ser autónomo e responsável. Contudo, na sociedade actual, os pais passam grande parte do tempo fora de casa e, tal como afirma Sampaio (1996: 181),

> "(…) aos poucos foram-se retirando do processo educativo, confiando no pressuposto de que a escola podia realizar essas funções e, paralelamente, as famílias investiram quase toda a sua disponibilidade nas carreiras profissionais e na vida social. As famílias foram-se convencendo de que já não tinham competência para educar (…) se queríamos

> os filhos mais educados, mais bem socializados e preparados para a aprendizagem, o melhor seria confiá-los aos educadores."

Assim, os pais delegam na escola a responsabilidade de transmitir aos seus filhos normas sociais e valores de tolerância e respeito pelos outros, embora seja frequente depararmo-nos com situações em que existe discordância relativamente aos valores transmitidos pela escola e a família. Em muitos casos, a escola e a família constituem dois mundos em constante oposição, criticando-se mutuamente, resultando daí sérios entraves à educação. Nesta sequência, a indisciplina é um conceito, com toda uma problemática que está subjacente, em que professores e pais têm dificuldade em chegar a um consenso.

Uma das principais tarefas reside, pois, quanto a nós, no facto de tentarmos perceber se a origem da indisciplina está relacionada com a educação dada em casa ou com a que é transmitida na escola. Perante este dilema e perante um conceito com uma pluralidade de interpretações, existe uma tendência para uns atribuírem as responsabilidades aos outros. Isto é, os professores, por vezes, atribuem a indisciplina dos alunos à educação dada em casa, enquanto para os pais os comportamentos de indisciplina na escola devem-se ao mau funcionamento desta, ou então, apontam a responsabilidade é ao sistema educativo ou à sociedade. Jesus (1992: 74), a este propósito, opina: "(…) sendo as situações de indisciplina complexas e relacionais, para além dos professores e alunos, os pais e encarregados de educação deveriam assumir a responsabilidade por elas e tomar atitudes adequadas que contribuam para a sua resolução ou melhor para a sua prevenção."

A escola de hoje exige de todos os intervenientes um grande empenho e um trabalho de cooperação no desenvolvimento do processo educativo.

2.3.4. Dos auxiliares de acção educativa

Sendo a escola "(...) um espaço, um tempo e uma modalidade de interacções sociais" (Alves-Pinto, 1995: 142), onde interagem docentes, não docentes, pais e encarregados de educação, ela é também vista como o lugar onde se vão construindo representações sociais, fruto das relações que se estabelecem entre todos os intervenientes no processo educativo.

Sendo os recursos humanos decisivos na vida das instituições, importa valorizar o sentido do trabalho desempenhado pelos auxiliares de acção educativa.

Trata-se não só de reconhecer capacidades ou talentos, mas sobretudo de conferir a estes profissionais os direitos expressos no Decreto-lei nº 515 de 24 /11/99:

> "(...) o direito à informação necessária para o bom desempenho das suas funções (art.º 4º); o direito à formação como meio de actualizar e aprofundar conhecimentos e competências profissionais (art.º 5º); o direito à participação no processo educativo (art.º 7º) e o direito ao apoio técnico, material e documental para o desempenho da sua actividade profissional (art.º 8º)."

A concretização de qualquer intencionalidade educativa implica o envolvimento de todos os actores. Assim, a formação dum projecto conjunto de toda a comunidade educativa que conta, também, com o auxiliar da acção educativa surge como uma das condições basilares para o sucesso de qualquer programa assente nos modelos curriculares interaccionistas. Por isso, Alves-Pinto (1995: 160) afirma: "(…) se as pessoas tiverem a percepção de que através da sua mobilização no projecto conjunto, poderão ir desenvolvendo o seu projecto pessoal, haverá grande possibilidade de as estratégias de retraimento serem substituídas por estratégias de cooperação". Importa, pois, dar lugar ao desenvolvimento de novas competências que não se esgotam em função do apoio técnico ao educador.

2.4. O director de turma: potencialidades sociais e de mediação

Os cargos de gestão intermédia, mais especificamente ao nível do director de turma, têm uma importância prioritária na promoção da convivência e do sucesso dos alunos, capaz de transformar em programas de acção as estratégias definidas no topo da organização escolar: "O professor – director de turma, através do desempenho de funções e de competências específicas e diferenciadas é, aquele que, por parte da escola, mais poderá contribuir para o sucesso integral dos alunos." (Coutinho, 1994: 8)

Hoje em dia julga-se que "(...) o que mais diferencia umas escolas das outras em termos de afirmação e de eficácia, não é tanto a existência de um líder de topo, mas sim a acção de lideranças intermédias capazes de promover a interacção de todas as 'peças' dos vários subsistemas componentes da escola" (Filipe, 1998: 60). Por outro lado e paradoxalmente, Castro, (1995: 20) defende que "(...) quanto mais se sente a importância e a necessidade desta figura nas Escolas, mais se constata a pouca valorização e dignidade que politicamente lhe é atribuída, representando uma área à procura do seu próprio espaço e da sua própria identidade na hierarquia escola."

Também Sá (1997: 203) ao referir que "(...) é patente a perda de protagonismo (a favor da direcção e gestão de topo) na forma como o cargo é atribuído, sendo numa grande parte dos casos, para 'completar horários', a um 'professor incógnito', 'imposto'". E isto sucede apesar do importante papel que a legislação atribui ao Director de Turma de:

- "(...) a orientação educativa dos alunos"
- na "coordenação pedagógica (horizontal) dos professores da turma";
- na "mediação relacional dos diferentes actores educativos" e
- no "fortalecimento da relação entre os pais/EE e a Escola" (Cfr. Dec. Regulamentar nº 10 de 21/07/1999 – artº 7º).

No quotidiano da escola portuguesa, as marcas mais visíveis são as burocráticas. Uma das atribuições do director de turma prende-se com o auxiliar na integração escolar dos alunos, a participação dos pais no processo educativo e no desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes.

A partir de uma análise do Despacho 8/SERE/89, ao director de turma cabe: "Desenvolver acções que promovam e facilitem a correcta integração dos alunos na vida escolar." Junto dos pais e encarregados de educação, deverá favorecer, analisar e compreender a correlação do binómio escola/meio familiar, detectando e valorizando experiências, motivações e potencialidades dos alunos para que se promova o sucesso escolar. Deverá também "(...) garantir uma informação actualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, das faltas a aulas e das actividades escolares". Este mesmo despacho aponta também, no que ao director de turma concerne, junto dos professores da turma, a garantia da "(...) existência de meios e documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das actividades próprias da acção educativa." Assegurando a realização de todas estas funções, procurará realizar, um conjunto de actividades que envolverão a turma, os alunos, os professores da turma e os encarregados de educação.

Menciona, ainda, a legislação que em primeiro lugar, as direcções de turma devem ser atribuídas aos professores no segundo ano de profissionalização; em segundo lugar, aos professores efectivos com profissionalização; em terceiro lugar, aos professores do quadro de nomeação provisória. Ao nível das *competências* para o exercício do aponta-se:

- uma relação fácil com alunos, colegas, famílias e pessoal não docente;

- tolerância, compreensão e firmeza;
- bom senso e ponderação;
- dinamismo e método;
- disponibilidade;
- capacidade de prever situações e de solucionar problemas.

Acreditamos que aperfeiçoando a qualidade das relações em contexto escolar, aplicando um conjunto de medidas coerente e sistematicamente, se contribuirá para que a tolerância e a qualidade da convivência na escola melhorem. Parece-nos necessário introduzir alterações a nível dos currículos da formação inicial e contínua de docentes, uma vez que está demonstrado, que para actuar adequadamente, é necessário conhecer, dominar e aplicar conhecimentos e competências a este nível.

Na escola não de todos, mas para todos, cada um dos alunos merece a atenção pedagógica cuidada do director de turma /professor para que se desenvolva de acordo com as suas potencialidades. A escola actual pretende-se que seja participativa, racional, eficaz e promotora de sucesso. Uma escola que eduque para a não-violência. Tal como referem, González-Pérez e Pozo (2007: 7), acreditamos ser necessário "(...) conhecer bem as origens da violência escolar, será mais efectivo educar para que não haja violência, em vez de actuar depois de ela ter ocorrido."

Também para auxiliar no diagnóstico consideramos fundamental o apoio das famílias. Um dos factores que condiciona a acção concreta dos directores de turma é o apoio das famílias. Nós sabemos que quando as famílias vêm à escola e colaboram com o director de turma conseguem-se detectar e resolver situações, que de outra maneira é impossível. Quando as famílias não colaboram, essa acção é muito condicionada, para uma identificação prévia da violência e uma rápida intervenção.

Entendemos, tal como Sá (1997: 196), que a imagem do director de turma como "(…) representação profissional desvalorizada é, pelo menos aparentemente incongruente com o discurso que apresenta o director de turma como a 'figura nuclear' ou a 'pedra de toque', ou ainda a 'pessoa capaz de condensar em si a escola'". Nesta perspectiva, sendo reconhecida, de um modo geral, a virtualidade que este órgão de gestão pedagógica intermédia encerra e a polivalência de intervenção que o caracteriza, existem muitas expectativas no seu trabalho em termos futuros. Parece-nos, pois, pertinente repensar o papel do director de turma nas suas diversas vertentes,

valorizando e aproveitando as suas potencialidades, de acordo com as reais exigências da actual escola de massas.

Aqui podemos deparar-nos com o problema de que o universo de representações ancoradas pelos alunos, nomeadamente as 'faces ocultas do sofrimento' fora do contexto educativo da escola, é, geralmente, desconhecido pelos directores de turma, seja o que ocorre no interior da família, seja no interior do seu grupo de pertença, no bairro, no café e nos espaços sociais em que se movimenta. A individualidade e o sucesso social conquistado a qualquer preço podem levar à solidão dos alunos, aos maus tractos físicos e emocionais, ideológicos, à negligência e abandono, ao abuso sexual, entre outros, guardados como um segredo inviolável. Assim, entendemos que o papel do director de turma pode contribuir para limitar as condutas violentas e favorecer a convivência na escola.

Mas consideramos que é necessário compreender bem as géneses da violência escolar, para poder educar para a não-violência, em vez de agir depois de ela já ter acontecido.

O adolescente não é um ser que vive isolado na sociedade. Convive inserido num contexto espácio-temporal, à sua volta existe uma família e a sua realidade, com um passado e uma perspectiva de futuro, por vezes muito escura.

Todos sabemos que muitas das situações de indisciplina nas escolas têm origem em múltiplos factores que se situam fora e para além da escola, mas não se pode deixar de sublinhar as acções que, no domínio do sistema educativo e da própria organização escolar, devem ser assumidas e concretizadas pelos seus actores.

Não subtraímos aos jovens as suas próprias responsabilidades, mas não podemos esquecer que a violência também se aprende, como também se ensina a ser altruísta e se educa para a convivência.

Pensamos que cada escola, independentemente do que diz a legislação, tem por obrigação construir a sua dinâmica própria e lógica de funcionamento, investindo, de acordo com a sua realidade, na melhoria qualitativa do desempenho de um órgão intermédio de tão vital importância, na organização escolar, como é o director de turma. Tendo como meta criar situações de 'construção' da convivência, ou seja, salvaguardar a dignidade e o bem-estar dos intervenientes (alunos e professores). Contribuindo, deste modo para a promoção do sucesso educativo dos alunos.

3. Interacção e jogos de poder na escola: as fontes e símbolos de poder

A Educação é vista como integradora de quatro saberes cuja importância é igualmente sublinhada na construção permanente do indivíduo e na sua relação com os outros. Consideramos, portanto, que importa ter sempre em mente a aprendizagem sustentada por esses quatros saberes (Delors, 1996): o saber, o saber fazer, o saber ser, o saber estar, isto é, o saber viver com os outros.

Alves-Pinto (1995: 78) defende que "(…) o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana"; é o domínio do saber que capacita o ser humano para conhecer e comunicar consigo, com os outros, com o mundo, pelo exercício da atenção, da memória e do pensamento. Intimamente ligado a este, emerge o saber fazer que visa o saber operatório, preparando o educando para o desempenho de actividades num contexto económico em que as inovações, imprevisíveis de extensão e aprofundamento, exigirão criatividade e capacidade de adaptação. Num mundo em que um discurso agressivo atravessa domínios fulcrais da sociedade – política e económica – a educação, quer formal, quer no seio da família ou da comunidade, deverá ser o contraponto que sensibilize a criança, o jovem, para as semelhanças e interdependências entre todos os homens. A multiculturalidade das sociedades ocidentais dá a oportunidade de viver em igualdade, mas reconhecendo diferentes identidades. Ter consciência das diferenças e valorizar aquilo que nos une, aceitando e respeitando os traços (étnicos, culturais, religiosos) que nos diferenciam, constitui as bases em que se constrói a empatia, a tolerância, a aceitação do outro. Daí que a aprendizagem da convivência seja um requisito sina qua non. Uma convivência entre diferentes pode, pelo uso do diálogo e da cooperação, promover uma aprendizagem de métodos de resolução de conflitos, fundamental para toda a vida e em todos os contextos.

Para Alves-Pinto (1995: 87),"a educação é antes de mais uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade". O processo está hoje amplamente condicionado pela força do poder mediático e por uma estandardização de comportamentos que pode liquidar a liberdade de pensamento, discernimento, imaginação e criatividade, transformando a sociedade numa massa homogénea e moldável por qualquer ideologia. Diz a autora convocada (1995: 86) que

importa, também neste âmbito, que a educação saiba cultivar "a diversidade das personalidades, a autonomia, o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação (…), suportes da criatividade e da inovação". Porque o homem é um ser cultural, portador de uma herança e seu reconstrutor, a escola de hoje, profundamente massificada, deverá esforçar-se para que as novas gerações sejam constituídas por jovens cada vez mais autónomos, responsáveis, criativos e inovadores.

Delors (1996) alerta para a importância de uma educação que toque todos os aspectos da condição humana. O sucesso não se reduz a uma passagem efémera pelos sistemas formais de educação. Patrício (2002: 101) afirma: "o que nos deve interessar não é passar do analfabetismo para a incultura pela ponte de uma escolaridade aparentemente generalizada e democratizada". Consideramos, pois, que a Educação terá de ter consequências profundas para a formação e a afirmação do indivíduo como ser único e irrepetível que, em contacto e comunicação com os outros, se desenvolve no pleno das suas potencialidades e contribui para o progresso das sociedades do mundo globalizado.

Para Aubert (1991: 13), "(...) o poder não é um atributo, mas sim uma relação". Considerando ser o poder a capacidade que um indivíduo ou um grupo de indivíduos tem de agir sobre outros indivíduos ou grupos, o fruto de uma negociação permanente, o autor continua afirmando: "(...) que se conquista e que se constrói na relação com os outros, que aumenta ou diminui em função do poder que os outros possuem e da relação com eles estabelecida". E esta noção decorre da relação da 'dependência' daquele sobre o qual é exercido o poder, da 'reciprocidade' existente pelo facto de o inferior manter sempre uma margem de poder e do 'desequilíbrio', proveniente da maior disponibilidade de recursos do superior relativamente ao inferior (estatuto hierárquico, melhor controlo da informação, sistema de relações, capacidade de intervenção, etc.) (Aubert, 1991: 14-16). No exercício do poder, são identificadas, por este autor (1991: 11-12), três modalidades diferentes: a '*autoridade*', ligada mais ao aspecto formal do poder; a 'influência', relacionada com o aspecto informal e a 'potência', atribuída à própria força sob a forma latente.

O fenómeno do poder é simples e universal, mas o conceito de poder é fluido e multiforme, como dizem Crozier e Friedberg (1977: 55). O exercício do poder manifesta-se através das consequências induzidas e dos resultados obtidos. As definições de poder enquadram-se em quatro dimensões:

- Como '*propriedade do actor*', referindo que para Weber (1971: 57): "(...) o poder é a probabilidade que um actor tem, dentro de uma relação social, de realizar a sua própria vontade apesar da resistência e a despeito da base em que se fundamenta essa probabilidade".

- Como '*produção de efeitos – variável quantitativa'*, apontando a definição de Russel (1990: 19): "O poder pode ser definido como a produção de efeitos pretendidos. É pois um conceito quantitativo: dados dois homens com desejos semelhantes, se um alcança todos os desejos que o outro alcança e ainda outros, ele tem mais poder que o outro."

- Como '*relação entre act*ores' enunciam: "(...) é uma relação de troca e, portanto, de negociação na qual pelo menos duas pessoas estão envolvidas", relação essa que é instrumental, não transitiva, e recíproca mas desequilibrada (Crozier & Friedberg, 1977: 57- 59).

- Como '*capacidade*', salientando a perspectiva de Mintzberg (1986: 39) que diz ser o poder "(...) a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais."

Fazendo a síntese, Teixeira (1995: 62) conclui ser o poder

> "(…) essencialmente capacidade de produzir ou modificar os resultados organizacionais; capacidade de fazer acontecer não apenas resultados mas, também, processos" e ainda "capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de que essa vontade se concretize em realização."

Na nossa sociedade é impossível falar da vida quotidiana, dos grandes acontecimentos políticos, económicos ou sociais sem invocar o poder. Sobre ele se tem publicado inúmeras investigações. Aos alunos, logo que ingressam na escola, ensinam-lhes que o poder e a autoridade dos pais e dos professores precisam de ser respeitados. Que as leis devem ser cumpridas; que há um regulamento que estipula as regras e as normas que os actores devem praticar para o bom funcionamento da escola. As organizações escolares são cenário de inúmeros jogos de conflitos e poder. O poder é uma problemática que está

presente em todos os debates que ocorrem na escola entre professores, entre estes e os alunos, entre professores e pais, entre professores e a direcção da escola.

3.1. Fontes e símbolos de poder do professor

As origens do poder são os fundamentos em que este assenta e são resultantes ou da 'legitimidade' do domínio dos recursos do poder pelo seu detentor, ou da 'oportunidade', quer a que é oferecida pela posição que ocupa, quer a que advém de ele próprio criar condições de acesso aos mecanismos do poder, traduzindo-se numa situação 'de facto' que o justifica (Aubert, 1991: 18-19). Quanto às fontes ou recursos do poder, o autor distingue dois tipos: os 'formais', mais relacionados com a legitimidade, e os 'informais', mais relacionados com a oportunidade. Referindo-se aos *recursos formais*, indica a existência de alguns já identificados, como:

- "(...) o controlo dos meios da organização", que é uma das fontes do poder hierárquico formal ;
- a "autoridade formal", devida a uma posição formal e reconhecida;
- (…) a "coacção", que tem por base o exercício da força e o medo das punições;
- a "recompensa", que assenta na atribuição arbitrária de recursos monetários ou simbólicos a um dependente; e
- a "informação", como atributo do poder hierárquico ou relacionada com a posição especial na estrutura da organização" (Aubert, 1991: 26-27).

Quanto aos *recursos informais*, este autor refere 'o poder de referência' e o 'predomínio do simbólico', possuído por quem se constitui em referência devido ao prestígio, à antiguidade ou à competência, e ainda 'o controlo da incerteza', que ocorre quando alguém controla uma 'zona de incerteza', proporcionando "tipos de situações que não dependem de qualquer fonte de legitimidade e que são por si só geradoras de poder" (Aubert,1991: 26-30).

Crozier e Friedberg (1977: 71) referenciam as seguintes quatro *situações geradoras de poder*:

- "A posse de um saber ou uma competência própria que os outros não possuem e de uma especialização funcional;
- O domínio das relações com o meio;
- Um domínio da comunicação e das informações, sobretudo as necessárias à tomada de decisões;

- O domínio das regras organizacionais e saber utilizá-las."

Outra interpretação das fontes de poder é feita por Formosinho (1980), propondo uma classificação baseada em seis *'tipos-puros' de poder*:

- O "poder físico", radicado na vantagem física e no castigo corporal;
- O "poder material ou remunerativo", baseado na atribuição arbitrária de recompensas materiais e financeiras;
- O "poder normativo", exercido com recurso "a normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívicas, de cortesia, etc." Este assume grande importância, por contextualizar a legitimação de vários tipos de poder, sobretudo o autoritário;
- O "poder cognoscitivo" ou "de especialista", baseado nos conhecimentos técnicos adquiridos através do estudo, treino e experiência;
- O "poder pessoal", baseado nas características afectivas, temperamentais e de personalidade própria de cada indivíduo;
- O "poder autoritário ou autoridade", que se baseia "na posição oficial de superioridade formal" de uma pessoa em relação a outra (Formosinho, 1980: 304-312).

Coincidente com o poder autoridade é o "poder normativo de feição ideológica", com base no qual a pessoa ascende a cargos superiores na organização, na medida da confiança política que merece dos seus membros e, num segundo momento, por um círculo eleitoral que escolhe o indivíduo que mais confiança oferece (Formosinho, 1980).

Para Morgan (1996: 163) o poder é o meio através do qual os conflitos de interesses são, resolvidos. No entender do autor há pessoas que vêem o poder como: um recurso, uma relação social, um tipo de influência. Para este autor as fontes de poder são usadas para "modelar a dinâmica da vida nas organizações."

Morgan (1996: 164) menciona o que considera serem as mais importantes *fontes de poder*:

- *"Autoridade formal*- poder legitimado que é respeitado por aqueles com quem se interage (…) Para Max Weber, uma forma de aprovação social essencial para estabilização das relações de poder (…) aparecendo quando as pessoas reconhecem que têm o direito de

mandar (…) e quando aquele que é mandado considera como um dever obedecer;

- *Controle sobre recursos escassos*- toda a organização depende de recursos, tais como dinheiro, materiais, tecnologia, pessoal (…);
- *Uso da estrutura organizacional, regras, regulamentos*- frequentemente vistos como instrumentos racionais que pretendem ajudar no desempenho da tarefa;
- *Controlo do processo de tomada de decisão*- a possibilidade de influenciar os resultados dos processos decisórios é uma fonte de poder muito reconhecida (…);
- *Controlo do conhecimento e da informação*- o poder emana da pessoa que gere a informação e é capaz de estruturar a atenção em relação a determinados assuntos (…);
- *Controle da tecnologia*- este é instrumento de poder, aumentando as habilidades humanas de manipular, controlar e impor-se sobre o ambiente;
- *Alianças interpessoais, redes e controle da "organização informal"*- Amigos altamente colocados, patrocinadores, mentores, coalizações com pessoas preparadas para transaccionar apoio e favores para promover fins individuais das pessoas;
- *Controlo das contra organizações*- o controle do que pode ser chamado de "contra-organizações". Por exemplo, os sindicatos;
- *Simbolismo e administração do sentido*- (…) habilidades que tem uma pessoa para persuadir os demais a idealizar realidades que sejam mais interessantes para alguém perseguir;
- *Sexo e administração das relações entre sexos*- Muitas organizações são dominados por um dos sexos e distorcem a vida organizacional a favor de um sexo em relação ao outro;
- *Factores estruturais que definem o estágio de acção*- (…) dificilmente alguém admite que tenha algum tipo de poder real, Até mesmo os principais executivos dizem com frequência que possuem poucas opções significativas na tomada de decisão e que o poder que exercem é mais aparente que real;

- *O poder que já se tem*- o poder é uma via para o poder e, com frequência é possível usá-lo para adquirir mais poder ainda: "O poder, como o mel, é uma fonte perpétua de sustento e atracção para as abelhas trabalhadoras."

Da discussão do conceito de poder e da identificação das suas origens e fontes, poderemos concluir que, sendo a escola uma organização e nela tendo lugar jogos e conflitos de poder, ocupando, segundo a perspectiva dos vários autores, um lugar central nas relações sociais dos indivíduos e grupos da comunidade educativa, a importância do poder na escola é incontestável.

Na perspectiva de Santos Guerra (1992: 191-192), o poder na escola, além de ser exercido de cima para baixo, na forma de poder hierárquico, pode ainda ser exercido horizontalmente e até de forma anti hierárquica em sentido ascendente, como contrapoder. Pelo que os detentores do poder, tanto poderão ser os indivíduos investidos de autoridade formal institucionalizada, como os alunos ou assumir formas colegiais e colectivas, quando determinados grupos "(...) exercem pressões e influência sobre outras pessoas da comunidade". Refere ainda a utilização do humor como um mecanismo importante nas configurações do poder, através do gracejo público ou privado das autoridades formais e dos professores com os alunos e a respeito deles, fazendo estes o mesmo em privado relativamente aos professores.

Para além dos símbolos materiais, patenteados na vivência quotidiana, de que são exemplos, entre outros: a atribuição de instalações especiais a alguns grupos, o ar condicionado, o telefone e o computador em alguns gabinetes, a cadeira especial ou com localização privilegiada atribuída a alguém e onde mais ninguém é suposto sentar-se, a secretária do professor colocada num estrado acima do nível da sala, etc. Os poderes exercidos, individualmente ou pelos grupos existentes, e os jogos de poder que se manifestam nas relações que se estabelecem, são geradores de uma outra simbologia, individual e colectiva, construtora de representações sociais e de uma outra realidade social, que interioriza em cada indivíduo e que o leva a ser e a agir em conformidade.

3.2. A autoridade do professor

Tendo em atenção os aspectos atrás referidos sobre o poder, parece-nos pertinente fazer uma breve reflexão sobre as práticas da autoridade dos professores exercidas, na escola, sobre os alunos.

Segundo Katz e Kahn (1987: 225), a autoridade é o "(...) poder legítimo, o poder de que se acha investida uma pessoa ou posição e que é reconhecido e aceite como apropriado, não só pelo detentor do poder como pelos demais membros do sistema". Aplicando este conceito aos professores, Mintzberg (1986: 40), assinala: "(...) a autoridade é um subconjunto do poder, está relacionada com as funções que o docente exerce-se num determinado momento, tendo em atenção as regras que administram essa situação, ou seja, corresponde ao aspecto formal do poder."

A autoridade necessita ser utilizada dentro dos limites da democracia e da relação entre aluno/professor. A base da autoridade está no respeito pela liberdade dos outros. A autoridade do professor perante o aluno passa por lhe dar apoio, acompanhamento e por respeitar o seu pensamento. À medida que diminui a autoridade e o respeito pelo professor aumenta a indisciplina na escola.

No dizer de Teixeira (1995: 160), "o professor é um ser de relação numa profissão de relação". É um profissional em permanente relação e em constante interacção com todos os actores da comunidade educativa. Ser professor exige uma troca constante de interacções e de relações. E, se pensarmos o poder como uma relação de troca, podemos vê-lo como um "espaço de 'liberdades', de 'jogo', de 'imprevisibilidade" (Demailly, 1987: 72).

Cremos que, se na realidade ninguém é privado de poder e se o poder dos alunos não é de desconsiderar, embora admitamos que várias vezes seja esquecido por alguns professores, o mesmo não podemos afirmar da autoridade. Assim, a autoridade tem a ver com o 'posto hierárquico' de cada organização (Mintzberg, 1986). Como já referimos, sabemos que ambos, professores e alunos, têm poder, mas apenas os professores são detentores de autoridade. Para autores como Aubert (1991), Formosinho (1980) e Mintzberg (1986), a autoridade está relacionada com o estatuto e com as funções que alguém exerce num determinado momento na organização. Assim: "O professor exerce uma autoridade 'legitimada' (Walonick, 2007:1) pela posição que ocupa na organização. É o professor que atribui as recompensas, as punições, a informação e os recursos, define as regras, as tarefas e os processos de decisão"

(Borges, 2007: 340). Aos alunos exige-se que reconheçam a autoridade ao professor e que acatem as ordens dos adultos, que aceitem e respeitem as hierarquias existentes na organização escola. Uma regra basilar na escola é a do respeito pelos professores.

Entre as diferentes formas de exercício de autoridade, referimos a que " (…) tem a ver com o facto de o professor ter um conjunto de 'atributos pessoais', que são conhecidos e reconhecidos pelos outros, através do tipo de interacções que com eles se estabelecem"(Walonick, 2007: 2, cit. in Borges, 2007: 340-341). Deste modo, a autoridade pode decorrer do poder do especialista ou da relação afectiva que o professor estabelece com os seus educandos.

O professor é visto como o profissional especialista que é portador de um poder, reconhecido pela instituição, através da sua formação profissional e do seu conhecimento científico, que lhe dá acesso à profissão. Poder que exerce junto dos seus alunos. O professor é o responsável por pôr em prática os programas, define os planos de aula, define os objectivos a atingir, as estratégias, as formas de avaliação, avalia os processos e os resultados (Borges, 2007). A autoridade que resulta dos atributos pessoais é passível de resultar da relação afectiva que os professores estabelecem com os seus alunos, durante o seu percurso escolar.

Os comportamentos adoptados pelos alunos com um professor ou com outro são diferentes. Quantas vezes os alunos, são indisciplinados e violentos com uns professores e não o são com outros. As nossas práticas dizem-nos que muitas vezes esta diferença de comportamentos resulta do tipo de relação afectiva, da liderança e do tipo de personalidade do professor, das práticas pedagógicas, dos conteúdos, etc. Tendo centrado o nosso estudo sobre as práticas de convivência na organização escola, onde os docentes vivem o quotidiano profissional procuraremos agora, compreender o conceito de cultura profissional docente.

3.3. A indisciplina dos alunos como 'resistência', 'retaliação' e 'retribuição'

As relações interpessoais na escola e na sala de aulas são, na opinião de Tyler (1991), marcadas pelo poder e pela autoridade. Aliás, uma das características das relações de poder na sala de aulas consiste na assimetria a favor do professor. O que nos leva a concluir, como já vimos, que o ensino possui um carácter coercitivo. O que o professor impõe ao aluno são atitudes de obediência e aceitação. O seu poder lhe

advém, segundo Formosinho (1980), de várias fontes: física, normativa, cognoscitiva, pessoal e autoritária. Este poder manifesta-se ainda nos direitos assimétricos de que o professor é possuidor, que se estendem para além das meras sanções formais, como as de intervir, interromper e avançar sobre o território do aluno.

O professor tem o poder de ensinar e de avaliar, o que pressupõe experiência e justiça. Todavia, ao destacar esta base (sobretudo nos planos académico e pedagógico) devemos sublinhar, igualmente, a 'incompetência' e a 'inexperiência', a ausência de competências profissionais que comprometem esta e outras fontes de poder, abrindo caminho à contestação e a outros jogos informais de poder (Amado, 2000). No campo desta informalidade, aparece um espaço bastante alargado de estratégias programáticas de resistência: 'recusa em não participar', rejeição ao professor, poder pessoal junto do professor e dos demais colegas, bajulação afectiva, coligação estratégica na sala de aulas, gestão da imagem do professor, gestão do conhecimento curricular e organizativo, pressão social junto do grupo, indisciplina programada (Afonso, 1991; Delamont, 1987; Magalhães, 1992; Santos Guerra, 1992 e 1994;).

Na sala de aula, como na escola ou em qualquer outra organização, os actores sociais perseguem objectivos comuns. O que implica a necessidade de cooperação, negociação estratégica e coligação. Na ausência de reciprocidade, há caminho aberto aos problemas de indisciplina, ao que Erickson (1989) chama de 'judo interactivo'. Assim, fica posto em causa o papel da profissão docente como garante da ordem social e agente socializador e o da escola como guardiã da moral laica (Amado, 2000). Diremos nós: a escola como lugar de trabalho do professor.

Os investigadores defensores da teoria da indisciplina como 'resistência' dos estudantes aos valores da escola e da sociedade demonstram que a escola não é um tempo e um espaço onde o aluno receba passivamente os valores (pretensamente inocentes e naturais) veiculados pela classe dominante, na sua 'função reprodutora'. Esta linha é desenvolvida por autores como Baudelot e Establet (1994), Bourdieu e Passeron (1985). A escola é, ao invés, um local de confronto activo, de resistência colectiva dos estudantes, na tentativa de afirmação dos valores do(s) grupo(s) – da turma, do grupo de pertença ou de classe, isto é, uma contracultura para salvaguarda da sua dignidade (Apple, 1989; Lopes,1997; Santos Guerra, 1993).

Uma das formas de resistência mais peculiar nos alunos tem sido a que alguns autores apelidam de 'natureza pedagógica' (Amado, 2000), sobretudo centrada nos

aspectos seguintes: o humor, os métodos e a despersonalização na relação professor/ aluno, o 'copianço' e fraude nas provas, interrupções desnecessárias nas aulas, o embaraço causado ao professor, impedimento no avanço de conteúdos curriculares, etc. (Estrela, 1986; Lopes, 1997; Stoer e Araújo, 1992).

Muitas são as situações na sala de aulas, que poderão levar o aluno a cultivar o sentimento de injustiça por alguns actos praticados pelo professor, dando lugar à resistência, à revolta e à retaliação. Sobretudo perante diferenças no encorajamento dos alunos e na aplicação de castigos; a diminuição das margens de pensamento, de ajuda ou de acolhimento e a diferença no incentivo à criatividade. (Amado, 2000). Alguns destes factores são, para Pearl (1988), autênticos factores de 'alienação do estudante'. O que contribuem, igualmente, para tornar a escola cada vez menos estimulante.

Um dos debates que se tem travado sobre esta problemática - levada a cabo por investigadores como Pearl (1988), Perrenoud (1995), Woods (1989), de entre outros - tem relevado a 'sociabilidade ideal' em que deve assentar a vida da escola, particularmente os direitos e deveres dos alunos, de entre os quais se destacam os seguintes: direito de expressão; de privacidade e o direito de gozar do benefício da dúvida. Este debate realça ainda que o aluno não sofre passivamente os atentados aos seus direitos, nem as 'injustiças' de que se sente vítima na sala de aulas (Amado, 2001: 138). No dizer deste autor, o aluno reage segundo a 'variabilidade contextual' e a 'avaliação lógica' que faz das situações em que se envolve. Engendra estratégias de restauro da sua própria dignidade, movido por duas motivações fundamentais: o da 'retribuição' e a da 'equilibração'.

Ver a indisciplina como resposta às 'injustiças' do professor, como uma forma de 'afirmação dos direitos dos alunos' ou de 'retribuição', tal não significa um 'direito' em si mesmo, nem a admissão tácita de haver um herói/heroína (aluno/a) e um vilão (o/a professor/a). Estaríamos, a admitir tal premissa, perante direitos igualmente cerceados, os do professor. Para Torres (1992: 115), foi, "(…) ao longo da história e no meio escolar, pela resistência, pela oposição que se aclararam, reconheceram e definiram muitos dos direitos dos mais fracos."

4. Culturas profissionais dos professores: balcanizadas vs de colaboração

O trabalho dos professores é um emprego, "(...) um conjunto de tarefas e de relações humanas que estão estruturadas de formas particulares" (Hargreaves, 1998: 15). Mas é também uma missão, no sentido em que a essência da profissão docente decorre não só da celebração de um contrato com a entidade empregadora – o Ministério da Educação, no caso da escola pública ou outra entidade 'dona' do estabelecimento no ensino particular – "(…) mas também de um mandato que lhe é outorgado pela sociedade para educar os seus jovens ajudando-os a construir-se como cidadãos plenos" (Teixeira, 1995: 89).

A cultura profissional docente compreende "(...) as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos" (Hargreaves, 1998: 185). É através delas que o trabalho dos professores adquire sentido e que os professores mais novos aprendem a resolver os seus problemas e são aos poucos integrados na comunidade profissional. Também, Lima (2002: 20) menciona que as culturas profissionais dos professores devem ser "(…) perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas." As culturas profissionais docentes não resultam unicamente dos saberes científicos, dos seus valores, mas também dos seus comportamentos, a sua maneira de ser e estar, do modo como agem perante os outros. Tem muito que ver com o seu saber, a sua personalidade, as experiências, a sua forma de contemplar o mundo, o sentirem-se bem com eles próprios em primeiro lugar, para, posteriormente, poderem valorizar o outro.

Compreender de que forma se processa o trabalho dos professores nas escolas é fundamental para perceber as práticas curriculares dos professores e, em particular, a 'construção' da disciplina e convivência. Deste modo, vamos passar a ver dois tipos distintos de cultura profissional: a balcanizada e a colaborativa.

Segundo Hargreaves (1998: 240), a cultura profissional dos professores é, de um modo geral, uma **cultura balcanizada**. Para este autor, a balcanização é uma configuração organizacional que sustenta e é sustentada pela hegemonia prevalecente das especialidades disciplinares. Os professores tendem a trabalhar em subgrupos que têm permeabilidade baixa, permanência elevada, identificação pessoal (as pessoas

ficam fortemente ligadas às subcomunidades onde se inserem) e compleição política (são também repositórios de interesses próprios), levando à dificuldade em obter acordos entre os diferentes grupos em muitas áreas (por exemplo, perante ameaças na progressão na carreira, obtenção de recursos e usufruto de boas condições de trabalho).

A **cultura de colaboração** é caracterizada por: uma responsabilidade partilhada (interdependência), uma concepção colectiva de autonomia, e uma definição conjunta de prioridades e objectivos comuns que orientam as escolhas individuais de cada elemento. Neste caso, as necessidades intelectuais, sociais e emocionais do ensino, motivam para a colegialidade. Os professores sentem-se motivados a participar e a aprender uns com os outros, melhorando através desta partilha de saberes as suas capacidades contribuindo para o sucesso do seu trabalho e dos seus alunos.

Estas características contemplam aspectos muito distintos: a preocupação pessoal com os alunos, associada a um sentimento de propriedade e de controlo 'os meus alunos'; a individualidade, relativa à independência e realização pessoal; e a solidão, vista como um direito de cada um. Deste modo, o desenvolvimento de uma cultura de colaboração não pode escamotear certos aspectos de natureza individual, correndo o risco de ser posta em causa. No sentido profissional, os docentes têm possibilidade e autonomia para elaborar o seu trabalho e para tomar decisões que, pelo facto de serem colegiais e participadas, tornam-se morosas, mas que se revelam mais satisfatórias, mais confiantes e mais confortáveis para os professores, resultando daí um melhor trabalho para com os seus alunos.

No que diz respeito ao conceito de colaboração, dois tipos bem distintos podem ser identificados: *a cultura de colaboração ou colegialidade* e a *colegialidade artificial*. A primeira é caracterizada por ser espontânea, baseada na vontade dos professores, enquanto grupo social; voluntária, resultante do reconhecimento pelos próprios do seu valor; orientada para o desenvolvimento, onde são definidas as tarefas e as finalidades do trabalho a desenvolver; difundida no espaço e no tempo, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola; e imprevisível, dada a incerteza e dificuldade de prever os seus resultados. A segunda é regulada administrativamente, por imposição superior que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto; compulsiva; orientada para a implementação, como seja a aplicação de um currículo nacional; fixa no tempo e no espaço, tomando

lugar em locais e tempo particulares; e previsível, porque embora não garanta certos resultados, é concebida para os produzir (Hargreaves, 1998).

Atendendo às características de uma e outra destas formas de cultura, enquanto a colegialidade forçada pode ter como implicações a inflexibilidade e a ineficiência e, em extremo, constituir mais um instrumento de controlo dos professores; a colegialidade pode vir a constituir um contexto favorável à mudança, nomeadamente através da reflexão e da construção de uma linguagem profissional comum, socialmente visível. Ao falar-se de colegialidade, uma questão que se pode colocar é a de saber até que ponto ela se opõe à autonomia do professor. Falar-se de colegialidade não é negar a existência de opiniões e concepções diversas. Nas equipas colegiais, as motivações individuais não contrariam as dos outros. Complementam-se, aprofundam-se. Nos últimos tempos, tem-se defendido o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, em contraponto a uma cultura de privacidade, como via privilegiada para a mudança. No entanto, ao entusiasmo inicial, seguiu-se a consciência da necessidade de um olhar mais atento às condições e consequências das relações profissionais dos professores.

Em síntese, diremos que a cultura de colaboração é caracterizada por uma responsabilidade partilhada (interdependência), uma concepção colectiva de autonomia e uma definição conjunta de prioridades e objectivos comuns que orientam as escolhas individuais de cada elemento. Neste caso, as necessidades intelectuais, sociais e emocionais do ensino são a motivação para a colegialidade. Os professores sentem-se motivados a participar uns com os outros, na medida em que requerem a contribuição de todos para o sucesso do seu trabalho. Uma colegialidade com as características apontadas é potenciadora de mudança. Em nossa opinião, é esta a cultura a promover na escola.

5. Espaços sociais e práticas culturais dos alunos

Desde sempre o **espaço** foi considerado um elemento de interacção dependente da ‘proxémia’, termo utilizado por Hall (1996) e designado por Marc e Picard, (1994: 81) como “(...) o conjunto das observações e teorias respeitantes ao uso que o homem faz do espaço, enquanto produto cultural específico”. Este termo é uma espécie de Etologia Humana derivada da Etologia Animal, ou seja, uma aplicação analógica de certos comportamentos sociais dos animais – a territorialidade e a distância individual

-aplicados ao homem, depois de decantada por uma abordagem psicossociológica e relacional da estruturação do espaço. Assim, de um valor analógico, se substitui o conceito de espaço pessoal pelo de distância interpessoal, o que permite, na opinião de Marc e Picard, (1994: 83), "(...) analisar o comportamento espacial como um processo relacional, variável segundo o quadro, as situações, os protagonistas, os grupos sociais e as culturas."

O espaço, lugar de afirmação biológica e de existência psicológica, é igualmente um espaço social, um campo que estrutura as interacções, quaisquer que elas sejam: local, regional, nacional, internacional (Chanlat, 1990). O **espaço escolar** tem sido analisado como um constructo cultural, que expressa e reflecte discursos determinados, "(...) una forma silenciosa de enseñanza", (Mermin, 1969), referido por Escolano (1993: 100). Para este autor, o espaço escolar é um 'contenedor de poder'. No dizer de Santos Guerra (1993), os espaços escolares estão carregados de significados, têm uma função didáctica, são espaços de convivência e de construção de inter-relações. Alguns autores, Goffman (1993) a título de exemplo, falam dos conceitos de 'região' e de 'reservas do eu', conforme a manifestação situacional dos comportamentos, ou seja, conforme as actividades sociais se situem num lugar relativamente delimitado ou nas 'reservas do eu' (Marc & Picard, 1994: 88). O autor refere que fazem parte desta *"'reserva do eu'*: o espaço pessoal, onde qualquer tentativa de penetração pode ser entendida como usurpação; o lugar útil: os efeitos pessoais; a intimidade de cada um (sentimentos, relações afectivas, a vida privada" (Marc & Picard, 1994: 84).

É, todavia, no espaço escolar que a juventude estudantil constrói uma multiplicidade de práticas culturais: cenários de interacção internamente regionalizados; as fugas e a ocultação de estratégias face aos controlos institucionais. Os jovens aprendem a usar e a fazer escola, apesar de serem 'sobreviventes' do sistema educativo e que normalmente estão marginalizados na escola e terem ultrapassado várias barreiras; dos graus de autonomia de cada escola; dos modelos de direcção e gestão; da centralidade curricular, etc. Estas práticas culturais são, 'espacialidades', ou seja, espaços socialmente produzidos, enquanto manifestação de "(...) formas de viver, representar actualizar, reproduzir e transformar esse espaço condicionador" (Lopes, 1997: 58). Espacialidades associadas a uma pluralidade de leituras e representações, de afectos, simbologias, vivências, memórias, linguagens,

relacionadas com a acção social dos actores. Metáforas do espaço escolar, enquanto texto social. Na opinião de Hall (1996), o espaço escolar existe, mas não falamos dele, é produto e produtor de representações, proveniente de uma pluralidade de origens, alguns de cariz político-ideológico, de coexistência de assincronismos. Muitos, ainda hoje, deixam transpirar uma "(...) visão dissimulada e encoberta por racionalidades funcionais, gestionárias e tecnocráticas próprias de um exercício do poder que se pretende isento de conflitos e tendencialmente regulador das solicitações/exigências sociais tidas como imediatas" (Lopes, 1997: 101).

Os estudantes, enquanto actores pensantes e actuantes, constroem formas de consumo, apropriação e reflexão reprodutora/transformadora do espaço escolar, de forma singular, consoante as pertenças sociais criadas, as actividades de comunicação levadas a efeito, as histórias de vida, as vivências e rotinas, os cenários de interacção em uso. Todavia, face às práticas culturais organizadas pela escola, os alunos apresentam um reduzido ou quase nulo interesse. Aparecem lógicas de distanciamento/afastamento face à cultura escolar.

Dos vários territórios identificados nas escolas estudadas por Lopes (1997), há *espaços de formação identitária*, variáveis segundo os grupos de pertença, sexo e proveniência de escola, de identificação com um grupo ou de distanciamento perante os demais. São, ainda, estes espaços fonte de comunicação e de interacção, suporte de signos e de marcas simbólicas, de presença ou de passagem dos seus ocupantes, ainda que através de 'grafites', são uma autêntica âncora identitária. Estes símbolos conferem visibilidade comunicacional a determinados grupos escolares, que, nos cenários previamente estabelecidos e bem definidos, revelam competências semânticas, acinésicas, proxémicas, executivas, pragmáticas, para-linguísticas e socioculturais. Grande parte da comunicação entre os estudantes assenta na transmissão de implícitos, ou seja, de dizer não dizendo, de comunicação não-verbal (indumentária, aspecto exterior, as competências para-linguísticas etc.). É desta forma que os estudantes se vão reconhecendo e ganhando uma âncora identitária. É esta a forma escolhida para 'resistir', 'retaliar' e 'retribuir'.

6. A Escola 'campo de batalha': a 'adaptação' estratégica de alunos e professores

No microcosmo social em que a sala de aulas se converte, as actividades didácticas, implicam 'adaptações' estratégicas do professor a que se oporiam as contra estratégias dos alunos, na tentativa de que, cada um, saia 'airoso', "(...) passe despercebido ou passe à oposição nas mais diversas situações, sobretudo nas embaraçosas" (Tyler, 1991: 100). O professor rapidamente se apercebe que a sua profissão se desenrola, muitas vezes, em palcos sociais adversos; não bastará, para obter o apoio dos alunos, recorrer ao seu poder legítimo,ou à autoridade institucional. Antes, conquistando legitimidade que brotará da firmeza, justiça, amizade, coerência e capacidade de criar expectativas e representações recíprocas de vida, cada vez mais centradas no aluno (Amado, 2000). Ainda que, de forma equilibrada, tenha que recorrer aos modelos punitivo-sancionadores, ao relacional/agressor ou ao punitivo/ relacional (Torrego, 2002). Tal com já referimos no capítulo terceiro, o *modelo relacional*, centra-se nas relações e procuram-se as possíveis saídas para o conflito, trabalham-se não só as soluções, mas também sobre a relação a partir de um plano privado. O poder de resolução transfere-se para os protagonistas que têm a possibilidade de se entenderem e aceitar de melhor forma. O *modelo punitivo*, fundamenta-se na regulação normativa e resulta do não cumprimento das regras, aplicando-se a sanção ou a correcção como medida principal. O modelo *integrado* procura combinar os modelos anteriores. Procura-se a resolução dos conflitos através da comunicação directa entre as partes. Através do diálogo se procuram o entendimento mútuo, o consenso e o acordo para a resolução do conflito.

À semelhança de outras situações sociais, professores e alunos encetam, na vida quotidiana, um conjunto de **'adaptações estratégicas'**, típicas da vida escolar, a começar pelo primeiro encontro de trabalho, o primeiro dia de aulas, fase exploratória de interacções caracterizadora da 'historicidade' da vida na escola (Ball, 1980; Delamont, 1987; Domingues, 1995; Goffman, 1993). O aluno aparece como um 'observador participante' (Beynon & Atkinson, 1984) em que procura, em primeiro lugar, mostrar a sua 'melhor face' a professores e aos seus pares; e, em segundo lugar, provam, testam e negoceiam as regras propostas para futuras interacções. Ambos, professores e alunos, procuram estabelecer os limites do aceitável e do conflito. (Gannaway, 1978). Consideramos, pois que os alunos procuram, saber se o professor

consegue manter a ordem, se tem sentido de humor e, finalmente, se é capaz de compreender. Com estes dados constroem o código de comportamento aceitável e elaboram diferentes categorias de professores. Professores e alunos categorizam e rotulam as suas acções e actividades, recorrendo os primeiros, também, a uma variedade de 'estratégias de auto-apresentação', através das quais transmitam uma imagem de si que lhes permite manter ou aumentar o poder sobre o aluno.

Na perspectiva de Woods (1989), as estratégias, quaisquer que sejam os seus sentidos, são escolhas individuais de alunos e professores, e concretizam-se, na maior parte das vezes, através de processos complexos e variados de negociação. Para alguns investigadores, a sala de aula e a escola são campos de luta, onde os professores procuram, acima de tudo, a sobrevivência e só depois se preocupam com o ensino (Amado, 2000). Muitas vezes, acomodam-se às circunstâncias ambientais e culturais da escola, adoptando "(...) estratégias de socialização, dominação, negociação, confraternização, ausência ou afastamento, ritual e rotinas, terapia ocupacional e, finalmente, elevação do moral" (Woods, 1989: 110). As estratégias de dominação acentuam as relações de poder em contexto sala de aula e englobam manifestações claras de poder, conferindo estima e credibilidade ao professor; a estratégia de integração tem por objectivo reunir forças antagónicas, diálogo, afecto, dedicação e motivação; estratégias de actividades na sala de aula, criando os contextos das relações professor/aluno; estado de espírito ou atitudes estratégicas, baseiam-se na expressão de sentimentos como o cinismo, o afastamento e a indulgência (Amado, 2000).

Os alunos conformistas, por sua vez, adoptam, as estratégias tais como: "(...) identificação e concordância, insinuação, oportunismo, ritualismo e colonização"; relativamente ao modo como se adaptam ao clima da escola.

Por outro lado, os alunos inconformistas adoptam as estratégias seguintes: "(...) afastamento, intransigência e rebelião" (Amado, 2000: 152).

Este modelo provocou algumas críticas com a classificação dos alunos em conformistas e inconformistas. Segundo Hammerseley e Turner (1980, in Amado, 2000) é necessário ter em conta as constantes mudanças da situação, podendo um aluno ser conformista perante uma situação ou perante a realização de um determinado objectivo e não o ser perante outro. Outra crítica centrava-se na ênfase colocada na responsabilidade individual atribuída ao aluno na escolha dessas estratégias, ignorando

toda a rede de interacções estabelecida na sala de aulas, com características em constante mutação.

Para Descombre (1985) as 'adaptações' estratégicas de uns e de outros estão intimamente relacionadas e condicionam-se mutuamente numa circularidade onde cabem pensamentos, sentimentos e comportamentos. Todavia, "(...) há situações nas culturas da escola em que os professores recorrem a estratégias de dominação para se precaverem do rótulo de 'fraco' ou de mole" (Amado, 2000: 157), na procura de alguma credibilidade, ainda que não da respeitabilidade necessária nem da 'passividade desejada'.

Sendo o elo 'mais fraco' na sala de aula, o aluno procura descobrir 'as fraquezas' e identificar o 'calcanhar de Aquiles' do 'mais forte', na busca de maior equilíbrio ou com o intuito de modificar a situação a seu favor. É na perseguição desse desiderato que, na opinião de Estrela (1986), se podem interpretar as funções da indisciplina, a que já aludimos atrás.

Perante este cenário é necessário compreender de que modo os docentes actuam para corrigir e punir os problemas de convivência dos alunos, de forma a criar condições de ensino-aprendizagem.

Reflexão

Partindo de Fernández Enguita (2003: 19): "Los profesionales de la enseñanza no pueden evitar la sensación de que la escuela se halla sometida a un fuego cruzado, degradado su prestigio y criticada por todos." Diremos que, para nós, a escola e os seus profissionais formam um universo de preocupação no propiciar do desenvolvimento do aluno, assim como na criação de condições para que ocorram aprendizagens significativas e interacções entre alunos, professores, conselho executivo e comunidade educativa. Entendemos dever existir um esforço no sentido de favorecer os processos informativos e de comunicação na escola. Neste contexto de diversidade que é a escola, sabemos que ocorrem momentos de indisciplina, actos de agressividade e de violência. As medidas aplicadas para solucionar os problemas cabem à direcção da escola e aos professores. As relações entre alunos e professores advêm muito das características das atitudes e percepções que os alunos e professores têm uns dos outros e da escola.

A escola, embora seja vista como chave de oportunidades para uma vida melhor, reconhecemos que pode, também ser, um local de exclusão social. Pode discriminar e estigmatizar, marginalizar o aluno formal e informalmente, nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços de qualquer civilização. Assim, com o objectivo de contribuir para a construção de uma cultura contra violências, faz todo o sentido evocar discriminações, intolerâncias e exclusões no espaço escolar que, muitas vezes, terminam em ameaças, que podem chegar a consubstanciar-se em violência física. A escola, para os alunos, pode ser vista como um caminho, para a prática de cidadania ou, o oposto, como um mecanismo de exclusão social.

Sabemos que, num plano mais macro, a violência normalmente é associada à pobreza, desigualdade social e falhas de comunicação. Concluímos, então, que não se pode reduzir a violência a uma única causa ou tipologia.

A violência simbólica é mais difícil de ser percebida. É exercida muitas vezes de forma subtil, sem forçosamente ser vista como violência por quem a sofre, nomeadamente, quando a vítima não se dá conta da sua incapacidade frente aos diferentes poderes. A violência simbólica é muitas vezes exercida pela sociedade, consequente da falta de encaminhamento dos jovens para o mercado de trabalho, da inexistência de oportunidades para desenvolverem a sua criatividade e actividades de ocupação de tempos livres. Reconhecemos, que as escolas, por vezes, impõem os conteúdos programáticos destituídos de interesse ou os professores não se preocupam com a qualidade das aulas e não respeitam a diversidade dos seus alunos, desvalorizando-os por vezes com palavras e atitudes de desincentivo. É de mencionar também a violência sofrida pelos professores que são agredidos no seu local de trabalho e na sua identidade profissional, pelo desinteresse e indiferença dos alunos. O descontentamento e a desmotivação instalam-se e envolvem os diversos actores.

Entendemos que a violência física é a face mais visível deste fenómeno, com destaque para as ameaças, principalmente feitas pelos alunos, com promessas de retaliações à saída da escola. As agressões são o dia-a-dia e, muitas vezes, incentivadas pelos colegas. Os furtos e os roubos, o vandalismo no contexto escolar, são uma constante, principalmente no ensino público.

Sabemos que numa escola de massas há grupos socioculturais muito heterogéneos e com problemas sociais que estes grupos carregam para a escola.

Reconhecemos que, actualmente, o trabalho dos professores é muito mais complexo porque há uma grande imposição de variadíssimas tarefas que se solicitam aos docentes para além das actividades: programar, avaliar, desempenhar funções administrativas e de gestão, funções de cariz afectivo e psicoterapêutico, Defendemos, pois, uma linha de acção, intervindo na comunidade educativa, fazendo formação contínua, colaborando e partilhando espaços de decisão com os pais e resolvendo conflitos com actores de outras instituições tais como autarquias, associação de pais.

CAPÍTULO V - METODOLOGIA

A partir do corpo de conceitos que abordámos na revisão bibliográfica, estruturámos o modelo de investigação que pretendemos desenvolver, com vista à abordagem da problemática em estudo – "(In)disciplina e convivência: Um estudo em quatro escolas de 2º e 3º ciclo de Ensino Básico no distrito do Porto". Julgamos ter deixado claro, na abordagem de conceitos e teorias, que a problemática da convivência entre professores e alunos tem ocupado um lugar de relevo no conjunto dos fenómenos em torno das actividades que decorrem na escola. Assim, só perspectivando-a sob diferentes olhares se consegue ter uma concepção compreensiva global e profunda. Para tentarmos perspectivar a escola e os fenómenos de convivência, que a afectam e que nela ocorrem, servimo-nos de uma construção teórica e prática sobre os conceitos referentes a:

- escola como organização social;
- escola enquanto comunidade educativa;
- as regras de convivência e disciplina na escola e na sala de aula;
- o '*bullying'* nos recreios;
- os comportamentos indisciplinados, o papel do professor e da família e a importância axiológica educativa.

Estes foram os referentes que nos orientaram na parte empírica, para a construção dos instrumentos de recolha de dados. Nesta tentativa de maior percepção e compreensão da problemática em causa, iniciámos o nosso estudo, recorrendo aos métodos qualitativos. A sua opção baseia-se no facto de apesar de não permitirem a generalização e comparação proporcionada pelas técnicas quantitativas, facilita todavia um entendimento mais profundo e completo, sobre a forma como cada actor percepciona as imagens que possui da construção dos espaços de convivência na escola.

1. O processo da investigação

Perante esta complexidade, sentimos que necessitávamos de tomar o pulso à realidade, pelo que decidimos eleger, num primeiro momento, a metodologia qualitativa para o nosso trabalho, recorrendo a um estudo exploratório da Escola "A", com recurso ao estudo de caso. Posteriormente, num segundo momento, escolhemos a metodologia quantitativa, alargando a experiência a três escolas, situadas no distrito do

Porto. Propusemo-nos, assim, realizar um estudo comparativo e optámos por seleccionar:

- uma escola no centro urbano, num contexto considerado 'difícil';
- outra na Periferia, numa cidade dormitório do grande Porto
- a terceira num meio rural e um pouco mais para o interior, próxima da cidade do Porto, mas num outro concelho, o de Penafiel.

Distribuímos o nosso questionário por professores e alunos do 2º e 3º ciclo, sob a perspectiva de estudar os obstáculos que existem à construção da convivência e a de indagar de que modo as escolas contribuem para a construção da mesma. Dos 700 questionários distribuídos a alunos, obtivemos 589 e dos 400 entregues a professores, recebemos 201, resultando a recolha num total de 790 questionários. A finalidade deste questionário era encontrar algumas respostas para algumas das questões que se nos colocavam, como por exemplo:

- Que caminhos são utilizados pelos actores da escola, principalmente professores e alunos para a construção da convivência?
- Quais as representações que os alunos e professores têm da indisciplina na escola?
- Como melhorar a convivência educativa e prevenir os seus principais obstáculos, como sejam a exclusão, a indisciplina e a violência?
- Quais os espaços de construção da convivência existentes na escola e as representações que os actores têm do modo de resolução dos problemas de indisciplina?

Após o traçar destas questões, e tendo por fundamento o conhecimento dos conceitos e teorias previamente identificados, traçámos o caminho que nos permitiu avançar para a análise, e assim dar um sentido de aplicabilidade ao enquadramento teórico desenvolvido. Deste modo, optámos por dividir a investigação empírica em dois momentos:

- Num primeiro momento exploratório, (ponto 2) apresentamos o contexto geográfico-social onde pretendemos realizar a pesquisa, assim como a caracterização da escola "A", onde realizámos um estudo de caso. Depois realizamos a apresentação das opções metodológicas e das técnicas utilizadas para a recolha de informação. Houve também a oportunidade de assinalar as fases em que este

momento exploratório se processou, bem como referir a constituição do corpus e a forma de recolha de dados.

Num segundo momento (ponto 4), abordamos a investigação de três escolas. Após uma breve introdução, num primeiro ponto apresentamos a caracterização do contexto geográfico e social de cada uma das escolas em estudo; no segundo ponto, expomos os procedimentos do estudo realizado nesta etapa, através da técnica de inquérito por questionário, e a construção de grelhas de leitura que nos permitam respostas concisas e concretas.

2. Objectivos da investigação

No sentido de dar resposta a esta nossa inquietação investigativa delineámos um conjunto de objectivos que orientaram o nosso estudo e nos guiaram nas conclusões a tirar. Assim sendo, pretendemos:

- Diagnosticar as principais causas que professores e alunos atribúem à indisciplina na escola.
- Detectar as diversas estratégias de construção/desconstrução da convivência e da disciplina, protagonizadas pelos professores, alunos, auxiliares, pais e meio envolvente.
- Identificar boas e más práticas relacionadas com a convivência nas instituçoes educativas, em diferentes escolas e cenários.
- Reflectir sobre o importante papel das famílias no processo de educar para a convivência

A problemática desta investigação levou-nos, portanto, a proceder, a:

- uma averiguação do tipo de relações existem entre docentes e alunos e entre os próprios alunos que possibilitem desencadear condutas que afectam a convivência;
- uma identificação da origem do mal-estar docente e dos alunos e uma análise e interpretação das imagens que ambos os grupos dão das condutas disruptivas;

- uma indagação do modo como a gestão da organização da escola influencia ou não a construção de espaços de convivência para os nossos jovens/alunos;
- uma problematização do contributo do órgão de gestão intermédia, na figura do Director de Turma, para a construção desses espaços.
- uma averiguação do contexto situacional, e compreender a imagem que os diferentes actores da comunidade educativa possuem da escola e as formas de comunicação entre as famílias, a escola e o meio envolvente.

- conhecer como se operacionaliza o controlo interno e externo e como se constrói a convivência nesta escola.

3. Um momento exploratório

Após a realização de uma pesquisa exploratória com base na bibliografia consultada, com o objectivo de elucidar dúvidas, formular problemas e construir ideias que se associavam ao tema em estudo, procurámos uma familiarização com o fenómeno da convivência e com os seus obstáculos, junto dos actores que diariamente a observam, de modo, a que a pesquisa subsequente se tornasse mais compreensiva.

Apesar de reconhecermos as nossas limitações, para uma análise minuciosa dos principais obstáculos, à convivência na escola do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, vamos tentar reflectir sobre alguns que nos parecem fundamentais para a construção do sistema de convivência na escola.

Assim, para melhor compreender a realidade social, humana e organizacional, a nível da construção da convivência escolar, nos contextos em que efectuamos o nosso estudo, contextualizamos as escolas que serviram de base a esta investigação, utilizando alguns dados constantes dos Projectos Educativos, a par de outros obtidos a partir de documentos que nos foi permitido consultar.

3.1. O contexto geográfico-social da Escola "A"

Para uma melhor compreensão do contexto do estudo apresentamos de seguida os gráficos referentes aos anos lectivos a funcionar nesta escola e o número de alunos por cada ano, bem como o número de alunos repetentes e o de turmas a funcionar.

A Escola "A" insere-se num concelho urbano da periferia da cidade do Porto. Este possui uma área geográfica de cerca de 82.054 Km², está constituído por 17 freguesias e tem uma população de 116.435 habitantes. A sua densidade populacional é elevadíssima, ultrapassando os catorze milhares de habitantes por Km².

Nela existem duas grandes zonas industriais, com muitas centenas de unidades espalhadas. As principais actividades económicas distribuem-se pelos sectores tradicionais da economia. O sector profissional dominante da freguesia é o secundário (actividades da industria). No sector industrial predominam as pequenas e médias empresas ligadas à higiene e limpeza industrial, à indústria das carnes e do equipamento médico hospitalar. As grandes empresas dedicam-se à construção civil.

A agricultura tradicional dos anos 60 e do princípio da década de 70 deu lugar a uma agricultura especializada e moderna. O comércio está fortemente ligado ao ramo alimentar e da restauração, vestuário, cafés, restaurantes, tabernas e papelarias.

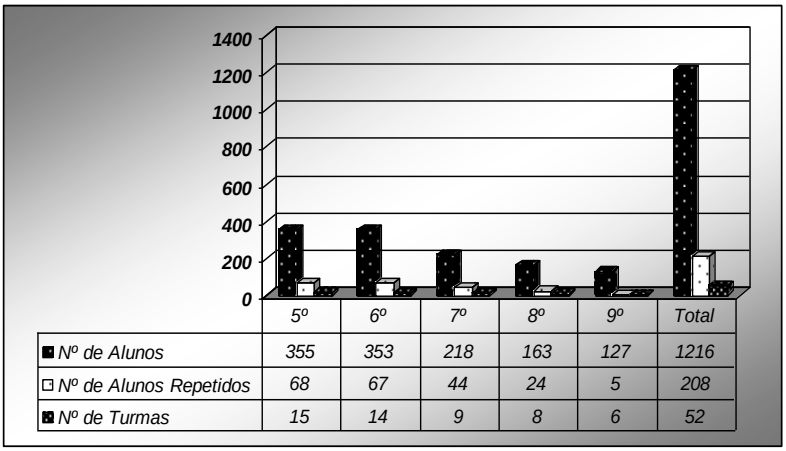
As ruas apresentam um traçado antigo, pelo menos as que servem a escola, e não comportam os fluxos de tráfego actual. A habitação, embora com tendência para se modernizar, ainda apresenta muitas ilhas e barracas com fracas condições de habitabilidade ao lado de habitação de carácter social. A rede de equipamentos desportivos e culturais, está sujeita a grandes investimentos.

Esta escola serve uma das freguesias do concelho que se localiza na extremidade meridional. Quanto ao índice de escolaridade da maioria dos pais e encarregados de educação, predomina a frequência do antigo do ensino primário, actual 1º ciclo. A sinalização da escola é praticamente inexistente e, o que é mais grave, a escola ainda não dispõe de acessibilidades dignas desse nome, apesar das continuadas pressões, quer por parte da direcção da escola, quer por parte da associação de pais e até da autarquia.

3.2. A caracterização da Escola "A"

A escola E.B. 2/3, designada por Escola "A", está situada no extremo sul do concelho, nos subúrbios da cidade do Porto. Como toda a zona metropolitana, a freguesia funciona também como um dormitório. A sua população é bastante activa e dinâmica. No ano lectivo de 2007/2008 a Escola funciona com cerca de 1216 alunos distribuídos da seguinte forma:

Gráfico I. Anos de escolaridade



	5º	6º	7º	8º	9º	Total
Nº de Alunos	355	353	218	163	127	1216
Nº de Alunos Repetidos	68	67	44	24	5	208
Nº de Turmas	15	14	9	8	6	52

A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa. Existem ainda alunos, cerca de duas dezenas, de outras origens étnico-culturais: 9 oriundos da França, 4 da Guiné-Bissau, 3 do Brasil, 3 da Venezuela, 1 dos Estados-Unidos e 1 da Rússia. Para além das dificuldades, óbvias, com a língua portuguesa, sentem outras dificuldades de integração na escola. Alguns alunos, com origem em famílias disfuncionais e/ou com graves problemas sociais carregam para a escola essas marcas, que se manifestam na sua postura, no grau de desenvolvimento da sua linguagem, na forma como se relacionam uns com os outros, ou na falta, mais ou menos generalizada, de motivação para os processos tradicionais de ensino aprendizagem. Assim, enquanto alguns procuram, na escola e nos professores, as referências e os afectos que nunca tiveram, outros descarregam nela uma enorme carga de agressividade, apresentando comportamentos muito perturbadores do dia-a-dia da mesma.

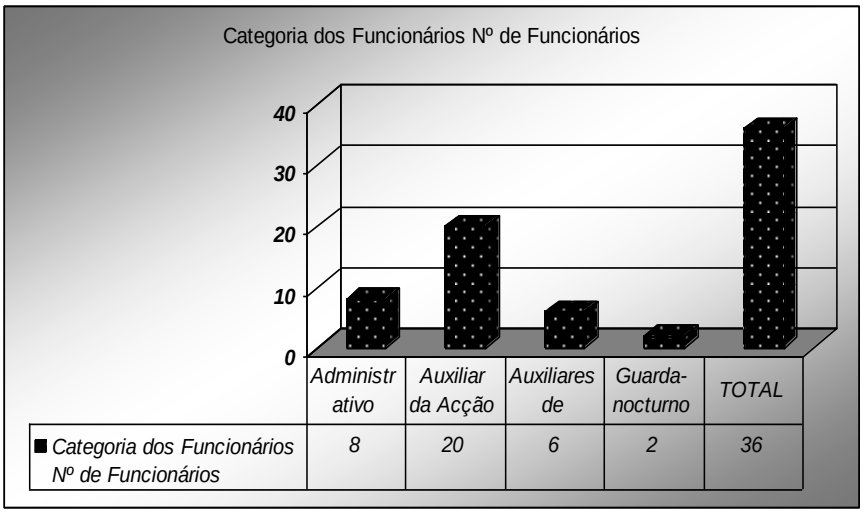
A maioria dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos são classificados nas estatísticas como trabalhadores da produção ou desempregados, com habilitações literárias mínimas. Os que trabalham cumprem horários de trabalho muito extensos, pelo que, ao longo dos anos, tem sido muito difícil manter uma Associação de Pais a funcionar e a conseguir que os pais se envolvam nas suas actividades. Segundo o último inquérito efectuado pela Escola e divulgado no seu *site*:

> "(...) os pais e encarregados de educação valorizam todas as formas de comunicação utilizadas pela escola, com destaque para as reuniões de pais com o director de turma, que consideram dever ser mais frequentes e envolver todos os professores da turma, pensam que os seus filhos têm uma atitude positiva face à escola e que a escola tem ajudado os seus filhos a manter uma atitude positiva em relação a eles próprios."

Estes dados podem estar relacionados com o facto de os pais começarem a tomar consciência de que uma boa comunicação entre a escola e a família é essencial

para o desenvolvimento pessoal e social dos filhos e que contribui para uma boa convivência na escola, na família e na sociedade.

Gráfico II. Pessoal não docente

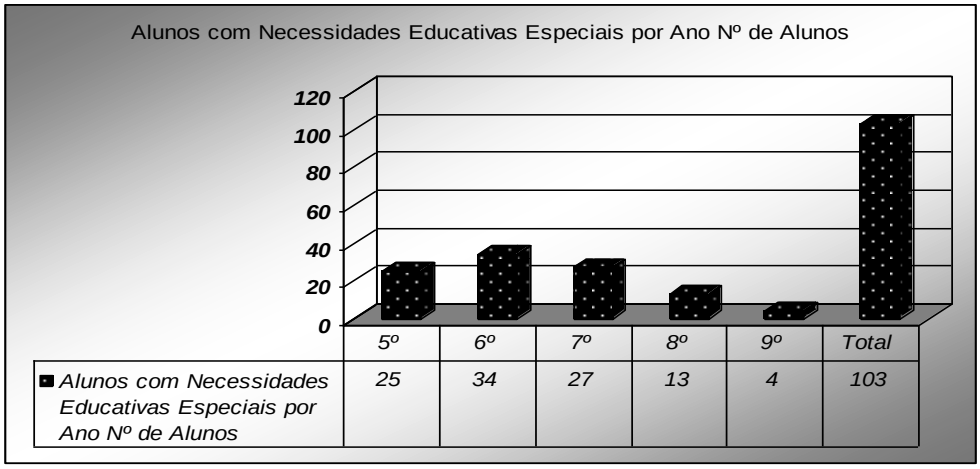


As funções dos auxiliares da acção educativa no contexto escolar, asseguram a ligação entre os diversos elementos (alunos, professores, administrativos e visitantes, etc.) Garantem, assim, o funcionamento da instituição, tendo ainda responsabilidades em termos de organização, higiene e limpeza. Tem a seu cargo a guarda dos espaços e materiais, bem como a vigilância e acompanhamento dos alunos.

A escola necessita criar condições, a nível da gestão de espaços e tempos, para que não existam alunos que, em pleno século XXI, se sintam excluídos. Sabemos que as crianças com deficiências são as principais vítimas de exclusão, por parte da sociedade e, por vezes, por parte da escola. Mas reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos, passa por aceitá-los com as suas especificidades próprias, proporcionar-lhes serviços na comunidade, que contribuíam para desenvolver as suas competências e os seus comportamentos, através de um apoio especial. Na nossa óptica, para que uma escola seja inclusiva, não basta acolher no seu seio alunos diferentes, ela terá necessariamente se adaptar, à diversidade. A adaptação e a dinamização de estratégias e metodologias que promovam o sucesso e uma sã convivência, passa por um conhecimento aprofundado da criança.

De seguida apresentamos os alunos com necessidades educativas existentes na escola, que são num total de 103 alunos e também o número muito reduzido de pessoas especialistas que existem na escola para os apoiar: dois orientadores vocacionais e um professor do Ensino Especial.

Gráfico III. Apoios Educativos



Dos dois orientadores referidos um psicólogo efectivo na escola e outro contratado pela escola e um professor do ensino especial. No gabinete do aluno, permanecem dois a três professores, de acordo com as disponibilidades dos horários. O gabinete funciona como resposta na escola a casos de indisciplina, pretende ser uma estratégia de mediação dos conflitos surgidos no dia-a-dia entre professores e alunos, quando estes são expulsos da sala de aula, devido a problemas de convivência.

3.3. Opções Metodológicas

O ser humano, como lhe é próprio, preocupa-se em conhecer a realidade existencial em que vive, e diariamente se interroga sobre as relações entre ele e o outro, entre o espaço existencial e o transcendental, entre crenças e atitudes perante a verdade, recorrendo a diversas metodologias para construir o conhecimento (Taylor & Bogdan, 1990). A vida social e os problemas educativos constituem realidades fluidas e abertas, que não se podem conhecer exclusivamente através das interacções circunstanciais observadas e mensuráveis, mas também através das intenções e dos campos semânticos das suas acções.

Ao reflectirmos sobre o trabalho de campo em contexto escolar, deparámos com algumas dificuldades, em parte esperadas, ao consultarmos algumas das mais importantes obras de investigação sobre esta técnica de recolha de dados, pouco elucidativas das potencialidades. Como refere Stake (2007: 65) "(...) o estudo qualitativo tira partido das formas triviais de familiarização com as coisas. O conhecimento é largamente cerebral, só algumas coisas são registadas." Sabendo nós que a mente humana não tem capacidade para lidar com toda a informação, que não

somos portadores de uma racionalidade olímpica, mas sim limitada (Simon, 1989), desde cedo nos apercebemos das virtualidades conjugadas de várias metodologias, ainda que mais morosas e dispendiosas: a qualitativa e a análise documental.

A principal preocupação desta investigação é aceder ao mundo da vida escolar, tal como a percebiam os diferentes actores: professores, alunos, pais, auxiliares de acção educativa e outros actores sociais. Também, em determinados momentos desta nossa investigação sentimos que algumas palavras e símbolos utilizados possuíam significados diferentes para alguns informantes. Por isso, o nosso objectivo foi procurar identificar os caminhos da "construção" da convivência e disciplina, desde a prevenção, diagnóstico e intervenção em contexto educativo. Assim, para esta finalidade, afigurou-se mais adequada a **metodologia qualitativa**.

Reconhecemos que a investigação qualitativa é considerada um processo activo, sistemático e rigoroso de indagação, que privilegia "(...) la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable" (Taylor & Bogdan, 1990: 20). Ela encara o mundo empírico de forma indutiva, analisa a realidade da vida quotidiana e interpreta-a numa perspectiva humanista, constituída não apenas por "(…) hechos observables y externos sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás", (Pérez Serrano, 1994: 27), seja, visando "(…) comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas" (Taylor & Bogdan, 1990: 20).

Para uns, o caso de Lewis, (1965), esta é a única metodologia que pode tornar possível um estudo sério sobre os vários cenários da vida social. Como a arte, a investigação qualitativa considera o investigador como um artífice, flexível na forma como conduz as suas investigações, convidado a criar o seu próprio método, a seguir orientações e não regras inflexíveis, ou seja, "(…) los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica" (Taylor & Bogdan, 1990: 23).

Também é certo que a "verdade absoluta" está cada vez mais longe da inteligência humana e "(…) el investigador no es una pura máquina ni las personas observadas son autónomas y carentes de historia" (Pérez Serrano, 1994: 56) e temos que ter em conta que as interpretações que cada pessoa realiza tem muito que ver com

as suas "(…) experiencia previas que condicionan sus expectativas, realizaciones e interacciones" (Goetz & Lecompte, 1988: 15).

Em síntese, a investigação qualitativa, segundo Pérez Serrano (1994: 71), é "(…) más adecuada para el análisis de los fenómenos complejos, para el estudio de casos, para el análisis de las homologías estructurales, para poner de manifiesto el parentesco lógico entre fenómenos sociales, para la descripción y estudio de unidades naturales como organizaciones y comunidades concretas."

Dentro desta modalidade da investigação qualitativa, decidimos realizar um **estudo de caso**. Isto é, tentámos realizar um "(…) exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade e utilizando todas as técnicas disponíveis, com a finalidade última de obter uma ampla compreensão dos fenómenos na sua totalidade" (Lima, 1987: 18). O estudo de caso é, para Andrés (1980: 140), "(…) esencialmente activo y, por lo tanto, aplicable en innumerables campos donde se trate de combinar eficientemente la teoría y la práctica. Es inaplicable donde sólo se intente la pura erudición o el mero tecnicismo". Na investigação educativa, o 'estudo de caso' centra-se, na opinião de Martínez Bonafé (1990), nos níveis 'micro' do sistema, sem excluir as perspectivas mais amplas relacionadas com a estrutura da sociedade ou com o sistema educativo em geral. Estuda a complexidade do processo educativo, numa perspectiva humanista, partindo de contextos situacionais para compreender significados, numa implicação dialéctica entre o investigador, os indivíduos e as situações.

Dadas as características do estudo de caso – particularista, descriptiva, heurística e indutiva - este aplica-se a diversas perspectivas: "(…) como medio de formación de profesionales o estudiantes, como modalidad de investigación educativa y como instrumento de conocimiento de un sujeto o realidad única con finalidad de diagnóstico, terapia y orientación" (Martínez Bonafé, 1990: 86). Podemos, então, afirmar que se trata de uma metodologia considerada como *"*un paso a la acción" (Pérez Serrano, 1994: 100), para estudar a complexa natureza humana: as dimensões psicológicas, sociológicas, morais e profissionais.

No nosso processo investigativo registamos algumas *notas de campo*, que foram recolhidas e transformadas no significado mais aproximado, segundo categorias previamente definidas. Realizamos *entrevistas* e utilizamos pseudónimos para os actores entrevistados, salvaguardando o anonimato e a confidencialidade.

Passamos algumas horas, no espaço exterior à escola, nos corredores, no recreio, no gabinete do aluno, na sala de professores, locais onde centrámos o nosso trabalho de campo, observando os rostos e as dinâmicas de trabalho de grupos de alunos e professores, no refeitório ou no bar, ou em qualquer outro cenário, todos dignos de estudo, mirando como 'mosca en la pared' (Woods, 1989: 52) mas procurando respostas a lógicas, por vezes, contraditórias. A consciência discursiva dos actores foi-se desnudando, sem, todavia, se evitar que inicialmente se trocassem acusações/críticas a qualquer mudança e se defendesse, aberta ou veladamente, as rotinas. Notámos, nos professores e nas famílias, discursos implícitos, cuidado na linguagem e nas expressões, frases sem acabar e pensamentos escondidos. Os alunos pareceram-nos mais transparentes. A ética das observações, a confiança, a curiosidade e a naturalidade a conquistar foram, paulatinamente, negociadas.

Tendo em conta a complexidade que o tema implica, necessitamos ter em consideração múltiplas variáveis que, no contexto da escola actual, são difíceis de operacionalizar de forma conjugada. Procuramos alargar a compreensão da problemática, através de uma **abordagem quantitativa** para, deste modo, abranger um maior número de sujeitos, no espaço de tempo, que possuímos para o efeito. Tendo em atenção, como refere Afonso (2005: 101), que "(…) os questionários facilitam o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados", optámos por utilizar, neste segundo momento, o *questionário* para recolha de dados com o objectivo de indagar o tipo de relações que existem entre docentes e discentes e entre os próprios alunos, como se desencadeiam as condutas que afectam a convivência e qual a origem do descontentamento dos actores na escola, em relação à indisciplina e violência. Sempre com a preocupação de interpretar, com cuidado, as imagens que os actores lhe atribuem.

Embora reconheçamos que os inquéritos por questionário são algo débeis e limitados, no que diz respeito à diversidade de questões e respostas obtidas, adoptámos este instrumento de análise por quatro razões:

- Porque esta metodologia facilita a codificação e exploração das respostas, sem grande dispersão das mesmas, possibilitando uma maior objectividade e compreensão das questões consideradas fundamentais para a nossa investigação;

- para poder abranger o maior número de sujeitos que constituem a nossa amostra, dum modo mais rápido e eficaz;
- porque na primeira fase do nosso estudo temos utilizado entrevistas semi-estruturadas, grupos de discussão e análise documental e para complementar os dados obtidos com estas metodologias.

A busca incessante da verdade aconselha a utilização de métodos e técnicas variadas, em *triangulação*. Desde sempre soubemos da complementaridade necessária a conferir aos dados recolhidos, através de outras técnicas. Para Flick (2005: 270) "A triangulação pode significar a combinação de vários métodos qualitativos (…) mas pode também significar a combinação de métodos qualitativos e quantitativos". Neste estudo, os dois métodos mantêm-se autónomos, tendo como ponto de encontro a temática estudada. A combinação das duas abordagens, têm como objectivos:

- obter sobre o assunto em estudo um conhecimento mais alargado e aprofundado do que o proporcionado por uma única abordagem e limitada a um determinado contexto;
- validar mutuamente os resultados das duas abordagens (Flick, 2005).

3.4. Técnicas utilizadas para a recolha de informação

Para a realização deste estudo, foi nossa intenção planear metodicamente com etapas previamente definidas, relacionando as varáveis em estudo, procurando que a interacção de factores e acontecimentos daí decorrentes nos forneçam uma visão alargada da problemática da indisciplina e da convivência nos contextos em que se inserem as quatro escolas estudadas, de forma a orientarmos a nossa actuação.

3.4.1. A observação

A observação pode ser entendida como um fenómeno multifacetado de representação da realidade, ou seja, "(…) un proceso de mediación en varios niveles: el nivel de observador como persona con prejuicios, creencias, formación y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar una observación**"** (Wittrock, 1989a: 9). Na *observação participante*, o investigador intervêm na vida do grupo ou da organização que estuda, inclui-se nos seus actos e manifestações de vida, tem acesso aos lugares que frequenta "(…) penetra en la experiencia de los otros (…) puede operar por reflexión y analogía, analizando sus

propias reacciones, intenciones y motivaciones, cómo y cuándo ocurren en el curso del proceso de que forma parte" (Woods, 1989: 49-50).

A observação participante, apesar do perigo da subjectividade, pode permitir o mais fácil acesso a ambientes da investigação, maior acessibilidade ao observável, seja um objecto, temática, ponto de vista, problema, apenas exigindo "(…) las facultades de observación, comparación, contraste y reflexión que poseen todos los seres humanos" (Wittrock, 1989: 291). Na observação não participante, o investigador unicamente desempenha o papel de investigador; observando e registando situações relevantes, adoptando a técnica da 'mosca na parede' (Woods, 1989: 52), estimulando um distanciamento estratégico necessário a uma correcta avaliação científica dos dados recolhidos e apresentados. Fundamentalmente, é necessário "(…) fundirse con el escenario, ocultarse y acechar, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria" (Woods, 1989: 56) para captar o fluxo dos acontecimentos.

A nossa experiência com alunos do Ensino Secundário, não muito longínqua, e a nossa actividade profissional, implicando investigações anteriores, permitiram uma incursão pela Escola Básica do 2º e 3º ciclos, para realizarmos entrevistas e análise de conteúdo documental.

As primeiras impressões revelaram uma "ilusão de familiaridade" ou de "sábia ingenuidade" (Lopes, 1997: 90) que foram orientadas, embora não cegamente, para a função de comando da teoria. A realidade é mais complexa que a teoria e, por isso, novas questões foram apreendidas, num permanente vaivém entre teoria e pesquisa empírica. A própria observação participante obedeceu a procedimentos bastante diversificados, perante cenários e problemas com que o investigador se defronta. Durante as nossas incursões no campo, preocupamo-nos em observar posturas, "fachadas", indumentárias, símbolos, grafites, linguagens grupais, preenchimento de espaços internos e externos às escolas, ou seja, uma panóplia complexa que se caracteriza por o "aparecer em palco."

3.4.2. A análise de conteúdo

A análise de conteúdo existe desde os primórdios da humanidade, desde que, se tentou fazer a interpretação dos artigos escritos existentes nos livros sagrados. No entanto, só na década de vinte, foi sistematizada como método, através dos estudos de Leavell sobre a propaganda na primeira guerra mundial, conseguindo, desta forma, o

carácter de método de investigação (Trivinos, 1987). Para Bardin (1994: 18), a definição de análise de conteúdo emerge no final dos anos 40-50, com Berelson, afirmando que "a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da comunicação". Através da análise de conteúdo o investigador "(...) procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (Bardin, 1991: 44). No entender de Lessard-Hébert et al. (2005: 144) "(…) trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas."

Para Fox (1981: 709), a análise de conteúdo permite estudar temas de uma comunicação escrita, oral ou visual e é "(…) un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta con fines de clasificación, resumen y tabulación". Esta técnica foi usada inicialmente como uma técnica de análise e quantificação de materiais de comunicação, tais como jornais, revistas e programas de rádio. O autor estabelece uma diferença entre o que se faz "al *nivel manifiesto*" e o que se faz "al nivel latente". Na primeira referência, a análise do conteúdo limita-se apenas ao que o sujeito verbalizou, fixando-se apenas na resposta, sem fazer leituras para além do que está escrito no texto. A este nível é uma transcrição directa da resposta, em função de um código determinado. Pelo contrário a *"nivel latente",* o investigador codifica o significado da resposta ou da motivação, que está subjacente, que ocasionou a conduta descrita, isto é, trata-se de ir para além do que está transcrito e deduzir o que entendemos que o sujeito quis dizer ou dar a entender. Daí que as análises de conteúdo a "nível manifesto" possam realizar-se com fiabilidade e validade; no entanto, não podemos afirmar o mesmo da análise de conteúdo a "nível latente" (Fox, 1981: 910). Deste modo, trata-se de uma "(…) técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto"(Pérez Serrano, 1994: 134).

A análise de conteúdo surge como um meio utilizado para a compreensão da construção de significados, que os actores sociais manifestam no seu discurso. A sua realização permitiu-nos compreender as representações que os actores da escola mostram ter em relação à causalidade da indisciplina e às formas de construção de convivência e a interpretação que fazem do que acontece no contexto escolar em que

estão inseridos. O dia-a-dia das escolas envolve processos simbólicos e, portanto, processos de significação referente a diferentes realidades que estão relacionados com a interpretação dos actores, ou seja, a representação que atribuem aos seus significados. Pela análise de conteúdo procurámos indagar hipóteses de causalidade, frequência de ocorrências, segundo categorias seleccionadas 'a posteriori', convenções e símbolos conscientes e inconscientes das linguagens, indicadores linguísticos, campos semânticos de conceitos, condições de produção de discursos, potenciais desvios, associação de constrangimentos, materiais não programados intencionalmente, mas recolhidos em diferentes momentos.

3.4.3. Grupos de discussão

Podemos entender que "(…) el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad". No grupo de discussão dialoga-se, conversa-se, fala-se produz-se e reproduz-se um discurso: "(…) los grupos sociales pueden generar discursos comunes porque parten de discursos y posiciones comunes. Los discursos son comunes porque parten se situaciones sociales comunes" (Callejo, 2001: 22).

Por seu lado, Krueger (1991: 24) define grupos de discussão como:

> "(…) una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión."

Assim, enquadrado na metodologia qualitativa de investigação, o grupo de discussão privilegia a perspectiva dos actores e as relações sociais. Deste modo, Fabra e Domènech (2001) descobrem nesta técnica um caminho para os estudos que, fundamentalmente, se preocupam pela análise dos espaços escolares e que querem privilegiar alguns actores como, por exemplo, os professores e os alunos. Como afirmam, o *grupo de discussão* pode ser entendido como um modo de "(...) dar poder (...), fomentar neles um juízo independente, a habilidade de tomar decisões, e, sobretudo, a capacidade de expressar-se; de comunicar, não só o que foi aprendido, mas também o reflectido, o descoberto, o pensado e o repensado" (Fabra & Domènech, 2001: 19).

Alguns dos nossos objectivos passavam por um percurso que iria privilegiar alguns *grupos de alunos*, que frequentavam o 2º e o 3º ciclos do Ensino Básico, que

nos pareciam interlocutores claros e críticos de diferentes escolas. Entendemos, pois, que, através desta técnica, talvez, nos fosse possível perceber melhor a representação que os jovens têm do quotidiano escolar, de modo a melhor compreender a convivência e a disciplina (in)existente no contexto escolar ou a presença de obstáculos, ao nível da violência, da indisciplina ou dos conflitos. Daí a nossa opção por realizar o mesmo tipo de reuniões com *grupos de professores*, que leccionam os mesmos ciclos de ensino, tendo sempre presente os mesmos objectivos, mas num outro contexto. Após a realização de uma acção de formação contínua, no final de cada dia, reuníamos rotativamente, com grupos de dez. Deste modo, com algumas incertezas e inquietações pessoais, foram nascendo hipóteses e dúvidas preliminares que iriam ajudar a delinear e, posteriormente, desenvolver o trabalho de campo.

No nosso estudo de caso, reconhecíamos ter em conta algumas dificuldades conjunturais relacionadas com a ida ao terreno. Mas, a nossa preocupação era ouvir os actores desta escola. Parecia-nos estar perante uma oportunidade única e relevante para podermos aprofundar e reflectir, de forma critica, sobre algumas dimensões particulares do universo escolar, ou seja, o que pensam estes actores a nível de convivência/(in)disciplina/violência na escola. A nível de medidas de política educativa, questionámos também a importância do Regulamento Interno; qual o tipo de penas aplicadas; como era a relação entre alunos e professores; qual a operacionalidade da vigia nos recreios; se existiam maus-tratos; se havia participação das famílias; o porquê a necessidade de policiamento; a (não) existência de estratificação social e cultural, de incertezas, de angústias perante actos de violência e da indisciplina.

Enfim, estas e outras perspectivas de análise começavam a invadir o nosso espírito e a tomarem forma, a afirmarem-se, cada vez mais, impelindo-nos a avançar sem grandes certezas, mas com muita vontade de chegar ao terreno e caminhar, desenvolvendo o nosso trabalho de pesquisa com os actores da escola em estudo que connosco quisessem conversar. Sabendo nós que o grupo de discussão põe em jogo a idiossincrasia de grupo, ao construir e reconstruir o seu próprio discurso, vimos a possibilidade de, assim, encontrar respostas para a nossa problemática, pois, acreditávamos que era pertinente valorizar a voz dos principais actores da escola: alunos e professores. Por outro lado, algumas das características desta técnica, relacionadas com a flexibilidade, a não-directividade e a informalidade, pareciam

adequar-se a este tipo de estudo que pretendia, também, realçar "(...) casos típicos (…) de situações de aula, de processos de ensino/aprendizagem, de formação contínua de professores, de resolução de conflitos entre estudantes" (Ortega, 2005: 38).

Em conformidade com estas dimensões referidas, o nosso trabalho, levado a cabo com grupos de jovens alunos do 2º e 3º ciclo da escola Básica e com grupos de docentes desses ciclos de ensino, permitiu-nos estabelecer uma relação social estável entre o investigador e os participantes e de estes entre si. Ao mesmo tempo que procurávamos aprofundar na expressão espontânea dos saberes de cada um acerca de si próprio, das suas representações e das suas experiências no contexto escolar, em relação à construção dos espaços de convivência.

Iniciámos o nosso trabalho empírico com um grupo de professores constituído por três grupos de discussão, num total de 30 "professores informantes" de várias escolas diferentes e de todos os ciclos de ensino, no concelho de Santa Maria da Feira, distrito do Porto – EB 2,3 e Secundárias, provenientes de escolas de diferentes concelhos. Posteriormente, trabalhámos com um grupo de alunos, igualmente seleccionado, composto por dois grupos de discussão de oito alunos do 2º e 3º ciclo, idades compreendidas entre os dez e os dezasseis anos, do concelho de Penafiel, distrito do Porto, desconhecidos uns dos outros, de diferentes escolas, constituindo um grupo heterogéneo.

A disponibilidade demonstrada por estes alunos e professores, para este tipo de trabalho tornou-se, para nós, extremamente motivador e gratificante. Os grupos sempre se mostraram disponíveis e interessados em aproveitar os tempos e os espaços disponibilizados para a reflexão sobre o que parecia ser para eles, fascinante: reflectir sobre os seus quotidianos escolares, a indisciplina, a violência, as penas aplicadas, deixando, por vezes, escapar tomadas de posição críticas, espontâneas, informais sobre os professores e sobre a organização escolar, onde passam grande parte do seu tempo. Deste modo, a distância crítica, que cada jovem refere relativamente a si próprio, permite não só dar um depoimento da sua vida pessoal com alguma identidade, como possibilita, especialmente, que cada um esclareça, apoie, descreva como constrói as suas práticas e as suas experiências no contexto educativo.

Assim no desenvolvimento do trabalho com os grupos de discussão, procurámos criar um ambiente de abertura, de à-vontade, ouvindo atentamente sem interferir, a não ser em situações muito pontuais. Procurámos, também, na qualidade

de moderadora, desempenhar um papel de "motor do grupo de discussão" (Callejo, 2001: 119) e de gerador de um "(…) clima de confiança e de confidencialidade que motivasse as pessoas participantes a intervir" (Fabra & Domènech, 2001: 44). Estas reuniões tinham o propósito de interactuar numa conversa sobre a construção de espaços de convivência na escola, durante uma hora. A discussão, efectivamente, não tinha como objectivo procurar um consenso entre os participantes; mas sim recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que foram gravados em áudio e posteriormente transcritas.

3.4.4. As entrevistas

Temos consciência que nunca um trabalho de campo nos será totalmente familiar. Há sempre zonas de ambiguidade, contradições e equívocos que constituem um desafio ao "corpus" teórico que orienta a pesquisa. Após a análise documental e o trabalho de campo, optámos por realizar um conjunto de entrevistas em profundidade aos diversos membros da comunidade educativa da escola "A".

Antes de se iniciar a aplicação das entrevistas esclarecemos os seguintes pontos prévios com o Director da Escola em causa:

- informámos o âmbito do trabalho de investigação (um trabalho de doutoramento sobre os espaços de construção de convivência na escola);
- informámos qual o objectivo da investigação e a necessidade de realizar entrevistas ao próprio director, aos professores, aos alunos, auxiliares de acção educativa e pais;
- referimos o modo como pretendíamos utilizar as informações recolhidas e difundir os resultados obtidos;
- solicitámos autorização para a gravação das entrevistas;

Realizados estes procedimentos prévios, e uma vez obtidas as correspondentes autorizações, deu-se início às entrevistas propriamente ditas.

Como afirma Wragg (1984) a técnica da entrevista é muito antiga e a mais utilizada técnica de recolha de dados, já que possibilita também recolher informação não disponível, privilegia a comunicação verbal, pressupõe uma relação face a face, é sistémica e directa, tendo a vantagem da flexibilidade na/ordem e tipo de perguntas.

Neste estudo inquirimos, através de entrevista, aos diversos elementos da comunidade educativa: alunos, professores, auxiliares de acção educativa,

encarregados de educação e professores directores de turma. Também as pessoas exteriores à escola, mas que cooperam com esta: os agentes da Polícia de Segurança Pública, através do programa 'Escola Segura'. A selecção dos alunos orientou-se pelo princípio de constituição heterogénea quanto à idade, sexo, turma e ano, obedeceu a critérios aleatórios e circunstanciais, a disponibilidade de tempo e sempre com a preocupação de não prejudicar as actividades lectivas.

As entrevistas foram gravadas, categorizadas e delas extraídas diversas narrativas organizacionais. Com elas iniciamos o nosso trabalho de campo, de cariz semi-directivo, sob a direcção de um considerável grau de estruturação; todavia, não perderam flexibilidade temática e situacional, na tentativa de captar representações sob a forma de imagens, processos linguísticos, valores, estratégias, no desfazer de pormenores equívocos ou contraditórios entre os resultados das entrevistas e o trabalho de campo.

Optámos por confrontar as entrevistas realizadas na escola em estudo com os resultados que tínhamos em mãos e recolhidos nas fases anteriores, com os grupos de discussão e o tratamento de informação, levando os entrevistados a posicionarem-se criticamente e a revelarem opiniões, atitudes e representações, marcadas, ora por consenso e reafirmação desses resultados, ora por uma clara conflitualidade face aos mesmos. Por outro lado, apesar de estar em situação de entrevista, tentámos fomentar processos relacionais, levando os estudantes a reflectirem e a (re)construírem os discursos com base nos depoimentos do grupo.

Para aumentar a validade, usámos a convergência e complementaridade de dados e procedimentos metodológicos, a triangulação articulada de metodologias, um controlo cruzado de diferentes dados: pessoas, instrumentos, documentos. Lembramos que a triangulação tem como finalidade *"*(...) recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas" (Pérez Serrano, 1994: 82). Assim, atinge-se a finalidade de modo a explicar melhor a riqueza e a complexidade do comportamento humano.

A fiabilidade tem sido afectada pelas tradições e ideias da antropologia e sociologia, que apresentam os resultados das suas investigações com grande sentido estético e de forma acessível aos leitores. Apesar dos resultados etnográficos reflectirem a personalidade dos seus autores, a fiabilidade depende, segundo Goetz e

Lecompte (1988: 214) das soluções encontradas para os problemas do desenho interno e externo de uma investigação. Para se proteger das ameaças à fiabilidade interna o investigador pode recorrer a uma das cinco estratégias: "(…) descriptores de bajo nivel inferencial, varios investigadores, participantes ayudantes, revisión por otros investigadores y datos registrados automáticamente" (Goetz & Lecompte, 1988: 221).
O investigador aumenta a fiabilidade externa se procura resposta a quatro problemas fundamentais:"(...) los referidos al status del investigador, la selección de informantes, las situaciones y condiciones sociales, los constructos y premisas analíticos y los métodos de cogida y análisis de dados" (Goetz & Lecompte, 1988: 217). Para Ângulo (1990: 95), qualquer investigação científica se debate com critérios de veracidade, ou seja, com o rigor das suas explicações, das suas construções e os conhecimentos apresentados. Segundo Guba e Lincoln (1982), referenciado por Ângulo (1990: 95), o rigor assenta em quatro critérios fundamentais: "(…) el valor de la verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad". Na nossa investigação utilizamos a triangulação temporal, de espaços, teórica e metodológica. A triangulação de dados refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguimos subtipos de triangulação, estudo de fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais de acordo com as alterações que ocorreram no regulamento interno), espaços (locais diversificados, sala de professores, gabinete do aluno, recreio, corredores, bar de alunos, exterior da escola, etc.) e com indivíduos diferentes (alunos, professores, pais/mães, auxiliares da acção educativa, directores de turma de turmas do ensino regular e de turmas de CEF e Policia Segurança Pública); recolhemos dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedemos à comparação de resultados.

Entendemos utilizar o estudo de caso, entre outras razões, porque esta prática investigativa caracteriza-se por uma grande prudência: pesquisa empírica de um caso ou de um número reduzido de casos. A nossa opção foi pela primeira alternativa, o estudo de caso, norteados pela curiosidade de descodificar significados e interpretações, elementos intrínsecos ao processo educativo, procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos escolares. Assim, centrámo-nos na escola, na problemática "da construção da disciplina e convivência"; na tentativa de interpretar as "representações" elaboradas pelos actores relacionados com o princípio da compreensibilidade e atenção à diversidade e à sua relação com a convivência escolar;

queremos averiguar que tipo de relações entre docentes e alunos e entre os próprios alunos, desencadeiam condutas que afectam a convivência; identificar a origem do mal-estar docente e dos alunos e interpretar as imagens que ambos os grupos dão das condutas disruptivas.

3.5. Fases da Investigação

Num primeiro momento, procurámos constituir um grupo de professores e alunos que nos servissem de grupo de validação das questões que entendíamos relevantes colocar. Assim, e no âmbito da realização de uma acção de formação em que participámos como formadora, promovemos a realização de discussão em grupo com cerca de 30 professores, totalmente desconhecidos, de diferentes níveis de ensino, escolas -E.B./2,3 e Secundárias- e localidades, reunidos em dois grupos, no concelho de Sta. Maria da Feira, distrito do Porto. Nos grupos abordaram-se temas sobre as regras existentes na escola, as normas de convivência e (in)disciplina, os castigos e punições e as formas de resolução dos problemas.

Colocamos algumas *questões a estes docentes* que fomos construindo à medida que estas questões nos grupos de discussão iam decorrendo como por exemplo:

Como são as normas de convivência, entre os diferentes actores, nas vossas escolas? O regulamento da escola é dado a conhecer a todos os elementos da comunidade educativa? Como se faz a divulgação de este regulamento Interno? Quem conhece o Estatuto do Aluno? Existe alguma referência ao Estatuto do Aluno no Regulamento Interno? Quais os contornos do acto indisciplinado na escola? Que penas existem para eles? Existe outro tipo de penas? Quais? Como trabalha a escola com as famílias? E com as famílias disfuncionais?

Esta foi a primeira tentativa séria de conhecer opiniões e percepções, ouvir as histórias e descobrir os sentimentos dos diferentes actores. Procurámos o cultivo de uma discreta neutralidade, mesmo nos registos do pouco óbvio, do que está na sombra, da espontaneidade. Tendo como ponto de partida as respostas dos 30 professores informantes e depois da análise das respostas que nos deram, e que apresentamos em anexo a esta dissertação, construímos os textos das entrevistas semi-estruturadas que aplicamos na Escola "A".

Tendo em conta que nos interessa conhecer a opinião de professores e alunos procedemos do mesmo modo em relação aos alunos. Assim, num segundo momento,

conversamos com um grupo seleccionado de alunos do 5º ao 9º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os dez e os dezasseis anos, do concelho de Penafiel, distrito do Porto. Da conversa havida resultaram as questões que apresentamos de seguida e que nos permitiram, posteriormente, construir as entrevistas que realizamos aos alunos da Escola "A".

Questões colocadas aos alunos da Escola "A": Existe indisciplina nas vossas escolas? O que consideram os professores um acto indisciplinado? E a violência será a mesma coisa? Achas, que na tua escola há violência? Nas vossas escolas existe um Regulamento Interno? Acham que o Regulamento Interno tem interesse? Onde pensam que ocorrem com maior frequência os casos de indisciplina na vossa escola? Pensam que a violência acontece mais entre os mais novos ou os mais velhos? Que tipos de penalizações, são aplicadas na tua escola?

Concluída que foi esta primeira etapa de construção e validação dos nossos instrumentos de recolha de dados, iniciámos um conjunto de contactos exploratórios com cada um dos informantes da Escola "A" sobre temas periféricos, todavia longe da problemática central, para criar um clima cultural e afectivo, despoletar situações de entrevista, avaliar os conhecimentos e vivências da problemática, esboçar as temáticas a incluir, observar o clima organizacional da Escola, procurar o vivido, os modos de abordar o inconfessável 'lado obscuro'. Deixando, no entanto, total liberdade aos entrevistados de escolher o itinerário das suas ideias.

Procurámos antes de iniciar as entrevistas, através da nossa presença na escola e da utilização da *observação* directa criar um clima em que a nossa presença fosse aceite e não tivesse efeito desestabilizador, junto daqueles que iriam constituir a nossa amostra e que nos permitisse ter um conhecimento do contexto da escola, para melhor podermos compreender as respostas que iríamos obter. Procuramos assim ter em conta a primeira grande característica que Bogdan e Biklen (1994: 47) definem em termos da investigação qualitativa e que passa pelo facto de se entender que, no que respeita à recolha de dados, "(...) a fonte directa de dados é o ambiente natural".

São também estes autores que nos chamam a atenção para o facto de os locais terem de ser entendidos "(...) no contexto da história das instituições a que pertencem" (Bogdan & Biklen, 1994: 48). Razão pela qual fizemos, a par da observação directa, durante um período de cerca de três meses, a calendarização de entrevistas, a procura das características da escola, a aquisição e leitura de normativos legais e documentos

vários (Plano Anual de Actividades, Projecto Educativo e Regulamento Interno), para melhor enquadrar a investigação que nos propusemos e compreender o contexto da história da Escola "A".

3.6. A constituição do corpus e a recolha de dados

Estando de posse da análise dos resultados das entrevistas preparatórias feitas quer a professores quer a alunos, assim como da revisão de um conjunto de documentos que nos permitiram compreender e situar, em termos de história da organização, a Escola "A", decidimos, num segundo momento, iniciar as entrevistas a professores, a alunos, ao pessoal não docente a Encarregados de Educação e ao Conselho Executivo da Escola.

Os discursos, as narrativas e as descrições foram descodificados através dos objectivos em estudo, das nossas interrogações. Os professores não têm o 'hábito' de serem entrevistados e, sobretudo, não estão habituados a que alguém recolha as suas opiniões, indague das suas dificuldades e realidades. 'Contar-se' significa expor-se, reflectir e 'dar-se' a reflectir, colocar distância entre si próprio e o seu trabalho profissional, ultrapassar interferências entre entrevistados e entrevistador. Obtivemos uma 'ordem de realidade', uma expressão, uma visão parcelar do universo micro-político da escola num contexto muito peculiar. Uma leitura de entre outras possíveis.

A constituição deste *corpus* obedeceu a leituras em sentido vertical e horizontal. Sentimos o 'tom', as coerências e incoerências, as contradições, os medos e desabafos, em torno dos conceito-chave, transcrevemos passagens significativas de discursos; classificámos as entrevistas em torno de temas introduzidas por frases ou comentários pré-elaborados, organizando-as em categorias. As unidades significativas, as proximidades e diferenças, foram estruturadas em torno das nossas interrogações, integradas em leituras e suportes teóricos, ideológicos e enquadramentos legais, sob a forma de 'símbolos culturais' codificados.

O material recolhido começou, de imediato, a surpreender-nos, apesar de ser conhecedora de alguns problemas relacionados com as regras de convivência de universos e contextos diferentes, fruto da prática de vinte anos a reunir e trabalhar com professores, na qualidade de dirigente sindical, onde eles apresentam muitas das suas angústias e descontentamento. Todavia, cedo nos apercebemos do muito que se passa

na escola e na sala de professores e que, em micropolítica, nos escapa, independentemente do tipo de liderança da escola.

Num terceiro momento, e perante uma amostra restrita, propusemo-nos comentar, descrever e interpretar este *corpus*, previamente apresentado em documento, quinze dias antes. Foram ouvidas gravações, debateram-se discursos previamente assinalados por cada um dos presentes, reinterpretaram-se passagens dos normativos legais, contextualizaram-se afirmações, catalogaram-se resistências e deram-se a conhecer alguns conceitos teóricos não dominados. Da riqueza das intervenções e discursos, das diversidades de leituras se ficaram a dever este desvendar algumas das 'realidades ocultas'.

Num quarto momento, um ano após este trabalho de campo, realizamos uma nova intervenção metodológica e situacional, na tentativa de confirmação ou infirmação de dados investigados, fizemos entrevistas a directores de turmas dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e, analisamos alguns processos disciplinares, após a alteração do Estatuto do Aluno, Lei nº3/2008.

Num quinto momento procuramos informação exterior à escola. Na tentativa de perceber de que forma os políticos, os juízes, os especialistas ligados à educação e à polícia de segurança pública, encaram esta problemática. O nosso objectivo era o de analisar as representações que os superiores hierárquicos possuem em relação a esta problemática e os tipos de resposta para a solução destes conflitos.

Certa de que percorremos problemáticas não muito habituais para a maioria dos professores, nomeadamente motivações/relações pessoais e profissionais, seleccionámos recursos que pretendiam ser provocatórias, com o intuito de envolver os entrevistados: 'histórias de vida', contradições e existências, conflitos e *modus vivendi* dos conflitos, formas de os sentir e de os ultrapassar, representações e outros elementos sobre os processos de mudança. Para realizar este trabalho, como anteriormente afirmámos, construímos entrevistas semi-estruturadas. Organizámo-las para que tivessem a duração de, mais ou menos, 60 minutos. Estas foram previamente marcadas, à razão de duas por semana, após 'negociação', e, posteriormente, transcritas dum modo integral. Elas foram dirigidas a grupos distintos:

Professores (5); Professores com cargo de Director de Turma (6); Elemento do Conselho Executivo (1); Alunos (10); Pais e mães (3); Auxiliares de Acção Educativa (3); Polícia de Segurança Pública (1)

A escolha destes grupos explica-se pelo facto de interagirem quotidianamente no espaço da escola, por terem participado directamente em situações de violência e por serem informantes privilegiados relativamente à realidade da Escola. "A". O elemento da Direcção Executiva entrevistou-se para verificar o grau de autonomia de que dispõe para a resolução destes problemas e o seu estilo de liderança.

Para além das entrevistas que realizámos, decidimos analisar um conjunto de documentos que nos dão o sentir de alguns dos responsáveis pela Educação e pela Justiça em Portugal. Entendemos que, tal como Crozier (1983) diz, não é possível mudar uma sociedade por decreto e por isso nos interessa perceber se as ideias que perpassam entre os responsáveis pelo poder e até pela aplicação da Justiça em Portugal estão ou não em sintonia com o que pensam os alunos, professores, pais, pessoal não docente e agentes de Segurança. Assim, foi nossa intenção contrastar as opiniões sobre a convivência, a (in)disciplina e a violência que os nossos respondentes têm com as opiniões daqueles que estão directamente ligados à definição da política em Portugal e da aplicação da Justiça. Analisaremos, pois um conjunto de entrevistas, depoimentos publicados em jornais, diários, em revistas e até programas de TV que nos permitem ter em conta o que tem vindo a ser veiculado. Entrevistas e depoimentos exteriores à escola:

Segurança Nacional (PSP- Polícia de Segurança Pública; GNR- Guarda Nacional Republicana; Coordenador do Observatório da Segurança Escolar); Política e Educação (Presidente da República; Lideres Partidários; Ministra da Educação; Secretário de Estado da Educação; CONFAP- Confederação Nacional das Associações de Pais); Justiça (Procurador-geral da República; Presidente do Supremo Tribunal de Justiça).

4. Um segundo momento – o alargar da experiência

Numa primeira etapa, a da componente teórica, procurámos aprofundar e consolidar os nossos conhecimentos. Nesse sentido, tentámos perspectivar a escola e os fenómenos de convivência que nela ocorrem. Servimo-nos de uma construção teórica dos conceitos referentes: à escola como organização social e enquanto comunidade educativa; as regras de convivência e disciplina na escola e na sala de aula; o 'bullying' nos recreios; os comportamentos indisciplinados, o papel do

professor e da família, a importância axiológica educativa. Perspectivámos, ainda, as condições necessárias para desenvolver a aprendizagem nas salas de aula.

Tendo passado à componente empírica, avançámos para um primeiro momento, que consideramos ter sido de cariz exploratório; situámo-nos num contexto real e nele nos integrámos, para melhor o compreendermos: a Escola "A". Após os dados obtidos nesta primeira parte do nosso estudo empírico, ficámos com a curiosidade de alargar a nossa recolha a um público mais vasto e em contextos diferentes, com o objectivo de nos proporcionar elementos de resposta às questões que se foram erguendo. Construímos, a partir daí, um questionário que nos permitisse indagar o tipo de relações que existem entre docentes e discentes e entre os próprios alunos, como se desencadeiam as condutas que afectam a convivência e qual a origem de descontentamento dos actores na escola em relação à indisciplina e violência. Sempre com a preocupação de interpretar as imagens que os actores lhe atribuem.

Perante esta complexidade, sentimos que necessitávamos tomar o pulso à realidade num contexto mais alargado, pelo que decidimos eleger como metodologia, para a prossecução do nosso trabalho, a utilização da análise qualitativa partindo do estudo exploratório realizado na Escola "A", uma escola EB2,3. Como já temos referido, este estudo alargou-se a três escolas do distrito do Porto, com uma população bastante heterogénea e em contextos diferentes: uma num centro urbano, outra na periferia e uma terceira no meio rural.

4.1. Contexto geográfico-social das Escolas em estudo

Na escola do centro coexistem bairros considerados problemáticos, carenciados, com níveis elevados de desemprego e imigrantes, que vivem essencialmente de subsídios.

Na escola da periferia, localiza-se na zona metropolitana, esta freguesia funciona como um dormitório e com tendência a aumentar. Existem alguns alunos, com origem em famílias disfuncionais e/ou com graves problemas sociais, apresentam problemas ao nível do desenvolvimento da sua linguagem, na forma como se relacionam uns com os outros e na falta de motivação.

A escola rural, mais pequena, com uma diminuição acentuada de alunos, está numa área essencialmente agrícola e uma parte da população trabalha na cidade do

Porto e arredores. O nível de instrução familiar é baixo, o que se reflecte, naturalmente, no baixo nível cultural dos alunos.

De seguida apresentamos os dados de caracterização destas escolas. A fonte de recolha destes dados resultou da consulta dos sites das respectivas escolas e os dados são retirados dos Projectos Educativos das escolas em análise.

4.1.1. Escola da periferia (B)

O Agrupamento de Escolas é um agrupamento vertical constituído por: Jardim-de-infância, 4 Escola EB1, e a Escola Secundária/2,3, onde fica a Sede da Unidade Orgânica do Agrupamento. Situa-se na periferia da cidade do Porto. As vias de comunicação e a rede de transportes são boas.

A freguesia, devido à sua privilegiada localização e a uma boa rede de transportes públicos tem conhecido, nas últimas décadas, uma contínua expansão urbanística e populacional, tendo-se mesmo tornado na mais populosa freguesia do concelho. Mantém uma economia rural, foi desenvolvendo o seu comércio e viram criadas algumas estruturas industriais. Mantendo, no entanto, o seu estatuto de freguesia dormitório da cidade do Porto.

Anualmente a freguesia recebe, aproximadamente, um milhar de novas pessoas, facto que per si, revela muito sobre a diversidade sociológica da sua população e sobre as implicações que daí decorrem: desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica, díspares níveis de escolarização e formação. O impacto desta diversificação na população discente, repercute-se na necessidade de adaptação a uma realidade educativa diferente. Tem alunos oriundos também de outras freguesias e concelhos, dada a sua localização limítrofe, e ainda de outros países, maior diversidade, mais e maiores desafios e maior necessidade de dar respostas a outras realidades.

O corpo docente do agrupamento é composto por 218 professores no total, sendo 122 pertencentes já há alguns anos ao quadro de agrupamento, com estabilidade. O número de alunos são 1279, do 2º e 3º ciclo (593) e secundário (686). Os não docentes do agrupamento são 49 funcionários. Registamos também que a Escola Secundária apresenta dificuldades nas acessibilidades, envolvida por ruelas muito estreitas.

4.1.2. Escola centro urbano (C)

O Agrupamento Vertical das Escolas é composto por 6 Jardins-de-Infância, 4 Escolas EB 1 e por uma EB 2.3, totalizando 1204 alunos na sua maioria provenientes de 3 Bairros e situa-se na cidade do Porto.

Esta freguesia que teve outrora um cariz rural, do qual, se vislumbra, a espaços, alguns recantos de épocas passadas, viu, desde a década de sessenta, os seus campos agrícolas serem substituídos por zonas habitacionais, que foram crescendo a um ritmo avassalador, ocupadas por um extracto social, prioritariamente, operariado. A partir do '*boom*' de construção dos anos oitenta, a miscigenação artificial aconteceu com a edificação de zonas habitacionais de luxo. Esta dicotomia de géneros e de poder económico acentuou as diferenças sociais, sendo que a grande maioria dos alunos provém do extracto menos beneficiado. Pela confluência deste e de outros factores não é difícil adivinhar a situação actual: droga, alcoolismo, prostituição assintomática, roubo, marginalidade, desligamento afectivo dos laços familiares e falta de perspectivas futuras. Existem 12 bairros sociais, onde reside cerca de 40% da população da freguesia de Ramalde do concelho do Porto, com 37.647 habitantes e que abrange uma superfície de 5,68 Km2 e que apresenta a maior densidade populacional (aproximadamente 6650 habitantes por Km2) num total de 3772 fogos, das 38 ilhas existentes em 2001 foram demolidas ou abandonadas 12 nos últimos anos. Alguns destes bairros remontam aos anos 30, mas a maioria é da década de 60, para alojar a população desalojada pelas demolições no centro do Porto.

Nos anos mais recentes, assistiu-se a um crescimento muito significativo de conjuntos residenciais de muita qualidade e até de luxo, que vieram ocupar alguns dos terrenos agrícolas devolutos e, outros, onde se localizavam unidades industriais, entretanto, extintas. A falta de qualificação dos espaços exteriores dos bairros sociais e os baixos níveis escolares da população, o exercício de actividades pouco qualificadas e com precariedade de vínculo laboral favorecem uma maior incidência de problemas de cariz sociocultural e económico. É, pois, uma área da cidade onde predominam graves problemas sociais como a precariedade económica, a desestruturação das relações familiares e a entrada precoce em trajectos pré e delinquência juvenil, para além da toxicodependência (consumo e tráfico).

Uma grande franja da população não é escolarizada, não vê qualquer interesse em investir na instrução dos seus educandos, pelo que o seu nível de envolvência na

formação é sempre deficitário. Por um lado, uma grande parte dos alunos tem como objectivo andar na escola o máximo de tempo possível, sem que tal se traduza em sucesso educativo, reprovando ano após ano, sendo no limite a escola um meio de inserção social que não encontram extra-muros. Por outro lado, há um pequeno grupo que prossegue o seu percurso escolar com um êxito assinalável. De acordo com os dados oficiais, existem 1357 beneficiários da medida de apoio social denominada Rendimento Social de Inserção (RSI). Dos dados obtidos constata-se que 50% destes beneficiários residem nos bairros envolventes à EB 2.3. A precariedade económica é constatada nos agregados familiares do agrupamento pelos dados do Apoio social escolar (ASE)[5] de 2009/2010 em que 70,3 % dos alunos têm ASE.

Neste Agrupamento, existem 46 alunos, com necessidades educativas especiais de carácter permanente, integrados em grupos-turma, beneficiando de legislação própria (D.L.nº 3/2008). Estão presentes alunos de países de origem diversificada, distribuídos por todos os ciclos de ensino, do pré-escolar ao 3º ciclo.

O total do número de alunos do agrupamento é de 1113. O corpo docente conta com 160 professores e, em termos pessoal não docente, com 79 funcionários. No ano lectivo 2009/2010 frequentam o programa de novas oportunidades6 178 alunos.

5 Define as condições de aplicação das medidas de acção social escolar, da responsabilidade do Ministério da Educação e dos municípios, nas modalidades de apoio alimentar, alojamento, auxílios económicos e acesso a recursos pedagógicos, destinadas às crianças da educação pré -escolar, aos alunos dos ensinos básico e secundário e do ensino recorrente nocturno que frequentam escolas públicas, escolas particulares ou cooperativas.

6 O programa **Novas Oportunidades** é uma iniciativa do Governo Português que pretende facilitar o acesso à escolaridade por parte da população, visando aumentar a percentagem de alfabetização de Portugal. Pretende ainda disponibilizar aos alunos do Ensino Secundário a possibilidade de poderem aprender uma profissão com equivalência ao 12º ano de escolaridade, visando diminuir o número de alunos que desistem da escola após terminarem o 9º ano de escolaridade, e dar àqueles que não tiveram oportunidade de estudar, verem as suas competências reconhecidas com um grau escolar previamente sustentado e estabelecido de acordo com critérios específicos.

4.1.3. Escola rural (D)

O Agrupamento de Escolas situa-se num concelho próximo da cidade do Porto. É constituído por 7 Jardins de Infância; 9 escolas do 1º ciclo; 2 Escolas de 1º ciclo com Jardins-de-infância: EB1; 1 Escola de 2º e 3º ciclos: EB2/3 (a escola sede do Agrupamento).

O povoamento do concelho desenvolve-se, em algumas áreas, em função dos melhores solos agrícolas, aproveitando os de menores altitudes e menos inclinados. Trata-se do povoamento disperso a que se associa o minifúndio, surgindo aqui e ali antigas quintas senhoriais. Verifica-se uma tendência para o envelhecimento do concelho devido à diminuição das taxas de natalidade. Tal facto está a repercutir-se na frequência escolar do Agrupamento que tem verificado um decréscimo de alunos, ainda que não acentuado.

Uma percentagem muito significativa da população activa do concelho em geral, e da área deste Agrupamento em particular, desenvolve a sua actividade profissional no Porto e arredores. As freguesias deste Agrupamento são medianamente urbanas, marcadas por características rurais. Apesar da existência de pequenas unidades industriais, ligadas, essencialmente ao ramo têxtil, a agricultura praticada assenta no minifúndio, predominando as explorações agrícolas com menos de 1 hectare de área. Trata-se, na maior parte dos casos, de uma agricultura a tempo parcial, subsidiária da actividade principal. Além das culturas forrageiras, a vinha também é um dos produtos de bastante peso na economia agrícola da área, além do milho e da batata. Quanto às unidades industriais existentes são de pequena dimensão, abrangendo a área da confecção têxtil e construção civil. Na área do comércio predominam as pequenas unidades (mercearias, papelarias e cafés).

Na sua maioria, os alunos apresentam uma idade considerada normal para o nível de ensino que frequentam, concluindo-se que a percentagem anual de retenções é bastante baixa, sendo mais elevada no terceiro ciclo do que no segundo ou no primeiro. Praticamente todos os alunos frequentaram o pré-escolar, beneficiando das vantagens desse facto. Em 2009/10 o n.º de alunos subsidiados pela ASE, no 2.º e 3.º ciclo é elevado: 307 têm escalão A e 286 têm escalão B; no 1.º Ciclo são subsidiados 291 alunos e no Pré-escolar são subsidiadas 127 crianças. Em todo o Agrupamento existem 32 alunos com NEE: 2 no Pré-Escolar, 9 no 1º CEB e 21 no 2º e 3º Ciclos.

Ao longo destes últimos anos tem-se verificado uma leve redução da população escolar ao nível ensino básico, mas tem havido uma oscilação positiva no pré-escolar, com uma frequência cada vez mais elevada nos jardins-de-infância. Actualmente, o número total de alunos do Agrupamento é de 1755. No ano 2009-2010 a frequência é de 268 crianças a nível do Pré-escolar; 581 alunos a nível do 1º Ciclo; 343 a nível do 2º Ciclo; 563 alunos e 16 frequentam os Cursos de Educação e Formação (CEF) a nível do 3º Ciclo.

O corpo docente do Agrupamento é formado por um total de 147 docentes, sendo 123 do sexo feminino e 24 do sexo masculino. São 46% os docentes que exercem a sua profissão neste Agrupamento há 5 anos ou mais e 19% há menos de 5 e mais de 3 anos; pela 1ª vez exercem 35%. Registamos que a estabilidade do corpo docente, no ano em curso, sofreu alterações em função do Concurso Nacional. Assim, num total de 147 docentes, 51 exercem pela 1.ª vez no Agrupamento (35%), docentes dos quadros são 116 (79%) e contratados são 31 (21%).

4.2. Procedimentos seguidos no estudo realizado na 2ª parte

Após termos realizado um estudo qualitativo pelo recurso à metodologia do estudo de caso, considerámos que as técnicas do inquérito por questionário, da observação não participante, da análise de conteúdo documental, da análise de conteúdo das respostas e da realização de entrevistas prévias exploratórias constituiriam um suporte metodológico razoavelmente enquadrador dos nossos objectivos, cientes, no entanto das limitações que, inevitavelmente, se poderiam colocar ao longo deste processo de investigação empírica.

4.2.1. O inquérito por questionário

Nesta fase, o vaivém teoria/pesquisa empírica obedecia a um quadro teórico de partida, num difícil diálogo entre os conceitos substantivos e os conceitos processuais. Guiada pelos objectivos do nosso estudo partimos para a construção do questionário, tendo presente que "(…) o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, (…) às suas expectativas, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores" (Quivy, 1992: 190).

Desde sempre estivemos preocupados com a triangulação de dados, recolhidos através das várias técnicas já enunciadas. Como qualquer investigação aconselha, na construção do questionário, abstivemo-nos de perguntas que induzissem determinadas respostas e tivemos o cuidado de assegurar a maior aproximação possível das respostas à realidade. Essencialmente, preocupámo-nos em:

- formular questões com neutralidade;
- utilizar um tipo de linguagem que pudesse ser bem compreendida por alunos e professores;
- procurar obter o mesmo tipo de informação, ou informação complementar, através de questões diferentes;
- formular algumas questões de opinião com a mesma estrutura para os alunos dos diferentes anos de escolaridade, do 5º ano até ao 9º ano, de modo a podermos verificar as variações.
- formular as mesmas questões para os docentes que leccionavam estes anos de escolaridade, para verificar as variações de opinião entre alunos e docentes;
- garantir o anonimato como forma de obter respostas tão verdadeiras quanto possível.

Neste estudo, tivemos a preocupação de elaborar os questionários sob o formato de duas folhas A3, procurando evitar a utilização de folhas soltas. Após esta elaboração cuidada, foi validado por um grupo de vinte professores que frequentavam os cursos do ISET (Instituto Superior de Educação e Trabalho) e vinte alunos seleccionados aleatoriamente, recorrendo a filhos de amigos e funcionários do ISET, no sentido de reformular eventuais questões que suscitassem dúvidas de interpretação, do qual resultou a elaboração da versão final.

Após a reelaboração do questionário, realizámos um pedido de autorização aos directores das respectivas escolas e a sua colaboração para, através dos professores de Formação Cívica, distribuir os questionários aos alunos, por ser uma disciplina onde estariam com mais disponibilidade para o seu preenchimento. Foram igualmente distribuídos aos docentes, numa reunião geral de docentes. Tivemos o cuidado de os distribuir antes do final do 2º período lectivo, para evitar a coincidência com as avaliações deste período, em que professores e alunos estavam mais ocupados. Foram

distribuídos no mês de Abril e recolhidos no mês de Maio 2011, a professores e alunos do 2º e 3º ciclos, pelas três escolas.

a) O processo de elaboração do questionário

Entendendo que os conflitos que assumem a forma de indisciplina são um processo a que devemos prestar muita atenção ao nível da formação docente e discente, propusemo-nos realizar um estudo comparativo em três escolas, tentando abordar a questão pelo lado positivo, questionando a forma como, a partir da resolução de conflitos, a convivência pode ser construída. Fazemo-lo, ciente de que necessitamos conhecer o aluno, olhá-lo de um modo positivo, pois só conhecendo-o bem nos podemos aproximar dele, dos seus interesses, para, deste modo, contribuirmos para o seu crescimento, no sentido de potenciar tudo o que ele possui. Não pretendemos caminhar na senda do facilitismo, mas numa lógica de rigor, trabalho e exigência. É nossa convicção que, quanto melhor fizermos a adequação ao aluno, mais podemos exigir e ajudá-lo no seu desenvolvimento (Barros, 2010). Foi nossa intenção, pois, desta forma, identificar um conjunto de indicadores, de modo a sustentar a formulação das questões. Salientamos que os indicadores considerados são compostos por dois indicadores parcelares, os quais, agregados, possibilitaram uma leitura global e o respectivo tratamento estatístico.

O *questionário dos alunos* é composto por dezanove questões, subdivididas em vários itens; numeradas de 1 a 19, referindo-se as mesmas às características dos respondentes, as quais foram divididas em: (i) características individuais: Idade (questão 1): género (questão 2); (ii) características escolares: Ano de escolaridade que frequenta (questão 3); Repetência (questão 4): Repetência em anos anteriores (questão 5) e (iii) características familiares, a última questão: nível de instrução familiar (questão 19).

Numa segunda parte focalizamos as questões no relacionamento que os alunos estabelecem com os pais, pares e professores. Seguem-se, então, duas questões, com o objectivo de observar a relação do aluno com os pais e identificar, quando surge um problema, qual a atenção dada ao aluno (questão 6) e qual a atitude dos pais quando o filho agride alguém na escola (questão 7); quisemos saber qual a imagem que o aluno possui da sua relação com os pais (questão 12) e se os pais valorizam a sua opinião (questão 18). Quisemos observar a relação entre pares e ver se a sua opinião é ou não valorizada (questão 9); com a questão 14 procuramos indagar como era a relação entre

pares; na questão 16 indaga-se o aluno como vê a sua própria relação com os colegas. Procuramos saber qual a imagem que os alunos têm da relação da turma com os professores (questão 15) e como consideram a sua própria relação com a maioria dos professores (questão 17). Com a questão 8 dos alunos e 5 dos professores procuramos saber a opinião de ambos, sobre quais os espaços da escola onde ocorrem mais conflitos. Com a questão 9 dos professores e 11 dos alunos procurámos saber se o director de turma pede a opinião aos alunos quando acontece algum problema na turma.

Elaboramos duas questões constituídas por trinta itens, a questão 10 dos professores e a questão 13 dos alunos. Os itens estão construídos de modo a permitir a criação de treze indicadores agregados, relacionados com as percepções dos inquiridos– alunos e professores– sobre as diferentes dimensões das responsabilidades atribuídas à indisciplina na escola, sendo utilizada uma escala de Likert, com cinco níveis de intensidade de resposta para cada uma das frases enunciadas, para expressarem as suas opiniões: Concordo totalmente (5), concordo (4); não concordo nem discordo (3), discordo (2) e discordo totalmente (1).

b) O processo de construção da grelha de leitura

A grelha de leitura foi construída tendo em consideração dez *dimensões/indicadores*, a saber: para a dimensão *Desinteresse dos jovens*, criámos um indicador (i) "Atribuídas ao jovem enquanto ser social"; para a dimensão *Desinteresse do aluno* construímos um indicador (i) "Atribuídas ao jovem enquanto aluno"; para *Atribuídas à organização escolar*, criámos dois indicadores (i) "Organização das Turmas" (ii) "Gestão da diversidade"; para a dimensão *Relações entre professores e alunos*, construímos um indicador (i) "Compreensão entre alunos e professores"; para a dimensão *Desinteresse de alunos e professores* criámos dois indicadores (i) "Alunos desinteressados da escola" (ii) "Professores desinteressados dos alunos"; para a dimensão dos *Conteúdos desadequados às necessidades dos alunos*, construímos um indicador (i) "Didáctica/Pedagogia"; para a dimensão *Interacções entre pares* construímos um indicador (i) "Interacções entre pares"; para a dimensão *Relações com adultos e professores* criámos dois indicadores (i) "Relações com adultos" (ii) "Relações com os professores"; para a dimensão *Desencontro entre a escola e a família*, construímos dois indicadores (i) "Família" (ii) "Relação Escola/Família"; para

a dimensão *Violência transmitida pelos mass media*, construímos dois indicadores (i) "Televisão" (ii) "Internet".

Com as questões constituídas por 20 itens cada –questão 8 dos professores e 10 dos alunos– procurámos, através destes indicadores analisar, pelo recurso a uma grelha de leitura, o sentido atribuído à forma de construção da convivência na escola. Sendo solicitada a resposta, a cada um dos aspectos considerados, numa escala de concordância que varia entre 'concordo totalmente' e 'discordo totalmente'. As respostas obtidas foram codificadas para a construção da matriz do Excel com os números de 5 a 1 da seguinte forma: 'Concordo totalmente (5)', 'Concordo (4)', 'Não Concordo nem discordo (3)', 'Discordo (2)' e 'Discordo totalmente (1).'

A grelha foi construída tendo em consideração sete dimensões/indicadores, a saber: para a dimensão *Atitudes do aluno face ao trabalho escolar*, criámos dois indicadores: (i) Utilidade do trabalho escolar (ii) Rejeição das actividades escolares; para a '*supervisão*', criámos: (i) Controle dos comportamentos desviantes; para a *Convivência exterior à escola*, criámos um indicador para a (i) 'Promoção da convivência por elementos exteriores à escola'; para a *Convivência (in) formal* criámos dois indicadores: (i) 'A promoção da convivência informal' (ii) 'A promoção da convivência formal'; para a *Convivência atendendo à diversidade* criámos um indicador para (i) 'a promoção através de um melhor conhecimento do aluno e adaptação curricular do mesmo', para a *Interacção com o Director de Turma*, criámos três indicadores: (i) 'interesse pelo trabalho dos alunos', (ii) 'intervenção', (iii) 'apoio'.

4.3. A amostra do estudo: características

Ciente de que o processo de construção de uma amostra requer cuidados metodológicos de modo a que a tornem representativa do universo da população de que é retirada, empenhámo-nos em fazer uso da maior aleatoriedade possível, o que significa que a intenção é torná-la representativa da população de onde foi extraída. Como já dissemos, foi do universo de alunos e professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de três escolas do distrito do Porto. Além disso, estamos consciente de que estamos perante probabilidades e nunca de certezas. Como afirma Teixeira (1993: 16), "Os métodos de construção de amostras e a utilização prática desses mesmos métodos nem sempre satisfazem as condições requeridas para que se torne possível inferir, das

respostas obtidas, o retracto da opinião da população que se deseja estudar". Do que ficou dito, a nossa grande pretensão é, de certa forma, dar algum contributo para a compreensão das causas que motivam os obstáculos à construção da convivência nas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e compreender como se constroem os espaços de convivência educativa nestes ciclos de ensino.

Assim, com o objectivo de caracterizar a população inquirida, recolhemos um conjunto de dados que nos ajudassem a qualificar a população consultada. Não se trata de uma descrição exaustiva mas de um curto apontamento que, no entanto, possibilita uma imagem do desenvolvimento do nosso trabalho. Tal como Pardal e Correia (1995: 32) afirmam:"(…) na análise de um fenómeno social, geralmente não é possível inquirir a totalidade dos membros do conjunto o universo que se pretende analisar. Pequena representação do universo da investigação, a amostra, se bem construída, tem condições de substituir o universo em análise."

Admitindo que as características pessoais dos respondentes são elementos importantes a considerar pois podem fazer variar as suas opiniões, procurámos saber como já referimos anteriormente, ao nível dos alunos: a idade, o ano de frequência, género, nível de instrução familiar dos pais, o percurso escolar ao nível da repetência ou não e a escola que frequentam. Dos professores, procurámos saber: a idade, o género, a categoria profissional, os anos na profissão e o exercício de cargos. Optámos, pois, por um tipo de amostra não probabilístico e intencional.

A nossa amostra é constituída por 589 alunos e 201 professores. Distribuídos por três escolas, situadas no distrito do Porto. Procurámos contextos diferentes, uma no centro urbano da cidade do Porto considerada uma escola difícil, outra num concelho limítrofe, na periferia, considerado dormitório das pessoas que trabalham na cidade do Porto, a terceira mais para o interior, numa zona rural. O maior número de respondentes, no que diz respeito aos alunos, situa-se na escola rural, na qual, tendo um número menor de alunos, verificou-se uma maior participação. E o menor foi na do centro da cidade. Já em relação aos professores respondentes o maior número de eles que responderam ao questionário localiza-se na escola da Periferia da cidade e na escola do centro urbano.

No que diz respeito à idade, os alunos distribuem-se entre os 10 anos e os 16 anos, situando-se o maior número entre os 11 e os 14 anos. Relativamente ao género, foi possível recolher uma amostra com uma distribuição relativamente equilibrada

entre o número de rapazes e raparigas, apesar de existir uma predominância do género feminino.

Dos 589 inquéritos validados, 55% (323) correspondem a respondentes do sexo feminino e 45% (266) a respondentes do sexo masculino. A nossa amostra é constituída por alunos do 5º ano ao 9º ano. O maior número de respondentes situou-se no 6º e 8º ano.

Para caracterizar a amostra, relativamente às suas características escolares, em conversa com professores foi-nos dito que as *''*ordens são para não reprovar, nem fazer planos de recuperação. Pois, se isso acontece, no momento seguinte, a inspecção pedagógica vem à escola e quer ver tudo. Então o melhor é passá-los, ainda que sem saber". (*Professoras Escola B*). Por isso, constatámos, a partir dos inquéritos que a reprovação é relativamente baixa. Não podemos esquecer que estamos, a nível da administraçao educativa, numa fase de incentivo à apresentação de estatísticas com bons resultados.

No que diz respeitos aos professores que integram a nossa amostra, a idade dos nossos respondentes está compreendida entre os 24 e os 68 anos. Para efeitos de posterior análise e tratamento estatístico por recurso ao teste do Qui-quadrado agrupámos as idades dos respondentes em dois níveis etários, dos 24 aos 40 anos e dos 41 aos 68 anos. Escolhemos estes intervalos para observar se existiam diferenças nas representações dos professores em início e em fim de carreira, sobre a forma de olhar os problemas de convivência na escola. Na nossa amostra os professores respondentes do género feminino estão em maioria, o que já era esperado nesta profissão. O tempo na profissão docente dos nossos respondentes distribui-se entre 1 e 39 anos de serviço. A maioria dos respondentes são professores do quadro da escola, embora existam 36% de contratados. Para efeitos de posterior análise e tratamento estatístico por recurso ao teste do Qui-quadrado agrupamos a categoria profissional dos respondentes em [1-1] professores do quadro e [2-2] professores contratados. A nossa amostra, ao nível dos cargos, é constituída por seis elementos da direcção das escolas e por trinta e sete directores de turma.

Conclusão parcial

Neste ponto do nosso estudo tivemos como principal objectivo dar a conhecer a metodologia que elegemos para a componente empírica, os objectivos da investigação, as opções metodológicas que efectuámos, os cuidados que tivemos na elaboração do nosso questionário e a descrição das perguntas que o constituem; complementámos com a apresentação das grelhas construídas visando obter uma análise objectiva. Fizemos também a descrição da nossa amostra, de acordo com as características pessoais dos alunos e professores e com o tipo de escola onde se encontram. Consideramos, portanto, criadas as condições para prosseguir com a apresentação dos dados recolhidos e a respectiva análise.

Como já referimos, na segunda fase, decidimos construir um questionário estruturado com o objectivo de nos proporcionar elementos de resposta que nos permitam conhecer melhor as opiniões e atitudes dos alunos e professores, sobre a problemática em questão e tentar alcançar deste modo um maior número de sujeitos.

Após a recolha dos dados, procedemos ao lançamento dos dados neles contidos numa folha de cálculo. Posteriormente executámos o tratamento estatístico, de forma a proporcionar a análise e interpretação e o seu relacionamento com a problemática em questão e com os objectivos desejados.

Para a análise das respostas do questionário servimo-nos da estatística inferencial. Tivemos o cuidado de nunca nos referirmos a certezas, mas sim a probabilidades. O teste do Qui-quadrado, aplicado na relação mútua das variáveis consideradas (dependentes e independentes). Entendemos por variável significativa todos os cruzamentos efectuados entre duas questões cuja probabilidade observada obtida fosse menor ou igual a 0,05.

Apontamos para as causas da indisciplina, vistas por alunos e professores da escola do 2º e 3º ciclo do ensino básico, que constituem obstáculos à construção da convivência.

Dividimos o nosso questionário em dois grandes blocos, no primeiro analisamos as possíveis causas da indisciplina, por entendermos que a indisciplina é um sintoma de que algo vai mal e que perturba a construção da convivência na escola e que como qualquer doença necessitamos fazer um diagnóstico exacto, uma compreensão clara do fenómeno e do que ele fomenta, para posteriormente actuar. No segundo bloco procuramos saber como se constrói a convivência nestas escolas. Realizamos dois questionários, um para professores e outro para alunos com o mesmo tipo de questões, cuja análise e tratamento de dados apresentamos no séptimo e no oitavo capítulo desta investigação.

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCOLA “A”

No capítulo VI, apresentamos a Escola e o Meio em que decorreu o nosso estudo. A apresentação que fizemos pretendeu ser a mais objectiva possível, cingindo-nos, por isso, aos dados existentes sobre ambos. Procuraremos agora contemplar a escola de uma forma diferente. Olhá-la com olhos de sociólogo que nos permita compreender o que nela acontece em termos da convivência, da disciplina/ indisciplina e da violência.

Por isto, mesmo neste capítulo para além de procurarmos situar a escola "A", ao nível da sua descrição situacional, efectuamos a apresentação da análise da informação recolhida, através de entrevistas exploratórias, da análise documental e do trabalho de campo realizado nesta escola.

Assim, analisámos as opiniões recolhidas nas entrevistas exploratórias feitas aos alunos, aos professores, aos Encarregados de Educação, aos funcionários e aos Directores de Turma, dos cursos do ensino regular e dos cursos de ensino e formação, que designamos por CEF, bem como as realizadas à polícia de segurança pública.

Para realizarmos a análise dos dados recolhidos utilizamos, entre outros instrumentos (entrevistas), os normativos legais que enformam as actividades desenvolvidas nas escolas portuguesas, nomeadamente no que respeita à convivência, o Regulamento Interno da Escola "A" e o que contém: o Estatuto do Aluno e as normas correctivas e punitivas contempladas, assim como os seus efeitos sobre a convivência e a construção das relações entre os actores.

De seguida procurámos analisar, à luz dos normativos, as actividades do director de turma com os alunos; com os professores da turma; com os encarregados de educação; assim como, as tarefas organizativas /administrativas, que lhe são exigidas.

Para além dos normativos gerais servimo-nos das entrevistas que efectuámos junto de um grupo de directores de turma da Escola "A" para tentarmos compreender:

- quais as práticas de **procedimentos de prevenção** utilizados, os níveis de afectividade envolvidos e a utilização de regras claras e a responsabilização;
- quais os efeitos práticos dos **procedimentos de correcção** e o tipo de adesão para a resolução de problemas;

- ao nível dos **procedimentos de punição** perante um problema disciplinar, quem aplica as punições, observar se existem mediadores e quais são as terapias mais utilizadas;
- qual o papel dos alunos na 'construção da convivência'.

Observar se a resolução de conflitos se processa através de métodos de mediação, ou outros. Tal como refere Torrego & Moreno (2003: 5): "a mediação é um método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório."

Por último servirmo-nos de um vasto conjunto de documentos coligidos através da imprensa escrita e falada para compreendermos como é que os representantes da sociedade portuguesa encaram a convivência.

1. As dimensões situacionais da escola "A"

Iniciámos este ponto com uma reflexão sobre o Contexto Social da Escola "A". Procuramos conhecer o contexto situacional, identificar algumas marcas identitárias desta escola, no sentido de melhor compreender a imagem que existe dela a nível dos diferentes actores da comunidade educativa. Pretendemos conhecer como se operacionaliza o controlo interno e externo e como se constrói a convivência nesta escola.

1.1. O Contexto Social da Escola

A Escola "A" foi escolhida por ser pública, semiurbana, ter uma direcção participativa e ser frequentada por alunos e professores muito heterogéneos, já que cerca de 80% dos professores, estão efectivos e residem no Porto ou nas cidades limítrofes. A direcção da Escola, apesar de eleita, manifesta um tipo de liderança próximo da legal-formal, com tendência para o autoritarismo. Convém, no entanto, realçar que esta direcção, constituída por quatro elementos, sofreu alterações na sua composição, num momento temporal muito curto, por força da aplicação do Decreto-Lei nº 115-A/98 e dos ajustamentos induzidos pelo Ministério da Educação.

A Escola insere-se agora num Agrupamento Vertical que é composto por Jardins-de-infância, Escolas do 1º Ciclo e a E. B./ 2,3, objecto do nosso estudo. Esta nova organização implicou uma alteração radical na composição do órgão de Direcção

da Escola onde agora participam obrigatoriamente dois elementos novos que representam o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico o que, não acontecia anteriormente. Mas tal facto, não retira valor ao estudo deste caso. Ao invés, a situação geográfica, a textura social em que está inserida, a alteração da equipa directiva, mercê da aplicação do novo modelo de gestão, a sobrelotação (cerca de 1216 alunos) e a forma como vive esta escola a dinâmica do conflito, torna o seu estudo um valor acrescentado ao projecto de investigação em curso.

A escola, com acessos difíceis, por entre ruelas muito estreitas, e deficiente sinalização, distante dos transportes públicos, apresenta uma estrutura arquitectónica constituída por um bloco único com dois pisos e dois ginásios desportivos. São visíveis os sinais de degradação, desde *graffitis*, vidros partidos, papéis no chão, paredes pintadas, etc.

As actividades lectivas, decorrem desde as 8.30 e as 16 horas, para cerca de 1216 alunos, distribuídos por 56 turmas –capacidade excessiva, para as instalações actuais- o que faz com que haja uma permanência contínua de 800 alunos e funcionamento das actividades lectivas em regime de desdobramento, desde as 8.30 às 18.15 minutos.

No que respeita ao tipo de alunos, a escola pode ser considerada como bastante heterogénea. Devido à sua situação geográfica, a ela acorrem alunos provenientes de franjas sociais desfavorecidas, bairros sociais problemáticos, de origem cultural diversificada, alguns de etnia cigana, africana e de países de Leste. Registe-se o facto de frequentarem esta escola alunos provenientes da classe média-baixa, baixa e, em pequena percentagem, da classe média. A escola não tem critérios de selecção, pelo facto de ser pública, recebendo todos os alunos provenientes da zona geográfica de intervenção da escola. A existência de uma Escola Secundária (actual escola "B") contígua, e o estar localizada entre as cidades do Porto, Maia e Valongo, poderá justificar o facto de a população escolar ser sobretudo oriunda do tipo de famílias que descrevemos. Uma vez que as outras famílias, da classe média e média-alta, se auto filtram, procurando inscrever os seus filhos em escolas que consideram ser as mais adequadas ao sucesso escolar de estes. De registar, ainda, que cerca de 36% dos alunos têm apoios sociais, isto é, são subsidiadas pelo Estado.

Num total de 158 professores, 126 (80%) são do quadro de nomeação definitiva, com muitos anos de serviço. A mobilidade é relativa, apenas para professores

contratados e para os efectivos que procuram lugares de quadro em escolas localizadas nas cidades limítrofes. Não existem critérios especiais de recrutamento de professores. São colocados mediante concurso nacional, em vagas declaradas pela Administração Central. Neste concurso, há dois factores primordiais: a habilitação académica e a antiguidade na profissão.

A comunicação com a Junta de Freguesia é pouco frequente. Destacando-se o contributo do município nas obras a decorrer no parque de estacionamento exterior à escola, por pressão de um grupo de pais, que, entretanto, se constituiu em associação de pais.

A grande maioria dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos, são identificados nas estatísticas como trabalhadores de produção, com habilitações literárias mínimas (4.ª classe). Os que trabalham cumprem horários de trabalho muito extensos, pelo que, ao longo dos anos, tem sido muito difícil manter uma Associação de Pais a funcionar e conseguir que os pais se envolvam nas suas actividades.

A escola que estudámos, expandiu a sua capacidade de acolhimento, a partir do ano lectivo de 2001/2002, passando a leccionar o 2º Ciclo e o 3º Ciclos do Ensino Básico, aumentando a heterogeneidade cultural e profissional entre professores, e, eventualmente, as dinâmicas de acção perante o conflito, temática que desperta o nosso interesse investigativo.

1.2. Marcas Identitárias da Escola

A imagem que esta escola projecta para o exterior é a de ser uma *"escola-difícil", "problemática"*. Esta identificação é transmitida pelos professores mais novos, acabados de chegar, os pais dos estudantes e a direcção executiva. Os professores mais velhos e pertencentes aos quadros da escola, no entanto procuram atenuar esta imagem chamando a atenção para o facto de os alunos gostarem de estar na escola:

> *"Eles gostam de estar na escola pelo convívio, pelo contacto com os outros, não sei se terão outro espaço, ou se oficialmente eles saem de casa para ir para a escola, e portanto também precisam dessa desculpa e depois como também não têm outros espaços alternativos, não é, a escola serve-lhes como espaço alternativo e há muitos que estão proibidos de entrar na escola, porque já estão fora da escolaridade ou por outras razões e eles acabam por na parte de trás da escola saltar por cima das grades e entrarem, é impossível de controlar"* (*Prof. Efectiva, 30 anos carreira*).

E ainda para o facto de a escola estar inserida num meio considerado violento, o que pode influenciar a imagem que se tem da escola, tal como afirma uma das professoras que entrevistamos quando diz que:

> "(…) *violência, assim, a violência, a agressão pela agressão ouve-se falar muito nas cercanias da escola, no espaço exterior envolvente e por isso é que a polícia sobretudo à tarde e nos finais costuma estar muito por cá. Dentro da escola é muito difícil dizer se há ou se não há, porque ela pode haver e eu não ter conhecimento, porque normalmente; a escola é muito grande, tem muitos alunos, funciona em dois turnos" (Professora do quadro, 20 anos de carreira).*

Realça-se, assim, a existência de alguma violência organizada, no exterior da escola, assumida pelos discursos dos entrevistados (pais, porteiro, alunos, professores e policia) sem que a escola a contextualize e a aborde. No exterior, em locais escuros, vielas ou parque de estacionamento, actuam grupos de alunos que cobram fidelidades, fazem "ajuste de contas", assaltam, destroem; por vezes, são grupos de etnia cigana *"que vêm para aí roubar"* (*Aluna 6º ano*). Apesar de ser uma "Escola Segura". Como dizem: uma escola ligada ao programa "Escola Segura", medida governamental, protocolada com a Polícia de Segurança Pública, para conferir segurança, nas escolas situadas em meios socialmente difíceis, através de vigilância permanente ou a determinadas horas, por elementos da Polícia de Segurança Pública (PSP).

Nesta escola sente-se medo. É deste medo que nos falam alguns alunos, quando nos dizem que "(…) *às vezes faltávamos às aulas e tudo com medo, eles andavam aí, eu e uns colegas meus para entrarmos nas escolas íamos pelas traseiras saltávamos o muro e entravamos na escola, para não passar pela frente com medo de sermos roubados"* (*Aluno 9º ano – 15 anos*) ou ainda que, há pouco tempo "um colega nosso, ao ir para casa, foi assaltado por seis moços de etnia cigana, apontaram-lhe uma navalha ao peito e roubaram-lhe tudo, ele ficou traumatizado" (*Aluno 9º ano – 15 anos*). Assim, recorrem também à ajuda das famílias, dos amigos ou iludem a vigilância destes grupos, entrando por trás, saltando as grades da escola. "Tenho um colega que ficou traumatizado e agora não quer vir à escola." (*Aluno, 6.º ano*), "(…) tem medo de ser roubado" (*Aluno 7.º ano*); "durante alguns dias foi problemático. A minha filha deixou de comer e dormia mal (*Pai, 40 anos de idade*).

Encontra-se justificação para esta violência recorrendo ao ambiente social degradado em que a escola está inserida: "(…) é muito frequente (esta violência exterior), porque estamos situados numa zona de risco, temos o Bairro da Triana que é tipo o Bairro S. João de Deus (*Auxiliar de Acção Educativa*).

A direcção da escola por sua vez, tenta limpar esta imagem, quer através da afirmação da tolerância na aceitação de todos por todos, afirmando mesmo que *"não existem grandes problemas entre grupos sociais de pertença, temos aqui uma cultura de aceitação"*, quer através de práticas como a individualização do conflito, a prevenção e a correcção, ainda que recorrendo a procedimentos burocrático-formais pormenorizados ou acções pontuais de responsabilização de professores e alunos.

Como resultado desta actuação, a imagem identitária fica marcada pelo cunho burocrático-administrativo, adaptando a identidade da escola ao cumprimento das normas e regras formais definidas pela administração central e pela inspecção-geral de ensino. As decisões estão hierarquizadas nos normativos legais e no Regulamento Interno, característica, aliás, de uma instituição que se situa numa burocracia racional.

O funcionamento real deste tipo de convivência é percebido pelos professores e pais como um êxito, cada vez mais perceptível, já que os registos reflectem o cumprimento dos objectivos propostos pela Administração (o regulamento disciplinar) e a ausência de conflitos que transcendam o contexto da escola. Aliás, dos cerca de 50 processos disciplinares instaurados durante o ano lectivo de 2002-2003, nenhum caso grave foi enviado para a Inspecção-Geral de Ensino, encontrando-se guardados nos arquivos da direcção executiva, na quietude duma linguagem cuidada e cuidadosa.

Durante o trabalho de campo levado a cabo no ano lectivo de 2006/2007 cedo nos demos conta da forte penalização que a escola utilizava para combater a indisciplina.

Desde logo, abandonámos a curiosidade investigativa centrada nas escolas seleccionadas para o desenvolvimento do Projecto Sócrates – Coménius 2.1. da União Europeia, com o título "Dimensión europea de los problemas de la convivencia escolar: prevención, diagnóstico e intervención". Neste projecto participaram quatro países: em Espanha a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e o Sindicato das Comisiones Obreras; na Hungría el Nyiregyházi Foiskola; na Itália el Proteo Fare Sapere Lombardia e em Portugal o Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET)

A partir desta experiência projectámos, visitas à escola "A" e iniciámos a presente investigação.

Importa recordar que, nas entrevistas realizadas em 2007, o elemento entrevistado do Conselho Executivo dava a entender que: a direcção executiva era

burocrata, distante, centrada no gabinete, criando um vazio decisional e um afastamento dos professores e dos alunos.

Como pudemos observar, funcionava com um semáforo na entrada da porta do gabinete, com uma luz verde, quando está disponível e vermelha quando está ocupada, estando esta quase sempre ligada. Professores e alunos já sabem quando a luz vermelha está ligada não podem interromper.

E quanto a esta dimensão burocrática, uma Directora de Turma de alunos de 5º Ano afirma:

> "(…) nós temos um grupo de trabalho que só se dedica a fazer o levantamento dos autos, que é uma burocracia horrível e enquanto não acabarem com essa burocracia. Eles têm que fazer o levantamento dos autos, têm que chamar o Encarregado de Educação e o aluno, tem que chamar testemunhas (…)"

Esta directora procura mostrar o poder exercido pelo Conselho Executivo afirmando agora "(…) têm a possibilidade (…) aquela aluna que viu ali foi imediatamente expulsa dois dias, (…) são miúdos que criam muitos problemas na escola (…) esta não teme nada, nem ninguém e este também não, não tem medo dos castigos" (*Directora de Turma 5º ano*).

Alguns dados importantes, relativos a elementos que podem afectar a convivência e a (in) disciplina, que pudemos observar durante a nossa estância nesta escola foram os seguintes:

a) Ao nível da constituição do **Conselho Executivo,** os elementos que consideram mais importantes, são o presidente e o vice-presidente. Como o vice-presidente refere: "A direcção executiva tem dois elementos mais visíveis: o presidente, com formação especializada em gestão e contabilidade e administração escolar; o vice-presidente com dez anos de exercício do cargo, mas sem formação especializada."

Os elementos do Conselho Executivo dos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico nutrem entre eles uma cumplicidade, como gostam de acentuar. "Sendo esta escola sede de agrupamento, fazem parte da direcção executiva uma representante do 1.º ciclo e "outra senhora" representante dos Jardins-de-infância" (Vice-presidente). Reparámos na forma como se referia à Educadora de Infância, tratando-a por "outra senhora" com um certo desprestígio, como se tratasse de uma profissional menor e que só fazia parte porque a legislação assim o exige. Por outra parte, quer a representante do 1º ciclo, quer a educadora de infância que integram a direcção executiva, nunca nos foram

apresentadas, nem as encontrámos na escola, apesar do nosso trabalho de campo se ter realizado durante um período de dois anos em que fomos à escola uma vez por mês.

b) A classe docente era constituída por 80% de professores efectivos. Desmotivada, submissa, de passagem para outra escola, centra a sua profissionalidade na sala de aulas e abandonam o resto do edifício, mal dão as suas aulas, não assumindo outras tarefas e apenas se preocupam com o cumprimento dos programas. O seu absentismo era elevadíssimo (2.576 dias de trabalho), devido, sobretudo a doença (870 dias). Alguns professores mais velhos sentem-se cansados, ansiosos, com vontade de se aposentarem. Os mais novos estão de passagem e sabem que, no próximo ano, irão dar aulas noutro local e noutra escola. Os professores efectivos experimentam vários sentimentos: intervêm, colaboram, participam em algumas estratégias de combate à indisciplina; centram o seu profissionalismo na sala de aulas e procuram sair do edifício, uma vez cumprido o seu horário; resignados, preocupam-se em gerir este fenómeno na sua sala de aula, ora com afecto, ora com autoridade, por que se sentem impotentes perante a imensidão das dimensões desta problemática. Existe um forte pendor sancionatório por parte dos professores, para manter a disciplina e a convivência. O que leva a mais indisciplina dos alunos, mais desinteresse pela escola e pelas aprendizagens, aumentando o abandono escolar. Assim, os alunos iniciam uma vida sofrida, na parte exterior da escola, nas ruas da ociosidade, dos cafés ou da marginalidade. No dizer dos professores, a indisciplina é um fenómeno exterior, com fontes na família e na sociedade. Dentro dos muros da escola, não há indisciplina e tudo corre 'dentro da normalidade' e no 'cumprimento' integral da lei, pelo que não é sentida a necessidade de se traçarem estratégias de prevenção, diagnóstico e intervenção da disciplina e convivência.

c) Recordamos que, pelas razões mais díspares e, por vezes, fúteis, se moveram 40 **processos disciplinares**, correctamente instruídos, (10 incompletos), de que resultaram 150 dias de suspensão das actividades lectivas. Nenhum apresentava estratégias de intervenção pós-cumprimento da pena. Após análise destes processos disciplinares concluímos que, os grupos mais difíceis, são penalizados mediante aplicação de penas disciplinares, até 10 dias, depois de reunir Conselho Disciplinar. Sem outra finalidade expressa que não seja o afastamento das actividades da escola. Os alunos fora da escolaridade obrigatória são expulsos da escola, se excedem o número de faltas permitido por lei.

d) Em quanto aos **alunos**, os mais difíceis são encaminhados para um curso profissionalizante de electricidade, de dois anos de duração, conferindo-lhe o diploma do 9.º ano de escolaridade. Estes alunos estão motivados, sentem a escola com outro entusiasmo e falam das suas caminhadas de vida (as agressões perpetradas, as suspensões, as incompreensões de que se sentem vítimas…) com naturalidade e acentuado arrependimento. As turmas de alunos eram heterogéneas e por níveis. Sendo as melhores as da manhã e as piores as da tarde. Os alunos que se integram na escola, gostam dela e de algumas actividades que perseguem, como o grupo de ginástica rítmica. São ainda aqueles que dizem que gostam dos professores, da forma como ensinam e da forma como se relacionam com os alunos, os que melhor se integram. Outros dizem ter algum desinteresse pela escola. São sobretudo aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, os repetentes, e os que se mostram mais desinteressados pelos conteúdos curriculares. Outros, na parte exterior da escola, os excluídos por faltas da frequência da escola, manifestaram, em termos duros e sofridos, palavras pouco elogiosas à escola. Fogem desta escola e de outras similares. Alimentam, no trabalho precário (obras) ou na ociosidade, a esperança de um dia voltarem a estudar à noite.

e) O **meio envolvente** era bastante adverso socialmente, constituído por grupos sociais pobres. A escola não sabe e não quer saber como lidar com a diversidade, optando pela exclusão. Grande parte dos alunos manifestava exclusão social e cerca de 36% recebiam apoios sociais, isto é, subsídios do Estado, através da Acção Social escolar, fornecendo-lhes refeições, apoio para livros e material escolar.

f) Os **pais** vivem afastados da realidade da escola. Escolheram esta escola por razões de ordem legislativa, como já esclarecemos na caracterização da escola, ou seja, por ser a escola pública da área de residência. Vão raramente falar com os professores e quando o fazem estão apenas preocupados com os resultados escolares dos filhos. Tudo o resto não lhes interessa, entendendo que são matérias que pertencem à escola e que não lhes dizem respeito. Apesar dos acidentes de percurso, um grupo de pais que inquirimos, e que tem os filhos na ginástica rítmica, afirma gostar da escola dizendo mesmo que, o grupo dos pais destes alunos, forma já uma família.

Relevamos o facto de entre os pais que entrevistamos haver um que integra a Associação de Pais, cuja principal preocupação é a da segurança pública exterior à

escola e não os comportamentos indisciplinados ou a falta de convivência entre os alunos dentro da escola.

1.3. Os aspectos legais e as marcas identitárias da escola

Perante a forte carga sancionatória resultante de penas de suspensão de alunos, após a realização de conselhos de turma disciplinares e de publicação, em pleno ano lectivo, de legislação "inovadora" e "miraculosa" (Trata-se da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.), surgiu em nós a curiosidade investigativa, de verificar os caminhos de construção da convivência, entretanto, implementados.

1.3.1. A Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro ou o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior

Em traços gerais, importa realçar que em termos do normativo se estipula que:

- Os professores são "os principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem" (ponto 1, art.º 5.º).

Cabe aos pais:

- "contribuir para a preservação da disciplina da escola (…)" (al. f), do art.º 6.º).
- "contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola" (al. h), art.º 6.º).
- "conhecer o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral" (al. k), art.º 6.º).
- "Todas as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas…" (ponto 1, art.º 24.º).
- "Nenhuma medida disciplinar pode, por qualquer forma, ofender a integridade física, psíquica e moral do aluno nem revestir natureza pecuniária" (ponto 3, art.º 24.º)
- Existe um reforço da formação cívica do aluno com tarefas de carácter pedagógico a realizar na escola (ponto 1, art.º 31.º).

- As penalizações mais fortes, a par de outras mais leves, são a suspensão da escola –de 1 a 10 dias– (art.º 35.º) e a expulsão da escola (art.º 36.º) são. O professor pode aplicar as penas disciplinares de advertência, ordem de saída da sala de aulas, repreensão e repreensão registada (art.º 38.º). O presidente do conselho executivo pode aplicar a pena de suspensão até cinco dias, após "prévia averiguação sumária" (art.º 40.º). O presidente da direcção executiva, ouvido o conselho de turma disciplinar, pode aplicar até 10 dias de suspensão (art.º 47.º).
- Ao presidente da direcção executiva está acometida a aplicação de suspensão da escola, até 5 dias, após averiguação sumária; até 10 dias, pelo presidente, ouvido o conselho de turma disciplinar (art.º 41.º).

No que respeita à Escola, a aplicação da Lei 30/2002, permitiu que as sanções disciplinares mais graves –a "repreensão", a "repreensão registada", a "suspensão" da escola até cinco dias úteis, a suspensão da escola de seis a dez dias úteis e a expulsão da escola– sejam aplicadas aos alunos pelo director de turma ou por professor titular. A repreensão e repreensão registada "mediante, se necessário, prévia averiguação sumária" (art.º 39º), pelo presidente da direcção executiva "para a aplicação das medidas de suspensão de escola até cinco dias" (art.º 40.º) ou pelo conselho de turma disciplinar, no que se reporta à suspensão por mais de seis dias ou à expulsão da escola (art.º 41.º).

As primeiras sanções –a "repreensão" e a "repreensão registada"- não obedecem a qualquer tramitação especial. São aplicadas discricionariamente, sem que fiquem registos. Assim, na perspectiva do presidente do conselho executivo as penas *"são aplicadas esporadicamente, de forma imediata, com efeito profiláctico e de forma recatada e sigilosa."*

No que respeita à aplicação da medida sancionatória "suspensão até cinco dias" a coordenadora dos directores de turma por sua vez, afirma que o presidente do conselho executivo que "convoca e preside" (artº41º nº2) ao conselho disciplinar *"recorre frequentemente a esta sanção disciplinar (suspensão de 5 dias) para vincar a sua autoridade, perante professores e alunos."*

Uma vez que não existem registos das sanções disciplinares aplicadas pelo Presidente do Conselho Executivo, é sobre as segundas sanções *(suspensão de 5 dias)* que nos deteremos agora. Assim podemos ver que:

- Uma parte significativa dos processos disciplinares está incompleta ou foram, entretanto, privados de elementos documentais. Observa-se um certo descuido na forma como se registam os processos.
- Confirma-se a tendência em construir a convivência escolar recorrendo à sanção disciplinar. Foram movidos 25 processos disciplinares a alunos do 5.º ao 9.º anos, predominantemente a rapazes, de que resultaram, no total, 106 dias de suspensão da escola.
- Alguns conselhos de turma disciplinar recorrem a outro tipo de violência simbólica, algumas vezes cumulativamente, tal como:

> *"(...) impedimento de ir ao passeio escolar";* "actividades de integração na escola, durante duas semanas, ajudar na cantina, nos jardins, recolher papéis nos espaços da escola, ajudar na limpeza e higiene"; "mudança de turma"; "repreensão escrita registada"; "ficar sem intervalo durante uma semana"; "não deixar sair da sala para ir ao quarto de banho" (Directora de Turma).

- As penas disciplinares mais pesadas, com cinco dias de suspensão, são as que têm origem nos incidentes da sala de aula, pelas razões mais variáveis: alheamento da aula, assobiar, não trazer livros nem cadernos ou outro material indispensável, etc. São ainda fortemente penalizados, com os mesmos cinco dias de suspensão, comportamentos xenófobos ou extorsão de dinheiro com o uso de navalha para intimidar.
- São, igualmente, penas disciplinares pesadas as que têm origem na sala de aulas e derivam de comportamentos que põem em causa a autoridade do professor ou perturbam a relação pedagógica, tais como: proferir palavrões, desobedecer às chamadas de atenção do professor, praticar actos ou gestos obscenos, chegar atrasado, etc.
- A pena mais grave aplicada a um aluno -10 dias de suspensão- ocorreu porque um aluno deu um "beijo à força" a uma colega e a ter apalpado "em várias partes do corpo". As penas mais leves, de um a dois dias de suspensão, são aplicadas a alunos que agrediram fisicamente, de forma violenta, outros alunos, ou danificaram, intencionalmente, as instalações ou bens materiais de terceiros.

O Estatuto do Aluno (Lei n.º 30/2002), apesar de em diferentes momentos aludir à necessidade de integração e da existência de normais relações entre os diferentes actores da comunidade escolar, ao ter apenas apontado regras sancionatórias e não atender a criação de espaços de convivência e de disciplina, assim como não ter

previsto qualquer tipo de incentivo para atitudes e comportamentos esperados e considerados como propiciadores de um bom ambiente entre alunos, professores e pessoal não docente, não ajudou a "promover um bom ambiente educativo", "nem a preservação da disciplina da escola", nem a promover a "integração dos alunos na comunidade educativa" ou a desenvolver uma cultura de cidadania.

1.3.2. A Lei nº 3/2008 e as alterações introduzidas ao Estatuto do Aluno

Em 2008 a Assembleia da República fez publicar a Lei nº 3 /2008 que introduz alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário, regulamentado através da Lei nº 30/2002. Com esta Lei nº 3/2008, foram alterados 19 artigos, da Lei anterior. Destes relevamos apenas os que respeitam às medidas correctivas e às disciplinares sancionatórias e a respectiva aplicação.

Posteriormente, a Assembleia da República fez publicar nova legislação no dia 2 de Setembro de 2010, sobre o Estatuto do Aluno, com a publicação da Lei 39/2010, que também introduz alterações à Lei nº 3/2008.

Com esta última legislação, isto é a Lei nº 39/2010, foram alterados 34 artigos, e utilizamos a mesma metodologia, preocupamo-nos com os artigos que se referiam unicamente às medidas correctivas e disciplinares sancionatórias e à respectiva aplicação.

Assim a violação dos deveres previstos na Lei nº 3/2008 no art.º 15º, no que respeita aos deveres dos alunos foram introduzidas alterações, das quais relevamos as seguintes alíneas:

> "b) Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das actividades escolares; (...) e) Guardar lealdade para com todos os membros da comunidade educativa; f) Respeitar as instruções dos professores e do pessoal não docente; (...) o) Conhecer e cumprir o estatuto do aluno, as normas de funcionamento dos serviços da escola e do regulamento interno da mesma; q) (…) Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos, passíveis de, objectivamente, perturbarem o normal funcionamento das actividades lectivas, ou poderem causar danos físicos ou morais aos alunos ou a terceiros;)."

É considerada na Lei 3/2008, infracção "a violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no art.º 15 ou no regulamento interno da escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa" e "passível de aplicação de medida **correctiva**, ou medida disciplinar sancionatória" (art.º 23º). Algo que não existia no

anterior diploma ou que eventualmente pode, quando muito, equivaler às medidas disciplinares preventivas e de integração previstas no art.º 26º da Lei nº 30/2002, para além das medidas disciplinares sancionatórias.

Na nova Lei nº 39/2010 de 2 de Setembro, no que respeita às medidas correctivas, entende o legislador que elas "prosseguem finalidades pedagógicas, dissuasoras e de integração (…) assumindo uma natureza eminentemente preventiva." (artº 26, ponto1)

Como se pode constatar no quadro seguinte, as medidas correctivas surgem na Lei nº 3/2008 e mantêm-se no geral na Lei nº 39/2010, com uma pequena excepção, ao nível da advertência, que tinha sido publicada com o Decreto-lei nº30/2002, revogada em 2008 e considerada novamente na legislação de 2010, ainda em vigor.

Tabela nº 1. Comparação da evolução da legislação sobre o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior

Lei nº 30/2002 Medidas disciplinares preventivas e de integração (art.º 26º)	Lei nº 3/2008 Medidas correctivas (art.º 26º)	Lei nº 39/2010 Medidas correctivas (art.º 26º)
Advertência	Revogada	a) A advertência
Ordem de saída da sala de aula	Ordem de saída da sala de aula	b) mantêm-se igual
Actividades de integração na escola	Realização de tarefas e de actividades de integração escolar	c) mantêm-se igual
Transferência de escola	Condicionamento no acesso a certos espaços escolares	d) mantêm-se igual
	Mudança de turma	e) mantêm-se igual

Encontramos diferenças, porque há uma alteração no conceito de infracção e porque é introduzido o novo conceito de 'medida correctiva' também no que respeita às finalidades das medidas previstas. Estas alterações surgem no final de seis anos de aplicação do Estatuto do Aluno e revelam de alguma forma o crescendo de violência que se tem registado nas escolas portuguesas. Atrevemo-nos a afirmar que tem existido um aumento da violência pois, como é possível observar pelo quadro seguinte, uma das preocupações é a de dissuadir, enquanto a outra é a da segurança dos professores no exercício da sua actividade profissional, que não apareciam expressas nas Leis anteriores.

Tabela nº 2. Finalidades das medidas disciplinares na legislação

Lei nº 30/2002 Finalidades das medidas disciplinares (artº 24º)	Lei nº 3/2008 Finalidades das medidas correctivas e das disciplinares sancionatórias (artº 24º)	Lei nº 39/2010 Finalidades das medidas correctivas e das disciplinares sancionatórias (artº 24º)
1.Todas as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas, visando, de forma sustentada, a preservação da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.	1.Todas as medidas correctivas e medidas disciplinares sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, a preservação do reconhecimento da autoridade e segurança dos professores no exercício da sua actividade profissional e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, visando ainda o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens. 2- (…) prosseguem igualmente, para além das identificadas no nº anterior, finalidades punitivas"	1.Todas as medidas correctivas e medidas disciplinares sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua actividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa.

Para além deste entendimento de que devem existir medidas correctivas e medidas disciplinares, apesar da preocupação com o aumento da violência que está a ocorrer nas Escolas, em Portugal, e que consideramos visível na Lei, no ponto 1 do art.º 24º e ainda no ponto 2 deste mesmo artigo se acrescenta que as medidas disciplinares sancionatórias, para além destas finalidades, têm também uma outra que é a de serem "punitivas". Afirmando-se, no ponto 1 do artigo 27º da Lei nº 3/2008, que

> "As medidas disciplinares sancionatórias traduzem uma censura disciplinar do comportamento assumido pelo aluno, devendo a ocorrência dos factos em que tal comportamento se traduz, ser participada, pelo professor ou funcionário que a presenciou ou dela teve conhecimento, de imediato, ao respectivo director de turma, para efeitos da posterior comunicação ao presidente do conselho executivo ou ao director da escola."

Nas medidas disciplinares sancionatórias a competência da sua aplicação foi reduzida na nova legislação como se pode verificar no quadro seguinte:

Tabela nº 3. Medidas disciplinares sancionatórias segundo a legislação

Lei nº 30/2002		Lei nº 3/2008		Lei nº 39/2010	
Medidas disciplinares sancionatórias	Quem Aplica	Medidas disciplinares sancionatórias	Quem Aplica	Medidas disciplinares sancionatórias	Quem Aplica
a) Repreensão	Professor, Director de Turma	a) Revogado		a) mantêm-se igual	
b)Repreensão registada	Professor, Director de Turma	b) Repreensão registada	Professor, Presidente Executivo/ Director	b) mantêm-se igual	
c) Suspensão da escola até cinco dias úteis	Presidente do Conselho Executivo/ Director executivo	c) A suspensão da escola até 10 dias úteis	Presidente Executivo/Director Conselho Turma (facultativo)	c) Suspensão por um dia	Director Agrupamento
d) Suspensão da escola de seis a dez dias úteis	Conselho de Turma Disciplinar	d) Transferência de escola	Director Regional de Educação	d) Anterior alínea c) A suspensão da escola até 10 dias úteis	Director da escola
e) Expulsão da escolar	Conselho de Turma Disciplinar	e) Revogada		e) Anterior d)Transferência de escola	Director Regional

A Lei nº 3/2008 foi valorizada positivamente por um dos elementos do conselho executivo, da escola "A" porque põe termo à 'burocracia exagerada', à morosidade processual, e permite liberdade decisional e sancionatória à direcção executiva, prestigiando o cargo e preservando a imagem da escola e dos professores.

O processo torna-se mais rápido, mas pensamos que não melhora em nada a prevenção e a correcção dos alunos, apenas facilita o trabalho dos professores. Não existe uma preocupação de dar uma resposta positiva aos alunos nestas situações ao nível da organização da escola, senão que se segue o caminho mais fácil: a aplicação das medidas sancionatórias.

1.4. Formas de Controlo Interno

Na linha dos traços identitários promovidos pela direcção, o controlo interno que se estabelece na escola é principalmente formal-burocrática. A regulamentação das sanções disciplinares a aplicar aos alunos e, raramente, a professores e funcionários, tem origem na legitimidade da lei. Embora a legitimidade real se encontre na ideia de pôr cobro a situações de conflito extremo, a perturbações do clima de trabalho que possa pôr em causa o bom-nome da escola, da direcção e dos professores e, afectando, consequentemente, o curso das aprendizagens da instrução.

A disciplina é o elemento que mais sobressai no controlo interno. Disciplina exigida a professores, para que cumpram com as directrizes marcadas e com as tarefas laborais (do departamento curricular, do director de turma, dos programas emanados do Ministério da Educação, da direcção pedagógica e executiva,…) Disciplina exigida aos alunos, para evitarem situações que possam provocar indisciplina, para que encontrem os limites de actuação individual e grupal e aceitem novos modelos de exercício de poder. Disciplina para os funcionários, para que, nos seus locais de trabalho e com a sua actuação, contribuam para os objectivos traçados pelos órgãos de direcção e gestão. Disciplina, finalmente, para evitar que o conflito assuma formas constantes e perigosas e saltem os muros da escola em direcção à Administração Central e ao contexto social envolvente.

A ordem interna não se consegue apenas através da incidência disciplinar, mas igualmente através da participação de alguns professores, próximos da direcção, mais cooperantes e activos, ainda que estas 'lealdades' sejam, informalmente, recompensadas com a auscultação prévia ou condições laborais, tais como: bons horários, boas turmas, exercício de cargos, dias livres, desenvolvimento de projectos, etc. Por mais estranho que possa parecer, esta é a forma de participação mais usual nesta escola. A relação entre a direcção e os docentes é assimétrica.

Os professores, na tentativa de controlar a indisciplina, seguem as normas emanadas da direcção, assentes na negociação, ou, em casos mais usuais, seguem as normas criadas na sua sala de aulas, aplicando sanções simbólicas ou, mais frequentemente, o abandono da sala de aulas. No primeiro caso, a exigência de observar uma tramitação processual em vigor (registo por escrito da ocorrência, participação ao director de turma, encaminhamento à direcção executiva, conselho disciplinar…) até à aplicação sancionatória tem uma dupla finalidade: normatização da

acção sancionatória e o envolvimento de todos os professores, mesmo dos 'dissidentes'.

Por outro lado, encontramos uma implicação forte por parte do porteiro e dos auxiliares de acção educativa, na implementação de medidas disciplinares. O que demonstra uma colaboração estreita entre a direcção executiva e as ordens emanadas, descurando, por vezes, outras funções estatutárias e outras regidas pela informalidade.

Os discursos dos alunos dão conta do tom autoritário seguido no dia-a-dia, denunciando actuações pouco correctas, mescladas de ameaças, e, por vezes, de insultos e prepotência, como podemos verificar através de alguns depoimentos: "(…) os professores é que embirram comigo (…) eles fazem barulho e eu também mas a stora manda-me a mim para fora." A professora"(…) só fala inglês nas aulas (…) às vezes estou calado, não entendo nada, o detrás manda vir comigo e manda-me a mim para lá para fora…" (*Aluno 6º ano -16 anos*). Um outro aluno que se revolta contra uma professora e diz: "(…) pensava que eu estava na tropa, então se eu estava inocente!" (*Aluno de Curso de Educação e Formação –1º ano*). Outros alunos no grupo de discussão referem que, "os professores chegam-nos a dizer, assim vocês, só estão aqui, porque querem." Também "há professores que têm bom relacionamento com os alunos mas não sabem explicar bem a matéria" "Há professores muito frios e calculistas que não conseguem dar um sorriso" (*Alunos grupo de discussão*).

1.5. Formas de Controlo Externo

O controlo externo da escola exerce-se, fundamentalmente, pela Inspecção-Geral de Ensino, à semelhança de outras, e, de forma ainda ténue, pela Associação de Pais e meio envolvente. As leis emanadas do poder central privilegiam mais o currículo que o comunitário e, de forma subtil, a escola procura não dar nas vistas, cuidando o discurso, a matéria e a forma.

Dada a baixa escolaridade das famílias, exercem pouco ou nenhum controlo externo, primando, muitas vezes, pela ausência às solicitações feitas pelos professores.

Por sua vez, as expectativas de vida ocupacional de muitos alunos são pouco evidentes, desfocadas, e em torno do trabalho pouco reconhecido económica e socialmente.

A participação dos restantes pais que não fazem parte da Associação de Pais na vida da escola limita-se às comunicações disciplinares que o director de turma lhes

envia pelo filho (caderneta escolar, ficha informativa) ou pelo correio. Se, em alguma situação, se permitiu a participação do controlo por parte dos pais, seria para legitimar actuações disciplinares sobre os alunos. A comunicação entre a comunidade envolvente e a escola, se existe, não passa do papel, ou não é facilmente capturável.

1.6. Análise da Convivência

A convivência está mesclada com o conflito (50 processos disciplinares e 150 dias de expulsão no ano lectivo de 2002-2003). Cerca de 10 processos disciplinares não têm a acta do Conselho de Turma Disciplinar, onde se poderiam ler os dias de suspensão aplicados.

Reina uma política de recurso à sanção disciplinar e concebe-se a convivência como o cumprimento do regulamento interno. Sem prejuízo de fazermos uma análise mais detalhada, em momento posterior, de um conjunto de factores que entendemos serem determinantes para a construção da convivência escolar, passamos, desde já, em revista algumas situações de vida na escola: a expansão da escolaridade e a direcção da escola, os professores, o Regulamento Interno, a organização pedagógica da escola, a indisciplina, a violência, as famílias, as salas de aula, os outros espaços da escola e a punição. Atendemos a todas elas por nos parecer que podem, de algum modo, ajudar-nos a situar-nos em relação à Escola e à sua compreensão.

1.6.1. A expansão da escolaridade e a direcção da escola

As escolas em Portugal, enfim o sistema educativo português, sofrem com o que Esteve (2001: 85) diz que é o êxito do 100% de acesso das crianças e jovens à escola.

Desde 1974 que as escolas portuguesas se abriram à totalidade da população deixando de ser escolas de elite para passarem a ser escolas de massas. Estas mudanças, que consideramos radicais, não foram acompanhadas por uma efectiva formação de professores, que permitisse aos profissionais da educação estar preparados para enfrentarem os novos fenómenos sociais que invadiram as escolas. Exemplo desta mudança radical, a que os professores ainda não se habituaram, está o que os docentes entrevistados nos dizem, sobre a imagem que têm da escola e dos alunos que para si constituem modelos e que estão hoje, em nosso entender, muito longe da realidade. Assim para eles,

> "(…) no meu tempo longínquo, a disciplina e a configuração do professor era muito clara, nós percebíamos muito bem isto e era qualquer coisa intrínseca, existia uma distância entre o professor e aluno, uma distância digamos formal, porque até tive muitos professores com quem tive uma relação próxima, mas havia papéis muito claros, havia posições muito claras, nós percebíamos muito bem isso."
> "(…) no meu tempo, como aluna era disciplinada, porque todos éramos disciplinados e todos sabíamos muito bem o que se esperava de nós, portanto não havia a menor dúvida, havia regras muito claras, havia…sei lá… era tudo tão claro, era claro sem ser explícito" " era o normal" (*Prof. 2º e 3º Ciclo*).

Por outro lado, e para além da abertura da escola a toda a população, os sucessivos Governos e Assembleias Legislativas foram trabalhando no sentido da extensão da escolaridade obrigatória. Hoje as crianças portuguesas têm como meta de escolaridade obrigatória o 12º ano.

Com a expansão da escolaridade até ao 12º ano, a conflitualidade aumentou, entre alunos e entre professores, já que a escola atinge dimensões estruturais para as quais não estava preparada (gestão de espaços, horário de funcionamento, serviços, recursos humanos, salas de aulas para 56 turmas, etc.)

Por força do Dec-Lei n.º 115-A/98, chega um novo modelo de direcção: a escola faz parte de um agrupamento vertical, sendo sede de agrupamento, fazendo parte da equipa directiva o presidente e o vice-presidente da direcção executiva, docentes deste estabelecimento de ensino, e um representante do pré-escolar e outro do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim a equipa directiva é alterada na sua composição tradicional, mas mantém-se o presidente e o vice-presidente, em exercício de funções há quinze anos. Respira-se um ar autoritário, da parte do homem *'político'*, (o Presidente) ou *o 'patrão da casa'* (como o Vice-presidente costuma referir). Já este mostra-se sempre disponível para atender a todos e por fazer de algum modo a filtragem dos problemas antes de chegarem ao Presidente, e que nós designado como 'o todo o terreno'. Este move as fidelidades conquistadas fazendo-se rodear de *"professores certos para os lugares certos",* que respeitam e perduram as suas lideranças.

Face a estas alterações profundas na tessitura da escola não é de admirar que, na perspectiva da direcção executiva, a indisciplina seja, de forma aparentemente contraditória, demasiado enfatizada e ao mesmo tempo desvalorizada. Embora seja difícil lidar com ela, dada a sobrelotação, é permanentemente desvalorizada, realçando que a escola cultiva uma partilha de culturas. Sobre eventuais sinais de racismo e de xenofobia diz que "(…) n*ão existem grandes problemas entre grupos sociais de*

pertença, temos aqui uma cultura de aceitação" (*Elemento da Direcção Executiva*). Todavia, alguns sinais de rejeição nos foram relatados por alunos provenientes de África quando afirmam que:

> "(…) até hoje não me agrediram fisicamente, mas as palavras que eles dizem! Falam mal do meu país. Vai para o teu país! Chamam-me escrava, eu gostaria que eles respeitassem a minha opinião que eu também respeito a deles. Na cantina às vezes chamam-me de preta" (*Aluna 6 º ano –13 anos*).

1.6.2. O Regulamento Interno

A constante mobilidade do corpo docente (concursos a nível nacional), as condições físicas das instalações oferecidas, a 'desocupação' nos tempos livres, o desequilíbrio entre o tempo de trabalho e de recreio e a crescente normatização da vida escolar, levam à necessidade de uma 'tábua de salvação' para preservar a autoridade do professor, na sala de aulas ou nos restantes espaços educativos da escola (Amado, 2000: 312). Por tudo isto encontramo-nos muitas vezes perante uma situação, que se repete na Escola "A" e que podemos denominar de 'sacralização' do Regulamento Interno da escola. Esta situação possibilita uma actuação uniforme entre os professores e desresponsabiliza-os de eventuais decisões. Sem ser debatido, negociado, conhecido ou interiorizado, não é mais que um apêndice burocrático para satisfazer as pretensões da Administração, um inventário minucioso de normas pouco funcional, um "guarda-chuva" em caso de grande trovoada.

Neste sentido, encontramos um conjunto de opiniões veiculadas, quer por professores, quer por alunos, quer por pais ou encarregados de educação que convergem na consideração de que o Regulamento Interno não foi debatido nem negociado e que não é conhecido é apenas aflorado.

Assim, e de acordo com estes entrevistados, o Regulamento Interno é um inventário minucioso das regras que a própria Administração Central vai produzindo

> "Há um Regulamento Interno na escola, que eu acho que não é eficaz, porque é extremamente minucioso o que faz com que ele seja muito extenso, e depois põe-se o problema de como transmitir todas essas informações não só pela sua extensão como pelos próprios custos que isso acarreta, não é funcional, não funciona porque uma coisa é ter ali aquelas normas que são essenciais e a partir das quais, se inserem todas as outras" (*Professora efectiva, 12 anos de serviço*).

O Regulamento Interno não foi debatido ou negociado uma vez que afirmam que:

Tabela nº 4. Regulamenro Interno da escola "A"– opinião de Professores, Alunos e Encarregados de Educação

Professores	Alunos	Encarregados de Educa.
"As normas do Regulamento Interno (R.I.) foram feitas (no ano em que eu não estive lá na escola) e foram feitas por vários grupos de professores que estiveram a trabalhar com o Projecto Educativo de Escola (P.E.E.) e com o R.I. e dá-me a impressão que é uma súmula do que tinha sido feito anteriormente. Não foram negociadas com ninguém." *(Professora efectiva, 15 anos de serviço)* "Acho, que a participação dos alunos na elaboração do R.I. deveria ser obrigatória, (…) nós os adultos não nos apercebemos tão claramente das suas necessidades, receios e de situações que precisam de ser regulamentadas". *(Professora com 18 anos de serviço)* "Desde a formação do agrupamento, o Regulamento Interno foi sofrendo várias alterações sem que os alunos tenham sido implicados". *(Elemento do Conselho Executivo)* "O mesmo é dado a conhecer aos alunos, pelo Director de Turma que tem o dever legal de o ler, numa aula de Formação Cívica e aos Encarregados de Educação na primeira semana de aulas". *(Elemento do Conselho Executivo)*	"Nenhum de nós participou. Outros não sabemos" (Grupo de alunos) "Se me lembro das regras estabelecidas no regulamento interno? Um bocado por alto." *(Aluno 7.º ano, 15 anos)* Que é pouco conhecido, como afirmam os nossos entrevistados quando dizem que: "Se conheço o regulamento interno? A "setora" esteve lá a ler o regulamento para nós, a mim deram-me, mas já no primeiro 5º ano e eu não tenho, neste 1º período que eu fiquei com esta "setora", a "setora" leu para nós e nós ficamos a saber mais algumas coisas." *(Aluno, 6º ano –16 anos)* "Conhecem, mas fingem que esquecem." *(Aluna 6º ano, 13 anos – África)* "Não sabemos, ninguém nos dá a conhecer e quando nós tentamos conhecer há sempre alguém que se opõe, é a minha opinião." *(Grupo de discussão de alunos)* "Na minha escola entregaram-nos numa aula de formação cívica."*(Grupo de discussão de alunos)* "Eu acho, que é muito importante para uma pessoa conhecer as regras, e para manter a ordem dentro da escola, senão cada um fazia o que queria." *(8º ano, 14 anos)* "Eu estudo há 11 anos e nunca na minha vida tive um RI na mão." *(10º ano, 14 anos)* "Eu também não na minha escola nunca o vi" *(10º Ano).* "Nós sabemos que ele existe, mas nunca ninguém chegou ao pé de nós e nos disse está aqui o regulamento." *(Grupo de discussão de alunos)* "A setora leu numa aula e foi só isso." (Grupo *de alunos)*	"Este ano a D.T., que é a mesma do ano passado, não leu. No 5º ano falou de regras, assinámos uma folha em como tínhamos conhecimento e disse-nos que quem quisesse fotocópia tinha que pedir na papelaria." *(Encarregado de Educação, Aluno 7º ano)*

Os professores entrevistados afirmam que o Regulamento Interno é mais um resumo dos realizados nos anos anteriores, que nunca foi realizada qualquer tipo de negociação ou debate com os alunos para a sua elaboração; verbalizam que apenas é lido no início do ano aos alunos e aos Encarregados de Educação, anunciando as regras que vão ser impostas pelos professores e pelo Ministério da Educação, através do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, aos alunos.

Os alunos confirmam as mesmas opiniões: uns não se recordam das regras; outros não conhecem o Regulamento Interno, apesar de já frequentarem esta escola acerca de onze anos; alguns sabem que existe e que normalmente é lido, no início do ano, pelo professor de Educação Cívica.

Os Encarregado de Educação afirmam que o director de turma lhes falou numas regras e lhes pediu para assinar uma folha, em como tiveram conhecimento e se quisessem o Regulamento Interno, que fosse à papelaria da escola solicitar uma fotocópia.

Pode-se, assim, afirmar que, em síntese o Regulamento Interno não é mais que um 'apêndice burocrático e formal' que é obrigatório existir na escola e que não importa se os pais conhecem ou não o que consta neste. O importante é que estes assinem em como o conhecem, para deste modo salvaguardar o que a legislação exige.

1.6.3. A Organização Pedagógica

Esta escola, com 1216 alunos, assenta a sua organização pedagógica em critérios complexos, difusos e singulares. Não são esquecidas as lealdades, as coligações, os aliados. De referir, como já afirmamos anteriormente, que habitam a escola, permanentemente, oitocentos alunos distribuídos por dois turnos: manhã e tarde.

No **da manhã**, no dizer de alguns professores e alunos, estão os de melhor rendimento académico, as turmas de "elite", os mais motivados para a frequência na escola e os professores efectivos, com maior tempo de permanência na escola:

> "(…) eu acho que há uma coisa má nas escolas que é fazerem turmas de elite. Juntam numa turma os filhos dos professores todos. Juntam numa turma os alunos com mais dificuldades, com menos desenvolvimento. Eu acho que isso afecta muito, porque se estivesse tudo misturado uns ajudavam os outros" (*Aluno do 6.º ano, 16 anos*).

Perante a constituição de estas 'turmas de elite' a heterogeneidade social nas escolas e a constituição de grupos heterogéneos nas aulas deve constituir o primeiro objectivo de toda a política de luta contra a desigualdade (Romero, 2001).

Não deixa de ser curioso que, em pleno século XXI, ainda assistimos a divisões e entre alunos, com a criação de grupos que pretendem ser homogéneos. Há as turmas de elite, 'de família', dos 'horários da manhã', com os considerados 'alunos mais competentes, bafejados pela sorte' para os 'professores mais fieis à direcção da escola'. No período da tarde ficam as 'turmas dos alunos menos favorecidos', os que registam maiores dificuldades na aprendizagem e onde se agrupam os alunos com mais privações sociais, vítimas do insucesso que são para os professores mais novos e que levam menos tempo na escola.

Estas estratégias só aumentam as desigualdades e a exclusão escolar e social. A existência destas elites, faz com que também haja mais problemas de disciplina nas 'turmas mais fracas':

> "(…) verifica-se que há mais indisciplina naqueles que não ligam nenhuma aos estudos, porque também o tratamento dos alunos da turma de elite é diferente, há maneiras e maneiras de tratar um aluno. Tratam com muito mais frieza os alunos das turmas mais fracas. E isso reflecte-se um pouco nas notas" (*Aluno do curso profissional, 16 anos).*

No **da tarde**, estão as turmas com dificuldades de aprendizagem, os desmotivados, os mais problemáticos, os mais indisciplinados e violentos, aqueles que têm os comportamentos mais agressivos, tal como nos relata um aluno, que afirma:

> "(…) eu tive um colega meu de escola que partiu uma cadeira na cabeça de uma professora. Estávamos no meio de uma aula e a professora mandou-o fazer não sei o quê no quadro e ele disse que não fazia e ela disse para se retirar e ele pegou na cadeira e mandou-lhe com ela à cabeça" (*Aluno 6º ano*).

É no turno da tarde que maioritariamente leccionam os professores mais jovens e recém-chegados à profissão. Nesta última, há ainda turmas com muitos repetentes, mais velhos com muito novos e 'alunos-problema'. Tal como podemos ver no que nos dizem os nossos entrevistados, quando afirmam, em relação ao período da tarde, que:

> "O período da tarde funciona especificamente um determinado ciclo e o facto de um pai pedir horário de manhã já é um indicador de possível sucesso, e que há um certo controlo dos pais e portanto acaba por, para a tarde, ficarem os mais abandonados em termos familiares, que depois se traduz no resto, em termos de aprendizagem, de comportamentos (*Prof. Efectiva, 30 anos de carreira*).

Em relação às turmas com muitos repetentes, juntam-se os alunos mais velhos agregados com outros bastante mais novos que, como refere uma mãe,

> "Na turma do meu filho, o ano passado havia um aluno mais velho –o meu filho tinha 10 anos e este tinha já 14 ou 15-. Este aluno levava rádio para a escola e tentava levar os outros para as suas brincadeiras" (*Mãe, 36 anos*).

> "Por exemplo: este ano fiquei assustada quando verifiquei que na turma do meu filho havia nove repetentes. Fui ver as idades –14 e 15 anos-. Isso assusta-me (…) Andam ali a passar o tempo e a perturbar os outros" (*Mãe, 36 anos*).

Estas "duas escolas" –a da manhã (onde geralmente encontrámos os melhores alunos, os melhores professores, os melhores pais) e a da tarde (onde encontrámos os alunos de menores recursos académicos e sociais, onde se diz existir distanciamento dos pais e encarregados de educação e onde a alguns professores é estendido o dedo acusador dos alunos), têm poucos contactos entre si.

Por outra parte, as turmas homogéneas, segundo Romero (2001: 44 e ss.), produzem perfeitas aberrações, ao recolher os alunos da mesma zona, criando na escola 'ghettos de alunos', através de 'classes-résignation' e 'classes-gang'. Tal como nos relata uma professora que nos diz que:

> "(…) essas situações mais graves e mais frequentes acontecem no turno da tarde eu, como funciono no turno da manhã, acabo por perder muita informação e depois como esses problemas não são tratados com os Coordenadores dos Directores de Turma, que é o meu caso, mas são tratados com o Assessor do Conselho Directivo, acabo por não ter muito conhecimento *(Prof. efectiva da escola).*

1.6.4. Os actores da escola

a) Os professores

Os professores mais antigos (70% têm mais de dez anos de permanência nesta escola) sentem-se impotentes para traçar rumos diferentes e refugiam-se na sala de aulas, onde gerem o conflito, muitas vezes, com mão de ferro. Também parecem ter perdido a sua motivação e ilusão:

> "Acho que os professores mais velhos, e aqui há muitos professores mais velhos, estão com vontade de ir embora, estão cansados, acho que já não têm o mesmo investimento que tiveram, e muitos são muito bons profissionais, sempre foram" *(Professora, 28 anos serviço).*

Os professores efectivos mais novos, de passagem para escolas mais próximas do seu local de residência, e os que ainda são contratados, não representam um contrapoder que consiga possibilitar alterações climáticas ou estruturais.

Por outro lado, a conflitualidade existente raramente é assumida pelos professores como tendo origem, ainda que parcialmente, no interior da escola. Antes se centra em **factores externos**, como a *sociedade*: Onde a violência aumentou. "*A escola mostra-nos o reflexo da nossa sociedade e eu entendo que a sociedade está cada vez mais violenta, nós em cada ano que passa temos mais casos de violência."* (*Professora Matemática*), aos meios de comunicação social,

ao ambiente escolar: "(*…) acho que a indisciplina demonstra que as escolas são fracas e que tem de arranjar maneira de chamar a atenção e o portarem-se mal acaba por ser uma maneira de chamarem à atenção."* (*Professora, 5 anos de serviço)* ou devida a problemas na família:

> "(…) todos os alunos que têm problemas comportamentais há um afastamento da família, há um afastamento ou em casa são duas pessoas a pensar, o caso daquele pai que dizia ´vão ver o que é um comunista retorcido` é um caso nítido de um pai que pensava de uma forma e da mãe que actuava de outra, e todos os casos batem aí" (*Elemento da Direcção Executiva*).

Assim a conflitualidade resulta, no entender dos professores, de: os problemas familiares, a hiperactividade dos alunos, o desinteresse destes pelos estudos, a falta de educação de alunos e pais e a necessidade de se afirmarem: *"(…) acho que existe indisciplina e tende a aumentar porque muitos alunos são indisciplinados para se mostrarem fortes e que são os melhores perante os outros"* (Aluna, 8.º ano).

b) As famílias

A ausência de uma vida afectiva equilibrada provoca sentimentos negativos e os jovens são invadidos pela solidão: sentem que ninguém gosta deles e também não gostam de ninguém. Por isso, identificam-se como pessoas com um passado de sofrimento ou então –se têm a sorte de ser 'socorridos' em devido tempo- com aqueles que de alguma forma os apoiam. Retracto do que acabamos de dizer, é o que um dos alunos do grupo de discussão nos relatou sobre um amigo porque o apoio familiar tinha falhado. Observemos o que nos diz:

> "(…) O problema (da indisciplina) vem de casa. Eu acho que, se os miúdos não são bem tratados em casa, nunca vão conseguir tratar bem os outros. A minha avó tem lá um miúdo que sofreu muito com actos de violência, foi o padrasto que lhe partiu a perna, sempre pancada em cima, um acumular de situações que o miúdo passou, batia-lhe com ferros, queimava-lhe o cigarro nos braços. E ele hoje tem 16 anos, não é violento, porque a minha avó é que está como tutora e se calhar o meu gosto pela psicologia e o eu querer vir a ser psicóloga se calhar foi devido a ele, e acho que as coisas têm de ser resolvidas a falar não é à pancada" (*Grupo de discussão de alunos*).

Sabemos também que a escola, na sua dimensão inclusiva, funciona também como um amplificador da desigualdade social e encontra-se na ordem do dia ao ser acusada como principal responsável pela indisciplina, mau comportamento e insucesso escolar.

Registamos a convicção, entre alguns professores, de que a alunos difíceis correspondem pais ausentes tal como afirmava uma docente:

> "É assim, este ano tive vários problemas. Realmente nota-se que aqui os alunos são muito mais agitados, faltam muitas vezes ao respeito aos professores, não lhe reconhecem autoridade. Eu sou D.T. e noto que os alunos com mais problemas são aqueles que têm menos acompanhamento por parte da família. Muitas vezes tenho que pedir para eles virem falar comigo e enquanto aqueles pais que se preocupam e vem por vezes às reuniões de avaliação, normalmente os filhos não têm problemas de comportamento" (*Prof. Contratado, 5 anos de serviço*).

Ou como nos dizia uma Directora de Turma que entende que "nesta escola às reuniões só aparecem os pais cujos filhos não têm problemas de aproveitamento, nem de comportamento". Esta convicção parece ser partilhada por alunos e funcionários que nos afirmaram que,

> "(…) primeiro deixam andar e depois culpam os filhos pela pouca atenção que lhes dão, porque metem–nos muitas vezes…o dia inteiro, porque não sabem estar com eles e dando-lhes pouca atenção muitas vezes reflecte-se na escola." (*Grupo de discussão de alunos).*

E que se vem à escola chegam com uma actitude agressiva:

> "(…) os pais não aparecem, mas se porventura esse aluno sofrer um ataque de um outro qualquer, um acidente ou assim, aí vem a família toda! E por vezes a família não sabe a mínima que o aluno já não vai às aulas há muito tempo, porque muitas vezes os pais chegam ali à porta e vêm com uma atitude agressiva para o professor, ou para um funcionário que teve uma frase mais, que o feriu mais…"(*Auxiliar da acção educativa–porteiro).*

Tendo em conta os estudos existentes em Portugal, (o I.S.E.T - Instituto Superior de Educação e Trabalho –, instituição universitária, onde exercemos a docência em licenciaturas em Educação, tem realizado, desde pelo menos o ano de 1999, estudos junto de alunos, pais, e professores sobre esta problemática) é possível dizer que esta ausência tem fontes tão diversificadas como: o ambiente familiar, o consumismo, o desinteresse pela escolaridade, o comodismo, a vergonha, o medo, a ignorância, etc.

É preciso ainda não esquecer que muitos dos Encarregados de Educação destes alunos são pessoas de baixo rendimento económico, vivendo muitas vezes do rendimento mínimo. E porque o rendimento mínimo exige que os filhos estejam na escola em vez de estarem em casa ou a trabalhar, contribuindo assim para o rendimento familiar, estas famílias podem não demonstrar interesse em ir à escola. Esta é a opinião de uma das Encarregadas de Educação de uma aluna do 5º ano que entrevistamos que afirma: *"(...) acho que os pais, estão desmotivados e não participam na escola, isso faz com que os filhos tenham a mesma atitude (...) Alguns*

pais só têm filhos na escola para puderem receber o rendimento mínimo" (Encarregado Ed. aluna 5º ano).

Por outro lado, os encarregados de educação justificam a sua ausência da escola, parcial ou total, através das mais variadas razões, embora sublinhem a sua pesada carga horária e a necessidade de trabalhar para garantir condições de vida condigna aos filhos e à família, logo não têm disponibilidade para conceder o apoio e a atenção que desejariam dar aos seus educandos.

A ausência de tantas horas fora de casa não favorece as manifestações de amor, carinho e atenção a partir da família, para que cada jovem se sinta amado, compreendido, respeitado e encontrado, a razão de ser da sua existência. A estes jovens, não resta, portanto, tempo para conviver com a família, muito menos ainda quando esta se encontra fragmentada e também em vias de extinção. Longe estão os tempos em que, os filhos ficavam com os avós depois de terminarem os trabalhos escolares e dispunham da possibilidade de dialogar, observar e valorizar o seu "eu". Este quotidiano saudável favorecia o crescimento e o desenvolvimento da sua personalidade, tinha por base referências e valores que fortaleciam o papel desempenhado pela família nuclear e contribuía para o equilíbrio emocional dos seus membros.

Na senda de Bardisa e Cortázar (2001: 109) os pais apresentam duas caras na escola: ausência, se os filhos são conflituosos ou constantemente presentes, se tem um autoconceito académico elevado. Estes últimos seleccionam a relação directa com o director de turma e, esporadicamente, com os professores (Bardisa & Cortázar, 2001: 119).

Todavia, o desinteresse da família pode levar ao abandono das actividades promovidas pela escola, ausência de apoio e de ajuda dos filhos, falta de controlo da vida escolar, relacionamento familiar difícil e castigos físicos ou psicológicos inócuos ou ridículos (Amado, 2000: 316). Esta parece ser uma hipótese que se levanta, pelo menos para alguns pais da escola em apreço, pois como nos diz o porteiro da escola: "(…) *há muitos pais que nunca cá aparecem os pais têm muitos filhos e querem que os outros os criem*" ou como a aluna do 6º ano afirma, quando questionada sobre se os pais se preocupam com os filhos, nos respondeu *"Se os pais não se preocupam? Acho que não, se os pais acompanhassem mais os filhos na escola, muitos problemas se*

evitavam. Mas muitos pais jogam os filhos no mundo e não querem saber mais deles" (*Aluna 13 anos – África*).

A questão da origem social do aluno, para muitas investigações, tem dado azo a opiniões contraditórias; para uns, as carências sociais e económicas podem originar comportamentos de revolta e inconformismo por parte dos alunos, que alastra para o interior da escola e da sala de aulas; para outros, os alunos com elevado nível económico e social não vêem a escola como veículo de mobilidade social, não investindo na dedicação e esforço que a escola solicite (Amado, 2000: 315). Em ambos os casos parece que os prejuízos são sempre para os alunos.

c) Os alunos

Neste primeiro conjunto de pontos que quase são introdutórios à nossa apresentação de dados temos por força de maior razão de referir os alunos que vivem e fazem esta escola. Para além dos dados que apresentamos já em termos dos números, da sua proveniência em termos de estatuto socioeconómico e mesmo em termos de nacionalidade, parece-nos importante situá-los perante uma convivência, uma indisciplina e até uma violência que vivem na escola e que procuraremos posteriormente compreender porque ocorre quando analisarmos as práticas de convivência na escola.

Por agora interessa-nos delinear um retracto das ocorrências dentro e fora da sala de aula e que de alguma forma contribuem para a construção das marcas identitárias da escola como difícil e até problemática.

No que respeita ao que ocorre **dentro da sala de aula** –espaço privilegiado de interacção entre alunos e alunos e professores– este é o local onde se gera parte substancial dos processos disciplinares documentados na escola. (Destes resultaram 136 dias de suspensão.) De forma sinóptica, apresentamos algumas "desocultações" –o que está de alguma forma escondido- recolhidas:

Assim, nos **alunos** aparesentam:

- desmotivação, rejeição aos conteúdos ou metodologias, falta de material adequado, distracção, incapacidade em acompanhar as tarefas de aprendizagem, desinteresse pela aula, contestação ao grupo, e, frequentes vezes, o questionar a autoridade do professor.

- Reacção à violência simbólica veiculada pelo professor (crítica mordaz; realização de trabalhos dentro da sala de aulas, de índole académica ou outra; avaliação negativa ou pejorativa).
- Realização, como castigo, de tarefas públicas, perante a observância dos seus pares, no espaço escolar (cantina, casas de banho), controlados pelo funcionário, e, por vezes, pelo professor ou pelo órgão de gestão.
- Os comportamentos disruptivos de os alunos podem ser uma forma de deslegitimarem o poder instituído na escola curriculista, valorizando "a escola pelo convívio, pelo contacto com os outros, pelos afectos (…) a escola serve-lhes como espaço alternativo" (Professora efectiva, 30 anos carreira).
- Sobre alguns professores, os alunos afirmam que são: "(…) muito frios, calculistas, não conseguem dar um sorriso (…) na generalidade os professores tratam os alunos com indiferença, embora haja excepções" (*Aluno 6.º ano*); ou bem que *"(...) muitas vezes fui tratado na sala de aulas com indiferença, sobretudo pela "setora" de… Ela não implica só comigo também implica com os outros colegas"* (*Aluno 6º ano – 16 anos*).
- A ausência de uma pedagogia diferenciada adaptada aos tipos, momentos e ritmos de aprendizagem dos alunos leva-os a desinvestirem 'desta' escola curriculista e a questionarem-na formalmente, na pessoa do professor tal como podemos observar na afirmação de um aluno do 6º ano que diz que *"gostava de sair desta escola (...) não gosto de estudar, porque é lixado e queria sair desta escola, porque já estou cheio dela, já estou aqui há muito tempo"* (*Aluno, 16 anos*).

Nos **professores** podemos perceber:

- Desconexões na actuação entre eles:

> "(…) a todos os níveis, acho que temos linguagens, acho que temos expectativas, temos formas de proceder tão diferentes, ao nível dos professores, ao nível dos órgãos, ao nível dos funcionários (…) maneira de ver as coisas, de as classificar, de ver o que é grave o que não é, é tudo tão diferente" (*Prof. 2º e 3º Ciclo, 30 anos serviço*).

- Desconexões na actuação entre os professores mais novos e os mais veteranos.

Os primeiros, têm "(…) uma enorme falta de preparação teórica, uma preparação científica desestruturada, muito débil, em muitos casos, uma insegurança muito grande" (*Professora, 30 anos de serviço*). Os segundos, "(…) estão com vontade

de ir embora, estão cansados, acho que já não têm o mesmo investimento que tiveram (…)" (*Professora, 20 anos de serviço*).

- A configuração, por parte de alguns professores, de um modelo "ideal-tipo" de aluno, a partir das representações ancoradas no universo simbólico de cada um, enquanto alunos:

> "(…) naquele tempo era disciplinada, porque todos éramos disciplinados e todos sabíamos muito bem o que se esperava de nós, portanto não havia a menor dúvida, havia regras muito claras, havia….sei lá… era tudo tão claro, era claro sem ser explícito… era o normal" (*Professor 2º e 3º Ciclo*).

- As representações sobre o 'ideal-tipo' de professor vão no sentido de uma ancoragem enquanto alunos, em que "(…) a disciplina e a configuração do professor era muito clara, era qualquer coisa intrínseca, existia uma distância entre o professor e aluno, havia papéis muito claros, havia posições muito claras, nós percebíamos muito bem isso" (*Professor 2º e 3º Ciclo*).

Por outra parte, a continuidade pedagógica fica comprometida face ao absentismo docente -"2576 dias úteis de faltas ao trabalho"– sendo algumas das razões invocadas as seguintes: gozo antecipado de férias (584 dias); maternidade (365 dias); por doença comprovada (870 dias) e para formação (190 dias). Não havendo substituição dos professores faltosos, a maioria dos alunos ocupa o tempo de aula nos recreios, nos corredores ou, em menor número, na biblioteca, criando um clima de ruído, pouco convidativo ao estudo, ao trabalho escolar e à convivência.

Quanto ao que se reporta às relações, às interacções que ocorrem **fora da sala de aulas** os sinais são evidentes: "(…) portas furadas, vidros partidos, fechaduras danificadas, tintas espalhadas pelo chão, quartos de banho destruídos (…)" (*Funcionário portaria).* A actuação quer por parte da direcção da escola quer por parte do director de turma está bem definida nas normas (Regulamento Interno) pelo que quando os prevaricadores são identificados, usa-se a força dos regulamentos; se não, penalizam-se todos os alunos, "fecham-se os quartos de banho, para sentirem o que custa" (*Direcção Executiva*).

Apesar destes incidentes é possível afirmar que a maioria das ocorrências de indisciplina dentro da escola não assume contornos de violência organizada, mas antes circunscrita a situações de pequena violência quotidiana entre alunos (pequenos roubos, agressões, intimidação, perseguição e ameaça, danificação de materiais e equipamentos), alunos mais velhos sobre os mais novos, dos mais fortes sobre os mais

fracos (*bullying).* Deste modo, os 'empurrões', 'pontapés', 'tostas' e pequenos roubos são considerados habituais.

Face a tudo o que dissemos podemos concluir que, no que toca às dimensões situacionais da Escola "A", não descortinámos sinais de cordialidade sob a forma de mensagens escritas nos diferentes espaços que sejam convidativos ao bem-estar, ao libertar da generosidade, à tolerância e à solidariedade, ao respeito, à convivência ou à paz. Os escaparates estão vazios de informação ou com '*grafitis*' e, em determinados momentos da vida escolar, respira-se perturbação, correrias, barulho e vida agitada.

A normatividade expressa no regulamento interno (respigada do código de conduta do aluno) é desconhecida da grande parte dos alunos, demasiado centrada nos direitos e deveres, em que a convivência está formalmente ausente.

Nos documentos escritos apenas se registam as suspensões, repreensões ou os trabalhos cívicos. Os castigos físicos não são mencionados pelos professores e direcção, a não ser pelos alunos inquiridos, que se assumem como casos "difíceis", "(…) manda-nos trabalhar"(*Aluno 7º ano – 14 anos*); "as pessoas não contam com medo de apanhar outra vez", outras vezes" ajudam, vão para a cantina ajudar as cozinheiras (…) varrem" (*Aluna 6º Ano - 13 anos*).

No que respeita à convivência e à existência de um conjunto de regras que possam contribuir para a sua construção efectiva, estamos perante uma situação de convivência em ambiente conflituoso, sem que se vislumbrem estratégias de superação.

As orientações emanadas, quer da direcção, quer dos restantes órgãos, não se adequam à realidade social, nem favorecem a normalização. As lutas internas entre culturas profissionais, os estilos de direcção (autoritária) e os tipos de gestão (formal-burocrática) não criam expectativas de solução nos actores, pelo que a identidade da escola tende a ser percepcionada como difusa.

Numa escola com um modelo autoritário, como é esta, há a tendência para aderir ao *status quo* estabelecido, remeter-se ao silêncio, à defensiva, e, raramente, ao confronto de ideias, que possibilitem a inovação e a mudança. Sente-se uma certa "permissividade institucional", a aceitação de uma impotência profissional. Por outro lado, existe, nos professores, a crença de que a punição não passa de uma simbologia cultivada, de forma mais ou menos velada, nos corredores da escola e nas margens de uma profissão. Questiona-se a capacidade de punição da escola "(…) eles (os alunos)

sabem que têm uma permissividade imensa da instituição" (*Professor do 2º Ciclo*) e duvidam da eficácia das penas por ela aplicadas: "(…) têm falta disciplinar, vão para casa, mas isso não funciona nada bem (…) aplicam-se castigos, mas isso não tem resultados absolutamente nenhuns" (*Professora, 3.º Ciclo*).

Os docentes depositam algumas esperanças em determinados modelos educativos familiares: "Se vão para casa e os pais ajudarem, ainda pode ser, se vão e os pais não ligam nada não se consegue nada" (*Professora, 11 anos serviço*).

Esta "permissividade institucional" gera sinais de inconformismo entre os professores, que apontam outros horizontes para inverter esta latente conflitualidade, como o aspecto relacional: "(…) o cumprimento de regras passa muito mais pelo aspecto relacional do que pelo aspecto institucional" (*Professora do 3º Ciclo*); o recurso a penalidades expressivas, tais como, a responsabilização, o arrependimento sentido, a autocrítica individual: *"(...) há muitas vezes o pedido de desculpas à professora com quem ele foi mal-educado, fazer um pedido formal de desculpas, reparar um estrago que fez, utilizo mais as penalidades informais, acho absolutamente deseducativo mandar fazer um trabalho como castigo"* (Prof. 2º e 3º Ciclo).

Usa-se o argumento de que "educar é responsabilizar" para legitimar actuações em si mesmas não educativas, aceites por professores em início de carreira ou de passagem e, inclusive, pelos professores veteranos reticentes ante uma direcção que mistifica a sua actuação sobre a capa da sua longa experiência no exercício do cargo e da procura do melhor para os alunos e para a escola.

Porque nos interessa dar conta dos dados que recolhemos e que, nos permitiram estas conclusões preliminares passaremos de seguida à análise das práticas de convivência da Escola "A".

2. Análise das práticas de convivência

Para analisarmos os dados recolhidos sobre as práticas da convivência começaremos por apresentar o que os nossos entrevistados nos disseram o que entendem ser a disciplina/indisciplina, de que forma ela ocorre, quais as origens e os tipos dessa mesma indisciplina, assim como os grupos onde tradicionalmente ocorre.

Tal como anteriormente fomos apontando, existe um conjunto de factores que podem ajudar-nos a compreender o que se passa na Escola "A". De entre os que apontamos gostaríamos de realçar aspectos que são extrínsecos à própria Escola e

podem condicionar a sua forma de construir e até de viver a convivência. Assim será de ter em conta: as políticas educativas descoordenadas da Administração Central, pós 25 de Abril; a dimensão 'dinossáurica' das suas estruturas internas; a arquitectura pouco adaptada; o meio social envolvente desestruturado, problemático e desfavorecido; a organização curricular centralista; o modelo de gestão burocrática. Não estamos ao apontar alguns dos factores extrínsecos à escola de qualquer forma a excluir que a própria Escola não seja geradora de alguns factores intrínsecos que influenciem a convivência escolar. Não escamoteamos o facto de entre os professores se notar um certo conformismo, especialmente no que respeita à aplicação, por vezes quase cega, dos normativos emanados do poder central; a disfuncional organização pedagógica da escola e até uma cultura de escola e profissional que se revela mais de um pendor burocrático de que de um pendor profissional.

No que respeita a práticas que se relacionem com a convivência, podemos mesmo afirmar que a emergência de conflitos serve, muitas vezes, para legitimar mudanças na direcção da escola, desejadas nas entrelinhas e manifestadas de forma subtil. Como já anteriormente afirmámos, a liderança desta escola caracteriza-se por uma acção autoritária pelo que as práticas de convivência utilizadas servem para fazer sentir a necessidade imperiosa de se implementar uma nova ordem, ainda que, numa primeira etapa, esta se alcance mediante as práticas duras e autoritárias como: o fecho dos quartos de banho; a suspensão dos alunos mais difíceis, entretanto mandados para casa, sem qualquer terapia ocupacional perante a anuência das famílias; a limpeza do refeitório, passeios e recreios; copiar frases absurdas, etc. Estas práticas remontam-nos para uma qualquer escola do Estado Novo ou até para as práticas utilizadas nas escolas inglesas do século XIX. Em nosso entender este tipo de comportamentos, de práticas por parte da direcção da escola, revelam alguma incapacidade de fugir do "currículo mimético, centralista, de tamanho único" (Formosinho, 1992: 28), ou seja, uma incapacidade de apresentar as desejáveis ofertas educativas singulares e contextualizadas.

2.1. (In) disciplina e convivência: as realidades de uma vida sofrida

Estas incapacidades de fugir a uma actuação autoritária, esta utilização do conflito para definir práticas de actuação e os casos disciplinares que referimos no

início deste ponto, reenviam-nos a admitir que nesta escola, é dado um lugar importante à indisciplina.

Porque temos consciência de que identificar o que se entende por indisciplina? Porque as representações individuais ou as sociais dos actores desta escola podem parecer em muitos casos díspares e por isso mesmo o que para uns é um acto indisciplinado para outros parece não ser:

> "(…) se para um professor é capaz de ser um problema de indisciplina, sei lá, de um aluno entrar com um boné, para outro é capaz de não ser, não é! É esta distância que há entre nós nas coisas mais simples, da representação que cada um tem do que é indisciplina, depois faz também com que não haja esta imagem clara por parte dos alunos, porque se ele entra numa aula com boné e o professor é capaz de não dizer nada, outro é capaz de ficar com uma fúria danada, a pô-lo na rua, isto cria na cabeça dos miúdos uma confusão enorme" (*Prof. 2º e 3º Ciclo*).

Interessou-nos perguntar aos nossos entrevistados o que entendiam por indisciplina ou actos indisciplinados, em que circunstâncias ocorrem e o que é que os faz despoletar.

Das respostas que obtivemos e que daremos conta apercebemo-nos que existe uma certa dificuldade em estabelecer as fronteiras de um acto (in)disciplinado, transparecendo nas respostas até uma certa nostalgia, impotência, fatalismo e pudor em abordar esta temática. Aqui e ali se vislumbraram angústias, dúvidas e, até, um certo receio face a um potencial julgamento do profissional, da escola e da profissão. Da parte dos alunos, a espontaneidade, a irreverência, a frontalidade, seja enquanto entrevistados individualmente, seja em grupos de discussão, marcam as respostas que obtivemos.

Assim para os professores e para os alunos, a indisciplina ou acto de indisciplina é:

Tabela nº 5. O que é a indisciplina para professores e alunos

Um reflexo da sociedade	*"A escola mostra-nos o reflexo da nossa sociedade e eu entendo que a sociedade está cada vez mais violenta, nós em cada ano que passa temos mais casos de violência."* (Professora Matemática)
Um sinal de fraqueza das escolas	"(…) *que a indisciplina demonstra que as escolas são fracas e que tem de arranjar maneira de chamar a atenção"* (Grupo de discussão de alunos)
Uma necessidade de chamar a atenção	"(…) o portarem-se mal acaba por ser uma maneira de chamarem à atenção". (Grupo de discussão de alunos)
Uma necessidade de afirmação	"(…) muitos alunos são indisciplinados para se mostrarem fortes e que são melhores perante os outros" (Grupo de discussão de alunos)
Um sinal, por parte dos alunos de indiferença	"A indisciplina na sala de aulas tem a ver "(…) com os alunos que não estão nada interessados, e não foram criadas estratégias para os atrair e para

/desinteresse pela escola	os interessar, e regra geral a maior parte desses alunos com maiores problemas de indisciplina são alunos com grandes dificuldades ou grandes atrasos na aprendizagem e que já perderam a carruagem e que portanto…" (Prof. Efectiva). "Um indisciplinado é um aluno que não vai às aulas, que não quer saber" (Aluna, 6º ano – 13 anos) "Para mim o ser indisciplinado é aquele que não quer mesmo saber da aula, que está ali obrigado e que por mais que eu tente falar com ele e puxá-lo para a aula ele não me liga pura e simplesmente, isso para mim é uma grande indisciplina, depois são os alunos que estão sempre a falar na aula, mas não entram em conflito comigo, isso para mim não é indisciplina apesar de serem barulhentos, agora aqueles alunos que estão na aula e não querem saber e estão ali só para provocar, isso é indisciplina." (Professora em início de carreira – 6 anos de carreira)
A expressão do tipo de relação professor/aluno	"(…) há professores muito frios, calculistas, que não conseguem dar um sorriso (…) na generalidade os professores tratam os alunos com indiferença, há excepções." (Grupo de discussão de alunos) "Muitas vezes fui tratado na sala de aulas com indiferença, sobretudo pela "setora" de (…) Ela, não implica só comigo, também implica, com os outros colegas" (Aluno 6º ano – 16 anos).

O conceito de **indisciplina** passa ainda, para os nossos entrevistados, por um *conjunto de comportamentos ou atitudes*:

- a má criação: "O aluno é indisciplinado não respeitando os professores se for malcriado assim essas coisas (…)" *(Aluno, 16 anos –9º ano).*
- Comportamentos que perturbam o bom funcionamento das aulas. Assim, um acto indisciplinado é *"um aluno não saber estar na sala de aula, não saber ser, não aceitar e não querer fazer e não ter o conceito do que é aprender*" *(Grupo de discussão de professores).* Ou que distrai a atenção dos outros alunos, atrevendo-se mesmo a ameaçar a integridade física do professor: *"É um aluno que perturba a turma, é um aluno que se comporta mal, ou que toca na professora" (Aluna 6 º ano –13 anos, africana).*

2.2. Tipos de indisciplina mais usuais

Atentas estas representações do que pode ser considerado indisciplina, entendemos, de acordo com o que os nossos entrevistados nos disseram, que seria importante referir os espaços em que mais se verificam casos de indisciplina e que formas eles tomam. Assim, e após uma leitura aturada das entrevistas, podemos dizer que os relatos que nos fazem situam os comportamentos indisciplinados quer dentro quer fora da sala de aula. Vejamos então o que se passa.

2.2.1. A indisciplina dentro da sala de aula

Partindo de diferentes registos relativos a ocorrências disciplinares, tipificámos três situações de indisciplina a partir da análise de conteúdo de um conjunto de participações disciplinares, que sintetizámos no quadro que se apresenta:

Tabela nº 6. A indisciplina dentro da sala de aula

Situações de indisciplina	**Comportamentos observados**	**Nº de referências**
Perturbação do bom funcionamento da aula	Interrupção da aula a despropósito Conversar com os colegas Falar alto Levanta-se sem autorização	163 (54%)
Conflitos entre alunos	Agressões físicas Insultos Gestos obscenos Danos na propriedade	38 (13%)
Conflitos ao nível da relação, professor – aluno	Réplica à acção disciplinar Insolência Desobediência Grosserias Danos no material	101 (33%)
	Total	302 (100%)

Às trezentas e duas referências correspondem duzentas participações disciplinares, protagonizadas por oitenta e um alunos e vinte e quatro professores.

Após análise verificámos que, mais de metade das participações (54%) diz respeito à **infracção de regras** cujo cumprimento se torna indispensável a um bom funcionamento da aula. Entre as referidas infracções, abundam as interrupções da aula a 'despropósito' e as conversas entre alunos 'apartes que nada tinham a ver com a aula'.

Expressões como 'chungosa', 'cale-se', 'saia daqui', 'os professores são todos uns burros e uns palhaços', 'quero lá saber', ' já me está a meter nojo', 'está a bater mal', entre outras, na sequência de altercações entre professor/aluno deram azo, a ordem de saída da sala de aula por 'falta de respeito' e ' má educação'.

Situações em que os alunos se envolvem em disputas ou se insultam 'o que é que foi ó cabra', 'gordo', 'os bonitos são paneleiros', 'porca', 'porcalhona', 'badalhoca', perturbando o decorrer da aula, aparecem igualmente, reportadas como causadoras de expulsão.

Frequentes são, também, transcrições de troca de palavras exacerbadas entre professores/alunos que relatam situações de conflito motivadas por atraso na chegada à aula. Desobediência a ordens de mudança de lugar, gestos ou atitudes pouco adequados 'arroto',' 'assobios', 'recusa em abrir o livro ou o caderno ou em executar actividades propostas', ilustrativas, na óptica do professor, de situações de comportamentos 'incorrectos', 'provocatórios', 'brincadeiras incontroladas' e 'desrespeito pela autoridade'.

Em alguns dos relatos são interessantes as *expressões utilizadas pelos professores* para descreverem como a situação foi despoletada:

- "(…) tudo começou quando o José mudou de lugar e desligou o rato…"
- "O Campos contínua a incentivar a indisciplina com atitudes de provocação…"
- "A Maria, quando entrou na sala, deve ter colocado o livro de Matemática no chão…"
- "(…) sempre que é chamado à atenção reage de forma pouco correcta…"
- "(…) pedi-lhe o caderno, para escrever um recado para o Encarregado de Educação devido à atitude – ao que retorquiu – "Escreva o que quiser, onde quiser. Pode dizer aos meus pais querem lá saber …"
- "(…) a aluna levantou-se do lugar… e em voz alta perguntou: - "Que é que foi? (...) Vai começar outra vez?"
- Ao ser advertido o aluno exclamou -"Não me chateie que eu também não a chateio…"
- Face a uma chamada de atenção para o facto de estar a falar, o aluno questionou "Eu? (...) Eu estava a falar? A Professora viu?...viu?.."
- Tendo sido ordenado que saísse da sala, respondeu alto "Isto é assim? (...) Manda para a rua quem lhe apetece? (...) Isto é uma festa? (...)"

Um segundo grupo de participações (33%) são relativas ao que, genericamente, podemos denominar de **conflitos entre professor/aluno**, em que a autoridade e estatuto do primeiro são postos em causa, sendo que a grande maioria se refere a "réplicas" do aluno à acção disciplinadora do professor em termos ou de forma considerados incorrectos. Muitos dos conflitos que lhes deram origem revelam, por parte do professor, incoerência na aplicação das normas, falta de firmeza e incapacidade de diálogo com os alunos, como demonstram os exemplos:

- "(…) saliento, então, o facto de na aula anterior o aluno em causa não ter sido "incomodado", apesar de não ter trabalhado na aula";
- "(…) além de não ter trazido o material necessário para a realização das tarefas da aula, o que já é normal…";
- "(…) todas as aulas tenho de insistir para que se sente no lugar que lhe marquei";
- "(…) o aluno… resmungou qualquer coisa entre dentes que não percebi (…)"

O conflito entre alunos (13%), das participações analisadas, confunde-se, por vezes, com situações de "perturbações da aula" ou, com frequência degenera em conflitos com o professor a partir do momento em que este intervém.

Por tudo quanto apontamos, entendemos que há um aspecto que merece um olhar especial por parte dos professores, quer ao nível profissional quer ao nível das relações e, que é o que respeita à gestão da sala de aula.

A indisciplina na sala de aula é um fenómeno complexo e com uma causalidade diversificada. É um problema para o qual não existem respostas únicas, pois as estratégias a adoptar têm de ser contextualizadas. Mas isto não implica cruzar os braços e ficar à espera que os problemas se resolvam só por si.

Apesar de não haver "receitas" para os problemas de indisciplina, não quer dizer que os professores não tenham conhecimento das técnicas para conduzir uma aula com sucesso e para lidar com situações problemáticas. Uma resposta para o problema poderá estar na prevenção e esta poderá fazer-se através de uma adequada gestão na sala de aula. A indisciplina na sala de aula é um dos maiores problemas da escola actual (Estrela, 1996; Amado, 2000) e os professores em início de carreira não se sentem preparados para ele, nem sabem como ultrapassá-lo.

Assim, pensamos que a gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina, pode dar um importante contributo. De facto, segundo o relatório Elton "o problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a tornarem-se organizadores mais eficazes na sala de aulas" Estrela (1992: 87). É neste contexto ideológico que passamos a referir alguns aspectos que nos parecem privilegiar na gestão da sala de aulas aspectos quer do foro profissional quer do foro da relação. Assim, entendemos por relação pedagógica "o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e os resultados desses contactos" (Estrela, 1992: 32). Até porque, como afirma Amado (2000), a indisciplina na sala de aulas também é assacada aos professores, segundo duas lógicas fundamentais da sua acção: *o modo como estrutura as tarefas académicas*: "(…) um aluno que está a trabalhar com gosto é disciplinado é muito importante para isso, o professor primeiro ser capaz de tornar as coisas simples e concretas." (*Professora, 29 anos de carreira*) e o modo como gere as relações sociais na sala de aulas:

> "Enfim estabelecer numa base de respeito e cordialidade, de forma a criar receptividade. Tentar fazer uma abordagem inicial onde se relaciona o assunto a tratar com a realidade envolvente, de preferência, a realidade que directamente diz respeito aos alunos no seu quotidiano" (*Professora do Secundário- 29 anos carreira*).

Para este autor, aliás, uma estratégia de ensino inadequada (o uso do método expositivo, a aula monótona, sem actividades envolventes, ou dispersantes, aula

repetitiva), a postura e gestão do espaço, a administração incorrecta do ritmo e do tempo, etc., só pode levar a uma relação pedagógica problemática.

No que respeita ao tipo de relações que os professores constroem com os alunos e que passam por contactos interpessoais, alguns professores foram criticados pelo "afastamento afectivo", pela antipatia, despotismo e injustiça. Talvez o que aconteça tenha as suas raízes em factores de comunicação e de exercício de autoridade dentro da sala de aula.

Se se verificar que existe, da parte do professor, uma qualquer falta de autoridade e de firmeza (não se fazer respeitar pelos alunos, o ser demasiado indulgente…), se os alunos se aperceberem da inexperiência do professor, que ele age de forma autoritária e incoerente, de forma injusta (utilizando tratamento ofensivo para com os alunos, fazendo comparações impróprias com os familiares, intrometendo-se na vida privada do aluno, interagindo apenas com os "melhores" alunos ou com os da frente), que utiliza o "poder de avaliar" para controlar o comportamento dos alunos (Amado, 2000: 268), então poderemos ter aqui um conjunto de "portas" de que o aluno se vai servir para produzir comportamentos que podem ser considerados de indisciplinados. Por outro lado, este tipo de comportamentos do professor tão pouco leva, em nosso entender, à construção da convivência.

2.2.2. A indisciplina fora da sala de aula

No que diz respeito à indisciplina que se regista fora da sala de aula os nossos entrevistados apontam para situações de violência e de *bullying* e para a destruição do edifício da escola:

> "(…) as casas de banho são uma tragédia, o fim do ano terminou com as casas de banho sobretudo dos rapazes fechadas, porque rebentaram canos, rebentaram tudo, então é dramática mesmo a situação, vidros também, em relação a mesas e cadeiras é mais o escrever com uma tinta branca ou então com um canivete marcar os parapeitos das janelas, e as portas houve uma fase que havia muito pontapé, agora desapareceu o pontapé, ao nível dos pés elas estavam um pouco maltratadas, agora é mais o problema das fechaduras" (*Professor, 23 anos de carreira*).

Relativamente à **violência na escola**, os alunos revelam que esta se manifesta através de várias formas:

- Ameaça, agressão verbal e física aos colegas, professores e funcionários;
- Discussão entre colegas 'porrada', 'murros', 'pontapés', ….

- Destruição do material da escola: mobiliário, portas, janelas, vidros, bacias das casas de banho.

Os professores consideram que a principal razão que conduz à prática de actos de violência reside no facto de já viverem num ambiente de violência no seio familiar "sofrem maus-tratos físicos e psicológicos, não recebem carinho e compreensão dos outros e sentem-se desrespeitados*" (Prof. 23 anos de carreira*). O *mau ambiente em casa* transtorna-os, revolta-os e gera insegurança, porque:

- É frequente o pai bater à mãe;
- Falam a gritar e usam palavrões;
- Há situações de alcoolismo, de toxicodependência por parte dos pais;
- Existe falta de dinheiro;
- Há prostituição.

A ausência de uma vida afectiva equilibrada provoca sentimentos negativos e os jovens são invadidos pela solidão: sentem que ninguém gosta deles e também não gostam de ninguém, por isso, identificam-se como pessoas com um passado de sofrimento.

Sabemos também que a escola, na sua dimensão inclusiva, funciona também como um amplificador da desigualdade social e encontra-se na ordem do dia ao ser acusada como principal responsável pela indisciplina, mau comportamento e insucesso escolar.

Na verdade, a maioria das ocorrências de violência na escola não são constituídas por acções de grande violência cometidas por jovens marginais, mas antes traduzem-se em situações de pequena violência quotidiana entre alunos (pequenos roubos, agressões, intimidação, perseguição e ameaça, danificação de materiais e equipamentos), geralmente de alunos mais velhos sobre os mais novos, dos mais fortes sobre os mais fracos (*bullying).*

No entanto, à saída dos portões da escola, é onde acontecem as grandes agressões, violência e roubos praticados por ex-alunos mais velhos a frequentar outras escolas e por indivíduos de etnia cigana: "As formas mais frequentes de maus-tratos, "Insultos, e roubos". Provocados por ciganos e por alunos mais velhos que já frequentaram esta escola e que já estão lá fora" (*Aluno 9º ano–16 anos).*

Já no que respeita ao *bullying* às opiniões de funcionários, do porteiro, de alunos e professores confluem no apontar para a ocorrência deste fenómeno acontecer

nos mesmos espaços da escola: recreios – "(…) temos só um homem na portaria, não temos mais ninguém. Nos recreios é onde existe mais indisciplina. Normalmente são os mais velhos que maltratam os mais novos" (Direcção da Escola), corredores, acesso à escola, bufete, na rua, nos acessos à escola, como é possível ver pelo quadro que a seguir se apresenta:

Tabela nº 7. Os maus tratos

Maus-tratos nos recreios	"Costuma-se ver, quando eles estão em grupo é sempre mais complicado, porque eles tentam-se afirmar por qualquer motivo. Eles aqui dentro da escola, têm algum cuidado porque eles têm-nos respeito, tanto a mim como aos colegas que aqui trabalham" (*Auxiliar de acção educativa – porteiro*). "Eu entendo-me bem com eles quando há um aviso da minha parte, eles respeitam, mas verifica-se até na expressão deles, fazem isso apenas por nos respeitarem, porque se fosse lá fora eram capaz de partir logo para a violência, porque a maioria deles não tem qualquer apoio lá fora e então qualquer coisinha serve para eles se poderem afirmar e por serem às vezes um pouco indelicados" (*Auxiliar de acção educativa – porteiro* "Os maus-tratos acontecem mais no recreio e no espaço exterior à escola" *(Aluno 9º ano – 16 anos).*
Maus-tratos entre iguais mais velhos	"**Violência física nota-se naqueles alunos mais velhos** que têm estes problemas de comportamentos e de aprendizagem, que depois vão manifestar a sua força física e a sua virilidade em relação aos mais novos. No entanto ultimamente os alunos mais novos são bastante violentos, não é uma violência intencional é um descontrolo em relação (…)" (*Prof. Efectiva*) "Se já alguma vez fui maltratado? Sim, no meu 6º ano, os maus-tratos acontecem mais nos primeiros anos, depois vamos crescendo e já é diferente. Quem nos, mal trata, são os alunos mais velhos. Qual a razão? Para nos chatear, ou com a intenção de nos roubar ou para nos provocar para ralhar" (*Aluno 9º ano – 16 anos*).
Agressões nos corredores, no *buffet*	"Muita indisciplina nos corredores principalmente porque há falta de funcionários, lá fora nos recreios eu não costumo passar muito, eu entro, ouço – os falar uns com os outros nos corredores e dizer palavrões, é impressionante, mas isso também não acho tão diferente das outras escolas quanto isso" *(Prof. Início de carreira – 6 anos).* "Nos corredores, no *buffet*, no *buffet* é um espaço mais amplo" (*Auxiliar de acção educativa – porteiro*).

A indisciplina localizada fora da sala de aulas parece ser mais praticada por rapazes mais velhos, que parecem exibir comportamentos mais agressivos e assumem maior risco, revelam menos compreensão e são socialmente mais dominantes. Os funcionários queixam-se de serem em número reduzido para vigiar os recreios. No nosso entender, para além de considerarmos um número reduzido, pensamos ser necessária uma formação contínua para lidar com os conflitos, nos espaços comuns da escola, fora das salas de aula.

Tal como menciona Cunha (1991), a agressividade dos alunos pode ser despoletada pela agressividade dos adultos. O autor entende que se modificarem os adultos, os jovens também se modificarão. Parece-nos pertinente esta ideia,

particularmente relevante no sentido de colmatar uma necessidade de formação dos técnicos da acção educativa que lidam directamente com os alunos nos recreios e nas entradas e saídas do edifício escolar, onde as práticas agressivas ocorrem com mais frequência e onde a supervisão é quase inexistente.

Os auxiliares da acção educativa devem cooperar na educação dos alunos. Devem respeitar e ser respeitado. Segundo Pereira (2002: 183). "Os alunos devem ser tratados correctamente, com autoridade, mas sem abuso de poder."

2.3. Estratégias de abordagem dos problemas de convivência

Procurámos até agora explicitar o sentir dos nossos entrevistados sobre o que entendem ser a indisciplina e as diversas formas que ela pode revestir.

Interessa, neste momento, tentar perceber de que forma a escola e os professores se organizam no desenvolvimento de estratégias quer de prevenção, quer curativas ou de correcção. Falamos de estratégias de prevenção e curativas, pois o que a Escola, os professores e os funcionários em último caso procuram são formas de controlar os comportamentos dos alunos.

Convirá aqui referir que, no que respeita aos professores, a utilização de estratégias curativas/correctivas estão em grande parte cimentadas em orientações normativas centralizadoras, emanadas da administração central e acolhidas favoravelmente. Já no que se refere ao espaço sala de aulas, normalmente cada professor actua isoladamente, impondo a sua autoridade através das normas. Em caso de descontrolo, em caso de indisciplina que lhe escapa, o professor recorre a diferentes estratégias que passam quer pelo convite ao abandono da sala de aula, quer ao recurso da intervenção de terceiros como o director de turma ou a direcção executiva.

Exemplos do que acabamos de dizer são as afirmações produzidas por um conjunto de professores que a seguir reproduzimos:

> "Depende da situação, pode passar por uma advertência, quando assim não funcionar o contacto com os pais, no caso do professor, se for D.T., senão avisar o D.T. da situação. Se for uma situação bastante grave e envolver um processo disciplinar, então aí com os professores reunidos e tenta-se arranjar a melhor forma para ver, podem ser tarefas na escola, dependendo sempre do grau de gravidade" *(Prof. 5 anos de serviço).*
>
> "Eu acho que não se pode falar ao nível da escola, acaba por ser muito pessoal, acaba por haver posições pessoais muito diferentes e a escola vai lidando com essas diferenças, também contando um pouco com o perfil de cada professor, porque é uma escola com um corpo docente estável, onde as pessoas se conhecem, onde nós já

> sabemos, já estudamos determinado comportamento de determinadas coisas" *(Prof. 2º e 3º Ciclo - 5 anos de serviço).*

Em termos ainda das estratégias utilizadas pelos professores também os alunos se referiram à forma como os docentes gerem a sala de aula e do que pensam da actuação dos professores dentro dela. Os alunos tecem comentários desfavoráveis à atitude de alguns docentes, quando ocorrem situações de indisciplina na sala de aula.

Consideram que, habitualmente, os professores resolvem o caso através da maneira mais fácil, ou seja, solicitam ao aluno que abandone a sala de aula, muitas vezes, marcando falta. Referem, no entanto, outro tipo de actuação por parte dos docentes dizendo que:

- Enviam o aluno para a sala de estudo, a realizar o trabalho por eles marcado;
- Passam a aula a chamar a atenção;
- Comunicam ao D.T. e, por vezes é reunido o Conselho de Turma para actuação disciplinar.

Acrescentam, ainda, que, em consonância com a direcção da escola, os casos graves são penalizados com castigos que, por vezes, se traduzem na realização de trabalhos dentro do espaço escolar, na cantina, nas casas de banho, controlados pelo funcionário, pelo professor ou pelo órgão de gestão.

Das observações desfavoráveis registadas pelos alunos concluímos que eles entendem que a escola deve alterar os métodos que utiliza. Como deixámos claro na parte teórica, a propósito da actuação "injusta" do professor, os entrevistados referiram que, em nome do Regulamento Interno (documento que alguns nunca leram) alguns professores erram no alvo com os castigos e admoestações que aplicam, manifestam favoritismo declarado na acção disciplinadora, castigam sem motivos aparentes, etc.

Porque nos interessa saber que tipo de estratégias são utilizadas no controlo de comportamentos considerados desviantes da norma, seja ela a norma da escola, seja a da sala de aula ou a de fora da sala de aula, parece-nos ser importante relevar o facto de a disciplina e convivência se construírem a partir da observação de norma escritas no regulamento interno da escola, através da herança familiar, no respeito pela autoridade do professor e da infalibilidade do que simboliza e do que se ensina na sala de aula.

A indisciplina, na voz dos professores inquiridos, os maus-tratos entre iguais, só espelha a *degradação da sociedade, a ausência familiar*:

> "(…) tenho casos de vários alunos que inicialmente não vão às aulas e que depois acabaram por ir esporadicamente, e agora no 3º período nunca mais apareceram. São alunos que reprovaram várias vezes eu tenho um que tem 15 anos e que a escola realmente não lhe diz nada. E dava muitos problemas na sala de aula, tentamos muitas vezes falar com ele e fazer-lhe ver que era muito importante tentar fazer o 5º ano e depois encaminhá-lo sei lá, para um curso mais prático, mas o miúdo abandonou mesmo a escola. E falei com a mãe, ela disse, já tem 15 anos, já não faz nada, e se calhar ela de certa forma apercebeu-se um bocado tarde eu acho que ela devia ter acompanhado o miúdo muito mais cedo, e acontece com ela o que acontece com muitos miúdos, se não tiverem em casa quem os acorde, e lhe disserem amanhã vais para a escola às 8 h, mas não o chamam, deixam-no, desenrasca-te, o miúdo não vai é claro" (Prof. 5 anos de serviço).

Também influência, a falta de "funcionários guardas prisionais", que não vigiam, não reprimem, não castigam.

Dos corredores e recreios, os professores parecem não gerar conhecimento, porque está fora das fronteiras de actuação, das suas competências profissionais e o que ouvem é-lhes relatado pelos alunos vítimas ou agressores.

Por outro lado, a normatividade não resolve o desinteresse pela escola e pelas aulas. Sem esquecer que os factores pessoais estão ligados à acção do professor e à acção conjunta dos alunos da turma, como já vimos, as normas formais "vivas" provocam estratégias dos alunos que podem ir desde a aceitação pacífica do castigo, sentimentos de colectiva contra o professor ou, ainda, manifestações de solidariedade para com a (s) "vítima (s)" (Amado, 2000: 401).

Por sua vez, as estratégias dos professores, procuram controlar comportamentos. Controlo de comportamentos que pode passar pela aplicação ou não da punição. Assim, para Amado (2000: 175): "o castigo constitui uma medida utilizada pelos professores, consignada na lei sob as formas de expulsão da aula e de suspensão e, exigida aos próprios alunos em nome da ordem e do respeito na aula." Mas, no entender de Curwin e Mendler (1987: 124), o castigo "produz o efeito de travar a indisciplina por um tempo curto, mas não produz uma mudança de comportamento duradoura." Por isso a aplicação da punição deve ser evitada, uma vez que ela pouco ou nada ensina ao aluno e deve ser vista como algo, completamente passado de moda, como algo de "amaldiçoado", tal como nos dizia um dos nossos professores entrevistados, para quem a escola não tem,

> "(…) grandes capacidades de punir, o castigo é mais ou menos uma palavra maldita, castigar ou não é muito complicado, eu para castigar um aluno, eu não acho que eles tenham nenhuma espécie de punição eles sabem que têm uma permissividade imensa da

> instituição. O cumprimento de regras passa muito mais pelo aspecto relacional do que pelo aspecto institucional" (*Prof. 2º e 3º Ciclo*).

O controlo do comportamento sem punição recorre a uma panóplia de formas em que a tónica pode ir progressivamente endurecendo, começando por se estimular os comportamentos adequados, para passar a estratégias em que se tenta persuadir o aluno a adoptar esses comportamentos e finalmente as estratégias mais impositivas: "depende do professor. Uns passam a aula a chamar a atenção, outros apenas chamam atenção para ficarmos atentos e outros por qualquer coisita de nada mandam trabalho extra para casa" (*Grupo de alunos*) Estimular o comportamento adequado pode envolver, por exemplo, reforço de comportamentos adequados:

> "(…) não geralmente tenta-se muito mais do que aplicar as penas disciplinares que vem na lei, tenta-se antes modificar falando com o 'aluninho', falando com o colega, tentando analisar em que é que as coisas devem ser melhoradas, dentro do Conselho de Turma tenta-se muitas vezes trocar experiências, porque é que ele contigo funciona, comigo não funciona, embora isto seja um diálogo às vezes muito disforme, mas tenta-se é claro que depois há professores que são mais virados para esse aspecto de aplicação de penas, outros menos" *(Prof. 2º e 3º Ciclo).*

Este professor protege e reforça com o elogio; a persuasão pode fazer-se com apelo às regras; falar baixinho com o aluno, uma conversa particular no fim da aula; um diálogo com toda a turma; enveredar pela advertência e imposição pode implicar aproximar-se do aluno e/ou usar contacto físico (palmadinhas nas costas); utilizar linguagem gestual; chamar o aluno à atenção; olhar fixamente o aluno; mudar o tom de voz ou fazer silêncio; ironizar com a situação; ameaçar; ordenar ao aluno o cumprimento das regras ou indicações do professor: "depende da situação. Registo na caderneta para conhecimento do Encarregado de Educação. No caso de atirar objectos ou mascar pastilha elástica mando escrever cem vezes "não atiro…ou não mastigo mais pastilha elástica " (*Prof. 5 anos de serviço*).

Por outro lado, o controlo do comportamento com punição, pode recorrer a *tarefas desagradáveis*:

> "Às vezes quando merecem dão chapadas, se for com a "setora", outros vão para a **cantina descascar batatas**, outros vão expulsos, depende" (aluno, 6º ano–16 anos); "Há tarefas cívicas que são atribuídas aqueles alunos que, depois de se analisar o seu caso, se vê que talvez indo para uma tarefa desse género, seja mais eficaz do que o castigo de ir para casa ou a falta injustificada, **multas monetárias** é só exactamente para quando há material estragado, mas apoio à cantina, ajudar a **varrer e a limpar** os funcionários, **limpar as casas de banho**, isso é vulgar ser feito. Quando são assuntos mais graves desencadeia-se todo o **processo disciplinar**" (*Prof. Efectiva, 29 anos de carreira).*

Outro tipo de castigo é a mudança do local onde o aluno se encontra, desde *mudar de lugar* até à *expulsão da sala de aula* e à *comunicação ao D.T.:*

> "(…) é mais o Director de Turma, muitos professores tentam intervir à parte pondo os **alunos fora da aula** se vêem que não há condições para lá estar, agora as condições são muito díspares conforme as pessoas" *(Prof. 2º e 3º Ciclo)*
>
> "geralmente sempre através do Director de Turma, e o D. T. tenta conversar com o aluno. Se as coisas não se resolvem, se há uma acção igual… então aí faz-se uma comunicação ao Conselho Executivo, para seguir aquilo que está estabelecido a nível legislativo, não é!" *(Prof. 2º e 3º Ciclo).*

Realça-se uma certa admissão de uma incapacidade profissional, de que a punição não passa de uma simbologia cultivada, de forma mais ou menos encoberta, nos corredores da escola e nas margens de uma profissão.

Para além desta permissividade institucional ocorrem ainda estratégias de controlo de comportamentos que podemos apelidar de desconexas e que assentam na discricionariedade dos professores, nas desconexões entre pares, no diverso desempenho profissional, na formação contínua, etc. As penas, sobretudo as centradas nas salas de aulas, são mais de tipo expressivo –pedidos de desculpa-, de penalidade física -limpar, ajudar na biblioteca,…-, e, raramente, de índole disciplinar propriamente dita. As desconexões que apontamos ocorrem não apenas junto dos professores, mas também ao nível do departamento curricular, do Conselho de Turma, ao nível da escola como um todo. Tal como nos relata um dos nossos entrevistados quando afirma que:

> "(…) existem muitas desconexões a todos os níveis, acho que temos linguagens, acho que temos expectativas, temos formas de proceder tão diferentes, tão diferentes, ao nível dos professores, ao nível dos órgãos, ao nível dos funcionários. Penso que é uma maneira diferente de ver as coisas, de as classificar, de **ver o que é grave o que não é**, é tudo tão diferente" *(Prof. 2º e 3º Ciclo).*

Nota-se, neste aspecto que, embora na maioria das escolas haja tentativas de harmonização de atitudes por parte dos professores –faz-se pelo menos uma reunião do Conselho de Turma no início de cada ano, em que se procura harmonizar atitudes– não é ainda normal que o conjunto dos professores tenha as mesmas reacções aos comportamentos disruptivos dos alunos. Isto mesmo nos é dito pelo grupo de discussão dos alunos quando afirmam que: "(…) se a falta grave for dentro da sala de aula: rua com falta, suspensão, expulsão. Se o professor estiver bem-disposto, é mais suave. Tive um colega que era para ser suspenso, mas em vez disso esteve a ajudar as empregadas a limpar, a limpar o bar" *(Grupo de discussão de alunos).*

Por outro lado, convém aqui relembrar que, mesmo na actualidade, não existe, nos currículos de formação inicial ou contínua de professores, uma preocupação com a convivência:

> "(…) noto nos **professores mais novos uma enorme falta de preparação** teórica daquilo que estão a dar, preparação científica, muito débil em muitos casos, uma **insegurança muito grande**, que não encontra na estrutura da escola, de maneira que as pessoas novas que estão a entrar, entram e têm que se desunhar como sempre aconteceu no passado, de uma maneira talvez ainda mais irrealista, acho que a nível da formação inicial vem com grandes falhas" *(Professor, 30 anos de carreira).*

Assim, é natural que os professores não sintam uma preocupação explícita com o 'cultivar' da convivência escolar. Nada nem ninguém os preparou ou alertou para a necessidade de realizarem, junto de alunos e pais, campanhas de sensibilização, para constituírem equipas de educação para a convivência (viradas para o diagnóstico, prevenção e intervenção), para a construção de planos de formação de professores e de outros agentes internos e externos da escola, para organização de actividades e convivência fora do horário escolar.

As escolas e a forma como se organizam, por sua vez, não propiciam o trabalho colaborativo. Os professores dizem que desejam e procuram, sempre que podem, trabalhar em cooperação com os seus colegas, mas na prática não se verifica, bem pelo contrário, cada vez, fazem um trabalho mais individual e menos partilhado.

3. Racionalidades e práticas do director de turma

Como foi possível verificar através das afirmações dos nossos inquiridos o Director de Turma (D.T.) é o professor que todos consideram ser um elemento importante no estabelecimento de regras de convivência entre os elementos que constituem a comunidade escolar e as famílias e o meio em que a escola se insere.

No nosso trabalho de campo verificamos que os Directores de Turma são elogiados pelos alunos quando possibilitam o diálogo, lhes dão conselhos e quando os compreendem pelos mais diversos motivos, assim como: quando facilitam a comunicação, atendem às reclamações dos alunos e mostram flexibilidade na forma de lidar com as situações.

Alguns Encarregados de Educação também referem que o D.T. deve ser reconhecido por atitudes que demonstrem preocupação para com os alunos. Também

foi dada alguma evidência à capacidade que este tem em mostrar a sua autoridade, a sua capacidade de se impor, quer dentro da sala de aula, quer fora.

Muitos dos problemas com que o Director de Turma se enfrenta são problemas de comunicação e de diferente compreensão, que se transformam em conflitos relacionais. Veja-se o Relatório Final da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1998) onde o Director de Turma aparece como o responsável pelo diálogo, pelo acompanhamento e pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A função do Director de Turma, não se esgota neste papel, mas poderá ainda preocupar-se em fazer um levantamento dos problemas curriculares e de estratégias com os vários professores das diferentes disciplinas da Turma. No sentido de procurar determinar e pensar nas necessidades existentes quer a nível de apoio sócio-psicológico quer de retribuição cultural.

Mas, tal como pudemos verificar pela revisão da bibliografia que fizemos nos capítulos anteriores, cada vez mais as pessoas e os especialistas se debatem sobre as potencialidades da educação e os seus reflexos no mundo actual em constante mutação. Mudar significa, pois, uma ruptura com o conhecido e uma procura do que é novo e, logicamente, do desconhecido.

Assim, e porque nos encontramos num momento em que o 'tempo de validade' dos conhecimentos e das teorias é cada vez mais apertado e complicado, não adianta persistir em responder às exigências de hoje com saberes e atitudes conseguidas há décadas atrás.

É neste sentido, que se impõe reconsiderar o papel do Director de Turma, também ele fixado em conceitos que serviram de base à escola que tivemos no passado, mas que parece diferente daquele que teremos num futuro mais ou menos próximo e até mesmo da escola que pretendemos actualmente.

3.1. O Director de Turma e a sua importância

Tendo em conta o que pretendemos –compreender de que modo se constrói a convivência na Escola "A"– e tendo ainda em conta que ao Director de Turma (D.T.) lhe é atribuído um importante papel na construção dessa mesma convivência por parte dos nossos respondentes, importância esta que, em nosso entender, é corroborada pelos textos normativo/legais que enxameiam a Educação em Portugal, procuraremos

de seguida explicitar o que nos normativos legais dispersos se pode encontrar sobre as funções a que o Director de Turma está obrigado.

3.1.1. O Director de Turma e a legislação vigente

Assim de entre os muitos normativos entendemos realçar um emitido pela Direcção Regional de Educação do Norte, (Opúsculo enviado para as escolas sob o título de O Director de Turma) onde se afirma que: "o Director de Turma ocupa, na organização escolar, um papel primordial", uma vez que "ele é o observador privilegiado, o coordenador e catalisador das tensões entre os grupos da comunidade escolar, e é, sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada, capaz de formar homens comprometidos e responsáveis" (DREN/ME, s/d, pag.4).

Em todo o processo, de ensino-aprendizagem, o Director de Turma pode ser um agente particular de mudança. Essa possibilidade resulta do facto dele conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes directos no processo de ensino-aprendizagem. Conhece os alunos, o seu meio familiar, os seus problemas, os seus interesses e expectativas, etc. Também conhece os professores da turma e os órgãos de direcção da escola.

Isto mesmo podemos encontrar na legislação actual sobre o Director de Turma que prevê que, no que respeita à relação **Director de Turma/Alunos,** este seja capaz de:

- Conhecer o passado escolar dos alunos.
- Conhecer os alunos individualmente, assim como a forma como se organizam na Turma.
- Identificar os alunos com dificuldades e promover o seu apoio no âmbito da Acção Social Escolar, nos domínios pedagógico e/ou psicológico.
- Analisar os problemas de inadaptação dos alunos e apresentar propostas de solução.
- Identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho com vista a um eficaz envolvimento dos alunos nas tarefas escolares.
- Detectar e tentar solucionar atempadamente os problemas entre os alunos ou entre os alunos e os professores.

- Apoiar iniciativas e projectos que favoreçam a integração escolar e social dos alunos.
- Contribuir para o desenvolvimento do espírito cívico, de equipa, de responsabilidade, de trabalho e de entreajuda.
- Manter os alunos informados acerca dos regimes de faltas e de avaliação.
- Sensibilizar os alunos para a importância dos cargos de delegado e subdelegado e organizar a sua eleição.
- Sensibilizar os alunos para a participação e intervenção nos órgãos colegiais a que pertencem.
- Afixar periodicamente o mapa resumo das faltas dos alunos da turma.

No que diz respeito às **funções do Director de Turma** enquanto **Professor da Turma** prevê-se que este seja capaz de:

- Fornecer aos Professores da Turma as informações recolhidas sobre os alunos e as suas famílias.
- Caracterizar a Turma no início do ano com base em tratamento estatístico, se existir.
- Discutir e definir com os Professores estratégias de ensino-aprendizagem tendo em conta as características da turma.
- Aferir em Conselho de Turma critérios de avaliação.
- Solicitar periodicamente informações aos Professores sobre comportamento e aproveitamento dos alunos e informá-los sobre os mesmos assuntos bem como sobre a assiduidade dos alunos.
- Identificar e discutir com os Professores problemas detectados e as suas possíveis soluções.

Já no que diz respeito à relação que o **Director de Turma** deve desenvolver com os **Encarregados de Educação**, entende-se que este tem de:

- Comunicar o dia e a hora de atendimento.
- Preparar e realizar as reuniões com os Encarregados de Educação.
- Informar os E.E. sobre estruturas de apoio existentes na Escola, projectos, clubes, etc.

- Informar os E.E. sobre as regras de funcionamento da Escola, do Regulamento Interno e da legislação em vigor como, por exemplo: faltas e avaliação.
- Preparar as entrevistas individuais com os E.E. e proceder ao registo das mesmas.
- Enviar ao E.E. as informações sobre a assiduidade dos seus educandos com a periodicidade prevista na lei.
- Comunicar aos E.E. a realização de visitas de estudo.
- Envolver os pais na realização de actividades educativas com os alunos e os professores da Turma no âmbito de projectos ou de outros contextos de aprendizagem.
- Auxiliar os pais no acompanhamento dos seus educandos.
- Estimular de maneira efectiva a participação dos pais na vida da Escola.
- Solicitar a vinda dos pais à Escola sempre que tal seja necessário.

Mas as tarefas cometidas ao Director de Turma não passam exclusivamente por o desenvolvimento de relações com os alunos, com os colegas e com os Encarregados de Educação, elas passam também por um conjunto de **Tarefas Organizativas e Administrativas,** a saber:

- Organizar e manter actualizado o Dossier de Direcção de Turma.
- Registar semanalmente, as faltas dos alunos.
- Preparar e coordenar as reuniões de Conselho de Turma e organizar as respectivas actas.
- Preparar os Conselhos de Turma de Avaliação e, após as mesmas, verificar pautas, fichas biográficas e termos.

Desta simples reflexão podemos concluir que as funções do Director de Turma são muito diversificadas, vão desde os aspectos relacionais aos aspectos burocráticos. A prática, porém, permite-nos afirmar que com o exíguo tempo atribuído ao Director de Turma no seu horário semanal, na grande maioria dos casos, o Director de Turma desempenha um papel mais de cariz burocrático do que verdadeiramente um de promotor da convivência escolar.

A representação que muitos docentes têm do Director de Turma surge muito associada a actividades "burocráticas", razão pela qual muitos dos professores que são

designados para o cargo não se sentem reconhecidos na sua capacidade profissional; sentem-se antes penalizados no desempenho do cargo, considerando que é uma obrigação.

Tal como menciona Sá (1997: 196) "(...) esta representação profissionalmente desvalorizada é, pelo menos aparentemente, incongruente com o discurso que apresenta o director de turma como 'figura nuclear' ou a 'pedra de toque', ou ainda 'a pessoa capaz de condensar em si a escola."

Nesta perspectiva, sendo reconhecido globalmente o potencial que este Órgão de Gestão Pedagógica Intermédia encerra e a polivalência de intervenção que o deve caracterizar, parecem depositadas algumas expectativas na sua acção futura. No entanto, reconhecemos que existem Directores de Turma que actualmente assumem papéis ao nível socioeducativo e afectivo que estão para além do que a lei consagra, sendo valorizadas essas competências como enriquecedoras e realmente enquadradas nas exigências da escola actual.

O Director de Turma de acordo com Roldão (1995: 22) no âmbito das competências "(...) ele é responsável, no quadro da gestão da escola, pela área que à turma diz respeito (…), também pela acção privilegiada junto dos alunos e EE detém uma posição e informação particulares (…)"

Assim, o papel do D.T. não pode confinar-se, à variante administrativo/burocrática. Ao Director de Turma cabe o papel regulador relativamente à turma e à família, à dinamização da comunidade escolar para a construção de espaços de convivência e mediação de conflitos.

Cada escola, independentemente dos avanços ou recuos da legislação, necessita construir a sua própria dinâmica e lógica de funcionamento, investindo, de acordo com a sua realidade, na melhoria qualitativa do desempenho de um órgão intermédio de gestão de tão grande importância, como este, na organização escolar e na promoção de uma educação para a convivência e para o sucesso.

3.1.2. O Director de Turma elo de relação entre alunos, colegas e Encarregados de Educação

Mas apesar de a prática apontar para que, na maioria das vezes, o papel do Director de Turma se resuma à consecução de tarefas acima de tudo burocráticas, gostaríamos de destacar cinco grandes aspectos a partir dos quais apresentaremos os dados que recolhemos junto dos nossos entrevistados/Directores de Turma: A relação

com os alunos; a interacção com os colegas; a relação com os Encarregados de Educação; as tarefas burocráticas e as estruturas de mediação e o papel do Director de Turma nas mesmas.

a) A relação com os alunos

O primeiro grande aspecto que nos propomos analisar é o que respeita à relação do Director de Turma com os alunos. Para esse efeito entendemos subdividir esta grande categoria em duas subcategorias, a saber: Conhecedor dos alunos e do seu passado e dos percursos/desenvolvimento dos alunos.

Vejamos então o que nos dizem, os nossos entrevistados, sobre o facto de serem conhecedores dos alunos e do seu passado. Este saber para além do passado escolar é um conhecimento de um conjunto de aspectos que não se encontram escritos em qualquer documento escolar –o Director de Turma sabe, por exemplo, que dependendo "das idades, os mais novos passam o tempo a jogar as coisitas deles ou a jogar futebol, ou às caçadinhas, os mais velhos no bar dos alunos"– mas todos os quais influênciam de sobremaneira o rendimento escolar dos alunos e até os seus comportamentos escolares. É o Director de Turma que sabe, por exemplo, que um dos alunos tem:

> "(…) um grupo de 'capangas', que quando veio ter às minhas mãos era um menino que já vinha com um cadastro longo. Ele vai fazer 13 anos e está no 5º Ano. É um menino que já está assinalado na Comissão de Protecção de Menores, da Maia, tem cadastro na polícia."

Ou que o outro

> "(…) miúdo perdeu o pai há para aí 4 anos, ele tem um tipo de vivência que nós não imaginamos, ele conseguiu dominar aqui na escola um grupo de alunos mais velhos, que o protegem, quando acontece alguma coisa ele liga o telemóvel e chama-os. A maior parte desses miúdos são daqui da escola, mas ele tem ligações fora."

Por vezes, este conhecimento é um conhecimento apercebido fruto da experiência de vida pessoal e profissional do Director de Turma, como nos dizia uma das nossas entrevistadas, que confessava que nem sempre os alunos revelam o que lhes acontece e que não pode contar com a colaboração dos pais para saber algo mais sobre a criança. Assim ela dizia-nos que "às vezes a gente apercebe-se quando tem problemas graves, os miúdos tentam sempre esconder a situação e os pais então muito mais." Enquanto outra nos dizia que porque já,

> "(…) cá anda há muito tempo" se apercebe "da criança batida, começa a andar muito triste, muito deprimida… É um trabalho que tem que ser feito com muita calma, tem que se trabalhar o aluno de forma a que ele não perceba que estamos a "tirar nabos da púcara" para ver o que se passa com ele, às vezes os mais novatos contam, mas é difícil têm por tendência a esconder e os pais muito mais, não são capazes de admitir que têm situações dessas em casa."

Enquanto outra nos dava conta que se apercebem dos dramas e conflitos que os alunos sofrem "quando eles falam nas questões de divórcio, nas questões do pai ser alcoólico, toxicodependente, estar preso, ou se a mãe está presa, ou se vem os avós porque os pais não conseguiram dar conta do recado… a mãe tentou suicidar-se".

O director de turma, nesta sua faceta de conhecedor do aluno e do seu passado, não fica indiferente ao que conhece e, ele próprio, se sente afectado e até impotente muitas vezes para combater a pobreza, a necessidade e de alguma forma "abanar as consciências" daqueles pais que parecem importar-se pouco com o bem-estar dos filhos. Tal como nos diz uma outra Directora de Turma, quando nos relata o caso de um dos seus alunos:

> "(…) tenho um miúdo que eu olho para ele e fico doente. Ainda hoje estava com umas olheiras horríveis, que é o caso de uma criança em que são 6 filhos e os pais vivem do rendimento mínimo e gastam-no em bebida, eles recebem ajuda de S. Vicente de Paulo, a roupa, e a mãe quando a roupa está suja queima-a no quintal e o miúdo diz que está sempre tudo bem, e a gente olha para ele e vê que anda cheio de fome e que anda mal calçado e mal vestido, cheio de frio. Tentámos que ele comesse aqui na escola e ele vai sempre a casa comer, faz aquele percurso todo a pé… Ele perde o direito aos subsídios todos… Ele nem tem Bilhete de Identidade, ninguém lá em casa têm B. I., não metem o IRS, eles não querem saber."

Enquanto outra nos dizia da sua impotência quando: "e nós professores que é que podemos dar a um miúdo que vem de um bairro social, que não tem pais, andam na rua até às 9 ou 10 h da noite, porque a mãe foi trabalhar ou está no café com as amigas…"

Se o D.T é, normalmente, o professor que se encontra no papel privilegiado de relação com os alunos, que lhe permite o conhecimento do seu passado escolar e até pessoal, ele é também, alguém que é conhecedor dos percursos/desenvolvimento dos alunos. Exemplo do que afirmamos é o testemunho de uma das Directoras de Turma que a este respeito nos foi dizendo que:

> "(…) com os rapazes há mais problemas. Com as meninas não, até porque as meninas têm um estilo diferente, elas muitas vezes não gostam da escola, não se identificam com os conteúdos, começam muito cedo a pensar nos namoricos, por causa deste ambiente familiar que tem, da reprodução social, (que é mesmo assim) mas depois se entrarem numa área que, gostam elas ligam-se mais depressa às professoras, ligam-se mais

> depressa talvez à escola e portanto acaba por ser mais facilitada esta caminhada –com os rapazes é um bocado diferente."

Outra, e no que respeita ao percurso escolar, afirmava-nos que "eles gostam da escola, não gostam é de aprender" mas que "nas férias os meus alunos vêm para a escola… eles gostam da convivência… eles até de nós gostam, eles só não gostam das aulas… os conteúdos não lhes dizem nada". Para esta Directora de Turma ainda:

> "(…) eles não têm futuro, o futuro para eles é o presente, o futuro para eles não existe… é o dia a dia é o gastar." E é assim pois "os pais gastam o dinheiro que recebem hoje, isto agora é assim, o telemóvel já não presta e compra-se outro é tudo para hoje e então eles não vêem necessidade nenhuma naquilo que aprendem diariamente, por isso eles não gostam da escola."

Uma outra Directora de Turma ao falarmos sobre o modo como os alunos sentem a escola, a sua importância e, por conseguinte, sobre a forma como os seus percursos e desenvolvimentos são influenciados por estas representações, dizia-nos que:

> "(…) depende do tipo de miúdos, se são miúdos que querem ir mais longe eles não sentem a escola como obrigação, são capazes de andar mais cansados e aborrecidos, porque são muitos testes, numa semana, mas depois passa… andam naquela rotina. Os miúdos que sentem a escola como obrigação são aqueles que não gostam e estão cá por que tem que ser, mas esta escola que temos, este ensino único é um descalabro pegado, mas foi sempre, desde que ele foi instituído. É preciso ver que há pessoas que não servem para este tipo de ensino, a quem este tipo de ensino não lhes diz nada, está completamente distante da realidade deles (…) Estes alunos que eu tenho, vão ser encaminhados para os cursos de formação profissional,… eles já têm em vista uma profissão, uns querem ser mecânicos e outros electricistas."

O conhecimento do percurso dos alunos passa ainda pela ideia de que os comportamentos são influenciados pelas companhias que frequentam e pela assiduidade ou não. Um e outro aspecto são, no entender das nossas entrevistadas, factores determinantes na relação que os alunos têm com a escola e com o seu próprio desenvolvimento, tal como nos dão conta, quando afirmam que:

> "(…) a nível dos comportamentos e também a assiduidade, uma coisa que é importante é o grupo a que eles pertencem, porque nestes grupos normalmente há muita falta de assiduidade. Há um grupo de alunos, que a partir de determinado momento, começa a abandonar e só aparece de vez em quando para destabilizar porque já perdeu o comboio…" e que "… eles como têm dificuldades não vem às aulas, quando se fazem avaliações quantitativas ou os chamados testes, dificilmente conseguem ter sucesso e depois vão embora novamente e o que acontece é baixar ainda mais as notas, quando eles vêm às aulas, normalmente as notas também sobem."

b) A relação com os colegas

Mas o Director de Turma não se relaciona apenas com os alunos. É verdade que ele tem deles um conhecimento privilegiado que partilha com os colegas nas reuniões, que hoje se realizam com alguma frequência, como nos diz uma das nossas entrevistadas quando afirma que:

> "(…) há uma frequência maior de reuniões, porque nós temos uma vez por semana, obrigatoriamente, que reunir com o Conselho de Turma, logo aí, por exemplo, nós, em Novembro, já conhecemos tudo dos alunos, não é como acontecia nas outras turmas e nos outros anos em que só, por exemplo, na Páscoa é que sabemos que os pais daquela criança são alcoólicos, que outros não têm pais, que estão em famílias de acolhimento…" *(D.T. Cursos de Educação e Formação).*

Por outro lado, para além de partilhar o que conhecem dos alunos e até das famílias de origem destes, o Director de Turma organiza, coordena e medeia o trabalho entre e com os outros professores da Turma. Nem sempre este trabalho é um trabalho pacífico pois, tal como nos dizia uma das nossas entrevistadas: "(…) o D.T. tem de fazer a ponte com outros colegas, (…) é mais difícil lidar com alguns colegas nos Conselhos de Turma do que com os próprios pais e alunos." Este trabalho de Director de Turma, enquanto veículo de relação entre colegas, pode ser difícil e pode mesmo ser fonte de frustração e até sofrimento, como afirmava uma das Directoras de Turma que dizia que "(…) há colegas que sofrem imenso principalmente em finais de períodos, se forem turmas complicadas andam ali (…) é muito complicado."

Por vezes, este sofrimento imenso na relação com os colegas acontece porque os mesmos são também Encarregados de Educação. O que nos reenvia de imediato para uma das categorias que utilizamos na análise das nossas entrevistas e que é: o Director de Turma e a relação que desenvolvem com os Encarregados de Educação.

c) A relação com os Encarregados de Educação

O professor é, para além de um profissional, uma pessoa com família e que muitas vezes se vê no desempenho de um estatuto diferente daquele que desempenha na escola: o de Encarregado de Educação. A opinião das nossas entrevistadas, sobre a relação que desenvolvem com os colegas que em determinado momento passam ao estatuto de Encarregado de Educação não é das mais favoráveis. Atrevemo-nos a afirmar, tal como nos dizem os Directores de Turma, sobre os Professores/Encarregados de Educação:

> "(…) são mais conflituosos e se estão na mesma escola, criam problemas onde não há problemas." Ou que "alguns são conflituosos. Nesses casos, as pessoas tentam separar

> as águas… As crianças tentam sempre alterar as coisas, a história que começou aqui, quando chega a casa já vai dourada, portanto a gente tem que ouvir as duas partes, tem tudo a ver com bom senso, também é uma coisa que se adquire com a idade e com ter filhos."

E que, quando se trata de si próprias como Professores-Encarregados de Educação são "(…) muito mais conflituosos, nós somos os piores Encarregados de Educação".

Não é só difícil, a relação com os Professores-Encarregados de Educação, mas também difícil com os outros Encarregados de Educação, o que provoca várias vezes alguma frustração. Respostas como a que uma das nossas entrevistadas refere de uma mãe que lhe disse: *"Sr.ª professora eu importo-me com os meus filhos, eu mando-os para a escola e dou-lhes todos os dias de comer (…) E a função dela como mãe acaba ali… e tem quatro filhos"* (Prof.ª 2º ciclo).

Os Directores de Turma, sentem-se incapazes de responder a todas as solicitações. Afirmam que a família precisa valorizar a escola e, simultaneamente, assumir as suas responsabilidades na educação dos filhos.

Os pais parecem demitir-se dos seus deveres. Os alunos precisam, cada vez mais, de apoio e orientação, para promover um crescimento equilibrado e saudável.

O papel da família é crucial para a compreensão dos problemas de convivência na escola. Assiste-se ao aumento dos problemas de convivência e à degradação das relações entre alunos e professores, segundo Pinto (2011: 15):

> "(…) na sua origem está a incapacidade da família para acompanhar crianças e jovens no reforço de competências cognitivas, emocionais, afectivas e relacionais, indissociáveis para a interiorização das práticas saudáveis no âmbito de atitudes e valores, que não pode resultar com a ausência de uma relação intergeracional."

A procura de afirmação e de uma maior independência afectiva na adolescência, só terá êxito se o jovem encontrar condições que lhe permitam encontrar enquadramento familiar propício.

Frequentemente, os professores assacam o papel da interiorização de normas e regras de bom comportamento, de capacidades relacionais, entre outras, apenas à família. Por sua vez, a família, admitindo a falta de tempo, atribui essa responsabilidade à escola. Esta atitude de distanciamento da família e da escola cria alguma fraqueza, numa relação que se pretende colaborativa.

A noção da impotência, de um trabalho que nem sempre tem apoio na família é também comum entre Directores de Turma, tal como podemos observar nas respostas que a seguir transcrevemos:

Tabela nº 8. O Director de Turma e o apoio da família

"Aqui os pais têm um papel fundamental não é a escola só, não é a escola, porque se os pais não valorizarem a escola, não somos nós os professores que vamos fazer com que os pais valorizem a escola, … Têm que ser os pais a dizer-lhes que é na escola que eles vão construir os seus alicerces, para um dia poderem ter uma vida melhor em termos económicos e em termos sociais" (*D.T.);*
"(…) eu penso que a escola está a atravessar uma crise, porque neste momento, os pais não estão a valorizar a escola, isto é um problema" (*D.T.);*
"(…) eu acho que este problema só acaba quando houver alguém mais iluminado, no Ministério da Educação, que se lembre que primeiro é preciso apoiar a família de forma eficaz e para isso é preciso formar de forma eficiente assistentes sociais, os psicólogos e as psicólogas, depois a trabalhar na escola e no apoio à família e depois a trabalhar fazer uma seriação e dizer assim esta criança chegou a este percurso, isto para ela não chega então vamos lhe dar um percurso alternativo, paralelo a este que lhe dê a mesma equivalência, mas uma coisa mais prática… senão o que é que acontece, chegam aos 15 anos e abandonam a escola e vão-se embora. Depois há aqueles que vão arranjar emprego, há outros que vão para marginais" (*D.T.).*

Mas se há momentos frequentes de desalento, de frustração com o exercício do papel de Director de Turma na relação com os Encarregados de Educação há também o reverso da medalha. Há Encarregados de Educação que se preocupam, que procuram o Director de Turma para saber mais acerca dos seus filhos. Outros há, que não podendo ir à escola nas horas definidas para atendimento, são contactados pelos Directores de Turma, que recolhem informações e as dão sempre que necessárias. Exemplo do que dissemos, são as afirmações de algumas Directoras de Turma da Escola "A" que apresentamos de seguida:

Tabela nº 9. A voz dos Directores de Turma

"O D.T. reúne-se muitas vezes com os E.E. e troca muitas informações, através de telefone, quando eles não podem vir… Os pais ou estão ocupados com o trabalho ou muitas vezes não sabem como ligar com estas problemáticas e há umas lacunas… Eu acho que a escola pode ajudar a resolver desenvolvendo nos pais competências de relacionamento com os seus filhos e a identificar os problemas que devem ser tratados"
"(…) os pais preocupam-se muito sobre os vícios, perguntam: mas ele anda a fumar ou é só de vez em quando, droga-se ou não se droga?"
"(…) normalmente os pais fazem aquilo que o D.T. diz, ou seja, vão ao Centro de Saúde pedem análises… Umas vezes confirma-se outras não, mas normalmente confirma-se, depois vamos ver se os consumos são sistemáticos ou esporádicos… vamos ver se há necessidade de intervenção especializada ou não, se é preciso fazer o encaminhamento para a pedopsiquiatria ou outra coisa qualquer, mas normalmente fazem este acompanhamento".

Para além da relação directa com os colegas e com os Encarregados de Educação, o Director de Turma é muitas vezes, o mediador entre os professores e os Encarregados de Educação. E é-o, uma vez que o Director de Turma é o rosto da escola, do conjunto de professores que lecciona uma turma; é quem recebe as

comunicações que os docentes produzem sobre os alunos; é a quem cabe mediar os conflitos que surgem entre alunos e professores; é com quem os pais e os docentes, falam quando procuram informações ou dão informações sobre os alunos.

O Director de Turma está, por isso, sujeito a um constante trabalho de mediador, quer entre alunos e professores, quer entre Encarregados de Educação e professores. Disto mesmo, nos deram conta as nossas entrevistadas, quando nos disseram:

Tabela nº 10. O D. T. como mediador entre alunos e professores e entre a família

"Tento saber qual é o problema, ouço os pais, ouço os professores e tento moderar ali aquele conflito, não é, porque temos que ouvir, as duas opiniões, porque os meninos, muitas vezes, mentem, dizem … chegam a casa e dizem, o que lhes é mais oportuno."
"Por norma faço assim, se for um aluno que venha ter comigo tomo nota da queixa e confronto o aluno com o professor, primeiro tento ouvir a questão do aluno e depois tento ouvir a questão do professor e depois se o Enc. Ed. vier cá à escola, tento sempre fazer chegar ao Enc. Ed. as 2 versões, por norma eu tento sempre defender o professor, porque acho que as pessoas são apanhadas em situações, e tento falar com o Enc. Ed. e dizer-lhe que nós também somos humanos e também temos as nossas limitações, mas há pais com quem não é possível fazer isso, eu tento sempre ouvir as partes (…)
"Ele nunca me apareceu às aulas e eu telefonei à Comissão, 3 vezes e mandei 2 relatórios para lá, e a Comissão contactou-me 2 vezes ao longo do ano e ele nunca veio."
"Normalmente com muita prudência em qualquer das situações, ou seja, tenta não actuar de imediato, tenta dar algum espaço para reflectir é o que eu faço às vezes dependendo da gravidade. Tento dar algum tempo para reflectir, tento averiguar o que se passou, normalmente por conversas cruzadas, ou seja se houve realmente um choque entre um professor e um aluno, ou qualquer coisa ou o professor ou o aluno vão fazer queixa ou vão dizer alguma coisa, ou um colega vai falar dessa situação e portanto eu a partir daí vou tentar saber realmente qual é o fundamento daquilo e depois se houver indícios de alguma mentira solícito inclusivamente ao colega que é alvo dessa mentira que publicamente a denuncie e que resolva o problema com o aluno e se foi publicamente que o aluno disse aquelas afirmações também vai ser publicamente que o aluno vai ter que pedir desculpa. Normalmente os alunos para se desculparem, os professores é que são os culpados, estragam-lhes os trabalhos, fazem não sei o quê e nós temos casos, que para eles poderem trabalhar gastam dinheiro do seu próprio bolso, porque eles não trazem material, não têm material e os próprios professores é que pagam e depois os professores é que estragam, depois os professores é que são culpados ainda pelo insucesso."

d) As tarefas burocráticas

As quartas categorias que utilizamos para a análise das entrevistas com os Directores de Turma são a que respeita às tarefas burocráticas. Como já afirmámos anteriormente e tendo em conta a observação da prática dos Directores de Turma, o aspecto burocrático tem uma forte componente –*"muito trabalho que não devíamos ser nós a fazê-lo"*– no desempenho do seu papel –*"acho um disparate estar a pagar tanto dinheiro a um D.T. para fazer esse trabalho"*– tal como afirmam as nossas entrevistadas

> "(…) o cargo do D.T. é muito burocrático, deixa-nos pouco tempo para a parte que tem a ver com os alunos" e "A parte burocrática… nem na porcaria dos computadores, porque os programas em vez de descomplicar ainda complicam mais, aquilo não há *simplex* (risos) aqui só *complexes*."

Os nossos entrevistados assinalaram, como factores mais preponderantes nesta sobrecarga burocrática, a organização de processos disciplinares, a conferência de faltas e preenchimento de formulários e relatórios e a organização e envio de correspondência:

Tabela nº 11. O trabalho burocrático do Director de Turma

Organização de processos disciplinares	"Agora tiraram-nos graças a Deus o fardo de sermos nós a fazer os processos disciplinares, porque isso, era um vício de forma, não estava correcto e agora temos uma comissão de três professores" (*Professora 2º e 3º ciclo).*
Conferência de faltas e preenchimento de formulários e relatórios	"(…) as faltas e depois na altura das avaliações –faltas dos alunos e justificação de faltas- nós perdemos muito tempo…" (*D.T.*)
	"(…) tirar faltas e preencher papeis… Eu compreendo que, por exemplo, um relatório para uma comissão de crianças e jovens que me seja solicitado várias vezes, é uma actividade inerente ao D.T. (…) Compreendo isso, agora, quando nós fazemos um relatório em que temos que pôr por escrito, isso obriga-nos a um trabalho que não estamos habituados, porque somos nós que assinamos por baixo… É diferente de eu fazer um ponto da situação oral ou ficar registado numa acta…quando faço um relatório invisto muito tempo" *(D.T.-Prof. Moral*).
	"(…) agora a questão das falta não faz sentido, a informática hoje em dia tem que arranjar um esquema que liberte o professor e que faça a comunicação em casa em curto espaço de tempo, vias sms, via Internet, via tradicional através dos CTT… Agora a maior parte das horas do D.T. são passadas na escola, a fazer comunicação de faltas o que é um desperdício… porque acho que o D.T. precisa de tempo para tratar aquilo que é próprio do D.T., ou seja, tratar dos assuntos dos alunos e falar com os alunos individualmente ou em grupo e com os Encarregados de Educação, que acho que aí é que é o principal trabalho dele" *(D.T. – Prof. Moral).*
Organização e envio de correspondência	"(…) burocráticos… tirar faltas, enviar faltas, fazer cartas registadas… porque é obrigatório, mesmo nos Conselhos de Turma" (D:T.).

e) As estruturas de mediação

Por último, a quinta categoria que estabelecemos foi a que respeita ao Director de Turma e às estruturas de mediação.

Ao analisar as entrevistas dos alunos, apercebemo-nos que estes apresentam algumas queixas contra os Directores de Turma, destacando-se estas: *"não se reunirem com os representantes da turma; agirem de forma autoritária; darem tratamento diferenciado aos alunos, tratando-os bem apenas na presença dos pais."*

Por outro lado, e como acabamos de demonstrar, nem sempre são fáceis as relações que os Directores de Turma estabelecem com os diferentes actores, com quem têm de interagir. Tal facto permite-nos dizer que nos parece que o Director de Turma, não pode ser apenas um mediador de afectos. Ele é também mediador de conhecimentos e, no desempenho do seu papel, procura um equilíbrio entre estas duas vertentes.

Para Torrego & Moreno (2003: 5) a mediação "(...) trata-se de um método alternativo, uma vez que é extrajudicial ou diferente dos canais legais ou convencionais de resolução de conflitos, e é criativo porque promove a busca de soluções que satisfaçam as necessidades das partes e não se restringe ao que diz a lei."

Segundo este autor, a solução não é imposta por terceiras pessoas, como no caso dos juízes ou árbitros, mas é criada pelas partes. Acaba por ser uma negociação cooperativa, quando as partes em conflito ambicionam manter uma relação entre si.

A prática da mediação, tal como a entendemos, é mais uma oportunidade de que os actores sociais se podem socorrer, para resolverem conflitos. Conflito que pode originar-se na impossibilidade, na incapacidade de se gerarem equilíbrios entre os afectos e os aspectos cognitivos, porque, quando um aluno não consegue aprender os conteúdos programáticos de uma qualquer disciplina, entra em conflito consigo próprio, com os professores e com a família.

A resolução de problemas disciplinares de vária ordem (integração, assiduidade, comportamento anti-social, disrupção, indisciplina, violência, *bullying*) constitui uma valência considerada relevante na avaliação do papel do Director de Turma.

Qualquer problema que aconteça na turma, ele é a pessoa designada para o resolver da melhor forma, uma vez que, mantém um estreito relacionamento com os alunos e as suas famílias.

O insucesso ou sucesso do aluno ou de uma Turma, depende muito do seu Director de Turma. Este é considerado um elo de ligação muito importante entre a escola e a família. Os directores de turma dizem claramente que a escola não tem respostas para estes problemas. Aos D. T. pouco mais resta, que o diálogo, muitas vezes, surdo.

A frequência da escola no meio de origem de muitos alunos parece, em muitos casos, vir dar sequência a uma evolução de percursos escolares marcados pelo

absentismo e abandono precoce do sistema educativo, associados muitas vezes a práticas desviantes e/ou delinquentes, geralmente concretizados nos grupos de pares da turma ou da escola.

Ao nível da família o que encontram é instabilidade e um enorme vazio físico e/ou emocional.

As vivências na rua sucedem-se e os grupos constituem o principal escape aos problemas das famílias.

Os conflitos crescem de forma inevitável e com eles aparece a necessidade de novas formas de resolução e tratamento de formas divergentes.

Pois bem, neste contexto de relações e de evolução social e pessoal, a mediação encarna como nenhum outro processo de inter-relação os valores deste novo paradigma de relações, de esta nova cultura de consensos, que os cidadãos reclamam desde há muitas décadas.

A mediação surgiu como um sistema de resolução de conflitos autónomo, específico e com os seus próprios métodos e técnicas, não sendo um procedimento exclusivo, é uma das possíveis formas, sendo um processo mais aceitável e satisfatório. Como afirmam Vallejo e Gestoso (2006: 18):

> "Este proceso requiere la intervención de una tercera parte distinta a las enfrentadas. Se trata de un profesional dotado de habilidades mediadoras y de enorme flexibilidad y creatividad negociadora. Estos profesionales elaboran una técnica multidisciplinar cuidada y provista de conocimientos de derecho, psicología entre otros varios. Profesionales que no sólo se demandan a nivel particular sino que, ya desde hace años, ejercen una tarea importantísima en multitud de Servicios Públicos, especialmente de tipo familiar y laboral."

No nosso estudo verificámos que, a grande maioria dos Directores de Turma, não conhece qualquer processo de mediação, constatando que existe um psicólogo na escola que não tem capacidade de resposta para o número de situações que têm para resolver. Recorrendo também nos casos mais graves à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, que também não funciona e não tem capacidade de resposta para os casos que são apresentados. E tendo ainda a Polícia da Escola Segura, que não consegue dar uma resposta cabal, devido à quantidade de escolas que têm para supervisionar.

Tal e como afirmam Vallejo e Gestoso (2006: 190), a mediação implica também negociação:

> "(…) algunos autores manifiestan la conveniencia del asesoramiento y los servicios de los profesionales de la mediación incluso durante el proceso de negociación, intentando optimizarlo y poder evitar las consecuencias disfuncionales del conflicto. La mediación eficaz se basa en los principios de la negociación, por lo que no deja de ser una «negociación asistida»" (Butts, Munduate, Barón y Medina, 2005).

Também diversos teóricos sobre os conflitos –Deutsch (1973); Furnham (1997); Gosselin e Lamoureux (1996)- apontam para a negociação como uma forma de resolução dos mesmos. Assim, entendemos que a mediação é uma técnica e uma forma de negociação que utiliza uma forma de poder democrático, entre duas ou mais 'partes' que pretendem resolver as suas divergências.

O mediador deverá ser um motor imparcial, que ajuda a desenvolver um processo de informação/comunicação, procurando aliviar casos de conflitos. Parece-nos que a mediação pode de algum modo substituir o actual quadro legislativo de punição disciplinar, encontrando com os: Encarregados de Educação, alunos e professores soluções mais ajustadas para a sua formação.

A mediação apresenta-se como um protocolo feito de interacções, permitindo colocar o problema no seu contexto e analisar as suas causas na sua génese, favorecendo a mobilização de soluções alternativas. A mediação pode ser aplicada em vários contextos, sempre com a intenção de resolver os problemas complexos que perturbam hoje a educação.

4. Procedimentos de prevenção e correcção utilizados pelo D.T.

Neste ponto, procuraremos apresentar alguns procedimentos de prevenção e correcção, utilizados pelos Directores de Turma nas suas práticas, quando surge um problema disciplinar.

No que respeita aos métodos **de prevenção,** os nossos entrevistados, apontaram como as principais formas utilizadas:

- *a elaboração de projectos*:

> "(…) à medida que as coisas vão surgindo nós vamos tendo intervenções. Claro que há um Regulamento Interno e sempre que há situações anómalas são julgadas como tal, e há medidas que estão ao alcance da escola aplicar, mas será sempre depois. Em termos de prevenção, só há muito pouco tempo se está a fazer alguma coisa nomeadamente com os projectos alternativos, os vários projectos educativos, no âmbito da saúde, que também existem, para procurar minorar e fazer a tal prevenção."

- *as conversas informais ou formais com os alunos*:

"(…) agora o que eu acho é que a relação que há com estes alunos é um bocadinho diferente, mesmo na forma como também se lida com eles. Conversamos mais com os alunos, alertamos mais para essas situações, porque eles têm características diferentes dos outros, eles têm um ambiente familiar… são todos que é mesmo assim, não há lá nenhum que tenha uma ambiente normal da família, o pai, a mãe, que os acompanhe na escola, eles têm todos problemas: ou porque a mãe e o pai não apoia na escola, ou porque têm muitos irmãos ou porque tem problemas, ou há desemprego em casa, ou há problemas de droga, há sempre algum problema, há sempre. Infelizmente é isso que acontece" *(DT- Cursos Educação e Formação –CEF-).*

- *as conversas com os Encarregados de Educação:* "Conversa inicial, com os encarregados de educação, quando eles vêm, nem sempre vêm" *(DT- CEF).*

Enquanto no que respeita, aos **procedimentos de correcção** apontam, para a repreensão, para a realização de trabalho na escola, participações, processos disciplinares e mesmo a suspensão por tempo curto:

Tabela nº 12. Os procedimentos de correcção aos alunos

Repreensão	"E os professores sabendo isso tentam lidar com essas crianças de maneira diferente que os alunos das turmas normais e conversando com eles, muitas vezes, tapa-se um bocadinho os olhos em determinados comportamentos e se calhar noutras turmas não se tapa, para tentar fazer as coisas pelo diálogo, às vezes, não dá e aí, temos que ir pelos procedimentos normais. Na minha escola já se chegou a aplicar a pena máxima de 10 dias em casa, que é o mais grave, mas há sempre discussão, as coisas já são diferentes, com os Encarregado de Educação. Mas estes casos de indisciplina, nestas turmas, tentam-se resolver nestes Conselhos de Turma que se fazem semanalmente" (*Prof. Cursos Educação e Formação - C.E.F.).*
Participações	"(…) o aluno quando tem uma sanção disciplinar é porque já acumulou várias participações com alguma gravidade, claro que se são situações muito graves a sanção pode ser imediata, o Presidente do Executivo pode aplicar uma suspensão provisória, ou outra medida qualquer, no sentido de isolar imediatamente o caso evitar males maiores. Agora a experiência que eu tenho é que normalmente é que eles reincidem e voltam a ter outra suspensão e ficamos por aí, não é. Porque não há depois uma intervenção maior, dos vários docentes a saber o porquê da situação" (*D.T. Cursos Educação e Formação- CEF*).
	"(…) ele chega sistematicamente atrasado às aulas, chega sempre 20/25 minutos e quando a gente lhe pergunta: –Então S. que é que te aconteceu, onde foste? Então ele responde: – Eu estive a tratar de uns negócios, ele anda sempre com a palavra negócios, que eu acho "óptima"!!! e depois chega às aulas normalmente põe-se no fundo da sala com o telemóvel na mão, sem fazer nada, ele não faz um registo, ele não participa em nada, ele não abre a boca; quando começa a sentir que está cheio de aula, levanta-se a aborrecer os miúdos que estão à volta, a dar pontapés e nós S. vai-te sentar, S. vai para o teu lugar, S. está quieto. Às vezes se o professor se distrai, ou se vira a procurar qualquer coisa, ele debruça-se na janela fala com os que estão cá em baixo, já tem atirado coisas pela janela e pronto a partir daí começa o processo, começa a haver participações disciplinares, começam-se a juntar participações" (*D.T. 5º ano*).
Processos disciplinares	"Nós temos um grupo de trabalho que só se dedica a fazer o levantamento dos autos, que é uma burocracia horrível (…) Eles têm que fazer o levantamento dos autos, tem que chamar o Encarregado de Educação e o aluno, tem que chamar testemunhas, tem que ouvir todas as partes envolvidas, depois tem que fazer um processo, que tem que ser assinado pelos diversos intervenientes, depois é marcado o Conselho Disciplinar e a pessoa que elaborou os autos dá o seu parecer, está dentro da lei, que é a lei 30, não é, nós podemos concordar ou discordar do parecer da pessoa que fez isso. E ele começou por ir 1 dia, 2 dias, 3 dias, por aí fora até que aumentou até chegar ao máximo que são 10 dias, neste momento ele já está a ir 10 dias para casa" (*D.T.).*
Suspensão por tempo curto	"Depende da gravidade das participações, porque o Conselho Executivo, tem a possibilidade, de expulsar –aquela aluna foi expulsa 2 dias- quando são casos que já são batidos nisto, são miúdos que criam muitos problemas cá na escola. Porque o problema destas crianças é o recreio porque eles são os dominadores dos recreios,

	eles dominam o recreio, o recreio é deles, eu tenho aqui vários alunos que se recusam a ir para o recreio com o medo. Esta miúda minha aluna que foi assalta agora, já desde a semana passada que andava a ser ameaçada. A miúda que a assaltou, que é outra miúda do mesmo género, mas para pior, já a tinha ameaçado e já tinha andado a mexer nas mochilas da minha Direcção de Turma, e esta não teme nada nem ninguém e este também não tem medo dos castigos" (*D.T.*).

Para além destes procedimentos de correcção que se coadunam com o que está prescrito nos normativos legais, a Escola "A" possui ainda um gabinete de apoio ao aluno, que pretende ser de alguma forma uma estratégia de mediação dos conflitos surgidos no dia-a-dia entre professores e alunos. (Em anexo apresentamos os relatórios realizados com as presenças dos alunos no Gabinete de apoio, onde podemos verificar a sua frequência, por ano de escolaridade e por disciplina).

As opiniões dos nossos entrevistados são ambivalentes no que toca ao gabinete de apoio: para uns, é um recurso valioso pois ajuda a gerir alguns casos de indisciplina; enquanto, para outros, não passa de mais uma punição que em nada contribui para a alteração de comportamentos. O aluno vem para o gabinete, escreve os direitos e deveres, ou relata o que aconteceu na sala de aula, o que originou a sua expulsão da sala de aula, pelo professor.

Assim, como afirma Amado (2000: 131), frequentemente e por tradição, o que a escola lhe tem reservado é muito pouco: reduz-se à necessidade de "(...) acatar as regras vigentes, aprender o que lhe é proposto e adoptar comportamentos que facilitem as suas aprendizagens e o trabalho do professor". O aluno usa para além dos poderes 'legítimos', os poderes 'informais', que se manifestam por vezes, da pior forma como sejam: a 'recusa em participar' e em se relacionar com o professor e com os colegas, numa luta pela sua sobrevivência dentro de um sistema educativo, com o qual não se sente identificado.

Consideramos urgente a realização de intervenções diferenciadas, apesar de admitirmos a dificuldade de uma resposta individualizada e adequada às necessidades afectivas e cognitivas de cada aluno. Percebemos que muitos alunos têm sérias dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem e que, por vezes, se sentem cativos do sistema educativo, principalmente quando olham para a escola, como algo que lhes é imposto, na qual se sentem claramente fracassados e sem hipóteses de sucesso. Não é justo manter um aluno nesta situação, sem lhe dar uma resposta, restando-lhe, por vezes, apenas aguardar que chegue rápido a idade regulamentar para

poder abandonar o sistema de ensino ou, na melhor das hipóteses, ser encaminhado para um curso de educação e formação, uma formação que era suposto prepará-lo para o mundo do trabalho, mas rapidamente a revolta surge, ao constatar a profunda desvalorização pessoal, que esta situação produz nos alunos, quando se apercebem que para estes cursos, só vão os filhos do insucesso.

Parece-nos chegado o momento de adaptar os nossos sistemas de ensino, às novas realidades e exigências da sociedade actual. Não chega responder apenas com os programas de apoio social e rendimento mínimo, ou obrigar os alunos, dentro de um gabinete, a transcrever os direitos e deveres. Com este tipo de respostas, parece-nos estar a contribuir para o aluno abandonar a escola mais rápido, porque estão cansados de estar numa escola, que não lhe diz nada, que não tem significado para a sua vida, onde se sentem desmotivados e, em muitos casos, manifestam esse sentimento através de sintomas de rebeldia e agressão, que só podem contribuir para deteriorar o clima de convivência, na escola e na sociedade, e que em nada contribuem para a sua felicidade e para o seu bem-estar e o dos que com eles convivem diariamente.

Isto mesmo se pode observar no quadro seguinte em que reproduzimos opiniões das nossas entrevistadas Directoras de Turma:

Tabela nº 13. O recurso ao gabinete do aluno

Recurso importante	**Forma de punição**
"Normalmente fazem uma actividade remediadora no sentido de tentar que o aluno perceba o que fez de errado e digamos tem que mudar isso… As actividades são muitas vezes sugeridas pelo professor que lhe deu ordem de saída. Ou seja, o professor diz que este aluno deve escrever os direitos ou os deveres do aluno, ele vai para esse gabinete e então vai transcrever os direitos do aluno, ou faz um documento escrito a dizer o que aconteceu, e qual é o compromisso que assume."	"O gabinete do aluno funciona um pouco como a sala do castigo como eu costumo dizer, quando a gente chega aquela altura em que não consegue aguentá-los mais dentro da sala de aula, a gente faz a participação chama o funcionário, quando ele está, porque nós temos uma falta muito grande de funcionários, ele vem trazê-lo aqui (gabinete do aluno) estão sempre aqui colegas e normalmente conversam com esses professores, falam do que lhes aconteceu, contam a história…"
"(…) falar com o D.T., depois vai ao gabinete do aluno e depois os professores que lá estão chamam-no atenção, fazem-lhe ver que não procedeu bem… casos muito difíceis até o próprio psicólogo da escola não lhes conseguem dar solução."	"Nós temos o gabinete do aluno e soube que está a jusante da problemática da indisciplina, quando o aluno é posto fora da sala de aula é só quando os outros meios, que o professor tinha ao seu alcance não surtiam efeito."
"Na situação de indisciplina e do mau comportamento em contexto sala de aula, o aluno é retirado em determinadas situações da sala de aula, normalmente é acompanhado por uma pessoa que faz uma espécie de tutoria e às vezes, com estagiários que fazem esse apoio, acalmam-nos tentam saber o que é que se	"(…) eu mandei-o para o gabinete do aluno porque já estava chato… depois ele voltou. Nesse caso a situação morre aí. Os anos que nós temos mais problemas são os de 7º ano" (D.T).

passa e, normalmente, é reintegrado na sala de aula a não ser que seja uma situação grave de tal forma que não possa voltar, há uma conversa com o D.T., que contacta o Encarregado de Educação (…) Por vezes descobre que estão a ser ameaçados… que o pai lhe deu uma surra… Nesses casos estamos atentos e entregamos e caso aos serviços sociais que intervencionam (…)" (D.T.)	

Por isto mesmo, consideramos que, actualmente, o papel do Director de Turma terá de ser substancialmente diferente, sem recear as mudanças e de aceitar novos desafios. Quando os professores afirmam que há necessidade de aumentar o tempo de disponibilidade para o seu trabalho não lectivo, este pode ser o momento exacto de transformar o seu desempenho e a forma de resolver muitos dos problemas existentes na Turma e encontrar formas de acautelar a indisciplina e a violência existentes na escola.

Entendemos que o Director de Turma pode ser um dinamizador, por excelência, das estratégias de mediação na sua relação com: os alunos, o corpo docente, os órgãos de gestão e administração da escola, os Encarregados de Educação, etc.

Para que isto seja realmente possível, é necessário que o Director de Turma, esteja vigilante aos enigmas comunicacionais e percepcionais. Assim, tem de se estar atento para qualquer paragem da comunicação que, no dia-a-dia, se verifica e se salienta ao nível da relação interpessoal. Sente-se uma estreita relação entre o processo ensino-aprendizagem e o processo de comunicação, assim como uma interacção entre os actores.

5. A violência vista do lado de fora da escola

Numa sociedade democrática e contemporânea a segurança aparece como uma preocupação, cada vez mais premente**,** pelo facto de ser uma condição fundamental para que todos os cidadãos gozem dos seus plenos direitos e liberdades.

Parece-nos essencial, para a construção de uma cultura de segurança, que exista uma participação activa na prevenção e na redução dos riscos; evitando-se deste modo, situações geradoras de insegurança, a todos os níveis. Todos os cidadãos, reclamam um Estado com mais e melhor protecção, mas nem sempre assumem e fazem da

cidadania a sua prática, uma vez que, segundo dados da PSP, assistimos diariamente a uma crescente insegurança.

Apesar desta incongruência comportamental da maioria dos cidadãos, há aspectos relacionados com a segurança básica de todos, que não são deixados de ter em conta até pelos decisores políticos, a quem cabe de alguma forma, a capacidade de darem vós aos anseios e desejos dos cidadãos que representam.

Assim, desde há alguns anos que a problemática da violência na Escola, tem sido recorrente nos discursos dos políticos e que algumas medidas têm vindo a ser postas em prática. Exemplo do que dizemos é a existência do programa "Escola Segura", que se aplica não a todas as escolas do país mas, essencialmente, às que se situam nas grandes cidades e suas periferias. Gostaríamos aqui de poder de algum modo expressar a nossa opinião, de que muito se fala da violência na Escola, e pouco da convivência escolar. O que nos parece uma abordagem feita mais pelo aspecto negativo, do que uma verdadeira preocupação com a promoção de interacções entre os diferentes elementos da comunidade educativa, que lhes permitissem desenvolver uma convivência que propiciasse o exercício da plena cidadania, a todos os níveis.

Consideramos urgente que em Portugal se mude de paradigma e se inicie a elaboração de programas e projectos de convivência, que apoiem uma resposta à: diversidade, participação, tolerância, mediação (aprender a mediar conflitos interpessoais), ensinar a conviver (o aluno iniciar pelo conhecimento de si próprio, utilizar um sentido critico, saber tomar decisões, etc.). Parece-nos pertinente, a implicação e participação do aluno, como um elemento fundamental na construção da convivência: melhorar a participação nas aulas, nos órgãos colectivos de que faz parte, na gestão dos conflitos, na vida organizativa da escola, nas associações de estudantes, etc. Aprender a cooperar com o objectivo de melhorar as relações interpessoais e criar um ambiente socialmente heterogéneo e cooperativo na escola, para que contribua para melhorar a convivência entre todos. Avançar no sentido de transformar uma cultura individualista noutra mais cooperativa. O aluno torna-se responsável, respeita e faz-se respeitar, são condições básicas para a construção de uma convivência democrática. Para a concretização desta convivência democrática é necessário que os professores possibilitem aos alunos a participação nas tomadas de decisão, de forma democrática, através do diálogo e do envolvimento, nas tomadas de decisão. Dando-lhes oportunidade de assumir o resultado das suas acções, no sentido de fomentar a

responsabilidade do aluno. A tolerância é outro aspecto fulcral da convivência. Contribui para aprender a conviver uns com os outros, independentemente das suas diferenças.

O facto de existirem conflitos, não têm que ser resolvidos com violência. O conflito faz parte da natureza humana, é natural nas relações humanas. Pode ser negativo ou positivo, dependendo da forma como se realiza a sua gestão. Se perante um conflito não se actua adequadamente pode transformar-se em violência. Pelo contrário, se o gerirmos de forma pacífica e democrática pode transformar-se num recurso de aprendizagem.

Devemos ter consciência de que a violência é um dos factores associados à convivência e merece um cuidado especial, na forma como se tenta gerir. Tendo ainda em conta, que é muito mais frequente ouvir junto dos elementos exteriores à escola a sua referência, entendemos dar conta neste capítulo da forma como a violência escolar é vista pelos mesmos.

Para tal, utilizaremos um conjunto de dados que recolhemos, quer através de entrevista feita junto do elemento da PSP responsável pelo programa "Escola Segura" na Escola "A" e quer através de todo um conjunto de documentos que fomos coligindo ao longo do tempo: artigos de jornais, revistas e entrevistas televisivas.

Procuraremos, num primeiro momento, tentar perceber o que é, e quais os objectivos preconizados pela "Escola Segura" (verificamos que, a mesma, é o resultado de um protocolo, celebrado em 1992, entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação) e dar conta dos dados que recolhemos na entrevista exploratória realizada à agente responsável pela "Escola Segura" e da informação recolhida junto do comandante da PSP da área da Escola "A" .

Num segundo momento, analisaremos as opiniões expressas, quer por responsáveis dos Órgãos de Segurança Nacional, quer por Responsáveis pelo Sistema Judicial, em entrevistas que concederam aos órgãos de comunicação social (jornais, revistas e televisão) para de seguida, apresentarmos opiniões veiculadas por decisores políticos responsáveis pela definição das políticas nacionais e da política educativa em Portugal.

O quadro seguinte, pretende fazer uma síntese ilustrativa daqueles cujas opiniões procuraremos analisar:

Tabela nº 14. Opiniões analisadas

Segurança Nacional	Política e Educação	Justiça
PSP Polícia de Segurança Pública	Presidente da República	Procurador-geral da República
GNR Guarda Nacional Republicana	Líderes Partidários	Presidente do Supremo Tribunal de Justiça
Coordenador do Observatório da Segurança Escolar	Ministra da Educação	
	Secretário de Estado da Educação	
	(CONFAP) Confederações Nacionais das Associações de Pais	

Muitos dos documentos que pudemos recolher são relativamente recentes – 2007, 2008 e 2009– e só existem porque na sociedade portuguesa têm vindo a lume episódios de indisciplina e violência praticados na escola, que têm sido escalpelizados pelos órgãos de comunicação social. De entre aqueles que maior relevo têm tido é de referir, o caso gravado em vídeo por um aluno e colocado no *You Tube*, passado dentro de uma sala de aula, referente à disputa entre uma professora e uma aluna, que tentava à força tirar das mãos da professora um telemóvel, que esta lhe tinha tirado. Tal facto, ocorreu numa Escola Secundária da cidade do Porto, que chocou a sociedade portuguesa e preocupou escolas, pais e alunos.

Face aos documentos recolhidos não podemos deixar ainda de ter em consideração, o que os próprios media veiculam, quer no que respeita à opinião dos próprios jornalistas, quer às opiniões por eles recolhidas junto de alunos, professores e encarregados de educação em situações, que embora muito específicas –porque se reportam a factos concretos de violência ou indisciplina na escola– espelham de alguma forma uma opinião mais alargada sobre o tipo de interacção que ocorre nas escolas portuguesas e sobre os instrumentos e processos que consideram ser necessários pôr em prática para a sua solução.

5.1. A voz das forças de segurança

A Segurança Nacional é um desiderato nacional que requer uma "acção positiva do Estado, no sentido da garantia do direito de protecção de que gozam os cidadãos –normalmente exercida a jusante dos problemas– é o dever destes de

participarem não só na defesa do seu interesse individual como, também, na defesa do interesse colectivo. Ou seja, é fundamental conferir hoje à segurança uma nova dimensão –a da interacção social– que passa por combinar cada vez mais a polícia com sociedade, na perspectiva de uma autêntica segurança comunitária" (Gonçalves & Machado, 2003). Esta nova dimensão da interacção social cumpre-se, entre outras, pela existência de uma cultura de segurança e pela respectiva criação de um ou mais corpos de agentes que procuram fazer cumprir a Lei e que, por isso mesmo, têm como grande objectivo, fazer com que as populações que servem, se sintam seguras.

Tendo em mente este grande objectivo, e tendo, em determinado momento, a sociedade portuguesa despertado para a problemática da violência na escola –seja esta exercida fora ou dentro dela– foi criado, junto dos serviços da PSP e da GNR, uma unidade que se denomina de "Escola Segura".

5.1.1. A "Escola Segura": o que é, que objectivos têm?

A segurança vive hoje novas dimensões que devem ser consideradas, nomeadamente, o caso da dimensão da interacção e da dimensão cultura de segurança. O rápido processo de globalização a que as nações do mundo inteiro estão sujeitas contribui para que as relações interpessoais, do individuo com a sociedade, entre comunidades, nações, Estados e culturas sejam cada vez mais abertas, complexas e dinâmicas, de que resulta uma intensificação da comunicação e das interacções entre o sujeito de acção e o mundo.

As sociedades exigem um processo educativo que não se limite apenas a valorizar a dimensão cognitiva, mas que, simultaneamente, incorpore uma acção formadora dos comportamentos, que tenha por referências fundamentais os valores da cidadania, da liberdade, da justiça, da dignidade, da tolerância, da igualdade, da solidariedade, da inclusão, e que se aprofunde ao longo de todo o processo de crescimento e de desenvolvimento e da vida em sociedade. Neste sentido o Governo Português decidiu instituir o Programa da "Escola Segura".

Este programa enquadra-se numa nova forma, que se entende ser fundamental que as forças de segurança, procurarem responder aos desafios que se lhes colocam, privilegiando a proximidade com as populações que servem e procurando "implementar e desenvolver novas estratégias e técnicas de investigação policial, redefinindo competências, promovendo, também, uma maior cooperação judicial, policial e dos serviços de informações e respondendo com crescente eficácia a todas as

novas exigências de segurança." Até porque as forças de Segurança têm consciência, como afirmava o Comandante Territorial da GNR Major Gonçalves (2003), da existência de "lares disfuncionais, comunidades desorganizadas, meios desfavorecidos, planos de desenvolvimento desarticulados, instabilidade de emprego, exclusão e marginalização, exploração económica e social, entre outras disfunções e desregulações sociais, são factores de risco e de resistência aos processos de educação para a cidadania e potenciadores de comportamentos anti-sociais geradores de insegurança, onde radica o individualismo e o egoísmo, a quebra de elos entre as gerações e a crise de valores, a conflitualidade e a violência."

O Programa "Escola Segura" procura, por isso, garantir o exercício seguro e tranquilo dos cidadãos, através de um conjunto de novas *dimensões*:

- O desenvolvimento de formas de cooperação da sociedade com as polícias.
- A construção de uma nova relação de confiança entre os agentes de autoridade e os cidadãos.
- O aprofundamento de uma cultura de segurança.
- A promoção de uma cultura de inclusiva.

Face a estas novas dimensões, definidas pelas altas patentes da Segurança Nacional, desenharam-se um conjunto de *objectivos* a atingir pelo Programa "Escola Segura" e que passam por:

- Promover uma cultura de segurança nas escolas; fomentar o civismo e a cidadania, contribuindo, deste modo, para a afirmação da comunidade escolar enquanto espaço privilegiado de integração e socialização;
- Diagnosticar, prevenir e intervir nos problemas de segurança nas escolas;
- Determinar, prevenir e erradicar a ocorrência de comportamentos de risco e/ou ilícitos nas escolas e nas áreas envolventes;
- Promover, de forma concertada com os parceiros, a realização de acções de sensibilização e formação sobre a problemática da prevenção e da segurança, em meio escolar, recolher informações e dados estatísticos;
- Assim como promover estudos para dotar os actores da escola de um conhecimento objectivo sobre a violência e sentimentos de insegurança na comunidade educativa.

Definidos que foram os objectivos desta unidade foi necessário encontrar os elementos entre a PSP e a GNR que fariam parte dela e dar-lhes formação

especializada– em "Segurança Escolar"- para que pudessem acompanhar os estabelecimentos de Ensino, desde o Pré-Escolar até ao Ensino Superior. Feita a formação, foram distribuídos os respectivos agentes, para acompanhar as Escolas.

Sendo o objecto do nosso estudo a Escola "A" procuramos perceber como se organizava este serviço e se ele era uma presença efectiva junto da escola em apreço.

Para tal, contactámos o posto PSP que serve a freguesia da Escola "A" que tem sob a sua responsabilidade a "Segurança Escolar".

Da recolha inicial de informação pudemos constatar que este serviço abrange não só a Escola em estudo (EB.2,3), mas também mais dois níveis de ensino, distribuídos da seguinte forma: 3 escolas do Ensino Pré –Escolar, 18 do 1º Ciclo e uma Escola Secundária, num total de 4.880 alunos e uma comunidade escolar (alunos, professores e auxiliares de acção educativa) de cerca de 5.480 pessoas.

Verificámos que, para o exercício desta missão, apenas está destacada uma agente especial, embora tenha apoio complementar da sua esquadra, quando solicitado tal como o Subcomissário refere, quando afirma que "existe todo um apoio complementar na esquadra no que se refere à garantia da segurança nos estabelecimentos escolares; "Temos dois elementos do patrulhamento motorizado –um do turno de manhã, outro do turno de tarde– que dão apoio complementar, em articulação com os outros serviços, inerentes à sua missão. O próprio carro patrulha passa sempre pelas escolas. Não há nenhum elemento em serviço da esquadra (…) que não tenha particular sensibilidade pela temática das escolas. É-lhes dito, e eles sabem, que no patrulhamento diário devem sempre passar pelos estabelecimentos de ensino."

No sentido de procurar perceber como é que o programa "Escola Segura" pode de alguma forma contribuir para a convivência escolar solicitámos, desde logo, ao comandante da esquadra autorização para entrevistar o agente responsável pela segurança escolar; o que nos foi de imediato concedido. Conversamos com o comandante do posto da PSP e de seguida, realizamos, na própria esquadra, a entrevista.

5.2. As ocorrências registadas pela PSP na Escola "A"

Das entrevistas à agente da PSP e ao comandante do posto apresentamos de seguida a análise da informação recolhida no trabalho de campo, procurando dar conta

do serviço realizado pela Polícia, na "Escola Segura", da freguesia onde se localiza a escola do nosso estudo.

A análise dos dados que recolhemos está organizada de acordo com:

- as ocorrências e os locais onde ocorrem com mais frequência;
- os tipos de ocorrências;
- os modos de prevenção utilizados;
- as formas de comunicação e participação utilizadas e que soluções para estas problemáticas;
- as imagens, que quer a agente responsável pela "Escola Segura" quer o comandante do posto da PSP, têm das intervenções das Famílias.

Segundo os nossos entrevistados a violência escolar, não deve ser apenas e só, uma preocupação da escola, mas de todos, pelo que, todos temos responsabilidades na procura de iniciativas de prevenção. Até porque:

> "(…) a prevenção da violência pressupõe uma mudança fundamental no silêncio social, que tem vindo a tolerar este problema. Esta mudança pode começar nas escolas, onde se oferece alguma esperança no desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos que promovam relacionamentos saudáveis e estratégias de resolução de conflito não violentas" (Gonçalves & Machado 2003: 117).

5.2.1. As ocorrências e locais onde ocorrem com mais frequência

A PSP iniciou a recolha de ocorrências neste concelho, no ano de 1998, afirmando que estas se verificam essencialmente contra as pessoas e menos contra o património. Acontecendo com mais frequência no início e no fim do ano lectivo.

Segundo a nossa entrevistada, a razão destes momentos poder-se-á dever ao facto de no início do ano, ainda não estarem adaptados e, no final do ano, porque já têm mais conhecimentos quer, em relação aos amigos, quer às namoradas, é referente a estas que acontecem mais ocorrências.

No que se refere aos locais da ocorrência a nossa entrevistada fez referência ao facto de que a sua responsabilidade é *"(...) só (...) exterior. Se existe um problema no recreio, não é connosco é com o Conselho Executivo."*

A faixa etária onde existem mais ocorrências é entre os 11 e os 14 anos, com predominância no sexo masculino, mas corre o risco de ser ultrapassado pelo feminino. Esta afirmação já foi também confirmada nas entrevistas realizadas aos alunos.

Quisemos saber, quais os suspeitos mais habituais destas ocorrências, foi-nos dito que normalmente estes casos acontecem mais com "aquelas crianças que, por vezes, têm mais problemas familiares e que vão para ali a incutir aquilo que lhes faz falta em casa." (*Agente PSP*)

A nossa entrevistada afirma que "na maioria dos casos, o autor destas ocorrências, actua em grupo e estas ocorrências acontecem mais entre alunos, "acrescenta ainda que nesta escola, "já teve lá meia dúzia de ocorrências com professores, graves". Refere também, "que os assaltos à escola acontecem mais no tempo de aulas e os autores costumam ser alunos e ex-alunos que já conhecem os cantos à casa."

5.2.2. Tipos de ocorrências registadas

A agente não hesita quando lhe é perguntado quais são as ocorrências mais comuns junto das escolas; *"sobretudo os furtos de telemóveis aos alunos e agressões entre eles"*. O comandante da esquadra refere ainda que "é, sem dúvida, a Escola E.B.2,3, o estabelecimento mais problemático. Facto também confirmado pelo Ministério da Educação. Numa grelha de várias escolas complicadas do país, é mencionada esta escola. Por vários factores. Tem uma comunidade estudantil heterogénea, que vem dos Bairros X, Y e Z (nomes fictícios). Essa realidade tem-nos trazido alguns problemas a nível de segurança, como agressões entre alunos e danos no estabelecimento. Agressão que, diga-se, acontece mais no interior do estabelecimento. No que concerne às agressões, o subcomissário apressa-se a dizer que são casos menores: "Não chegam ao ponto de, por exemplo, do internamento hospitalar dos alunos."

Os indivíduos que furtam os telemóveis param em frente ao estabelecimento de ensino e a agente conhece-os bem. Esta refere, "temos recuperado imensos telemóveis". A nossa entrevistada acrescenta ainda "quando não recuperamos os objectos foi porque a informação não nos chegou tão rapidamente como isso e os autores do furto tiveram tempo de os vender."

Faz questão de mostrar a sua eficácia referindo que outro dos casos que foi solucionado com sucesso foi o furto de computadores na E.B.2,3, no ano passado. E "conseguimos recuperar 11" contou o subcomissário.

5.2.3. Acções de sensibilização e prevenção desenvolvidas junto das escolas pela Polícia Segurança Pública

O subcomissário faz referência, a algumas das acções pedagógicas, de prevenção e sensibilização desenvolvidas junto das escolas, como por exemplo: «logo no início do ano escolar fomos para a rua, fizemos STOP junto das escolas com o intuito de sensibilizar os encarregados de educação para a importância da segurança no transporte das crianças. Chamamos a atenção para a utilização dos sistemas de retenção da cadeira apropriada para as idades, etc. Distribuímos panfletos e uma carta onde explicávamos os cuidados a ter e notamos a necessidade de não facilitar (…). Apresentamos slides nas escolas do Ensino Básico, que versam as questões de prevenção rodoviária e de segurança entre as escolas e as residências.»

Refere ainda que por vezes "fazem umas brincadeiras, levamos umas bicicletas, no dia 1 de Junho" (*Agente PSP*).

5.2.4. A comunicação entre a PSP e a Escola

Com a concreta implementação, em finais de 1996, da "Escola Segura", o trabalho da PSP, assumiu maior visibilidade. No âmbito deste programa, foram criadas equipas de agentes policiais. Procurámos saber qual a missão destes agentes e de que modo participavam com a Escola. A nossa entrevistada referiu que,

> "A missão dos agentes das escolas seguras é estar junto das escolas mais no horário das entradas e das saídas, para tomar conta das ocorrências que são feitas no interior e no exterior dos estabelecimentos. Temos um bom relacionamento. Nós estamos ali, começamos a conhecer as pessoas, os jovens que interessam, os jovens que não interessam, estar ali pelas imediações" (*Agente PSP*).

Quando surgem problemas na escola o elemento que estabelece a comunicação entre as duas instituições é: "Na escola, o Conselho Executivo ou as Coordenadoras, têm todas o número do telemóvel da Escola Segura, automaticamente é o primeiro telefonema que fazem é para aquele telemóvel da Escola Segura, se ela não estiver, estiver ocupada, irá um carro patrulha ou outro" (*Agente PSP*).

Comentamos se, quando surgem ocorrências criminais são abordadas numa perspectiva administrativa ou criminal ou se devem ser resolvidas em colaboração com a Polícia e se a denúncia destas ocorrências às autoridades era obrigatória.

> "Não é obrigatório. Deviam realmente todas as denúncias serem ditas à polícia. Já se sabe que a questão dos telemóveis não são todos recuperados, não é possível controlar todas as agressões, principalmente com alunos que são interiores à escola. Dá para nós evitarmos que os mesmos rondem ali a escola, se nós não tivermos conhecimento, nada podemos fazer" (*Agente PSP*).

A denúncia das ocorrências aos agentes policiais, pode ser vista como uma publicidade, que corresponde a uma imagem negativa da escola, para o exterior, uma escola de risco, insegura e difícil. Seguramente é por isso que não se denunciam todas as ocorrências.

A intervenção da polícia, dentro e fora da escola pode criar a sensação de insegurança, medo, perturbações psicológicas e ansiedade. Subsiste a tendência preocupante em esconder a existência da violência na escola. A nossa entrevistada não é apologista de que,

> "(…) a questão se deva encobrir mas se calhar também há situações que eles próprios vêem se são assuntos que devem comunicar... Ainda hoje, houve uma situação em que uma aluna bateu noutra aluna dentro da escola nos balneários. Chamaram a polícia viram que era uma situação para além da escola, mas quando eles vêem que são situações que só interessa ali à escola, não é... Embora como lhes digo temos um bom relacionamento e o director ou o porteiro liga logo para a agente e diz logo: olhe, aconteceu aquilo, numa questão de informar, não numa questão para participar. Não se passa nada nas escolas que eu não tenha conhecimento. Não sei se me faço entender… **apenas conhecimento nada para a escrita, para participar**. Quando eles acham que, é para participar eles chamam a polícia, quando eles acham que não há motivo para participar …" (*Agente PSP).*

A segurança escolar requer uma abordagem multifacetada (prevenção, droga, álcool, doenças sexualmente transmissíveis). Questionada, a nossa entrevistada, como pôr fim à violência nas escolas, diz: *"Tem que existir a colaboração de todos: a polícia, o conselho executivo, os professores, os funcionários e os pais. Porque também acho que, hoje em dia, os pais dão super liberdade aos filhos"* (*Agente PSP*).

5.2.5. A imagem que a PSP tem do apoio dos pais

A prevenção da violência nas escolas tem de ser encarada de uma forma mais ampla. A violência nas escolas não é um problema, apenas e só da responsabilidade da escola e da polícia. Não existem soluções únicas e milagrosas para a resolução destes problemas. A nossa entrevistada justifica

> *"(…) por aquilo que eu tenho conhecimento, a primeira pessoa era em casa, a família, depois a professora. A polícia é um complemento. Mas o ponto principal para mim é na família. Depois se as crianças precisarem de ser acompanhadas, actualmente tem um psicólogo. Pode não chegar."*

A segurança é um instrumento necessário e fundamental ao nível das relações interpessoais que se estabelecem, quer em contexto escolar, quer na sociedade. Mas a permanência da polícia na escola poderá provocar nos pais uma sensação de impotência em relação aos responsáveis da escola, levando-os a pensar, que os

docentes não conseguem controlar a situação, razão pela qual recorrem à polícia de segurança. No entender da agente entrevistada:

> "(…) os pais poderão pensar. Porque os pais não estão informados que a polícia só pode entrar do portão para dentro com autorização do Conselho Executivo. Do portão para dentro, onde tem gradeamento, é da responsabilidade do Conselho Executivo. Nós temos responsabilidade no exterior, ali à volta nas imediações, lá dentro não. Nós para entrar lá, temos que ter autorização."

Resulta evidente que cada vez é mais necessário a colaboração de todos os elementos da comunidade educativa para a construção de ambientes mais seguros e interessantes para os jovens. Estes exigem diariamente muito afecto e apoio, satisfação e confiança mútua, no espaço interior e exterior da escola. Todas elas são condições essenciais para favorecer as relações interpessoais, a auto-estima, a motivação e a implicação em actividades escolares.

Sabemos que não é fácil estimular os pais para a importância da sua participação na escola, em particular em áreas de bairros sociais, onde o nível de escolaridade é baixo e os seus valores, não são partilhados pela escola (caso da escola em estudo). Questões pontuais mobilizam os pais, sobretudo aquelas que comprometem a segurança do filho, quando há problemas na escola, que afectem as rotinas familiares, como um problema grave ou mudanças de horários. Aí os pais aparecem na escola e unem-se na procura de soluções. Tal como afirma a agente da PSP:

> "(…) Os professores bem escrevem, mas eles não se interessam, é só para perder tempo. Eu sei que ali na escola E.B.2,3 (…) recorrem muitas vezes à minha colaboração para levar uma carta, para terem a certeza que a carta é entregue. Mandam cartas, mandam, mandam e não vão lá. Também a vida está muito complicada, a nossa vida hoje em dia é um *stress* muito grande, e os pais estão preocupados é com o trabalho, não é com os filhos. Mas, se às vezes, baterem no filhinho ou lhe tirarem qualquer coisa, arranjam logo espaço e tempo para irem."

O processo de intervenção nas escolas é complexo e tem necessidade de envolver toda a comunidade educativa. É fundamental que exista uma cultura de segurança, que se traduza, sobretudo, numa participação activa na prevenção e na redução dos riscos e ameaças e na eliminação de situações potencialmente geradoras de insegurança, a todos os níveis e incluindo todos os actores do acto educativo.

Actualmente as famílias disfuncionais, as comunidades desorganizadas, os meios desfavorecidos, a instabilidade de emprego, a exclusão e marginalização, a exploração económica e social, entre outras disfunções e desregulações sociais, são factores de risco e de resistência aos processos de educação para a cidadania e

potenciadores de comportamentos anti-sociais geradores de insegurança, onde radica o individualismo, o egoísmo, a quebra de elos entre as gerações, a crise de valores, a conflitualidade e a violência.

5.3. A violência, a delinquência e os registos criminais na escola

A delinquência juvenil é hoje em dia, uma das áreas de preocupação política e social mais emergente.

O exemplo do que afirmamos está patente, por exemplo, nos relatos da revista semanal Sábado nº 204 – 27 de Março a 2 de Abril de 2008, pp. 49-56, em que os jornalistas Isabel Lacerda, Marta Araújo, Raquel Lito e Ricardo Marques, fazem um relato preocupante de algumas das situações vividas no País. E, dizemos preocupante porque, na verdade, não se trata apenas de meros relatos de casos de indisciplina, mas sim de violência e de delinquência, que passam para além da questão da convivência. Dos relatos apresentados, escolhemos alguns, a modo de exemplos, que demonstram que estes episódios de violência e de delinquência afectam não apenas os professores, mas também os funcionários e que são perpetrados quer por alunos quer por Encarregados de Educação.

Tabela nº 15. Episódios de violência realizados por alunos e encarregados de educação

Autores	**Vítimas**	**Relato**	**Punição**
Aluno	**Professor e turma**	Ribatejo - A turma que o professor ia enfrentar não era propriamente dócil -as de CEF (Cursos de Educação e Formação, para estudantes que há muito passaram a idade normal para completar o ensino básico)- raramente são. Factos provados: o aluno apareceu para desestabilizar o trabalho do professor e dos colegas; trazia consigo uma faca que atirou várias vezes ao ar e que apontou a um colega e ao professor; insultou o professor com expressões do tipo. "Vai para o c....., "os pretos dão no cu do professor" e "a tua mãe trabalha na borda da estrada"; tirou materiais que estavam a ser usados na aula, levando o professor a correr atrás dele, a tropeçar e a cair pela escada abaixo; acendeu um cigarro, mandou o fumo em direcção à cara do professor, queimou e rasgou materiais da aula, pôs um equipamento mecânico a trabalhar e atirou-o contra o automóvel do professor; agarrou numa tesoura e atirou-a às costas do docente.	Expulsão

Autores	Vítimas	Relato	Punição
	Professora	Estoril, Lisboa - Era sexta-feira, noite de festa e um grupo de alunos da Associação de Estudantes pusera uma mesa ao lado do portão de entrada para cobrar o dinheiro dos bilhetes -e mais algum que conseguisse. Pouco depois das 22h, Cristina acabou de dar a sua última aula nocturna. Estava quase a cruzar o portão quando foi abordada: "Ó stôra, não quer dar uma ajuda para a Associação de Estudantes?" Como não deu nada, recebeu o troco: "Grande porca! Badalhoca! Tem as pernas todas abertas. Esta noite é que vais levar com ele!" As vaias e os gritos continuaram. No fim dos 300 metros de rua, achou que era de mais. Voltou para trás e pediu ao porteiro (que permanecera impávido) que chamasse a polícia. Apresentou queixa.	Pedido de desculpas por escrito para ser afixado na escola durante 15 dias, além de ter de pagar os €198 que a professora gastou para abrir o processo e dar mais €100 a uma associação de doentes com lepra.
	Professor	Local não identificado: pediu a um aluno que estacionasse melhor o carro à porta da escola, de maneira a não ocupar dois lugares, para ser "mandado para todo o lado". Saiu do seu próprio automóvel, pediu-lhe a identificação e levou logo um murro na boca.	Dez dias de suspensão.
Pai e aluno	**Professora**	Zona Centro – M teve problemas com um aluno de 8 anos. E com o pai dele. Depois de a criança reprovar na segunda classe, o pai avisou-a que as coisas não iam "ficar assim" e passou a intimidar a professora como pôde. No ano lectivo seguinte, o miúdo passou a não fazer absolutamente nada na sala de aula a não ser "atirar com as cadeiras pelo ar, empurrar as mesas, puxar os trabalhos aos colegas, insultá-los e agredi-los. Dizia que só fazia o que o pai lhe mandava". O aluno contava que o pai andava sempre armado com uma pistola (toda a gente da terra o conhecia por isso) e avisava a professora que ele garantia que "ainda havia de a lixar". Os telefonemas eram sucessivos com insultos. Teve de mudar de número de telefone. Quando o homem começou a rondar a escola, a polícia também passou a estar à porta em permanência.	O Conselho Executivo conseguiu convencer o encarregado de educação a transferir o filho para outra escola.
Família	**Professora; Funcionaria; Representante do Conselho Directivo**	Porto - Por ter excluído um rapaz de 9 anos ("muito arruaceiro") de uma visita de estudo, C. foi alvo da vingança da família do aluno. Às 12h, chegou o irmão "para conversar", depois vieram a mãe e outros familiares. Começaram pelos insultos e acabaram no espancamento. Perante uma assistência de 50 crianças, entre os 6 e 10 anos, a professora foi agredida no pátio da escola de ensino básico. Foi atirada ao chão e pontapeada durante seis minutos. "Uma auxiliar tentou meter-se mas bateram-lhe. O coordenador da escola também foi agredido quando me barriquei na sala de professores até chegar a polícia."	A sentença chegou cinco anos depois do episódio: os agressores (o irmão e mãe do aluno) tiveram apenas uma pena suspensa de seis meses.

Face a relatos como os que acabamos de apresentar em que a maioria dos casos acaba em processos jurídicos, não são os Regulamentos Internos que podem ser aplicados. Mas como afirma o Presidente do Supremo Tribunal de Justiça, Noronha Nascimento, no Jornal de Notícias (J.N.)*"(...) não procurem que os tribunais consigam resolver problemas que não são dos tribunais e são sociais. O direito é apenas um regulador"* (7 de Abril de 2008- Nuno Miguel Maia e José António Domingues).

Dado que a maioria, dos agressores em casos como estes, são jovens com menos de 16 anos aplica-se-lhes a Lei Tutelar Educativa, Lei nº 169/99 de 14 de Setembro. Esta Lei exigiu que fosse reconsiderada a delinquência juvenil, tendo em conta os paradigmas de intervenção ajustáveis ao modelo judicial. Neste contexto, é essencial a compreensão do fenómeno, sob o ponto de vista do jovem, para uma melhor delineação de estratégias válidas, tendo como objectivo a modificação de comportamentos e a intervenção em comportamentos descritos como desviantes.

Assim, "(...) a noção de delinquência é essencialmente jurídica, remetendo para a lei a sua transgressão, mas também pode confundir-se com a definição de comportamento anti-social, sendo, como refere Negreiros (2001), um termo mais abrangente" (Gaspar et. al. 2009: 37).

Diante de um assunto tão complicado, a intervenção deverá ser integral e baseada no conhecimento mais aprofundado do aluno, da sua situação e do seu contexto, centrada na redução do insucesso e abandono escolar, na melhoria da motivação dos alunos e professores e fomentando as competências sociais e pessoais para a prevenção de comportamentos agressivos.

Não basta combater a delinquência se paralelamente não se eliminarem ou reduzirem as suas causas e os factores que os potenciam. O que exige um esforço conjunto, no sentido de minimizar os riscos. Por isto mesmo, no entender do Procurador do Ministério Público, a lei procura ver o delinquente:

> "(…) numa perspectiva de educação, de integração na sociedade e, eventualmente em casos como estes com idade inferior a 16 anos, o que pode daí decorrer é a sujeição desses rapazes e dessas raparigas a medidas tutelares educativas, que não tem uma função retributiva nem uma função punitiva como tem o processo penal propriamente dito, tem antes uma função educativa, e isso é preciso ficar claro, porque é fundamental a distinção entre educar ou procurar apoios, no fundo o Ministério Público o que se faz, nestas situações é rodear-se de técnicos quer do Instituto de Reinserção social, agora Direcção Geral, onde se apoia em psicólogos, sociólogos e outros técnicos da área, para

> tentar fazer face aquele caso concreto, face aquele perfil, daquele miúdo, encontrar uma medida, que seja uma medida educativa" (Prós e Contras - Programa da TV, 2008).

Para a PSP, a intervenção das forças de segurança é essencial mas não é suficiente, sendo necessário que outros sectores sociais ou grupos profissionais contribuam para a resolução efectiva do problema, e para a necessária sensibilização dos jovens para os cuidados a ter em termos de segurança individual e colectiva.

A agente da PSP por nós entrevistada afirmava a existência de registos criminais de jovens na polícia e nos tribunais e que, a nível da delinquência, ela tem que ir muitas vezes a tribunal, principalmente ao Tribunal Tutelar de Menores. Assegura que a vida está muito complicada para os professores:

> "Para nós policias está mal, mas para quem é professor, aquilo que durante 10 anos, em que estou neste programa da Escola Segura… As crianças são muito mal-educadas para com os professores. Eu vi já várias situações. Eles começam na Primária, na E.B.2,3 eles já são mal criados com os professores."

Refere, ainda, que os acontecimentos piores são na E.B. 2,3, com actos de violência e vários roubos especialmente de telemóveis. A polícia é chamada a participar, comunicando em primeiro lugar à família, que tem que tomar conhecimento, quando o filho é menor e acompanhá-lo a tribunal, juntamente com o agente. Os agentes referem que são processos muito morosos e que, por vezes, a situação aconteceu num dos primeiros ciclos e quando vão a tribunal já estão a frequentar o último ciclo, com muito mais participações de roubo, no tempo que decorreu entretanto:

Tabela nº 16. O papel da polícia perante os problemas de convivência na escola

"Eu informo com conhecimento, por mim já passaram situações no ensino básico; não só com alunos como duas ou três situações que me passaram entre professores e alunos. Apareceu-me uma situação em que um **aluno com 8 anos bateu na professora**. **Roubos de telemóveis**, acontece muito na escola.
As situações comigo aparecem desde a B.1. Agora que me digam assim, na E.B.2,3 até pelo nº de alunos, aparecem mais casos…
A situação dos menores torna-se muito mais complicada, do que com um adulto, porque o adulto vai para o tribunal comum. Com um menor não. Nós com o menor temos sempre de dar conhecimento à família: aos pais ou a um irmão mais velho. Mas primeiro é sempre aos pais e por isso nós não podemos participar nada sem que os pais tomem conhecimento. Quando o tribunal chama o miúdo para prestar declarações, o pai tem que estar ciente que tem que levar a criança a prestar declarações, ou no tribunal de menores, ou noutro local que seja necessário.
Até aos 16 anos a responsabilidade é dos pais, embora dos 12 aos 16 anos já se podem queixar, mas sempre com os pais.
A partir daí já não é com a polícia. **O papel da polícia é a participação**. A partir dai já é com o tribunal.
E depois, o Tribunal Tutelar de Menores chama os pais e depois daí é que se desenrola o processo. Connosco eles poderão chamar-nos. Ainda no mês passado fui a 3 julgamentos para testemunhar se realmente é verdade, se é mentira, se o conhecemos há muito tempo. Ainda o último que eu fui no dia 26 Fev. 2008, é daquelas coisas, o miúdo tinha sido aluno da E.B.2,3. Uma situação já com 4 anos, quer dizer, estamos a falar de um furto de um telemóvel. Quando ele passou por mim, com situações de para aí 20 telemóveis. Como é que nós podemos saber os pormenores todos com uma criança que passou por mim… não sei…"

Em síntese, as medidas administrativas e pedagógicas do Ministério da Educação e das escolas, o policiamento e os protocolos celebrados entre os Ministérios

da Educação e da Administração Interna para o programa "Escola Segura", o reforço das estruturas físicas de protecção das escolas, as câmaras de videovigilância, contribuem para fazer transmitir a ideia da "escola-prisão", em que as "desordens" só ocorrem no espaço escolar, esquecendo todos os outros responsáveis.

Mas não é possível falar de indisciplina e violência na escola como se a escola fosse uma "ilha isolada", exterior e à margem do meio e da sociedade em que está inserida. Não é possível ambicionar uma escola sem violência quando a sociedade envolvente é, várias vezes, extraordinariamente violenta, quando convivemos num mundo e numa época em que crescem, assustadoramente, as situações de pobreza e de exclusão social, quando aparecem cada vez mais conflitos étnicos, quando o dia-a-dia dos nossos jovens é marcado pela instabilidade, pelo desemprego e pelo trabalho precário dos pais.

5.4. A violência na escola vista pelos magistrados e pelos líderes políticos

A problemática da violência preocupa todos, sejam eles professores, alunos funcionários, cidadãos, políticos ou magistrados. Professores e alunos, são muitas vezes vítimas da violência exercida sobre eles. E porque estas preocupações têm sido veiculadas e expostas pelos órgãos de comunicação social, tem sido possível desde 2007 ler, ouvir, assistir a um bom número de opiniões com especial incidência para os políticos, os magistrados e para os responsáveis pela Educação.

Os jornalistas Nuno Maia e José Domingues, realizaram uma entrevista para o J.N. em 07 de Abril de 2008, ao **Presidente do Supremo Tribunal de Justiça**, onde colocaram algumas questões: O que podem fazer os juízes, qual a solução, os problemas nas escolas, o que podem fazer as escolas sobre a indisciplina e violência. As quais obtiveram as seguintes respostas:

Tabela nº 17. O que pensa o Presidente do Supremo Tribunal de Justiça sobre a resolução da indisciplina e violência na escola

O que podem fazer os juízes	"Praticamente, nada podem fazer. Os juízes estão no fim da linha. Aí o único juiz que pode ter intervenção é o de menores. Estamos a pagar a factura por toda a gente (…) ter vindo para o litoral. (…) com a desindustrialização, que gera desemprego e a concentração excessiva de população criaram-se pequenos "monstrozinhos" que começaram agora a agir."
Qual a solução	"Não há solução jurídica. A solução é de política nacional e geral (…) Se há gente a mais no litoral, se não há emprego, se fecha a indústria, o que é que a gente nova vai fazer?"
E os problemas nas escolas	"A escola é um reflexo disto. **A indisciplina vem de fora da escola**. As escolas problemáticas são aquelas cujos alunos vêm de bairros problemáticos. O problema da escola não é autónomo. E o tribunal com isto tem pouco a ver (…) A violência nas escolas não se resolve na justiça (…) O **problema** da **disciplina** (…) **é um problema social** que se reflecte na escola. A escola reflecte normalmente a origem dos alunos que muitas vezes trazem os problemas dos pais, os problemas das separações (…) da pobreza (…) tem havido mensagens subliminares de desvalorização de todo o tipo de autoridade."
O que podem fazer as escolas	"As escolas têm de ter poderes de disciplina, têm de saber exercê-los e não podem ter medo."

É interessante notar que, para o Presidente do Supremo Tribunal de Justiça, a violência e a indisciplina na escola não é um mero problema jurídico. Para este magistrado, o problema é sobretudo um problema social de um Portugal integrado na Europa, com fronteiras abertas, integrado num mundo em crise profunda que sofre migrações internas e que se vê perante um conjunto de fenómenos sociais daí decorrentes. Este expressa ainda a preocupação com a forma como a sociedade tem olhado para a autoridade e como ela tem sido desvalorizada ao longo do tempo.

Preocupado com a desvalorização da autoridade exercida na escola está também o **Procurador-Geral da República.** Este magistrado em entrevista à Revista Sábado (datada de 27 de Março a 2 de Abril de 2008: 50), defendeu que seja "(…) reforçada a autoridade dos professores e que os órgãos directivos da escola sejam obrigados a participar os ilícitos ocorridos no interior das mesmas o que raramente tem acontecido".

Para o Procurador-Geral a Ministra da Educação *"minimiza a dimensão da violência nas escolas, mas ela existe"* pelo que garante que se vai preocupar com *"cada caso de um miúdo que dê um pontapé num professor ou lhe risque o carro",* pois não quer que haja *"um sentimento de impunidade*" nas escolas, nem que "esse miúdo se torne um ídolo dos colegas."

Tendo elegido a violência escolar como uma das suas prioridades, no âmbito da nova Lei de Política Criminal, o Procurador afirmou ainda que *"quanto á escola, ao nível penal deve haver tolerância zero. Mesmo que seja um miúdo de 13 anos, há medidas de admoestação a tomar"* e que vai emitir uma directiva ao Ministério Público para fazer a recolha de dados sobre violência escolar, *"começando pela participação de todos os ilícitos que ocorram nas escolas."*

O Procurador-geral partilha com o Presidente do Supremo Tribunal de Justiça a convicção de que a "*a violência escolar, é como uma espécie de ´embrião` para níveis mais graves de criminalidade*" e com o Presidente da República a preocupação pela temática da violência escolar.

Sabemos desta partilha uma vez que, no regresso de uma viagem a Moçambique, o Presidente da República anunciou que iria receber o Procurador-Geral da República numa audiência em que a violência nas escolas seria um dos temas a abordar.

Estas declarações foram corroboradas pelo Procurador João Palma no programa televisivo "Prós e Contras" quando, questionado sobre o caso da aluna da Escola Carolina Michäelis e sobre a possibilidade de este ser visto como um ilícito criminal e da necessidade que aparentemente tinha sido veiculada pelo Procurador-geral de olhar para dentro da escola à procura de ilícitos criminais. Na altura a sua resposta foi a seguinte:

Tabela nº 18. Opinião do Procurador-Geral da República, sobre o tratamento disciplinar

"(…) O que o P.G.R sente é talvez aquilo que nós todos sentimos que há situações que não se podem generalizar, não se pode dizer que as situações ilícitas sejam qualquer coisa que grassa pelo país, em todas as escolas e todos os dias, tudo isso é errado, agora a percepção que o Ministério Público tem que trabalha com menores nos tribunais de família e nos tribunais de menores, a percepção que nós temos é que há situações de violência que precisam de ser acompanhadas e precisam de ser tratadas, não só a nível muitas vezes da escola, onde porventura **não lhes é dado o tratamento disciplinar** que às vezes deve ser, e talvez não é. Olhando para os resultados temos que tirar essa conclusão. **Há aqui uma falha clara do sistema disciplinar sancionatório**, do sistema educativo propriamente dito que é aquele que deve agir em primeira linha."
"( ) Depois o que é que temos? Temos o sistema que é posto a funcionar pelo Ministério Público, através dos tribunais de menores e de família, mas é qualquer coisa que deve surgir só em casos de extraordinária gravidade em que os menores praticam factos tipificados pela lei como crime, enfim são casos extremos. E essa percepção que o Sr. Procurador-geral tem e que o Ministério Público tem genericamente, o que o faz no fundo levar a estes alertas, e que já fez há um ano atrás, é uma preocupação social porque o Ministério Público tem responsabilidades grandes nessa área, é ao Ministério Público que compete a promoção e a defesa dos interesses do menor, portanto faz todo sentido que o Sr. Procurador tendo essa noção, esse feedback dessa situação, é natural que se manifeste preocupado e que manifeste essa preocupação."

Os líderes dos diferentes partidos políticos têm também feito ouvir a sua voz sobre a problemática da violência, da indisciplina e comentado as medidas que a Ministra da Educação pôs em prática, sobretudo no que respeita ao Estatuto do Aluno.

Independentemente da sua cor partidária, há algo que perpassa nas declarações e que se prende com a necessidade de reconhecimento e de existência da autoridade dentro da escola, seja ela a autoridade dos professores seja a autoridade dos órgãos de gestão.

De seguida, apresenta-se também, a título de exemplo, um quadro resumo de algumas das opiniões por estes veiculados junto dos meios de Comunicação Social (Agência Lusa 25/10/2007; Jornal Público 30/11/2007; Jornal Público, 22/03/2010 e TSF):

Tabela nº 19. Opiniões dos partidos políticos veiculadas pela Comunicação Social

Partido	Declarações
PSD	"O Estatuto do aluno passou um sinal global de facilitismo e esse sinal está aí na sociedade". "Temos uma crise de valores, uma crise de autoridade, sabemos o que se tem passado com desautorização dos professores, desautorização daqueles que são responsáveis pela gestão das escolas". "A senhora Ministra tem que pensar muito bem porque de cada vez que ela ataca os professores, como ela costuma fazer, isso passa na televisão e no dia seguinte, não é a senhora Ministra que está na escola."
CDS/PP	O Estatuto do Aluno em vigor, não cumpre o objectivo de dotar as escolas de um instrumento eficaz de regulação da vida das mesmas, não protege a autoridade dos professores, nem conseguindo valorizar a assiduidade, a responsabilidade, o esforço, o trabalho, o empenho e o mérito dos alunos. Este Estatuto denota fragilidades, vazios e equívocos que impedem as escolas de terem instrumentos eficazes, a utilizar pelos professores e pelos órgãos de direcção e gestão, perante o problema da falta de assiduidade, ou os fenómenos de indisciplina e violência, que caracterizam a vida em muitas escolas, comprometendo a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos e impedindo o desenvolvimento do trabalho e do estudo, o que afecta o processo de ensino e de aprendizagem. Esses factores são geradores de um ambiente social com repercussões negativas para o futuro dos alunos como profissionais e cidadãos, configurando-se como obstáculos à afirmação da escola como instituição difusora dos valores do conhecimento, do saber, da cultura, da cidadania e da participação com plena responsabilização.

Bloco de Esquerda	"Criminalizar os problemas de indisciplina nas escolas é não resolver nenhum dos problemas de indisciplina da escola." "Não é o tribunal que vai resolver a indisciplina, o tribunal resolve crimes". "Levar os problemas de indisciplina para dentro de um tribunal é desistir de os combater". "Estamos perante o debate mais amplo que se gerou na sociedade portuguesa, com todos os dedos apontados a todas estas classes. Eu penso que todos estes sectores – Escola/Pais/Família/Políticos- são todos eles responsáveis mais do que culpados e todos eles devem contribuir mais para a solução." "Na escola em democracia, impor a disciplina, autoridade e respeito, não pode ser à lei da bala e à lei da força, portanto tem que ser conversada, eu sei que dá muito trabalho, envolve muitas vezes processos de negociação, envolve dúvidas, reflexão, pensamento crítico, mas efectivamente é muito melhor. Essa autoridade e essa figura de autoridade que está há muito tempo nas escolas, quando ela é reconhecida pelos alunos, não porque foi imposta, mas porque foram conquistada aí sim é sólida".

(Fontes: Agência Lusa 25/10/2007; Jornal Público 30/11/2007; Jornal Público, 22/03/2010 e TSF)

Como podemos verificar pelas afirmações dos partidos, o partido social democrata (PSD) refere que o Estatuto do aluno, publicado em 2008, transmitiu um sintoma de 'facilitismo', afirmando que a escola e a sociedade sofrem uma crise de valores e de autoridade e que nunca os professores se sentiram tão mal tratados. Também assinalam que a crítica que a Ministra faz dos professores o que apenas faz é debilitar a posição de estes.

No mesmo sentido refere O CDS/PP que este Estatuto do Aluno demonstra muitas fragilidades que vão comprometer a autoridade dos professores, a assiduidade, a responsabilidade, o esforço, o trabalho, o empenho e o mérito dos alunos, que por sua vez compromete o desenvolvimento dos mesmos para que possam atingir o pleno direito de cidadania.

Já o Bloco de Esquerda, afirma que os problemas de indisciplina não se resolvem nos tribunais, tem que se resolvidos na escola, e que a solução tem que se procurar entre a Família e a Escola, e através das Politicas educativas.

Identificamo-nos com este pensamento, e entendemos que a resposta passa, como já referimos, por um trabalho conjunto entre a Escola e as Famílias e alterar as práticas pedagógicas e o paradigma de educação, procurando uma educação para uma sã convivência, que resulte de uma construção colectiva através da comunidade educativa.

5.5. A indisciplina e a violência na escola vista pelos responsáveis do Ministério da Educação

Indisciplina e violência são problemáticas que os responsáveis pela definição das políticas educativas têm abordado publicamente no último ano. E têm-no feito de novo pela exposição mediática do "caso do telemóvel" na Escola Secundária Carolina Michäelis o que fez com que os números e os casos da indisciplina e da violência tenham sido divulgados. Esta divulgação apresentou incoerências entre os números fornecidos pelo Ministério da Educação e os dos corpos de Segurança. Por outro lado, as declarações do Procurador-Geral da República despoletaram elas também um debate aceso na sociedade portuguesa. Secretário de Estado e Ministra da Educação foram confrontados pelos jornalistas, quer em programas de rádio, quer aquando da realização da 4ª conferência internacional sobre violência nas escolas e políticas públicas.

Assim, ao ser questionado sobre o problema da violência nas escolas, o Secretário de Estado afirmou a necessidade de *"a escola deve ser um lugar seguro"* e que é de louvar o esforço *"enorme que as escolas estão a fazer para conseguirem ser locais calmos e seguros para a população que as frequenta e, ao mesmo tempo, locais onde as crianças e os jovens aprendem e são educados".*

O Secretário de Estado sublinhou ainda o facto de a violência ocorrer apenas em 7% das escolas portuguesas, que estão identificadas e onde existem *"medidas especiais de protecção, segurança e prevenção*", e que ao termos *"uma escola para todos, onde todos vão à escola, há, como sabemos, situações sociais, bairros, locais, zonas, famílias, com especial risco. Felizmente, a violência dentro da escola é muito inferior à violência fora da escola".* Argumentando também que mesmo estas escolas em que ocorrem episódios de violência: "(…) são escolas situadas em zonas problemáticas, onde os gangs e as estruturas organizadas fora da escola levam os problemas para dentro desta" e que "não é dentro da escola que nasce a droga, é fora da escola que existem os gangs com as armas para levar para dentro da escola, e não o contrário".

Instado pelo jornalista que o entrevistava, o Secretário de Estado fez mesmo a distinção entre indisciplina e violência que considera serem dois termos que *"se tocam, mas não são sempre iguais"* tendo afirmado que a primeira "é um fenómeno interno às escolas" enquanto que, a segunda *"normalmente é importada".*

Face a esta distinção o Secretário de Estado enumerou as medidas que o Ministério tem tomado quer em relação ao combate à indisciplina quer ao combate à violência. Medidas que passamos a apresentar no quadro seguinte:

Tabela nº 20. Enumeração pelo Secretário de Estado das medidas tomadas para combater a indisciplina e a violência

Indisciplina	Violência
Alteração do Estatuto do Aluno, que reforça a autoridade dos professores e a capacidade de intervenção dos órgãos das escolas… Alteração dos aspectos relacionados com a capacidade que os professores, os directores de turma e os directores de escola têm. Passam a ter uma capacidade maior de intervir, de poder actuar em tempo útil, punir comportamentos inadequados, e comunicar com outras entidades. Criado um sistema de participação electrónica de ocorrências. Programas especiais, do ponto de vista da segurança interna, através de mecanismos de ocupação dos alunos, de reforço dos meios ou de apoio aos professores e às escolas, como contratação de técnicos, monitores e mediadores.	Constituição de Equipa de Missão para a Segurança Escolar, do reforço do programa "Escola Segura". A vigilância electrónica ou o cartão do estudante, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação. Programas especiais, do ponto de vista da segurança externa, através do programa da "Escola Segura". Colaboração efectiva de muitas outras entidades, casos da PSP e GNR, no âmbito do Programa Escola Segura, e das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. Colocação de 300 professores nas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em todo o País, o que permitiu melhorar também a relação do trabalho preventivo com as escolas. Eventos que possam implicar acções de carácter criminal, são encaminhadas para a GNR e para a PSP. A partir de Setembro do ano lectivo 2008, colocou em todas as escolas, um coordenador de segurança. Este coordenador de segurança é um professor do Conselho Executivo, que é responsável pela gestão desta informação e pela interacção entre a escola, as forças de segurança, as entidades ligadas a estes assuntos, como a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, a Segurança Social ou eventualmente o Ministério Público.

Acreditamos que as medidas de combate à indisciplina e violência ultrapassam as anunciadas pelo Secretário de Estado. No nosso entender, o combate da indisciplina passa por um modelo de prevenção assente numa reflexão das práticas de ensino e num tratamento diferenciado em relação a toda a turma. Para além de reflectir sobre o colectivo das práticas escolares, há que identificar e aprofundar o conhecimento dos 'factores de risco' que podem estar na origem do comportamento perturbador de alguns alunos. A resposta a estes factores de risco ultrapassa as fronteiras da escola e do professor, quando se relacionam com perturbações pessoais e disfuncionamento familiar. Apesar de tudo, pensamos que há coordenadores a mais e trabalhadores a *menos na escola e também sentimos a necessidade de alteração das práticas que se desenvolvem neste contexto educativo.*

A entrevista dada pela Ministra da Educação à RTP vai no mesmo sentido das declarações prestadas pelo Secretário de Estado à TSF. Assim para a Ministra, no

que respeita à distinção entre indisciplina e violência, é importante que o país tenha a noção de que "existe uma distinção entre violência escolar e indisciplina." *"Enquanto os fenómenos de violência estão circunscritos, os casos de indisciplina são generalizados. Para intervir precisamos de um conhecimento aprofundado desta distinção".*

Afirmou ainda, na senda do que o Secretário de Estado tinha já afirmado, que considera *"a violência escolar como algo marginal"* e que o que verdadeiramente existe nas escolas são "situações de indisciplina e incivilidades"

No entanto, no caso da ocorrência de violência esta, em seu entender, não deve ficar "impune" e que *"não queria que fossem criminalizados «actos que têm características específicas porque acontecem no meio escolar".* A ministra considera que "*se estivermos perante um crime, a polícia deve entrar na escola".*

Já no que respeita ao combate à violência refere que algumas medidas foram tomadas tendo destacado o facto de se ter feito o reforço da presença de agentes de segurança e monitores/mediadores no espaço da escola e "ainda a importância da escola se apresentar como uma organização de equipas. "Os professores não podem resolver sozinhos os problemas. Não conseguem porque são problemas que estão para além da capacidade individual de cada um. É necessário que a escola se apresente como um todo". Entendendo ainda que uma das medidas mais importantes que o seu Ministério tomou foi a do "alargamento da política de descriminação positiva a mais escolas".

No que toca à indisciplina, em artigo de opinião que a Ministra assinou no Jornal de Notícias do dia 28 de Outubro, 2007, p. 3 apresenta as alterações aprovadas pelo Governo ao Estatuto do Aluno que no seu entender servirá como difusor "(…) dos valores do conhecimento e saber da cidadania, participação e responsabilização, através de uma, relação pedagógica de qualidade entre professores e alunos". Para a Ministra da Educação as alterações propostas permitem:

- reforçar a autoridade dos órgãos de gestão das escolas e dos professores;
- aumentar a responsabilidade das famílias pela assiduidade e participação dos alunos na escolaridade obrigatória;
- a valorização do papel dos professores;

- a actuação célere em situações de alteração do clima de trabalho nas escolas;
- o desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade de alunos e pais.

Estes objectivos, segundo a governante, serão atingidos através de:

- medidas disciplinares correctivas ou preventivas e punitivas;
- desburocratização da gestão da disciplina no espaço escolar;
- reforços de autoridade de escolas e professores;
- envolvimento de pais e encarregados de educação.

Ao explicitar o que entende por medidas disciplinares apontou como correctivas ou preventivas as que se relacionam com:

> "(…) a obrigatoriedade de cumprimento de tarefas ou actividades de integração, a ordem de saída da sala de aula, a inibição da participação em actividades extracurriculares, o condicionamento do acesso a espaços e equipamentos e, ainda, a mudança de turma".

As medidas punitivas são: "a repreensão registada, a suspensão temporária da frequência e a transferência de escola".

Para a Ministra da Educação estas medidas funcionarão como "a tradução prática do reforço da autoridade" tornando assim as escolas "muito mais exigentes" e impedindo que os alunos sejam "empurrados para fora dela".

Estas afirmações da Ministra da Educação, a enumeração das medidas e objectivos, quer da sua parte, quer da parte do Secretário de Estado, para o combate à indisciplina e à violência são, no mínimo, surpreendentes se pensarmos em termos da convivência escolar e no trabalho que é necessário fazer para a construção de interacções entre os diferentes actores da educação para a sua concretização.

Imaginar que simples medidas correctivas ou preventivas e medidas punitivas vão reforçar a autoridade dos professores é estar longe da realidade e deveras estranha especialmente vindas de uma socióloga.

A autoridade do professor assenta no seu conhecimento, na sua capacidade de o transmitir aos alunos de respeitar para ser respeitado, de mostrar afecto e dialogar. A consideração e o respeito conquistam-se na relação que se estabelece com os outros e através do reconhecimento e da aceitação de estes. A autoridade necessita ser negociada pelo professor com os alunos, passa por uma mudança de atitude e de

mentalidade, de uma diferente organização da escola e das políticas educativas, por um aumento efectivo de participação activa na escola, por alunos e famílias.

5.6. A indisciplina e a violência na escola vista por um conjunto de cidadãos

Interessante é talvez contrapor a estas afirmações dos responsáveis da definição da política educativa em Portugal o que magistrados, professores, psicólogos e o presidente do Observatório de Segurança nas escolas afirmaram acerca da indisciplina e da violência, da existência de regras, da autoridade e de como estas influenciam ou não a existência da convivência escolar no programa "Prós e contras" da R.T.P.1 sobre "Educação: o fim da autoridade?" transmitido em Março de 2008. Orientado pela Jornalista Fátima Campos Ferreira, estiveram presentes no debate: um Político do PSD (Filipe Menezes); o Secretário de Estado (Valter Lemos - PS); um Psiquiatra (Pio de Abreu), o Presidente do Observatório de Segurança (João Sebastião); o Magistrado-Procurador Geral da República (João Palma); dois Professores doutorados da Universidade de Lisboa, (Paulo Guinote e Carlos Alberto Amorim); um Filósofo (José Gil); uma Psicóloga (Joana Amaral Dias) e vários professores e alunos, de vários níveis de ensino, e representantes de os pais.

De tudo o que disseram ao longo de cerca de três horas de programa o que parece ser extremamente claro para uns e outros é que há toda uma necessidade de se distinguir claramente o que se entende por indisciplina e por violência.

Exemplo disto mesmo são as afirmações do Procurador e do Presidente do Observatório de Segurança nas Escolas quando dizem que:

Tabela nº 21. Distinção entre indisciplina e violência

Procurador	Presidente do Observatório de Segurança nas Escolas
"Há que fazer aqui algumas distinções, há que distinguir a indisciplina propriamente dita que grassa enfim nas nossas escolas, segundo o que se retira daquilo que se conhece mas a par da indisciplina há a violência e a violência é que normalmente envolve factos tipificados pela lei penal como crimes."	"(…) nós aqui confundimos a certa altura, a indisciplina, violência, exclusão de grupos sociais carenciados e isso é o pior preconceito que existe."

> "(…) a indisciplina e a violência nas escolas não são uma inevitabilidade, há um conjunto de exemplos positivos de escolas que mostram exactamente que estando em meios difíceis, em meios onde há muita violência social dentro da escola se pode dar a volta, criando mecanismos internos da escola, diferenciando os percursos, organizando novas formas de aprender e tendo regras claras para lidar com alunos difíceis, porque há

> alunos têm comportamentos difíceis de lidar, essas escolas mostraram que é possível lidar com esses alunos e é possível lidar com eles e é possível cumprirem as regras" (Presidente do Observatório de Segurança nas Escolas).

Apesar de não ter sido possível descortinar uma clara definição de indisciplina e violência nos discursos dos intervenientes da discussão houve no entanto algo que perpassou em todas as intervenções. A necessidade da existência de **regras** "claras e iguais para todos" parece ser assim "absolutamente necessário e fundamental", como afirmava o representante da Confederação Nacional da Federação das Associações de Pais (C.O.N.F.A.P.)

Esta existência de regras aparece nos discursos como sendo o esteio em que assenta a disciplina, o bom relacionamento entre todos e o que poderá levar à construção de uma convivência escolar. Tal como nos deixava entrever um aluno, quando descrevia o que tinha acontecido com uma das suas professoras nos primeiros dias de aula e com a forma como esta tinha definido e imposto um conjunto de regras que os guiou durante o resto do ano:

> "(…) achamos logo que aquela professora é má e que não íamos gostar dela. Nas primeiras 3 aulas ela foi assim. E o que é que ela conseguiu com isso. Ela conseguiu segurar os alunos. Portanto o que é preciso, primeiro é manter uma postura séria e os alunos vão ter um tal respeito por essa pessoa e como eu estava a dizer ela nas próximas aulas, a professora começou-se a libertar e neste momento é das professoras melhores que eu tenho, e neste momento não precisa levantar a voz para manter respeito, porque já conseguiu esse respeito nas primeiras aulas."

Atentemos o que nos dizem pais, professores e o Presidente do Observatório de Segurança nas Escolas sobre as regras e a importância da sua definição clara:

Tabela nº 22. Opinião de pais, professores e presidente do observatório de segurança nas escolas sobre as regras

Pais	Professores	Presidente do Observatório de Segurança nas Escolas
"As regras e os compromissos são aprendidos de muito novos, de muito cedo e são compromissos assumidos pelos alunos, pelas crianças, com a participação dos pais, pelos professores, pelo pessoal não docente e da comunicação social."	"(…) existe uma diferenciação de papéis na sala de aula e isso deve ser respeitado, eu não lhe chamaria a isso autoridade, eu chamaria a isso apenas puro e simplesmente respeito das regras de civilidade e de convivência com o próximo" (*Professor*). "com os meus [alunos] eu nunca tenho problemas com os meus alunos, porque com os meus eu defino regras e só preciso de uma semana" (Professora *do secundário*).	"O que importa sobretudo é definir orientar regras para a actuação dentro da escola, as regras dentro de cada Conselho de Turma e isso de facto, muitas escolas o fazem, é esta definição de regras que leva depois a uma prática, que é enfim de alguma forma homogénea por parte do conjunto de professores, leva também à interiorização por parte dos alunos e é evidente que este jovem aluno, meu vizinho, há de facto professores que nunca se esquecem e que os nossos alunos de hoje, da escola pública, da actualidade que não vão esquecer tão cedo, e que não vão esquecer o seu exemplo de dedicação e pelo exemplo de assertividade com que conduzem as suas aulas."

A existência das regras, embora claramente seja entendida como fundamental para a construção da convivência, não é por si só algo que surja como a "mezinha miraculosa" que tudo vai resolver. Há um aspecto que nos parece assumir grande importância para a representante de um dos grupos que constitui a comunidade educativa e que tem a ver com a necessidade de os professores, para além de instituírem as regras, sentirem que existe estabilidade e apoio à sua actuação: "o primeiro interveniente é o professor, mas o professor tem que sentir da parte da escola e do Conselho Executivo, que tem apoio" *(Professora do Ensino Secundário).*

Como em outros momentos desta nossa dissertação afirmámos, e disso demos provas, a legislação em Portugal tem mudado ao sabor e ao ritmo da mudança de Ministros, que diga-se tem por vezes sido vertiginosa.

O que hoje é a verdade é a regra, amanhã pode não ser e, se os nossos intervenientes entendem que o estabelecimento de regras é fundamental, entendem também que a sua perenidade e estabilidade são um bem precioso.

Sem esta estabilidade o barco se sente à deriva e aqueles que têm o dever e a necessidade de cumprir e fazer cumprir a regra se encontram numa confusão. Isto mesmo nos deixa antever a professora do ensino secundário público quando instada sobre se determinada regra estava ou não instituída na lei responde:

> "Não, já esteve, agora já não, porque as escolas ora fundo para cá ora fundo para lá, às vezes a gente já nem sabe em que escola está a certa altura. E os regulamentos internos não existem a certa altura, a coisa não está fácil. Estamos a atravessar um momento que eu cada dia que chego à escola pergunto qual é a lei nova hoje?".

A falta de perenidade interfere muitas vezes na prática com a necessidade de se ter um comportamento coerente e sempre igual e que se sente estar dentro dos padrões e comportamentos que se espera de quem assume determinado estatuto e papel:

> "Eu vou-lhe dar um exemplo: se um aluno se comporta mal, ou faz uma barbaridade qualquer que eu vejo naqueles corredores, onde eu às vezes penso que estou no manicómio, e vejo um agredir o outro, qual a força que eu tenho, para me dirigir que tem 1 metro e 90 de altura e dizer vamos acabar com isso. Eu só tenho essa autoridade se eu souber que tenho a lei por trás que me diz assim –peça-lhe o cartão de identificação, percebe! E eu aí tenho essa autoridade. E peço-lhe o cartão e ele não mo dá e eu vou ao Conselho Executivo e digo aquele ali eu pedi-lhe o cartão e ele não mo deu, qual é a sanção? E essa sanção está lá escrita, se eu lhe pedir o cartão e ele não mo der." *(Professora do ensino secundário público).*

Indisciplina e violência parecem, então, estar relacionadas com a existência ou não de regras, com a existência de uma certa estabilidade e de alguém a quem seja

reconhecida **autoridade**. Aqui chegados fomos confrontados com uma maior complexidade no entendimento por parte dos intervenientes do debate sobre o que entendem ser a autoridade.

Assim entendemos relevar algumas das contribuições em que se foi afirmando que *autoridade*:

> "(…) depende de uma relação entre aluno e professor, não vem do poder como há bocado se disse, porque o Ministério dá o poder, deve nascer de uma afectividade que não é propriamente racionalizável, e daí nasce um outro tipo de autoridade, e assim há maravilhosos professores que têm maravilhosas relações com os alunos, porque qualquer coisa de diferente que não é quantificável, não pode ser limitada, regulável por um parâmetro qualquer, coisa que tem que ser tomada em conta" *(Filósofo);*
>
> "(…) é um conceito complexo, mas o problema de autoridade é que, sobretudo nas sociedades democráticas, é que a autoridade se aceita, a autoridade não se pode impor. Não se impõe com uma arma, aceita-se. As pessoas em democracia nós aceitamos que quem ganhe eleições governa e aceitamos pacificamente e os jovens na escola também aceitam que quem é professor deve mandar, e aceita pacificamente. Há pequenas coisas, questões de liderança que são sempre importantes entre nós, entre os humanos e também dentro das escolas, liderança de grupos, o que os professores fazem é liderar, é um grupo também que ali existe um grupo formal que é a turma. Mas depois dentro desse grupo existem vários grupos informais e vários grupos com os seus próprios líderes e às vezes as pessoas não tem formação para perceber isso e para detectar isso, mas há professores que intuitivamente apanham rapidamente o problema e então fazem alianças com os líderes informais e é através dos líderes informais da escola que elas acabam por controlar a escola" (*Psicólogo)*;
>
> "(…) ganha-se, como é que ela se ganha? Numa certa relação entre professor e aluno e essa relação é que tem que ser pensada, para que a autoridade apareça e uma certa autoridade, porque pode haver uma autoridade de poder, etc" *(Professor Universitário)*
>
> "o conceito de autoridade é muito vago, confunde-se com o poder, algumas vezes chamam autoridade a uma coisa que será carisma que é completamente diferente, mas tudo bem. Agora nós temos que nos lembrar que isto não surgiu do nada" (Professor do ensino privado.)

Destas intervenções ressalta assim a ideia de que autoridade e poder são algo de diferente e que se conquista, se ganha na relação que se estabelece com os outros e através do reconhecimento e aceitação dos outros. Relembramos aqui a definição de Katz e Kahn (1987: 225) de autoridade como o "(…) poder legítimo, o poder de que se acha investida uma pessoa ou posição e que é reconhecido e aceite como apropriado, não só pelo detentor do poder como pelos demais membros do sistema".

Esta é, ainda, vista por Aubert como que "a autoridade corresponde ao aspecto formal do poder" (1991: 11). Ou seja a autoridade está relacionada com as funções que alguém exerce num determinado momento, em virtude das regras que regem essa situação. Ou como passando pelo facto de aqueles a quem é reconhecida serem detentores de um determinado posto ou por exercerem determinadas funções na organização: "*autoridade como o poder baseado em posições de chefia ou comando*" (Formosinho, 1980: 303).

Estas definições reenviam-nos de seguida para a necessidade de identificarmos aqueles que detêm a autoridade e que, como dizem os autores citados, exercem determinadas funções na organização.

Os participantes no debate da RTP1 mais uma vez convergiram de que, no que respeita à escola, a autoridade reside acima de tudo na figura do professor, uma vez que é ele quem controla as recompensas, as punições, a informação, os recursos, as regras, as tarefas e o processo de decisão dentro da sala de aula.

Isto mesmo afirmaram por exemplo o aluno do ensino secundário que dizia que: "(...) eu, sem querer deitar a culpa para cima dos professores, eu penso tal como já aqui disseram, a autoridade principal dentro da sala de aula são os professores e portanto desde o 1º dia , desde a 1ª aula que nós temos com esse professor, nós temos que sentir, eu posso dizer o "medo", (por medo o aluno explicitou querer referir-se a respeito).Ou também o docente que, tendo começado por afirmar que autoridade do professor lhe advinha de uma atribuição do estado, acabou por deixar claro que esta lhe é reconhecida pela forma como se relaciona com os alunos:

> "(…) o professor tem autoridade para conduzir uma aula, porque o Estado lhe conferiu essa autoridade. O professor não vai para uma aula todos os anos no início do ano negociar aquilo que é uma convenção social, que lhe foi atribuída pelo próprio Estado. Claro que nos momentos de convivência na sala de aula há professores que têm cada um deles uma forma de estabelecer a sua autoridade, dentro da sala de aula o que lhe chamam de autoridade eu chamar-lhe-ia estabelecer a sua função na sala de aula perante os alunos" *(Prof do Grupo de Discussão).*

Mas, e apesar do reconhecimento da importância da autoridade e da sua atribuição ao professor, uma ideia perpassou das intervenções: a de que provavelmente uma das origens da indisciplina na escola seja a da desagregação, a da falta de reconhecimento da autoridade do professor, da escola, dos órgãos de gestão, enfim de todos quantos nela trabalham.

Vejamos o que nos disseram alguns dos intervenientes neste sentido:

Tabela nº 23. A falta de autoridade do professor

Interveniente	Afirmação
Professor Universitário	"a figura de autoridade que devia existir mas que está cada vez mais destroçada (…) a autoridade não é reconhecida"
Professor do ensino privado	"o sistema educativo atravessa uma crise, que muitos chamam de autoridade. Essa desagregação da autoridade, da centralidade da construção de regras na escola, começou há muito tempo"
Jornalista	"está a olhar para os alunos como se eles estivessem chegado ao sistema com 14 ou 15 anos e não chegam, eles chegam ao sistema com 6 anos, eles são educados dentro daquela escola a funcionar de uma determinada forma, não é quando nós depois não podemos com 5 e 6 anos, não é a autoridade do Estado que está em causa, não é! Com estas crianças é a autoridade do professor, é a autoridade da própria pessoa, é autoridade da sociedade é a autoridade da própria pessoa na relação que se estabelece e isto tem que ser uma relação que tem de ser induzida desde pequenos 3, 4, 5 anos, não podemos cobrar depois aos alunos quando eles têm 16 anos, que quando não lhes foi cobrado coisa nenhuma quando eles tinham 6 e 7".
Professora do ensino secundário público	"o problema da autoridade, está tudo ligado a estes problemas todos".

O poder é uma realidade omnipresente na relação didáctica: as "(...) relações interpessoais na sala de aula, são marcadas pelo poder dos alunos e dos professores e ou pela autoridade" (Tyler, 1991: 100). Uma das características das relações de poder, na sala de aula, consiste na significativa assimetria a favor do professor. A autoridade do professor advém de várias fontes: do seu estado de adulto mais velho, da autoridade do seu estatuto de professor, da sua autoridade legal, da sua competência nas matérias que ensina, na sua forma de relacionamento e respeito consigo e com os outros, na sua forma de comunicar e na forma como resolve os conflitos. Mas a autoridade, não se herda, não se compra no supermercado, conquista-se no seu dia-a-dia, com as suas atitudes, formas de ser e de estar, respeitando a sua liberdade e a dos outros.

Para colmatar esta desagregação da autoridade, esta falta de atribuição da mesma duas ideias parecem ter recolhido algum consenso. Uma que nos reenvia para a necessidade da perenidade das regras e que foi aventada pela jornalista:

> "(…) é preciso que se dê autoridade aos Conselhos Executivos, ou aos Conselhos de Turma, aos órgãos de gestão é preciso estabilizar os regulamentos da escolas, porque todos os dias têm regulamentos novos, conferir mais autoridade aos órgãos de gestão, e sensibilizar os pais e famílias."

A segunda ideia foi aventada por uma presidente de Conselho Executivo de um agrupamento de escolas, que dizia que "[os alunos] *aceitam a autoridade do professor"* mas que é fundamental para esta aceitação que se trabalhe,

> "(…) em termos de grupo, colectivamente, portanto os Conselhos de Turma, o Conselho Executivo, os funcionários estão integrados, nós trabalhamos em consonância as regras

> são conhecidas e toda a gente tem a preocupação de as fazer cumprir. Isto não significava que não tenhamos dificuldades, todos temos, em casa também temos dificuldades com os filhos. Portanto eu penso que a dificuldade existe sempre na educação, se disser que não vai existir isso não é verdade."

Por último, e tendo em conta que o que nos importa na nossa investigação é tentar compreender como se constrói a convivência, podemos dizer que depois de analisadas as intervenções deste painel heterogéneo e que representava uma fatia importante da sociedade portuguesa algumas ideias se destacam.

A primeira tem a ver com o facto de mais do que convivência, a sociedade está preocupada com o crescente fenómeno da indisciplina e da violência escolar e só subsidiariamente fala da convivência.

Em segundo lugar, factores como: regras estáveis, claras, rigorosas e iguais para todos; reconhecimento e atribuição de autoridade aos elementos da escola; apoio às práticas profissionais e comportamentais dos próprios professores; são aspectos fundamentais para o início da construção da **convivência** e, porque não dizer, do combate à violência e à indisciplina. Uma vez que, como afirmava o professor do ensino privado, há toda uma necessidade de que em cada escola **"**a regulação da convivência e da disciplina deve ser devidamente enquadrada numa dimensão relacional e temporal concreta (…) de forma a assegurar a plena consensualização das regras."

Mas esta regulação da convivência só pode existir se e quando a escola mudar as suas práticas e for capaz de assumir um papel de colaboração com o meio e acima de tudo uma cultura organizacional de colaboração, porque para que haja a construção da convivência:

> "(…) a escola tem que mudar e tem de mudar por dentro, mas acho, que está na mão das escolas mudarem, portanto eu acredito que com respeito, sendo capaz de conviver com o erro, o erro dos pais, dos professores, dos alunos seremos capazes de ir encontrando formas de nos entendermos" *(Presidente de Conselho Executivo).*

Reflexão

Chegados ao termo da análise dos resultados podemos concluir que um dos problemas que mais inquieta os docentes é a questão da indisciplina na sala de aula.

Os nossos entrevistados afirmam que a indisciplina existe tanto dentro da sala de aula, como fora. Tem alguma dificuldade em estabelecer fronteiras de um acto indisciplinado, manifestam nas suas respostas uma certa mágoa, uma fragilidade, um

certo fatalismo e até algum constrangimento em abordar esta temática; pois que demonstram um certo receio na possível apreciação do profissional e da escola.

Ao inverso, os alunos, quando entrevistados, mostram uma grande naturalidade, irreverência e frontalidade frente a esta temática.

Muitos dos problemas que surgem no contexto sala de aula manifestam-se em condutas perturbadoras do seu normal funcionamento, nomeadamente através de comportamentos provocatórios que procuram desafiar a autoridade do docente.

As responsabilidades dos problemas existentes na escola, não podem apenas ser atribuídos a factores intrínsecos a esta, mas também a factores extrínsecos, nomeadamente a nível das políticas educativas descoordenadas da Administração Central, à dimensão 'dinossáurica' das estruturas internas, à deficiente arquitectura, ao meio social envolvente, à organização curricular centralista e ao modelo de gestão da escola.

Mas não estamos de modo algum a isentar a própria Escola. Também esta é geradora de alguns factores intrínsecos que influenciem a convivência escolar, como sejam: o conformismo dos professores e a aplicação de uma forma cega dos normativos emanados do Ministério da Educação, confundindo por vezes a legalidade com a realidade. Uma coisa são as normas que a lei estipula e outras as que o Director pratica, como as pratica e o porquê.

Pelo que conseguimos interpretar, a partir do que observamos e das entrevistas que realizamos, concluímos que, na escola analisada, se trata de uma Direcção Executiva burocrata, distante, fechada no gabinete e afastada dos professores e alunos.

Existe uma forte tendência sancionatória por parte dos professores, única forma de manter a disciplina e a convivência. O que provoca mais indisciplina, mais desinteresse pela escola e pela aprendizagem, contribuindo, deste modo, para o aumento do abandono escolar. Também se percebe a impunidade de quem manda, em contraste com o que acontece aos que têm que obedecer, nomeadamente os alunos.

Os alunos mais difíceis são encaminhados para os cursos profissionalizantes. Outros encontram-se no exterior da escola. Os excluídos por faltas de frequência, são os que mais criticam a escola e procuram no trabalho precário das obras da construção civil, alguma compensação, na esperança de ainda um dia poderem voltar.

A indisciplina é um fenómeno exterior, com a sua génese na família e na sociedade, no pensar dos professores. Na escola tudo corre dentro da 'normalidade';

por isso não é necessário traçar estratégias de prevenção e diagnóstico ou qualquer tipo de intervenção da disciplina e convivência.

Os pais vivem afastados da escola. Vêm poucas vezes conversar com os professores e quando vêm é para saber os resultados académicos dos filhos.

Ao nível da Associação de Pais a preocupação é a da segurança pública no exterior da escola e não os comportamentos indisciplinados ou a ausência de espaços de convivência no interior da escola.

A forma de controlo interno: é essencialmente formal-burocrática, sendo a disciplina o factor que mais realça:

- quer a exigida aos professores para que cumpram as tarefas que lhe foram atribuídas e os programas emanados do Ministério da Educação;
- quer a exigida aos alunos, para evitarem situações de indisciplina.
- quer a exigida aos funcionários, para que nos seus locais contribuam para atingir os objectivos traçados pelos órgãos de direcção e gestão da escola.

A forma de controlo externo é exercida pela:

- Inspecção–Geral de Ensino,
- Associação de pais e pelo meio envolvente.
- Pelas leis emanadas do poder central que privilegiam mais o currículo que o comunitário

Ao nível da **Organização pedagógica da escola** "A", pudemos verificar que esta assenta em critérios complexos, difusos e singulares. Não são esquecidas as lealdades, as coligações e os aliados. Frequentam a escola cerca de 1216 alunos, distribuídos por dois turnos.

No turno da manhã, no dizer de alguns professores e alunos, estão os alunos com melhor rendimento académico, as turmas de "elite", os mais motivados para a frequência da escola e os professores efectivos, com mais tempo de permanência nesta escola.

No turno da tarde, estão as turmas com dificuldades de aprendizagem, os desmotivados, os mais problemáticos, os mais indisciplinados e violentos, aqueles que têm comportamentos agressivos, os repetentes, os mais velhos. Também é neste turno que leccionam os professores mais novos e recém chegados à profissão.

Já no que respeita aos **actores da escola:**

Os professores dizem sentir-se incapazes para traçar rumos diferentes e refugiam-se na sala de aula, onde gerem o conflito muitas vezes com mão de ferro e dizem ainda terem dificuldades em exercer um contra-poder que possibilite alterações do clima ou da estrutura.

Quanto às *Famílias,* a ausência de uma vida afectiva equilibrada, a situação económica precária e a não comparência dos pais nas reuniões, causa nos alunos um sentimento de isolamento e leva-os a pensar que ninguém gosta deles e por isso não gostam de ninguém.

Os encarregados de educação justificam a sua ausência da escola, sobre várias razões, entre elas a pesada carga horária e a necessidade de trabalhar para garantir uma vida condigna aos filhos.

É importante não esquecer que muitas das famílias destes alunos vivem do rendimento mínimo garantido. E que, para receberem o rendimento mínimo, exigem que os filhos frequentem a escola, contribuindo deste modo para melhorar o rendimento económico da família.

Ao fazermos a análise das opiniões dos ***alunos*** procuramos delinear uma imagem das ocorrências dentro e fora da sala de aula, que, de algum modo, contribuem para a construção de marcas identitárias da escola como uma escola difícil e problemática.

Dentro da sala de aula, verificámos existir um sentimento de desmotivação, de rejeição a conteúdos e metodologias, falta de material adequado, distracção, incapacidade de acompanhar as matérias em estudo, desinteresse e frequente questionamento da autoridade do professor.

Quanto às interacções que ocorrem fora da sala de aula os sinais são evidentes "(...) portas furadas, vidros partidos, fechaduras danificadas, tintas espalhadas pelo chão, quartos de banho destruídos…" A actuação, quer por parte da direcção da escola, quer por parte do director de turma, está bem definida nas normas do regulamento interno, pelo que quando os prevaricadores são identificados, usa-se a força dos regulamentos; senão, penalizam-se todos os alunos.

Apesar destes incidentes a maioria das ocorrências de indisciplina dentro da escola não assumem contornos de violência organizada, mas antes circunscrita a situações de pequena violência quotidiana entre alunos.

Face a tudo o que referimos podemos concluir que, no que toca às dimensões situacionais da Escola "A", não descortinámos sinais de cordialidade sob a forma de mensagens escritas nos diferentes espaços que sejam convidativos ao bem-estar, ao libertar da generosidade, à tolerância e à solidariedade, ao respeito, à convivência ou à paz. Os escaparates estão vazios de informação ou com "*graffitis*" e, em muitos dos momentos em que lá permanecemos reparámos que se respirava um ar de perturbação, correrias, barulho e vida desinquieta.

Nos documentos escritos apenas se registam as suspensões, repreensões ou os trabalhos cívicos. Os castigos físicos não são mencionados pelos professores e direcção, mas sim por alguns dos alunos inquiridos.

No que respeita à convivência e à existência de um conjunto de regras e normas que possam ajudar para a sua construção real, estamos perante uma convivência em ambiente conflituoso, sem que se vislumbrem estratégias de superação.

As orientações saídas dos órgãos de direcção, não se ajustam à realidade social, nem favorecem a normalização. As contendas internas entre culturas profissionais, os estilos de direcção e os tipos de gestão (formal-burocrática) não criam expectativas de solução nos actores, pelo que a identidade da escola tende a ser percepcionada como difusa.

Numa escola com um modelo autoritário como é esta, há a tendência para aderir ao 'status quo' estabelecido, remeter-se ao silêncio, à defensiva, e, raramente, ao confronto de ideias que permitam inovação e mudança.

Tendo consciência da importância da figura e da acção do *Director de Turma* procurámos tentar explicitar e analisar os textos legais que orientam a sua acção, no que toca às funções de gestão e coordenação que se espera que eles exerçam.

No entanto, ao fazermos o confronto entre o que está disposto na teoria e o que realmente acontece na prática, aparecem as dificuldades/constrangimentos e complicações que advêm em grande parte das próprias estruturas do Ministério da Educação.

Verificamos que o aspecto administrativo/burocrático ainda prevalece sobre o aspecto pedagógico. Os Directores de Turma manifestam necessidade de formação específica para o exercício do cargo. Constatámos nas conversas com os D.T.s uma

carência de brio, de coragem e, consequentemente, a desmotivação dos professores para o exercício do cargo.

Afirmam que a redução da componente lectiva não é suficiente para o desempenho do cargo. O cargo é atribuído por vezes, não pela Direcção Executiva, mas pela comissão de horários, a um professor "desconhecido" a fim de lhe completar o horário, ignorando a hierarquização definida na lei, mantendo como D.T. um professor indiferenciado.

O D.T., em atenção aos dados recolhidos dos nossos entrevistados, tem um conhecimento do aluno resultante da sua experiência pessoal e profissional, porque nem sempre os alunos revelam o que lhes acontece, nem os D.T. podem contar com a colaboração dos pais para saber algo mais sobre a criança ou o jovem.

O trabalho de Director de Turma na relação, com os seus pares, é um trabalho por vezes difícil que muitas vezes funciona como uma fonte de frustração e de sofrimento.

No entanto, o Director de Turma é o rosto da escola, do conjunto de docentes que leccionam a turma, é este que recebe as comunicações que os colegas produzem sobre os alunos, é a quem cabe mediar os conflitos que surgem entre alunos e professores, é com quem os pais e os docentes falam quando procuram ou querem dar informações sobre os alunos.

O Director de Turma está por isso sujeito a um constante trabalho de mediador, quer entre alunos e professores, quer entre Encarregados de Educação e professores.

Os nossos entrevistados assinalaram, como factores mais preponderantes nesta sobrecarga burocrática: a organização de processos disciplinares, a conferência de faltas e preenchimento de formulários e relatórios e a organização e envio de correspondência

No que respeita ao Director de Turma **e às estruturas de mediação,** ao analisar as entrevistas dos alunos, apercebemo-nos que estes apresentam algumas queixas contra os Directores de Turma, destacando-se estas: "não se reunirem com os representantes da turma; agirem de forma autoritária; darem tratamento diferenciado aos alunos, tratando-os bem apenas na presença dos pais".

Os Directores de Turma dizem claramente que a escola não tem respostas para estes problemas. Aos D.T.s pouco mais resta que um diálogo, muitas vezes surdo.

No nosso estudo verificámos que, a grande maioria, não conhece qualquer processo de mediação, constatando que existe um psicólogo na escola que não tem capacidade de resposta para o número de casos que tem para resolver. Recorrendo, também nos casos mais graves, à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, que dizem não funcionar e não ter capacidade de resposta para os casos que são apresentados e tendo ainda a Polícia da Escola Segura, que não consegue dar uma resposta cabal, devido à quantidade de escolas que tem para supervisionar.

No que respeita aos métodos de prevenção, os nossos entrevistados apontaram a elaboração de projectos.

Já que no que respeita aos procedimentos de correcção apontam para a repreensão, a realização de trabalho na escola, participações escritas, processos disciplinares e mesmo a suspensão por tempo curto.

Para além destes procedimentos de correcção que se harmonizam com o que está prescrito nos normativos legais, a Escola "A" possui ainda um Gabinete de apoio ao aluno que pretende ser, de alguma forma, uma estratégia de mediação dos conflitos surgidos no dia-a-dia entre professores e alunos. As opiniões dos nossos entrevistados são ambivalentes no que toca ao Gabinete de apoio: para uns é um recurso valioso, pois ajuda a gerir alguns casos de indisciplina; enquanto que, para outros, não passa de mais uma punição que em nada contribui para a alteração de comportamentos.

Por isto mesmo, consideramos que, actualmente, o papel do Director de Turma terá de ser substancialmente diferente, sem recear as mudanças e de aceitar novos desafios. Quando os professores afirmam que há necessidade de aumentar o tempo de disponibilidade para o seu trabalho não lectivo, este pode ser o momento exacto de transformar o seu desempenho e a forma de resolver muitos dos problemas existentes na Turma e encontrar formas de acautelar a indisciplina e a violência existentes na escola.

A partir da análise dos documentos que coligimos pudemos perceber que os fenómenos de violência e indisciplina na Escola são os que mais preocupam todos os diversos sectores sociais: os políticos, as forças de segurança, os professores, os alunos e as famílias, e assim, relegam para um plano secundário a convivência.

Das leituras feitas concluímos que se educarmos para a convivência estamos a prevenir a violência pois "la violencia solo tiene un paliativo: la educación para la convivencia pacífica y solidaria" (Ortega 2000: 11).

E se a violência só tem um paliativo, "a educação para a convivência pacífica e solidária", tentamos perceber de que forma, a escola "A", o Governo e a sociedade procuram prevenir a violência escolar.

No que respeita à escola "A" e servindo-nos da entrevista realizada à agente de policia responsável pela Escola "A", concluímos que:

- As ocorrências mais frequentes, são praticadas em grupo, quer por alunos, quer por ex-alunos, sendo o roubo dos telemóveis a mais verificada.
- A faixa etária onde se verificam varia entre os 11 e os 14 anos, com predominância no sexo masculino. Estes dados vão no sentido dos resultados de Veiga (1995) e Estrela (1994), já referenciados neste trabalho.
- Normalmente, incidem, no interior da escola, cujas ocorrências raramente são comunicadas à "Escola Segura."
- Os modos de prevenção utilizados –quer a PSP, quer a Escola Segura- desenvolvem acções de sensibilização e prevenção, junto das escolas e dos encarregados de educação, nomeadamente na segurança de transportes das crianças; apresentam slides sobre questões de prevenção rodoviária e participam em actividades, como o dia Mundial da Criança.
- As formas de participação entre as duas instituições, realiza-se entre os agentes e o Conselho Executivo ou, no caso do 1º Ciclo, as Coordenadoras. A denúncia das ocorrências, no interior da escola, às autoridades não é obrigatória. *"Não se passa nada na escola que eu não tenha conhecimento. Não sei se me faço entender (…)* **apenas conhecimento nada escrito**" (Agente PSP). Pois que se pretende assim não transmitir para o exterior uma imagem de uma escola de risco, insegura e difícil; assim como a sensação de intranquilidade, medo, perturbações psicológicas que podem ser provocadas pela intervenção da policia no interior da escola. Subsiste a tendência preocupante de esconder a existência de fenómenos de violência na escola.
- Quanto à imagem que a policia tem da intervenção das famílias: "*os professores bem escrevem, mas eles não se interessam… estão preocupados com o trabalho… mas se ás vezes, baterem no filhinho ou lhe tirarem qualquer coisa, arranjam logo espaço e tempo"* (*Agente da Escola Segura*).

É difícil motivar os pais para a participação na escola, principalmente em bairros sociais onde o nível de escolaridade é baixo e os seus valores, não são

partilhados pela escola, como é o caso da escola em estudo. No entanto, se existem questões pontuais, mobilizam-se rapidamente, sobretudo se tem a ver com a segurança dos filhos, quando há situações para resolver na escola que afectem as rotinas familiares, como seja a mudança dos horários. Nestes casos os pais aparecem de imediato e ajudam na procura de soluções.

Os pais são os primeiros referentes dos filhos e são os seus paradigmas em termos de comportamento. Segundo Osborne (2004), alguns factores familiares são prenúncio de comportamentos perturbadores, e até violentos. Assim, quando não existe supervisão dos pais e não estão claramente definidos os papéis na família, não há regras claras sobre o que se tem direito de fazer, ou ainda quando as famílias são demasiado autoritárias e quando não existe uma comunicação clara entre os membros da família, estão reunidas as condições para contribuir para o aparecimento de condutas violentas entre as crianças.

Actualmente, famílias disfuncionais, comunidades desorganizadas, meios desfavorecidos, instabilidade de emprego, exclusão e marginalização, exploração económica e social, entre outras disfunções e desregulações sociais, são factores de risco e de resistência aos processos de educação para a cidadania e potenciadores de comportamentos anti-sociais geradores de insegurança, onde radica o individualismo, o egoísmo, a quebra de elos entre as gerações, a crise de valores, a conflitualidade e a violência. Sabemos que a delinquência grupal, tem origem maioritária precisamente nos bairros degradados da periferia dos grandes centros (Blaya, 2008).

Não basta combater a delinquência se, paralelamente, não se eliminarem ou reduzirem as suas causas e os factores que os potenciam. O que exige um esforço conjunto, no sentido de minimizar os riscos. Não é possível falar de indisciplina e violência na escola como se ela fosse uma *"ilha isolada"*, exterior e à margem da sociedade.

Já no que respeita ao Governo e à sociedade, da análise aos documentos a que tivemos acesso, concluímos que pouco se tem feito ao nível das instâncias superiores para a implementação de medidas que visem a construção de uma educação para a convivência pacífica e solidária e que as medidas tomadas têm mais a ver com a prevenção da violência

Neste sentido constatamos que o Governo Português decidiu instituir o programa da "Escola Segura", procurando deste modo responder aos desafios que se

lhe colocam privilegiando a proximidade com as populações que servem, procurando *"implementar e desenvolver novas estratégias e técnicas de investigação policial, redefinindo competências, promovendo (...) a cooperação judicial, policial e os serviços de informação*" (Major Valente, 2003). Pretendendo, desta forma, responder às novas exigências.

É curioso notar como é vista a violência pelos Magistrados, nomeadamente, o Presidente do Supremo Tribunal de Justiça, para quem a violência e a indisciplina na escola não são um mero problema jurídico, mas são sobretudo problemas sociais de um Portugal integrado na Europa, com fronteiras abertas, integrado num mundo em crise profunda que sofre migrações internas e que se vê perante um conjunto de fenómenos sociais daí decorrentes. O Magistrado em causa expressa ainda a preocupação com a forma como a sociedade tem olhado para a autoridade e como ela tem sido desvalorizada ao longo do tempo. Em consonância com esta opinião estão também o Procurador-geral da República e os magistrados do Ministério Público

Apercebemo-nos que Governo e Forças de Segurança nem sempre convergem na divulgação do que acontece ao nível da indisciplina e da violência uma vez que os números publicamente apresentados mostram.

Já quando questionados sobre violência escolar, quer a Ministra da Educação quer o Secretário de Estado, falam a uma só voz. Assim ambos distinguem "violência" de "indisciplina" apontando, quer um quer outro, para o facto de a violência ser algo de exterior à escola, enquanto a indisciplina é um problema interno das escolas.

Apesar de se dizerem preocupados com os novos fenómenos, as medidas que apresentam são medidas preventivas e correctivas dos fenómenos existentes, que não se perspectivam numa política mais global da educação para a convivência pacífica e solidária.

Por último não podemos deixar de reflectir sobre o que os representantes de uma faixa extensa da sociedade portuguesa afirmaram ao longo de cerca de três horas no programa "Prós e contras".

Para todos é importante que:

- se distinga claramente o que se entende por indisciplina e por violência.
- existam regras "claras e iguais para todos";
- o reconhecimento da autoridade dos elementos da escola
- a necessidade da construção da convivência escolar

Como em outros momentos desta nossa dissertação afirmámos, e disso demos provas, a legislação em Portugal tem mudado ao sabor e ao ritmo da mudança de Ministros, que diga-se tem, por vezes, sido alucinante.

O que hoje é verdade, o que hoje é a regra, amanhã pode não ser e o estabelecimento de regras, o reconhecimento da autoridade e a construção da convivência são fundamentais.

O que podemos concluir no entanto é que muito pouco ou nada se tem feito no sentido de educar a sociedade, a escola e os seus intervenientes para a construção da verdadeira convivência pacífica e solidária.

CAPÍTULO VII - ANÁLISE DE RESULTADOS SOBRE A RESPONSABILIDADE DA (IN)DISCIPLINA NAS ESCOLAS “B”, “C” E ”D”

Após ter apresentado o percurso da investigação, as opções metodológicas e a descrição da amostra, de seguida, vamos apresentar os resultados obtidos, devidamente tratados, do questionário explicado na metodologia, analisando as respostas dos alunos e dos professores a este.

A primeira fase iniciou com um estudo numa escola E.B. 2,3, que designamos por Escola "A", norteados pela curiosidade de descodificar significados e interpretações sobre os problemas de convivência na escola, elementos intrínsecos ao processo educativo, tal como apresentámos no capítulo anterior.

Assim, centrámo-nos na problemática da construção da convivência, na tentativa de interpretar as 'representações' elaboradas pelos principais actores, relacionadas com o princípio da compreensibilidade e da atenção dada à diversidade e a sua relação com a convivência escolar; tentamos averiguar que tipos de relações existem entre docentes e alunos e entre os próprios alunos, e determinar como se desencadeiam as condutas que mais afectam a convivência e, ainda, interpretar as imagens que alunos e professores têm sobre as possíveis responsabilidades da indisciplina na escola.

Acreditando que muitos dos obstáculos à convivência resultam das relações que ocorrem entre os actores, consideramos seis dimensões, relativas às imagens dos alunos sobre:

- A interacção com a família quando surge um problema.
- Perante a prática de uma agressão sobre um colega como responde a família.
- Como entende o aluno a relação com os pais.
- A aceitação ou não, por parte dos colegas, das propostas apresentadas pelo aluno.
- A solicitação do Director de Turma da opinião do aluno quando há um problema.
- Os espaços onde surgem mais conflitos no contexto escolar.

1. Caracterização familiar

Para a caracterização familiar, recorremos ao nível de instrução familiar (NIF), a representação do aluno sobre a interacção com a família, a atitude dos pais quando o filho agride alguém na escola e a imagem que o aluno tem da sua relação com os pais.

1.1. Nível de instrução familiar dos alunos

A fim de podermos avaliar o nível de instrução familiar, realizámos a majoração do nível de instrução familiar do pai e da mãe.

Neste ponto procuramos conhecer o nível de instrução parental dos alunos. Para obter o nível de instrução parental (NIP) questionámo-los sobre as habilitações do pai e da mãe. Contudo, interessa-nos também perceber qual dos dois progenitores têm o nível académico mais elevado para nos dar uma perspectiva mais alargada que nos permitirá conhecer do nível de instrução familiar (NIF) dos alunos da nossa amostra.

O nível de instrução familiar obtém-se majorando o nível de instrução parental, ou seja, obtendo a majoração entre o nível de instrução do pai e o nível de instrução da mãe. O nível de instrução familiar corresponde, para cada um dos alunos que responderam ao questionário, à habilitação académica mais elevada entre o pai e a mãe.

Tabela nº 24. Composição da amostra por nível de instrução familiar

Habilitações Académicas	Nível de Instrução Parental (NIP)		Nível de Instrução familiar (NIF) Frequência/Percentagem
	Pai Frequência Percentagem	Mãe Frequência Percentagem	
4º ano de escolaridade	123 21%	124 21%	58 10%
6º ano de escolaridade	146 25%	126 21%	136 23%
9º ano de escolaridade	142 24%	135 23%	148 25%
Secundário	104 18%	105 18%	121 21%
Superior	54 9%	88 15%	103 17%
Não responderam	20 3%	11 12%	23 4%
Totais	589 100%	589 100%	589 100%

Neste sentido,o NIF da maioria dos alunos da amostra é o Ensino Básico e Secundário.

Como se pode observar, a habilitação mais frequente corresponde ao 9º ano, ou

seja, 3º ciclo; logo seguido do 6º ano, que corresponde ao 2º ciclo. Contudo, a distribuição das habilitações é ampla, já que cerca de 21%, concluíram o ensino secundário e 17% o ensino superior.

No entanto, é de salientar que a distribuição das habilitações das mães revela que elas são mais qualificadas do que os pais, a nível do ensino superior. Porém, existe uma percentagem baixa de 10% que apenas possuem o 4º ano de escolaridade.

Os (4%) que não responderam é provável que corresponda a um grupo de alunos provenientes de um "Lar apoiado pela segurança social", que recebe meninos órfãos e abandonados, crianças institucionalizadas e que não conhecem os pais.

1.2. As representações dos alunos sobre a comunicação com a sua família quando se enfrentam com um problema

Tal como refere Jodelet (1989), as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afectivos e sociais, complementando-se com a cognição, a linguagem e a comunicação, as relações sociais que afectam as representações e a realidade material, social e ideal, sobre a qual elas têm de intervir.

Entendemos que a importância do diálogo dos pais com os filhos desempenha um papel fundamental no sucesso escolar dos filhos, na sua conduta na escola e no seu equilíbrio pessoal.

Assim, procuramos conhecer as representações construídas pelos alunos, sobre a comunicação com a sua própria família, quando estes estão perante um problema. Para melhor compreender a comunicação que existe entre a família e o aluno e saber se os pais estão preocupados em responder às necessidades educativas e problemáticas que estes apresentam, construímos a seguinte questão, tendo obtido os seguintes resultados:

Tabela nº 25. Percepção do aluno sobre a atenção dada pela família

6. Quando precisa de conversar com os pais, porque tem um problema, o que acontece mais vezes?		
	Frequência	Percentagem (%)
Nunca têm tempo para mim	7	1%
Ralham por tudo e por nada	18	3%
Dão-me alguma atenção	142	24%
Estão sempre a discutir entre eles e se lhes levar mais um problema mais discutem	17	3%
Dão-me toda a atenção	408	69%
Total	589	100%

Como se pode observar na tabela 25, os alunos inquiridos afirmam maioritariamente (69%) que os pais lhe dão toda a atenção, e 24% afirmam que os seus progenitores lhe dão alguma atenção. Assim, podemos inferir, a partir dos dados presentes na tabela 2, que, maioritariamente, estes alunos encontram apoio por parte da sua família.

De facto, como afirma Amado (2000) ou Rodriguéz Jares (2007), o tipo de relação que os pais estabelecem com os filhos irá determinar o modelo de convivência que estes usam no seu quotidiano escolar. Do mesmo modo, Musitu e Cava (2001) referem que a participação e a implicação dos pais na vida da escola produz um efeito positivo na criança, ou seja, os pais que animam e apoiam os seus filhos de forma congruente em matérias relacionadas com os processos e procedimentos interrelacionais, apresentam maiores vantagens na escola, portanto, menor insucesso escolar, assim como também apresentam menos problemas ao nível comportamental e emocional.

1.3. A atitude dos pais quando o filho agride alguém

Cada vez mais o acompanhamento que a família realiza dos filhos, sobre o que ocorre na escola, assume uma importância fundamental no desenvolvimento dos jovens, quer ao nível de competências cognitivas, quer emocionais, afectivas e relacionais, inseparáveis da prática das atitudes e dos valores. Concordamos com Estrela (2001), Musitu, & Cava (2001) e Musitu, Román, & Garcia (1988) quando referem que a aproximação que a família faz à escola contribui para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos filhos a vários níveis, nomeadamente na inculcação de valores, sentimentos de confiança, apoio e segurança.

Com o objectivo de melhor compreendermos a percepção que os alunos têm da reacção dos seus pais, quando agridem ou ajudam a agredir um colega, foi solicitado aos alunos que assinalassem das seis alternativas de resposta (cf. tabela 26) apenas uma das opções indicadas. Os resultados obtidos são apresentados na tabela que se segue.

Tabela nº 26. Forma de reacção dos pais quando o filho agride

7. Se estás com um problema na escola, porque agrediste ou ajudaste a agredir algum colega, como reagem os teus pais?		
	Frequência	Percentagem %
Eu não lhes conto o que aconteceu	98	17%
Ralham comigo e ameaçam-me que se tornar a acontecer castigam-me	76	13%
Dizem que a minha sorte é os professores terem tanta paciência	15	3%
Acham que isso é comigo e dizem-me que se me acontecer algo semelhante, que não me queixe	20	3%
Aconselham-me a pedir desculpa e a resolver da melhor maneira o problema	238	40%
Aconselham-me e dispõem-se ir à escola para ajudar a resolver o problema.	127	22%

Como podemos observar na tabela 26, em maior percentagem (40%) dos alunos afirmam que os pais os aconselham a pedir desculpa e a resolver o problema da melhor maneira. Dito de outro modo, os alunos percepcionam o apoio dos pais como positivo, mas consideram que estes lhes dão autonomia, ou seja, os pais assumem um papel de reguladores na resolução do conflito valorizando as suas habilidades sociais e a capacidade de dialogar e comunicar com os outros (Garcia Raga & López Martín, 2010).

Já 22% dos alunos referem que os pais se dispõem a ajudar a resolver o problema acompanhando-os à escola, diminuindo deste modo o grau de autonomia dos alunos na resolução destes problemas. Sendo que se pode ainda entender que os pais apoiam os filhos nesta situação.

Contudo 17% dos alunos afirmam omitir essa informação aos seus progenitores. Ainda que não seja uma percentagem muito grande é importante estarmos atentos a este resultado, uma vez que pode ser um indicador da existência de uma relação de pouca confiança ou de insegurança dos filhos em relação aos pais e ao seu apoio.

Em futuros estudos será interessante questionar os respondentes sobre qual o motivo que os leva a omitirem tal facto aos pais.

1.4. A representação do aluno sobre a sua relação com os pais

Ainda com base na relação familiar, recorremos a esta pergunta para caracterizar a percepção do aluno sobre a sua relação com os pais.

Com este objectivo elaboramos a questão (12), constante na tabela (27).Para conseguirmos compreender melhor a relação, estruturamos a questão em cinco itens e que apresentamos na tabela, graduando a relação de muito má (1) até muito boa (5). Obtivemos os seguintes resultados:

Tabela nº 27. A relação com os pais

12. Como consideras a tua relação com os teus pais?		
	Frequência	Percentagens (%)
Muito má	5	1%
Má	7	1%
Razoável	46	8%
Boa	**120**	**20%**
Muito boa	**404**	**69%**
Não responderam	7	1%
Totais	589	100%

Verificámos que a grande maioria das respostas, relativas à relação existente entre os alunos e os pais dos nossos respondentes, dizem ser boa (20%) e muito boa (69%). É a este nível das relações com os pais que as opiniões nos parecem globalmente mais favoráveis. Uma vez que 89% dos alunos, referem apresentar uma relação positiva com os pais e apenas 2% dos alunos referem que apresentam uma má ou muito má relação.

Mas como vimos quando respondem à questão 7 (*Se estás com um problema na escola, porque agrediste ou ajudaste a agredir algum colega, como reagem os teus pais?*) 17% dos alunos não informa os pais sobre os seus problemas de agressão. Por tanto, em futuros estudos, a semelhança do referido anteriormente, será necessário tentar perceber se a coesão familiar assenta em artimanhas e estratégias que os filhos usam para tentar preservar essa boa relação com os pais (Guedes 2003).

1.5. O espaço de participação do aluno na família e a importância da sua opinião na tomada de decisões

Para traçar um quadro do espaço permitido ao aluno no seio familiar, isto é, para compreender se existe abertura, se este sente que a sua opinião é valorizada pela família, procuramos recolher informações sobre a frequência com que a família lhe solícita a sua opinião.

Tabela nº 28. A participação do aluno nas decisões em família

18. Quando em tua casa, há que resolver alguma coisa que tem implicações na vida de todos, os teus pais pedem-te opinião?		
	Frequência	%
Nunca	29	5%
Poucas vezes	57	10%
Algumas vezes	154	26%
Muitas vezes	**179**	**30%**
Sempre	**167**	**28%**
Não responderam	3	1%
Totais	589	100%

Numa primeira análise da tabela 28, os alunos inquiridos têm uma opinião favorável (58%) da sua participação no seio familiar. Segundo a sua opinião, quando em casa há necessidade de resolver alguma situação que traga implicações na vida da família, os pais solicitam-lhes opinião sobre o assunto.

Isto é um tema importante, porque os pais, ao preparar os filhos para a participação e para o respeito pelo seu pensamento, estão a valorizar as relações escola/família e a aumentar a motivação e a autoconfiança dos seus educandos, melhorando desta forma as relações entre as duas instituições e a sua vida em sociedade (Guedes, 2003; Rodrigues,1998).

Numa posição inversa, registamos apenas 5% de alunos, que afirmam que nunca, ou poucas vezes (10%) lhes pedem opinião para resolver qualquer problema em casa.

Entendemos que estes 15% de respostas dos alunos é um dado relevante porque esta separação dos pais e dos filhos pode contribuir para que estes alunos não se sintam apoiados o que pode fazer com que tenham mais problemas pessoais e de disciplina na escola. O espaço de participação e implicação dos filhos na família

promove neles efeitos positivos, as características do ambiente familiar está não raras vezes, associado ao seu insucesso escolar. A participação e o apoio da família é fundamental numa educação para os valores democráticos, quando isto não acontece, os filhos sentem que a família coloca neles baixas expectativas e falta de confiança, contribuindo deste modo para um futuro incerto e inseguro. Não podemos esquecer que a socialização primária se inicia no seio familiar é este o espaço onde se aprendem os primeiros hábitos de convivência, estes modelos são determinantes e deixam marcas para o resto da vida.

2. Representações do aluno sobre o respeito dos colegas da turma pelas suas sugestoes

Relativamente ao espaço de participação dos alunos, em contexto escolar, com os seus pares, pensamos na presença dos jovens e adolescentes nos diferentes cenários da vida na escola. Entendendo a escola como um espaço de socialização, de lazer, de gestão de afectos, de cumplicidades e de comunicação entre pares, é também neste âmbito que os alunos tomam decisões que contribuem para a sua formação pessoal e social.

A participação dos alunos deve basear-se no protagonismo e na sua responsabilização. E excluir toda a referência à passividade. Tanto os alunos como a escola devem converter-se em protagonistas dos seus próprios processos de mudança.

A participação do aluno na construção do conhecimento e no levantamento de questões é um dos momentos primordiais para a compreensão actual da aprendizagem.

A influência dos colegas, na adolescência, pode ser de dois tipos, na opinião de Sprinthall e Collins (1999): informal e normativa. No primeiro, funcionam como fontes de conhecimento acerca dos padrões de comportamentos, atitudes, valores e consequências dos mesmos em diferentes situações; no segundo, os colegas exercem uma pressão social sobre os adolescentes, indicando-lhes padrões de comportamento a seguir pelos outros elementos do meio a que pertencem.

A influência dos colegas proporciona, ainda, a comparação social, ou seja, o comportamento e as capacidades dos outros, constituem termos de comparação com os quais os adolescentes fazem a sua auto-avaliação porque: "(...) para saber quem somos, precisamos de nos confrontar com os outros, comparar atitudes e valores, medir os nossos corpos e as nossas mentes" (Sampaio, 1994: 70).

Quando surge na turma uma situação problemática, nasce um novo desafio para o aluno, no sentido de o levar a reflectir, a levantar hipóteses e a procurar caminhos para encontrar uma solução, tem que pesquisar novas respostas e aprofundar a compreensão dos factos. Isto pode levá-lo a praticar processos de negociação, de criatividade e a descobrir outras soluções, a discutir, a verificar as condições para que elas sejam válidas e consiga tomar decisões concertadas.

Procuramos, então, saber se a opinião do aluno é respeitada e aceite pelos seus pares, através da questão seguinte:

Tabela nº 29. As representações do aluno sobre o respeito dos colegas da turma pelas suas sugestões

9. Quando há uma decisão a tomar na tua turma entre alunos e tu fazes propostas para ajudar a resolver, os teus colegas ouvem com atenção as tuas propostas?		
	Frequências	%
Nunca	24	4%
Poucas vezes	67	11%
Algumas vezes	**249**	**42%**
Muitas vezes	**152**	**26%**
Sempre	96	16%
Não responderam	1	0%
Totais	589	100%

A maioria dos nossos respondentes (42%) revela que as suas propostas são escutadas pelos seus colegas. Ou seja, apresentam uma opinião favorável em relação à sua participação na turma, referem que as propostas por eles apresentadas são tidas em consideração quando têm que tomar uma decisão.

No entanto, existem 15 % que referem que quando há decisões a tomar na turma em contexto sala de aula entre alunos, as suas propostas nunca ou poucas vezes, são tidas em conta. É este sentimento de indiferença, exclusão e desinteresse que faz com que alguns alunos se sintam marginalizados e procurem outra forma de afirmação, que não é a mais correcta e que os pode levar a usar o poder da força e da indisciplina para resolver os conflitos.

Quanto à importância da relação com os companheiros da aula, de acordo com Amado (2001) cada aluno tem o seu lugar próprio na turma e tal facto parece estar relacionado com as expectativas que cada um elabora sobre os seus pares. No entender de Melo (2008) os alunos sabem a importância que a sua reputação tem na sala de

aula, nomeadamente, reconhecem o que diz respeito à sua capacidade, ao seu esforço e ao seu comportamento.

2.1. Atitude do director de turma ao nível da participação do aluno na resolução de problemas, na turma

No sentido de apreciar se os alunos apresentam uma imagem positiva ou negativa do papel do Director de Turma, solicitamos-lhes que nos referissem se são ou não envolvidos na resolução de problemas da turma por parte do Director de Turma.

Tabela nº 30. Representações do aluno acerca do seu Director de Turma

Quando há um problema na tua turma que tem de ser resolvido, o teu director de turma pede a vossa opinião?		
	Frequência	%
Nunca	18	3%
Poucas vezes	43	7%
Algumas vezes	121	21%
Muitas vezes	180	31%
Sempre	222	38%
Não responderam	5	1%
Totais	589	100%

Os dados presentes na tabela 30 sugerem que a maioria (69%) dos alunos referem que Directores de Turma lhes pedem a opinião para a resolução dos problemas da turma. Estes resultados confirmam os resultados obtidos por nós num estudo em 2001 (Rodrigues, 2001). Ou seja, as respostas dos alunos vão no sentido de uma maior abertura para o diálogo por parte dos directores de turma. De acordo com Rodríguez Jares (2007), tal facto é um passo primordial para a convivência, já que conviver com os outros é um contínuo exercício de diálogo que contribui para a melhoria das relações entre alunos e professores e outros membros da comunidade educativa.

No entanto, existem 10% que nunca ou poucas vezes e 21 % que só algumas vezes, o director de turma, lhe pede opinião sobre os problemas que surgem na turma. Perante esta forma de actuar, os alunos sentem-se excluídos e incompreendidos, desinteressados pela escola e por alguns directores de turma, contribuindo deste modo para aumentar os problemas de indisciplina na escola.

2.2. A relação entre pares

Como referido no capítulo IV a convivência passa pela inter-relação que se estabelece entre os diferentes membros da comunidade educativa, com incidência significativa no desenvolvimento ético, social e intelectual do aluno. Este deve ser colocado no centro do sistema educativo. Pretende-se assim, que a escola seja a construção de um espaço que privilegie, não apenas a cognição, mas também as relações, os afectos, a tranquilidade e a paz, bem como a construção de uma sã convivência, onde todos se sintam felizes (Tuvilla, 2004).

Também devemos ter em conta que o aluno encontra-se entre duas posições difíceis de harmonizar: por um lado, o desejo de agradar aos professores e, por outro, o de ser aprovado pelos seus colegas.

Como pudemos observar anteriormente, a relação interpessoal é um processo complexo, tendo em conta a pluralidade de redes de relações que o aluno necessita de estabelecer em contexto escolar, com os seus pares, com os professores, auxiliares de acção educativa e pais. Os indivíduos, ao se relacionarem, criam normas de interdependência social que são partilhadas pelos membros dessa colectividade e vão determinar os comportamentos interactivos entre os seus membros (Dubet, 1996). Ou seja, as relações construídas na escola estabelecem-se através de palavras, atitudes, acções, comportamentos e interacções e vão ajudar os alunos a dar sentido ao seu quotidiano escolar.

Entendemos que as características pessoais dos alunos são fundamentais para compreender os seus comportamentos. No entanto, temos que ter em conta que, as interacções que ocorrem no interior da turma não resultam apenas das características pessoais de cada aluno, mas de toda a dinâmica que atravessa o grupo turma (Amado, 2000).

Relativamente à importância das relações em contexto escolar procurámos conhecer a percepção de cada aluno relativamente à sua relação com os seus pares.

Tabela nº 31. Representações da relação entre os colegas da turma

Na tua turma consideras que a relação entre colegas é:		
	Frequência	%
Muito má	9	2%
Má	7	1%
Razoável	112	19%
Boa	**248**	**42%**
Muito boa	**213**	**36%**
Totais	589	100%

Pela análise dos dados presentes na tabela 31, observamos que a maioria dos alunos (78%) considera que mantém uma relação positiva com os colegas da turma. Todavia 3% dos alunos referem ter má (1%) e muito má (2%) relação com os colegas.

Estes dados podem indicar problemas de convivência escolar, estudos de Rodríguez Jares (2007) apontam a influência dos pares como a causa da indisciplina dos alunos.

Neste sentido, do ponto de vista da prática educativa, devem ser objecto de uma análise profunda pela escola no sentido de se averiguar quais as causas para estas dificuldades que estes alunos manifestam na relação com os seus pares e como isto pode afectar as situações de indisciplina na sala de aula e na escola.

Do ponto de vista empírico, estes dados aproximam-se dos de Amado (2000) e Watkins & Wagner (1991).

2.3. A relação dos colegas da turma com os professores

Procuramos compreender quais as representações que os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico têm da relação dos colegas da turma, para com os professores.

Tabela nº 32. Relação dos colegas da turma para com os professores

A relação da tua turma com a maioria dos professores é:		
	Frequência	%
Muito má	15	3%
Má	10	2%
Razoável	**144**	**24%**
Boa	**279**	**47%**
Muito boa	**141**	**24%**
Totais	589	100%

Dos dados recolhidos podemos observar que, relativamente à imagem da relação dos alunos da turma com os professores, 24% dos alunos afirmam que têm uma muito boa relação; 47% afirmam ser boa e 24% razoável.

No entanto, não podemos esquecer que 5% dos alunos afirmam que a relação com os professores é má e muito má. À semelhança do referido anteriormente, estas respostas, podem indicar problemas de convivência escolar, e por isso, do ponto de vista da prática educativa, devem ser objecto de uma análise profunda pela escola.

Assim, deveria estudar-se se esta percepção, responde na realidade a uma má relação entre o professor e os alunos nessas aulas e ver quais podem ser as possíveis causas dessa situação e intervir para melhorar e aperfeiçoar a qualidade dessa relação.

2.4. As representações do aluno sobre a sua relação com os colegas

As relações entre pares, como afirmam Amado (2000) ou Del Rey, Mora-Merchán & Ortega (2010), fazem-se de uma mistura de oposições e de atracções complexas. Por vezes, surgem oposições devido às diferentes formas de adesão aos valores da escola, contribuindo para a formação de diferentes grupos no seio desta. Outras vezes, existem simpatias e amizades, promovidas pela partilha quotidiana de vivências e convivências em contexto educativo.

Na tabela 33 apresentamos os resultados obtidos considerando as respostas sobre as relações entre pares.

Tabela nº 33. Relação do aluno com os colegas

16. A tua relação com os teus colegas é:		
	Frequência	**%**
Muito má	5	1%
Má	14	2%
Razoável	78	13%
Boa	**218**	**37%**
Muito boa	**274**	**47%**
Totais	589	100%

Pela observação da tabela 33, podemos inferir que as representações que os alunos apresentam sobre a sua relação com os colegas na maioria são boas (37%) e muito boas (47%).

Tal como observamos na análise da tabela 31, sobre a percepção da relação entre os colegas da turma, também neste caso, os valores negativos obtidos se mantêm os mesmos (3%). Ou seja, 3% dos alunos referem ter má (1%) e muito má (2%) relação com os colegas. À semelhança do que afirmamos anteriormente, será importante realizar uma análise profunda, entrevistando por exemplo os alunos, as suas famílias, colegas e professores no sentido de se averiguar quais as causas para estas dificuldades de relacionamento com os seus pares e conhecer qual a génese para se construírem estratégias que permitam a sua posterior melhoria nas relações interpessoais e na educação para a convivência. A coesão do grupo turma é construída através da interacção conciliadora, da cooperação, das atitudes e das relações que se estabelecem entre os seus membros. A convivência constrói-se individualmente em cada um dos membros, para posteriormente resultar num clima satisfatório, que permita um desenvolvimento positivo em cada um através de um processo de formação.

2.5. Representações do aluno sobre a sua relação com a maioria dos professores

Com este indicador procurámos conhecer as representações do aluno sobre a sua relação com a maioria dos seus professores.

Tabela nº 34. Relação do aluno com os professores da turma

Como consideras a tua relação com a maioria dos teus professores?		
	Frequências	%
Muito má	12	2%
Má	10	2%
Razoável	97	16%
Boa	**275**	**47%**
Muito boa	**195**	**33%**
Totais	589	100%

Pela análise dos dados presentes na tabela 34, observamos que os alunos afirmam, em maioria, ter uma boa (47%) e muito boa relação (33%) com os professores. Contudo, existem 4% de alunos que afirmam ter uma má (2%) e muito má (2%) relação com os professores. Apesar de ser uma percentagem relativamente baixa, tal como afirmamos anteriormente, estes podem ser os alunos que manifestam os

problemas de convivência na escolar. Neste sentido será importante investigar as causas para estes problemas de convivência escolar. Por exemplo, como nos referem Núria Felip i Jacas & Dolors Capell i Castañer (2010) será importante distinguir as diferentes causas que podem estar relacionadas com estes problemas de convivência: as relacionadas com o aluno e as relacionadas com os seus contextos de vida.

2.6. As representações dos professores sobre a participação dos pais nas reuniões da escola

De acordo com algumas investigações centradas na relação escola-pais, as famílias tendem a ser consideradas como: parceiros conservadores (Gomes & Serrats, 1993); parceiros capazes de fazerem a diferença nas escolas (Marques, 1993); uma parte de um triângulo – escola, família, alunos (Villas-Boas, 1994); os ingredientes essenciais da cidadania democrática (Davies et al. 1993); a legitimidade social e a concepção de cidadania para o acto educativo (Silva, 1994); uma concepção inter/multicultural nas políticas educativas (Stoer, 2001); os recursos, acrescidos para as escolas difíceis de alcançar (Davies et al. 1993) e uma lista infindável de epítetos.

Por outro lado, a legislação portuguesa atribui lugares aos representantes dos pais na vida da escola, ao nível dos órgãos colegiais, (Conselho de Turma, Conselho Pedagógico e Conselho Geral), sendo obrigatório ouvir os pais sobre determinadas matérias e, em muitas escolas, desenvolvem-se variadas actividades que invocam a participação dos pais.

Neste sentido, foi nosso objectivo analisar a participação dos pais nas reuniões da escola e, para o efeito, colocamos uma questão aos professores, sobre a frequência de participação dos pais nas reuniões. As respostas obtidas estão sintetizadas na tabela seguinte (tabela 35).

Tabela nº 35. A participação dos pais nas reuniões

Quando há reunião de pais, a percentagem dos pais que comparece é		
Muito fraca	4	2%
Fraca	36	18%
Razoável	**91**	**45%**
Grande	**55**	**27%**
Muito grande	13	6%
Não responderam	2	1%
Totais	201	100%

A partir dos dados da tabela 35, podemos inferir que os professores afirmam, numa percentagem (45%), que a participação dos pais nas reuniões é razoável. Existindo 27% de professores que afirmam ser grande e 6% muito grande. No entanto, 20% dos professores afirmam ser fraca e muito fraca. Os 45% dos professores que afirmam ser razoável varia muito quanto ao entendimento da sua forma de ver a acção educativa e da sua percepção do papel que devem ter os pais nas escolas. Digamos que é uma resposta 'comprometida' e ambígua, não apresentam uma posição clara, colocam-se numa posição intermédia, talvez por estar com algumas dúvidas.

Com base na nossa prática docente podemos dizer que a participação depende, em grande parte, do entendimento que se estabelece entre os professores e os pais. Parece-nos fundamental e urgente a realização de um trabalho conjunto, de confiança, colaborativo, de respeito e valorização das opiniões de ambos. Sabemos por experiência que, quando os pais e as mães se envolvem e colaboram com a escola, a tarefa do professor fica mais facilitada. Só conhecendo o trabalho que a escola realiza, este poderá ser valorizado e prestigiado pela família. Para que isto aconteça, é necessário dar oportunidade à comunicação, às relações entre os actores, para em conjunto, construir uma sã convivência. A escola só perde em não aproveitar a experiência dos pais e das mães, como os primeiros educadores, pois ninguém conhece a criança ou o jovem como os seus progenitores.

2.7. Espaços onde surgem mais conflitos em contexto escolar

A compreensão das relações entre a escola e as práticas da convivência passa pela complexidade das relações sociais que estão presentes não só no espaço social como também no espaço físico escolar. Neste estudo procuramos conhecer em que espaços ocorrem com maior frequência os conflitos. Para isso interrogamos professores e alunos sobre os locais onde ocorrem com maior frequência os conflitos em contexto escolar. As respostas são apresentadas na tabela seguinte, considerando apenas as respostas afirmativas.

Tabela nº 36. Espaços onde surgem mais conflitos em contexto escolar

Na escola os conflitos acontecem mais frequentemente				
	Professores		**Alunos**	
	Frequências	Percentagens	Frequências	Percentagens
Na sala de aula	**54**	**26,9%**	**45**	**7,6%**
No recreio	**120**	**59,7%**	**425**	**72,2%**
Na cantina	8	4%	14	2,4%
No exterior da escola	16	8%	**74**	**12,6%**
No bufete	3	1,5%	32	5,4%
Nos corredores	**49**	**24,4**	24	4,1%
No ginásio	0	0%	2	0,3%

Comparando as respostas dos professores com as dos alunos, presentes na tabela 36, podemos afirmar que tanto os professores como os alunos referem que os locais onde existem mais conflitos são nos recreios. O ginásio é referido igualmente, pelas duas partes, como o lugar onde existem menos conflitos.

Importa realçar ainda que tendencialmente as respostas dos docentes e alunos se aproximam com excepção do espaço corredores onde 24,4% dos docentes afirmam ocorrerem mais conflitos, enquanto 4,1% dos alunos referem a existência de conflitos no mesmo espaço. Estes dados aproximam-se dos obtidos por Olweus (1993); Pereira (1997, 2002). Importa por último referir que no estudo apresentado no Capitulo 6 sobre a Escola A, também o recreio é percepcionado como local onde se verificam mais conflitos.

Destes dados podemos inferir que existe necessidade de mais vigilância nos recreios e programação dos espaços, que segundo estudos de Pereira (2002) evitam muitos problemas de violência que, normalmente, acontecem em espaços que não têm supervisão. O recreio é um espaço à parte onde a relação de poder assume limites diferentes da sala de aula, são locais onde se experienciam desenvolvimentos de processos de identidade e fundamentais para a aprendizagem de comportamentos positivos mas também negativos. Os professores não mostram ter tanto conhecimento dos conflitos que ocorrem neste espaço como os alunos, por entenderem que a sua preocupação e responsabilidade se limita às quatro paredes da sala de aula, esse espaço não é da sua competência. Já sobre os conflitos ocorridos nos corredores são os

professores que mais o referem, porque é o espaço, em que os alunos fazem mais ruído e onde se ouvem os gritos estridentes, mal saem da sala de aula e que mais incomoda os docentes e não os conseguem controlar do mesmo modo que no interior da sala de aula e aliás já consideram que neste espaço é responsabilidade do funcionário. Enquanto para o aluno, o corredor já é um espaço com mais liberdade e onde se encontra um adulto que eles pensam ter menos autoridade.

3. A indisciplina: responsabilidades atribuídas

As questões ligadas à indisciplina são consideradas pela literatura da especialidade como um obstáculo à construção de uma boa convivência.

Neste apartado, é nosso objectivo procurar, com base nas respostas de professores e alunos, os impedimentos referidos por estes para uma boa convivência.

Relativamente à dimensão *"desinteresse do jovem enquanto indivíduo"* consideramos duas questões: a 13, do questionário dos alunos e a 10, do questionário dos professores e com os itens (1) e (16).

3.1. A indisciplina: responsabilidades atribuídas a diversos factores

De acordo com a revisão da literatura efectuada nos quatro primeiros capítulos, a construção da convivência implica um processo de construção activa de redes de relações interpessoais que se produzem em contexto social, entres os diferentes actores da comunidade. É a partir da diversidade de centros de interesse e de opções que o jovem desenvolve os seus vínculos sociais, importantes na formação da sua personalidade e que fixa os seus marcos de referência, contribuindo para a construção da sua identidade e a valorização do espaço colectivo (García Raga, & López Martín, 2010).

Como refere Relvas (1999: 80): "(…) qualquer jovem é sempre jovem, passando, como tal, por um conjunto de processos e vivências idênticas (…) mas cada jovem é diferente do outro, exprimindo essas vivências de modo único e irrepetível (singularidades analisáveis na interacção pessoal e no caso a caso)."

O jovem, está numa fase de crescimento sociocognitivo, o que tendencialmente o torna mais impulsivo nas estratégias que utiliza para gerir os conflitos. Muitas vezes, a forma como procura resolvê-los é através da força física e da afronta, o que pode dar lugar aos problemas de convivência.

Também mostra uma capacidade reduzida de empatia e com os pontos de vista do outro. Estas são algumas das razões que podem explicar os comportamentos e as reacções que manifesta, por vezes, primárias e grosseiras.

3.1.1. Frequências das respostas sobre as responsabilidades atribuídas ao jovem enquanto ser social

Através da pergunta 13, do questionário dos alunos e da pergunta 10, do questionário dos professores e com os itens (1) e (16), desejamos saber qual a opinião sobre a indisciplina e responsabilidade do jovem.

Tabela nº 37. A indisciplina resulta da responsabilidade do jovem enquanto ser social

A indisciplina resulta da responsabilidade do jovem enquanto ser social	Concorda		Não Concordo Nem Discordo		Discordo		Total	Total
	Al.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.	Al.	Prof.
1. Muitos alunos não se interessam por nada	**391** **67%**	**153** **76%**	**145** **25%**	**19** 9%	52 9%	**29** **14%**	589 100%	201 100%
16. Há alunos que parecem estar revoltados com tudo	**342** **58%**	**173** **86%**	**176** **30%**	**16** **8%**	70 4%	12 6%	589 100%	201 100%

Como verificamos na tabela 37, existem 67% dos alunos que concordam com a atribuição da responsabilidade da indisciplina ao jovem porque este não se interessa por nada e 58% referem que a responsabilidade é resultado de estes estarem revoltados com tudo.

As opiniões dos professores vão no mesmo sentido, mas com maior valor percentual, 76% e 86% respectivamente, também atribuem a responsabilidade da indisciplina aos jovens.

Assim, existe uma maioria 67% de alunos que referem concordar que "muitos alunos não se interessam por nada", os próprios alunos têm a percepção que alguns colegas não são responsáveis na escola, não gostam de estar neste espaço, no entanto 25% de alunos não tomam posição e 9% parecem ter uma percepção diferente e discordando que os alunos não se interessem por nada. Quanto aos alunos parecerem estar revoltados com tudo, observamos que os alunos em maioria 58% concordam que estão revoltados, existindo 30% que não tomam posição e 4% que tem opinião diferente não concordando que os alunos se sintam revoltados com tudo. Os professores em larga maioria 86% afirmam que os alunos parecem revoltados,

resultado preocupante, mostra o ambiente complicado que hoje se vive na escola, resultado da indisciplina e da falta de respeito mútuo, por tudo que hoje a escola e a sociedade exigem aos docentes. O aumento da escolaridade obrigatória, a permanência e convivência dos alunos nos mesmos espaços, a escola a tempo inteiro exige uma série de mudanças importantes a nível da organização e gestão da escola. Esta conjuntura coloca novos problemas aos professores, como sejam dar resposta à diversidade dos alunos, com turmas de trinta alunos. Para evitar que os alunos se sintam revoltados é necessário potenciar os recursos pessoais e sociais destes, fazer com que eles se sintam bem neste espaço, que é deles e de toda a comunidade educativa.

A convivência tem que ser uma construção colectiva, participada por todos, jovens e adultos em interacção uns com os outros, dentro da comunidade.

Assim, do ponto de vista da prática educativa importa que o professor promova o encontro entre as diferentes formas de pensar dos alunos, de forma a contribuir para a construção de atitudes proactivas e de valores da cidadania.

De seguida, na tabela 38 apresenta-se o indicador agregado. Para a construção deste indicador consideramos as respostas dos alunos e professores aos dois indicadores “Muitos alunos não se interessam por nada”; e “Há alunos que parecem estar revoltados com tudo” sobre a indisciplina e a responsabilidade atribuída ao jovem, enquanto ser social.

Obtidas as frequências dos indicadores simples procedemos à construção do indicador agregado segundo as categorias que se pretendem. Ou seja agregaram-se os indicadores simples “1. Muitos alunos não se interessam por nada” e “16. Há alunos que parecem estar revoltados com tudo”, construímos assim o indicador agregado do qual resulta a categoria *Responsabilidades atribuídas ao jovem enquanto ser social.*

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 38. Indicador agregado da indisciplina como responsabilidade do jovem enquanto ser social

Indicador agregado Intervalos	1 A)-**Responsabilidades atribuídas ao jovem enquanto ser social**	
Não responderam	2	0,25%
Baixa concordância [2-5]	9	1,14%
	7	0,89%
	20	2,53%
	39	4,94%
Média Concordância [6-6]	**121**	**15,32%**
	132	**16,71%**
	214	**27,09%**
Alta concordância [7-10]	**141**	**17,85%**
	105	**13,29%**
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 38 as tendências de resposta vão claramente para o escalão mais elevado.

Pelos resultados observados as maiores percentagens localizam-se no escalão mais elevado.

Nas análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, [6-6] para o escalão de concordância média e [7-10] para o escalão de alta concordância.

a) Variações significativas da responsabilidade da indisciplina atribuída ao jovem, segundo as características dos respondentes

Tomando em consideração os objectivos definidos no capítulo 5 (Metodologia) e, pretendendo estudar se eventuais variações do indicador (responsabilidade da indisciplina atribuída ao jovem) variam com as características dos respondentes alunos (género, ano de escolaridade, nível de instrução familiar) e professores (idade, categoria profissional, opinião dos professores), procuramos, ainda, verificar se estes indicadores variam em função do tipo de escola (urbana, rural e periférica).

Para o efeito elaborámos as tabelas de contingência e o respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste do qui quadrado (Maroco, 2003). O teste do qui-quadrado permite a associação entre variáveis independentes cujas observações são discretas (escala nominal e ordinal), o objectivo foi verificar se a distribuição das

frequências observadas se desvia significativamente das frequências esperadas. Ou seja, o teste Qui-quadrado permite-nos analisar a relação de independência entre variáveis qualitativas e aplica-se tanto para a análise univariada, como bivariada ou multivariada. Na análise univariada, as observações de uma única população são subdivididas em categorias, geralmente os dados resultam da contagem de objectos em cada uma das categorias, pretendendo-se comparar as frequências observadas com as frequências esperadas. Na análise bivariada, analisa-se a relação entre duas variáveis nominais independentes, cada uma com duas categorias (por exemplo, sim e não ou feminino e masculino), tratando-se por isso de variáveis dicotómicas, sendo os dados apresentados em tabelas de contingência de dupla entrada (2x2). As tabelas de contingência são utilizadas para estudar a relação entre duas ou mais variáveis categóricas descrevendo as frequências das categorias de uma das variáveis relativamente às categorias das outras. O Qui-quadrado serviu-nos para medir a probabilidade de as diferenças encontradas nos dois grupos da amostra serem devidas ao acaso, partindo do pressuposto que, na verdade, não há diferenças entre esses grupos na população donde provêm. Se a probabilidade for alta pode-se concluir que não há diferenças estatisticamente significativas. Se a probabilidade for baixa (particularmente menor que 0,05) pode-se concluir que um grupo é diferente do outro grupo, quanto à característica estudada, e de forma estatisticamente significativa

Tomando por base a análise do indicador apresentados anteriormente, de seguida apresentamos o cruzamento da variável “A indisciplina como resultado da responsabilidade do jovem enquanto ser social” e as características dos respondentes presentes na tabela 39.

Tabela nº 39. A indisciplina como resultado da responsabilidade do jovem enquanto ser social segundo as características dos respondentes

A indisciplina como resultado responsabilidade do jovem enquanto ser social	Idade Prof.	Categ. Profs.	Género Alunos	Ano escolar	NIF	Tipo Esco. alunos	Tipo Esc. profs	Profs Als
Graus de liberdade	2	2	2	2	4	4	4	2
Qui-quadrado Observado	4,48	1,25	0,08	2,71	2,79	7,96	0,28	8,26
Probabilidade observada	0,11	0,53	0,96	0,26	0,59	0,09	0,99	**0,02**

Na tabela 39 apresentam-se as variações significativas sobre a percepção da indisciplina como sendo responsabilidade do jovem, enquanto ser social, com as características dos professores quanto à idade e à categoria profissional; e alunos quanto ao género, ano de escolaridade e ao nível de instrução familiar. Consideraram-se ainda as variações com o tipo de escola.

A análise desta tabela permite-nos inferir que apenas se registam variações significativas com a opinião dos alunos e professores (p = 0,02). Neste sentido, podemos dizer que os professores e os alunos percepcionam de forma diferente a responsabilidade da indisciplina atribuídas ao jovem enquanto ser social.

b) Indisciplina e responsabilidade do jovem, segundo opinião de alunos e professores

Ao analisarmos a variação da indisciplina onde a responsabilidade é atribuída ao jovem, com a opinião de alunos e professores, verificámos que o grau de indisciplina atribuída é tendencialmente maior nos professores (83%) e um pouco menor nos alunos (73%), ainda que os dois concordem em atribuir-lhe um alto grau de responsabilidade a este.

Tabela nº 40. Variação indisciplina como responsabilidade do jovem, pela opinião de alunos e professores

Alunos1/Profes2 **1a) Ao jovem enquanto ser social**	Alunos	Professores	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	63	12	75
	11%	0,6%	10%
Média Concordância [6-6]	**98**	**23**	121
	17%	**11%**	15%
Alta concordância [7-10]	**426**	**166**	592
	73%	**83%**	**75%**
TOTAL	587	201	788
	100%	100%	100%
Qui-quadrado observado = 8,26; Graus de liberdade 2; Probabilidade observada **0,02**			

Alunos e professores afirmam, em larga maioria, um grau de alta concordância, relativamente à atribuição das responsabilidades da indisciplina ao jovem enquanto indivíduo, sendo mais elevado nos professores.

Porém, os alunos são aqueles que em maior percentagem (11%) por comparação com os professores (6%) afirmam que discordam com a atribuição da responsabilidade da indisciplina ao jovem enquanto ser social. Uns e outros reconhecem que o jovem é responsável pela indisciplina, porque ou está revoltado ou desinteressado da escola.

Estes dados sugerem a necessidade de se organizarem intervenções psicopedagógicas para interceder nos problemas de convivência. No sentido de se configurar a escola como um espaço de convivência, que prepara os cidadãos com as competências necessárias para saber viver e interactuar com os outros de uma forma democrática (García Raga & López Martín, 2010).

No nosso entender, a convivência decorre de um estado de interacções pessoais que expressam o modo de operacionalizar as condutas e os comportamentos desses sujeitos. A escola precisa estar preparada para atender a esta diversidade de comportamentos. Daí considerarmos ser necessário que, uma escola preocupada com a educação para a convivência, encontre espaços e defina estratégias organizativas de gestão pacífica de conflitos, como uma oportunidade para reflectir e contribuir para uma integração democrática das normas e, consequentemente, para uma melhoria

pessoal do aluno e da escola em geral, onde este sinta que a frequência da escola faz sentido (Barreiro, Rio & Machado, 2010).

3.2. O (des)interesse do aluno

Os comportamentos distintos e as diferentes formas de adaptação à escola e às suas exigências podem levar ao desinteresse do aluno pela escola (Amado, 2000). Por isso, esta instituição necessita de apresentar respostas diversificadas para os diferentes tipos de alunos e, por outro lado, estes também necessitam de adaptar a sua individualidade às regras e normas da escola.

Por outro lado, o aluno, para chegar a mostrar interesse pela escola, necessita de ser acompanhado e ouvido de uma forma compreensiva e respeitado na sua individualidade. Por isso, o trabalho do professor deve ser essencialmente relacional, já que a complexidade das relações humanas só se aprende com a compreensão e o diálogo com os alunos (Amado, 2000; Rodríguez Jares, 2007).

3.2.1. Frequências simples das respostas consideradas na responsabilidade atribuída ao aluno

Com os itens (10) e (25) das questões referidas na pergunta pretendemos conhecer a opinião dos nossos respondentes, em relação à indisciplina e responsabilidade do aluno. Isto é, se pensam que os alunos têm dificuldade de concentração e por isso conversam para o lado ou então se consideram que alguns alunos têm dificuldade em perceber o que se lhes diz e, por isso, desinteressam-se pelas matérias e ocupam o tempo a conversar com os colegas.

Tabela nº 41. Frequência da indisciplina como responsabilidade do aluno

B) Responsabilidades atribuídas ao aluno	Concorda		Não Conc. Nem Disc		Discordo		Total	Total
	Al.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.
10. Os alunos têm dificuldade de concentração e conversam para o lado	169 20%	**166** **82%**	**168** **29%**	21 10%	**249** **42%**	14 6%	589 100%	201 100%
25. Há alunos que têm dificuldade em perceber o que se lhe diz e por isso desinteressam-se pelas matérias e ocupam o tempo a conversar com os colegas	**341** **58%**	**172** **85%**	**172** **29%**	**18** **9%**	90 12%	11 5%	589 100%	201 100%

Como verificamos na tabela 41, a maioria dos professores afirma concordar (82%) que as responsabilidades da indisciplina são atribuídas ao aluno por este apresentar dificuldades de concentração e conversar para o lado. No mesmo sentido, são também apontadas responsabilidades ao aluno, por dificuldades em perceber o que se lhe diz e, por isso, desinteressam-se pelas matérias ocupando o tempo a conversar com os colegas (85%). Em geral, parece que uma grande maioria de docentes tende a atribuir uma boa parte da responsabilidade da indisciplina às características particulares do aluno.

Comparativamente os alunos discordam (42%) ter responsabilidade na indisciplina por terem dificuldade de concentração e conversarem para o lado. Já na atribuição da responsabilidade de indisciplina por terem dificuldade em perceber o que se lhe diz e por essa razão se desinteressarem pelas matérias e ocuparem o tempo a conversar para o lado, a maioria (58%) já concorda que pode contribuir para a indisciplina. Sendo que não existe uma percentagem tão evidente como no caso dos professores, uma vez, que 29 % "não concorda nem discorda" e 12 % discordam desta afirmação.

Aqui torna-se evidente a diferente percepção que os alunos e os professores têm sobre a atribuição da responsabilidade da indisciplina aos próprios alunos. Assim mostram acordar que a responsabilidade da indisciplina é atribuída ao aluno pelo facto de ele não compreender as matérias e se desinteressar ocupando o tempo a conversar com os colegas. Mas mostram também um desacordo notável quanto à atribuição destas "as dificuldades de concentração dos alunos."

Quanto ao tema do "desinteresse dos alunos", não podemos esquecer a responsabilidade que nela podem ter a escola e os professores. Assim, este passa por aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses (Abramovay & Rua, 2003). Mas também pode ser por o professor usar estratégias inadequadas e as aulas se tornarem desinteressantes e repetitivas, não conseguindo motivar o aluno. Ou ainda, porque às vezes, a linguagem da escola e a linguagem do aluno, não se encontram.

Cada aluno possui um capital cultural específico que se traduz na sua maneira de ser e estar no mundo. Por outro lado, o currículo escolar não valoriza o conhecimento deste aluno, mas sim aquele que é socialmente dominante, o que corresponde ao que se convencionou chamar "cultura" (…) a cultura da chamada classe média" (Silva, 1993: 65). Este currículo tem uma forte componente académica

em detrimento das habilidades sociais. Entendemos que uma forma de ajudar a ultrapassar esta situação poderá ser, através de uma melhor e maior relação entre a escola e a família.

3.2.2. O indicador agregado

Considerando as respostas dos alunos e professores construímos o indicador agregado de responsabilidades atribuídas ao aluno. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 42. Indisciplina como responsabilidade do aluno - indicador agregado

QUESTÃO: 1. B Indisciplina e responsabilidade do aluno		
Não resposta	7	0,89%
Baixa concordância [2-5]	13	1,65%
	11	1,39%
	48	6,08%
	107	13,54%
Média Concordância [6-6]	171	21,65%
	130	16,46%
	193	24,43%
	73	9,24%
Alta concordância [7-10]	37	4,69%
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 42 as tendências de resposta vão para o escalão mais elevado.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [6-6] e para o de alta concordância [7-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Tomando em consideração o referido anteriormente, pretendemos estudar as variações da indisciplina e responsabilidade do aluno. Na tabela 43 apresentam-se os resultados do cruzamento entre as diferentes variáveis.

Tabela nº 43. Variação da opinião dos alunos/professores sobre a indisciplina como responsabilidade do aluno, de acordo com características dos respondentes

1. B) Indisciplina e responsabilidade do aluno	Idade Prof	Categoria Profissional	Género Alun.	NIF	Ano de escolaridade	Professores/ Alunos	Tipo de esc.a Alun.	Tipo desc. prof.
Graus de liberdade	2	2	2	4	2	2	4	4
Qui-quadrado Observado	1,83	1,53	2,77	10,84	11,85	119,76	2,36	0,86
Probabilidade observada	0,40	0,51	0,25	**0,03**	**0,00**	**0,00**	0,67	0,93

Verificou-se pelos resultados obtidos, existirem variações estatisticamente significativas com a opinião dos respondentes, com o ano de escolaridade e com o nível de instrução familiar, cujos resultados detalhamos de seguida.

b) Variação da responsabilidade do aluno segundo a opinião de Alunos e Professores

A partir da distribuição obtida para este indicador, procurámos analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída aos alunos, segundo a opinião de alunos e professores. Apresentam-se de seguida os resultados (cf. Tabela 44)

Tabela nº 44. Variação da responsabilidade do aluno segundo a opinião de Alunos e Professores

Alunos1/Profes2 Indisciplina e responsabilidade do aluno	Alunos	Professores	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	173	6	179
	30%	0,3%	23%
Média concordância [6-6]	153	18	171
	26%	0,9%	22%
Alta concordância [7-10]	255	177	432
	44%	88%	55%
TOTAL	581	201	782
	100%	100%	100%
Graus de liberdade=2; X2 observado=120,19; Probabilidade observada=0,00			

Como podemos observar pelos dados da tabela 44, em maior percentagem os professores atribuem responsabilidades da indisciplina ao aluno (88%). Estes

resultados eram expectáveis uma vez que, como vimos anteriormente, as responsabilidades são normalmente atribuídas a estes, por parte dos professores.

Em menor percentagem (44%) dos alunos concordam que são responsáveis pela indisciplina. Importa, por outro lado, realçar que só apenas 0,3% dos docentes afirma discordar que a responsabilidade da indisciplina seja atribuída aos alunos, em contrapartida 30% dos alunos considera não terem responsabilidade nos comportamentos de indisciplina atribuídos, quer à falta de concentração, quer à dificuldade em perceber a matéria. Aqui observamos mais uma vez, as diferentes perspectivas que docentes e alunos têm sobre a atribuição da responsabilidade da indisciplina aos alunos.

c) Variação com o ano de escolaridade

Face às variações encontradas para este indicador, procurámos conhecer se as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída aos alunos variavam também de acordo com o ano escolar.

Tabela nº 45. Variação da indisciplina como responsabilidade do aluno, com o ano de escolaridade

Ano que frequentas / Indisciplina e responsabilidade do aluno	5º-6º Anos	7º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	**81**	87	168
	31%	28%	29%
Média concordância [6-6]	52	**99**	151
	20%	**32%**	26%
Alta concordância [7-10]	**130**	**122**	252
	49%	**40%**	44%
TOTAL	263	308	571
	100%	100%	100%
Graus de liberdade=2; X2 observado=11,62; Probabilidade observada = **0,00**			

Os resultados da tabela 45 permitem-nos inferir que a variação ocorre em maior percentagem com os alunos do 5º e 6º ano que apresentam um grau médio 20% e alto (49%) de concordância na atribuição da responsabilidade da indisciplina ao aluno. No entanto existem 31% de alunos do 2º ciclo e 28% do 3º ciclo que mostram baixa concordância em relação à atribuição da responsabilidade da indisciplina ao aluno.

Relativamente aos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, 40% destes também apresentam um alto grau de concordância em atribuir a responsabilidade ao próprio aluno. Se adicionarmos o grau médio de concordância (32%) e de alta concordância (40%), observamos que são os alunos do 3º ciclo os que atribuem maior responsabilidade à indisciplina é atribuída ao aluno. Se bem que a diferença é muito pequena: 72% para 69%.

Também Amado (2000: 7) menciona que a indisciplina pode resultar do "desvio às regras da produção", isto é, dos incidentes que ocorrem na sala de aula e que são entendidos como 'disruptivos' e que perturbam o bom funcionamento da aula.

Podemos dizer que os alunos se constroem na interacção com os seus pares e no confronto de ideias com todos os actores com os quais se cruzam ao longo do seu percurso. Porém, há alunos que têm dificuldade em compreender a mensagem que o professor procura transmitir, por isso desinteressam-se pelas matérias e ocupam o tempo a conversar com os colegas do lado.

d) Variação da responsabilidade da indisciplina atribuída ao aluno, com o nível de instrução familiar

Face aos resultados obtidos anteriormente, procuramos também analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída aos alunos, segundo o nível instrução familiar (NIF).

Tabela nº 46. Variação da responsabilidade do aluno de acordo com o nível de instrução familiar

NIF / Indisciplina responsabilidade do aluno	1º 2º e 3º Ciclos	Secundário	Superior	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	113	35	**23**	171
	28%	34%	**43%**	30%
Concordância média-alta [6-6]	103	23	17	143
	25%	23%	32%	25%
Alta concordância [7-10]	**190**	**44**	13	247
	47%	**43%**	25%	44%
TOTAL	406	102	53	561
	100%	100%	100%	100%
Graus de liberdade = 4,00; X2 Observado = 10,88; Probabilidade Observada = 0,03				

Os dados da tabela 46 permitem-nos inferir que a responsabilidade do aluno na indisciplina varia com o nível de instrução familiar. Assim, os alunos cujos pais

possuem nível habilitacional até ao 3º ciclo apresentam um alto grau de concordância (47%) sobre a responsabilidade da indisciplina ser atribuída ao aluno. No mesmo sentido os alunos cujos pais possuem a escolaridade de nível secundário também apresentam um alto grau de concordância (43%).

Apenas 43% dos pais, com nível escolar superior, apresentam um baixo grau de concordância na atribuição da responsabilidade da indisciplina aos seus educandos. Estes resultados podem sugerir que estes pais consideram que a responsabilidade da indisciplina não é apenas dos seus filhos, porque possuem altas expectativas sobre eles, entendendo que a indisciplina resulta de outras factores, que não passa apenas pela responsabilidade dos seus educandos. Também poderá ser por estes pais, terem passado mais tempo no sistema educativo, e terem um melhor conhecimento do seu funcionamento, assim como um maior nível de cultura e formação que lhes permite estarem mais conscientes da responsabilidade da própria escola e dos docentes, sobre esta realidade e podem deste modo transmitir aos seus filhos esse conhecimento.

4. A organização da escola

Como vimos anteriormente, no capítulo 1, compreendemos que a gestão que se faz dos espaços e dos tempos, na organização escolar, podem ser potenciadores de indisciplina e problemas de convivência. Se recordarmos o efeito negativo da 'desocupação' dos alunos, isto é, do tempo livre de ociosidade; da falta de vigilância nos recreios; do número elevado de alunos por turmas; da composição heterogénea das turmas (repetentes e desinteressados e interessados); etc. Tudo isto contribui para o aumento desta problemática.

O aluno pode sentir-se desmotivado e insatisfeito na escola, como afirma Alvarez Núñez (2003: 276):

> "(…) la obligatoriedad de la asistencia, la rigidez de sus horarios, la desatención hacia sus intereses y necesidades o el poco control que éstos tienen sobre su trabajo, ya que son los docentes quienes deciden qué cosas tienen que hacer, cómo deben realizarlas, en qué momento y por cuánto tiempo, así como son los encargados de evaluar sus resultados. Todos estos factores pueden convertirse en elementos desmotivadores para los estudiantes."

A desmotivação, a falta de interesse, o não gostar de permanecer na instituição, contribuem também para os problemas de convivência em contexto escolar.

De seguida, analisamos as respostas que obtivemos em relação à imagem que os nossos respondentes têm das responsabilidades atribuídas à forma de organização da escola. Procuramos saber se a forma como estão organizadas as turmas, pode contribuir para a existência de actos de indisciplina. Pretendemos, através dos itens (2) e (17), das questões (13), do questionário dos alunos e da (10), do questionário dos professores, saber qual a opinião dos nossos respondentes em relação à indisciplina e a responsabilidade atribuída à forma como a escola está organizada, particularmente quanto à forma como se configuram as turmas.

4.1. Frequências das respostas às questões consideradas

Procurámos saber se, na perspectiva de alunos e professores, o elevado número de alunos por turma e a forma como são constituídas as turmas, e se nelas foram inseridos os alunos problemáticos, são factores que contribuem para a indisciplina.

A opinião dos nossos respondentes foi a seguinte:

Tabela nº 47. Frequência da indisciplina atribuída à responsabilidade da organização das Turmas

2.1. Indisciplina e responsabilidade da organização das Turmas	Concorda		Não Concorda Nem Discorda		Discordo		Total	Total
	Al.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.	Al.	Prof.
(2) As turmas são demasiadamente grandes	**203 34%**	**146 72%**	**211 36%**	14 7%	**174 30%**	**41 20%**	58 100%	201 100%
(17) Há turmas onde foram inseridos os alunos que causam maiores problemas	**298 50%**	**129 64%**	**203 34%**	**40 20%**	88 15%	28 13%	589 100%	201 100%

Como verificamos na tabela 47, existem 72% de professores que concordam que as turmas são demasiadamente grandes e 64% referem que há turmas onde foram inseridos os alunos que causam maiores problemas. Isto é, os docentes parecem entender que a organização das turmas contribui para a responsabilidade da indisciplina.

Já os alunos, numa maioria relativa (50%), afirmam no mesmo sentido que os professores no que diz respeito a introduzirem em turmas especificas aos alunos que causam maiores problemas. Em relação ao tamanho das turmas os alunos apresentam opiniões mais divididas, 34% de alunos acompanham o pensamento dos professores,

mas existem 30% que discordam que as turmas sejam muito grandes. Esta diferença entre ambos pode ser compreensível, porque os professores precisam de fazer um ensino para atender à diversidade de alunos que estão dentro da sala e com turmas excessivamente grandes é muito difícil fazer um trabalho individualizado de modo a atender às diferenças dos alunos e apoiar individualmente os que realmente necessitam.

Alunos e professores entendem que a introdução de alunos com problemas em turmas específicas contribuem para o aumento de problemas de convivência. A introdução de alunos com problemas e repetentes, todos na mesma turma, aumenta a dificuldade de gestão, com alunos desinteressados, desmotivados e mais difíceis de motivar. E o que conseguimos é uma escola, que alegando a sua preocupação com a inclusão dos alunos iguais, funciona como um amplificador das desigualdades sociais e de insucesso. Realmente não existe nada mais desigual do que tratar da mesma forma aqueles que são desiguais.

As turmas mais problemáticas não são os professores mais experientes, mas sim para os contratados, que são normalmente os últimos a chegar à escola, com menos experiência e com grande dificuldade de controlar estas turmas e que os alunos facilmente se apercebem da sua fragilidade. O professor rapidamente constrói baixas expectativas e um sentimento de impotência para conseguir levar a bom porto estas turmas.

Os professores sabem que um excessivo número de alunos por turma não permite um apoio individualizado, aos alunos com mais dificuldade, o que contribui para o aumento do insucesso, do desinteresse do aluno e dos problemas de convivência na escola.

As pessoas não aprendem todas da mesma maneira. O excesso de alunos na turma é um dos factores que dificulta a participação dos alunos, originando, muitas vezes, atrasos no desenvolvimento escolar. Uma vez que hoje as escolas não têm o papel de apenas instruir as crianças e os jovens, vão muito além disso. Os alunos merecem toda atenção do professor. Muitas vezes, os professores sentem-se perdidos por não terem condições para utilizar as técnicas educacionais de forma satisfatória a fim de ajudar os alunos no crescimento e desenvolvimento, dentro do processo de ensino-aprendizagem. Uma sala de aula lotada compromete a qualidade do ensino.

A "gestão da educação" evidencia "grandes incertezas" devido a uma série de factores: "crescimento explosivo da procura de educação; criação ou desenvolvimento de novos sistemas de ensino, evolução da pedagogia, perspectivas novas sobre o papel da escola e dos professores; problemas de financiamento; evolução tecnológica e participação nas decisões" (Gomes, 1992: 37-38).

4.1.1. O indicador agregado da Indisciplina como responsabilidade da organização das Turmas

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado da indisciplina responsabilidade da organização das turmas. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 48. Indisciplina como responsabilidade da organização das turmas - indicador agregado

QUESTÃO:	2. A- Organização das turmas	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Não resposta	1	0,13%
Baixa concordância [1-3]	35	4,43%
	102	12,91%
	138	17,47%
Média concordância [4-5]	176	22,28%
	135	17,09%
	79	10,00%
	57	7,22%
	40	5,06%
	23	2,91%
Alta concordância [6-10]	4	0,51%
Totais	790	100,00%

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [1-3] para o escalão de baixa concordância, para o escalão concordância média [4-5] e para o de alta concordância [6-10].

4.1.2. Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações das responsabilidades atribuídas à forma de organização das turmas. Para tal, realizamos o cruzamento desta variável com as características dos respondentes. Assim, fizemos os cruzamentos dos dados e aplicámos-lhe o teste do qui-quadrado.

Tabela nº 49. Variações significativas da indisciplina como responsabilidade da organização das turmas, pelo perfil dos respondentes

Indisciplina e responsabilidade da organização das Turmas	Idade	Género Alun.	Categ. Profis-sional	Profes. /Alunos	Ano de escolaridade	Tipo Esco. Alun.	Tipo Esc. Prof.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	13,49	10,21	4,74	149,25	52,01	0,50	7,22	49,12
Probabilidade observada	0,00	0,01	0,09	0,00	0,00	0,97	0,12	0,00

Verificamos, pelos resultados obtidos, que existem variações estatisticamente significativas, com a idade dos professores, o género dos alunos, o ano de escolaridade, o nível de instrução familiar dos alunos, da opinião dos alunos e professores. Os resultados são os apresentados nas tabelas seguintes:

a) Variação com a idade dos professores

Perante os dados obtidos para este indicador, procurámos analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída à forma de organização da escola, segundo a idade dos professores.

Tabela nº 50. Variação da indisciplina como responsabilidade da organização da escola, pela idade dos professores

Idade / Indisciplina e responsabilidade da organização escolar 2. A) Organização das turmas	Idade professores [24-40]	Idade professores [41-68]	Total
Baixa concordância [1-3]	5	2	7
	0,5%	0,2%	0,4%
Média concordância [4-5]	28	11	39
	29%	11%	20%
Alta concordância [6-10]	**63**	**91**	154
	66%	**88%**	77%
TOTAL	96	104	200
	100%	100%	100%
Graus de liberdade =2,00 ; X2 Observado = 13,49; Probabilidade observada=0,00			

Pela análise da tabela 50, verificamos que os professores mais velhos (88%), seguidos dos mais novos (66%) referem um alto grau de concordância, em relação à atribuição da responsabilidade da indisciplina, na forma como as turmas são organizadas. A composição das turmas e o manter alguns alunos perturbadores, na mesma turma durante anos sucessivos, são razões apontadas pelos professores com mais anos na profissão, para a existência dos actos de indisciplina.

Como podemos observar na tabela 50 existem muito poucos professores (0,4% do total) , que não dão importância a esta variável. A grande maioria aponta a forma como as turmas estão organizadas, ao número elevado de alunos por turma e a composição heterogénea das turmas (repetentes e desinteressados e interessados) como sendo os responsáveis pelos problemas de indisciplina na escola.

Observamos uma diferença entre as respostas dos docentes mais novos e os que possuem mais de quarenta anos, os professores mais velhos estão há mais tempo na escola, conhecem melhor a sua organização, podem escolher os horários e as turmas, sentem-se mais seguros na profissão e fazem mais exigências, os mais novos são mais tolerantes, já estão habituados a ficar sempre com: as turmas, os horários e as salas piores da escola.

b) Variação com o género dos alunos

Perante os resultados obtidos para este indicador, procurámos analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída à organização da escola, segundo o género dos alunos.

Tabela nº 51. Variação da indisciplina como responsabilidade da organização da escola, pelo género dos alunos

Género/alunos Indisciplina e responsabilidade da organização escolar 2. A) Organização das turmas	Feminino 1	Masculino 2	TOTAL
Baixa concordância [1-3]	**136**	84	220
	42%	32%	37%
Média concordância [4-5]	75	**90**	165
	23%	**34%**	28%
Alta concordância [6-10]	**112**	**91**	203
	35%	**34%**	35%
TOTAL	323	265	588
	100%	100%	100%
Graus de liberdade =2,00 ; X2 Observado = 10,21; Probabilidade observada=0,01			

Constatamos, pela observação da tabela 51, que os alunos respondentes, do género feminino, referem uma baixa concordância (42%) na atribuição da indisciplina à responsabilidade da organização das turmas.

Os dois géneros concordam, num grau de alta concordância, 35% raparigas e 34% rapazes Se adicionar os valores de concordância média com a alta concordância, a maioria de rapazes (68%) e raparigas (58%) concordam que a forma como a escola está organizada é responsável pelos problemas de indisciplina. Sendo as alunas 42% as que apresentam um pensamento mais favorável, talvez por não sentirem os problemas da indisciplina da mesma forma que os alunos ou por aceitarem de forma passiva, os comportamentos de indisciplina, existe o entendimento de que as alunas são mais controladas e mais conservadoras e que os alunos são mais agitados. Mas os rapazes afirmam que isso era antigamente, hoje caminham a passos largos para a igualdade, as alunas actualmente estão mais agressivas do que no passado.

c) Variação com a opinião de professores e alunos

Perante os resultados obtidos para este indicador, procurámos analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída à organização da escola, segundo a opinião de professores/alunos.

Tabela nº 52. Variação da indisciplina como responsabilidade da organização, pela opinião de professores/aluno

Alunos1/Profes 2 Indisciplina e responsabilidade da organização 2.A) Organização das turmas	Alunos	Professores	TOTAL
Baixa concordância [1-3]	**220**	**55**	275
	37%	**27%**	35%
Média concordância [4-5]	165	**146**	311
	28%	**73%**	39%
Alta concordância [6-10]	203	0	203
	35%	00%	26%
TOTAL	588	201	789
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 149,25; Probabilidade observada 0,00			

Pela observação dos dados na tabela 52, referentes à variação de opinião alunos/professores, verificamos que a maioria dos professores apresenta uma concordância média (73%), em relação à responsabilidade da indisciplina pela forma

como a escola está organizada. Mas curiosamente os professores não referem alta concordância, na atribuição da indisciplina à organização das turmas, talvez por se sentirem impotentes para alterar a sua organização, uma vez que são os serviços centrais que determinam a sua constituição numérica.

A opinião dos alunos apresenta um grau de concordância media e alta de 63% um pouco mais baixa que os professores, mas também atribuem a indisciplina à forma como as turmas são organizados, há 35% de alunos que lhe atribuem um grau de alta concordância.

No entanto existem 37% de alunos e 27% de professores que apresentam um grau de baixa concordância na responsabilidade da indisciplina atribuída à forma de organização da escola. Para estes actores o excesso de alunos por turma e o facto de existirem turmas onde são inseridos alunos problemáticos, parece não contribuir para os problemas de indisciplina.

Na escola actual portuguesa, ao ser 'uma escola de todos e para todos', é um espaço onde ocorrem inúmeras exigências. A organização desta nova escola deixa alguma frustração aos professores, por não ser acompanhada com recursos humanos e materiais necessários. O professor, mero executor das decisões dos serviços centrais, tem uma intervenção pedagógica muito limitada, é apenas um mediador técnico do currículo. A este, é exigido que conheça bem as normas pedagógicas emanadas da Administração Central e que as aplique no contexto sala de aula, através de processos rigorosos de planificação, execução e controlo de resultados. Mas não existem espaços adequados para atender aos problemas de convivência. Quando os alunos transgridem as regras estipuladas, a resposta dá-se através da aplicação dos normativos legais.

d) Variação com ano de frequência

Perante os resultados obtidos para este indicador, procurámos analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída à organização da escola, segundo o ano escolar dos alunos.

Tabela nº 53. Variação da indisciplina como responsabilidade da organização, pelo ano de escolaridade

Ano de frequência / Indisciplina - responsabilidade da organização 2.A) Organização das turmas		5º e 6º Anos	7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância [1-3]		58	**158**	216
		22%	**51%**	37%
Média concordância [4-5]		95	67	162
		36%	22%	28%
Alta concordância [6-10]		**114**	86	200
		43%	28%	35%
TOTAL		267	311	578
		100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 52,01;Probabilidade observada 0,00				

Como a tabela 53 permite verificar, os alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico, apresentam uma baixa concordância 51% que a forma de organização das turmas contribui para a indisciplina. No entanto se olharmos para as médias e altas concordâncias mostram-nos que os alunos do 2º ciclo referem uma média e alta concordância de 79% e os do 3º ciclo 50%, deste modo, podemos inferir que os alunos consideram a forma como são organizadas as turmas contribuem para os problemas de indisciplina. Observamos que existe uma diferença entre os dois ciclos de ensino. Sendo os alunos do segundo ciclo que entendem que a organização da escola contribui para os problemas de indisciplina já os alunos do terceiro ciclo referem que a organização das turmas não é responsável pela ocorrência de indisciplina.

Para Afonso (2006: 67) "o aumento do número de alunos nas escolas e a consequente heterogeneidade tornaram as estruturas iniciais escolares inoperantes". Tal como está acontecer em Portugal com a constituição dos megas agrupamentos e com o aumento do número de alunos por turma. Do ponto de vista pedagógico um agrupamento com mais de 4000 alunos é exagerado, como acontece nos concelhos de Sintra e de Alcobaça. A partir do próximo ano lectivo, o número mínimo de alunos por turma do 5º ao 12º ano passará a ser de 26 alunos, contra os 24 actuais. Quanto ao número máximo, o governo pretende estipular os 30 alunos, em vez dos 28 actuais. Estas medidas são uma injustiça à qualidade do ensino em Portugal. Apesar de a OCDE já ter alertado para a elevada taxa de insucesso escolar no nosso país. O

governo português com a reunião das várias escolas num só agrupamento tem apenas uma preocupação cumprir a norma orçamental que impõe esta medida e ter um maior controlo sobre as escolas.

e) Variação com o nível de instrução familiar

Perante os resultados obtidos para este indicador, procurámos analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída à organização da escola, segundo o nível de instrução familiar.

Tabela nº 54. Variação da indisciplina com responsabilidade da organização escola, pelo nível de instrução familiar

NIF / Indisciplina e responsabilidade da organização 2.A) Organização das turmas	1º- 2º - 3º Ciclos	Secundário	Superior	TOTAL
Baixa concordância [1-3]	**180**	21	11	212
	44%	20%	20%	37%
Média concordância [4-5]	123	25	12	160
	30%	24%	22%	28%
Alta concordância [6-10]	107	**58**	**31**	196
	26%	**56%**	**57%**	35%
TOTAL	410	104	54	568
	100%	100%	100%	100%
Graus de liberdade 4; X2 observado 49,12; Probabilidade observada 0,00				

Como a tabela 54 permite verificar, a maioria dos respondentes com um nível de instrução familiar superior e secundário, apresentam um grau de alta concordância no sentido de entenderem que a forma como as turmas são organizadas contribui para os problemas de indisciplina. Os filhos dos pais com mais habilitações afirmam que a composição heterogénea das turmas contribui para os actos de indisciplina.

Em sentido oposto, os filhos dos pais com menos habilitações, discordam que a forma de organização da escola contribua para a responsabilidade da indisciplina, talvez, por considerarem outras razões para a causa da indisciplina, que não seja a organização das turmas. Como por exemplo: a relação professor - aluno, os grupos de pares, os próprios alunos, programas pouco motivadores, professores e famílias.

O próprio comportamento de indisciplina é considerado por uns professores como anormal e por outros encarado como normal, sem a gravidade que alguns

docentes lhes atribuem (Amado, 2001). A indisciplina depende da maneira como é encarada e avaliada pelos implicados nela. Isto mostra-nos desde logo a complexidade deste fenómeno e como são diferentes as interpretações que se fazem de uma mesma realidade.

4.2. A gestão da diversidade

Com os itens (3) e (18), das questões 13, do questionário dos alunos e 10, do questionário dos professores pretendemos saber qual a opinião dos nossos respondentes, em relação às responsabilidades da indisciplina atribuídas à forma de gestão da diversidade de alunos existentes actualmente na escola, e considerando que o atendimento à diversidade é um valor tão necessário como a igualdade. Procuramos saber o que pensam os alunos e professores, sobre a atitude destes, quando os docentes explicam para os alunos que sabem mais e os outros não entendem nada. E quando explicam para os que sabem menos, os outros, se sentem a perder tempo. Ou se a forma de responder e gerir esta diversidade, contribui para as responsabilidades de indisciplina, em contexto escolar.

4.2.1. Frequências simples das respostas às questões consideradas

A frequência simples da responsabilidade da indisciplina atribuída à gestão da diversidade, apresentou os seguintes resultados:

Tabela nº 55. Frequência das respostas à indisciplina como responsabilidade da gestão da diversidade

2.1. Indisciplina - responsabilidade da gestão da diversidade	Concorda		Não Concordam Nem Discordam		Discordo		Totais	
	Al.	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Al.	Prof.
(3) Os professores quando explicam para os que sabem mais, os outros não entendem nada	**211** **59%**	**75** **37%**	**207** **35%**	52 26%	167 28%	**74** **37%**	589 100%	201 100%
(18) Os professores quando explicam para os que sabem menos, os outros sentem-se a perder tempo	**195** **33%**	**84** **41%**	**206** **35%**	50 25%	186 31%	**66** **33%**	589 100%	201 100%

Pelos dados observados na tabela 55, inferimos que são os alunos comparativamente com os professores, que em maioria (59%) afirmam que quando os

professores explicam as matérias para os alunos que sabem mais e os outros não compreendem nada. Assim, não atendendo à diversidade dos alunos, estão a contribuir para os problemas de indisciplina.

Já quando referem que os professores quando explicam para os que sabem menos, os que sabem mais sentem-se a perder tempo, são os professores que concordam em maior percentagem (41%) que estes também contribuem para os problemas de indisciplina. No entanto existe uma percentagem menor de professores (37%) que discordam que a indisciplina resulte de não explicarem as matérias para os que sabem mais e entretanto os outros alunos não compreendem nada, estes podem ser os que se preocupam em atender à diversidade dos alunos e em acompanhar de modo diferente os que revelam mais dificuldades. Já quando explicam para os que sabem menos e os outros se sentem a perder tempo, são os alunos 31% que discordam que contribua para os problemas de indisciplina. A tarefa de gerir uma turma em que as aprendizagens se processam de acordo com a heterogeneidade dos alunos e não em função do aluno médio torna-se um grande desafio para os profissionais. A atitude pedagógica do professor é fulcral no desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Dos dados podemos deduzir que alunos e professores assumem que a responsabilidade da indisciplina é atribuída ao facto de os professores não atenderem adequadamente à diversidade dos alunos em contexto sala de aula.

Para nós parece-nos óbvio que quando o aluno está na aula e não compreende o que o professor diz facilmente se desinteressa pela actividade escolar e só pode a curto prazo caminhar para o insucesso escolar e a longo prazo para o abandono escolar. Também é normal que o professor prefira trabalhar mais com alunos interessados do que desinteressados. É claro que o desinteresse tem vários factores intrínsecos e extrínsecos à relação pedagógica. Mas a acção do professor é fundamental na gestão dos interesses dos alunos.

Por outro lado, no nosso entender, a diversidade é um valor tão importante como a igualdade. O modo como a escola e os professores enfrentam as diversidades está naturalmente em estreita relação com o clima de convivência. E, para poder atender melhor à grande diversidade dos alunos que existem nas escolas, é fundamental realizar as necessárias adequações organizativas curriculares e metodológicas.

Na realidade, como refere Relvas (1999: 83): "(…) a escola deve oferecer aos adolescentes a possibilidade de desempenho do seu papel de aluno de formas diversas, para que estes não fiquem restringidos a uma única forma de actuação (por exemplo bom aluno)." Quando isto acontece, o aluno corre o risco de abandonar os seus objectivos pessoais, para se adaptar aos exigidos pela escola ou, pelo contrário, concentrar-se nos seus objectivos pessoais, ingressando numa situação de ruptura com a escola e seguindo os caminhos do desvio, não aceites pela escola, não se identificando e sentindo-se excluído deste contexto.

4.2.2. O indicador agregado da indisciplina como responsabilidade da gestão da diversidade

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado de responsabilidades de indisciplina, atribuídas à forma gestão da diversidade. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 56. Indicador agregado a indisciplina como responsabilidade da gestão da diversidade

QUESTÃO:	2. b Gestão da diversidade	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Não resposta	6	0,76%
Baixa concordância [2-4]	32	4,05%
	36	4,56%
	102	**12,91%**
Média concordância [5-6]	**111**	**14,05%**
	185	**23,42%**
	131	**16,58%**
	116	**14,68%**
	41	5,19%
Alta concordância [7-10]	29	3,67%
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 56 as tendências de resposta vão claramente para o escalão de média concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-4] para o escalão de baixa concordância, para o escalão intermédio [5-6] e para o de elevada concordância [7-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações da responsabilidade da indisciplina, atribuídas à gestão da diversidade de alunos existentes na escola actual. Para o efeito, como vimos fazendo até agora, elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, com recurso ao teste do qui-quadrado.

Tabela nº 57. Variações significativas da indisciplina como responsabilidade atribuida a gestão da diversidade, pelo perfil dos respondentes

2b. Gestão da diversidade	Idade	Género Alunos	Categoria Profissional	Professores/Alunos	Ano de escolaridade	Tipo de Escola profs	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4
Qui-quadrado Observado	1,53	5,78	0,81	2,12	26,90	5,24	3,57
Probabilidade observada	0,46	0,06	0,67	0,35	**0,00**	0,26	0,47

Verificou-se, pelos resultados obtidos, que existe variação significativa, apenas com a gestão da diversidade, pelo ano de escolaridade.

b) Variação com o ano de escolaridade

Perante os resultados obtidos para este indicador, procurámos analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída à gestão da diversidade, segundo o ano escolar dos alunos.

Pela análise da tabela, verificamos que a concordância da indisciplina atribuída à gestão da diversidade aumenta nos alunos do 3º ciclo.

Tabela nº 58. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da gestão da diversidade pelo ano de escolaridade

Ano que frequentas / 2 B) Indisciplina e responsabilidade da gestão da diversidade	5º e 6º Anos	7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância [2-4]	76	44	120
	29%	14%	21%
Média Concordância [5-6]	109	118	227
	41%	38%	40%
Alta concordância [7-10]	78	148	226
	30%	**48%**	39%
TOTAL	263	310	573
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 26,90; Probabilidade observada 0,00			

A tabela 58 permite-nos verificar que os 48% dos alunos do 3º ciclo (7º-8º-9º anos) dizem existir um grau de alta concordância, que a responsabilidade da gestão da diversidade, contribui para a indisciplina.

Os alunos do 2º ciclo 41% mostram um grau médio de concordância da responsabilidade da gestão da diversidade, mais favorável que os do 3º ciclo. Talvez por neste ciclo os professores ainda conservem uma proximidade maior com estes alunos e atenderem melhor a esta diversidade e até por serem alunos mais novos. Será um dado a explorar em estudos posteriores. Verificamos ainda, que as opiniões destes alunos estão divididas entre a baixa e alta concordância, com valores muito próximos, poderá ter a ver com os alunos mais motivados ou os menos motivados, posteriormente poderão aprofundar-se estes resultados.

Pensamos que, em qualquer dos ciclos, se não se respeitarem os valores da diversidade, põe-se em causa os valores da igualdade. A igualdade em direitos e dignidades é essencial para o reconhecimento da singularidade do outro, que é a base de toda a diversidade (Bardisa, 2006). Não podemos obrigar a ser iguais os que são diferentes, quer individualmente, culturalmente ou socialmente.

A escola, enquanto microcosmos da sociedade, contém, no seu interior, muitos tipos de diferenças: de estatuto, de género, éticos, étnicos, culturais, religiosos, de diversas capacidades cognitivas e afectivas. O modo como a escola responde ao conjunto das diversidades existentes no seu seio é muito importante porque estão em estreita relação com o clima de convivência que se cria na escola.

Entendemos que, se não existe cooperação, se a participação individual não for estimulada, se não se atender à diversidade de competências, de perspectivas, de interesses, de comunicação e às necessidades do aluno, a aprendizagem fica comprometida e o clima de convivência será posto em causa.

4.3. A compreensão entre professores e alunos

Os professores desempenham um papel importante no processo de aprendizagem dos alunos. São estes que contribuem para lhes incutir os valores, o respeito mútuo, não só aceitando as suas opiniões, como também facilitando-lhe a compreensão para esta competência, encorajando-os, estimulando-os e envolvendo-os em debates construtivos e valorizando as suas opiniões. Deste modo, os professores mostram-lhe, de uma forma positiva, o valor da diferença.

Também é muito importante a capacidade de controlo da aula que tem os professores. Em Portugal, existem resultados de investigações que afirmam que os alunos, dividem os professores em duas grandes categorias: aqueles que se fazem respeitar e os que não se fazem respeitarem. Sendo ainda de salientar que são os alunos considerados mais indisciplinados os que mais exigem do professor a manutenção da ordem (Estrela, 1994).

Procurámos saber o que professores e alunos dizem da compreensão existente entre ambos. Para tal, analisámos as respostas que obtivemos sobre este indicador.

4.3.1. Frequências das respostas

Com os itens (4) e (19) das questões 13, do questionário dos alunos e 10, do questionário dos professores, pretendemos saber qual a opinião dos nossos respondentes, sobre se a indisciplina é responsável pela falta de compreensão entre alunos e professores. Se pensam que os alunos não fazem esforço para trabalhar com professores com quem não simpatizam à primeira, ou se pensam que os professores têm dificuldade em compreender a maneira de ser dos alunos que têm problemas.

Tabela nº 59. Frequência das respostas da indisciplina como responsabilidade da compreensão entre professores e alunos

A compreensão entre professores e alunos	Concorda		Não Conc. Nem Disc.		Discordo		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alu.**	**Prof.**	**Alun.**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(4) Os alunos não fazem esforço para trabalhar com professores com quem não simpatizam à primeira.	**261 44%**	**133 66%**	183 31%	50 25%	174 24%	17 8%	589 100%	201 100%
(19) Os professores têm dificuldade em compreender a maneira de ser dos alunos que têm problemas	**206 35%**	60 30%	**221 38%**	58 29%	162 28%	**83 41%**	589 100%	201 100%

Pela observação da tabela 59 verificamos que a maioria dos professores (66%) diz concordar que "os alunos não fazem esforço para trabalhar com professores com quem não simpatizam à primeira". Comparativamente 44% dos alunos vão no mesmo sentido.

A compreensão entre professor-aluno não é algo imposto, mas sim, uma relação de cooperação, empatia de respeito, uma construção inevitavelmente positiva. O aluno necessita ser valorizado olhado como uma pessoa interactiva, participativa e activa no processo de construção do conhecimento. Também o professor necessita assumir um papel fundamental neste processo, de uma pessoa com autoridade, experiente e um orientador. Assim no que diz respeito à dificuldade sentida pelos professores em compreender a maneira de ser dos alunos que apresentam problemas, 35% dos alunos e 30% dos professores, concordam que esta complexidade contribua para a indisciplina. No entanto 41% discordam que os professores manifestem essa dificuldade em compreender os alunos com problemas. Este é um resultado esperado, uma vez que é difícil o professor assumir que a responsabilidade da indisciplina resulte da dificuldade de compreensão entre professores e alunos. Por sua vez, 28% de alunos também discordam, que os professores têm dificuldade em compreender a maneira de ser dos alunos que têm problemas e 24% alunos discordam que 'não fazem esforço para trabalhar com professores com quem não simpatizam à primeira'. Destes dados podemos inferir que estes alunos entendem que existe compreensão entre professores e

alunos, parecem ser estes alunos os que estão motivados, gostam da escola e sentem que os professores os compreendem e lhe ajudam a resolver os problemas.

Neste sentido, estudos de Amaro (2000: 222) referem que "as responsabilidades do professor inscrevem-se em duas lógicas fundamentais da sua acção: a do modo como estrutura as tarefas académicas e a do modo como gere as relações sociais na aula." Os alunos, no estudo realizado pelo autor, dão a entender nos seus testemunhos, que a "culpa" não 'mora' só nos alunos, mas que também 'mora' nos professores. Um dos factores que o autor aponta neste estudo sobre a "Interacção pedagógica e indisciplina na aula", são expressões dos alunos que demonstram algumas das razões dessas perturbações na sala de aula, como sejam, "as atitudes e as maneiras de dar aulas" do professor (Amaro, 2000: 223).

O mesmo pensamento foi-nos referenciado pelos alunos entrevistados no estudo da escola "A", afirmando que há alunos que só perturbam as aulas de alguns professores. Para Amaro (2000: 223) "(…) os alunos apontam claramente os erros de ensino de certos professores, com consequências variadas no seu comportamento".

Também Morgado (2005: 23) entende a relação entre o professor e o aluno como um dos factores do abandono escolar quando, convicto da inexistência de alunos-padrão, explica que o sucesso educativo escolar assenta decisivamente no mérito da relação entre o aluno e o professor, uma vez que o Estado, assumiu a perspectiva de uma escola inclusiva e globalmente integradora da diversidade "(…) na base de um conceito de equidade educativa tendente a compreender, valorizar e promover, quer a riqueza da diversidade, incluindo a interculturalidade, quer a excelência da relação concreta do ensino – aprendizagem."

4.3.2. O indicador agregado

Considerando as respostas dos nossos respondentes construímos o indicador agregado de responsabilidades de indisciplina atribuídas à compreensão entre professores e alunos. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 60. A indisciplina como resultado da compreensão entre alunos e professores - Indicador agregado

QUESTÃO:	3. Compreensão entre alunos e professores	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Não resposta	7	0,89%
Baixa concordância [2-5]	39	4,94%
	16	2,03%
	56	7,09%
	92	**11,65%**
Média Concordância [6-6]	208	**26,33%**
Alta concordância [7-10]	157	**19,87%**
	142	**17,97%**
	41	5,19%
	32	4,05%
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 60 as tendências de resposta vão para o escalão mais elevado.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [6-6] e para o de alta concordância [7-10].

a) Variações significativas da indisciplina como responsabilidade da compreensão entre alunos e professores, pelo perfil dos respondentes

Para estudar as eventuais variações do indicador sobre as responsabilidades atribuídas à compreensão entre alunos e professores, elaborámos as tabelas de contingência e respectivo tratamento estatístico, com recurso teste do qui-quadrado.

Tabela nº 61. Variações significativas da responsabilidade da indisciplina atribuída à compreensão entre alunos e professores com o perfil dos respondentes

3. Indisciplina, responsabilidade da compreensão entre alunos e professores	Idade	Género Alunos	Categ. Profis.	Prof. /Alun.	Ano de escolaridade	Tipo Esc. Alun.	Tipo de Esc. Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	3,74	0,30	0,65	11,17	33,52	4,66	0,26	6,47
Probabilidade observada	0,15	0,86	0,72	**0,00**	**0,00**	0,32	0,99	0,17

Verificámos que não se registam variações significativas com as características dos respondentes quanto à idade dos professores, ao género, à categoria profissional, com o tipo de escola e com o NIF, mas encontrámos variações estatisticamente significativas com a opinião de professores/alunos e com o ano de escolaridade.

b) Variação com a perspectiva de Professores/Alunos

Perante os resultados obtidos para este indicador, procurámos analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída à compreensão entre alunos/professores, segundo a opinião de ambos.

Pela análise da tabela, verificámos que o grau de maior concordância da responsabilidade da indisciplina resulta da compreensão existente entre alunos e professores, revelando maior concordância os professores.

Tabela nº 62. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da compreensão entre alunos/professores, por alunos e professores

Alunos 1/Professores 2 3. **Indisciplina, responsabilidade da compreensão entre alunos e professores**	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	**168**	35	203
	29%	18%	26%
Média concordância [6-6]	143	65	208
	24%	33%	27%
Alta concordância [7-10]	**273**	**99**	372
	47%	**50%**	48%
TOTAL	584	199	783
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 11,17; Probabilidade observada 0,00			

Verificamos que 50% dos professores apresentam um alto grau de concordância em relação à responsabilidade da indisciplina atribuída à compreensão entre alunos e professores. No entanto, existe uma percentagem próxima da maioria (47%) de alunos que também concordam que a compreensão entre alunos e professores contribui para muita da indisciplina que ocorre na escola. Assim, parece-nos que uns e outros se sentem, em parte, responsáveis pela sua quota-parte de responsabilidade da indisciplina.

Os alunos não fazem um esforço para trabalhar com professores com quem não simpatizam, talvez pelas estratégias de ensino que utilizam, pela falta de autoridade e experiência, pela forma incoerente como aplicam as penalizações, pela relação afectiva que não lhe conhecem.

Os professores têm dificuldade em compreender a maneira de ser dos alunos problemáticos, aqueles que mostram desinteresse pela escola e pelos professores, que não conseguem manter uma postura adequada, que são mal-educados, que se rodeiam de más companhias, que estão desmotivados e que não querem nada com a escola, que não fazem o que o professor lhes solícita e, quando este os tenta obrigar a cumprir a tarefa, ameaçam que vão dizer, ao pai ou à mãe, que ele não manda neles.

Mas existem 29% de alunos e 18% de professores que afirmam discordar que as causas da indisciplina resultam da compreensão entre professores e alunos. A indisciplina resultante da compreensão entre ambos, possuem percepções e opiniões próprias e que são interpretadas de formas diferentes. A compreensão entre eles interfere no desenvolvimento um do outro e no clima da escola dependendo da forma como cada um interpreta a mesma realidade, de acordo com as expectativas que cada um possui da sua relação. A escola responsabiliza os seus actores pela compreensão e interiorização de construções sociais, no sentido de os preparar para intervir socialmente através da sua cultura, dos valores e diferentes significados que são partilhados no seu seio.

Compreendemos a necessidade de fazer uma reflexão sobre a profissão docente de forma a compreender melhor a profissão no passado com o objectivo de identificar as necessidades do presente, tal como refere Gomes (1992: 37) “ durante as últimas décadas produziram-se mudanças profundas nos sistemas educativos que vieram alterar fortemente o contexto da estabilidade assente no monopólio estatal da educação e na crença algo ingénua de que o presente e o futuro do sistema educativo não eram

mais do que a repetição do passado", sendo assim, o professor encontra agora diversos constrangimentos, que influenciam o seu bem-estar na profissão docente.

c) Variação com o ano de escolaridade

Perante os resultados obtidos para este indicador, procurámos analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída à compreensão entre alunos/professores, segundo os anos de escolaridade dos alunos respondentes.

Pela análise da tabela 63, verificamos que o grau da responsabilidade, da indisciplina, resultante da compreensão entre alunos e professores, ao nível do ciclo de ensino, apresenta maior concordância nos alunos do 3º ciclo.

Tabela nº 63. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da compreensão entre alunos e professores, pelo ano de escolaridade dos alunos

Ano que frequentas 3. **A indisciplina como responsabilidade de compreensão entre alunos e professores**	5º e 6º Anos (2º ciclo)	7º-8º-9º Anos (3º ciclo)	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	**105**	58	163
	40%	19%	28%
Média concordância [6-6]	62	79	141
	23%	25%	25%
Alta concordância [7-10]	97	**173**	270
	37%	**56%**	47%
TOTAL	264	310	574
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 33,52; Probabilidade observada 0,00			

Perante os dados expressos na tabela 63, verificamos que a maioria (56%) dos alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) refere um alto grau de concordância na responsabilidade da indisciplina proveniente da compreensão entre professores e alunos.

Já os alunos do 2º ciclo mantêm uma opinião mais desfavorável e 40% discordam que a compreensão entre alunos e professores, seja o motivo de indisciplina. Possivelmente, porque a este nível ainda existe uma grande proximidade entre professores e alunos.

Outra possível explicação é porque nesta idade ainda não tem um pensamento tão crítico como acontece com os alunos do 3º ciclo, que assumem mais uma posição de distanciamento, resultado do seu processo de maturidade.

Apesar de não se poderem ignorar os 37% de alunos do 2ºciclo que referem um grau de alta concordância a atribuição da responsabilidade da indisciplina à compreensão entre alunos e professores, são estes alunos os que mais dificuldades sentem em ser compreendidos pelos professores e os candidatos aos comportamentos de indisciplina e no limite ao abandono escolar.

4.4. Desinteresse dos alunos pela escola

O desinteresse dos alunos pela escola, o estar nela obrigada, poderá ser uma das razões para que o aluno crie problemas de convivência e indisciplina. Os reflexos do desinteresse de este pela escola notam-se ao nível dos resultados académicos, dos comportamentos, iniciando aqui os primeiros passos para a exclusão escolar e suscitando também o desinteresse do professor por este aluno, o que, por vezes, culmina com o abandono escolar precoce. Claro que o desinteresse poderá estar associado a outros factores, ambientais, pessoais, de saúde, familiares e de desvalorização da escola. Ou até do insucesso escolar, resultado da inadaptação à escola. Muitas vezes, o aluno inadaptado vive a sua própria situação com uma dificuldade de relação pessoal com educadores e colegas. Ao defender-se da deterioração destas relações, o aluno gera em si mesmo uma difusa ansiedade e temor perante as avaliações, que lhe produzem um forte sentimento de insegurança e levam-no a manifestar as mais variadas formas de indisciplina (Gomes, Mir & Sarrats, 1993).

4.4.1. Frequências das respostas às questões consideradas

Com os itens (5) e (20) das questões 13, do questionário dos alunos e 10, do questionário dos professores, pretendemos saber qual a opinião dos nossos respondentes, em relação às responsabilidades da indisciplina atribuídas ao desinteresse dos alunos pela escola.

Tabela nº 64. Frequência das respostas da indisciplina como responsabilidade dos alunos desinteressados pela escola

4. Indisciplina e responsabilidade de alunos desinteresse dos alunos pela escola	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(5) Muitos alunos interessam-se por tudo menos pela escola	**342** **58%**	**153** **76%**	164 28%	27 13%	83 14%	20 9%	589 100%	201 100%
(20) Os alunos estão na escola obrigados	156 27%	**84** **41%**	230 39%	81 40%	**203** **34%**	36 18%	589 100%	201 100%

Como a tabela 64 permite verificar, a maioria (76%) dos professores assume que muitos alunos interessam-se por tudo menos pela escola e 41% concordam que os alunos só estão na escola porque são obrigados.

O que nos inquieta é a maioria de professores (76%) e alunos (58%) que referem concordar que os alunos estão desinteressados pela escola.

O desinteresse do aluno pela escola resulta de alguns alunos sentirem que as expectativas individuais e sociais não correspondem às suas reais pretensões, com consequências graves para o aluno e para a sociedade. Para o aluno, porque as baixas qualificações continuadas podem levar ao abandono escolar e este a baixos salários e precariedade de emprego, para a sociedade, pela fraca produtividade e desenvolvimento que levam consigo uns trabalhadores com baixa formação.

Os alunos, também em maioria (58%), apontam no mesmo sentido e 27% referem que os alunos estão na escola porque são obrigados. No entanto existem 34% de alunos, que discordam que estão na escola obrigados. Estes dados podem indicar que também há alunos que não se sentem obrigados a frequentar a escola. É possível que esta percepção diferenciada seja resultado da forma como se sentem os alunos na escola.

Por ultimo, entendemos, tal como refere Santos Guerra (2002), que a escola é o lugar por excelência onde se realizam as aprendizagens significativas para uma educação para a convivência. Nestas aprendizagens é fundamental o papel do professor. Este, perante alunos que se sentem obrigados ou desinteressados pela escola, necessita ter sensibilidade para acompanhar o aluno e apreender a sua realidade, tentando conhecer e respeitar as suas dificuldades e adequar as metodologias de acordo com a diversidade existente na turma. Todas estas

compreensões podem ser melhoradas com o contributo do próprio aluno. Se o aluno se sentir respeitado, se atenderem à sua cultura, respeitarem a sua identidade, se procurarem conhecer as suas faltas, se este sentir que os professores e a escola procuram dar uma resposta adequada às suas necessidades, se o próprio aluno respeitar a sua liberdade e a do outro, tiver um espaço de participação nas decisões, for valorizado, se sentir que também está implicado e que é tão responsável por aquele espaço quanto os outros, cooperará de forma diferente na prevenção da indisciplina na escola.

4.4.2. O indicador agregado indisciplina como responsabilidade dos alunos desinteressados da escola

Considerando as respostas dos nossos respondentes construímos o indicador agregado de responsabilidades de indisciplina atribuídas à falta de interesse dos alunos pela escola. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 65. Indicador agregado - Indisciplina como responsabilidade dos alunos desinteressados da escola

4. Indisciplina e responsabilidade de alunos desinteresse dos alunos pela escola		
Não resposta	1	0,13%
Baixa concordância [2-5]	14	1,77%
	19	2,41%
	67	8,48%
	62	7,85%
Média concordância [6-7]	**192**	**24,30%**
	173	**21,90%**
Alta concordância [8-10]	**142**	**17,97%**
	73	9,24%
	47	5,95%
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 65, pelo cálculo do indicador agregado para a categoria desinteresse dos alunos, constatamos que o ponto médio é [6-7] onde se localizam o maior número de respostas e com tendências de resposta para o escalão mais elevado.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, para o escalão concordância média [6-7] e para o de alta concordância [8-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações das responsabilidades atribuídas ao desinteresse dos alunos pela escola. De seguida, elaboramos as tabelas de contingência e o respectivo tratamento estatístico, por recurso ao teste do qui-quadrado.

Tabela nº 66. Variação significativa das responsabilidades atribuídas ao desinteresse dos alunos pela escola, pelas características dos respondentes

Indisciplina responsabil. desinteresse dos alunos pela escola	Idade	Género Alunos	Categ. Profis	Profes./ Alunos	Ano escolar	Tipo Esc Alu	Tipo Esc. Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	2,35	4,39	1,09	15,74	25,54	2,93	0,40	3,33
Probabilidade observada	0,31	0,11	0,58	**0,00**	**0,00**	0,57	0,98	0,50

Pelos resultados obtidos concluímos que existem variações significativas com a opinião de professores/alunos e com o ano de escolaridade e de seguida, debruçamo-nos sobre a análise das variações.

b) Variação significativa das responsabilidades atribuídas ao desinteresse dos alunos pela escola, com a opinião de alunos e professores

Perante os resultados obtidos para este indicador, procurámos analisar as variações da responsabilidade da indisciplina atribuída ao desinteresse dos alunos pela escola, segundo opinião de professores e alunos.

Pela análise da tabela 67, verificamos que os professores e alunos coincidem no grau de concordância da responsabilidade da indisciplina atribuída ao desinteresse dos alunos pela escola.

Tabela nº 67. Variação significativa das responsabilidades atribuídas ao desinteresse dos alunos pela escola com a opinião de alunos e professores

Alunos1/Profes2 4. Indisciplina e responsabilidade de alunos desinteressados pela escola	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	138	24	162
	23%	12%	21%
Média concordância [6-7]	**273**	**92**	365
	46%	**46%**	46%
Alta concordância [8-10]	**178**	**84**	262
	30%	**42%**	33%
TOTAL	589	200	789
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 15,74; Probabilidade observada 0,00			

Tanto professores como alunos afirmam, na mesma percentagem, (46%) que existe uma concordância média na atribuição das responsabilidades de indisciplina ao desinteresse dos alunos pela escola. Talvez este acordo decorra de ambos sentirem que uns e outros têm uma parte de responsabilidade neste desinteresse pela escola.

O grau de concordância (42%) aumenta no dizer dos professores. Os alunos também concordam, mas em inferior percentagem (30%).

No entanto 23% de alunos não concordam que a responsabilidade da indisciplina seja atribuída ao seu desinteresse pela escola. O que se compreende, pois do mesmo modo que existem alunos que não querem, não gostam de estudar e não se esforçam para aprender, também existem outros muito interessados pela escola e que gostam de estar nela. Não aceitando que passe a imagem de que os alunos estão desinteressados na escola.

c) Variação com o ano de escolaridade

Na tabela seguinte apresentamos a variação significativa da responsabilidade da indisciplina atribuída ao desinteresse dos alunos, pelos anos de escolaridade.

Tabela nº 68. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade do desinteresse dos pela escola, pelo ano de escolaridade

Ano que frequentas / 4. Indisciplina e responsabilidade de alunos desinteressados pela escola	5º e 6º Anos	7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	**88**	47	135
	33%	15%	23%
Média concordância [6-7]	**112**	**158**	270
	42%	**51%**	47%
Alta concordância [8-10]	68	106	174
	25%	34%	30%
TOTAL	268	311	579
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 25,54; Probabilidade observada 0,00			

Pela leitura da tabela 68, observamos que a maioria dos alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) refere num grau de média (51%) e alta (34%) concordância, no sentido de indicar que a indisciplina é da responsabilidade do desinteresse dos alunos pela escola.

Talvez por estes sentirem mais desinteresse pela escola ou por terem outros centros de interesse. Uns por sentirem necessidade de ingressar no mundo do trabalho, outros por falta de expectativas na escola, ou ainda, por necessidades económicas por não ter possibilidades de estudar e por terem que ajudar a família a ultrapassar este momento de crise em que muitas famílias se encontram mergulhadas.

Já os alunos do 2º ciclo 33% apresentam discordância na atribuição da responsabilidade da indisciplina ao desinteresse do aluno pela escola. Será num aspecto a aprofundar em investigações futuras. De momento, o que nos ocorre passa por ser no 2º ciclo de ensino onde o aluno mantém uma maior proximidade com o professor e procura conquistar a sua confiança, o que contribui para melhorar a sua relação e o seu interesse pelos professores e pela escola.

4.5. O desinteresse dos professores pelos alunos

Não há respostas tipo, nem receitas para lidar com os casos de indisciplina. Cada caso é um caso específico e o professor terá que procurar, para cada um, realizar um diagnóstico da situação, tendo em atenção a compreensão, a sua capacidade de ponderação, a sua experiência e competência pedagógica, em articulação com as

politicas educativas da organização escolar em que trabalha, no sentido de descobrir as soluções mais apropriadas para os problemas com que se confronta. Preocupando-se mais com os processos de prevenção do que de correcção (Amado, 2000).

O que realmente diferencia tanto os professores como as escolas face aos problemas de convivência é o modo como se antecipam aos problemas, prevenindo, deste modo, as situações difíceis de gerir.

Assim, vamos analisar as respostas obtidas dos nossos respondentes para o indicador: "professores desinteressados pelos alunos."

4.5.1. Frequências das respostas às questões consideradas

Com os itens (6) e (21) das questões 13, do questionário dos alunos e 10, do questionário dos professores, pretendemos saber qual a opinião dos nossos respondentes, em relação às responsabilidades da indisciplina atribuídas ao desinteresse dos professores pelos alunos.

Tabela nº 69. Frequência das respostas da indisciplina como responsabilidade do desinteresse dos professores pelos alunos

5. Responsabilidades atribuídas ao desinteresse dos professores pelos alunos	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(6) Para muitos professores a preocupação de cumprir os programas passa à frente de tudo	114 19%	**81** **40%**	**200** **34%**	48 24%	**274** **47%**	**71** **35%**	589 100%	201 100%
(21) Os professores nem dão conta quando há alunos que são maltratados pelos colegas.	**215** **36%**	**45** **22%**	170 29%	40 20%	**203** **34%**	**106** **58%**	589 100%	201 100%

Pela análise da tabela 69, podemos observar que 40% dos professores concordam que para muitos, a preocupação passa por cumprir os programas, mas existem 35% que discordam que os professores só se preocupem em cumprir os programas, como se compreende nunca podemos generalizar as práticas e o profissionalismo dos docentes é diferente, existem óptimos profissionais, atentos a estas realidades e a lutar com todas as suas forças para ajudar a contribuir um futuro melhor para os alunos.

A maioria de professores (58%) discorda de que não dêem conta de que os alunos estejam a ser maltratados pelos colegas. No entanto 22% concordam que os professores não dão conta quando os alunos são maltratados. Este dado é preocupante quando os profissionais da educação não se mantêm atentos a situações de mau trato.

Já os alunos discordam (47%) que os professores só se preocupem com o cumprimento dos programas, mas 34% não tomam posição e dizem não concordar e nem discordar e 19% afirmam que concordam que os professores só se preocupam em cumprir os programas. São estes alunos que pensam que os professores apenas se interessam por cumprir o programa os que criam mais problemas de indisciplina e convivência.

Assim, observamos que 36% dos alunos dizem concordar que os professores nem dão conta quando há alunos que estão a ser maltratados pelos colegas. E 34% dos alunos discordam que "os professores não dão conta quando os alunos estão a ser maltratados"

Os professores discordam (58%) que não estejam atentos no caso de os alunos estarem a ser maltratados. E os alunos referem que os professores nem dão conta quando estes estão a ser maltratados. Uns 36% dos alunos concordam, mas uns 34% discordam.

O que nos leva a inferir que, estes diferentes olhares sobre a mesma realidade pode contribuir para responsabilidade da indisciplina na escola. O centro da aprendizagem não são os programas, mas sim o aluno que o professor tem à sua frente. O aluno compreende muito bem quando o professor se preocupa com ele, mantém um bom relacionamento diário e quais são as expectativas que este tem dele. Os alunos esforçam-se, trabalham, motivam-se quando compreendem que o professor acredita nas suas capacidades e gosta deles. Também compreendem quando o professor tem deles uma imagem negativa e os considera maus alunos, indisciplinados, mal-educados, perturbadores, perante esta imagem negativa a actuação dos alunos vai corresponder às expectativas que sobre eles têm.

No nosso entender, o processo de aprendizagem não se pode centrar apenas nos programas, planificações e avaliações, mas sim no aluno (Barros, 2010).

É fundamental um profundo conhecimento do aluno que só o conseguimos se nos aproximarmos dele, procurando saber quais são os seus centros de interesse, para potenciar tudo aquilo que ele possui. Não desejamos com isto entrar no caminho do

facilitismo, mas numa lógica de rigor, apoio, trabalho e exigência. É evidente que quanto melhor conhecer o aluno, mais e melhor o podemos acompanhar no seu desenvolvimento integral.

4.5.2. O indicador agregado

Considerando as respostas dos nossos respondentes, construímos o indicador agregado de responsabilidades de indisciplina atribuídas à falta de interesse dos professores pelos alunos. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 70. Indisciplina como responsabilidade do desinteresse dos professores pelos alunos – indicador agregado

QUESTÃO:	5. Professores desinteressados dos alunos	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Baixa concordância [2-3]	36	12,37%
	36	12,37%
Média concordância [4-5]	40	**13,75%**
	46	**15,81%**
Alta concordância [6-10]	63	**21,65%**
	30	10,31%
	23	7,90%
	8	2,75%
	9	3,09%
Totais	291	100,00%

Pelo cálculo do indicador agregado para a categoria o desinteresse dos professores pelos alunos constatamos que o ponto médio é [4-5] e que há uma tendência de respostas para o grau de baixa concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-3] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [4-5] e para o de alta concordância [6-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações, das responsabilidades atribuídas ao desinteresse dos professores pelos alunos. Elaborámos as tabelas de contingência e o respectivo tratamento estatístico, com recurso ao teste do qui-quadrado.

Tabela nº 71. Variações significativas da indisciplina como responsabilidade do desinteresse dos professores pelos alunos, pelas características dos respondentes

Indisciplina responsabilidade profes. desinteressados dos alunos	Idade profs	Género Alunos	Categoria Profiss.	Profes./ Alunos	Ano escolar	Tipo Esc Alun.	Tipo Escola Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
X2/Observ.	3,25	13,00	3,04	67,27	22,41	2,68	3,90	7,65
Probabilidade observada	0,20	**0,00**	0,22	**0,00**	**0,00**	0,61	0,42	0,11

Pelos resultados obtidos, constatamos que existem variações significativas com o género dos alunos, entre professores e alunos e com o ano de escolaridade. De seguida realizámos a análise destas variações.

b) Variação com o género/alunos

A variação significativa da responsabilidade da indisciplina atribuída ao desinteresse dos professores pelos alunos, varia significativamente com o género, tal como se verifica na tabela seguinte:

Tabela nº 72. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade do desinteresse dos professores pelos alunos pelo género

Género - Alunos	Feminino	Masculino	
Professores desinteressados	1	2	TOTAL
Baixa concordância [2-3]	**154**	**89**	243
	50%	**35%**	43%
Média concordância [4-5]	96	**90**	186
	31%	**36%**	33%
Alta concordância [6-10]	60	73	133
	19%	29%	24%
TOTAL	310	252	562
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 13,00; Probabilidade observada 0,00			

Pela análise da tabela 72, concluímos que 50% do género feminino apresentam uma baixa concordância, em que a indisciplina resulte da responsabilidade do desinteresse dos professores pelos alunos.

Já os alunos do género masculino apresentam um grau de média 36% e alta 29% concordância em relação ao desinteresse dos professores pelos alunos.

Estes dados podem resultar do facto de as raparigas sentirem mais receio de criticar que os rapazes. Apresentam comportamentos mais prudentes, espelham uma expectativa 'passiva' perante a acção reguladora dos docentes. Será um aspecto a tentar compreender melhor num outro momento. No geral, quando mantem uma boa relação com os docentes produzem menos problemas de indisciplina nas aulas.

c) Variação com a opinião dos Professores/Alunos

A variação significativa da responsabilidade da indisciplina atribuída ao desinteresse dos professores pelos alunos, varia significativamente com a opinião dos professores e dos alunos, tal como se verifica na tabela seguinte:

Tabela nº 73. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade do desinteresse dos professores pelos alunos, pela opinião de alunos e professores

Alunos/Professores Professores desinteressados	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância [2-3]	243	50	293
	43%	26%	39%
Média concordância [4-5]	186	146	332
	33%	**74%**	44%
Alta concordância [6-10]	133	0	133
	24%	00%	18%
TOTAL	562	196	758
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 115,05; Probabilidade observada **0,00**			

A maioria dos professores respondentes apresenta um grau de concordância média (74%) sobre a responsabilidade da indisciplina, consequência do desinteresse dos professores pelos alunos. No entanto não existe nenhum professor que afirme uma alta concordância (0%) que o desinteresse dos professores pelos alunos contribua para os problemas de indisciplina e 26% dos professores apresentam baixa concordância na atribuição da responsabilidade do desinteresse pelos alunos. De algum modo mostram que há professores que têm consciência de que poderiam fazer algo mais pelos alunos. Tal como os discursos que ouvimos na escola "A" em que os alunos nos davam conta

do tom autoritário, denunciando actuações pouco correctas, mescladas de ameaças e prepotência, por parte de alguns professores.

Os tempos mudaram e alguns professores continuam presos a métodos de ensino ultrapassados. Mas não podemos pretender inovar, tornar a escola interessante com práticas desactualizadas. Actualmente os alunos têm nas suas casas computadores, televisões, jogos interactivos. E o professor na turma não têm recursos, nem para fazer um cartaz para motivar numa aula. De alguma forma não se podem cruzar os braços, precisamos inovar para despertar o interesse nos alunos. A didáctica pode ser uma aliada na tarefa do ensino para envolver e motivar o aluno.

Os nossos resultados indicam que 24% de alunos, mostram um grau de alta concordância ao referir que existem professores que se desinteressam pelos alunos. Os professores estão cansados, sentem-se desvalorizados, precisam de responder a inúmeras exigências a problemas que surgem na escola, sentem-se impotentes e por vezes, respondem com atitudes autoritárias e desistem dos alunos, esta prática nunca devia ocorrer. A razão de ser das escolas são os alunos.

d) Variação com o ano de frequência

A variação significativa da responsabilidade da indisciplina atribuída ao desinteresse dos professores pelos alunos varia significativamente, com o ano de escolaridade dos alunos, tal como se verifica na tabela seguinte:

Tabela nº 74. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade do desinteresse dos professores pelos alunos, pelo ano de escolaridade

Ano que frequentas / 5. Professores desinteressados pelos alunos	5º e 6º Anos	7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância [2-3]	**58**	10	68
	33%	0,9%	24%
Média concordância [4-5]	52	**33**	85
	29%	**31%**	30%
Alta concordância [6-10]	**68**	**65**	133
	38%	**60%**	47%
TOTAL	178	108	286
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 22,41; Probabilidade observada 0,00			

Pela análise da tabela 74, podemos observar que maioria dos alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) apresenta um pensamento mais crítico e referem num grau de média (31%) e alta (60%) concordância que a responsabilidade da indisciplina resulta do desinteresse dos professores pelos alunos.

Os alunos do 2º ciclo também referem numa concordância média 29% e alta concordância 38%, mas numa percentagem menor. De referir que neste ciclo existem ainda 33% de alunos que apresentam baixa concordância, isto é, discordam que os professores não se interessem pelos alunos. Também no 3º ciclo 9% dos alunos, também discordam que os professores se desinteressem pelos alunos.

Estes dados possivelmente expressam que, à medida que os alunos ganham mais maturidade, posicionam-se de uma forma mais crítica e aumentam também os níveis de confiança no grupo de amigos, distanciando-se dos professores. Nesta fase da adolescência tendem a distanciar-se mais dos adultos em geral, consoante vão crescendo e atingindo um nível de maior maturação e que se reflectem nas análises que fazem das situações que ocorrem no contexto educativo. Talvez por isso, sejam os alunos do 2º ciclo, os que consideram os professores mais interessados pelos alunos.

E também podem responder a uma realidade: os professores podem estar mais próximos e preocupados com os alunos mais pequenos e pensar que a estes têm que "educá-los" e quanto aos maiores apenas têm que "instrui-los".

4.6. O papel da didáctica/pedagogia

Para o indicador didáctica/pedagogia, colocamos as questões no sentido de compreender se os nossos inquiridos consideram difícil os professores adaptarem as matérias para que todos os alunos as acompanhem, isto é, fazerem um acompanhamento individualizado, ou se pensam que há matérias que não se consegue compreender qual é a sua utilidade prática.

É evidente que os métodos e técnicas utilizadas pelo professor condicionam o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da criatividade. É fundamental ajudar o aluno a tornar-se actor da sua própria aprendizagem, trabalhando com ele a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade, a participação, dar espaço para a inovação e para a criatividade, de acordo com o seu desenvolvimento, psicoafectivo e bio-psico-social.

O papel do aluno, poderá ser activo, diferenciado e construtor da sua própria aprendizagem, enquanto o papel do professor é essencialmente facilitador e organizador das aprendizagens. A disciplina não pode ser imposta e coerciva, mas pode ser negociada, partilhada e auto-consentida. Daí a importância que o tipo de metodologia didáctica do professor tem sobre o clima da aula, a construção da convivência neste contexto e o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

4.6.1. Frequências das respostas

A organização didáctica é, normalmente, estabelecida pelo professor e regula tanto o tipo de objectivos académicos que são esperados que os alunos alcancem, assim como a forma de os conseguir atingir.

Os itens (7) e (22) das questões 13, do questionário dos alunos e 10, do questionário dos professores, pretendemos saber, qual a opinião dos nossos respondentes, em relação às responsabilidades atribuídas à dificuldade de adaptar muitas matérias para que todos os alunos as acompanhem, ou se existem matérias que não se consegue perceber para que servem.

Tabela nº 75. A indisciplina como responsabilidade da didáctica/pedagogia

6. Indisciplina e responsabilidade da Didáctica/Pedagogia	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Aluno**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(7) É difícil adaptar muitas matérias para que todos acompanhem	**339** **58%**	**141** **70%**	194 33%	26 13%	54 9%	33 16%	589 100%	201 100%
(22) Há matérias que não se conseguem ver para que servem	**256** **44%**	**150** **74%**	194 33%	27 13%	139 24%	24 12%	589 100%	201 100%

Pela análise da tabela 75, observamos que os professores referem em maioria (70%) que concordam, que é difícil adaptar muitas matérias para que todos os alunos acompanhem e 74% concordam, que há matérias que não se compreende para que servem.

Também os alunos concordam em maioria (58%) que é difícil adaptar as matérias para que estes as acompanhem e 44% dos alunos dizem que não conseguem ver para que servem algumas matérias, isto não lhe reconhecem significado e interesse, o que pode contribuir para os problemas de indisciplina na escola. No entanto 24% de alunos discordam que não consigam entender para que servem

algumas matérias. Isto é, para estes alunos, as matérias têm sentido e significado, são estes os que gostam dos professores e da escola, são estes os que fazem algo para os integrar.

Mas em maioria professores e alunos concordam que a didáctica e a pedagogia contribuem para os problemas de indisciplina. Pois em nosso entender aulas desinteressantes e rotineiras, onde os alunos se sentem desmotivados e sem interesse pelas matérias, são um convite à desordem, aos comportamentos indisciplinados e à preguiça. Obrigam o professor a uma constante repetição dos assuntos, para os alunos desatentos e desinteressados, e torna-se aborrecida para os que já ouviram a mesma matéria várias vezes.

Algumas dificuldades surgem pelo tamanho das turmas: com um elevado número de alunos nas turmas, mais difícil se torna dar-lhe uma atenção individualizada, atempada e adaptar as matérias às necessidades dos diversos alunos. Entendemos necessário, que os professores repensem as suas estratégias metodológicas e se preocupem em interligar melhor as matérias que leccionam com os interesses e as necessidades dos respectivos alunos e que a administração educativa reveja os currículos para elaborar matérias que respondam melhor aos desafios da sociedade do século XXI. Se os nossos alunos vivem numa sociedade que sofreu grandes alterações, não podemos desejar que estes aceitem viver em escolas cujo modelo ainda é do início do século XX. Os conflitos nas escolas podem ocorrer porque estamos a trabalhar com uma geração nova mas com currículos e metodologias inadequados e obsoletos para esta época. Tal como diz Lima (2002: 168) " a escola deixar se ser um espaço de transmissão e de hegemonia de uma cultura dominante, para passara a assumir-se como um local de celebração da diversidade cultural", assumindo como um caminho fundamental a flexibilização do currículo escolar, de modo a envolver as famílias, "oriundas de diversos meios sociais, na própria concepção e operacionalização", a fim de responder eficazmente à "multiculturalidade" da população estudantil (Lima, 2002: 168).

4.6.2. O indicador agregado

Considerando as respostas dos nossos respondentes, construímos o indicador agregado de responsabilidades de indisciplina atribuídas à didáctica/pedagogia, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 76. indicador agregado - Indisciplina como responsabilidade da didáctica/pedagogia

QUESTÃO:	6. Didáctica _Pedagogia	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Não resposta	3	0,38%
Baixa concordância [2-5]	12	1,52%
	8	1,01%
	38	4,81%
	58	7,34%
Média concordância [6-7]	**169**	**21,39%**
	155	**19,62%**
Alta concordância [8-10]	**190**	**24,05%**
	98	12,41%
	59	7,47%
Totais	790	100,00%

Pelo cálculo do indicador agregado para a categoria didáctica e pedagogia constatamos que o ponto médio é [6-7] e que há uma tendência de respostas para o grau de alta concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, para o escalão concordância média [6-7] e para o de alta concordância [8-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Depois de elaboradas as tabelas de contingência e feito o respectivo tratamento estatístico, com recurso ao teste do qui-quadrado, verificamos que não existem variações estatisticamente significativas com a idade e com o tipo de escola.

Tabela nº 77. Variações significativas da indisciplina como responsabilidade da didáctica/pedagogia com o perfil dos respondentes

6. Didáctica /Pedagógica	Idade	Género Alunos	Categor. Profis.	Professores/ Alunos	Ano escolar	Tipo Escol. Alun.	Tipo Escol. Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	4,89	19,10	5,97	22,10	24,33	8,77	1,11	16,60
Probabilidade observada	0,09	**0,00**	**0,05**	**0,00**	**0,00**	0,07	0,89	**0,00**

Porém, existem variações significativas com o género/alunos, a categoria profissional dos professores, a opinião de professores/alunos, o ano de escolaridade e ainda com o nível de instrução familiar.

b) Variação por género /alunos

Analisámos a variação da responsabilidade da indisciplina, resultado da didáctica e pedagogia, praticada pelos professores com o género dos alunos respondentes.

Tabela nº 78. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da didáctica/pedagogia pelo género/alunos

Género	Feminino	Masculino	
6. Didáctica/Pedagogia	1	2	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	60	38	98
	19%	14%	17%
Média concordância [6-7]	**161**	97	258
	50%	37%	44%
Alta concordância [8-10]	101	**130**	231
	31%	**49%**	39%
TOTAL	322	265	587
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 19,10; Probabilidade observada0,00			

Na tabela 78, podemos observar que a maioria dos respondentes do género feminino, apresenta um grau de concordância média 50%, sobre as responsabilidades atribuídas à indisciplina, relacionadas com a didáctica e a pedagogia. Isto é, a dificuldade de adaptar muitas matérias para que todos os alunos as acompanhem e

compreendam a sua utilidade. As raparigas apresentam um grau médio e alto de concordância 81% afirmando que didáctica e pedagogia contribuem para os actos de indisciplina na sala de aula.

No entanto, os rapazes apresentam valores próximos de média e alta concordância (86%), que apontam no mesmo sentido.

Estes dados permitem inferir que os dois géneros referem, em maioria, que a didáctica e a pedagogia contribuem para os problemas de indisciplina.

O professor, tradicionalmente circunscrito à transmissão de conhecimentos, teve de evoluir, hoje necessita da preparação para os aspectos relacionais e sobretudo ser um gestor de sala de aula e um organizador de aprendizagem, detentor de um conjunto de competências relacionais a par das competências didácticas e das inerentes à matéria que lecciona. Como refere o relatório Elton citado por Estrela (1992: 87), "o problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a tornarem-se organizadores mais eficazes da aula."

c) Variação com a categoria profissional

A variação significativa da responsabilidade da indisciplina atribuída à didáctica/pedagogia, varia significativamente com a categoria profissional dos professores, tal como podemos observar na tabela 79. Os professores do quadro e os contratados posicionam-se de maneira diferente, em relação à responsabilidade da indisciplina atribuída à didáctica e pedagogia.

Tabela nº 79. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da didáctica/pedagogia, pela categoria profissional

Categoria Profissional 6. Didáctica/Pedagogia	Quadro 1	Contratado 2	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	**29**	8	37
	41%	19%	33%
Média concordância [6-7]	**26**	**21**	47
	37%	**50%**	42%
Alta concordância [8-10]	15	**13**	28
	21%	**31%**	25%
TOTAL	70	42	112
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 5,97; Probabilidade observada 0,05			

Pela análise da tabela 79, concluímos que a maioria dos professores contratados, refere um grau de concordância média e alta (81%), no sentido de atribuir os actos de indisciplina à didáctica e pedagogia.

Os professores do quadro (41%), discordam que a didáctica e a pedagogia contribuam para a indisciplina na escola. Talvez por se sentiram mais seguros na profissão e mais preparados para lidar com os problemas de indisciplina. Mas (58%) docentes do quadro apresentam um grau de concordância média e alta que consideram que a didáctica e a pedagogia ao nível das estratégias de ensino são responsáveis pela indisciplina na escola. Compreendemos que os professores contratados, como já referimos, são os que ficam com as turmas mais difíceis da escola e por outro lado, são os menos experientes para lidar com as situações de conflitos, também o Ensino Superior apresenta alguma responsabilidade em não se preocupar em introduzir nos currículos da formação inicial de professores, disciplinas que ajudem a preparar os futuros professores para a resolução pacífica de conflitos.

d) Variação com a perspectiva de Professores/Alunos

Tal como podemos verificar, a opinião de professores e alunos, posicionam-se de maneira diferente em relação à responsabilidade da indisciplina atribuída à didáctica e pedagogia utilizada pelos professores.

Tabela nº 80. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da didáctica/pedagogia pela opinião de Alunos/Professores

Alunos1/Profes2 6. Didáctica _Pedagogia	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	98	18	116
	17%	9%	15%
Média Concordância [6-7]	**258**	66	324
	44%	33%	41%
Alta concordância [8-10]	231	**116**	347
	39%	**58%**	44%
TOTAL	587	200	787
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 22,10; Probabilidade observada 0,00			

A tabela 80, permite-nos observar que os professores, em maioria (91%), afirmam num grau de média e alta concordância, que a didáctica e a pedagogia

utilizadas para leccionar as matérias, são responsáveis pela indisciplina na escola. Os alunos apontam no mesmo sentido num grau de média (44%) e alta (39%) concordância.

Tal como na tabela anterior, os professores continuam, em maioria, a apresentar um elevado grau de concordância, de que a didáctica e a pedagogia podem contribuir para os problemas de indisciplina na escola. Quando estes apenas se preocupam com o cumprimento dos programas e se desinteressam dos alunos, quando transmitem conteúdos muito distantes dos interesses e necessidades dos alunos, quando manifestam falta de autoridade e firmeza, quando não conseguem impor a ordem e o respeito, quando não se fazem estimar pelos alunos, quando são demasiado condescendentes, não os chamam atenção, quando os ameaçam e não cumprem, quando se demitem de actuar, quando expulsam da sala de aula, quando utilizam formas de tratamento ofensivas, insultam o aluno ou a turma, quando não pedem desculpa no momento oportuno, não admitem criticas dos alunos, intrometem-se na vida particular dos alunos, interagem com mais frequência com os ‘melhores’ alunos, interagem mais com os alunos que estão sentados à frente, utilizam o poder que o estatuto lhe dá, para avaliar e controlar o comportamento do aluno. Em todos estes casos a resposta dos alunos só pode ser negativa e aumentam as possibilidades de que apareçam problemas de convivência e indisciplina nas aulas. Assim, estes, em larga maioria (83%), referem concordância de que a responsabilidade da indisciplina é atribuída à didáctica e à pedagogia utilizadas pelos professores.

e) Variação com o ano de escolaridade

A responsabilidade da indisciplina atribuída à didáctica e pedagogia, varia com o ano de escolaridade dos alunos, como observamos na tabela que se segue:

Tabela nº 81. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da didáctica/pedagogia, pelo ano de escolaridade

Ano que frequentas / 6. Didáctica /Pedagogia	2º Ciclo (5º - 6º Anos)	3º Ciclo (7º-8º-9ºA)	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	63	34	97
	24%	11%	17%
Média Concordância [6-7]	**123**	**131**	254
	46%	**42%**	44%
Alta concordância [8-10]	**81**	**146**	227
	30%	**47%**	39%
TOTAL	267	311	578
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 24,33; Probabilidade observada 0,00			

A variação com o ano de escolaridade mostra-nos que são os alunos do 3º ciclo que apresentam uma percentagem elevada (47%) de alta concordância, na medida em que a didáctica e a pedagogia, são responsáveis pela indisciplina na escola. No entanto, os alunos do 2º ciclo apresentam um grau médio de concordância (46%).

Parece-nos que os alunos do 3º ciclo têm uma maturidade e um poder de crítica superior aos alunos do 2º ciclo, já que têm também mais tempo de experiência escolar e de conhecimento das regras da escola. Por tanto, parece lógico que lhe dêem mais importância ao papel da didáctica/pedagogia na responsabilidade da indisciplina nas aulas.

Percebemos que a organização pedagógica desempenhada pelo professor tem um efeito preventivo da indisciplina. Na escola os alunos distinguem as diferenças existentes entre os diversos professores, dado que o controlo manifestado no decorrer da aula, permite aos alunos percepcionarem se o professor mantém um bom controlo do ambiente da aula, ainda que surjam situações inesperadas de indisciplina.

Também é muito importante que os professores respeitem aos alunos: a "relação pedagógica tem de se basear no respeito pela pessoa, pois só esse respeito evita a chantagem afectiva e defende a pessoa. É mais fácil amar o aluno do que respeitá-lo" (Estrela, 2002: 41).

f) Variação da responsabilidade da indisciplina atribuída ao papel da didáctica e pedagogia, segundo o nível de instrução familiar

A responsabilidade da indisciplina atribuída á didáctica varia com o nível de instrução familiar.

Tabela nº 82. Indisciplina como responsabilidade atribuída ao papel da didáctica/pedagogia, pelo nível de instrução familiar

NIF 6. Didáctica _Pedagogia	1º- 2º - 3º Ciclos	Secundário	Superior	TOTAL
Baixa concordância [2-5]	56	24	**18**	98
	14%	23%	**34%**	17%
Média concordância [6-7]	**183**	**42**	**19**	244
	45%	**40%**	**36%**	43%
Alta concordância [8-10]	171	38	16	225
	42%	37%	30%	40%
TOTAL	410	104	53	567
	100%	100%	100%	100%
Graus de liberdade 4; X2 observado 16,60 ; Probabilidade observada 0,00				

Pela análise dos resultados da tabela 82, verificamos que são os alunos cujo agregado familiar possui um nível de instrução baixo (Ensino Básico), que revelam um grau de indisciplina de média (45%) e alta (42%) concordância, resultante da didáctica e pedagogia. Também os pais com habilitações do Ensino Secundário, mencionam um grau de média 40% e alta 37% concordância, na atribuição da indisciplina à didáctica.

O grau de concordância diminui no sentido inverso ao das habilitações académicas familiares, o que nos leva a inferir que os filhos dos pais com habilitações de Ensino Superior, não atribuem tanta responsabilidade à indisciplina produzida com a didáctica/pedagogia. Existe um número alunos de famílias com habilitações de nível superior (34%), que atribuem baixa concordância. Talvez não atribuem as causas da indisciplina, resultantes dos métodos utilizados, porque estas famílias têm possibilidade de apoiar os filhos em casa, de um modo diferente das famílias que não tem tantos conhecimentos, ou têm possibilidade económica para lhes pagar as explicações extra-escola. Mas será um aspecto a ter que analisar posteriormente com mais detalhe para saber qual a verdadeira razão. No entanto, também existem 66% com habilitações superiores que atribuem um grau de média e alta concordância, as responsabilidades da indisciplina à didáctica e à pedagogia. Estes pais parecem

conhecedor melhor as regras escolares e valorizar mais a escola e os professores, talvez por acompanhar os filhos na elaboração dos trabalhos escolares, interagirem, comunicarem e conhecerem melhor as metodologias utilizadas pelos professores e os incidentes que ocorrem em sala de aula, o que lhes permite compreender que a didáctica e a pedagogia pode contribuir para as causas hipotéticas da indisciplina.

4.7. A indisciplina como responsabilidade da interacção entre pares

Procuramos compreender se a interacção entre pares provoca problemas ao nível da indisciplina. Saber se os alunos, quando estão em grupo, provocam mais conflitos e se são isolados na turma pelos próprios colegas.

4.7.1. Frequências das respostas simples

Com os itens (8) e (23) das questões 13, do questionário dos alunos e 10, do questionário dos professores pretendemos saber qual a opinião dos nossos respondentes, em relação às responsabilidades atribuídas à interacção entre pares.

Tabela nº 83. Frequências das respostas de indisciplina como a responsabilidade da interacção entre os seus pares

7. Indisciplina e a responsabilidade da **interacção entre pares**	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(8) Os alunos não conseguem estar juntos sem se meterem em conflitos uns com os outros	129 22%	50 24%	174 30%	54 27%	**282** **48%**	**95** **47%**	589 100%	201 100%
(23) Há alunos que fazem tudo para que certos colegas fiquem isolados na turma	**271** **46%**	**104** **52%**	188 32%	61 30%	130 22%	35 17%	589 100%	201 100%

Pela análise da tabela 83, observamos que 48% dos alunos e 47% dos professores discordam que os alunos não conseguiam estar juntos sem se meterem em conflitos com os colegas. Ao contrário 22% dos alunos e 24 % dos professores concordam que os alunos não conseguem estar juntos sem se meterem em conflitos uns com os outros.

Observamos que 22% de alunos e 17 % de professores dizem discordar que haja alunos que façam tudo para isolar alguns colegas.

Ao contrário no que se refere a existirem alunos que fazem tudo para isolar colegas da turma, 46% dos alunos concordam que é verdade, bem como a maioria dos professores (52%).

Daqui inferimos que as interacções que ocorrem entre os pares contribuem para os problemas de indisciplina na escola e que alguns alunos ficam isolados, podendo vir a transformar-se numa forma de '*bullying*'. No dia-a-dia das nossas escolas observamos alunos que não gostam de um determinado colega e colocam-lhe rótulos para o isolar do resto da turma. Este isolamento pode originar o insucesso do aluno e contribuir para as baixas expectativas deste e, por vezes, para a baixa auto-estima e para a insegurança do aluno, para a sua marginalização e para a exclusão do grupo de pares.

Estes actos influenciam o clima de aula e alteram o funcionamento da turma e da escola, por vezes, esquece-se a função primordial da escola que é proporcionar aos alunos caminhos de aprendizagem de um modo consciente e consistente, no sentido de facultar uma aprendizagem de forma a participar e conviver democraticamente na escola e na sociedade.

Os alunos necessitam olhar para os seus pares não como adversários a combater, mas como pares com quem necessitam colaborar, que os ajudem a desenvolver-se, num clima onde se respire sensibilidade, confiança e respeito pelo outro, contribuindo para a construção de uma escola criativa, exigente e rigorosa que se preocupe com os mais 'fracos' e que evite a 'exclusão' de alguns alunos, da escola e da sociedade.

4.7.2. O indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes construímos o indicador agregado indisciplina como responsabilidade da **interacção entre os seus pares e** os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 84. Indicador agregado, indisciplina como responsabilidade das interacções entre pares

QUESTÃO:	7. Interacções entre pares	
Não resposta	6	0,76%
Baixa concordância [1-4]	2	0,25%
	57	7,22%
	56	7,09%
	105	**13,29%**
Média concordância [5-6]	**122**	**15,44%**
	191	**24,18%**
Alta concordância [7-10]	**99**	**12,53%**
	89	11,27%
	34	4,30%
	29	3,67%
Totais	790	100,00%

Pelo cálculo do indicador agregado para a categoria interacção entre pares constatamos que os três escalões apresentam uma incidência muito próxima.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [1-4] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [5-6] e para o de alta concordância [7-10].

a) Variações significativas da responsabilidade atribuída à interacção entre pares, com o perfil dos respondentes

Aplicado o teste do qui-quadrado às tabelas de contingência, do indicador "responsabilidade da indisciplina atribuída à interacção entre pares", com as características pessoais, profissionais, familiares e escolares dos respondentes, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela nº 85. Variações significativas da indisciplina como responsabilidade da interacção entre os seus pares, pelo perfil dos respondentes

7. Indisciplina responsabilidade interacção entre pares	Idade	Género Alunos	Categ. Profis.	Profes. /Alunos	Ano escolar	Tipo Escol. Alun.	Tipo Escol Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	5,40	6,04	0,32	26,48	1,81	5,42	0,27	2,43
Probab. Obs.	0,07	**0,05**	0,85	**0,00**	0,40	0,25	0,99	0,66

Constatamos que existem variações significativas deste indicador, com o género dos alunos e com a opinião de professores e alunos.

Em seguida mostramos e analisamos as tabelas de contingência, correspondentes às variações significativas.

b) Variação com o género

A variação significativa responsabilidade da indisciplina da interacção entre pares, pelo género dos alunos.

Tabela nº 86. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da interacções entre pares, segundo o género

Género	Feminino 1	Masculino 2	TOTAL
7. Indisciplina e a responsabilidade da **interacção entre pares**			
Baixa concordância [1-4]	82	54	136
	26%	20%	23%
Média concordância [5-6]	**142**	**108**	250
	45%	**41%**	43%
Alta concordância [7-10]	**95**	**104**	199
	30%	**39%**	34%
TOTAL	319	266	585
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 6,04; Probabilidade observada 0,05			

Pela análise da tabela 86, observamos que são as alunas que apresentam um grau médio 45% e alto 30% de concordância que a interacção entre pares contribui para a responsabilidade dos comportamentos de indisciplina. No mesmo sentido se posicionam os alunos que em média 41% e alta 39% concordância referem o mesmo.

No geral, quando juntamos a média e alta concordância, aos dois géneros consideram que a interacção entre pares influência muito no comportamentos de indisciplina. Assim podemos ver a importância que os alunos/as dão à interacção entre companheiros.

As competências interpessoais têm um valor essencial na adolescência. Como referem alguns autores, existem provas de que os adolescentes anti-sociais mostram lacunas em dois aspectos interrelacionados das competências interpessoais: "o estilo de interacção interpessoal do indivíduo, que pode ter um efeito na interacção social (fricção, comportamento chocante, ou extrema timidez); o estilo interpessoal de

resolução de problemas, que pode resultar numa resolução inefectiva de dilemas sociais (conflitos com os pais, evitamento de possíveis problemas e resistência a situações tentadoras)" Matos, et al. (2008: 46).

c) Variação com Professores/Alunos

Em seguida analisámos a variação da responsabilidade da indisciplina produzida pela interacção, segundo a opinião de professores e alunos.

Tabela nº 87. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade das interacções entre pares, pelos professores e alunos

Alunos1/Profes2 7. Indisciplina e a responsabilidade da interacção entre pares	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância [1-4]	136	**84**	220
	23%	**42%**	28%
Média concordância [5-6]	**250**	**63**	313
	43%	**32%**	40%
Alta concordância [7-10]	**199**	52	251
	34%	26%	32%
TOTAL	585	199	784
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 26,48 ; Probabilidade observada 0,00			

Pelos resultados na tabela 87 verificamos que os alunos apresentam um grau de concordância média (43%) e alta (34%), sobre as interacções entre pares, como responsáveis pela indisciplina. Já os professores referem média (32%) e alta (26%) concordância da responsabilidade da indisciplina atribuída às interacções entre pares. Apesar de 42% de professores indicarem uma baixa concordância na responsabilidade da indisciplina decorrente das interacções entre pares. Estas diferenças poderão justificar-se por atribuírem pouca importância à indisciplina resultante da interacção entre pares.

Pelos dados podemos inferir que em maioria alunos (77%) e professores (58%) atribuem a responsabilidade da indisciplina às interacções entre pares. Estas diferenças podem resultar por considerarem as interacções entre pares, em espaços fora do contexto sala de aula, que já não são tão visíveis pelos professores e pelo contrário são mais vivenciados pelos alunos, sem a supervisão dos professores.

4.8. As relações aluno/ adulto

As relações com os adultos e com os outros alunos desenvolvem-se em estreita interacção, apesar de desempenharem funções distintas e nenhuma poder substituir totalmente a outra. Como refere, Peiró i Gregòri (2009: 57) "Con los adultos se resuelven las primeras tareas evolutivas, a partir de las cuales se adquieren la seguridad o inseguridad básica y la capacidad para orientar la conducta hacia objetivos."

Posteriormente os companheiros começam a influenciá-los, através de interacções complexas, onde adquirem mais independência e desenvolvem outras aptidões sociais diferentes, onde aprendem a cooperar, negociar, competir, defender-se, criar normas, criticar o que consideram injusto, confrontar os adultos e começar a sentirem dificuldade em aceitar as opiniões dos adultos.

Daí que a gestão dos actos de indisciplina se revele um problema complexo que envolve não só o aluno mas todo o contexto relacional com os adultos.

4.8.1. Frequências das respostas às das questões consideradas

De seguida, apresentamos as respostas obtidas para os indicadores (9) e (24), das questões 13, do questionário dos alunos, e 10, do questionário dos professores procurando saber se existem alunos que estão sempre a provocar os adultos e se os alunos sentem dificuldade em aceitar ordens.

Tabela nº 88. Frequência das respostas sobre indisciplina como responsabilidade das relações aluno/ adulto

8. Indisciplina e responsabilidade da **relação aluno/adulto**	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Total	Total
	Al.	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Al.	Prof.
(9) Alguns alunos estão sempre a provocar os adultos	**290 49%**	**142 70%**	166 28%	36 18%	133 23%	22 11%	589 100%	201 100%
(24) Os alunos sentem dificuldade em aceitar as ordens dos adultos	**247 42%**	**138 69%**	224 38%	33 16%	118 20%	30 14%	589 100%	201 100%

Pela análise dos resultados presentes na tabela 88, verificamos que a maioria (70%) dos professores refere que alguns alunos estão sempre a provocar os adultos e

também afirmam, em maioria (69%), que os alunos sentem dificuldade em aceitar as ordens dos adultos.

Já os alunos também concordam numa percentagem menor (49%), que alguns alunos estão sempre a provocar os adultos e 42% referem que os alunos sentem dificuldade em aceitar as ordens dos adultos. No entanto existe uma percentagem de 23% dos alunos que discordam que alguns alunos estejam sempre a provocar os adultos e 20% afirmam discordar que os alunos sintam dificuldade em aceitar as ordens dos adultos. Estas diferenças são sentidas pelos professores de um modo mais acentuado do que pelos alunos, são os docentes que mais sofrem com os comportamentos dos alunos. E vêem-se também eles no lugar do adulto, mas não raras vezes a indisciplina dos alunos pode ser despoletada pela hostilidade dos adultos, se estes alterarem as suas atitudes os jovens também as alteram. As relações entre adultos e jovens ultrapassam os muros da escola.

Temos ainda (11%) de professores que discordam que alguns alunos estão sempre a provocar os adultos e (14%) também afirmam discordar, que os alunos sentem dificuldade em aceitar as ordens dos adultos. Apesar dos dados recolhidos existem alguns alunos que mantêm boas relações com os adultos, são respeitadores e responsáveis.

No entanto professores e alunos concordam, maioritariamente, que a relação que estabelece entre o aluno e o adulto contribui para os problemas de convivência. Tal como assegura Coscojuela (2010) não é possível viver sem conviver uns com os outros, somos seres sociais e precisamos dos outros para existir.

O aluno necessita de ser estimulado, reconhecido pelos seus progressos, e enfatizada a necessidade do esforço, mas normalmente o adulto tem outras obrigações, para além da preocupação do seu filho na escola, e não lhe dá a atenção desejada. A vida laboral actualmente exige muito das famílias e, por vezes, o tempo falta para o acompanhamento. Muitos adultos procuram compensar esta carência com bens materiais, mas os jovens, através de várias atitudes, demonstram que os bens materiais não substituem os momentos de afecto, diálogo e carinho que são indispensáveis para qualquer ser humano e sobre tudo na relação pais-filhos.

Por vezes, os filhos manifestam-no através da prática de comportamentos de indisciplina, que podem fazer com que os adultos, parem e compreendam que eles estão ali e que precisam de atenção e de amor.

Talvez, se existisse mais participação e diálogo, alguns destes problemas fossem resolvidos. Neste sentido, parece-nos fundamental a aprendizagem da resolução de conflitos, para evitar que se resolvam através da provocação do outro. Uma estratégia para a aprendizagem poderá ser através de uma gestão adequada do diálogo. O diálogo permite apresentar uma multiplicidade de pontos de vista, procurando deste modo a melhor solução para a resolução dos problemas que acontecem com os jovens. Porém, é necessário, tanto os adultos como os alunos, que estejam abertos a ouvir as dificuldades e as críticas que devem ser feitas, de uma forma construtiva, para, em conjunto, encontrarem uma resposta para os problemas de indisciplina, que seja satisfatória e contribua para uma cultura de paz e respeito um pelo outro, de forma a melhorar as relações interpessoais na escola e na família.

4.8.2. O indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado de responsabilidades de indisciplina atribuídas à relação com os adultos, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 89. Indicador agregado - indisciplina como responsabilidade das relações aluno/ adulto

QUESTÃO:	Relação com adultos	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Não resposta	1	0%
Baixa concordância [2-5]	14	2%
	19	2%
	67	8%
	62	8%
Média concordância [6-6]	**192**	**24%**
Alta concordância [7-10]	**173**	**22%**
	142	**18%**
	73	9%
	47	6%
Totais	790	100%

Pelo cálculo do indicador agregado para a categoria relação dos alunos com adultos constatamos que o ponto médio é [6-6] e que há uma maior tendência de respostas para o grau de alta concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [6-6] e para o de alta concordância [7-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Os resultados do teste do qui-quadrado aplicado às tabelas de contingência do indicador "Relações com adultos" são os referidos na tabela seguinte:

Tabela nº 90. Variações significativas da indisciplina como responsabilidade das relações aluno/adulto, pelo perfil dos respondentes

8. Relações com adultos	Idade	Género Alunos	Categoria Profis.	Professores/ Alunos	Ano de escolaridade	Tipo Escol. Alunos	Tipo Escol. Prof.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observ.	3,69	8,03	0,04	34,6	0,38	2,81	0,63	5,83
Probabilidade observada	0,16	**0,02**	0,98	**0,00**	0,83	0,59	0,96	0,21

Os resultados do teste do qui-quadrado mostram-nos que a variável "relações dos alunos com os adultos", apresenta variações estatisticamente significativas com o género e a opinião dos professores e dos alunos.

b) Variação do género

Iniciámos a análise, através da variação da responsabilidade da indisciplina, como resultado das relações do aluno com os adultos, pelo género.

Tabela nº 91. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade das relações aluno /adulto, pelo género/ alunos

Género / Relação com adultos	Feminino 1	Masculino 2	TOTAL
Baixa concordância	80	58	138
	25%	22%	23%
Média concordância	**101**	**61**	162
	31%	**23%**	28%
Alta concordância	**142**	**147**	289
	44%	**55%**	49%
TOTAL	323	266	589
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 8,03; Probabilidade observada 0,02			

Pela observação da tabela 91, os rapazes apresentam, em maioria, um grau de média (23%) e alta concordância (55%) na atribuição das responsabilidades da indisciplina à relação entre os alunos e os adultos. As raparigas apresentam um grau de concordância média (31%) e alta (44%), na atribuição da responsabilidade da indisciplina às relações do aluno com os adultos.

Os dois géneros concordam que as relações dos alunos com os adultos, contribuem para os problemas de indisciplina. Existindo no entanto 25% de alunas e 22% de alunos que referem baixa concordância, que as relações entre alunos e adultos contribuam para os problemas de indisciplina na escola. As diferenças podem ser de ordem cultural e de educação.

c) Variação com Professores/Aluno

Em seguida, analisámos a variação da responsabilidade da indisciplina como resultado das relações do aluno com os adultos, pela opinião de professores e alunos.

Tabela nº 92. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade das relações aluno /adulto, pela opinião de alunos/professores

Alunos1/Profes2 Relações alunos com adultos	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância	**138**	24	162
	23%	12%	21%
Média concordância	**162**	**30**	192
	28%	**15%**	24%
Alta concordância	**289**	**146**	435
	49%	**73%**	55%
TOTAL	589	200	789
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 34,60; Probabilidade observada 0,00			

Pela análise da tabela verificamos que os professores apresentam média (15%) e alta concordância (73%), na atribuição da responsabilidade às relações do aluno com o adulto.

Os alunos também referem em média (28%) e alta (49%) concordância, que as relações que ocorrem entre alunos e adultos contribuem para os problemas de indisciplina.

Tanto os alunos como os professores parecem concordar que as relações entre os alunos e os adultos contribuem para os problemas de indisciplina. Se bem que também há 23% de alunos que mostram baixa concordância. Estes são possivelmente os que mantêm boas relações com os adultos e entendem que nestas relações não existem problemas de indisciplina, contribuindo deste modo para um ambiente de boa convivência.

No nosso entender o adulto não se pode esquecer que é o modelo do aluno, e que necessita ensinar ao aluno a resolver os problemas pela via do diálogo e a respeitarem as ideias mutuamente, de modo a conquistar a confiança um no outro e a melhorar o relacionamento entre os eles. O adulto se tratar com respeito, será respeitado, sem perder a autoridade que tem sobre o aluno. A educação para a convivência aprende-se e vai-se construindo no dia-a-dia, através da prática de boas relações e do respeito de todos, professores e alunos, pelos valores democráticos.

4.9. As relações de convivência entre alunos e professores

Para o aluno é fundamental manter boas relações de convivência com os professores e que haja um ambiente harmonioso e cooperativo na escola, pois as atitudes e os valores não são transmitidos apenas e só por palavras, construindo-se, também nas relações interpessoais entre alunos e professores.

Os professores dedicam muito tempo da sua vida escolar na realização do seu trabalho com os alunos e devem prestar contas do seu trabalho à comunidade educativa. As relações positivas com os alunos revelam-se através do entusiasmo e do exercício de todas as actividades, do compromisso com os alunos, da esperança, das boas interacções e da compreensão baseada em princípios e valores.

4.9.1. Frequências simples das respostas

Os resultados das respostas obtidas para os indicadores (13) e (28), das questões 13, do questionário dos alunos e 10, do questionário dos professores, pretendemos saber qual a opinião dos nossos respondentes, em relação às responsabilidades da indisciplina atribuídas às relações com professores.

Tabela nº 93. Frequência das respostas da indisciplina como responsabilidade das relações dos alunos com os professores

9. **Indisciplina responsabilidade** das relações do aluno com os professores	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Alun.	**Prof.**	**Alun.**	**Prof.**	**Alun.**	**Prof.**	**Alun.**	**Prof.**
(13) As relações entre professores e alunos são difíceis	145 25%	53 26%	**206** **41%**	**59** **29%**	**238** **41%**	**89** **44%**	589 100%	201 100%
(28) Há alunos que fazem tudo para provocar os professores	**311** **53%**	**152** **76%**	**159** **27%**	31 15%	**119** **20%**	18 8%	589 100%	201 100%

As respostas obtidas levam-nos a afirmar que a maioria dos professores (76%) concorda que há alunos que fazem tudo para provocar os professores.

Os alunos apontam no mesmo sentido e reconhecem que há alunos que fazem tudo para provocar os professores, mas em menor percentagem (53%).

Já no que diz respeito à dificuldade de relações que ocorrem entre professores e alunos, estes discordam 41% e os professores também discordam (44%) que as relações entre ambos sejam difíceis. E 20% dos alunos e 8% dos professores

discordam que haja alunos que fazem tudo para provocar os professores, estes são os que não revelam ter problemas nas relações entre ambos.

Os professores e os alunos executam papéis diversificados no interior da escola. As relações entre ambos são complexas, os constrangimentos e expectativas recíprocas caracterizam e delimitam a sua liberdade de acção e, quando não são bem demarcados os limites, trazem alguns problemas de indisciplina e de convivência em contexto educativo.

As relações interpessoais na sala de aula são, contudo e evidentemente, marcadas pelo poder e (ou) autoridade (Tyler, 1991). Uma das características das relações de poder consiste na assimetria a favor do professor, o que atribui ao ensino um carácter coercivo (Mc Dermott, 1977). Hargreaves (1972) reconhece, a este propósito, que nas aulas permite-se que os professores tomem quase todas as decisões importantes que afectam o comportamento do aluno e poucas vezes se dá espaço para ouvir as sugestões deste.

4.9.2. O indicador agregado

Considerando as respostas construímos o indicador agregado de responsabilidades de indisciplina atribuídas às relações com os professores, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 94. A indisciplina como responsabilidade das relações com os professores - indicador agregado

QUESTÃO:	9. Relações com professores	
Não resposta	11	1,39%
Baixa concordância	21	2,66%
	19	2,41%
	70	8,86%
	102	12,91%
Média concordância	**228**	**28,86%**
Alta concordância	**143**	**18,10%**
	129	**16,33%**
	39	4,94%
	27	3,42%
Totais	790	100,00%

Pelo cálculo do indicador agregado para a categoria relações dos alunos com os professores constatamos que o ponto médio é [6-6] e que há uma tendência de respostas para o grau de alta concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [6-6] e para o de alta concordância [7-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações das responsabilidades atribuídas às relações com professores. Para tal, fizemos o cruzamento desta variável com as características dos respondentes, apresentadas na tabela 95. A seguir, fizemos os cruzamentos dos dados e aplicámos-lhe o teste do qui-quadrado.

Tabela nº 95. Variações significativas da indisciplina como responsabilidade das relações dos alunos com os professores, pelo perfil dos respondentes

9. Relações com professores	Idade	Género Alun.	Categoria Profis.	Prof./ Alun	Ano de escolar	Tipo Esc. Alun	Tipo Escola Prof.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	3	4	4
Qui-quadrado Observado	1,96	1,85	1,40	13,37	7,74	3,46	0,45	5,44
Probabilidade observada	0,38	0,40	0,50	**0,00**	**0,02**	0,48	0,98	0,24

Pelos resultados obtidos, verificamos que existem variações significativas com a opinião de professores e alunos e com os anos de escolaridade. Como podemos observar nos quadros seguintes:

b) Variação com Professores/Alunos

Iniciamos com a análise da variação da responsabilidade da indisciplina como resultado das relações do aluno com os professores, pela opinião de professores e alunos.

Tabela nº 96. Variação da indisciplina como responsabilidade das relações dos alunos com os professores

Alunos1/Profes2 9. Relações com professores	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância	**177**	35	212
	31%	18%	27%
Média concordância	165	**63**	228
	29%	**32%**	29%
Alta concordância	**236**	**102**	338
	41%	**51%**	43%
TOTAL	578	200	778
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 13,37 ; Probabilidade observada 0,00			

Verificamos, pela observação da tabela 96, que a maioria dos professores apresenta uma média (32%) e alta (51%) concordância, referindo que as relações que se estabelecem, entre alunos e professores, são responsáveis pelos actos de indisciplina.

Os alunos indicam em média (29%) e alta (41%) concordância, que as relações que ocorrem entre os alunos e os professores são responsáveis pelos problemas de indisciplina. No entanto é de referir que existem 31% de alunos que discordam que as relações entre ambos contribuam para os problemas de indisciplina. Estes alunos são os que estabelecem diálogo com os professores e conseguem através deste meio resolver muitos dos conflitos que poderiam terminar em problemas de indisciplina.

Mas os principais actores da escola parecem concordar, em maioria, que as suas relações são responsáveis pela ocorrência de fenómenos de indisciplina.

Sugerimos algumas possíveis razões: poderão resultar falta de confiança e de diálogo que existe entre eles, ou será que cada um procura demonstrar o seu poder e por vezes, não da melhor forma. No entender de Amado (2000) o clima relacional é criado pelos jogos de poder. Este clima pode contribuir para comportamentos de indisciplina se contribuir para as frustrações das expectativas dos alunos sobre o estatuto e o poder do professor. Isto é, o professor não pode mostrar fragilidade na forma adequada de exercer o seu poder, nem mostrar falta de autoridade. Bem pelo contrário, o docente tem que mostrar segurança, competência e a sua experiência e capacidade, desde o primeiro momento. Para evitar recorrer a castigos e punições, quando surgem os problemas, mas trabalhar mais ao nível da prevenção.

Parece-nos fundamental que exista envolvimento e entusiasmo da parte do professor é este estado de espírito que vai motivar os alunos de modo a que estes gostem das aulas e dos professores. Às vezes, basta um sorriso do professor, a boa disposição ao entrar dentro da sala de aula, para criar um ambiente agradável. Isto é o primeiro passo para conquistar a amizade e o respeito dos alunos. É preciso que o professor estabeleça um relacionamento agradável e sensível com os alunos, para que os actos de indisciplina sejam cada vez mais menos.

c) Variação com ano de escolaridade

De seguida realizámos a análise da variação da responsabilidade da indisciplina proveniente das relações existentes entre alunos e professores, pelos anos de escolaridade.

Tabela nº 97. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade atribuída às relações dos alunos/professores, pelos anos de escolaridade

Ano que frequentas / 9. Relações alunos/professores	5º - 6º Anos	7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância	**95**	79	174
	36%	26%	31%
Média concordância	67	**95**	162
	26%	**31%**	28%
Alta concordância	**99**	**134**	233
	38%	**44%**	41%
TOTAL	261	308	569
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 7,74 ; Probabilidade observada 0,02			

Pela observação dos resultados, os alunos do 3º ciclo apresentam um grau de média (31%) e alta concordância (44%), no que se refere à atribuição da responsabilidade da indisciplina derivada das relações que se estabelecem entre alunos e professores.

Os alunos do 2º ciclo também apresentam média (26%) e alta (38%) concordância na atribuição da indisciplina às relações entre ambos. Apesar de os alunos de este nível apresentarem 36% de discordância que as relações entre eles e os professores contribuam para a indisciplina. Estes alunos mantêm uma grande proximidade com o professor e dialogam mais com ele procurando deste modo evitar resolver os problemas através de outros métodos. No entanto, a maioria de professores

e alunos, concordam que as relações entre eles contribuem para os problemas de indisciplina. É um aspecto a ter em atenção, pois vários autores têm alertado para a importância dos aspectos relacionais na prática pedagógica, uma vez que fazem parte da construção de um ambiente eficaz de aprendizagem.

4.10. A indisciplina como responsabilidade da família

A família é um sistema interactivo e aberto. Mantém numerosas trocas com o meio circundante, assegurando a reprodução das gerações, a socialização de base das crianças e a transmissão dos valores, dos ideais, dos modos de pensar que fundamentam a sociedade (Marc & Picard, 1994).

A família é o espaço onde ocorrem as primeiras aprendizagens e socializações e onde se interiorizam os valores fundamentais da vida em sociedade, onde se estabelecem as primeiras relações interpessoais. Por isso, vamos analisar em que medida se atribui a ela a responsabilidade dos actos de indisciplina dos alunos na escola.

4.10.1. Frequências das respostas

Os resultados das respostas obtidos para os dois indicadores parcelares, (14) e (29) das questões 13, do questionário dos alunos e 10, do questionário dos professores, estão indicados na tabela que se segue:

Tabela nº 98. Frequência das respostas da indisciplina como responsabilidade da família

10. Indisciplina e responsabilidade da família	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Alun.	**Prof.**	**Alun.**	**Prof.**	**Alun.**	**Prof.**	**Alun.**	**Prof.**
(14) Os pais não têm tempo para acompanhar suficientemente os filhos	75 13%	**159** **79%**	79 13%	25 12%	**435** **74%**	17 8%	589 100%	201 100%
(29) Os pais discordam, muitas vezes, do que os professores dizem	**126** **22%**	**94** **46%**	210 36%	**95** **47%**	**253** **43%**	12 6%	589 100%	201 100%

Pela análise da tabela 98, podemos inferir que 79% de professores concordam que os pais não têm tempo para acompanhar suficientemente os filhos. E 46% referem que os pais discordam muitas vezes, do que os professores dizem, factos que contribuem para afirmar que a família também tem responsabilidade nos problemas de

indisciplina na escola. Muitas vezes, são as famílias a desautorizar o professor, muitos dos problemas de indisciplina na escola têm a sua génese na falta de limites em casa. A educação global do aluno é feita pela escola, pela família e com o próprio aluno. Por vezes, existe um fosso entre a cultura do aluno e a cultura da escola, e neste caso torna-se necessário que a escola aceite a cultura do aluno, respeitando os seus valores e auxiliando-o a afirmar-se com a sua cultura. Se a escola não estiver atenta e ignorar a sua cultura, a socialização destes alunos entra em choque com os modelos culturais da escola e surgem os problemas de indisciplina.

Em sentido contrário se posicionam os alunos: 74% discordam que os pais não têm tempo para acompanhar os filhos e 43% dos alunos referem que discordam que os pais, muitas vezes discordem do que dizem os professores. Em sentido contrário se posicionam 22% de alunos, que dizem concordar que os pais discordam, muitas vezes, do que os professores dizem. Assim, o respeito e a valorização do docente diminuíram de forma considerável. As famílias não vêem neste profissional uma figura de autoridade e um aliado na espinhosa tarefa de educar e impor limites às crianças e aos jovens. Hoje olha-se para o professor, como um ‘prestador de serviços’, que deve cuidar, educar e de preferência não contrariar os seus filhos. Os pais e as mães sentem-se responsáveis pelo tempo que estão ausentes dos filhos e acabam, por vezes, por não se preocuparem com a tarefa de educar. Delegam na escola essa tarefa, mas quando por qualquer razão se sentem pressionados, por alguma situação que escape ao seu controlo, ameaçam o professor e o director da escola, contribuindo duma forma negativa para a educação dos filhos e deste modo, contribuem para os problemas de indisciplina na escola.

Em síntese, são os professores os que afirmam, em maioria, que a família contribui para os problemas de indisciplina, pelo pouco tempo que gastam os pais a acompanhar os filhos e por estes discordarem das opiniões dos professores. Assim, o professor é muitas vezes demitido de sua autoridade e autonomia. Se os pais não valorizam e respeitam a autoridade do docente é difícil que os seus filhos possam faze-lo. Assim, a indisciplina é relativizada e os seus autores não se sentem indisciplinados, pelo contrário, agem com tranquilidade, crêem que é um comportamento normal e não consideram a sua atitude, um acto indisciplinado.

A família também tem a sua responsabilidade pelos actos de indisciplina dos seus educandos, pois é na família que adquirem os modelos de comportamento que

exteriorizam na escola. Actualmente aponta-se o dedo à desestruturação das famílias e à sua ausência de valores, à permissividade e à demissão dos pais na educação dos filhos. Muitas vezes, os alunos com mais condutas de indisciplina, provém de famílias onde existem este tipo de problemas.

4.10.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado da responsabilidade de indisciplina atribuídas à família, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 99. Responsabilidade da indisciplina atribuída à Família - Indicador agregado

QUESTÃO:	10. Família	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Não resposta	4	0,51%
Baixa concordância [2-4]	83	10,51%
	76	9,62%
	148	**18,73%**
Média concordância [5-6]	**125**	**15,82%**
	114	**14,43%**
Alta concordância [7-10].	99	12,53%
	92	11,65%
	34	4,30%
	15	1,90%
Totais	790	100,00%

Pelo cálculo do indicador agregado para a categoria responsabilidade da indisciplina atribuída à família constatamos que o ponto médio é [5-6] e que há uma tendência de respostas para o grau de baixa e média concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-4] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [5-6] e para o de alta concordância [7-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Os resultados do teste do qui-quadrado aplicado às tabelas de contingência do indicador "Família" são os referidos na tabela seguinte:

Tabela nº 100. Variações significativas de indisciplina e responsabilidade da família, pelo perfil dos respondentes

10. Família	Idade	Género Alunos	Categ. Profis.	Profes. /Alunos	Ano escolar	Escola Alun.	Esc. Prof.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	3,67	4,55	3,51	344,31	7,25	3,04	5,50	14,15
Probabilidade observada	0,16	0,10	0,17	**0,00**	**0,03**	0,55	0,24	**0,01**

Pela análise da tabela verificamos que existem variações significativas com a opinião de professores e alunos, com os anos de escolaridade e com o nível de instrução familiar.

b) Variação com Professores/Alunos

De seguida realizámos a análise da variação da responsabilidade da indisciplina atribuída à família, pela opinião de alunos e professores.

Tabela nº 101. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da família pelos professores/ alunos

Alunos1/Profes2	Alunos	Professores	
10. Família	1	2	TOTAL
Baixa concordância	**304**	3	307
	52%	01%	39%
Média concordância	205	34	239
	35%	17%	30%
Alta concordância	76	**164**	240
	13%	**82%**	31%
TOTAL	585	201	786
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 344,31; Probabilidade observada 0,00			

Pela análise da tabela de contingência 101, podemos observar que uma larga maioria de professores (82%) refere um grau de alta concordância na atribuição da responsabilidade da indisciplina à família. O que vai de encontro às nossas expectativas, tendo em atenção o que ouvimos diariamente dos professores. Este

resultado dá a ideia que os docentes se libertam da responsabilidade atribuindo-a unilateralmente à família.

A maioria dos alunos (52%) discorda que as famílias sejam responsáveis pela indisciplina. Tal como já referimos, sentimos que existe uma grande preocupação em salvaguardar as responsabilidades atribuídas às famílias, por parte dos alunos. São os alunos que em maioria discordam que as responsabilidades sejam atribuídas à família. Parece haver aqui uma certa lealdade dos filhos para com os seus pais.

Os professores entendem que muitos pais não se interessam pelos filhos e que estes pensam que é a escola e os professores que têm de responder às necessidades básicas. E assim se vão atribuindo as 'culpas' uns aos outros, professores á família e pais aos docentes e à escola, e não se procuram juntos, formas de resolver os problemas de indisciplina na escola. Como refere o provérbio galego: "uns por outros e a casa sem varrer." Se a responsabilidade do outro é ele quem a tem, é ele que tem que mudar a sua forma de actuar, entretanto eu continuo a fazer o que tenho vindo a fazer, uma vez, que não sou responsável pelos problemas. E assim continua tudo na mesma, sem qualquer forma de intervenção.

c) Variação com ano de escolaridade

Analisamos a variação da responsabilidade da indisciplina atribuída à família, com o ano de escolaridade dos alunos.

Tabela nº 102. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da família, pelos anos de escolaridade

Ano que frequentas / 10. Família	5º - 6º Anos	7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância	**153**	**145**	298
	58%	**47%**	52%
Média concordância	79	122	201
	30%	39%	35%
Alta concordância	33	43	76
	12%	14%	13%
TOTAL	265	310	575
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 7,25; Probabilidade observada 0,03			

Pela observação dos dados apresentados observamos que os alunos do 2º ciclo (5º e 6º ano) referem em maioria, uma baixa concordância na atribuição da

responsabilidade da indisciplina à família. Os alunos do 3º ciclo, referem numa percentagem mais baixa (47%), que também discordam, que os pais sejam responsáveis pela indisciplina na escola. Porém (14%) deste ciclo atribuem elevada concordância na atribuição da responsabilidade da indisciplina à família e (12%) de alunos do 2º ciclo que também afirmam o mesmo. Talvez pelo valor afectivo às famílias e pela sua lealdade com elas, não aceitem que estas sejam responsáveis pela indisciplina na escola, e considerem que os pais só têm que se preocupar com os problemas que ocorrem no seio familiar, e por entenderem que ocorre na escola, compete aos professores assumir e resolver.

d) Variação com o nível de instrução familiar

Análise da responsabilidade da indisciplina atribuída à família, com o nível de instrução familiar.

Tabela nº 103. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da família, pelo nível de instrução familiar

NIF / 10. Família	1º- 2º - 3º Ciclos	Secundário	Superior	TOTAL
Baixa concordância	**201**	**67**	**27**	295
	49%	**65%**	**50%**	52%
Média concordância	144	31	23	198
	35%	30%	43%	35%
Alta concordância	63	5	4	72
	15%	5%	7%	13%
TOTAL	408	103	54	565
	100%	100%	100%	100%
Graus de liberdade 4; X2 observado 14,15; Probabilidade observada 0,01				

Pela observação dos dados apresentados na tabela 103 verificamos que a maioria dos alunos cujo agregado familiar possui habilitações do ensino secundário, apresenta uma baixa concordância (65%) na atribuição da responsabilidade de indisciplina à família. Seguido dos alunos (50%), cujo agregado familiar possui habilitações de Ensino Superior, que apontam no mesmo sentido, de não responsabilizar as famílias pela indisciplina ocorrida na escola. Também os alunos cujos pais possuem habilitações ao nível dos ciclos mais baixos (1º, 2º e 3º ciclos) referem num grau baixa concordância (49%) que a família não contribui para a

indisciplina que ocorre na escola. Observamos ainda que 35% dos filhos de pais que possuem baixa escolaridade afirmam existir média concordância e 15% referem um grau de alta concordância na atribuição da responsabilidade na indisciplina à família.

Por vezes, encontramos pais que referem que actualmente se ensina pouco e mal, já a nível dos valores morais não se ouve qualquer tipo de crítica, nem parece existir preocupação por parte dos pais. Se os filhos são bons alunos é porque eles lhe dedicam muita atenção, se algo corre mal a culpa é dos companheiros da escola e, sobretudo, a culpa é dos professores.

4.11. A responsabilidade da indisciplina atribuída à relação escola/família

A família, na opinião de Guedes (1997: 108) é "el espacio de afirmación de la personalidad humana, el hábitat de las generaciones, el fundamento de la sociedad, la institución socializadora por excelencia"

Apesar de ter aumentado o número de famílias a irem à escola e se implicarem na escolarização dos filhos, ainda existe um número significativo delas que continuam marcadas pela escola que frequentaram e pensam que não lhes é atribuído qualquer espaço de participação (Montandon, 1994, cit. por Alves-Pinto, 1995).

Um grande número de famílias "define a escola pela sua experiência como alunos, não têm uma visão clara de como as coisas se processam hoje" (Cabral, 1997: 67). Muitas mantêm em relação à escola uma "aceitação distanciada", isto é, para elas a escola como instituição é necessária, mas não precisam de estabelecer com ela, ou com os professores, qualquer tipo de relacionamento, nem intervir na sua organização. Essa tarefa pertence aos professores, porque ainda se mantém "centrados na escola que conheceram na sua infância e revelam desânimo pelas mudanças que revela a escola actual" (Benavente et al. 1994: 89). Parece-nos que esta forma de estar e olhar a escola, afecta mais os pais com menor nível de instrução: a sua experiência na escola, em geral, não foi boa e tendem a manter uma maior distância emocional desta.

Mas apesar de toda a complexidade a escola necessita estabelecer relações de empatia com as famílias, isto é, "a escola não pode nem hostilizar, nem ignorar, nem impor mas tem de procurar vias de comunicação entre universos significativos e estruturantes da socialização das crianças que são os alunos que frequentam as nossas escolas" (Alves-Pinto, 2003: 65).

4.11.1. Frequências das respostas

Os resultados das respostas obtidas para os dois indicadores parcelares, (15) e (30), das questões 13, do questionário dos alunos, e 10, do questionário dos professores, estão indicados na tabela seguinte:

Tabela nº 104. Frequência das respostas de indisciplina como responsabilidade da relação Escola/Família

11. Responsabilidades atribuídas à relação Escola/Família	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(15) Os pais acham que é a escola que deve dar educação e boas maneiras, aos filhos	153 26%	**163** **81%**	114 19%	28 14%	**322** **54%**	10 5%	589 100%	201 100%
(30) Os professores têm dificuldade em se relacionar com os pais	59 10%	26 13%	134 23%	55 27%	**396** **67%**	**120** **59%**	589 100%	201 100%

Pela análise da tabela 104, observamos que a maioria (81%) dos professores concorda que os pais crêem que é a escola que deve dar educação e boas maneiras aos filhos. Já no que diz respeito à relação com os pais discordam em maioria (59%) que "os professores têm dificuldade em se relacionar com os pais".

Ao contrário do que pensam os professores, a maior parte dos alunos (54%) discordam que os pais pensem que é a escola que deve dar educação e ensinar boas maneiras aos filhos. No entanto observamos que 26% de alunos concordam que os pais entendem que é a escola que deve dar educação e boas maneiras, aos filhos. Como também discordam em maioria (67%), que os professores tenham dificuldade em se relacionarem com os pais. Tal como afirma Lima (2002: 7) " as relações entre pais e professores sempre foram um assunto polémico (…), ora se culpam os pais por ignorarem passivamente ou culpabilizarem injustamente os professores pelos problemas dos filhos, ora se acusam os docentes de menosprezarem ou hostilizarem as perspectivas dos encarregados de educação sobre a escolaridade dos seus filhos."

Em relação a este tema podemos afirmar que a inclusão dos pais nos órgãos de gestão das escolas resultou de uma decisão política muito desejada, por se entender uma medida democrática, embora depois de conseguida, as divergências em muitos casos são manifestas: "El profesorado de Secundaria es reticente con la presencia de los padres, creen que la familia no educa y que, además delega en ellos la

responsabilidad de hacerlo, cuando, desde su perspectiva, se supone que ésta es una obligación de los padres" (Bardisa, 2006: 72).

Actualmente, alguns professores olham para os pais mais como controladores dos seus passos e fiscalizadores do seu trabalho mais do que como colaboradores. Pensam que vem à escola para questionar as suas práticas e não lhe reconhecem competência técnica para o fazer. Por isso, a necessidade urgente de um trabalho realmente colaborativo entre as duas instituições, escola e família, sem desconfiança uma da outra. A compreensão da família e a intervenção sobre ela implica "conhecer as regras pelas quais se rege o sistema familiar" (Gimeno, 2001: 41). Na perspectiva da autora Adelina Gimeno, a família é um sistema complexo, "regido por uma enorme quantidade de normas com várias dimensões, normas explícitas e implícitas que não são fáceis de descobrir" (2001: 42).

Já para Montadon (1994) os pais interessam-se por tudo que o filho faz na escola e desejam que o trabalho da escola tenha continuidade em casa, através do apoio que dedicam aos filhos. Mas, como em todos os meios, há pais que não ajudam os seus filhos, pelas mais diversas razões. Uns porque entendem que os filhos não necessitam, outros porque nem que queiram ajudar não sabem como e o "maior apoio que a escola lhe poderia dar era ajudá-los a ajudar os filhos" (Silva, 1993: 83). Porém temos que admitir que também existem outros que não ajudam porque os professores não aceitam qualquer forma de cooperação da família e solicitam aos pais confiança cega nas suas práticas e nas suas competências profissionais. No entender de Silva (2002: 113-114) " a maior parte dos professores transporta consigo um modelo tradicional de classe média daquilo que são bons pais, bons lares e bons filhos. No entender do autor as famílias que se desviam deste modelo de maneira significativa são suspeitas e perturbam muitos professores". A "interiorização" por parte das famílias desfavorecidas de que não são capazes de apoiar a vida escolar dos respectivos educandos "pode levar a um afastamento ainda maior da escola" – "efeito escola-espelho" -, devendo ser evitado a "todo custo" (p.115).

4.11.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dadas construímos o indicador agregado, de indisciplina e responsabilidade da relação escola/família, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 105. Indicador agregado – indisciplina como responsabilidade da relação Escola/Família

QUESTÃO:	11. Relação Escola/Família	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Não resposta	4	0,51%
Baixa concordância [2-4]	**132**	**16,71%**
	63	7,97%
	126	**15,95%**
Média concordância [5-6]	104	13,16%
	185	**23,42%**
Alta concordância [7-10].	77	9,75%
	75	9,49%
	18	2,28%
	6	0,76%
Totais	790	100,00%

Pelo cálculo do indicador agregado para a categoria relações escola/família constatamos que o ponto médio é [5-6] e que há uma tendência de respostas para o grau de baixa concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-4] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [5-6] e para o de alta concordância [7-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Os resultados do teste do qui-quadrado aplicado às tabelas de contingência do indicador "relação escola/família" são os referidos na tabela seguinte:

Tabela nº 106. Variações significativas da indisciplina como responsabilidade da relação escola/família, com o perfil dos respondentes

11. Relação Escola/ Família	Idade	Género Alunos	Categ. Profis.	Profes./ Al.	Ano escolar	Tipo Escol Alun.	Tipo Escola Prof.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	2,17	7,76	2,94	150,97	5,04	1,08	0,71	2,68
Probabilidade observada	0,34	**0,02**	0,23	**0,00**	0,08	0,90	0,95	0,61

A tabela 106, mostra-nos que existem variações significativas com o género e com a opinião de professores e alunos. De seguida, analisamos as tabelas de contingência com as respectivas variações.

b) Variação pelo género dos alunos

Apresentamos as variações significativas da indisciplina atribuída às relações da escola com a família, pelo género dos alunos.

Tabela nº 107. Variação significativa de indisciplina como responsabilidade das relações escola/família, pelo género

Género alunos	Feminino	Masculino	
11. Relação Escola/Família	1	2	TOTAL
Baixa concordância	**184**	**124**	308
	57%	**47%**	53%
Média Concordância	**101**	**91**	192
	31%	**35%**	33%
Alta concordância	37	48	85
	11%	18%	15%
TOTAL	322	263	585
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 7,76; Probabilidade observada 0,02			

No geral, os alunos, em maioria (53%), discordam da responsabilidade da indisciplina atribuída à relação escola/família. Mas são as alunas que em maioria afirma um grau de baixa concordância (57%), sobre a responsabilidade da indisciplina atribuída à relação entre a escola e a família. Também 47% dos rapazes discordam que a relação escola/família seja responsável pela indisciplina.

Apesar de existir no género feminino, uma média 31% e alta 11% concordância de alunas que referem que as relações entre ambas contribuem para a indisciplina. E nos alunos observamos média 35% e alta 18% concordância que aponta no mesmo sentido. Parecem ser estes alunos que reconhecem que o desencontro entre as duas instituições escola/família. Como refere Musitu (2003: 146) "a relação entre pais e professores é um tanto ambígua", a família muitas vezes desconhece o seu espaço de participação na escola, outras vezes, não quer mesmo participar. Esta ambiguidade pode originar situações conflituosas. Uns e outros (professores e pais) reclamam os seus direitos uns como profissionais outros com clientes. Atendendo a estas diferenças parece-nos fundamental formar os professores, não só para trabalhar os conteúdos

programáticos e pedagógicos, mas também em matéria de relações humanas e de desenvolvimento integral do aluno.

Apesar de nestes resultados uns e outros em maioria discordarem que a indisciplina na escola resulte das relações entre as duas instituições. Na realidade o desencontro entre a família e a escola parece ser uma das razões para problemas de convivência na escola.

c) Variação com a opinião de Professores/ Alunos

De seguida apresentamos as variações significativas da indisciplina atribuída às relações da escola com a família, pela opinião de alunos e professores.

Tabela nº 108. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade das relações escola/família, pela opinião alunos/professores

Alunos1/Profes2 11. Relação Escola/Família	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa e média concordância	**308**	13	321
	53%	6%	41%
Concordância média-alta	**192**	**97**	289
	33%	**48%**	37%
Alta concordância	85	**91**	176
	15%	**45%**	22%
TOTAL	585	201	786
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 150,97; Probabilidade observada 0,00			

Verificamos pela leitura da tabela 108, que em maioria (53%), dos alunos apresentam baixa concordância na atribuição das responsabilidades da indisciplina à relação entre a escola e a família.

Em sentido contrário se posicionam os professores que se adicionarmos a média e alta concordância (93%) apresentam atribuição da responsabilidade da indisciplina à relação escola/família. As famílias que não comparecem na escola, mesmo quando solicitadas para tal, são encaradas pela generalidade do corpo docente como famílias desinteressadas da vida escolar dos seus educandos. Porém, estudos realizados por Davies e Toomey citados por Silva (2002), demonstram que a "invisibilidade" de muitas famílias na escola "não significa necessariamente desinteresse pela escolarização", mas uma possível dificuldade de comunicação entre a escola e a família (Silva, 2002: 119-120).

Deste modo, os alunos discordam, em maior grau, que a responsabilidade da indisciplina seja atribuída às relações entre as duas instituições. Por outro lado, os professores atribuem a responsabilidade da indisciplina a estas relações Escola/Família. Podemos inferir que, para os professores esta posição se torna mais cómoda, não percepcionando a situação como um problema não necessitam de se preocupar em encontrar a solução e, por isso, não procuraram estudar formas de articulação entre a família e a escola em termos de complementaridade para melhorar o clima de convivência na escola (Diogo,1998). A comunicação entre a Escola e a Família é um processo interactivo e bidireccional. Se "a interacção for positiva (reforço da mensagem), o sistema de comunicação torna-se funcional, caso contrário contribui para o isolamento, o conflito e a crise permanente" (Gimeno, 2001: 213-214).

4.12. A responsabilidade da indisciplina atribuídas à televisão

Nos tempos actuais, em que os pais lutam com dificuldades de gerir o seu tempo de trabalho, com o tempo livre dos filhos, procuram assegurar-lhes os tempos livres com outras actividades.

A televisão tornou-se um meio de acesso muito fácil e um veículo poderosíssimo de transmissão social e cultural e têm uma enorme influência sobre as crianças e os adolescentes. O que requer, por parte da sociedade civil, cada vez mais rigor, quer com os conteúdos dirigidos a adolescentes, quer com os horários dos programas destinados aos adultos.

Os filhos que aguardam em casa pelo regresso dos pais, após o trabalho, procuram ocupar o tempo livre, muitas vezes, com a televisão e com as novas tecnologias, sem qualquer controlo.

A questão que se nos coloca é a seguinte: as crianças que assistem continuamente a programas violentos na TV e procuram a sua identificação com essas personagens, acreditando que elas são reais, contribuem para se tornarem adultos agressivos? Se os pais acompanharem os filhos e dialogarem com eles sobre os programas que vêem, podem reduzir os efeitos de violência?

Assim, procuramos através dos nossos respondentes saber se estes programas podem, de algum modo, chegar a influenciar a indisciplina na escola.

4.12.1. Frequências das respostas

Com os indicadores (11) e (26), das questões 13, do questionário dos alunos, e 10, do questionário dos professores, pretendemos saber qual a opinião dos nossos respondentes, em relação às responsabilidades da indisciplina atribuídas à televisão.

Tabela nº 109. Frequência das respostas da indisciplina como responsabilidade atribuída à televisão

12. Responsabilidades atribuídas à Televisão	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Total	Total
	Al.	**Prof.**	**Alun.**	**Prof**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(11) Os alunos vêem muitos programas violentos	**267 45%**	**150 75%**	187 32%	46 23%	135 23%	5 2%	589 100%	201 100%
(26) Os alunos vêem televisão e não conversam nem com os professores, nem como os pais	**135 23%**	**101 50%**	**206 35%**	**60 30%**	**248 42%**	**40 19%**	**589 100%**	**201 100%**

Pela análise da tabela 109, observamos que os professores concordam em maioria (75%) que os alunos vêem muitos programas violentos e afirmam ainda em maioria (50%), concordar, que os alunos vêem televisão e não conversam nem com os professores nem com os seus pais sobre os programas a que assistem.

No mesmo sentido os alunos concordam (45%) que vêem programas violentos. No entanto (23%) dos alunos discordam que a televisão seja responsável pela indisciplina e que eles vêem programas violentos. Já no que diz respeito a não conversarem com os professores e os pais, eles discordam (42%). O que se infere que eles dizem conversar sobre o que vêem com professores e pais. Porém existem 23% de alunos que concordam que vêem televisão e não conversam nem com os professores nem com os pais. Quanto ao que diz respeito aos programas violentos, professores e alunos concordam que realmente vêem este tipo de programas. Já no que diz respeito a conversarem com os professores e os alunos as opiniões divergem. A maioria dos professores afirmam que não conversam sobre o que vêem na televisão, e a maior parte dos alunos dizem o contrário.

A televisão segundo diversas pesquisas: Influencia as percepções dos espectadores sobre o que constitui "o mundo real" e o comportamento social normal

(Bandura, 1977; Hawkins & Pingree, 1982) e a exposição à violência, como divertimento, realmente torna as pessoas mais indiferentes ao sofrimento dos outros (Cline, Croft & Courrier, 1973).

Mas não pretendemos com isto dizer que a televisão, só tem aspectos negativos: também transmite mensagens importantes e dignas de crédito sobre comportamentos que exibe (Roberts, 1982) e ela é uma fonte de informação de informações para os jovens sobre sexo e drogas e sucesso. E, em muitos casos, pode ser a única fonte de informação recebida sobre estes assuntos, antes de os alunos os aprenderem por eles próprios, assuntos que muitas vezes os pais e os professores não abordam. Por isso, entendemos essencial existir uma supervisão dos adultos sobre os programas que os jovens vêem na televisão.

4.12.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado de responsabilidades de indisciplina atribuídas à televisão, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 110. Indicador agregado, indisciplina como responsabilidade atribuída à Televisão

12. Televisão		
Não resposta	4	0,51%
Baixa concordância [2-5]	13	1,65%
	22	2,78%
	55	6,96%
	110	13,92%
Concordância média [6-6]	**244**	**30,89%**
Alta concordância [7-10]	**138**	**17,47%**
	128	**16,20%**
	46	5,82%
	30	3,80%
Totais	790	100,00%

Pelo cálculo do indicador agregado para a categoria televisão constatamos que o ponto médio é [6-6] e que há uma tendência de respostas para o grau de alta concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [6-6] e para o de alta concordância [7-10].

a) Variações significativos com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações das responsabilidades atribuídas aos programas de televisão. Para tal, realizámos o cruzamento desta variável com as variáveis apresentadas na tabela 111. Fizemos os cruzamentos dos dados e aplicámos-lhe o teste do qui-quadrado.

Tabela nº 111. Variações significativas indisciplina e responsabilidade atribuídas à televisão, pelo perfil dos respondentes

12. Televisão	Idade	Género Al.	Categ. Profis.	Profes / Alun.	Ano escolar	Tipo Escol Alun	Tipo Esc. Prof.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	3,43	2,34	1,39	7,37	1,76	2,13	3,82	4,33
Probabilidade Obs.	0,18	0,31	0,50	**0,00**	0,41	0,71	0,43	0,36

Os resultados do teste do qui-quadrado mostram-nos que existem variações significativas apenas com a opinião de professores e alunos.

b) Variação com Professores/Alunos

Apresentamos as variações significativas da indisciplina atribuída à televisão com a opinião de alunos e professores.

Tabela nº 112. Variação significativa da indisciplina com responsabilidade atribuída à televisão, pelos alunos/professores

Alunos1/Profes2	Alunos	Professores	
12. Televisão	1	2	TOTAL
Baixa concordância	**187**	13	200
	32%	6%	25%
Concordância média	197	**47**	244
	34%	**23%**	31%
Alta concordância	201	141	342
	34%	**70%**	44%
TOTAL	585	201	786
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 87,37; Probabilidade observada 0,00			

Pela observação dos dados apresentados na tabela 112 verificamos que uma larga maioria de professores (93%) refere num grau de média (23%) e alta concordância (70%), que os programas a que os alunos assistem na televisão, podem contribuir para as responsabilidades de indisciplina na escola.

Também os alunos referem num grau de média (34%) e alta concordância (34%) que os programas de televisão são responsáveis pelos actos de indisciplina que ocorrem em contexto escolar.

Assim, professores e alunos concordam, em maioria, que a televisão contribui para os problemas de indisciplina na escola. Porém observamos que 32% de alunos que mostram baixa concordância.

Escola e família têm trabalho para fazer em relação com ao visionamento da TV por parte dos alunos. Não queremos transmitir a ideia que estes não devem ver televisão, mas sim, que devem ser supervisionados pelos adultos e dialogarem com eles, na família, sobre os programas a que assistem. Por sua vez, as escolas necessitam de ajudar os alunos no desenvolvimento da formação de conceitos e pensamentos significativos e construtivos. No sentido de esclarecer, os jovens, sobre as orientações necessárias para resistirem às mensagens prejudiciais, transmitidas pelos meios de comunicação social. Sabemos que hoje as crianças quando chegam à escola já passaram muitas horas frente à televisão e já receberam uma quantidade enorme de educação, de modelos de conduta e de valores através deste meio.

A violência nos mass-media é apresentada por actores que representam papéis atraentes e heróicos. Esta violência influência na formação dos valores culturais, apresentando modelos existentes na sociedade, que por vezes, não proporcionam uma boa relação social. Assim entendemos que, os actores da escola devem abrir espaços de debate com os alunos para mostrar a realidade e a ficção a que assistem na televisão**.** Abrir espaços de diálogo para auxiliar as crianças a compreender que a violência tem consequências prejudiciais e contrariar as mensagens dos meios de comunicação que transmitem uma violência divertida. Também somos diariamente bombardeados com mensagens comerciais, que nos mostram os modelos de como devem ser os nossos corpos, talvez estas mensagens contribuam para os problemas de anorexia que diariamente surgem nas escolas. Assim, como somos bombardeados com mensagens úteis, como os malefícios causados pelos cigarros e alguns alimentos. Quer dizer: os mass-media transmitem tantas mensagens perigosas e prejudiciais como

outros que podem resultar positivos. O trabalho da escola e da família pode ajudar aos alunos a diferenciar uns dos outros, de tal modo que aceitem os positivos e rejeitem os prejudiciais.

4.13. A responsabilidade da indisciplina atribuídas à *internet*

Reconhecemos que a socialização dos jovens é um processo que compreende uma enorme complexidade e "(…) pressupõe um olhar atento à grande variedade de redes de relações em que o jovem participa" (Pinto, 2011:94).

As redes de relações dos jovens na *internet* são actualmente centro de atenção de famílias, escolas e sociedade em geral. Devido aos conteúdos, por vezes impróprios, legais ou ilegais, tais como pornografia infantil, violência e ameaças de *bullying*, que estão facilmente disponíveis para todas as pessoas, incluindo crianças e jovens, através de uma grande variedade de dispositivos. Para além, de poderem ser inadequados e prejudiciais a um desenvolvimento harmonioso, podem mesmo afrontar os padrões e valores segundo os quais se pretende educar as crianças e os jovens. Diariamente na comunicação se divulga a facilidade de contactos por parte de pessoas mal-intencionadas. Há acesso rápido a compras não autorizadas. A utilização excessiva das tecnologias contribui para uma fraca sociabilidade e aproveitamento escolar, tornando-se muitas vezes os jovens dependentes das tecnologias.

Dados de um estudo realizado por Pinto (2011), sobre a socialização dos jovens e a convivência na escola, revelam que num total de seiscentos e dez alunos respondentes, mais de um terço mostra "que a família adopta uma atitude de passividade em relação ao acompanhamento na *Internet*" (Pinto, 2011: 95). Metade dos jovens respondentes afirmam não ter acompanhamento suficiente dos pais, e o 37,9% dos pais desconhecem os sítios por onde os filhos navegam. Ora, esta falta de atenção, pode trazer algumas surpresas perigosas às famílias menos atentas.

4.13.1. Frequências simples das respostas

Os resultados das respostas obtidas para estes dois indicadores parcelares, (12) e (27), das questões 13, do questionário dos alunos, e da 10, do questionário dos professores, estão indicados na tabela seguinte:

Tabela nº 113. Frequência das respostas sobre a indisciplina como responsabilidade da *internet*

13. Responsabilidades atribuídas à *Internet*	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(12). Na Internet os jovens têm dificuldade em distinguir o bem do mal	272 46%	155 77%	178 30%	27 13%	139 24%	19 9%	589 100%	201 100%
(27). Nos *sites* que os alunos consultam há muita promoção de comportamentos de transgressão	149 25%	**120** **59%**	**299** **51%**	71 35%	141 24%	10 4%	589 100%	201 100%

Verificamos, nos resultados apresentados, que a maioria (77%) dos professores afirma que concordam que na *internet* os jovens têm dificuldade em distinguir o bem do mal. E referem também em maioria (59%) que nos *sites* que os alunos consultam há muita promoção de comportamentos de transgressão.

Os alunos também concordam (46%), que os jovens têm alguma dificuldade em distinguir o bem do mal. Já no que diz respeito à consulta de *sites* que promovem comportamentos de transgressão, os alunos em maioria (51%) afirmam não concordar nem discordar que a consulta destes sites, contribua para a indisciplina. Existindo no entanto, alguns alunos que dizem concordar (25%) que a consulta destes *sites* promove comportamentos agressivos. Estas diferenças podem estar relacionadas com os que realmente conhecem casos ou até já tenham sofrido algumas ameaças por este meio, e os que não acreditam que este meio possa contribuir para os problemas de indisciplina até porque depende muito dos valores de cada um, há alunos que não se deixam influenciar e estão ensinados pelos próprios pais a defenderem-se de determinados perigos.

Podemos inferir, pelos resultados apresentados, que professores e alunos concordam que a *internet* pode contribuir para os problemas de indisciplina. Sendo estes dados mais relevantes na opinião dos professores. A diferença entre ambos poderá resultar de o professor estar mais informado e ter mais conhecimento de casos de sequestro e *bullying* que ocorrem através deste meio.

4.13.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado de responsabilidades de indisciplina atribuídas à internet, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela nº 114. Indicador agregado, a indisciplina como responsabilidade da internet

QUESTÃO:	13. *Internet*	
Não resposta	10	1,27%
Baixa concordância [2-5]	26	3,29%
	21	2,66%
	54	6,84%
	60	7,59%
Média concordância [6-7]	**203**	**25,70%**
	146	**18,48%**
Alta concordância [8-10]	**164**	**20,76%**
	60	7,59%
	46	5,82%
Totais	790	100,00%

Pelo cálculo do indicador agregado para a categoria *internet* constatamos que o ponto médio se localiza no intervalo [6-7] e que há uma tendência de respostas para o grau de alta e média concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [6-7] e para o de alta concordância [8-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Os resultados do teste do qui-quadrado aplicado às tabelas de contingência do indicador "Internet" são os referidos na tabela seguinte:

Tabela nº 115. Variações significativas da indisciplina como responsabilidade da internet, pelo perfil dos respondentes

13. *Internet*	Idade	Género Alunos	Categ. Profis.	Profes. /Alunos	Ano escolar	Tipo Esco. Alun.	Tipo de Escola Prof.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	7,88	7,52	6,32	88,32	8,44	2,13	0,44	2,36
Probabilidade observada	**0,02**	**0,02**	**0,04**	**0,00**	**0,01**	0,71	0,98	0,67

Os resultados do teste do qui-quadrado mostram-nos que existem variações significativas com a idade, o género/alunos a categoria profissional dos professores, a opinião de professores e alunos e o ano de escolaridade dos alunos.

b) Variação com idade

De acordo com a análise da tabela, embora os professores reconheçam que a responsabilidade da indisciplina pode ser atribuída à *internet*, a maior concordância acentua-se nos professores mais novos.

Tabela nº 116. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da internet, pela idade dos professores

Idade / 13. Internet	[24- 40]	[41 – 68]	TOTAL
Baixa concordância	**33**	25	58
	36%	24%	30%
Média concordância	**44**	**44**	88
	48%	**43%**	45%
Alta concordância	15	**34**	49
	16%	**33%**	25%
TOTAL	92	103	195
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 7,88; Probabilidade observada0,02			

Pelo que observamos na tabela 116, verificamos que os professores mais novos referem uma concordância média 48% e alta 16% da atribuição da responsabilidade da indisciplina à *internet*. Os professores mais velhos apontam no mesmo sentido e referem média 43% e alta 33% concordância da atribuição dos problemas da

indisciplina à *internet.* Todos os professores concordam que a internet contribui para os problemas de indisciplina, sendo nos professores mais velhos os que mais o mencionam.

A percentagem dos mais novos mostra uma baixa concordância (36%). Talvez porque sempre sintam mais receio daquilo que desconhecem ou que não se conhece tão bem. E obviamente os professores mais novos tendem a conhecer melhor a internet e a usá-la com mais frequência. Enquanto o maior desconhecimento dos docentes mais velhos pode levá-los a suspeitar dela e a dar-lhe uma maior importância na sua influência sobre os alunos. Para além de sentirem que a internet e as novas tecnologias, os forçam a repensar as suas funções mais tradicionais, como sejam cumprir o programa e avaliar os alunos. Como refere Jesus (2004: 84) "o acelerado desenvolvimento tecnológico também tem contribuído para a desmotivação dos professores, pois tem influenciado um maior ritmo de caducidade dos conhecimentos, a possibilidade de acesso ao saber através de outras fontes, nomeadamente, a televisão e a internet." Toda esta realidade interfere na sua identidade, provocando muitas vezes, insatisfação profissional, baixo empenhamento e o desejo de abandonar a profissão docente (Esteve, 1991). Muitos professores não se sentem preparados e manifestam-se inseguros face às 'novas tecnologias de ensino' que procuram aumentar a componente lúdica e que passam pela utilização dos meios informáticos.

c) Variação como o género dos alunos

Apresentamos as variações significativas da indisciplina atribuída à *internet* pelo género dos alunos.

Tabela nº 117. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da internet, pelo género/alunos

Género / Internet	Feminino	Masculino	TOTAL
Baixa concordância	**96**	75	171
	30%	29%	29%
Média concordância	**160**	**111**	271
	50%	**42%**	47%
Alta concordância	63	**77**	140
	20%	**29%**	24%
TOTAL	319	263	582
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 7,52 ; Probabilidade observada 0,02			

Pela análise da tabela 117, observamos que os dois géneros amostram uma concordância média de 47% que a internet contribui para a indisciplina na escola. As alunas referem em média 50% e alta 20% concordância que concordam que a *internet* é responsável pelos actos de indisciplina, bem como os alunos que em média 42% e alta 29% concordância apontam no mesmo sentido. São as alunas que apresentam um grau baixo de concordância 30%, que a *internet* contribua para a indisciplina. Talvez porque a utilização que elas fazem desta seja diferente da dos rapazes.

Assim, estudos realizados por Pinto (2011) mostram que a nível da interactividade comunicacional através da *internet* são as raparigas as que mais se evidenciam, mostrando também que estas investem mais nas aprendizagens escolares. A autora afirma que os géneros comportam-se de forma diferente em relação ao tipo de interactividade que procuram na internet, enquanto as raparigas dominam na interactividade informacional (usam a internet para realizar os trabalhos de casa, estudar para as disciplinas e procurar informação do seu interesse) e na interactividade lúdica são os rapazes que procuram a internet para outro tipo de interactividade, especialmente para jogos e redes sociais.

Reconhecemos as enormes vantagens que a *internet* nos trouxe, mas no que toca ao desenvolvimento moral dos jovens, esta pode representar, no âmbito social, uma forma de modelar padrões de comportamento. A internet mostra-nos as realidades de outra maneira, e através deste meio, estão mais próximas dos alunos determinados temas, como sejam os relacionados com: a pornografia, a sexualidade, o aborto, o suicídio, prejuízos, a violência, etc., entre outros, que são de fácil acesso a quem utiliza um computador. Assim sendo, o universo adolescente, torna-se mais complexo e "adulto", exigindo uma postura com maturidade diante desta informação facilmente acessível. Como reagem os alunos, ainda pouco desenvolvidos afectiva e cognitivamente, perante estes temas e situações sociais é um dilema a necessitar de resposta, tanto por parte da família assim como da escola. Jesus refere que (2004: 84) "na sociedade consumista e imediatista em que vivemos há a tendência para acentuar aquilo que de negativo acontece, havendo uma maior receptividade das pessoas para este tipo de informação.

d) Variação categoria profissional

Apresentamos as variações significativas da indisciplina atribuída à *internet,* pela categoria profissional dos professores.

Tabela nº 118. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da *internet,* pela categoria profissional

Categoria Profissional 13. *Internet*	Quadro 1	Contratado 2	TOTAL
Baixa concordância	**26**	11	37
	37%	29%	34%
Média concordância	22	**21**	43
	31%	**55%**	40%
Alta concordância]	22	6	28
	31%	16%	26%
TOTAL	70	38	108
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 6,32; Probabilidade observada 0,04			

Pela verificação dos dados concluímos que são os professores contratados, que apresentam um grau de concordância média 55% e alta 16%, na atribuição da responsabilidade da indisciplina à internet. Também os professores do quadro apresentam uma distribuição muito equilibrada no que se refere à média 31% e alta 31% concordância, na atribuição da responsabilidade da indisciplina à *internet.* No entanto, estes professores atribuem um baixo grau de concordância 37% da responsabilidade da indisciplina atribuída á *internet,* talvez por eles próprios desconhecerem muitas das potencialidades da rede de comunicação informática. Por que normalmente são mais velhos na profissão e menos habituados a trabalhar com as novas tecnologias.

Atendendo às médias e altas concordâncias, podemos dizer que os professores contratados e os dos quadros indicam que a *internet* contribui para os problemas de indisciplina.

De facto, diariamente se observam, através dos meios de comunicação, adolescentes que publicam na internet imagens que reproduzem cenas violentas e ameaças à integridade física, ocorrências de '*bullying'* na escola entre alunos e violência com os professores, que são expostos no no *youtube* para quem quiser ver.

e) Variação pela opinião de professores e alunos

As variações significativas da indisciplina atribuída à *internet* pela opinião de professores e alunos.

Tabela nº 119. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da internet, pela opinião de professores e alunos

Alunos1/Profes2	Alunos	Professores	
13. Internet	1	2	TOTAL
Baixa concordância]	**152**	9	161
	26%	4%	21%
Média concordância	277	**72**	349
	48%	**36%**	45%
Alta concordância	**150**	**120**	270
	26%	**60%**	35%
TOTAL	579	201	780
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 88,32 ; Probabilidade observada 0,00			

Pela análise da tabela 119, verificámos que os professores apontam para uma média (36%) e alta (60%) concordância na atribuição da responsabilidade da *internet*, para a ocorrência de indisciplina na escola.

Os alunos apontam no mesmo sentido, referem um grau de média 48% e alta 26% concordância na atribuição da indisciplina à *internet*. Porém observamos que 26% dos alunos apresentam um grau de baixa concordância em relação à responsabilidade da indisciplina ser atribuída à consulta da *internet*.

Professores e alunos concordam na atribuição da responsabilidade da indisciplina à *internet*, sendo o grau de concordância mais acentuado nos professores.

Resultado por nós esperado tendo em atenção o que ouvimos por parte dos professores nas escolas: que existem muitas ameaças de *bullying* através da *internet* e também convites de adolescentes feitos por desconhecidos. Como já referimos, existem muitas divulgações no *youtube* de cenas de violência recentes, gravadas em escolas portuguesas.

f) Variação com ano de escolaridade

De seguida analisámos a variação significativa da responsabilidade atribuída à internet, pelos anos de frequência dos alunos.

Tabela nº 120. Variação significativa da indisciplina como responsabilidade da internet, pelo ano de escolaridade

Ano que frequentas / 13. Internet	5º - 6º Anos	7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância	72	74	146
	28%	24%	26%
Média concordância	**108**	**165**	273
	42%	**53%**	48%
Alta concordância	**80**	70	150
	31%	23%	26%
TOTAL	260	309	569
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 8,44; Probabilidade observada 0,01			

Pela análise da tabela 120, verificamos que os dados observados pela variação com os anos de escolaridade, que a maioria dos alunos do 3º ciclo, apresentam uma concordância média 53% e alta 23% na atribuição das responsabilidades da indisciplina à *internet*.

Os alunos do 2º ciclo apresentam uma concordância ligeiramente mais baixa 28%, existindo no entanto, uma concordância média 42% e alta 31% na atribuição da responsabilidade da indisciplina à *internet.* Já (24%) de alunos do 3º ciclo referem baixa concordância, na atribuição da indisciplina à *internet*, o que nos parece normal, uma vez, que é nestas idades que eles passam mais horas a comunicar através deste meio.

Ambos grupos de alunos concordam em maioria na atribuição da responsabilidade pela ocorrência de indisciplina à *internet*, talvez por conhecerem os perigos que correm de ameaças e intimidações que lhe podem ser feitas por este meio, tão divulgado nos nossos dias.

4.13.3. Variações dos diversos indicadores responsáveis pela indisciplina

Na tabela seguinte apresentamos os indicadores que variaram e os que não variaram, com as características dos nossos respondentes.

Tabela nº 121. Quadro resumo das variações existentes nos diversos indicadores responsáveis pela indisciplina

Indicadores	Idade	Género Alunos	Categ. Profis.	Professor Alunos	Ano Frequência	Tipo Escola	Nível Instrução familiar
1. a) Atribuídas ao jovem	Não	Não	Não	**Sim**	Não	Não	Não
1. b) Atribuídas ao aluno	Não	Não	Não	**Sim**	**Sim**	Não	Sim
2. a) Organização das Turmas	**Sim**	Não	Não	**Sim**	**Sim**	Não	Sim
2.b) Gestão da diversidade	Não	Não	Não	Não	**Sim**	Não	Não
3. Compreensão entre alunos e professores	Não	Não	Não	**Sim**	**Sim**	Não	Não
4.Alunos desinteressados da escola	Não	Não	Não	**Sim**	**Sim**	Não	Não
5.Professores desinteressados dos alunos	Não	**Sim**	Não	**Sim**	**Sim**	Não	Não
6. Didáctica/Pedagogia	Não	**Sim**	**Sim**	**Sim**	**Sim**	Não	**Sim**
7.Interacções entre pares	Não	**Sim**	Não	**Sim**	Não	Não	Não
8. Relações com adultos	Não	**Sim**	Não	**Sim**	Não	Não	Não
9. Relações com os professores	Não	Não	Não	**Sim**	**Sim**	Não	Não
10.Família	Não	Não	Não	**Sim**	**Sim**	Não	**Sim**
11. Relação Escola/Família	Não	**Sim**	Não	**Sim**	Não	Não	Não
12.Televisão	Não	Não	**Sim**	Não	Não	Não	Não
13.Internet	**Sim**	**Sim**	**Sim**	**Sim**	**Sim**	Não	Não

Como podemos observar pela tabela 121, a única variável que não conseguimos obter variações significativas em nenhum dos apartados foi com a localização da escola que não influenciava a opinião nem dos professores nem dos alunos. E outra que mostrou poucas variações foi a idade. Quanto à localização parece que o facto de as escolas estarem demasiado burocratizadas, funcionam todas da

mesma forma, cumprindo as normas e as ordens emanadas do poder central e os docentes preocupam-se em cumprir 'religiosamente' o que lhes é exigido. A idade varia com a forma de organização da escola sendo os docentes com mais idade, são os que mais concordam que o elevado número de alunos por turma é responsável pela indisciplina. Já para os mais novos, a indisciplina perante os problemas de sobrevivência que vivem no ensino é um mal menor, perante a situação que ocorre no país, com as políticas educativas enunciadas, já só pretendem ter um horário para trabalhar no ano seguinte. Como afirma Zink (2001: 33) "um professor novo, (…) está apenas de passagem, o que o torna um meio-aluno, e não tendo nós com ele laços afectivos ou profissionais sólidos podemos, sem quaisquer problemas, dar-lhes os piores horários, as piores turmas, numa inversão do que sistema preconiza, ou devia preconizar: **os piores alunos são os que mais desesperadamente precisam dos melhores professores"**.

Também no que se refere à *internet* varia com a idade**,** todos os professores concordam que esta contribui para os problemas de indisciplina, sendo nos professores mais velhos os que mais o mencionam. São profissionais com menor conhecimento sobre as novas tecnologias e com mais receio do desconhecido. Para além de verem diariamente nos meios de comunicação social, exemplos de ameaças e ofensas a professores e a alunos e por vezes, as suas aulas expostas no *you toub*. Segundo, Martínez Fernández (2010: 125) está demonstrado que a idade, o género, as circunstâncias económicas e o contexto sociocultural do menor "inflyen de forma directa en las actividades que éste realiza en Internet y como desarrolla cada una de ellas." A autora refere ainda que os alunos fazem e dizem coisas *online*, que não diriam *offline* e não actua de acordo com a sua consciência moral habitual, dá como exemplo que o conceito de verdade e de mentira que muda na comunicação online. O que afecta desde logo a comunicação entre as pessoas que se conhecem e as que não se conhecem. As novas tecnologias, para além de proporcionar novas oportunidades às crianças e aos jovens menores, também provoca o aparecimento de novos riscos.

Conclusões parciais

Como dissemos no início deste capítulo, partimos para o estudo sobre o que os professores e os alunos pensam sobre as responsabilidades atribuídas à indisciplina na escola, orientados pela convicção de que para intervir sobre os problemas de indisciplina é importante saber a génese desses problemas. Como já referimos no nosso estudo, são muitos os professores, alunos e funcionários que actualmente sofrem com o ambiente de indisciplina que se vive na escola e na sala de aula. Infelizmente, a nossa sociedade passa por esta persistente e forte 'onda de indisciplina' que, para o bem-estar de todos, é preciso diagnosticar, prevenir e, se não for erradicada, pelo menos que seja minimizada.

Como referem alguns dos autores por nós consultados também nós entendemos que o comportamento da indisciplina pode ser frequente ou ocasional, praticada por um aluno ou por um grupo turma (Amado, 2000) e manifesta-se de várias formas e, como refere este autor, em níveis diferenciados.

Falar de indisciplina implica ter em conta múltiplas variáveis e muitas questões que não é fácil operacionalizar de forma integrada.

Iniciámos este capítulo procurando compreender as habilitações académicas dos pais dos alunos e verificamos que a maioria dos pais dos alunos da amostra possui o Ensino Básico e Secundário, que é a escolaridade obrigatória actualmente, entendemos que a família, através das suas práticas, dos seus acompanhamentos, das suas acções materiais e exemplares, tem um papel muito relevante na vida escolar dos seus filhos. Na realidade são muitos os factores que podem influenciar a aprendizagem da convivência dos jovens, dentre estes destacam-se a escola, o jovem e o ambiente familiar. Ambientes familiares que valorizem a escola facilitam a aprendizagem do aluno. Ter um adulto que sirva de orientador para encaminhar e incentivar o jovem que invista algum tempo, lhe forneça recursos emocionais, acompanhe nos trabalhos de casa, converse sobre a escola, as companhias, as amizades, aumenta a confiança e a auto-estima do jovem. Um clima positivo influência o seu desenvolvimento, quando na família tem um ambiente de união, cooperação, respeito, diálogo e cordialidade. Quando a família tem baixas expectativas sobre o jovem e sobre as suas capacidades a motivação para aprender diminui, desenvolvendo um efeito negativo sobre o desempenho escolar e o comportamento do aluno bem como a sua forma de estar na

escola, contribuindo deste modo para os problemas de convivência em contexto educativo.

A convivência na escola mede-se, preferencialmente, através das relações que se estabelecem entre os alunos e os actores educativos. Para o seu estudo considerámos seis dimensões relativas às imagens dos alunos, sendo quatro respeitantes às relações entre os actores da escola, uma relativa ao espaço de participação dos alunos na tomada de decisões na escola e na família e, a última referente aos locais onde ocorrem mais conflitos em contexto escolar. De seguida vamos descrever como foram construídas.

Numa primeira questão, interrogamos o aluno sobre quando precisa de conversar com os pais porque está com um problema, como é que estes reagem. A maioria dos alunos respondeu que os pais lhe "dão toda a atenção" e mantêm "muito boa relação" com estes. Afirmam ainda que quando há necessidade de resolver uma situação problemática que lhe traga implicações na vida familiar, os pais procuram saber qual a sua opinião sobre o assunto, e dialogam com estes sobre os seus problemas

Assim, entendemos que o respeito, a autonomia e a dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Por isso, entendemos que a importância do diálogo entre pais e filhos desempenha um papel fundamental no sucesso escolar destes e no seu equilíbrio. Maioritariamente, os alunos da nossa amostra dizem encontrar apoio por parte da sua família.

Numa segunda questão sobre as relações dos pais com os filhos, quisemos saber quando surge um problema de agressão na escola, quando agridem ou ajudam a agredir um colega, como reagem os pais. Os alunos inquiridos dizem que os pais os aconselham a pedir desculpa e a resolver da melhor maneira o problema. Estes, propõem-se a ir à escola para os ajudar a resolvê-los. Contudo, 17% dos alunos asseguram encobrir a informação aos seus pais. Em futuros estudos será interessante interrogar os respondentes sobre qual o motivo que os leva a omitirem tal facto aos pais e quais podem ser as consequências desta ocultação.

A maioria dos alunos inquiridos têm uma opinião favorável sobre a sua participação no seio familiar. No entanto, numa posição inversa, registamos um pequeno grupo de alunos que afirma, que nunca, ou poucas vezes, lhes pedem opinião para resolver qualquer problema em casa.

Quanto ao espaço de participação, em relação com os companheiros, a maioria dos alunos revela que as suas propostas são ouvidas pelos seus colegas. Ou seja, apresentam uma opinião favorável em relação à sua participação na turma, referem que as propostas por eles apresentadas são tidas em consideração quando têm que tomar uma decisão.

Os alunos, em maioria, referem que Directores de Turma lhes pedem a opinião para a resolução dos problemas da turma. No entanto, mantém-se um grupo minoritário que afirmam que nunca pedem, ou poucas vezes, solicitam a opinião dos alunos sobre a forma de resolver os problemas.

A maioria dos alunos afirma manter uma relação positiva com os colegas da turma. Todavia, 3% dos alunos referem ter má e muito má relação com os colegas. Estes dados podem indicar actuais ou futuros problemas de convivência escolar.

Dos dados obtidos, relativamente à imagem da relação dos alunos da turma com os professores, os alunos afirmam que têm uma muito boa relação. No entanto, não podemos esquecer o pequeno grupo de alunos que afirmam que a relação com os professores é má e muito má. À semelhança do referido anteriormente, podemos inferir que podem ser estes que provocam os problemas de convivência na escola.

Sobre a percepção da relação entre os colegas da turma, também neste caso, os valores obtidos se mantêm os mesmos (3%), ou seja, estes alunos referem ter má (1%) e muito má (2%) relação com os colegas. Este pode ser um indicador dos responsáveis para os obstáculos à construção da convivência, uma vez que uma má relação com os companheiros abre as portas para que surjam conflitos, acusações mútuas, tensões e problemas de diversos tipos.

No que se refere à relação dos alunos com os professores, os alunos afirmam ter uma boa e muito boa relação com os professores. No entanto, existem 4% de alunos que afirmam ter uma má e muito má relação com os professores. O que, pode ser de novo, uma porta aberta para as dificuldades de convivência nas aulas.

Os professores (45%) afirmam que a participação dos pais nas reuniões é razoável. Existindo 27% de professores que afirmam ser grande e 6% muito grande. No entanto, 20% dos professores afirmam ser fraca e muito fraca. Alguns pais dizem não ter tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, atribuindo à escola a total responsabilidade pela educação destes. Esta é uma questão social que faz com que as famílias coloquem cada vez mais cedo os filhos na escola e deleguem o seu papel

nesta. Isto é: a educação familiar fica comprometida, não usufruindo na família das regras básicas de convivência social.

Quanto ao local das escolas onde ocorrem mais conflitos em contexto escolar, os alunos e os professores apontam, em maioria, o recreio, seguido da sala de aula e o exterior da escola. Os nossos dados aproximam-se, em geral, aos obtidos por Olweus (1993) e Pereira (1997, 2002) e, quanto à importância do espaço do recreio, também se aproximam aos de (Pereira, 2002).

Agora, continuámos o nosso objectivo no sentido de diagnosticar quais os factores e a quem são atribuídas as responsabilidades que estão na génese dos casos de indisciplina na escola, na opinião de professores e alunos. Passamos, de seguida, a sintetizar, comentando algumas conclusões parciais do nosso estudo.

1º RESPONSABILIDADE DA INDISCIPLINA ATRIBUÍDA:

O (des)interesse do jovem enquanto ser social: podemos dizer que os professores e os alunos percepcionam de forma diferente a responsabilidade da indisciplina atribuída ao jovem enquanto ser social.

Alunos e professores afirmam, em larga maioria, um grau de alta concordância, com a atribuição das responsabilidades da indisciplina ao jovem enquanto ser social, sendo mais elevado nos professores. Porém, os (11%) de alunos e (6%) de professores afirmam discordar da atribuição da responsabilidade da indisciplina ao jovem enquanto ser social.

Ambos reconhecem, maioritariamente, que o jovem é responsável pela indisciplina, porque está revoltado ou desinteressado da escola.

Estes dados sugerem a necessidade de se estruturarem intervenções psicopedagógicas para intervir nos problemas de convivência. No sentido de compreender a escola como um espaço de convivência, que proporcione aos alunos as capacidades básicas para saber viver e interactuar com os outros, de uma forma democrática.

No nosso entender, a convivência decorre de uma construção colectiva, entre jovens e adultos em interacção uns com os outros, dentro da comunidade. Assim, do ponto de vista da prática educativa, é necessário que o professor promova o encontro entre as diferentes formas de pensar, de forma a contribuir para a construção de atitudes proactivas e de valores de cidadania.

O (des)interesse do aluno: os comportamentos diferenciados e as diversas formas de adaptação à escola e às suas exigências levam ao desinteresse do aluno pela escola (Amado, 2000). Por isso, esta instituição necessita de apresentar respostas diversificadas para os diferentes tipos de alunos. Por outro lado, o aluno também necessita de adaptar a sua individualidade às regras e normas da escola.

Alunos e professores concordam que a responsabilidade da indisciplina é atribuída ao aluno, pelo facto de ele não compreender as matérias e se desinteressar, ocupando o tempo a conversar com os colegas. Quer dizer, o desinteresse dos alunos passa por terem que aprender matérias e conteúdos distantes dos seus interesses .

Os professores, em maioria, atribuem as responsabilidades da indisciplina ao aluno. Estes resultados eram expectáveis uma vez que, segundo a nossa experiência, as responsabilidades são normalmente atribuídas a estes, por parte dos docentes. Em menor percentagem, os alunos concordam que são responsáveis pela indisciplina. Importa por outro lado realçar que apenas 3% dos docentes afirma não concordar com a responsabilidade atribuída aos alunos, ou seja, um valor relativamente baixo. Em contrapartida, 30% dos alunos, consideram não terem responsabilidade nos comportamentos de indisciplina imputados, quer à falta de concentração, quer à dificuldade em perceber a matéria. Estes resultados mostram que os alunos não assumem esta responsabilidade, porque entendem que não lhes cabe a responsabilidade apenas a eles. Pois os professores podem utilizar estratégias conducentes à prevenção e acautelamento dos comportamentos indisciplinados na sala de aula. Planificar as aulas com alguma criatividade e inovação, de forma a promover a motivação e concentração dos alunos; procurar sensibilizar os alunos para a matéria, analisar atentamente as necessidades de cada aluno e não apenas as suas capacidades, de modo a favorecer a autoconfiança, o respeito mútuo entre os alunos e entre estes e o professor. Negociar com os alunos as regras a praticar no espaço escolar, respeitando-as e fazendo-as respeitar. Os alunos necessitam de espaço e tempo para conviver, não podemos esquecer que a maior parte da vida social dos alunos é ocupada pela escola.

Atendendo aos níveis de escolaridade, os alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico atribuem maior responsabilidade da indisciplina ao aluno, sendo um pouco mais elevada nos alunos do 3º ciclo. Neste nível de ensino, a indisciplina aparece, por vezes, como praticamente uma auto-imposição do grupo de pertença dos adolescentes, de forma a que um novo elemento seja aceite pelos seus pares. Nesta fase da

adolescência, não raras vezes, sentem complexos de inferioridade e inadaptação com os seus pares, seja pela etnia, cultura, local de residência, pelo aspecto físico, seja pelas marcas das roupas, sapatilhas ou telemóveis que usam. A não identificação com o grupo é muitas vezes razão de exclusão deste.

São os alunos cujos pais possuem habilitações ao nível do 3º ciclo e secundário, que dizem concordar que a responsabilidade da indisciplina é atribuída ao estudante. Já os alunos cujos pais possuem um nível de escolaridade superior, apresentam baixa concordância, na atribuição da responsabilidade da indisciplina ao aluno. Destes resultados podemos inferir que estes alunos consideram que a responsabilidade da indisciplina, não é apenas deles, mas que passa por outros factores. Isto, pode ser devido ao facto destes possuírem expectativas mais altas, em relação à escola, do que os alunos cujos os pais possuem menores habilitações.

No entanto, pensamos que os comportamentos problemáticos na escola, não dependem apenas das idiossincrasias do aluno, também dependem da forma como as escolas actuam perante os alunos conflituosos. Acreditar que a única fonte de conflitos são os alunos, é uma maneira de entender que a responsabilidade dos problemas reside unicamente neles, olhando-os como indivíduos que não se conseguem adaptar ao contexto educativo.

Nós, não nos identificamos com esta atribuição de responsabilidade, porque entendemos que existem outras variáveis importantes, que também é necessário ter em consideração. Na escola e no seu contexto existem muitos factores (o curriculum, a sua organização, os métodos de ensino, a gestão da diversidade, a compreensão e a interacção entre professores e alunos, as relações entre os actores, o interesse dos alunos pela escola e o interesse dos docentes pelos alunos, a relação escola/família, a influência dos meios de comunicação social, etc.) podem contribuir para os problemas de indisciplina. Por tanto, é necessário que as escolas planifiquem e estruturem espaços de reflexão sobre estes aspectos, para poderem descentrar o pensamento e a acção, em torno dos problemas de comportamento e de conduta dos alunos, construindo espaços de discussão e debate, para analisar, definir e cumprir formas concretas de actuação, entre os diferentes actores, no seio da escola.

A forma de organização da escola: tanto professores como alunos concordam que as turmas são enormes e indicam que há turmas onde foram inseridos os alunos

que causam maiores problemas, contribuindo deste modo para a responsabilidade da indisciplina.

São os professores mais velhos, seguidos dos mais novos, que referem um alto grau de concordância na atribuição da responsabilidade da indisciplina à forma como as turmas são organizadas, com alunos (repetentes e desinteressados e interessados). A composição das turmas e o manter alguns alunos perturbadores, na mesma turma, durante anos sucessivos, são razões apontadas pelos professores com mais anos de serviço, para a existência dos actos de indisciplina.

São os filhos dos pais com mais habilitações os que afirmam que a composição heterogénea das turmas, contribui para os actos de indisciplina.

Esta é uma variável importante, uma vez que, no entender de Afonso (2006: 67), "o aumento do número de alunos nas escolas e a consequente heterogeneidade tornaram as estruturas iniciais escolares inoperantes."

Em sentido contrário se posicionam os alunos do 3º ciclo, que afirmam discordar que a organização das turmas contribua para os comportamentos de indisciplina. Ao contrário, os alunos do 2º ciclo concordam que a organização das turmas contribui para a indisciplina. Estes alunos mudaram de um ciclo onde tinham uma atenção mais personalizada quer dos professores, dos funcionários e dos colegas, de uma dimensão menor, para uma dimensão maior, a todos estes níveis e onde se deparam com outras complexidades e com respostas tardias para os seus problemas.

Entendemos que o professor necessita de espaço e tempo para reflectir sobre o seu trabalho, esta reflexão é facilitada e estimulada em turmas mais pequenas, o processo de reflexão permanente, a curto prazo, permite avaliar o trabalho desenvolvido em contexto sala de aula, proporcionando a compreensão das implicações da prática pedagógica na aprendizagem dos alunos e perceber a importância dessa prática na vida dos mesmos.

A forma de gestão da diversidade: os alunos, comparativamente com os professores, afirmam em maioria, que quando os professores explicam as matérias para os alunos que sabem mais os outros não compreendem nada. Assim, não atendendo à diversidade dos alunos, estão a contribuir para os problemas de indisciplina. Ao contrário, os professores afirmam discordar que quando explicam as matérias, para os alunos que sabem mais, e, os outros não compreendem nada e apontam estas razões como propiciadoras dos comportamentos de indisciplina.

Já os professores dizem que quando explicam para os alunos que sabem menos, os que sabem mais sentem-se a perder tempo e que são estes que contribuem para os problemas de indisciplina.

Pela leitura dos dados podemos deduzir que alunos e professores assumem que a responsabilidade da indisciplina é atribuída ao facto de os professores não atenderem à diversidade dos alunos em contexto sala de aula.

Para nós parece-nos óbvio que quando o aluno está na aula e não compreende o que o professor diz facilmente se desinteressa pela actividade, e o professor tende a preferir trabalhar mais com alunos interessados do que desinteressados.

Os alunos do 3º ciclo dizem existir um grau de alta concordância, que a responsabilidade da gestão da diversidade contribui para a indisciplina.

Para nós, é necessário ter em atenção a responsabilidade dos professores e da escola, ao pensarem como atender às especificidades dos alunos, desde os princípios éticos, de justiça e solidariedade, já que os problemas de comportamento e conflituosidade escolar não se limitam apenas à exclusão, nem à marginalização, mas também necessitam uma adequada atenção educativa.

Importa referir que não pensamos apenas nas crianças e jovens que são mal tratados e negligenciados, que não tenham atendido às suas necessidades básicas, os que tradicionalmente apelidamos de marginalizados e excluídos, de baixo estrato social e económico, mas também, aqueles que possuem tudo, os que parece nada lhes faltar, que têm bens materiais, que aparentemente não precisam de nada, mas falta-lhes o essencial: a afectividade familiar necessária, os limites, as regras e os valores fundamentais e necessários para o desenvolvimento de uma sã convivência e uma vida de paz, na família e na sociedade.

Por vezes, a resposta educativa à indisciplina, provocada pelo não atendimento à diversidade, depende do modo como interpretamos o conflito que o originou e do compromisso da escola perante estes fenómenos. As estruturas organizativas e culturais da escola, muitas vezes, não proporcionam uma análise destes factores, sendo habitual recorrer a determinadas práticas instaladas na escola. A escola deverá encontrar respostas diferentes, tendo em atenção as dificuldades e os conflitos existentes, mas para tal, necessita em primeiro lugar, identificar as causas que lhe deram origem, para poder planificar uma resposta adequada à situação insatisfatória e responder às necessidades existentes. Esta nova forma de olhar a escola, pressupõe

mudanças significativas no interior da organização, e em particular, nas lideranças educativas das escolas. O modelo burocrático, que acompanha o crescimento da escola pública, não está a dar resposta à gestão da diversidade do público que a frequenta actualmente.

A compreensão entre alunos e professores: os professores dizem concordar que "os alunos não fazem esforço para trabalhar com professores com quem não simpatizam à primeira". Comparativamente os alunos apontam no mesmo sentido, mas em menor percentagem. Já no que diz respeito à dificuldade sentida pelos professores em compreender as dificuldades e a maneira de ser dos alunos que têm problemas, professores e alunos concordam que esta dificuldade de compreensão entre ambos, contribui para os problemas de indisciplina.

No entanto, observamos que 41% dos professores não admitem que a indisciplina resulte da dificuldade de compreensão entre professores e alunos.

Os alunos por nós entrevistados no estudo da escola "A", afirmam que há alunos que só perturbam as aulas de alguns professores. Na investigação de Amaro (2000) os alunos fazem alusão a alguma responsabilidade por parte dos professores ao nível das "interacções pedagógicas" e das "atitudes". Também Morgado (2005), refere que o facto de a relação entre professor e aluno não ser uma relação de excelência leva a que o aluno, por vezes, abandone a escola.

Professores e alunos concordam que a falta de compreensão entre alunos e professores, contribui para os problemas de indisciplina. Uns e outros sentem-se responsáveis pela sua quota-parte de responsabilidade da indisciplina. Os professores nem sempre agradam aos alunos nas estratégias de ensino que utilizam, na falta de autoridade e experiência, na falta de congruência na aplicação das penalizações e pela ausência da relação afectiva. Os professores têm dificuldade em compreender a maneira de ser dos alunos problemáticos, aqueles que mostram desinteresse pela escola e pelos professores. No entanto, tal como refere Freire (1996: 59) "comunicar-se com os alunos é altamente positivo, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e críticos".

Comparativamente entre a opinião dos alunos do 3º e 2º ciclo, são os do 2º ciclo os que mantêm uma opinião mais desfavorável no que se refere à atribuição da indisciplina, resultante da compreensão entre alunos e professores. Possivelmente, porque a este nível, ainda existe uma grande proximidade entre professores e alunos,

ou porque nesta idade ainda não têm um pensamento tão crítico como acontece com os alunos do 3º ciclo, que assumem mais uma posição de distanciamento, resultado do seu próprio processo de maturidade.

O (des)interesse dos alunos pela escola: a maioria dos professores assume que muitos alunos interessam-se por tudo menos pela escola e concordam que os alunos só estão na escola porque são obrigados. Também os alunos, em maioria, apontam no mesmo sentido. Porém, 34% de alunos, dizem estar na escola sem se sentirem obrigados.

Neste sentido, o papel da escola é fundamental, pois entendemos, tal como refere Santos Guerra, (2002), que esta instituição é o lugar por excelência onde se realizam as aprendizagens significativas para uma educação para a convivência. Assim, o professor precisa acompanhar o aluno e conhecer a sua realidade, tentando diagnosticar as suas dificuldades e adequar as metodologias de acordo com as suas necessidades. Todas estas compreensões podem ser melhoradas com o contributo do próprio aluno.

O desinteresse de alguns alunos pela escola resulta de estes sentirem que as suas expectativas não correspondem às suas reais necessidades e, consequentemente, acarreta problemas para o aluno e para a sociedade. Para o aluno, porque as baixas qualificações correspondem ao fracasso escolar e ao abandono precoce da escola, e estas correspondem a baixos salários e a precariedade de emprego; são também penalizadoras para a sociedade, pela fraca produtividade e o fraco desenvolvimento que daí advém.

Professores e alunos concordam, que o desinteresse do aluno pela escola, contribui para a responsabilidade da indisciplina, sendo os professores quem mais o afirma. No entanto, 23% de alunos discordam que a responsabilidade da indisciplina seja atribuída ao seu desinteresse pela escola, o que também se compreende, pois também existem alunos muito interessados pela escola e que gostam de estar nela, não aceitando que se passe a imagem de que os alunos estão desinteressados. Não ignoramos, que por parte dos alunos, também existam razões sociais ou pessoais que os levam a rejeitar a escola, havendo alguns que não querem, não gostam de estudar e não se esforçam para aprender.

A maioria dos alunos do 3º ciclo concorda que o desinteresse dos alunos pela escola contribui para as responsabilidades de indisciplina. Já os alunos do 2º ciclo

discordam da atribuição da responsabilidade da indisciplina ao desinteresse do aluno pela escola. Estes dados revelam diferentes posições em relação aos dois ciclos, sendo mais acentuada pelos alunos que frequentam o 3º ciclo, estes alunos desinteressam-se mais pelas aulas, segundo conversas na escola, resulta da falta de dedicação aos estudos, da falta de respeito pelo professor e pelas regras da escola.

O (des)interesse dos professores pelos alunos: pela análise dos dados, observamos que 40% dos professores concordam que, para muitos, a preocupação passa por cumprir os programas e 58% discordam de que não dêem conta de que os alunos estejam a ser maltratados pelos colegas.

Já os alunos discordam que os professores só se preocupem com o cumprimento dos programas e 36% concordam que os professores nem dão conta quando há alunos que estão a ser maltratados pelos colegas.

Os professores, ao contrário da opinião dos alunos, discordam que não estejam atentos no caso de os alunos estarem a ser maltratados. Os alunos referem que os professores nem dão conta quando estes estão a ser maltratados.

As opiniões de alunos e professores divergem em relação ao desinteresse dos professores pelos alunos, o que nos leva a inferir que estes diferentes olhares sobre a mesma realidade pode contribuir para responsabilidade da indisciplina na escola.

No nosso entender o processo de aprendizagem não se pode centrar apenas nos programas, planificações e avaliações, mas essencialmente no aluno. Por isso, consideramos fundamental que os professores detenham um profundo conhecimento do aluno, que só o conseguem aproximando-se dele, procurando saber quais são os seus centros de interesse, no sentido de reforçar tudo aquilo que ele possui. Quanto melhor se conhecer o aluno, melhor se consegue auxiliar no seu progresso e, consequentemente, melhor se pode atender às suas atitudes e comportamentos, no sentido de, em conjunto, promover uma educação para a convivência na escola.

Os alunos do género feminino, discordam que a indisciplina resulte da responsabilidade do desinteresse dos professores pelos alunos. Já os alunos do género masculino apresentam um grau de média 36% e alta 29% concordância em relação ao desinteresse dos professores pelos alunos.

Estes dados podem resultar do facto de as raparigas sentirem mais receio de criticar que os rapazes, apresentam comportamentos mais prudentes e espelham uma expectativa mais 'passiva' perante a acção reguladora dos docentes.

A maioria dos professores apresenta um grau de concordância média (74%) sobre a responsabilidade da indisciplina, consequência do desinteresse dos professores pelos alunos. No entanto, não existe nenhum professor que afirme uma alta concordância (0%) que o desinteresse dos professores pelos alunos contribua para os problemas de indisciplina. De algum modo mostram que há professores que têm consciência de que poderiam fazer algo mais pelos alunos.

Os alunos do 3º ciclo apresentam maior concordância na atribuição da responsabilidade da indisciplina ao desinteresse dos professores pelos alunos, do que os do 2º ciclo. Esta é, em geral, uma constante que se repete ao longo do nosso trabalho, são os alunos do 3º ciclo que apresentam uma posição mais critica sobre os factores responsáveis pela atribuição da indisciplina e também parecem mostrar um maior distanciamento dos docentes.

A didáctica e pedagogia: os professores, em maioria, concordam que é difícil adaptar muitas matérias para que todos os alunos acompanhem e que há matérias que não se compreende para que servem. Também os alunos concordam, em maioria, que é difícil adaptar as matérias para eles conseguirem acompanhar e dizem que não conseguem ver para que servem algumas matérias e não lhe reconhecem significado e interesse, o que pode contribuir para os problemas de indisciplina na escola.

As aulas desinteressantes e rotineiras, onde os alunos se sentem desmotivados e sem interesse pelas matérias, são um convite à desordem, aos comportamentos indisciplinados e ao aborrecimento. A construção de uma educação para a convivência deverá ser encontrada não apenas através de mais currículo, mas numa comunidade mais participativa e democrática. Na actualidade a educação dos jovens não passa exclusivamente por uma concentração nos seus resultados académicos, especialmente, com os que estão em maior risco e se sentem excluídos da escola.

Quanto ao **género** são os **rapazes** os que, em maioria, dizem concordar que as responsabilidades atribuídas à indisciplina decorrem da didáctica e a pedagogia, isto é, a dificuldade de adaptar muitas matérias para que todos os alunos as acompanhem e compreendam a utilidade destas.

Quanto à categoria profissional, a maioria dos **professores contratados** refere um grau de concordância média, em relação à didáctica e à pedagogia, no que concerne à atribuição das responsabilidades da indisciplina. Aqui, parece que a falta de experiência dos docentes também pode ser um elemento que contribua para uma maior dificuldade em controlar a indisciplina.

Quanto à opinião de **professores e alunos**, a maioria dos professores concorda que o tipo de didáctica e pedagogia utilizada para leccionar as matérias é responsável pela indisciplina na escola. Os alunos apontam no mesmo sentido. Ensinar na actual sociedade do conhecimento, exige níveis de competência e de reflexão, não basta debitar o currículo prescrito e avaliar os testes. Exige-se muito mais como maturidade pessoal e intelectual que levam anos a desenvolver-se.

Os alunos em larga maioria, referem concordância que a responsabilidade da indisciplina é atribuída à didáctica e pedagogia utilizada pelos professores, principalmente os alunos do 3º ciclo que dizem concordar, que a didáctica e a pedagogia contribuem para a indisciplina na escola, quando não atendem à diversidade dos alunos.

Os alunos que têm pais com baixa escolaridade, revelam uma concordância média, nas responsabilidades da indisciplina atribuídas à didáctica/pedagogia, quando se verifica dificuldade em adaptar as matérias à diversidade dos alunos e se verifica pouca utilidade nas matérias leccionadas. Já os alunos cujos pais possuem escolaridade superior, apresentam um grau de média 36% e alta 30% concordância, existindo 34% que pensam o contrário, isto é, entendem que a didáctica/pedagogia não contribui para a responsabilidade da indisciplina.

Assim, ao nível da pedagogia e da didáctica, parece-nos necessário construir programas para desenvolver preventivamente valores cívicos, com o objectivo de fomentar a convivência e a melhoria dos conflitos, aperfeiçoar a competência social em todos os alunos.

A interacção entre pares: alunos e professores discordam que os alunos não conseguem estar juntos sem se meterem em conflitos. Também ambos referem que as interacções que ocorrem entre os pares contribuem para os problemas de indisciplina na escola e que, por vezes, isolam alguns alunos.

No quotidiano das nossas escolas observamos alunos que não gostam de um determinado colega e colocam-lhe rótulos para o isolar do resto da turma. Este isolamento pode originar o insucesso do aluno que é alvo desta etiqueta e contribuir para as baixas expectativas deste, para a sua baixa auto-estima e insegurança, para a sua marginalização e para a exclusão do grupo de pares.

Estes actos influênciam o clima de aula e alteram o funcionamento da turma e da escola. Assim, por vezes, esquece-se a função primordial da instituição escolar que

é proporcionar aos alunos caminhos de aprendizagem, de um modo consciente e inconsistente, no sentido de facultar uma aprendizagem de forma a participar e conviver democraticamente na escola e na sociedade.

Os dois géneros consideram que as interacções entre pares influênciam nos comportamentos de indisciplina. Como se pode constatar, tanto nas respostas ao nosso inquérito como na observação da vida nas escolas, os alunos/as dão muita importância à interacção entre companheiros.

Podemos concluir que, em geral, os alunos referem uma maior concordância na atribuição da indisciplina resultante da interacção entre pares, do que os professores, referindo que isolam os colegas.

O aluno, por vezes, é isolado pelo grupo, não participa nas brincadeiras e nos jogos. O isolamento dos alunos em contexto escolar, pode ser entendido como um padrão comportamental constante e persistente que pode levar a outras formas de indisciplina e até de violência, que ocorrem das interacções sociais entre os pares. Os alunos/as socialmente isolados/as podem correr riscos na aquisição de valores morais e na forma de expressar os sentimentos de agressividade, sendo que as consequências negativas podem persistir ao longo do tempo. À escola e aos professores, cabe a responsabilidade de assumir esta responsabilidade. De facto, se olharmos a escola como um dos principais veículos da educação para a convivência e para a promoção do desenvolvimento individual do aluno (Gomes Carvalho, 2006), compreendemos que não se pode deixar de estar atento ao que ocorre na escola, no sentido de se prevenirem dificuldades sociais dos alunos e se promoverem atitudes positivas de cidadania e de educação para a convivência.

As relações com os adultos: a maioria dos professores refere que alguns alunos estão sempre a provocar os adultos e também afirmam, em maioria, que os alunos sentem dificuldade em aceitar as ordens dos adultos. Já os alunos também concordam, numa percentagem menor que os professores, que há alguns alunos que estão sempre a provocar os adultos e referem que os alunos sentem dificuldade em aceitar as ordens dos adultos.

Os dois géneros concordam que as relações dos alunos com os adultos, contribuem para os problemas de indisciplina.

Tanto os alunos como os professores concordam que as relações entre os alunos e os adultos contribuem para os problemas de convivência.

A vida em sociedade obriga-nos a viver e a conviver uns com os outros. Somos pessoas sociáveis e necessitamos dos outros para existir. Por isso, uma boa relação entre o adulto e o aluno é fundamental para o convívio e o bem-estar entre eles. O relacionamento do adulto com o aluno carece ser edificado na base da amizade, da troca de solidariedade, do diálogo, do respeito mútuo. Não se constrói uma boa aprendizagem num ambiente adverso. Mas o adulto precisa compreender que o respeito que o aluno/a tem pelo adulto não pode ser unilateral e que também tem que haver um respeito dele pelo aluno. Quando existe afectividade estão criadas as condições básicas para pôr em prática o respeito mútuo, primordial para o desenvolvimento das interacções entre o aluno e o adulto. A escola é cada vez mais um tempo e um espaço onde se constroem interacções entre os vários actores que aí interagem.

As relações com os professores: os docentes e os alunos concordam, em maioria, que há alunos que fazem tudo para provocar os professores. Esta maioria é superior nos professores. Já no que diz respeito à dificuldade de relações que ocorrem entre professores e alunos, uns e outros discordam que as relações entre ambos sejam difíceis. A maior concordância da responsabilidade atribuída à indisciplina, situa-se ao nível da provocação dos alunos para com os professores.

Mas a autoridade faz parte do papel do professor, ele tem a responsabilidade de ensinar as matérias, fazer com que o aluno atinja os objectivos estabelecidos, determinar as regras e negociá-las com os alunos na sala de aula.

As relações entre professor e aluno, em contexto sala de aula, são delimitadas pela autoridade. Quando as regras não são delimitadas com clareza e quando não são negociadas entre os actores, os limites não estão claramente definidos. Se surgem os conflitos a sua resolução tende a efectuar-se com correctivos e punições e instala-se um clima de indisciplina.

Os nossos dados mostram que são os alunos do 3º ciclo os que apresentam maior concordância na atribuição das responsabilidades da indisciplina às relações dos alunos com os professores.

Por outro lado, é evidente que o professor não se pode limitar a transmitir saberes, a manifestar competências e a saber disciplinar os alunos na sala de aula, precisa ser afectuoso, delicado e sensível, estabelecer óptimas relações com os seus alunos, estar aberto a ensinar e a aprender. Deve saber comunicar e interagir com as

famílias, permitir que estas participem e se sintam parte integrante e participativa da comunidade educativa. É essencial melhorar as relações profissionais e pessoais entre professores, bem como promover uma liderança pedagógica forte, que impulsione processos de mudança e inovação e que adoptem métodos de trabalho que assegurem uma boa comunicação e colaboração entre os docentes. Neste sentido, as dinâmicas das equipas de direcção são fundamentais, no sentido de proporcionar processos de inovação e melhoria a partir da escola, em vez de dar soluções predeterminadas aos professores.

A família: a maioria dos professores da nossa amostra concorda que os pais não têm tempo para acompanhar suficientemente os filhos. Referem que estes discordam, muitas vezes, do que os professores dizem, factos que contribuem para afirmarem que a família também tem responsabilidade nos problemas de indisciplina na escola.

Em sentido contrário, os alunos, em maioria, discordam que os pais não têm tempo para os acompanhar e referem ainda que não estão de acordo que os pais, muitas vezes, discordem do que dizem os professores.

Os professores culpam as famílias da falta de acompanhamento dos filhos na escola e de não valorizarem perante os filhos aquilo que diz o professor.

Os filhos mostram ter uma opinião diferente dos professores e entendem que as famílias os acompanham e valorizam o que diz o professor.

Aqui parece que ninguém quer assumir as responsabilidades da indisciplina, isto é, atribuem a culpa sempre uns aos outros e nada fazem para melhorar este trabalho colaborativo entre escola e a família, fundamental para todos os actores e, sobretudo, para os alunos, para a sua educação e o seu desempenho escolar.

Ao nível das habilitações académicas familiares, todos discordam que seja imputada à família a responsabilidade. Sendo os pais, com habilitações de secundário e superior, os que maioritariamente afirmam que, a responsabilidade não cabe à família.

Concluímos que os problemas de convivência constituem um grande desafio para os professores, pois representam um dos principais obstáculos ao seu trabalho pedagógico e podem detectar a inexistência de regras e limites claros para os alunos, tanto na sala de aula como na família.

Por isso, necessitamos de uma postura partilhada e em parceria entre a família e a escola, em relação aos problemas de indisciplina que se desenvolvem nesta, investindo em formas preventivas de resolução de problemas. Necessitam-se espaços e tempos, onde se definam critérios adequados à participação e ao diálogo entre professores e famílias, onde se contextualizem e analisem os problemas, diagnosticando onde se encontra a génese de estes e se mobilizem acções de prevenção e intervenção para a remoção dos obstáculos à construção de uma educação para a convivência.

A relação escola/família: a maioria dos professores concorda que os pais crêem que é a escola que deve dar educação e boas maneiras aos filhos. Já no que diz respeito à relação com os pais, discordam, em maioria, que "os professores têm dificuldade em se relacionarem com os pais."

Ao contrário, os alunos discordam que os pais pensem que é a escola que deve dar educação e ensinar boas maneiras aos filhos. Como também discordam, em maioria, que os professores tenham dificuldade em se relacionarem com os pais. Os alunos, no geral, discordam que as responsabilidades sejam atribuídas à família e são as alunas quem mais o afirmam.

A opinião dos professores e alunos é divergente quanto à atribuição desta responsabilidade à família. Os professores, em larga maioria, concordam e os alunos, numa maioria relativa, discordam.

Os professores, em geral, mostram-se reticentes à presença dos pais na escola, acreditam que a família não educa os filhos e que eles são quem têm a obrigação de os educar e delegam neles a responsabilidade de o fazer quando, na sua perspectiva, esta é uma obrigação dos pais (Bardisa, 2006).

Assim, uns pais entendem que os filhos não necessitam de ajuda, outros porque nem que queiram ajudar não sabem como apoiar.

A influência da televisão: a maioria dos professores concorda que os alunos vêem muitos programas violentos e afirmam, também em maioria, que estes vêem televisão e não conversam nem com os professores nem com os seus pais, sobre os programas visualizados.

Os alunos também concordam que vêem programas violentos. Já no que diz respeito a não conversarem, nem com os professores nem com os pais, eles discordam. O que se infere que eles dizem conversar sobre o que vêem com professores e pais.

Ambos dizem concordar que os alunos vêem programas violentos na televisão, já quanto a conversarem com os professores e pais, os alunos afirmam que conversam e os docentes afirmam o contrário.

Uma larga maioria de professores refere concordar que alguns programas a que os alunos assistem na televisão, contribuem para as responsabilidades de indisciplina na escola.

Em conclusão, professores e alunos concordam que alguns programas que vêem na televisão contribuem para os problemas de indisciplina na escola.

A internet*:* a maioria dos professores afirma que concordam que na *internet* os jovens têm dificuldade em distinguir o bem do mal e referem, também em maioria, que nos *sites* que os alunos consultam, há muita promoção de comportamentos de transgressão.

No que diz respeito à consulta de *sites* que promovem comportamentos de transgressão, os alunos, em maioria, afirmam não concordar nem discordar que a consulta destes *sites* contribua para a indisciplina. Existindo no entanto, alguns alunos que dizem concordar (25%) que a consulta destes *sites* promove comportamentos agressivos.

Os professores concordam que a internet contribui para os problemas de indisciplina, sendo os docentes mais velhos os que mais o mencionam.

São as alunas que apresentam um grau baixo de concordância (30%), que a internet contribua para a indisciplina. Talvez porque a utilização que elas fazem da internet seja diferente da dos rapazes.

Quanto à categoria profissional, os professores contratados e os dos quadros, indicam que a internet contribui para os problemas de indisciplina na escola, sendo os contratados que mais o afirmam. São também estes os que melhor parecem conhecer as potencialidades da internet.

Professores e alunos concordam, em maioria, que a internet contribui para a indisciplina, sendo os professores que mais o afirmam.

Alunos do 2º e 3ºciclo concordam, em maioria, na atribuição da responsabilidade pela ocorrência de indisciplina à internet, sendo mais elevada nos alunos do 3º ciclo, talvez por conhecerem melhor os perigos que correm de ameaças e intimidações que lhe podem ser feitas por este meio, tão divulgado nos nossos dias.

As redes de relações dos jovens na internet são actualmente centro de atenção de famílias, escolas e sociedade em geral, devido aos conteúdos, por vezes impróprios, legais ou ilegais, tais como pornografia infantil, violência e ameaças de *bullying*, que estão facilmente disponíveis para todas as pessoas, incluindo crianças e jovens, através de uma grande variedade de dispositivos.

CAPÍTULO VIII - FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA NA COMUNIDADE EDUCATIVA

1. Formas de construção da convivência na comunidade educativa

Sabemos que a construção da convivência é uma questão complexa e multidimensional, não pode ser vista a partir de prismas unilaterais centradas num único elemento de análise, como o caso da indisciplina. No entender de García Raga e López Martín (2010: 21) a convivencia trata-se: "(…) de un concepto en el que se interrelacionan muchos elementos: diversidad, tolerancia, diálogo, derechos y responsabilidades, ciudadanía, participación, conflicto, enfrentamiento de intereses, democracia… y deberemos atender a cada caso de ellos."

Assim, entendemos que a educação para a convivência tem como principal objectivo promover o desenvolvimento de pessoas livres e integras através da melhoria da sua auto-estima e dignidade pessoal, da capacidade de assumir a liberdade e a responsabilidade, da formação de futuros alunos com normas e valores de respeito, participação e solidários, que conheçam os seus direitos e saibam assumir os seus deveres e reforcem os seus hábitos cívicos, para poder exercer a cidadania de uma forma eficaz e responsável. Onde os jovens aprendam a conviver, numa sociedade plural e globalizada, em que a cidadania, para além dos aspectos cívicos, políticos e sociais que fazem parte da sua história de vida, tenham como base os direitos humanos, reconheçam as diferenças e procurem uma coesão social.

Tendo em atenção alguns destes elementos procurámos saber qual a representação que professores e alunos possuem sobre a convivência existente nas suas escolas.

Entendemos, após termos ouvido alguns depoimentos no trabalho de campo realizado no primeiro momento desta investigação, que uns e outros têm significados diferentes sobre o que se entende por convivência.

Para os *alunos* a convivência passa por "evitar conflitos, relacionarem-se bem é não ser gozado pelos colegas" (alunos). Para os *professores* "é criar boa disposição e intercalar os conteúdos rígidos com humor bem medido (…) são regras e normas, é não entrar em conflitos com valores individuais de cada um, é participação, (…), cumprir as normas do regulamento interno (…), controlar os alunos (…), cuidar a relação entre professores e alunos (…) fazer visitas de estudo, quer para professores, quer para alunos é uma forma de conviver."

A convivência, no contexto educativo, é algo que se vai construindo com a participação de todos. É um processo dinâmico. Concretiza-se, nas atitudes positivas e numa interacção adequada entre alunos e professores, através da prática de boas relações interpessoais, do respeito pela diversidade e dum verdadeiro conhecimento do aluno, por parte dos docentes. Não se concretiza apenas com castigos e suspensões, mas através da prevenção, intervenção, reflectindo sobre a melhor forma de tornar o trabalho escolar interessante e com significado para os alunos, apoiá-los e incentivá-los a uma participação activa e de respeito pelos direitos e deveres de todos os cidadãos, na comunidade educativa e na sociedade.

Como refere Monjas Casares (2007: 19), a convivência é a "(…) acção de viver e relacionar-se com outras pessoas". Para a autora a convivência pode ser "boa ou má, positiva ou negativa, adequada ou inadequada e pode-se dizer inclusivamente que não há convivência."

Pensamos que uma das chaves do sucesso para uma educação de convivência, passa por colocar o aluno no centro do sistema educativo. Acreditamos que um aluno feliz, livre para se desenvolver ao seu ritmo, adquirirá mais facilmente os saberes fundamentais. Consideramos fundamental respeitar os saberes necessários, mas respeitar ainda mais os alunos que os hão-de adquirir. O aluno deve sentir-se na escola como 'na sua própria casa'. Qualquer fosso entre a escola e a casa deve ser, tanto quanto possível, suprimido. Os alunos devem sentir na escola um ambiente caloroso e acolhedor, onde todos se sintam bem e procurem manter um espaço limpo e agradável, decorado com os trabalhos que para eles tiveram mais significado, com mensagens positivas e apelativas à paz e ao respeito por pessoas e espaços e as relações entre professores e alunos decorram num ambiente de grande convivência, de modo a ninguém se sentir excluído, a subsistir um respeito mútuo e onde os professores ensinem os alunos a aprender a aprender. Com isto não queremos dizer que os alunos não necessitem de ser penalizados, e até expulsos quando perturbam, mas estas medidas devem ser utilizadas em casos extremos e apenas quando não se consigam resolver os conflitos com as respostas educativas oferecidas pela escola.

A construção da convivência não se faz à margem da implicação, do envolvimento e da participação dos alunos em todas as dimensões da vida da escola: no contexto sala de aula, nos órgãos colectivos da escola, nas equipas de mediação de conflitos e na gestão destes, nas associações de estudantes e nos diversos aspectos da

vida organizativa, através de uma participação democrática, em que se considera fundamentalmente a partilha com a autarquia, com as associações culturais e recreativas em parceria.

A escola actual não pode abdicar de uma educação para a convivência e para uma cidadania participativa, crítica e responsável. Para aperfeiçoar o papel desta instituição, entendemos que o espaço escolar necessita de ser adequado a uma aprendizagem para os valores democráticos. Assim sendo, indagamos sobre as dimensões que aparecem na seguinte tabela:

Tabela nº 122. Dimensões e indicadores sobre as formas de construção da convivência na escola

Bloco 2- FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA NA ESCOLA
1. As atitudes do aluno face ao trabalho escolar *A) Utilidade do trabalho escolar* 1. As actividades escolares são interessantes 11. No geral, percebem a utilidade dos trabalhos que se lhe mandam realizar
B) Rejeição das actividades escolares *2.* Já estão cansados do mesmo tipo de actividades 12. Não fariam muitas actividades, se não fossem obrigatórias
2. O controlo dos comportamentos desviantes 3. Quando os alunos se agridem há sempre adultos para ajudar a resolver 13. Mesmo nos intervalos há adultos a impedir que uns alunos maltratem outros
3. A promoção da convivência por elementos exteriores à escola 4. Existência de Associações juvenis e culturais no lugar onde vivem 14. Existência de policiamento na área exterior à escola
4. A promoção da convivência informal 5. Quando há um problema entre alunos, há quem nos ajude a resolver 15. Quando um aluno necessita de alguma coisa há sempre quem ajude
5. A promoção da convivência formal 6. Existem actividades para ajudar a conviver melhor uns com os outros 16.Têm tido acções de formação, para aprender a resolver conflitos
6. A promoção através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular do mesmo 7. Existe um conhecimento adequado do aluno para uma melhor resposta educativa 17. É necessário introduzir mudanças ao nível do currículo
7. A interacção com o Director de Turma *7.1 A) Interesse pelo trabalho dos alunos* 8. O Director de Turma interessa-se por saber se têm dificuldades 18. O Director de Turma acaba por só registar as faltas
7 B) Intervenção 9. O Director de Turma evita meter-se em problemas entre alunos e os professores 19. O Director de Turma ajuda a resolver problemas da turma com os professores
7 C) Apoio 10. O Director de Turma só sabe ralhar e ameaçar com castigos 20. O Director de Turma ajuda, mesmo quando os alunos fazem asneiras

Para a primeira dimensão, *as atitudes do aluno face ao trabalho escolar*, escolhemos como indicadores a utilidade do trabalho escolar e a rejeição do mesmo.

Para a segunda dimensão, *as formas de controlo dos comportamentos desviantes*, elegemos como indicador, a supervisão dos alunos, isto é, se quando se agridem, há alguém para os ajudar e impedir que se maltratem.

Para a terceira dimensão, *a promoção da convivência informal por elementos exteriores à escola*, tomamos como indicadores a existência de associações juvenis e culturais no meio onde residem, e a existência de policiamento na zona exterior à escola. Esta intervenção exterior tinha como objectivo o sentir da necessidade de envolver toda a comunidade nos problemas de convivência em contexto escolar.

Para a quarta dimensão, *a promoção da convivência informal*, adoptamos como indicadores a ajuda por parte dos actores da escola, na resolução de problemas.

Para a quinta dimensão, *a promoção da convivência formal*, tomamos como indicadores a existência de actividades para ajudar os alunos a conviver melhor e a existência, na escola, de formação para professores e alunos para aprender a mediar conflitos.

Para a sexta dimensão, *a promoção da convivência atendendo à diversidade, através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular, de acordo com as suas necessidades*, escolhemos como indicadores o ter um conhecimento profundo do aluno e a realização de mudanças ao nível do currículo.

Para a sétima dimensão, *a interacção com o director de turma*, consideramos os seguintes indicadores: o interesse do director de turma pelo trabalho dos alunos, e a intervenção e apoio que este lhes oferece ao seu grupo.

Procurando acautelar a neutralidade das perguntas, formulamos umas em sentido positivo e outras em sentido negativo.

Com a construção da questão nº 8, do questionário dos professores, e nº 10 do questionário dos alunos, através dos ítens (1 e 11, 2 e 12) e (8 e 18; 9 e19; 10 e 20) inspiramo-nos numa questão de Teixeira (2008: 93), onde faz referência às relações que se estabelecem na escola em que "(…) assume que o clima das organizações se mede preferencialmente através das relações que se estabelecem."

1.1. As atitudes do aluno face ao trabalho escolar

Consideramos a convivência, uma construção colectiva e dinâmica, resultado de um conjunto de inter-relações dos actores da comunidade educativa, que se converteu num enorme desafio para a escola actual. Esta concepção leva-nos a questionar de um modo global: em que consiste a convivência e que desafios necessitam enfrentar as escolas para desenvolve-la? Como é que as escolas em estudo estão a responder pedagogicamente a este tema? Como e onde podemos encontrar respostas adequadas a uma questão tão complexa nos nossos dias?

Assim, iniciámos este trabalho procurando compreender quais as atitudes do aluno face ao trabalho escolar, uma vez que também é a ele que são atribuídas responsabilidades ao nível dos problemas de convivência. Sabendo que nenhum factor por si só explica porque é que alguns indivíduos têm comportamentos de indisciplina ou porque existe mais indisciplina numas escolas do que noutras, reconhecermos que a indisciplina resulta da acção mútua e problemática de vários factores, individuais, colectivos, relacionais, sociais, culturais e ambientais.

Para o efeito, utilizamos os itens (1) e (11), das questões 10 do questionário dos alunos e 8 do questionário dos professores, para saber qual a opinião dos nossos respondentes em relação às atitudes dos alunos face ao trabalho escolar e adoptámos como indicadores a utilidade do trabalho escolar e a rejeição do mesmo.

1.1.1. Frequências das respostas das atitudes do aluno face ao trabalho escolar

No que se refere à utilidade do trabalho escolar verificámos que, a grande maioria dos nossos respondentes, afirmam concordar que as actividades são interessantes e que os alunos, no geral, percebem a utilidade dos trabalhos. Os nossos resultados, ao nível da utilidade dos trabalhos, vão no mesmo sentido de Teixeira (2008: 93), no estudo realizado sobre o clima da escola, revelando-se os dados do nosso estudo mais favoráveis, no que diz respeito a considerar as actividades interessantes.

Tabela nº 123. Frequência das respostas sobre as atitudes do aluno face ao trabalho escolar

Utilidade do trabalho escolar	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Alun.	**Prof.**	**Alun.**	**Prof.**	**Alun.**	**Prof.**	**Alun.**	**Prof.**
(1) As actividades escolares são interessantes	**423** **71%**	**163** **81%**	128 22%	29 14%	38 7%	9 4%	589 100%	201 100%
(11) No geral, percebem a utilidade dos trabalhos	**410** **69%**	**129** **64%**	144 24%	43 21%	35 6%	29 14%	589 100%	201 100%

Como verificamos na tabela 123, existem 71% dos alunos que concordam que as actividades são interessantes e 69% referem que, no geral, percebem a utilidade dos trabalhos. Assim, no que se refere à utilidade do trabalho escolar, as opiniões dos alunos são, em maioria, favoráveis.

As opiniões dos professores vão no mesmo sentido, mas com maior valor percentual (81%), em considerar interessantes as actividades escolares e ligeiramente menores (64%) em que os alunos reconhecem utilidade dos trabalhos escolares. No entanto, 21% dos professores discordam que os alunos, no geral, percebem a utilidade dos trabalhos.

Mas as atitudes face ao trabalho escolar, segundo os nossos respondentes, no geral, são satisfatórias, o que contribui para situações ligadas ao sucesso e para a construção de auto-representações e sentimentos positivos em relação a si próprios. A convivência com experiências positivas em contexto educativo faz com que os alunos valorizem o trabalho escolar e as aprendizagens.

O trabalho escolar é importante porque, além de trazer uma bagagem cultural ao aluno, desenvolve seu conhecimento geral, favorece a sua capacidade de raciocínio, agrega disciplina e estimula a convivência e o espírito de trabalho em grupo.

De seguida, na tabela 124, apresenta-se o indicador agregado correspondentes à dimensão "atitudes do aluno face ao trabalho escolar". Escolhemos como indicador a utilidade do trabalho escolar e, para a sua construção, consideramos as respostas dos alunos e professores aos dois indicadores "as actividades escolares são interessantes"; e pelos dados observados dizem que "no geral, percebem a utilidade dos trabalhos escolares.

1.1.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado correspondente à dimensão das atitudes do aluno face ao trabalho escolar.

Tabela nº 124. Utilidade do trabalho escolar – indicador agregado

Utilidade do trabalho escolar		
Não resposta	1	0,13%
Baixa concordância [2-6]	8	1,01%
	1	0,13%
	13	1,65%
	28	3,54%
	105	13,29%
Média concordância [7-7]	**145**	**18,35%**
	280	**35,44%**
	125	**15,82%**
Alta concordância [8-10]	84	10,63%
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 124 as tendências de resposta vão para o escalão de concordância média.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-6] para o escalão de baixa concordância, [7-7] para o escalão de concordância média e [8-10].para o de alta concordância

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações da dimensão das atitudes do aluno face ao trabalho escolar. Fizemos o cruzamento desta variável com as variáveis do perfil dos respondentes, que constam na tabela seguinte. Após o cruzamento de dados aplicámos-lhe o teste do qui-quadrado.

Tabela nº 125. Variações significativas da construção da convivência através da atitude do aluno face ao trabalho escolar pelo perfil dos respondentes

2ª Atitude do aluno face ao trabalho escolar	Idade	Género Alunos	Categ. Profis.	Profes./ Alunos	Ano escolar	Tipo Escola Alun.	Tipo Escola Prof.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	3,96	1,55	5,36	10,15	53,06	5,44	6,68	6,21
Probabilidade observada	0,14	0,46	0,07	**0,01**	**0,00**	0,24	0,15	0,18

Pela análise da tabela verificamos que há variações significativas com a opinião de professores e alunos bem como com os anos de escolaridade dos alunos. De seguida apresentamos os resultados obtidos.

b) Variação com a opinião de Professores e Alunos

Pela análise da tabela 126, observamos que as atitudes do aluno face à utilidade do trabalho escolar, varia com a opinião de professores e alunos, verificando-se uma diferença na percepção da convivência, sobre a utilidade do trabalho escolar.

Tabela nº 126. Variação significativa da construção da convivência através da atitude do aluno face ao trabalho escolar, pela opinião de alunos/professores

Alunos1/Profes2	Alunos	Professores	TOTAL
2. **Atitudes do aluno face ao trabalho escolar Utilidade do trabalho escolar**			
Baixa concordância	**118**	**37**	155
	20%	**18%**	20%
Média Concordância	93	52	145
	16%	26%	18%
Alta concordância	**377**	**112**	489
	64%	**56%**	62%
TOTAL	588	201	789
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2,00; X2 observado 10,15; Probabilidade observada 0,01			

Pela observação da tabela 126, verificamos que os alunos apresentam uma opinião favorável, de alta concordância (64%), das atitudes do aluno face ao trabalho

escolar, no que diz respeito à utilidade do trabalho escolar. O que, no nosso entender, pode favorecer uma melhor convivência entre os alunos e os professores.

As opiniões dos professores vão no mesmo sentido, mas com menor valor percentual (56%), ou seja, também apresentam uma opinião favorável em relação às atitudes do aluno face ao trabalho escolar.

Apesar dos resultados, em geral favoráveis, registamos que existem (20%) de alunos e (18%) de professores, que apresentam um pensamento desfavorável perante a utilidade do trabalho na escola. São estes respondentes os que consideram que as "atitudes do aluno face ao trabalho escolar" são menos favoráveis para a construção da convivência escolar. Resulta evidente que as atitudes das pessoas que não valorizam o trabalho escolar dificultam o sucesso e contribuem para os problemas de convivência.

A base e o suporte da educação para a convivência, tem como finalidade a construção de uma boa convivência que se concretiza através do trabalho educativo satisfatório, quer para os professores quer para os alunos. A importância de cada um dos protagonistas é vital para o desenvolvimento dos modelos de convivência escolar. Esta constrói-se, a nível individual, em cada um deles, para chegar posteriormente a uma singularidade globalizada, isto é, a um clima de convivência escolar e social, que surge durante o processo de ensino-aprendizagem e pode conter um desenvolvimento positivo ou negativo (Feria, et al., 2010).

c) Variação com ano de escolaridade

Pela análise da tabela 127 observamos que as atitudes do aluno, face à utilidade do trabalho escolar, varia com a opinião dos alunos do 2º e 3º ciclo, verificando-se uma diferença relevante na percepção sobre a utilidade do trabalho escolar.

Tabela nº 127. Variação significativa da construção da convivência através da atitude do aluno face ao trabalho escolar, pelo ano de escolaridade

Ano que frequentas / 2. Atitudes do aluno face ao trabalho escolar _ Utilidade do trabalho escolar	2º ciclo [5º-6º] Anos	3º ciclo [7º-8º-9º] Anos	Total
Baixa concordância	20	**96**	116
	7%	**31%**	20%
Média concordância	40	51	91
	15%	16%	16%
Alta concordância	**207**	**164**	371
	78%	**53%**	64%
TOTAL	267	311	578
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2,00; X2 observado 53,06; Probabilidade observada 0,00			

Na observação da tabela 127, a maioria dos alunos apresenta um grau de alta concordância, relativamente à utilidade do trabalho escolar, sendo que uma larga maioria (78%) de alunos do 2º ciclo, que referem que o aluno tem atitudes positivas face ao trabalho escolar.

Já os alunos 3º ciclo apresentam concordar em maioria, mas com uma menor percentagem (53%). No entanto, neste ciclo existe uma percentagem de 31% de alunos que referem baixa concordância no que se refere à utilidade dos trabalhos. Estes são os que verdadeiramente nos preocupam, os alunos que apesar de não reconhecerem utilidade nos trabalhos escolares, persistem na tarefa de aprender vivendo o dia -a -dia com a angústia de não reconhecer utilidade no trabalho escolar. Muitos destes podem sentir-se deprimidos e outros manifestar a sua revolta perturbando na sala de aula e na escola.

2. A rejeição das actividades escolares

Realizar as actividades escolares exige tempo, dedicação, esforço, leitura e trabalho. É fundamental que o aluno possua vontade de adquirir saber e de ter condições e infra-estruturas adequadas (materiais, recursos, salas de aula bem equipadas,...) mas mesmo assim não é suficiente. Tudo isto é pouco se não se considerar a necessidade de desenvolver um dinamismo didáctico e se não se atender à particularidade de cada um, tendo em conta os valores, princípios, objectivos, auto-

estima e autoconfiança, entre muitas outras coisas. Cada aluno possui as suas particularidades e comportamento próprio, que reflectem as experiências, as vivencias e os conhecimentos adquiridos no seu percurso de vida. O seu interesse depende da motivação ou desmotivação e do valor que lhe atribui ou não aos trabalhos escolares.

Deste modo, com os itens (2) e (12) das questões 10, do questionário dos alunos, e 8, do questionário dos professores, procurámos saber qual a opinião dos docentes e dos alunos, em relação à rejeição das actividades escolares e se entendem que as actividades são uma rotina, se estão motivados, ou se apenas as realizam porque são obrigados.

2.1. Frequências das respostas parciais

Na tabela 128 apresentamos as frequências simples dos indicadores apresentados na tabela.

Tabela nº 128. Frequência das respostas á rejeição às actividades da escola

2. Rejeição às actividades da escola pelos alunos	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(2) Já estão cansados do mesmo tipo de actividades	**145** **25%**	**50** **24%**	195 33%	57 28%	**249** **43%**	**93** **46%**	589 100%	201 100%
(12) Não faria muitas actividades se não fossem obrigatórias	**174** **30%**	**157** **78%**	168 29%	24 12%	**247** **42%**	20 9%	589 100%	201 100%

Como verificamos na tabela 128, existem 43% dos alunos que discordam que estejam cansados do mesmo tipo de actividades e 42% discordam da afirmação de que não fariam muitas actividades se não fossem obrigatórias, podemos destes dados inferir que existe uma percentagem significativa de alunos que não rejeitam as actividades da escola. No entanto existem 25% de alunos que pensam diferente e que concordam que "já estão cansados do mesmo tipo de actividades" e 30% dizem que "não faria muitas actividades se não fossem obrigatórias". São estes os alunos que rejeitam as actividades escolares. Neste sentido, Tardif e Lessard (2005: 145) consideram que actualmente "(…) o professor é um mediador de conhecimentos entre outros. Os conhecimentos não se limitam mais aos conhecimentos escolares. As crianças estão mais informadas sobre toda a espécie de assuntos." Ao perder a escola o

monopólio dos conhecimentos que agora, via internet, estão muito mais acessíveis e numa quantidade imensa, os docentes necessitam mudar o seu papel e as actividades que propõem na sala de aula. Senão correm o risco de se depararem com alunos mais desmotivados e insatisfeitos e ter que conviver com o desinteresse, com a desobediência na realização de actividades escolares e com os problemas de relacionamento que exigem coragem e força e transportam emoções negativas, que podem levar ao mal-estar docente.

As opiniões dos professores discordam (46%) que os alunos estejam "já estão cansados do mesmo tipo de actividades". Já no que diz respeito a afirmar que os alunos "não fariam muitas actividades se não fossem obrigatórias", os professores concordam em maioria 78%. Parecem discordar que os alunos estejam cansados do mesmo tipo de actividades. O que nos parece lógico pois, caso contrário, seria admitir que as aulas eram uma rotina, sem inovação e criatividade. Já no que é responsabilidade do aluno, os professores afirmam concordar, em grande maioria (78%), que os alunos parecem rejeitar das actividades escolares e não as fariam senão fossem obrigatórias.

Por outro lado, parece evidente que o desenvolvimento do currículo escolar precisa fomentar actividades relacionadas com a convivência. A disciplina, as relações interpessoais e as normas da escola necessitam ser trabalhadas nos programas curriculares (Ayerbe & Armandi, 2007). Como seja a *educação para os valores*, uma vez que estes incidem nas nossas actuações pessoais e sociais; a *educação para a paz*, onde se incluem temas como as formas de resolução dos conflitos, a violência, a reflexão sobre os códigos de conduta e a aprendizagem não violenta de resolução de conflitos; *a abordagem do currículo oculto* e das atitudes e valores que através deste se transmitem; *as habilidades sociais*, porque os alunos necessitam uma série de conhecimentos, que valorizem as suas capacidades para as relações interpessoais, etc.

Não raras vezes, a intensidade de envolvimento do aluno nas actividades da sala de aula é o primeiro sinal de que o docente se serve, normalmente, para rotular o aluno de "bom" ou "mau", atento ou desatento, disciplinado ou indisciplinado. A análise entre o gosto pelas actividades e a sua rejeição não é pacífica nem imparcial, depende do tipo de actividades e do envolvimento do aluno. Uma das razões que complica a actividade do aluno passa pelo tipo de comunicação que se utiliza na sala de aula, que pode condicionar as interacções entre os principais interlocutores e

contribuir para a rejeição de algumas actividades. A gestão pedagógica na sala de aula, os métodos utilizados pelo professor para organizar as actividades, o espaço físico, a forma de olhar, o afastamento e outras características podem tornar ineficaz a comunicação em contexto educativo, contribuindo para prejudicar o ambiente de aprendizagem e aumentar os problemas de convivência na sala de aula. As interacções apropriadas favorecem o desenvolvimento de uma auto-imagem positiva e o aparecimento de um sentimento de pertença à turma. A comunicação entre alunos e professores, a participação entre pares, a ajuda do professor na resolução das dificuldades, a aprendizagem de comportamentos sociais adequados, contribui para a não rejeição das actividades escolares e para a construção de um ambiente agradável na escola.

De seguida, na tabela 129 apresenta-se o indicador agregado. Para a construção deste indicador consideramos as respostas dos alunos e professores aos dois indicadores os alunos "já estão cansados do mesmo tipo de actividades"; e "não faria muitas actividades se não fossem obrigatórias". Assim, sobre a rejeição das actividades escolares, os resultados obtidos foram os seguintes:

2.1.1. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado correspondente à dimensão da rejeição às actividades da escola.

Tabela nº 129. Rejeição das actividades escolares – indicador agregado

QUESTÃO:	Rejeição das actividades escolares	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Não resposta	5	0,63%
Baixa concordância [2-4]	56	7,09%
	53	6,71%
	107	**13,54%**
Média concordância [5- 6]	**104**	**13,16%**
	168	**21,27%**
Alta concordância [7-10]	**135**	**17,09%**
	99	**12,53%**
	33	4,18%
	30	3,80%
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 129 as tendências de resposta vão do escalão médio para o escalão mais elevado.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-4] para o escalão de concordância, para o escalão de concordância média [5-6] e para o de alta concordância [7-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Para estudar as variações da dimensão da rejeição das actividades escolares, fizemos o cruzamento desta variável com o perfil dos respondentes e ao cruzamento dos dados aplicámos-lhe o teste do qui-quadrado. As variações são as que constam no quadro seguinte.

Tabela nº 130. Variação da rejeição das actividades escolares pelo perfil dos respondentes

2b. Rejeição das actividades escolares	Idade	Género Alunos	Categ. Profis.	Profes/ Alunos	Ano Escol.	Tipo Escol. Alun.	Tipo Escola Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	1,94	10,19	0,71	67,50	73,28	8,17	2,53	9,20
Probabilidade observada	0,38	**0,01**	0,70	**0,00**	**0,00**	0,09	0,64	0,06

Pela análise da tabela verificamos que existem variações significativas com o género dos alunos, a opinião de professores e alunos e com os anos de escolaridade. De seguida apresentamos a análise dos dados das respectivas variações.

b) Variações segundo o género dos alunos

Através da análise dos resultados apresentados na tabela nº 131, procurámos saber quais as variações da rejeição das actividades através do género dos alunos.

Tabela nº 131. Variação significativa da rejeição das actividades escolares pelo género dos alunos

Género/alunos Rejeição das actividades escolares	Feminino 1	Masculino 2	TOTAL
Baixa concordância	**117**	81	198
	36%	31%	34%
Média concordância	**124**	**85**	209
	39%	**32%**	36%
Alta concordância	80	98	178
	25%	**37%**	30%
TOTAL	321	264	585
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 10,19; Probabilidade observada 0,01			

Observamos que as raparigas mostram ter um grau de concordância média (39%) e alta (25%) de rejeição das actividades escolares. Mas existem 36% de raparigas que discordam que os alunos rejeitem as actividades escolares. Parecem ser estas alunas as que se sentem motivadas para as actividades escolares.

Já os rapazes apresentam um grau médio (32%) e alto (37%) de concordância em relação à rejeição das actividades escolares. No entanto, tal como acontece com as alunas também estes alunos 31% apresentam baixa concordância em relação à rejeição das actividades escolares, parece-nos que este grupo de alunos mostra estar satisfeito com as actividades escolares.

A rejeição das actividades escolares pode decorrer, como refere Amado (2000: 323) no seu estudo, referenciando a ideia do aluno "(…) condiz com a ideia generalizada de que há um programa predefinido, *matéria que deve ser dada* (…) Vimos já que as aulas "repetitivas" viravam aulas "chatas" e terreno fértil ao desvio."

Como refere o autor "não há medidas isoladas que possam ser tomadas, nem como prevenção, nem como remediação; mas o combate às baixas expectativas sobre os alunos (que é também uma actuação no sentido de reforçar o auto conceito e de lhe proporcionar segurança afectiva imprescindível ao acto de aprendizagem)" (p. 331).

Daí que os métodos implementados em contexto sala de aula, necessitam contemplar actividades diversificadas, activas e socializadoras, facilitar a comunicação tanto entre professores e alunos como estes entre si, atender à diversidade e estabelecer laços afectivos entre o docente e o aluno.

c) Variação significativa com a opinião de professores/alunos

Na tabela 132, apresentamos os dados das variações da rejeição das actividades tendo em atenção a opinião dos alunos e dos professores.

Tabela nº 132. Variação significativa da rejeição das actividades escolares pelos alunos/professores

Alunos1/Profes2 Rejeição das actividades escolares	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância	**198**	18	216
	34%	9%	28%
Média concordância	**209**	**63**	**272**
	36%	**32%**	**35%**
Alta concordância	178	**119**	**297**
	30%	**60%**	**38%**
TOTAL	585	200	785
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 67,50 ; Probabilidade observada 0,00			

Pela análise da tabela 132, observamos que a maioria dos professores refere num grau de média (32%) e alta (38%) concordância, no que respeita à rejeição das actividades escolares pelos alunos.

Contudo os alunos vão no mesmo sentido da opinião dada pelos professores, afirmam num grau de média (36%) e alta (30%) concordância que rejeitam as actividades escolares. No entanto observamos que os alunos (34%), referem o contrário, discordam que os alunos rejeitem as actividades escolares. Podemos colocar a hipótese que estes últimos são os alunos que apresentam um pensamento favorável em relação aos trabalhos escolares, seguramente alunos com sucesso e que se sentem confortáveis com as actividades.

A rejeição dos trabalhos escolares, na opinião de alunos e professores, é uma realidade. Este factor só pode conduzir ao insucesso escolar e aos problemas de convivência na escola. Deste modo, a escola está a legitimar as desigualdes sociais e faz com que ninguém esteja satisfeito, nem professores, nem alunos e muito menos os pais e a sociedade. Do que podemos inferir que a escola não está a responder à realidade dos alunos que a frequentam e que muitos são os alunos que se sentem insatisfeitos na escola em relação às actividades propostas por esta.

d) Variação com ano de escolaridade

Procurámos saber quais as variações da rejeição das actividades, pelos anos de escolaridade dos alunos do 2º e 3º ciclos.

Tabela nº 133. Variação significativa da rejeição das actividades escolares pelos anos de escolaridade

Ano que frequentas / Rejeição das actividades escolares	2º ciclo 5º - 6º Anos	3º ciclo 7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância	**138**	58	196
	52%	19%	34%
Média concordância	**78**	**126**	204
	29%	**41%**	35%
Alta concordância	50	**125**	175
	19%	**40%**	30%
TOTAL	266	309	575
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 73,28; Probabilidade observada 0,00			

Pela análise da tabela 133, verificamos que mais da metade (52%) dos alunos do 2º ciclo (5º e 6º anos), afirmam ter uma baixa concordância de rejeição às actividades escolares. O que podemos inferir que estes alunos estão razoavelmente satisfeitos com as actividades propostas pela escola.

Já os alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano), manifestam opinião contrária, a sua opinião é de média (41%) e alta (40%) concordância, que rejeitam as actividades escolares.

Em conclusão, observamos que os alunos do 2º ciclo, manifestam um pensamento mais favorável perante as actividades escolares, talvez por neste ciclo de ensino ainda se sentirem mais acompanhados pela família e pelos professores, resultado da sua baixa idade e de ainda comungarem de uma cultura de acompanhamento, própria do 1º ciclo, cumprindo em maior grau as ordens dos professores.

Já os alunos do 3º ciclo referem, em maioria (42% de media e 40% de alta concordância), que os alunos rejeitam os trabalhos escolares. No nosso entender, a rejeição sentida por estes alunos, pode conduzi-los a interacções negativas com os seus companheiros e com os professores, e por vezes, manifestar-se através de comportamentos agressivos e de rejeição por parte dos seus pares. Esta experiência,

considerada negativa, pode reflectir-se na vida do aluno, nos diversos contextos em que está inserido. Assim, estudos a respeito da rejeição das actividades escolares, afirmam que ela predispõe não apenas para o baixo desempenho escolar, mas também para as alterações de conduta na escola, na família e no ambiente social, capazes de prever problemas a longo prazo (Mussen, 1995; Newcombe, 1999). De este modo, os insucessos resultantes da rejeição dos trabalhos escolares vão contribuir para a exteriorização de problemas de comportamento, que se podem manifestar ao longo da vida social, emocional e académica.

2.2. O controlo dos comportamentos desviantes

Apesar das inúmeras variáveis que procuram explicar os comportamentos desviantes entre os jovens, parece-nos muito importante compreender o poder da acção da escola e dos professores, como uma forma inibidora da ocorrência de comportamentos de risco. A organização escolar e a actuação dos profissionais, de um modo directo ou indirecto, podem contribuir para a construção positiva de atitudes, de traços de personalidade, da motivação, dos valores, etc., procurando melhorar os espaços de convivência na escola. Quando os comportamentos desviantes aumentam, é um sinal de que as sanções aplicadas não resolvem os problemas de indisciplina e que as normas de construção de uma sã convivência não estão a funcionar como se pretende e não ajudam a melhorar o clima na organização.

Com os itens (3) e (13), das questões da pergunta 10, do questionário dos alunos e da pergunta 8, do questionário dos professores, pretendemos saber qual a opinião dos respondentes em relação ao controlo dos comportamentos desviantes.

2.2.1. Frequências das respostas

A tabela nº 134 mostra-nos o resultado das frequências simples, sobre o modo de controlo dos comportamentos desviantes, na opinião de professores e alunos.

Tabela nº 134. Frequências das respostas sobre o controlo dos comportamentos desviantes

2. Controlo dos comportamentos desviantes	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(3) Quando os alunos se agridem há sempre adultos para ajudar a resolver	**337** **57%**	**111** **55%**	146 25%	42 21%	**106** **18%**	**48** **24%**	589 100%	201 100%
(13) Nos intervalos há adultos a impedir que uns alunos maltratem outros	**264** **46%**	**113** **56%**	167 28%	43 21%	**149** **26%**	**45** **22%**	589 100%	201 100%

Pela análise da tabela 134, verificamos que a maioria (57%) dos alunos concordam que "quando os alunos se agridem há sempre adultos para ajudar a resolver" e numa percentagem mais baixa (46%) referem que "nos intervalos há adultos a impedir que uns alunos maltratem outros." No entanto, 18% dos alunos discordam que existam adultos para ajudar nos problemas de agressão e 26% dos alunos discordam que haja adultos, nos intervalos, para impedir que se maltratem uns aos outros. Estes alunos poderão ser os que mais necessitam de apoio e os que se sentem mais inseguros sem a supervisão dos adultos. Enquanto os que concordam, que existem adultos poderão ser os que menos sentem a necessidade de uma resposta destes.

Os professores concordam em maioria (55%) que "quando os alunos se agridem há sempre adultos para ajudar a resolver" e 56% afirmam concordar que "nos intervalos há adultos a impedir que uns alunos maltratem outros." Mas temos 24% de professores que discordam que quando os alunos se agridem há sempre adultos para ajudar a resolver e 22% que discordam ainda da afirmação que "nos intervalos há adultos a impedir que uns alunos maltratem outros". Os que pensam que existe sempre alguém que ajude a resolver os problemas parece-nos óbvio são os que não pretendem dar uma imagem de insegurança da escola. Já os que pensam o contrário são os professores que nas escolas nos afirmam que existe falta de pessoal para supervisionar os recreios, locais onde surgem mais conflitos, que muitos outros professores não comentam.

O lugar onde mais tende a ocorrer o abuso sistemático de poder e aparecem mais conflitos, entre os colegas da escola, é o recreio, tal como refere Pereira, (2002) e

como nós indicamos no capítulo sétimo deste trabalho. Estes necessitam mais atenção, de modo que se convertam em lugares seguros e deixem de ser espaços onde os alunos passam os momentos mais difíceis da sua vida na escola, tornando-se, muitas vezes, vítimas dos seus pares. Estes necessitam mais vigilância dos adultos, de modo, a transformarem-se em locais com qualidade e onde se pratiquem actividades lúdicas e de aprendizagem (Pereira, 2002).

Parece-nos necessário e urgente, para além da supervisão dos adultos, a implementação de programas sobre a convivência, procurando tratar aspectos fundamentais que contribuam para a prevenção e diminuição da indisciplina e da violência na escola, com o objectivo de: reduzir e erradicar agressões físicas, roubos, brigas entre pares, etc.; e banir as agressões verbais (chamar nomes feios, insultar, falar com desprezo, intimidar, comentários racistas, etc.); diminuir e suprimir as agressões indirectas (difamar, excluir do grupo, filmar com o telemóvel e colocar no *youtube* para o humilhar) (Pinos, 2010).

Outra dimensão importante a que é necessário atender para favorecer a melhoria da convivência, será a formação permanente dos professores em inovação educativa. Assim, investigações de Díaz-Aguado (2007), referem que esta formação obriga a mudanças importantes no papel docente e permitem concluir que a sua eficácia melhora quando se dão as seguintes condições: 1) Os professores assumem voluntariamente o compromisso de participar em programas de formação e inovação educativa; 2) O programa de formação favorece a cooperação entre os professores; 3) O programa de formação combina a teoria com a prática; 4) A inovação insere-se num processo de reflexão contínua.

Em Portugal faltam programas de prevenção e mediação de conflitos específicos que interfiram em aspectos concretos de problemas de convivência e que contribuam para ajudar no controlo dos comportamentos desviantes dos alunos. Esta é uma das reivindicações que se poderiam fazer ao Ministério de Educação, uma vez que, parece existir uma crescente preocupação social e no sistema educativo com o tema da convivência nas escolas.

2.2.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado correspondente à dimensão do controle dos comportamentos desviantes.

Tabela nº 135. Controlo dos comportamentos desviantes – indicador agregado

3- Controlo dos comportamentos desviantes		
Não resposta	3	0,38%
Baixa concordância [2-5]	12	1,52%
	23	2,91%
	75	9,49%
	74	9,37%
Média concordância [6-7]	**140**	**17,72%**
	130	**16,46%**
Alta concordância [8-10]	**155**	**19,62%**
	98	**12,41%**
	80	**10,13%**
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 135, as tendências de resposta vão do escalão médio para o escalão mais elevado.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [6-7] e para o de alta concordância [8-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações da dimensão de controlo dos comportamentos desviantes, e para tal fizemos o cruzamento desta variável com as variáveis idade, género, categoria profissional dos professores, pelos professores e alunos, pelo ano de escolaridade dos alunos, pelas escolas e pelo nível de instrução familiar. Realizámos o cruzamento de dados e aplicámos-lhes o teste do qui-quadrado.

Tabela nº 136. Variações do controlo dos comportamentos desviantes pelas características dos respondentes

3. Controlo dos comportamentos desviantes	Idade	Género Alunos	Categ Profis	Profes./ Alunos	Ano escolar	Tipo Escola Alunos	Tipo Escola Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	5,00	7,02	2,47	4,57	9,40	5,76	7,41	7,53
Probabilidade observada	0,08	**0,03**	0,29	0,10	**0,01**	0,22	0,12	0,11

Pela análise da tabela 136, verificamos que existem variações significativas com o género e com os anos de escolaridade dos alunos, não se verificando com as outras variáveis. De seguida vamos analisar as variações significativas.

b) Variações pelo género dos alunos

Procurámos saber quais as variações dos comportamentos desviantes, pelo género.

Tabela nº 137. Variações do controlo dos comportamentos desviantes pelo género dos alunos

Género	Feminino	Masculino	
3- Controlo dos comportamentos desviantes	1	2	TOTAL
Baixa concordância	65	**74**	139
	20%	**28%**	24%
Média concordância	**122**	77	199
	38%	29%	34%
Alta concordância	**136**	**113**	249
	42%	**43%**	42%
TOTAL	323	264	587
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 7,02; Probabilidade observada 0,03			

A análise da tabela 137 permite-nos observar que o género masculino refere um grau de média (29%) e alta concordância (43%) de que existe controlo dos comportamentos desviantes, porém 28% dos alunos, referem baixa concordância sobre o controlo do comportamentos desviantes, o que parece existir um número de alunos que não sentem confiança na forma de controlar os comportamentos desviantes.

O género feminino aponta no mesmo sentido numa percentagem muito próxima, de média (38%) e alta (42%) concordância e uns 20% mostram baixa concordância.

Perante estes resultados os alunos mostram estar maioritariamente satisfeitos com o controle dos comportamentos desviantes. Mas, o que também era esperado, os alunos solicitam "limites e regras a fim de se sentirem contidos e assegurados" (Relvas, 1999: 83).

As normas existem em toda a organização e grupos, definem quais os comportamentos adequados e qual o tipo de interacção que é permitida. Algumas regras são negociadas pelo professor com os alunos e outras são estes que as criam e regulam a sua própria interacção. Umas são expostas explicitamente e outras são implícitas e mais difíciles de observar. De qualquer modo, reflectir sobre elas, explicá-las e chamar a atenção para certas normas de comportamento dos alunos, é importante porque pode ajudar a criar um clima de boa convivência e a prevenir comportamentos desviantes.

No entanto, não podemos ignorar os 24% de rapazes e raparigas que se sentem insatisfeitos com a forma como são controlados os comportamentos desviantes. Esta insatisfação afecta mais aos alunos (28%) que as alunas (20%). Parece existir um número razoável de alunos e alunas que não se sentem satisfeitos com a forma como são controlados os comportamentos desviantes.

Normalmente, os grupos que criam problemas de convivência na escola são os que não encontram respostas para os seus problemas e que olham para as regras como uma imposição realizada pelos adultos. A estes, na maior parte das vezes, ninguém os ouve nem lhes solicita a sua opinião, porque as opiniões destes alunos não têm credibilidade e, quando não cumprem as regras, aplicam-se as penalizações transcritas nos normativos legais.

c) Variação com o ano de escolaridade

Procurámos saber quais as variações dos comportamentos desviantes, pelos anos de escolaridade.

Tabela nº 138. Variações do controlo dos comportamentos desviantes pelo ano de escolaridade

Ano que frequentas / **3- Controlo dos comportamentos desviantes**	**5º - 6º Anos**	**7º-8º-9º Anos**	**TOTAL**
Baixa concordância	52	84	136
	20%	27%	24%
Média concordância	**84**	**113**	197
	32%	**36%**	34%
Alta concordância	**130**	**114**	244
	49%	**37%**	42%
TOTAL	266	311	577
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 9,40;Probabilidade observada 0,01			

Pela análise dos dados verificamos que são os alunos do 2º ciclo (5º e 6º ano) que apresentam um grau de média (32%) e alta (49%) concordância, no controle dos comportamentos desviantes.

Os alunos do 3º ciclo também apresentam um grau de média (36%) e alta (37%) concordância, sobre o controle dos comportamentos desviantes.

No entanto no 2º ciclo (20%) e 3º ciclo (27%) referem baixa concordância na existência de controlo dos comportamentos desviantes. O que parece não se sentirem seguros, satisfeitos e confiantes perante a forma de controlar os comportamentos problemáticos, na escola.

Sendo a escola um lugar onde convivem diversas gerações, tendo como protagonistas professores e alunos, transforma-se num local de encontros e desencontros intergeracionais, que pode dar lugar a conflitos. Os alunos sentem esta instituiçao como o segundo espaço de construção da sua autonomia, considerando que o primeiro é a família (Relvas, 1999).

Uma aula bem planificada, adequada ao professor e às necessidades educativas e sociais dos alunos, com um bom clima ao nível das relações interpessoais, tendo em atenção a integração social e o respeito pelas diferenças entre alunos e docentes, onde exista respeito mútuo o um bom conhecimento do aluno e das suas características, atendendo às suas dificuldades, aumenta a satisfação entre professores e alunos,

melhora o ambiente escolar, favorece a aquisição de conhecimentos académicos e os valores de convivência, contribuindo, deste modo, para a prevenção do aparecimento de comportamentos desviantes.

2.3. Promoção da convivência por elementos exteriores à escola

A convivência exige um trabalho partilhado e sistemático produzido tanto por factores internos como externos à escola. Para Viedma (2006: 167) "(…) los factores de producción externa son aquellas condiciones, normas y prácticas sociales generadas por cualquier sistema diferente al «sistema centro escolar»" Partindo da realidade de que existe permeabilidade entre a instituição escolar e os outros sistemas com que habitualmente comunica: a família, a sociedade, outras organizações, etc. Como diz Dios (2008: 94):

> "A convivencia apréndemela interactuando, compartindo vivencias xuntos, fomentando as boas relacións interpersonais, dialogando, escoitando activamente, participando, comprometendose, asumindo responsabilidades, compartindo propostas, discutindo, intercambiando ideas e opinións diferentes, disentindo, acordando, atopando aspectos comúns, reflexionando, producindo pensamento, construíndoa cada dia."

Assim, a convivência aprende-se através das relações e das interacções experienciadas no quotidiano da escola e na vida em sociedade. No entanto, as grandes linhas orientadoras preventivas na escola devem partir do órgão de gestão e administração. Procurar conhecer as variáveis sobre as quais assenta a convivência, como por exemplo, reconhecer as formas de controlo do contexto social: familiar, institucional, curricular e social; reconhecer as formas de controlo interno que reforçam a participação, a orientação legal-formal, a orientação académica; definir que identidade da escola que se pretende, os tipos de direcção, que política de intervenção comunitária se deseja, qual o rendimento académico, conhecer o público estudantil, construir espaços de reflexão sobre as práticas utilizadas na escola; definir como realizar o controlo dos espaços educativos comuns, etc. Através de uma gestão participativa da convivência, valorizando os sentimentos, emoções e atitudes, implementando trabalhos em equipa e desenvolvendo uma cultura de colaboração e cooperação. Alguns processos de intervenção passam por motivar, sensibilizar e formar pequenos grupos para mediação de conflitos, na ajuda mútua, a empatia e o autocontrole. O resultado desta intervenção depende, em grande parte, da permissão e

supervisão do órgão de gestão e administração da escola, isto é, da direcção e conselho geral e dos órgãos intermédios, coordenados pelos directores de turma.

Perante a complexa situação educacional com que nos confrontamos actualmente e perante a realidade sociocultural, não chegam posições simples utilizadas pela escola tradicional. Necessitamos pensar em novos paradigmas educativos, com novas atitudes e com um carácter mais compreensivo e humanista. Entre estas atitudes novas de professores e alunos, consideramos prioritárias: o desenvolver posturas de afectividade, diálogo e sensibilidade para com os outros; saber valorizar as diferenças e atender às diversidades; aprender a confrontar as situações de conflito, a partir de uma reflexão séria sobre as suas causas, tomando decisões negociadas de forma a encontrar soluções criativas, construtivas e tolerantes; valorizar a convivência pacífica através do bem estar; evitar o uso da força e da violência, substituindo-a pelo diálogo e a negociação, com mecanismos que favoreçam a convivência entre todos.

Tambem é importante valorizar o trabalho realizado pelos professores que se preocupam em optimizar as relações humanas e que aplicam medidas no sentido de melhorar o clima de convivência na escola.

Neste sentido, pretendemos compreender se a produção interna de convivência é influenciada pelas relações formais e informais que se produzem no interior e no exterior da escola, através dos actores que com ela interagem, como sejam: a família, as autarquias, as associações juvenis e culturais ou as forças de segurança.

2.3.1. Frequências das respostas

Com os itens (4) e (14), das questões 10, do questionário dos alunos e 8 do questionário dos professores, pretendemos saber qual a opinião dos professores e dos alunos em relação à promoção da convivência realizada pela interacção de sistemas exteriores à escola.

Tabela nº 139. Frequências das respostas sobre a promoção da convivência por elementos exteriores à escola

4 . Promoção da convivência por elementos exteriores à escola	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(4) Existem Associações juvenis e culturais na zona onde vives	**315 53%**	**112 55%**	**143 24%**	**66 33%**	131 22%	23 11%	589 100%	201 100%
(14) Existe policiamento na área exterior à escola	**337 58%**	**107 53%**	**160 27%**	**56 28%**	92 15%	38 18%	589 100%	201 100%

Pela análise da tabela 139, observamos que os alunos, em maioria (53%), concordam que existem associações juvenis e culturais na zona onde vivem. Também em maioria (58%) afirmam concordar que existe policiamento na área exterior à escola que frequentam e que as associações e os agentes de segurança contribuem para a promoção da convivência por elementos exteriores à escola.

No mesmo sentido, os professores também concordam em maioria (55%) que a existência de associações juvenis e culturais nas zonas habitacionais dos alunos e o policiamento no exterior da escola (53%), contribuem para a promoção da convivência escolar por elementos exteriores a esta.

No nosso entender, as parcerias realizadas pelas escolas potenciam os recursos sociais envolventes, quer através das associações, quer das forças policiais, para a construção da convivência no exterior da escola.

A presença da polícia nas redondezas da escola promove uma cultura de segurança, fomenta atitudes de civismo e de cidadania e contribui para a construção da integração e da inclusão dos alunos mais excluídos. Os objectivos desta presença são: diagnosticar, prevenir e intervir nos problemas de segurança e tentar prevenir e eliminar a ocorrência de comportamentos de risco, nas imediações das instituçoes educativas. Os policías promovem, de forma concertada com os parceiros, a realização de acções de sensibilização e formação sobre a problemática da prevenção e da segurança, em meio escolar; recolhem informações e dados estatísticos sobre esta temática; realizam acções de formação para informar os actores da escola sobre os problemas de violência e as preocupações com a insegurança na comunidade, contribuindo, deste modo, para que os alunos circulem com mais segurança e com conhecimentos dos perigos que podem correr.

O papel das Associações, nas escolas estudadas, passa por estabelecerem protocolos com os agrupamentos de escolas, para cedência de instalações, da prática desportiva e da realização de eventos. Disponibilizam ainda, espaços de lazer, tais como: ginásios, piscinas, actividades lúdicas, aulas de dança, jogos tradicionais etc. As associações realizam parcerias com os agrupamentos de escolas, disponibilizando os recursos a utilizar pelos actores educativos, promovem palestras em horário extra lectivo para professores, alunos, funcionários e pais, sobre diferentes temáticas, como por exemplo: saúde oral, primeiros socorros, prevenção rodoviária e problemas ambientais, etc. Todas estas actividades procuram criar espaços de convivio, solidariedade, diálogo, valores cívicos e formar melhores cidadãos para a vida escolar e social, para a consecução duma sociedade plural.

2.3.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado correspondente à dimensão da promoção da convivência por elementos exteriores à escola.

Tabela nº 140. Promoção da convivência por elementos exteriores à escola - indicador agregado

QUESTÃO:	4. Promoção da convivência por elementos exteriores à escola	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGENS
Não resposta	16	2,03%
Baixa concordância [1-3]	42	5,32%
	49	6,20%
	139	**17,59%**
Média concordância c [4- 5]	**190**	**24,05%**
	118	**14,94%**
	48	6,08%
	50	6,33%
Alta concordância [6-10]	62	7,85%
	52	6,58%
	24	3,04%
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 140, as tendências de resposta vão do escalão médio para o escalão mais baixo.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [1-3] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [4-5] e para o de alta concordância [6-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações da dimensão da promoção da convivência por elementos exteriores à escola. Para tal, fizemos o cruzamento desta variável com as variáveis apresentadas no quadro seguinte. Efectuámos os cruzamentos dos dados e aplicámos-lhe o teste do qui-quadrado.

Tabela nº 141. Variação da promoção da convivência por elementos exteriores à escola pelas características dos respondentes

4. Promoção convivência por elementos exteriores à escola	Idade	Género Alunos	Categ. Profis.	Profes. /Alunos	Ano escolar	Tipo Esc. Alunos	Tipo Escol. Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	1,93	0,51	1,68	115,21	39,34	7,41	7,60	34,84
Probabilidade observada	0,38	0,78	0,43	**0,00**	**0,00**	0,11	0,11	**0,00**

Pela análise da tabela 141 verificamos que existem variações significativas com a opinião de alunos e professores, com os anos de escolaridade dos alunos e com o nível de instrução familiar. De seguida vamos analisar as respectivas variações.

b) Variação com a opinião de professores e alunos

A promoção da convivência por elementos exteriores à escola varia com a opinião de alunos e professores, como se verifica na tabela em análise:

Tabela nº 142. Variação da promoção da convivência por elementos exteriores à escola, segundo a opinião de alunos e professores

Alunos1/Profes2 4. Promoção da convivência por elementos exteriores à escola	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância	142	**88**	230
	25%	**45%**	30%
Média concordância	**201**	**107**	308
	35%	**55%**	40%
Alta concordância	**236**	0	236
	41%	00%	30%
TOTAL	579	195	774
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 115,21; Probabilidade observada 0,00			

Pela observação da tabela 142, os alunos referem, num grau de média (35%) e alta (41%) concordância, com a promoção da convivência por elementos exteriores à escola. Parece-nos pelos dados que os alunos sentem mais segurança se existirem elementos no exteriores à escola que supervisionem o local. Porém há 25% de alunos que discordam da convivência promovida por elementos exteriores, estes poderão entender que não é necessária ou então, sentirem que existe uma supervisão que lhes complica as suas acções no exterior, pois sabemos que este é o espaço normalmente escolhido, por salguns alunos, para "acertar as contas" que não conseguem resolver no espaço interior da escola.

Os professores mencionam uma concordância média (55%) e zero na alta concordância, em relação à promoção da convivência por elementos exteriores à escola. São os professores que mais discordam (45%) da promoção da convivência realizada por elementos exteriores à escola. Estes resultados mostram que os professores parecem não concordar com a promoção da convivência exterior à escola. Porque pensam ser um sinal de insegurança na instituição, que eles não conseguem controlar e necessitam das forças de Segurança Pública para realizar este trabalho, podem pensar que esta necessidade de controlo exterior não beneficia a imagem da escola e dos professores. Também podem pensar que os alunos que mais necessitam de normas de convivência são os que menos frequentam as associações culturais locais e por isso, não acreditam na promoção da convivência por elementos exteriores à escola.

c) Variação por ano de escolaridade

Posteriormente, fizemos a análise da variação da promoção da convivência por elementos exteriores à escola pelos anos de escolaridade.

Tabela nº 143. Variação da promoção da convivência por elementos exteriores à escola, pelos anos de escolaridade

Ano que frequentas / 4. Promoção da convivência por elementos exteriores à escola	5º - 6º Anos	7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância	44	**95**	139
	17%	**31%**	24%
Média concordância	**74**	**123**	197
	28%	**40%**	35%
Alta concordância	**143**	**90**	233
	55%	**29%**	41%
TOTAL	261	308	569
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 39,34 ; Probabilidade observada 0,00			

Pela análise da tabela 143, verificamos que a maioria dos alunos do 2º ciclo apresentam uma média (28%) e alta (55%) concordância, na possibilidade de promoção da convivência por elementos exteriores à escola, através de policiamento e da existência de associações juvenis e culturais. Os alunos do 3º ciclo apresentam um grau de média (40%) e alta (29 %) concordância.

Este resultado não nos surpreendeu, pois os alunos do 2º ciclo sentem-se mais seguros com o policiamento junto da escola. Talvez sejam estes as principais vítimas dos assaltos e das agressões, dos roubos dos telemóveis, muitas vezes, provocados por alunos mais velhos e outras vezes, por ex-alunos à saída da escola. Admitimos ainda que, seguramente, os alunos do 2º ciclo sejam os mais acompanhados pelas famílias quando participam em associações de futebol, espaços culturais e recreativos, fora da escola.

Os alunos do 3º ciclo são os que mais discordam (31%) da promoção da convivência por elementos exteriores à escola. É possível que estes alunos já preferem ter o tempo livre, para utilizarem, de acordo com as suas preferências, sem a supervisão dos adultos. E porque não gostam da polícia ou, como são os maiores, pensam que não necessitam se supervisionados.

d) Variação com o NIF

Realizámos ainda a análise da variação da promoção da convivência por elementos exteriores à escola, pelo nível de instrução familiar.

Tabela nº 144. Variação da promoção da convivência por elementos exteriores à escola, pelo nível de instrução familiar

N.I.F. 4. Promoção da convivência por elementos exteriores à escola	1º- 2º - 3º Ciclos	Secundário	Superior	TOTAL
Baixa concordância	118	14	7	139
	29%	14%	13%	25%
Média concordância	**154**	**27**	**13**	194
	38%	**27%**	**25%**	35%
Alta concordância	**135**	**60**	**32**	227
	33%	**59%**	**62%**	41%
TOTAL	407	101	52	560
	100%	100%	100%	100%
Graus de liberdade 4; X2 observado 34,84; Probabilidade observada0,00				

Pela análise da tabela 144, podemos verificar que os alunos, em cujo agregado familiar possui um nível de instrução superior apresentam, em maioria, um grau de alta concordância, na promoção da convivência por elementos exteriores à escola. Esta maioria tende a crescer à medida que aumenta o nível de instrução familiar.

No caso dos alunos cujo agregado familiar possui habilitações académicas elevadas, pode ser que os pais se impliquem e se preocupem mais com a segurança dos filhos e com a ocupação dos seus tempos livres, evitando que estes participem em grupos menos aconselháveis.

No entanto, registámos que 29% dos alunos, com NIF de 1º, 2º e 3º ciclos, o 14% de Secundário e de 13% com habilitações de superior, em que o agregado familiar apresenta baixa concordância com a promoção da convivência por elementos exteriores à escola, pode estar relacionado com aqueles pais que, independentemente do seu nível de instrução, não comunicam com a escola, ou que pouco se preocupem com os filhos, ou ainda, os que pensam que não são úteis à escola.

2.4. A promoção da convivência informal

O aluno, recebe inicialmente uma educação informal, e muitas vezes, esta é complementada e continuada pela escola que assume o papel da educação formal, com conceitos e saberes técnicos e científicos. Esta informação é fundamental para compreender a necessidade de uma educação que insira no currículo a educação de valores éticos e morais, capaz de promover discussões e reflexões, que levem o aluno a participar na sociedade e que contribua, no futuro, para a prática de uma melhor cidadania. Uma função dos profissionais na escola é a de preocupar-se em transmitir valores, tanto na educação formal como na informal, aos alunos, para que cresçam e se desenvolvam confiantes e seguros emocional e socialmente.

Para compreender como se constrói a promoção da convivência informal, quisemos saber: quando há um problema entre alunos, existe alguém a quem possam recorrer e se, quando um aluno necessita de alguma coisa, há sempre quem ajude.

Utilizámos os itens (5) e (15), das questões 10, do questionário dos alunos e 8, do questionário dos professores, para saber qual a opinião dos respondentes em relação à promoção da convivência informal.

2.4.1. Frequências das respostas

Na tabela seguinte apresentamos as percentagens simples, em relação à promoção da convivência, através da existência de alguém que ajude na resolução de problemas.

Tabela nº 145. Frequências das respostas da promoção da convivência informal

5. Promoção da convivência informal	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Total	Total
	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.	Alun.	Prof.
(5) Quando há um problema entre alunos há quem nos ajude a resolver	**415 71%**	**168 83%**	119 20%	22 11%	**55 18%**	10 5%	589 100%	201 100%
(15) Quando um aluno necessita de alguma coisa há sempre que ajude	**371 63%**	**240 74%**	151 26%	34 17%	67 11%	**51 25%**	589 100%	201 100%

Pela análise da tabela 145, observamos que a maioria (71%) dos alunos concorda que existe alguém que os ajuda a resolver problemas entre os alunos e

afirmam ainda, em maioria (63%) que, quando um aluno necessita de alguma coisa, há sempre quem ajude. Este parece ser um resultado satisfatório e contrário ao que se ouve na escola, quando, por exemplo, nos referem que existem falta de técnicos que supervisionem os intervalos. Estes são os alunos que parecem aceitar as regras da escola e não sentem necessidade de ajuda. Com este tipo de resposta parecem aumentar as possibilidades de melhorar as relações entre os distintos membros da escola, bem como as condições de abordar e resolver os problemas de convivência.

Também os professores, em larga maioria (83%), concordam com que, quando os alunos têm problemas, existe alguém que os ajude a resolver. Este resultado era esperado dos professores, pois admitir o contrário era aceitar a incapacidade para a resolução dos problemas existentes na escola.

No entanto, existem 25% de professores e 18% de alunos que discordam que quando um aluno necessita de alguma coisa exista sempre alguém que ajude, resultado que já se tinha observado com os comentarios sobre a falta de supervisão nos recreios.

Em relação a este tema, no nosso entender, é necessário que os adultos, professores ou funcionários, estabeleçam uma relação satisfatória com os alunos, para prevenir problemas de convivência e procurar novos caminhos, para os ajudar a modificar atitudes e preconceitos sobre as suas próprias características e as das pessoas que as rodeiam, para que consigam viver num ambiente de paz e harmonia, numa escola multicultural e diversa (Antunes, 2003). Isto implica uma atenção e um investimento cada vez maior na formação de profissionais capacitados para a resolução dos problemas de convivência que podem aparecer nas escolas.

2.4.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado correspondente à dimensão da promoção da convivência informal.

Tabela nº 146. A promoção da convivência informal – indicador agregado

5. A promoção da convivência informal		
Não resposta	6	0,76%
Baixa concordância [2-6]	9	1,14%
	9	1,14%
	33	4,18%
	31	3,92%
	87	11,01%
Média concordância [7-8]	**120**	**15,19%**
	235	**29,75%**
Alta concordância [9-10]	**138**	**17,47%**
	122	**15,44%**
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 146, as tendências de resposta vão do escalão médio para o escalão mais elevado.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-6] para o escalão de baixa concordância, [7-8] para o escalão de concordância média e para o de alta concordância [9-10].

e) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações da dimensão da promoção da convivência informal e fizemos o cruzamento desta variável, com as variáveis apresentadas na tabela seguinte. Realizámos os cruzamentos dos dados e aplicámos-lhe o teste do qui-quadrado, para observar quais as variações significativas.

Tabela nº 147. Variação da promoção da convivência informal pelas características dos respondentes

5. A promoção da convivência informal	**Idade Profs.**	**Género Alunos**	**Categ. Profis.**	**Prof./ Alun.**	**Ano escolar**	**Tipo Escola Alun.**	**Tipo Escol. profs.**	**NIF**
Graus de liberdade	2	2	1	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	6,43	3,49	7,48	18,29	43,63	2,95	1,57	1,94
Probabilidade observada	**0,04**	0,17	**0,02**	**0,00**	**0,00**	0,57	0,81	0,75

Pela análise da tabela 147, verificamos que existem variações significativas com a idade dos professores, com a categoria profissional docente, com a opinião de alunos e professores e com o ano de escolaridade dos alunos.

f) Variação com a idade dos professores

Realizámos a análise da variação da promoção da convivência informal, pela idade dos professores.

Tabela nº 148. Variação da promoção da convivência informal pela idade dos professores

Idade / **5. A promoção da convivência informal**	**Professores [24-40]**	**Professores [41-68]**	**TOTAL**
Baixa concordância	13	27	40
	14%	26%	20%
Média Concordância	**47**	**36**	83
	49%	**34%**	41%
Alta concordância	**36**	**42**	78
	38%	**40%**	39%
TOTAL	96	105	201
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 6,43 ; Probabilidade observada 0,04			

Pela observação da tabela 148, verificamos que os professores mais novos referem, um grau de concordância média (49%) e alta (38%) concordância em relação à promoção da convivência informal. Os professores mais novos pensam que há sempre quem ajude os alunos a resolver os problemas. Seguidos dos professores mais velhos que apontam no mesmo sentido, com uma concordancia média de 34% e alta de 40%.

No entanto 26% dos professores mais velhos não possuem uma visão tão optimista e discordam que exista promoção da convivência informal. Pois conhecem as dificuldades com que se deparam as escolas e reconhecem que não existe quem ajude a resolver os problemas de convivência.

Embora exista um elevado número de professores e alunos que manifestem uma opinião mais favorável. Mas na prática o que afirmam não é necessariamente o que parece ocorrer. E o que os dados observados no capítulo anterior mostram, no que diz respeito às responsabilidades da indisciplina atribuída às famílias, à escola e aos professores. Na realidade existe uma percentagem menor é um facto, mas que exige

um tratamento diferenciado e cuidado. As grandes mudanças não se fazem com multidões mas com pequenos grupos.

g) Variação com a categoria profissional

Para a análise da variação da promoção da convivência informal, pela categoria profissional dos professores, recolhemos a seguinte tabela.

Tabela nº 149. Variação da promoção da convivência informal pela categoria profissional

Categoria Profissional / **5. A promoção da convivência informal**	**Quadro 1**	**Contratado 2**	**TOTAL**
Baixa concordância	11	5	16
	15%	12%	14%
Média concordância	**21**	**23**	44
	29%	**55%**	39%
Alta concordância	**40**	**14**	54
	56%	**33%**	47%
TOTAL	72	42	114
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 7,48; Probabilidade observada 0,02			

Pela análise da tabela 149, os professores do quadro de efectivos, atribuem um grau de média (29%) e alta concordância (56%) em relação à promoção da convivência informal, bem como os contratados, que referem, um grau de média (55%) e alta (33%) concordância. Observando-se uma diferença significativa na média concordância, sendo os contratados que em maioria afirmam concordar que com a convivência informal, talvez por acreditarem que eles próprios são uma resposta para os alunos quando estes estão perante problemas, dialogam com eles e procuram compreendê-los e muitas vezes, permanecem nos intervalos com eles.

Pelos dados apresentados observamos que os professores contratados e os professores do quadro, em geral, dizem concordar com a promoção da convivência informal que ocorre em contexto escolar.

Esta é uma visiao importante porque a escola é um lugar de vivencias, de convivências e de relações pedagógicas, um espaço complexo, constituido pela diversidade e heterogeneidade de ideias, pelas diferentes formas de ser e de estar e com diversidade de valores e crenças. É neste espaço que as relações se evidenciam,

quer através de problemas de convivência e oposições, quer através do diálogo e das interacções. Razão pela qual necessita ter sempre profissionais (professores e funcionários) atentos e prontos a colaborar com os alunos para criar, todos juntos, uma convivência positiva.

h) Variações pela opinião de professores e alunos

Aqui analisámos a variação da promoção da convivência informal, pela opinião de professores e alunos.

Tabela nº 150. Variação da promoção da convivência informal pela opinião de alunos e professores

Alunos1/Profes2	Alunos	Professores	
5. A promoção da convivência informal	1	2	TOTAL
Baixa concordância	137	32	169
	23%	16%	22%
Média concordância	**238**	**117**	355
	41%	**58%**	45%
Alta concordância	**208**	**52**	260
	36%	**26%**	33%
TOTAL	583	201	784
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 18,29; Probabilidade observada 0,00			

Pela observação da tabela 150, verificamos que os professores apresentam um grau de média (58%) e alta (26%) concordância, em relação à promoção da convivência informal. São eles os que mais concordam que a promoção da convivência se realize de um modo informal.

No entanto, os alunos admitem a mesma tendência, numa percentagem um pouco mais baixa: 41% de média e 36% de alta concordancia. Assim, os dois grupos analisados parecem concordar com a importância da promoção da convivência informal.

Porém alguns dos inquiridos apresentam opiniões antagónicas: os alunos apresentam um grau de baixa concordância (23%) pois parecem não atribuir importância à convivência informal e 16% dos professores apontam no mesmo sentido. A convivência informal, por vezes, é uma forma de evitar a expulsão dos alunos considerados conflictuosos da escola. A estes alunos é necessário fazer uma dequação dos currículos para permitir alcançar os objectivos minímos delimitados e

conseguir desta forma um apoio académico, o que raramente acontece, devido ao número elevado de alunos por turma. Isto é, pretende-se que funcione como uma medida de controlo interno de tipo académico, destinada a alunos com problemas de convivência e entregues aos professores mais novos na carreira, parece-nos que poderá ser a razão de discordância da convivência informal.

i) Variação com o ano de escolaridade

Realizámos a análise da variação da promoção da convivência informal, pelos anos de escolaridade.

Tabela nº 151. Variação da promoção da convivência informal pelos anos de escolaridade

Ano que frequentas / **5. A promoção da convivência informal**	**5º - 6º Anos**	**7º-8º-9º Anos**	**TOTAL**
Baixa concordância	40	**95**	135
	15%	**31%**	24%
Média concordância	**95**	**141**	236
	36%	**46%**	41%
Alta concordância	**129**	73	202
	49%	24%	35%
TOTAL	264	309	573
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 43,63 ; Probabilidade observada 0,00			

Pela análise da tabela verificamos que um elevado número de alunos do 2º ciclo apresenta um grau de média (36%) e alta (49%) concordância, em relação à promoção de concordância informal. Já os alunos do 3º ciclo (46%) apresentam um grau de média (46%) e alta (24%) concordância perante a promoção da convivência informal. Parece-nos que estes alunos se mostram satisfeitos com a promoção da convivência informal. No entanto, 31% dos alunos do 3º ciclo e um 15% dos de 2º ciclo referem um grau de baixa concordância na importância atribuída à promoção da convivência informal na escola.

Podemos colocar a hipótese que estes alunos podem ser os que provocam problemas de convivência por não reconhecerem importância à educação para a convivência informal, pois não compreendem que os conhecimentos são construídos através da acção e da interacção entre os pares e os adultos no seu dia a dia. Ou porque

estão pouco interessados nos temas escolares ou se sentem mais excluídos da cultura escolar.

2.5. A promoção da convivência formal

Relembramos que a educação para a convivência é o alicerce e o apoio do trabalho educativo. Uma vez que sem uma boa convivência não é possível realizar um processo eficaz, parece-nos uma condição indispensável, embora que não seja suficiente, para que a educação produza bons resultados. Julgamos que com inexistência de uma boa convivência, nada funciona com se deseja. Pelo contrário, se existirem óptimos professores, com famílias bem relacionadas com a escola e com alunos com vontade de aprender. (Garcia Raga & López Martín, 2010), estão criadas as condições para a construção de uma boa convivência.

Consideramos a escola, o lugar por excelência para "aprender a viver juntos". Entendemos que é necessário repensar e mudar o actual paradigma de ensino, que se encontra centrado num modelo excessivamente burocrático em que, a resolução dos conflitos, se centra nos aspectos penalizadores e sancionadores, aplicando-se os normativos legais, sem introduzir alterações que possibilitem uma atenção individualizada e específica para cada caso, com modelos que valorizem a dimensão pedagógica.

A educação para a convivência tem como finalidade preparar os cidadãos para saber conviver e trabalhar uns com os outros, de forma democrática, criando relações positivas na escola e na sociedade. A convivência escolar prevê todo um misto de relações que se produzem em contexto escolar e que prevêem interacções com toda a comunidade educativa.

Os ambientes escolares podem afigurar-se, como afirma Gimeno (2001: 45), a "un ´laboratorio` o un espejo de la realidade de la sociedad, dado que se puede praticar en los mismos hacia qué caminos consideramos marchar." Contribuindo, desta forma, para transformar a escola num espaço para a aprendizagem para a vida, onde os alunos aprendem a relacionar-se e a conviver, permitindo-lhe, deste modo, a preparação para uma relação positiva e construtiva na sociedade.

Também procurámos compreender se, nas escolas em estudo, a promoção da convivência formal se realiza através da realização de actividades, que tenham como finalidade ajudar os alunos a interagir e a "aprender a viver juntos". E se estas

instituições se preocupam activamente com a formação de professores e alunos, para a resolução pacífica dos conflitos.

2.5.1. Frequências das respostas

Através das questões 10, do questionário dos alunos e 8, do questionário dos professores, com os itens (6) e (16), procuramos saber qual a opinião dos respondentes em relação à promoção da convivência formal.

Tabela nº 152. Frequências das respostas da promoção da convivência formal

6. Promoção da convivência formal	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Total	Total
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(6) Há actividades para nos ajudar a conviver melhor uns com os outros	**379 64%**	**139 69%**	**139 24%**	**37 18%**	71 12%	25 12%	589 100%	201 100%
(16) Temos tido sessões para aprender a resolver conflitos	**264 45%**	**60 29%**	164 28%	56 28%	**161 28%**	**85 42%**	589 100%	201 100%

Como se compreende da análise da tabela 152, a maioria (64%) dos alunos concorda com que na sua escola se realizam actividades para a promoção da convivência formal, com o objectivo de ajudar a conviver melhor uns com os outros. E 45% referem que tem tido sessões para aprender a resolver conflitos. As actividades referidas realizam-se através de clubes, passeios escolares, práticas desportivas parcerias com ginásios e actividades extra escolares e de inscrição voluntária depois do horário lectivo. Mas como podemos observar 28% discordam que tenham tido formação para aprender a resolver conflitos.

Os professores, em maioria (69%), concordam há actividades para ajudar os alunos a conviver uns com os outros. Já no que diz respeito existirem sessões de formação para aprender a resolver conflitos, 42% dos professores discordam que exista formação nesta área.

O que se compreende pelo facto de, em geral, nas escolas estudadas, não existir formação para a mediação e a resolução de conflitos. A resposta que é oferecida resulta das aulas de Formação Cívica como um "espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da

consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade" (Dec. Lei nº 6/2001, capítulo II, artº 5, ponto 3 c). A Formação Cívica constitui um espaço para a construção da identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, através do diálogo, discussão e reflexão de temas da actualidade e das experiências e preocupações vividas e sentidas pelos alunos. Para além disso, faz-se a gestão de assuntos ou problemas relativos à turma. No nosso entender valorizamos este espaço, mas é insuficiente para responder aos conflitos que surgem em contexto escolar. As relações interpessoais e culturais são actualmente melhor preparadas, mais respeitadas e mais tidas em conta, mas a sociedade está cada vez mais complexa, também mais democrática e mais inundada de conflitos. Este novo paradigma que emerge das relações humanas, segundo Overejo (2004), exige uma gestão das diferenças e das divergências, e uma resolução de conflitos de modo democrático e negociado. Também o proceso de mediação segundo Vallejo e Gestoso (2006: 17) "(…) no es un procedimiento de resolución de conflictos exclusivo, es una de las posibles fórmulas; pero sin duda es el proceso más aceptable y satisfactorio. Ningún otro exhibe tanta flexibilidad y tanto respeto, tanto apoyo humano y tanta destreza interactiva."

Os nossos respondentes afirmam que existem actividades para ajudar a conviver melhor os alunos uns com os outros. Assim, a titulo de exemplo, apresentamos algumas actividade que ocorrem na escola "C": "Clubes" para motivar alunos e envolve-los nas actividades que a escola oferece: musicoterapia , natação (Protocolo entre o Fluvial e a Junta de Freguesia de Ramalde); Técnicas de Yoga aplicadas à Educação para melhorar e desenvolver a capacidade respiratória, o aumento da concentração, do relaxamento e da serenidade, mas também da energia, na Escola ZEN; hidroterapia; *atelier* de teatro e psicomotricidade; realização da feira do livro, etc.

Mas sabemos que toda a intervenção pedagógica requer uma reflexão preliminar e não é suficiente levar a cabo um conjunto de actividades com uns objectivos mais ou menos definidos, senão que necessita, como referem García Raga e López Martín, (2010: 34) "(…) partir de un marco teórico coherente que fundamente

la intervención, a partir de la cual poder planificar, diseñar y evaluar la acción o intervención a desarrollar."

A nível da mediação de conflitos, observamos que existe uma grande lacuna nas escolas estudadas, onde tudo tende a resolver-se com castigos e as penalizações previstas na lei.

2.5.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado correspondente à dimensão da promoção da convivência formal.

Tabela nº 153. Tabela nº 153 - Promoção da convivência formal – indicador agregado

6. Promoção da convivência formal		
Não resposta	9	1,14%
Baixa concordância [2-6]	16	2,03%
	17	2,15%
	54	6,84%
	85	10,76%
	157	**19,87%**
Média concordância [7-8]	**141**	**17,85%**
	153	**19,37%**
Alta concordância [9-10]	90	11,39%
	67	8,48%
Totais	790	100,00%

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-6] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [7-8] e para o de alta concordância [9-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações da dimensão da promoção da convivência formal e fizemos o cruzamento desta variável, com as variáveis consideradas no perfil dos respondentes. De seguida realizámos os cruzamentos dos dados e aplicámos-lhe o teste do qui-quadrado. Os resultados são os seguintes:

Tabela nº 154. Variação significativa da promoção da convivência formal com o perfil dos respondentes

6. A promoção da convivência formal	Idade	Género Alun.	Categ. Profis.	Profes /Alun.	Ano escolar	Tipo Esc. Alun.	Tipo de Escola Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	1	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	2,03	0,01	0,05	29,35	39,03	1,44	3,43	2,65
Probabilidade observada	0,36	1,00	0,97	**0,00**	**0,00**	0,84	0,49	0,62

Pela análise da tabela 154, verificamos que existem variações significativas com a opinião de alunos e professores e com os anos de escolaridade dos alunos.

b) Variação com a opinião de professores e alunos

Realizámos a análise da variação da promoção da convivência formal, pelas opiniões de professores e alunos.

Tabela nº 155. Variação significativa da promoção da convivência formal com alunos/professores

Alunos1/Profes2	Alunos	Professores	
6. Promoção da convivência formal	1	2	TOTAL
Baixa concordância	228	101	329
	39%	**50%**	42%
Média concordância	208	86	294
	36%	**43%**	38%
Alta concordância	143	14	157
	25%	7%	20%
TOTAL	579	201	780
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 29,35; Probabilidade observada 0,00			

Pela análise da tabela 155, verificamos que metade dos professores apresenta um grau de baixa concordância, da promoção da convivência formal. A opinião dos professores é desfavorável (50%). Pensamos que esta desvalorização se prende, essencialmente pela falta de formação específica dos docentes para a mediação de conflitos.

Os conflitos aumentam dia a dia nas escolas, e com eles, surge a necessidade de procurar novas formas de resolução e tratamento das divergências, cada vez maiores nesta instituição. Como já referimos, os conflitos e as desavenças são inerentes

às interacções entre os seres humanos e ao funcionamento das organizaçoes. Os conflitos não têm porque ser violentos em si mesmos, são necessários para provocar mudanças e progressos e para dinamizar as relações numa direcção cada vez mais justa e cumpridora dos interesses e direitos de todos. Mas, quando não se tratam correctamente, criam tensões, mal estar, enfrentamentos, rejeições, resistências, etc.

Daí a importância da mediação de conflitos. Esta surgiu, tal como referem Vallejo e Gestoso (2006: 17):

> "(…) como un sistema de resolución de conflictos autónomo, específico y con sus propios métodos y técnicas, con su marco de referencia teórico y un conjunto de conocimientos académicos propios y específicos, y ello sin minimizar la importancia de la disposición propia de los mediadores, de la actitud, capacidad y destreza de quienes ven en los conflictos una oportunidad de reequilibrar las relaciones humanas y de ayudar a las personas en su propio desarrollo".

A mediação não é o único procedimento de resolução de conflitos, mas é uma das possíveis formas. Mas, segundo os autores, é o mais aceitável e satisfatório. No nosso entender, as escolas portuguesas necessitam urgentemente de alterar as suas práticas para responder a estas situações de conflito. Os dados da nossa investigação demonstram essa carência.

c) Variação com Ano de escolaridade

Fizemos a análise da variação da promoção da convivência formal, pelos anos de escolaridade.

Tabela nº 156. Variação significativa da promoção da convivência formal com o ano de escolaridade

Ano que frequentas / 6. Promoção da convivência formal	5º - 6º Anos	7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância	78	**147**	225
	30%	**48%**	40%
Média concordância	**87**	**115**	202
	33%	**37%**	36%
Alta concordância	**96**	46	142
	37%	15%	25%
TOTAL	261	308	569
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 39,03 ; Probabilidade observada 0,00			

Com a variação pelo ano de escolaridade verificamos que a maior percentagem (48%) dos alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano), apresentam uma baixa concordância,

com a promoção da convivência formal. Entendemos que a opinião dos alunos do 3º ciclo é desfavorável, por sentirem necessidade de resolver os conflitos e não existir formação nem estratégias, para de um modo positivo, os poder ajudar na resolução dos conflitos. Para além de se identificarem como as vítimas da aplicação das penalizações, que constam na legislação, mas que em nada contribuem para alterar as suas práticas.

Também os alunos do 2º ciclo discordam (30%) da promoção da convivência formal, pelas mesmas razões. Observamos ainda que existem 37% de alunos do 2ºciclo que indicam um grau de alta concordância e 33% referem média concordância , bem como 37 % de média concordância, de alunos do 3º ciclo. Parece ser um grupo de alunos que estão satisfeitos com a forma de promoção de convivência da escola.

No entanto no 3º ciclo 48% de alunos discordam desta forma de promover a convivência formal, pois sabem que a convivência na escola se constrói algumas vezes, através de exclusão dos alunos mais conflituosos e da aplicação de penas e castigos, cumprindo os regulamentos legais.

2.6. A promoção através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular às necessidades do mesmo

Para favorecer a convivência e reduzir os problemas de indisciplina na sala de aula, o professor, em primeiro lugar, tem que conhecer o aluno e negociar as regras de (in)disciplina a aplicar quanto: às normas, às actividades, ao nível do relacionamento com o professor ou com os colegas. Também deve diligenciar se existem causas internas ou externas que ocasionem a (des)motivação do aluno. Analisar quais as atitudes a praticar face ao aluno. Realizar a planificação e organização do ensino/aprendizagem, de acordo com as características dos alunos, tendo em atenção as tarefas, a interacção, os reforços positivos, as metas, o clima e os critérios de avaliação. Negociar as normas de comportamento também na escola. Criar um ambiente de aprendizagem e de boas relações sociais; construir uma imagem real do aluno (capacidades, limitações, necessidades, interesses,...); devolver-lhe imagens positivas; evitar comparações entre alunos; estabelecer limites explícitos que definam as condutas a seguir; oferecer ajudas para elevar as competências e capacidades dos alunos; valorizar as características e habilidades pessoais de cada um; fomentar o esforço pessoal e a vontade de melhorar; atribuir o êxito às capacidades pessoais do

aluno e não deixar que ele as atribua à sorte ou ao acaso; propor actividades exequíveis e dar ajuda para as superar com sucesso; ajudar o aluno a interpretar as suas experiências de forma positiva. Em suma, fazer uma completa adaptação curricular, de acordo com as reais necessidades e características de cada aluno.

2.6.1. Frequências das respostas

Com os itens (7) e (17), das questões 10, do questionário dos alunos e 8, do questionário dos professores, pretendemos saber qual a opinião dos respondentes em relação à promoção da convivência através de um **melhor conhecimento do aluno e de uma adaptação curricular ao mesmo.**

Tabela nº 157. Frequência das respostas à promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular ao mesmo

7 . Promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e adaptação curricular ao mesmo	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Total	Total
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(7). Os professores procuram conhecer bem cada aluno	**456 77%**	**175 87%**	85 14%	19 9%	48 8%	7 3%	589 100%	201 100%
(17). É necessário introduzir mudanças ao nível do currículo	**255 43%**	**162 81%**	230 39%	25 12%	103 18%	14 7%	589 100%	201 100%

Como podemos observar na tabela 157, os alunos, em maioria (77%), concordam que os professores procuram conhecer bem cada aluno e concordam em menor valor (43%) percentual que é necessário introduzir mudanças ao nível do currículo.

Os professores concordam, em larga maioria (87%), que os professores procuram conhecer bem cada aluno e concordam (81%) que é necessário introduzir mudanças ao nível do currículo do aluno tendo em atenção as suas necessidades.

Observamos pelos dados que professores e alunos apresentam diferenças na necessidade de introduzir mudanças no currículo. Na percepção do docente é habitual que perante as necessidades do aluno reconheça que há necessidade de utilizar metodologias diversificadas e adaptadas às necessidades de cada aluno. Para que o sucesso do aluno seja alcançado ter-se-á de adaptar o currículo à especificidade dos alunos e de se considerar tanto os tempos lectivos como os não lectivos como espaços

importantes de aprendizagem. A escola necessita ter em consideração não só as especificidades e necessidades de cada aluno, mas também as especificidades da comunidade e do ambiente em que eles estão inseridos e onde interagem.

A imagem que o aluno possui da mudança ao nível do currículo pode ser entendida por ele, como um aluno que vai ser tratado e olhado de forma diferente, como um aluno difícil, menos bom que os seus colegas, e em vez de resultar como inclusão pode sentir-se mais rotulado, estigmatizado e excluído. Está na estratégia utilizada pelo professor evitar este sentimento. Todo o ser humano possui uma imagem de si próprio e desenvolve uma atitude positiva ou negativa em relação a essa mesma imagem.

O aluno deve manter um sentido de pertença à escola e a escola deve sentir-se responsável pelo aluno, proporcionando-lhe todos os meios pedagógicos ou outros necessários ao seu máximo desenvolvimento e para estes se sentir bem neste espaço.

Por sua vez, o professor precisa conhecer as causas internas e externas que provocam (des)motivação do aluno; como são as suas próprias atitudes face a este, ao nível da interacção, dos reforços positivos e a avaliação; ter claras as suas metas e contribuir para criar um clima de aula adequado que favoreça o bem estar dos alunos e o seu processo de ensino aprendizagem.

Tal como já referimos, a nossa aposta para a resolução dos problemas de convivência passa por dar mais atenção ao próprio aluno, no sentido de o conhecer, não só pelo nome ou pelo número, mas sim, através de todo o contexto em que se movimenta, quer na escola, quer na família, quer conhecendo as suas capacidades e as suas limitações. Os professores devem manter uma boa comunicaçao com os alunos, ajudar a desenvolver as suas capacidades comunicativas e fazer com que eles as apliquem nas suas práticas.

2.6.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado correspondente à dimensão da promoção através de um melhor conhecimento do aluno e da respectiva adaptação curricular.

Tabela nº 158. A promoção através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular ao mesmo – indicador agregado

QUESTÃO:	7. A promoção através de um melhor conhecimento do aluno e adaptação curricular ao mesmo	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Não resposta	7	0,89%
Baixa concordância [2-6]	3	0,38%
	4	0,51%
	6	0,76%
	28	3,54%
	133	16,84%
Média concordância [7-8]	**174**	**22,03%**
	212	**26,84%**
Alta concordância [9-10]	**149**	**18,86%**
	74	9,37%
Totais	790	100,00%

Como se pode observar na tabela 158, as tendências de resposta vão do escalão médio para o escalão mais elevado.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-6] para o escalão de baixa concordância, [7-8] para o escalão de concordância média e para o de alta concordância [9-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações da dimensão da promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e da adaptação curricular ao mesmo. Fizemos o cruzamento desta variável com as variáveis que se apresentam no quadro seguinte. Realizámos os cruzamentos dos dados recorrendo ao teste do qui-quadrado.

Tabela nº 159. Variações significativas da promoção através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular ao mesmo pelo perfil dos respondentes

7.A promoção através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular ao mesmo	Idade	Gén. Aluno	Categ. Profis	Profes /Alunos	Ano escolar	Tipo Escola Alun.	Tipo Esc. Prof.	NIF
Graus de liberdade	2	2	1	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	2,91	7,18	1,96	28,24	6,54	5,17	2,00	3,39
Probabilidade observada	0,23	**0,03**	0,37	**0,00**	**0,04**	0,27	0,74	0,50

Pela análise da tabela, verificamos que existem variações significativas com o género, a opinião de alunos e professores, com o ano de escolaridade dos alunos. Posteriormente realizámos a análise das respectivas variações.

b) Variação com o género dos alunos

Na tabela 160, verificamos que existem variações significativas, com a promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e da adaptação curricular, com o género dos alunos.

Tabela nº 160. Variações significativas da promoção através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular ao mesmo, pelo género.

Género / 7. A promoção através de um melhor conhecimento do aluno e adaptação curricular ao mesmo	Feminino 1	Masculino 2	TOTAL
Baixa concordância	**93**	63	156
	29%	24%	27%
Média concordância	**158**	**118**	276
	49%	**45%**	47%
Alta concordância	69	**82**	151
	22%	**31%**	26%
TOTAL	320	263	583
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 7,18 ; Probabilidade observada 0,03			

Pela análise da tabela 160, verificamos que, no geral, os alunos apresentam um grau de média concordância (47%), sendo os do género feminino os que apresentam

uma concordância média (49%) mais elevada, da promoção da convivência para um melhor conhecimento do aluno e da adaptação curricular às necessidades do mesmo.

Porém, o género feminino refere baixa concordância (29%) e o género masculino menciona 24% de baixa concordância na promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e da adaptação curricular de acordo com as necessidades do aluno.

No nosso entender, o melhor conhecimento do aluno passa pelo compreender o seu meio social, os seus gostos, valores, aspirações e comportamentos; entender o seu grau de integração social e escolar e procurar os dados mais completos possíveis sobre a sua identidade. Tudo isto permite uma melhor adequação face aos problemas e conflitos de convivência na sala de aula e contribui para promover uma educação para a convivência. Pensamos que o grande desafio da escola é tornar o ambiente escolar num meio que favoreça as aprendizagens, e que não se torne apenas num ponto de encontro entre professores e alunos e destes entre si, tem que ir muito para além disso, tem de ser um encontro, também, com o saber e com a descoberta de uma forma agradável, com significado e funcional (Libâneo et al., 2005).

c) Variação com a opinião de Professores e alunos

Verificamos que existem variações significativas com a promoção da convivência, através de um melhor conhecimento do aluno e uma verdadeira adaptação curricular, com a opinião dos alunos e professores.

Tabela nº 161. Variações significativas da promoção através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular ao mesmo pela opinião de alunos/professores

Alunos1 / Profes2 7. A promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e adaptação curricular ao mesmo	Alunos 1	Professores 2	Total
Baixa concordância	**156**	18	174
	27%	9%	22%
Média concordância	**276**	**110**	386
	47%	**55%**	49%
Alta concordância	**151**	**72**	223
	26%	**36%**	28%
TOTAL	583	200	783
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 28,24; Probabilidade observada 0,00			

Pela leitura da tabela 161, observamos que professores e alunos apresentam um grau de média concordância, porém, são os professores, em maioria, que dizem ter um maior grau de concordância média (55%) e alta (36%), em relação à promoção da convivência, através de um melhor conhecimento do aluno e uma adaptação curricular às suas necessidades.

Os alunos referem baixa concordância (27%), na promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e através da adaptação curricular. Este dado é surpreendente. Podem os alunos entender que ao realizar as adaptações curriculares, podem ser vistos pelos seus pares e pelos professores como 'inferiores'. Ou será, que entendem que os professores produzem sobre eles baixas expectativas porque são provenientes de determinados meios familiares e residências. Porém, os alunos apresentam um grau de média (47%) e alta (26%) concordância com a promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e por realizar adaptações curriculares de forma a responder às necessidades do aluno.

d) Variação com o ano de escolaridade

Verificamos que existem variações significativas com a promoção da convivência, através de um melhor conhecimento do aluno e uma verdadeira adaptação curricular, com os anos de escolaridade que os alunos frequentam.

Tabela nº 162. Variações significativas da promoção através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular ao mesmo pelo ano de escolaridade.

Ano que frequentas / 7. A promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e adaptação curricular ao mesmo	5º - 6º Anos	7º-8º-9º Anos	Total
Baixa concordância	57	**98**	155
	22%	**32%**	27%
Média concordância	**114**	**155**	269
	43%	**50%**	47%
Alta concordância	**94**	56	150
	35%	18%	26%
Total	265	309	574
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 Observado 6,54 ; Probabilidade Observada 0,04			

Pela análise da tabela, verificamos que os alunos, no geral, apresentam um grau de concordância média. Porém, a maioria (50%) dos alunos do 3º ciclo afirmam ter

uma concordância média, em relação à promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e da realização de adaptações curriculares ao mesmo. Os alunos do 2º ciclo vão no mesmo sentido e têm uma concordância média (43%) e alta (35%) com a promoção da convivência através de um melhor conhecimento do aluno e de adaptações curriculares que procurem responder às suas necessidades académicas e relacionais. Mas existe uma percentagem de 22% no 2º ciclo e de 32% no 3º ciclo, que não consideram importante a promoção da convivência por este meio.

O conhecimento e a adaptação curricular podem ser considerados insuficientes por estes alunos para a promoção da convivência e realmente apesar de entendermos que reforça não consideramos suficiente. Ou podem estes alunos sentirem-se demasiado expostos seria necessário analisar.

Em síntese, a promoção da convivência através do conhecimento do aluno e da adaptação curricular às suas necessidades, parece ser mais valorizada pelas raparigas, pelos professores e por alguns alunos do 2º e do 3º ciclo.

2.7. As relações com o director de turma

A convivência e o modo como ocorrem as interacções e o controlo do contexto social da escola afectam o clima e são afectados por ele. Teixeira (1993: 504-533) refere ter encontrado, no seu estudo, uma relação clara entre o clima de escola e os níveis de participação nas actividades escolares assumidos pelos professores. Outros estudos têm demonstrado a existência de relações significativas entre as percepções do clima e os comportamentos escolares dos alunos. (Teixeira, 2008). O clima escolar é influenciado pelos comportamentos de professores e alunos e pela qualidade das relações entre os diferentes actores. Uma escola com um bom clima onde os seus membros se sintam bem e gostem de estar, se respeitem e se sintam respeitados, contribuem para a construção de uma sã convivência e para uma cultura de paz.

Para a construção da questão seguinte, inspiramo-nos nas questões utilizadas por Teixeira (2008) no seu estudo sobre o clima de escola.

2.7.1. O interesse pelo trabalho dos alunos

Nesta questão pretendemos apreciar algumas das percepções sentidas por professores e alunos, na escola e na sala de aula, com o intuito de criar situações de 'construção da convivência', ou seja, na salvaguarda da dignidade e do bem-estar dos intervenientes (alunos e professores).

Consideramos que o director de turma, segundo as suas competências, é o actor educativo que, na escola, mais adequadamente poderá acompanhar os alunos, ajudando-os no seu desenvolvimento pessoal e social, proporcionando-lhe um apoio permanente e estabelecendo a interacção entre os vários actores sociais, (professores e encarregados de educação). Assim, no nosso estudo procuramos averiguar se este se interessa por saber se o aluno tem dificuldades e se gasta a maior parte do tempo a tratar de burocracias.

2.7.2. Frequências das respostas

Procurámos com os itens (8) e (18), das questões 10, do questionário dos alunos e 8, do questionário dos professores, saber qual a opinião dos respondentes em relação à interacção com o Director de Turma.

Na tabela seguinte, apresentamos as frequências simples dos indicadores indicados.

Tabela nº 163. Frequências das respostas à interacção com o Director de Turma

8 . Interacção com o Director de Turma	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Total	Total
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(8). O D.T. interessa-se por saber se temos dificuldades	**532** **90%**	**188** **94%**	34 6%	9 4%	23 4%	4 2%	589 100%	201 100%
(18). O D.T. gasta a maior parte do tempo a tratar de burocracias	100 17%	**171** **85%**	142 24%	18 9%	**346** **58%**	12 6%	589 100%	201 100%

Pela análise dos dados, verificamos que os alunos concordam, em larga maioria (90%), com a interacção do director de turma com os outros actores, especialmente com os alunos. Segundo opinião dos alunos, o director de turma interessa-se por saber se os alunos têm dificuldades Mostram ter uma opinião favorável no interesse que director de turma manifesta para resolver as dificuldades dos alunos. Já no que diz

respeito ao director de turma gastar a maior parte do tempo a tratar de burocracias, os alunos em maioria (58%) discordam. De todos os modos, é possivel que esta dimensão do trabalho do DT não seja vissivel para os alunos.

Os professores, em larga maioria (94%), concordam que os directores de turma se interessam em saber se os alunos têm dificuldades. Também em maioria (85%) concordam que gastam grande parte do tempo que lhes é distribuído a resolver questões burocráticas.

Aqui precisamos explicar que os directores de turma têm direito a duas horas de redução no seu horário lectivo semanal, e podem ter atribuídos até um máximo de duas turmas, beneficiando, nesse caso, de quatro horas de redução. Uma hora de redução, deverá ser aplicada ao atendimento dos pais e a outra, à organização de tarefas burocráticas que o cargo exige. Sendo que, algumas vezes, os pais não comparecem, a maior parte do tempo atribuída para a direcção de turma é gasto a contabilizar as faltas dos alunos e a comunicar por escrito aos pais e a organizar o dossier de turma.

2.7.3. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado correspondente à dimensão da interacção do director de turma com os alunos sobre os trabalhos destes.

Tabela nº 164. Interacção com o Director de Turma – indicador agregado

8. Interacção Director de Turma_ Interesse pelo trabalho dos alunos		
Não resposta	2	0,25%
Baixa concordância [2-5]	1	0,13%
	3	0,38%
	8	1,01%
	37	4,68%
Média concordância [6-7]	**247**	**31,27%**
	160	**20,25%**
Alta concordância [8-10]	**169**	**21,39%**
	78	9,87%
	85	10,76%
Totais	790	100,00%

Como se observa na tabela 164, as tendências de resposta vão do escalão de média concordância para o escalão mais elevado de concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, para o escalão de concordância média [6-7] e para o de alta concordância [8-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações da dimensão interacção com o Director de Turma, sobre o interesse pelo trabalho dos alunos. Fizemos o cruzamento desta variável com as variáveis apresentadas no quadro seguinte. Posteriormente realizámos o cruzamento dos dados e aplicámos-lhe o teste do qui-quadrado

Tabela nº 165. Variações significativas da interacção com o Director de Turma e o seu interesse pelo trabalho dos alunos com as características dos respondentes

8. Interacção com o D.T. – Interesse pelo trabalho dos alunos	Idade	Género Alunos	Categ. Profis.	Profes/ Alunos	Ano escolar	Tipo Escol. Alun.	Tipo Escol. Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	1	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	0,69	7,94	0,19	81,23	8,00	1,43	0,07	1,19
Probabilidade observada	0,71	**0,02**	0,91	**0,00**	**0,02**	0,84	1,00	0,88

O indicador da interacção do director de turma apresenta variações significativas com o género, a opinião de alunos e professores e com o ano de escolaridade dos alunos.

b) Variação segundo o género dos alunos

A tabela 166, apresenta os resultados da variação significativa com a interacção do director de turma em relação ao interesse manifestado pelos trabalhos dos alunos, com o género dos alunos.

Tabela nº 166. Variação da interacção com o Director de Turma sobre o interesse pelo trabalho dos alunos com o género dos alunos

Género	Feminino	Masculino	
8. Interacção Director de Turma- Interesse pelo trabalho dos alunos	1	2	Total
Baixa concordância	30	19	49
	9%	7%	8%
Média concordância	**218**	**157**	375
	67%	**59%**	64%
Alta concordância	**75**	**89**	164
	23%	**34%**	28%
Total	323	265	588
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 observado 7,94 ; Probabilidade observada 0,02			

Na variação significativa com o género, observamos que, numa maioria significativa de alunos, do género feminino, apresenta uma concordância média (67%), e alta (23%) em relação à interacção com o director de turma e em relação ao interesse pelo trabalho dos alunos. Os rapazes apresentam um grau de média 59% e alta 34% de concordância em relação à interacção do director de turma pelo interesse dos seus trabalhos.

No global, os alunos de ambos os géneros parecem estar satisfeitos com o interesse demonstrado pelo director de turma, sendo essa concordância relativamente superior no género masculino. Verifica-se que os alunos estão satisfeitos pelo interesse demonstrado pelo director de turma, em relação aos seus trabalhos.

Existe uma percentagem relativamente baixa, 7% de alunos, e 9% de alunas que dizem estar insatisfeitos. Pode ser neste grupo que estão os alunos desinteressados em fazer os trabalhos escolares, os desmotivados, os que sentem que o director de turma não interage com eles, aqueles que provocam os problemas de convivência na escola.

c) Variação com a opinião de professores e alunos

As variações da interacção do Director de Turma, no que refere ao interesse dos alunos pelos trabalhos escolares, variam com a opinião dos principais actores implicados, alunos e professores.

Tabela nº 167. Variação da interacção com o Director de Turma sobre o interesse pelo trabalho dos alunos com a opinião dos alunos e professores

Alunos1/Profes2 8. Interacção Director de Turma Interesse pelo trabalho dos alunos	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância	49	0	49
	8%	0%	8%
Média concordância	**375**	**32**	407
	64%	**16%**	52%
Alta concordância	**163**	**169**	332
	28%	**84%**	42%
TOTAL	587	201	788
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 Observado 81,23; Probabilidade Observada 0,00			

Pela análise da tabela 167, verificamos que uma maioria de professores (84%), refere alta concordância, em relação à interacção do director de turma com os alunos e em relação ao interesse demonstrado pelo trabalho dos alunos. Um resultado esperado, uma vez que estão a falar do seu desempenho e da sua dedicação.

Os alunos, numa percentagem um pouco mais baixa (64%), apontam no mesmo sentido, demonstrando também um pensamento favorável. Se bem que de algum modo mais limitado, posto que esta percentagem é de concordância média e só 28% de alta. Existe uma percentagem relativamente baixa de alunos que refere baixa concordância 8%, em relação interesse do director de turma pelo trabalho dos alunos. Podem ser estes alunos os que se sentem excluídos e desinteressados pelos trabalhos da escola e menos apoiados pelo director de turma.

d) Variação com o ano de escolaridade

A interacção Director de Turma, no que respeita ao interesse manifestado pelos alunos, em relação ao trabalho escolar, varia com a opinião dos alunos dos diferentes anos de escolaridade.

Tabela nº 168. Variação da interacção com o Director de Turma sobre o interesse pelo trabalho dos alunos com o ano de escolaridade

Ano que frequentas / 8. Interacção Director de Turma Interesse pelo trabalho dos alunos	5º - 6º Anos	7º-8º-9º Anos	TOTAL
Baixa concordância	14	32	46
	5%	10%	8%
Média concordância	**123**	**109**	232
	46%	**35%**	40%
Alta concordância	**130**	**169**	299
	49%	**55%**	52%
TOTAL	267	310	577
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 Observado 8,00 ; Probabilidade Observada 0,02			

Pela análise dos dados apresentados na tabela 168, verificamos que a maioria dos alunos do 7º, 8º e 9º anos, apresenta um grau de média (35%) e alta (55%) concordância, em relação à interacção do director com os alunos, ao nível do interesse pelo trabalho escolar dos alunos. Os alunos do 5º e 6º anos também apresentam um grau de média (46%) e alta (49%) concordância, no interesse demonstrado pelo director de turma.

Os alunos parecem possuir uma imagem favorável do director de turma, no que respeita ao interesse pelo acompanhamento dos trabalhos, sendo mais favorável nos alunos do 2º ciclo. Porém, existem 5% de alunos do 2º ciclo e 10% do 3º ciclo, que apresentam um grau de baixa concordância, pelo interesse revelado pelo director de turma, e por isso, mostram-se insatifeitos e desinteressados pelos trabalhos da escola. Parece estar aqui um grupo de alunos insatisfeitos e que na escola poderão contribuir para os problemas de convivência em contexto educativo.

Em síntese, ao nível da interacção do director de turma e do interesse demonstrado pelos trabalhos dos alunos, são as raparigas, os professores e os alunos do 2º ciclo que manifestam opiniões mais favoráveis.

2.8. A Intervenção

A resolução de problemas de convivência na turma constitui uma valência considerada importante na intervenção do papel do director de turma. Este será um dos

espaços privilegiados e um tempo adequado para trabalhar os valores básicos da convivência: o respeito pelo ser humano, aprender a lidar com as diferenças, a cooperar, a ser solidário, e ainda, aprender como mediar os conflitos que surgem na escola.

Através dos itens (9) e (19), das questões 10, do questionário dos alunos e 8, do questionário dos professores, procurámos saber qual a opinião dos respondentes em relação à intervenção do director de turma, na resolução de problemas.

2.8.1. Frequências das respostas

Em relação à intervenção do director de turma, quando este evita meter-se em problemas entre os alunos e os professores, ou quando intervêm no sentido de ajudar a resolver problemas existentes na turma que surgem com outros professores, os respondentes apresentaram os resultados seguintes:

Tabela nº 169. Frequências das respostas à intervenção do director de turma na resolução de problemas

9 .Intervenção	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(9). O D.T. evita meter-se em problemas entre alunos e professores	212 **36%**	44 **21%**	136 23%	42 21%	**241** **41%**	**115** **57%**	589 100%	201 100%
(19). O D.T. ajuda a resolver problemas da turma com os professores	**433** **83%**	**182** **91%**	96 12%	16 8%	27 5%	3 1%	589 100%	201 100%

Pela análise da tabela 169, verificamos que ao nível da intervenção, os alunos concordam em maioria (83%), que o director de turma ajuda a resolver problemas que ocorrem na turma, entre alunos e professores. Já os alunos discordam (41%), que o director da turma evite meter-se em problemas entre alunos e professores, demonstram que o director da turma intervém sempre que necessário, para os auxiliar a resolver os problemas. No entanto 36% de alunos, concordam que o director de turma evita meter-se em problemas entre professores e alunos.

Os professores, como eram expectáveis concordam em maioria (91%), que o director de turma os ajuda a resolver os problemas da turma sempre que surgem com os outros professores. Também estes discordam que o director de turma evite meter-se

em problemas entre alunos e professores. No entanto, 21% de professores dizem concordar que o director de turma evita meter-se em problemas entre uns e outros. Isto é, docentes e discentes afirmam, maioritariamente, estar satisfeitos com a intervenção do director de turma na resolução de problemas.

2.8.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos respondentes, construímos o indicador agregado correspondente à dimensão da intervenção do director de turma.

Tabela nº 170. Intervenção do director de turma na resolução de problemas – indicador agregado

9. Intervenção		
Não resposta	6	0,76%
Baixa concordância [2-5]	3	0,38%
	3	0,38%
	6	0,76%
	57	7,22%
Média Concordância [6-6]	**261**	**33,04%**
Alta concordância [7-10]	**180**	**22,78%**
	129	**16,33%**
	58	7,34%
	87	11,01%
Totais	790	100,00%

Como se observa na tabela 170, as tendências de resposta vão do escalão de média concordância, para o escalão mais elevado de concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2-5] para o escalão de baixa concordância, [6-6] para o escalão de concordância média e para o de alta concordância [7-10].

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações da dimensão intervenção do Director de Turma e realizámos o cruzamento desta variável com as variáveis correspondentes ao perfil dos respondentes. Fizemos os cruzamentos dos dados e aplicámos-lhe o teste do qui-quadrado.

Tabela nº 171. Variações significativas da intervenção do director de turma na resolução de problemas com as características dos respondentes

9. Intervenção	Idade	Gén. Alun.	Categ. Profis.	Profes /Alun.	Ano escolar	Tipo Esc. Alun.	Tipo Esc. Profs	NIF
Graus de liberdade	2	2	1	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	0,03	0,31	1,60	2,10	6,44	2,09	0,42	0,75
Probabilidade observada	0,99	0,86	0,45	0,35	**0,04**	0,72	0,98	0,94

Pela análise da tabela 171, verificamos que existem variações significativas apenas com o ano de escolaridade dos alunos.

b) Variação pelo ano de escolaridade

A intervenção do director de turma apresenta variações com o ano de escolaridade que os alunos frequentam.

Tabela nº 172. Variação significativa da intervenção do director de turma na resolução de problemas pelo ano de escolaridade

Ano que frequentas / 9. Intervenção	5º - 6º Anos	7º-8º-9º Anos	Total
Baixa concordância	13	34	47
	5%	11%	08%
Média concordância	**80**	**102**	182
	30%	**33%**	32%
Alta concordância	**174**	**170**	344
	65%	**56%**	60%
Total	267	306	573
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 Observado 6,44; Probabilidade Observada 0,04			

Pela análise da tabela 172, verificamos que a maioria dos alunos concorda com a intervenção do director de turma na resolução dos problemas. Sendo essa maioria (65%) mais relevante nos alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade. Observamos, ainda uma percentagem de alunos que referem baixa concordância ao nivel do 2º (5%) e 3º (11%) ciclos, na intervenção do director de turma para a resolução de problemas.

Em síntese, os dados que acabámos de apresentar permitem-nos concluir que professores e alunos, destas escolas, em geral, valorizam a intervenção do director de turma quando surgem problemas entre eles. Sendo os alunos do 2º ciclo os que apresentam maior satisfação com a intervenção dos directores de turma. O que nos parece normal que aconteça, pois habituados à proximidade do professor do 1º ciclo, quando chegam ao 2º ciclo sentem-se um pouco perdidos com tantos professores. O director de turma é o professor com quem mantém maior proximidade e a quem se dirigem quando algum problema lhes surge. Daí que valorizem mais positivamente a sua actuação.

2.9. O apoio

Procurámos saber como o director de turma apoia os alunos, quando têm problemas e são expulsos da sala de aula, ou quando os alunos faltam às aulas e se encontram na escola, quando manifestam comportamentos incorrectos. De que modos apoiam os alunos, como mediam os conflitos e de que forma os gerem.

Através dos itens (10) e (20), das questões 10, do questionário dos alunos e 8, do questionário dos professores, pretendemos saber qual a opinião dos respondentes em relação ao apoio do director de turma.

2.9.1. Frequências das respostas

Em relação ao apoio do director de turma, procuramos saber o pensamento dos respondentes, se concordam ou discordam que ele só sabe ralhar e ameaçar com castigos e penalizações, ou se, pelo contrário, ajuda mesmo quando os alunos fazem asneiras. Os resultados foram os seguintes:

Tabela nº 173. Frequência das respostas ao apoio dado pelo director de turma aos alunos

10. APOIO	Concordam		Não Concorda Nem Discorda		Discordam		Totais	
	Al.	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Alunos**	**Prof.**	**Al.**	**Prof.**
(10). O D.T. só sabe ralhar e ameaçar com castigos	71 12%	**90** **45%**	111 19%	74 37%	**407** **90%**	37 18%	589 100%	201 100%
(20). O D.T. ajuda, mesmo quando fazemos asneira.	**438** **74%**	**169** **84%**	107 18%	27 13%	44 8%	5 2%	589 100%	201 100%

Pela análise da tabela 173, verificamos que a maioria (90%), dos alunos discordam que o director de turma só consiga ralhar e ameaçar com castigos. Dizem também concordar, em maioria (74%), que o DT os ajuda mesmo quando eles fazem disparates. O demonstra grande satisfação pelo apoio facultado pelo director de turma.

Embora 12% de alunos também refiram que concordam que o director de turma só sabe ralhar e ameaçar com castigos, que pode corresponder aos alunos com mais problemas de disciplina. Existem ainda 19% de alunos, que não assumem posição e dizem não concordar nem discordar, bem como 37% de professores que mantém a mesma posição. Estes dados podem indicar que não podem generalizar ao nível do apoio dado pelos directores de turma, existem uns que só sabem ralhar, mas com outros não contece o mesmo e concordam que alguns ajudam os alunos mesmo quando estes fazem asneiras e outros não procedem do mesmo modo.

Os professores concordam (45%), que o director de turma só sabe ralhar e ameaçar com castigos e também concordam, em maioria (84%), que o director os ajuda mesmo quando fazem disparates. O director de turma tem que chamar a atenção e penalizar quando não cumprem as regras, comunicar à família, quando necessário, mas está sempre disponível para os ajudar a desenvolverem-se de um modo responsável.

Professores e alunos reconhecem as vastas funções e a imensa responsabilidade, que o director de turma desempenha, ao nível das tarefas de coordenação e gestão, que implicam o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos e com diversos interlocutores. Este, procura adequar o trabalho a cada turma e comunica com todos os intervenientes no processo educativo: alunos, professores e encarregados de educação. Para além de atender a cada aluno individualmente, ainda necessita trabalhar com a turma no seu todo, tendo ainda de articular as estratégias individualmente com cada professor da turma e com todos os professores da turma, no geral. Tudo isso faz com que o seu trabalho seja complexo e difícil, ainda que muito necessário.

2.9.2. Indicador agregado

Considerando as respostas dos inquiridos, construímos o indicador agregado correspondente à dimensão do apoio prestado pelo director de turma.

Tabela nº 174. Apoio do director de turma aos alunos – indicador agregado

QUESTÃO:	**10. Apoio**	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Não resposta	3	0,38%
Baixa concordância [1-3]	**185**	**23,42%**
	123	**15,57%**
	157	**19,87%**
Média concordância [4-5]	**123**	**15,57%**
	56	7,09%
	102	12,91%
	20	2,53%
Alta concordância [6-10]	16	2,03%
	2	0,25%
	3	0,38%
Totais	790	100,00%

Como se observa na tabela 174, as tendências de resposta vão do escalão de média concordância, para o escalão de baixa concordância.

Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [1-3] para o escalão de baixa concordância, [4-5] para o escalão de concordância média e [6-10] para o de alta concordância.

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes

Pretendemos estudar as variações do apoio do Director de Turma e fizemos o cruzamento desta variável com as variáveis correspondentes ao perfil dos respondentes, tendo realizado os cruzamentos dos dados, recorrendo ao teste do qui-quadrado.

Tabela nº 175. Variações significativas do apoio do director de turma aos alunos pelas características dos respondentes

10. Apoio	Idade	Género Aluno	Categ. Profis.	Profes. Alunos	Ano escolar	Tipo Escol. Alun.	Tipo Escol. Profs.	NIF
Graus de liberdade	2	2	1	2	2	4	4	4
Qui-quadrado Observado	2,07	0,79	0,31	57,76	4,61	1,90	0,28	15,60
Probabilidade observada	0,36	0,67	0,86	**0,00**	0,10	0,75	0,99	**0,00**

Pela análise da tabela 175, verificamos que existem variações significativas, com a opinião de alunos e professores e com o nível de instrução familiar. De seguida, apresentamos a análise das respectivas variações.

b) Variação com a opinião de professores e alunos

Na tabela 176, as variações de alunos e professores, apresentam opiniões diferentes no que se refere ao apoio facultado pelo director de turma.

Tabela nº 176. Variação do apoio do director de turma aos alunos pelos alunos/professores

Alunos1/Profes2 / Apoio	Alunos 1	Professores 2	TOTAL
Baixa concordância	**355**	**110**	465
	60%	**55%**	59%
Média Concordância	89	90	179
	15%	45%	23%
Alta concordância	**143**	0	143
	24%	0%	18%
TOTAL	587	200	787
	100%	100%	100%
Graus de liberdade 2; X2 Observado 57,76; Probabilidade Observada 0,00			

Pela análise dos dados presentes na tabela 176, verificamos que os alunos referem baixa concordância (60%), no que diz respeito ao apoio do director de turma, por não concordarem que o apoio do director seja ralhar e ameaçar com castigos os alunos. Também existem 24% de alunos que concordam que a forma de os apoiar é através de castigos e ameaças. Já estão habituados a esta cultura é assim que é vista a forma de melhorar a convivência.

Os professores, em menor percentagem (55%), também discordam. E há que sublinhar que nenhum está de acordo que o papel do DT seja ralhar e ameaçar os alunos. Eles sabem que o método não é o mais favorável mas também sabem que sozinhos não têm capacidade de operar tão grandes mudanças e que cada vez, o trabalho está mais complexo, com menos recursos materiais e humanos. Como referem García Raga e López Martín (2010) educar para a convivência não podem reinvindicar-se de um modo abstrato à sociedade, aos órgãos de comunicação social, à família, à escola, aos professores de uma forma independente. Isto, seria admitir que educar para a convivência era possível acontecer de um modo estanque sem a união entre todos. Sabemos que é exactamente o contrário, precisamos de estar todos em permanente interacção com um espírito de uma verdadeira equipa e trabalhar para o objectivo comum que é promover uma educação para a convivência.

c) Variação com o NIF

Na tabela nº 177, observamos os dados resultantes da variação do apoio facultado pelo director aos alunos, pelo nível de instrução familiar.

Tabela nº 177. Variação do apoio com o nível de instrução familiar

NIF / Apoio	1º- 2º-3º Ciclos	Secundário	Superior	Total
Baixa concordância	**283**	**40**	**20**	343
	69%	**39%**	**37%**	60%
Média concordância	54	22	11	87
	13%	21%	20%	15%
Alta concordância	**73**	**41**	**23**	137
	18%	**40%**	**43%**	24%
Total	410	103	54	567
	100%	100%	100%	100%
Graus de liberdade 4,00; X2 Observado 15,60; Probabilidade Observada 0,00				

Pela análise dos dados apresentados na tabela 177, verificamos que os alunos, cujo agregado familiar possui baixas habilitações académicas, afirmam, em larga maioria (69%), que existe baixa concordância em relação ao apoio do director de turma, quando afirmamos que "o D.T. só sabe ralhar e ameaçar com castigos", o que parece mostrar uma certa satisfação com o trabalho do director de turma., continuando

a decrescer com o aumento das habilitações, secundário 39% e superior 37%, todos discordam. Já os filhos das famílias com mais habilitações, concordam que o apoio não passa por ralhar, mas sim, por o director prestar ajuda mesmo quando os alunos fazem disparates. Decrescendo a concordância à medida que descem as habilitações, para pais com menos conhecimento entendem que o ralhar e ameaçar com castigos é uma forma de educar.

Conclusões parciais - Formas de construção da convivência nas escolas E.B. 2,3

As atitudes do aluno face ao trabalho escolar- utilidades do trabalho escolar: a maioria dos alunos e professores consideram as actividades escolares interessantes e úteis, as opiniões são favoráveis.

No geral, os professores e alunos apresentam um sentido positivo e satisfatório perante as atitudes dos alunos face ao trabalho escolar.Verificamos existir também um grau de alta concordância nos alunos do 2º ciclo.

O trabalho escolar, além de trazer uma bagagem cultural ao aluno, desenvolve o seu conhecimento geral e a sua capacidade de raciocínio, agrega disciplina e também pode ajudar a estimular a convivência e o espírito de trabalho em grupo.

No nosso entender, a satisfação de alunos e professores em relação à utilidade do trabalho escolar contribui para a aprendizagem, não apenas de conteúdos programáticos, mas também de formas de conviver e de se relacionarem. Falar de convivência e relações, pressupõe ter em conta uma série de habilidades, procedimentos e valores, que se ensinam e se aprendem nas escolas em que se pratica uma educação para a convivência. Entendemos que a satisfação dos actores da convivência escolar é vital para o desenvolvimento dos modelos de convivência. Estudos de Díaz-Aguado (2009) e Ortega et al. (2004), têm demonstrado que existem uma série de fenómenos na escola que contaminam o desenvolvimento da convivência e que afectam o processo de ensino-aprendizagem, provocando mal-estar nos professores e nos alunos. Actualmente, a convivência na escola está influenciada pelos problemas sociais, que vão desde desafios que não se resolvem adequadamente através do diálogo, até autênticas condutas de ameaças e mau trato interpessoal que adquirem várias tonalidades e implicam níveis individuais, familiares, institucionais e sociais.

No entanto, 20% de alunos e professores, discordam que os alunos, no geral, percebem a utilidade dos trabalhos, bem como 31% dos alunos do 3º ciclo, também referem discordar que os alunos percebam a utilidade dos trabalhos escolares. Estes alunos mostram estar insatisfeitos com o trabalho escolar.

Para estes alunos, o próprio trabalho escolar revela-se insatisfatório. Isto contribui para situações ligadas ao insucesso e para a construção de sentimentos negativos em relação a si próprios. Parece que a convivência em contexto educativo, quando há experiências negativas, faz com que os alunos desvalorizem as aprendizagens e o trabalho escolar e aumentem o seu mal-estar e os problemas de indisciplina.

A rejeição das actividades escolares: os alunos discordam (43%) "estar cansados do mesmo tipo de actividades" e discordam da afirmação de "que não fariam muitas actividades se não fossem obrigatórias". Destes dados podemos inferir que os alunos, em geral, dizem não rejeitar as actividades da escola.

Há ainda uma percentagem de 25% de alunos que pensam diferente e que concordam que "já estão cansados do mesmo tipo de actividades" e 30% dizem que "não fariam muitas actividades se não fossem obrigatórias". São estes alunos que rejeitam as actividades escolares tal como estão concebidas actualmente e, por tanto, também aqueles que podem criar maiores problemas de convivência nas escolas e nas salas de aula.

As opiniões dos professores são discordantes das dos alunos, enquanto que estes "já estão cansados do mesmo tipo de actividades". Já no que diz respeito a afirmar que os alunos "não fariam muitas actividades se não fossem obrigatórias", em maioria, os professores concordam. Os docentes discordam que os alunos estejam cansados do mesmo tipo de actividades porque, caso contrário, seria admitir que as aulas eram uma rotina, sem inovação e criatividade com a correspondente anuência implícita da responsabilidade desta situação, pela sua parte. Já no que diz à responsabilidade do aluno, os professores afirmam concordar, que os alunos rejeitam as actividades escolares. Pelo que também se pode entender como uma justificação da necessidade de que as actividades escolares sejam obrigatórias, caso contrário, muitos alunos não as fariam.

Quanto ao género, são os rapazes que mais dizem concordar que rejeitam as actividades escolares.

Quanto à opinião entre os alunos e professores, são estes, os que mais afirmam que os alunos rejeitam as actividades.

Ao nível do ano de escolaridade, são os alunos do 3º ciclo que, em maioria, afirmam que os alunos rejeitam as actividades escolares.

Entendemos que não se resolvem os problemas de convivência com medidas isoladas. Para prevenir e remediar este tipo de problemas, devemos atender e melhorar as baixas expectativas dos alunos sobre si mesmos e as suas capacidades na escola, assim, como as dos docentes perante eles; ajudar a reforçar a sua auto-estima e autoconceito, de modo a proporcionar um sentimento de segurança afectiva; criar um clima de confiança que favoreça as decisões colectivas, onde se partilhem as dúvidas, se atenda à diversidade e se fomente a compreensão, imprescindível para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Mas, para que existam umas relações harmoniosas entre os actores, é necessário que a escola tenha como objectivo a construção de um clima favorável, que funcione como um factor de prevenção para os problemas de convivência. Além disso, os métodos aplicados em contexto sala de aula, necessitam contemplar actividades diversificadas, activas e socializadoras, facilitadoras da comunicação, de modo a atender à diversidade e a estabelecer laços afectivos sólidos entre o professor e o aluno. Por outro lado, o desenvolvimento do currículo escolar necessita fomentar actividades relacionadas com a convivência. A disciplina, as relações interpessoais e as normas da escola também necessitam ser trabalhadas nos programas curriculares (Ayerbe &Armandi, 2007).

O controle dos comportamentos desviantes: os resultados analisados mostram-nos, que a maioria dos alunos concordam que "quando os alunos se agridem há sempre adultos para ajudar a resolver" e que "nos intervalos há adultos a impedir que uns alunos maltratem outros."

Os professores, em maioria, concordam que quando os alunos se agridem há sempre adultos para ajudar a resolver e afirmam concordar que nos intervalos há adultos a impedir que uns alunos maltratem outros.

Em sentido contrário posicionam-se 18% dos alunos, que afirmam discordar que haja adultos para os ajudar nos problemas de agressão entre alunos e 26% dos alunos discordam que haja adultos nos intervalos, para impedir que os alunos se maltratem uns aos outros.

Também 24% de professores discordam que quando existe agressão entre alunos, existem adultos para os ajudar a resolver problemas de agressão e discordam que nos intervalos haja adultos a impedir que os alunos se maltratem.

Apesar de os alunos e professores que discordam corresponderem a uma percentagem mais baixa, são estes que mostram estar insatisfeitos com as respostas oferecidas pela escola, porque não encontram quem os ajude quando têm problemas de agressões na escola. Isto é, os alunos e os professores nem sequer encontram quem os ajude quando sofrem agressões.

Em geral, os grupos de alunos que criam problemas de convivência na escola são: os que não encontram respostas para os problemas e que olham para as regras como uma imposição realizada pelos adultos, aqueles que, na maior parte das vezes, ninguém os ouve, ninguém lhes solicita a opinião, porque as suas opiniões não têm credibilidade para os professores e pessoal da escola. Estes alunos, destacam que a forma de controlar os comportamentos desviantes se realiza do seguinte modo: quando não cumprem as regras, aplicam-se-lhes as penalizações transcritas nos normativos legais e os castigos regulamentados pela escola.

Neste estudo, os rapazes são os que mais discordam das formas de controle dos comportamentos desviantes, bem os alunos que frequentam o 3º ciclo.

Pela apresentação destes resultados entendemos que alunos e professores, no geral, estão satisfeitos com as formas de controlo. Mas são os que realmente estão insatisfeitos os que nos merecem mais atenção. São estes os que necessitam acompanhamento e compreensão por parte dos profissionais da escola. Estes profissionais, de um modo directo ou indirecto, contribuem para a construção positiva das atitudes e dos traços de personalidade, da motivação e dos valores, para que os alunos se sintam seguros, promovendo espaços de convivência na escola, para que todos se sintam satisfeitos, de modo a prevenir os comportamentos desviantes. Não é através de sanções que a comunidade educativa pode resolver os problemas de convivência, mas através da implementação de valores construtivos que contribuam para um clima de paz. Quando os comportamentos desviantes aumentam, neste grupo de actores que se dizem insatisfeitos, é um sinal de que as sanções aplicadas não resolvem os problemas de indisciplina e as normas de construção de uma sã convivência não estão a funcionar. O que nos obriga a pensar em formas diferentes de controlar os comportamentos desviantes que ajudem a criar um clima de boas relações

na escola. Antes que surjam os problemas de convivência, precisamos de preveni-los, dado que as sancões, por princípio, tem demonstrado que não resolvem os problemas. As medidas a aplicar em cada caso devem ser executadas a partir do conhecimento das suas possíveis consequências, evitando resultados indesejaveis, (às vezes é pior o remédio que a doença).

Também a colaboração e a cooperação pelos diferentes actores responsáveis pela resolução dos problemas relacionados com a convivência, permitem arbitrar medidas baseadas na mediação como forma de abordar os conflitos. Outro princípio importante passa por atender à diversidade dos alunos e das escolas. O conflito resulta de várias causas e pode ser, em si mesmo, um recurso educativo, cujos efeitos nocivos residem na forma como se abordam e se pretendem resolver.

A promoção da convivência por elementos exteriores à escola: a maioria dos alunos concorda que existem Associações juvenis e culturais na zona onde vivem e que existe policiamento na área exterior à escola que frequentam. Dizem, ainda, que as Associações e os agentes de segurança, contribuem para a promoção da convivência por estes elementos exteriores à escola.

Os professores, em maioria, também concordam que a existência de Associações juvenis e culturais nas zonas habitacionais dos alunos e o policiamento no exterior da escola contribuem para a promoção da convivência escolar.

No sentido contrário, uma elevada percentagem de professores, discorda da promoção da convivência realizada por estes elementos exteriores à escola. Os nossos resultados mostram que os professores, em geral, não concordam com esta promoção da convivência exterior à escola. Por algumas opiniões registadas no terreno, estas valorizações podem estar relacionadas com o tempo de trabalho extra lectivo que a relação com estes elementos exteriores à escola requere, pois estes, referem que já se sentem demasiado sobrecarregados com as tarefas no horário lectivo, com a escola a tempo inteiro, ou então por entenderem que a promoção da convivência cabe exclusivamente à escola.

Os alunos do 3º ciclo são os que mais discordam, da promoção da convivência por elementos exteriores à escola. É possível que estes alunos já preferem ter o tempo livre para o utilizarem de acordo com as suas preferências, sem a supervisão dos adultos e por isso, não vejam tanto a necessidade das Associações. E por serem os

mais antigos dentro instituição e não sentirem necessidade da presença da polícia no exterior da escola, para os proteger.

Registámos que os alunos, em que o agregado familiar possui menos habilitações ao nível da escolaridade obrigatória, apresentam menor concordância, com a promoção da convivência por elementos exteriores à escola. Podem ser estes os filhos dos pais que não comunicam com a escola, ou os que pouco se preocupem com a situação escolar dos seus educandos, ou ainda, os que não valorizam estas actividades extra escolares.

No nosso entender, as parcerias realizadas pelas escolas com outras instituções que fazem parte da comunidade, potenciam os recursos sociais envolventes, quer através das Associações, quer das forças policiais, para ajudar a construção da convivência através destes elementos exteriores à escola.

A presença da polícia nas redondezas da escola promove uma cultura de segurança, contribui para evitar que os alunos excluídos, sejam ainda, mais perseguidos, importunados e prejudicados.

O papel das Associações, nas instituições estudadas, contribui para a realização de protocolos com os Agrupamentos de Escolas, para cedência de instalações que permitam a prática desportiva e a realização de eventos. Estas, promovem actividades e podem ajudar a criar espaços de convívio, solidariedade, diálogo, valores cívicos e a formar melhores cidadãos na escola e socialmente, com o objectivo de construir uma sociedade mais plural e inclusiva.

Os problemas de convivência preocupam-nos porque são considerados uma ameaça à sociedade e aos valores escolares e familiares. Apesar disso, não é só a família responsável por construir uma convivência mais justa, equilibrada e respeitosa, mas também a escola e a sociedade.

A promoção da convivência informal: a maioria dos alunos concorda que a promoção da convivência informal se realiza quando alguém os ajuda a resolver problemas e quando um aluno necessita de alguma coisa há sempre quem ajude. Para nós, com este tipo de resposta, parece-nos aumentar as possibilidades de melhorar as relações dentro da escola, bem como as condições de abordar e resolver os problemas de convivência neste espaço.

Também os professores, em maioria, concordam que quando os alunos têm problemas, existe alguém que os ajude a resolver.

Por outro lado, existem 23% de professores e 16% de alunos que discordam, que quando um aluno necessita de alguma coisa, exista sempre alguém que ajude. Este resultado já o tinhamos observado, durante a nossa passagem pelas escolas, com as queixas apresentadas pela falta de supervisão nos recreios. Os alunos que mais discordam são os do 3º ciclo, bem como os professores do quadro.

Pensamos que é necessário que os adultos, professores ou funcionários, estabeleçam uma relação satisfatória com os alunos. Esta, pode levar a prevenir problemas de convivência e procurar novos caminhos para os ajudar a modificar atitudes e preconceitos sobre as suas próprias características e as das pessoas que os rodeiam, para que consigam viver num ambiente de paz e harmonia, numa escola multicultural e diversa (Antunes, 2003). Para o conseguir, necessita-se um investimento cada vez maior na formação de profissionais que ajudem os alunos na resolução dos problemas de convivência.

A mediação de conflitos em contexto escolar mostra ser uma ferramenta educativo-pedagógica que proporciona aos alunos a aquisição de competências relacionais estáveis. Estas competências permitem reforçar a convivialidade e a cooperação na escola, contribuindo para a integração dos alunos no seio desta. Segundo alguns estudos de Costa & Almeida (2009) e Torrego (2000), a mediação apresenta-se, simultaneamente, como uma estratégia de prevenção primária e de prevenção secundária perante os conflitos, a indisciplina e a agressividade. Por isso, a necessidade de considerar e preparar os actores educativos com as competências essenciais para uma intervenção eficaz e positiva, capaz de promover a convivência informal.

A promoção da convivência formal: a maioria dos alunos concorda com a promoção da convivência formal, através da realização de actividades com o objectivo de os ajudar a conviver melhor uns com os outros.

Os alunos, em geral, discordam que tenham tido formação, na escola, para aprender a resolver conflitos.

Os professores, em maioria, concordam que há actividades para ajudar os alunos a conviver uns com os outros. Já no que diz respeito, a existirem sessões de formação para aprender a resolver conflitos, os professores discordam. O que se compreende pelo facto de, em geral, nas escolas portuguesas, não existir formação, nem para os docentes nem para os alunos, para a mediação e resolução de conflitos.

Os nossos respondentes afirmam que existem actividades para ajudar a conviver melhor os alunos uns com os outros.

As opiniões dos professores e dos alunos do 3º ciclo são desfavoráveis, quanto à promoção da convivência formal pois, na realidade, nas escolas portuguesas existe uma grande lacuna, porque não existe formação para resolução de conflitos, nem para alunos nem para docentes, e tudo se resolve com as penalizações e castigos previstos na lei. Mas, actualmente, os conflitos aumentam no dia a dia das escolas e, com eles, surge a necessidade de descobrir novas formas de resolução e tratamento das discordâncias, que cada vez aparecem em maior número, no contexto escolar.

A promoção através de um melhor conhecimento do aluno e adaptação curricular do mesmo: os alunos, em maioria, concordam que os professores procuram conhecer bem cada aluno e referem concordar que é necessário introduzir mudanças ao nível do currículo.

Os professores também concordam, em maioria, que procuram conhecer bem cada aluno e que introduzem mudanças ao nível do currículo do aluno, tendo em atenção as suas necessidades.

Ao nível do género, são as alunas que mais discordam, que a promoção se realize através de um melhor conhecimento do aluno e da adaptação curricular. Ao comparar a opinião de alunos e professores, são os alunos os que mais discordam que a promoção da convivência se realize por um melhor conhecimento do aluno e pela adaptação curricular, de acordo com as necessidades do aluno. São também os alunos do 3º ciclo que mais discordam, desta forma de promoção da convivência.

Entendemos que, para implementar as adaptações curriculares, o professor precisa conhecer as causas internas e externas que provocam a (des)motivação do aluno, assim como as suas próprias atitudes face a este e ao nível da interacção, saber como são os seus reforços positivos, ter claras as suas metas, construir um clima social positivo e desenvolver um processo adequado de avaliação.

Os nossos dados confirmam que, a resolução dos problemas de convivência escolar, passa por dar mais atenção ao próprio aluno, no sentido de o conhecer, não só pelo nome ou pelo número, mas também, através de todo o contexto em que se movimenta, quer na escola, quer na família, quer conhecendo as suas capacidades e as suas limitações. Os professores devem valorizar e ajudar a desenvolver as capacidades

comunicativas do aluno e fazer com que ele as aplique nas suas práticas na instituição escolar e nos demais âmbitos da sua vida.

A interacção com o Director de Turma - Interesse pelo trabalho dos alunos: pelos resultados obtidos, observamos que os alunos concordam, em maioria, que a interacção do director de turma com eles, contribui para demonstrar o interesse deste pelos seus trabalhos. Mostram ter uma opinião favorável no interesse que o director de turma manifesta para resolver as dificuldades dos alunos. Já no que diz respeito ao director de turma, de gastar a maior parte do tempo a tratar de burocracias, os alunos discordam, em maioria.

Os professores, em maioria, concordam que os directores de turma se interessam em saber se os alunos têm dificuldades. Já no que diz respeito às questões burocráticas, a maioria dos professores, concorda que gastam grande parte do tempo que lhes é distribuído a resolver estas tarefas.

Na variação significativa com o género, observamos que, uma maioria significativa de alunos, do género feminino, concorda que o director de turma se interessa pelo trabalho dos alunos.

A maioria dos alunos do 7º, 8º e 9º anos também afirmam concordar com a promoção da convivência, através de um melhor conhecimento do aluno e da realização de adaptações curriculares ao mesmo. O aumento dos anos de escolaridade em Portugal, para doze anos e o elevado número de alunos por turma, a juntar à manifesta falta de vontade em aprender e ter que permanecer na escola, porque a lei os obriga, não ajuda na promoção de uma educação para a convivência. Pois reconhecemos que o aumento da heterogeneidade de alunos neste espaço, aumenta também a dificuldade dos professores em conhecer bem todos os alunos e trabalhar com o aluno de um modo individualizado, como muitos necessitam, para conseguirem ter sucesso nas suas aprendizagens.

E quanto à **intervenção do DT:** a maioria dos respondentes concordam que o director de turma ajuda a resolver problemas que surgem entre alunos e professores.

Os docentes, como era expectável concordam, em maioria, que o director de turma auxília a resolver os problemas da turma, quando surgem com os outros professores.

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que os professores e alunos, destas escolas, valorizam a intervenção do director de turma quando surgem problemas entre eles.

São os alunos do 2º ciclo os que apresentam maior satisfação com a intervenção dos directores de turma. Já ao nível do 3º ciclo, existe uma percentagem que discordam que o DT ajude a resolver os problemas que surgem entre alunos e professores. Estes alunos são uma minoria que se manifesta insatisfeita e que pode contribuir para os problemas de convivência na escola. Estes alunos não se sentem motivados para um modelo escolar pouco atractivo e, por outro lado, a constante desmotivação dos professores, que cada vez encontra mais dificuldades em desempenhar a sua profissão, por se depararem com falta de formação adequada para responder aos desafios da escola e ainda a falta de apoio por parte da Administração educativa e das famílias, para responder às exigências cada dia mais complexas da escola. A fractura entre as expectativas de uns e de outros dificulta as suas relações interpessoais e contribui para os problemas de convivência.

Em relação ao **apoio do DT:** a maioria dos alunos discorda, que o director de turma só consiga ralhar e ameaçar com castigos. Dizem concordar, também em maioria, que o DT os ajuda mesmo quando eles fazem disparates.

Embora 12% de alunos também referem concordar que o director só sabe ralhar e ameaçar com castigos. Esta percentagem pode corresponder aos alunos com mais problemas de convivência. Existem ainda 19% de alunos, que não assumem posição e dizem não concordar nem discordar, bem como 37% de professores que mantém a mesma posição.

Os professores concordam (45%) que o director de turma só sabe ralhar e ameaçar com castigos e também concordam, em maioria(84%), que o director ajuda os alunos mesmo quando fazem disparates.

Aqui, professores e alunos parecem reconhecer as vastas funções e a imensa responsabilidade que o director de turma desempenha, ao nível das tarefas de coordenação e gestão, e que implicam o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos e com diversos interlocutores. Este, procura adequar o trabalho a cada turma, comunicando com todos os intervenientes no processo educativo: alunos, professores e encarregados de educação. O seu trabalho é complexo e difícil, porque para além de atender a cada aluno individualmente, ainda necessita trabalhar com a

turma no seu todo. Tendo ainda de articular as estratégias tanto com cada professor da turma como com todos os docentes. Também aqui existe alguma concordância, tanto de professores como de alunos, que o DT ralha e ameaça com castigos, mas quando necessitam de ajuda os directores apoiam.

Conclusão Geral

Uma primeira conclusão que podemos extrair da nossa investigação é que cada escola é única e singular e que a forma como se tecem as relações entre os diferentes elementos, que constituem esta organização complexa, é diferente de uma para outra.

A vontade de tentarmos perceber como se constrói a convivência escolar orientou a nossa investigação, que se centrou no estudo da convivência e nos comportamentos de indisciplina em quatro escolas do 2º e 3º ciclo do distrito do Porto. Designámos por Escola "A" aquela onde realizámos um estudo exploratório. Denominámos de escola "B", "C" e "D" as três escolas onde efectuámos o estudo quantitativo. A escola "A" e "B" situam-se num contexto da periferia, a "C" em contexto centro urbano e a "D" em contexto rural.

Tentámos compreender o tipo de relações que existem entre docentes e discentes, entre os próprios alunos e como se desencadeiam as condutas que afectam a convivência. Qual a origem de descontentamento dos membros da escola em relação à indisciplina e violência, sempre com a preocupação de interpretar as imagens que os actores lhe outorgam.

Foi nossa preocupação estar atentos à forma como a escola está organizada e se esta valoriza a construção dos espaços de convivência, para o desenvolvimento dos alunos, assim como a nível das estruturas intermédias, nomeadamente o papel do Director de Turma, para a construção da convivência.

Aproveitando o debate que se realizou no país, sobre "o caso do telemóvel", e que deixou toda a sociedade preocupada e chocada, obrigando deste modo os responsáveis pelo Ministério da Educação, os Magistrados, os responsáveis pelo Observatório de Violência nas Escolas, os Professores, os Pais, Alunos e os Psicólogos, a debaterem, em programas televisivos e em vários órgãos de comunicação social, a violência e a indisciplina em contexto escolar que se verificava no país, recolhemos esta informação que analisámos e nos permitiu observar a forma como os nossos governantes olham para os problemas de indisciplina e violência na escola.

Colocámos sete questões que foram o ponto de partida do nosso estudo:

- Reflectimos sobre o edifício legislativo;

- Procurámos detectar estratégias de construção/desconstrução da convivência e disciplina, protagonizadas pelos vários actores, meio envolvente, pais e comunidade educativa;

- Identificámos boas e más práticas de convivência em diferentes cenários identitários;

- Procuramos construir, de forma sistémica e participada, caminhos de afirmação de convivência e disciplina que melhor se adaptassem aos percursos identitários de cada escola;

- Reflectimos sobre o papel das famílias no processo de educar para a convivência;

- Problematizámos o papel do Director de Turma perante uma situação de conflito, entre professores e os pais/encarregados de educação.

- Questionámos a progressiva manifestação de notícias nos meios de comunicação, que anunciavam a conflitualidade e a violência escolar.

Para darmos resposta às questões que colocámos, a metodologia utilizada foi a qualitativa na escola "A", e a quantitativa nas outras três escolas.

Percebendo nós que a inteligência humana não tem capacidade para lidar com toda a informação e que não somos portadores de uma racionalidade olímpica, mas sim limitada, a principal preocupação desta investigação era aceder ao mundo da vida escolar, tal como a percebiam os diferentes actores: os professores, alunos, pais, auxiliares de acção educativa e outros actores sociais da escola. Isto é, aceder aos caminhos da "construção" da convivência e disciplina, desde as percepções que podem estar na base da prevenção, diagnóstico e intervenção sobre elas nestas escolas.

Parece-nos importante finalizar este trabalho, repensando a problemática da convivência. Aliás, os nossos inquiridos, a análise de conteúdo documental e a investigação entretanto desenvolvida recentemente em Portugal, enfatizam, mais, a "indisciplina" e "violência". O que nos permite dizer, desde já, que este tipo de discurso oculta os vocábulos e as estratégias de promoção da "disciplina" e da "convivência."

Partimos, é certo, de uma posição idêntica à de outros investigadores, reconhecendo que um clima de convivência, em parte, é uma condição necessária para que o trabalho docente se possa realizar. O clima que ocorre na escola é construído através das relações interpessoais que constituem a base necessária para um trabalho

educativo eficaz. A convivência é um conceito importante que merece ser aprendido na escola é o pilar de uma educação global e o caminho para o sucesso educativo, sendo mais ou tão importante que os próprios conteúdos programáticos.

O progresso da convivência, assim como a integração social dos alunos, não é apenas uma opção às situações mais graves de violência, que ocorrem nas nossas escolas; será sobretudo uma forma eficaz de evitar as situações de violência indirectas como seja a exclusão social, que muitos jovens principiam em contexto escolar.

Na senda de autores como Clavel (2004) ou Xiberras, (1993) também nós, verificamos que a problemática da exclusão social, não é um assunto tão ocasional, como, por vezes, se quer fazer sentir na sociedade actual, que se pretende multicultural, integradora e global.

À escola coloca-se o desafio de tratar expressamente este fenómeno, procurando executar estratégias de intervenção para suprimir estereótipos, preconceitos, discriminação e racismo.

Por outro lado, fomos confrontados com o facto de a violência social ser conceptualizada como um vasto número de comportamentos de indisciplina praticados nas escolas.

Atentos aos dados disponíveis de outras investigações (Amado, 2000; Cerezo, 2001; Fernández, 2002; Ortega, 2000; Pereira, 2002; Torrego & Moreno, 2007), também nós verificamos que as representações dos professores apontam para uma violência escolar, que tem origens no exterior da escola e cuja solução tem que se enquadrar no exterior da escola (especialistas, assistentes sociais, ou, em casos extremos, a polícia).

A disciplina nas escolas apresenta-se como um termo ambíguo que inclui diversos significados e foi surgindo normalmente como o contrário da indisciplina, diferindo do conceito de violência, já que não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos dos outros.

Habitualmente, a violência é episódica, surge só de vez em quando, enquanto a indisciplina surge com mais frequência mas manifesta-se através de comportamentos menos impetuosos e produzem efeitos menos negativos e menos persistentes. Enquanto os actos violentos são normalmente raros mas mais nocivos.

Na escola, a clarificação dos conceitos de indisciplina, violência, comportamento anti-social, intolerância, delinquência, '*bullying*', conflitos de

convivência, etc. não é pacífica, uma vez que engloba quadros de referência multidisciplinares. Há diversas perspectivas através das quais estes fenómenos podem ser perspectivados e aumentam as tomadas de posição sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais.

No que respeita aos professores, a falta de sentido do trabalho e o sentimento de impotência, tem conduzido muitos destes profissionais para o síndrome de '*burnout*', entendido não só, como a perda de energia no trabalho, mas também como um processo de alienação.

O docente enquanto 'vítima' de violência escolar, quer como pessoa quer como profissional, é muitas vezes, forçado a refugiar-se na sala de aula e a tomar atitudes estratégicas, designadamente determinados comportamentos de cinismo, separação e benevolência, ou à construção da disciplina através de procedimentos disciplinares que, por vezes, não são mais que a segregação de alunos problemáticos.

Já no que respeita ao aluno 'vítima' de violência escolar, a relação pedagógica que se estabelece não pode, de forma nenhuma, ser baseada numa atitude repressiva.

O aluno quando ameaçado ou intimidado com o insucesso de um teste ou de um exame, sujeita-se a uma sanção e não entende que esta seja uma forma de corrigir o erro. O docente ao manifestar uma atitude repressiva e de domínio perante o aluno, que exterioriza, por vezes, através de desprezo e indiferença, contribui para que este assuma comportamentos de indisciplina. O professor deve evitar este tipo de relação e procurar ser um orientador e um guia ajudando-o no seu desenvolvimento integral. Este profissional deixa marcas nos exemplos de convivência, de acordo com determinados modelos que executa. Devemos ter em conta que a relação educativa não ocorre apenas num único sentido, ela tem retorno, existe *feed-back*, ela ocorre do professor para os alunos, mas também dos alunos para o professor e destes entre si.

Pensamos que cada escola, independentemente da legislação, tem por obrigação construir a sua própria identidade, dinâmica e lógica de funcionamento, investindo, de acordo com a sua realidade, na melhoria qualitativa do desempenho de um órgão intermédio de tão vital importância na organização da escola como é o Director de Turma e tendo como meta criar situações de 'construção' da disciplina e da convivência, ou seja, salvaguardar a dignidade e o bem-estar dos intervenientes no acto educativo, contribuindo, deste modo, para a promoção e sucesso dos alunos.

Assim, entendemos necessárias mudanças culturais em contexto escolar para a concretização de medidas que, assumidas coerentemente e sistematicamente, contribuem para a tolerância uma qualidade da convivência, que se aperfeiçoa em contexto escolar.

Em síntese, apresentamos algumas ideias-força, suscitadas pelo trabalho de campo e a construção teórica feita:

- O problema da (in) disciplina nas escolas, bem como o risco acrescido de eclosão da violência, que daí resulta, são sequência de um conjunto complexo de factores. De uma certa maneira, eles representam a dramatização dos resultados de um amplo leque de processos causais, que se conjugam. Factores que têm a ver com: o desinteresse dos alunos pela escola, o desinteresse de alguns professores por determinados alunos, as formas como a escola está organizada, a forma de gestão da diversidade cultural, as dificuldades de compreensão entre professores e alunos, os métodos de ensino utilizados, as interacções entre pares, as relações com adultos, a falta de apoio familiar, os problemas na relação escola/família, a influência dos meios de comunicação social, etc.
- Os conflitos, as incongruências, as frustrações e as incomodidades que impregnam as sociedades actuais, são a zona de chegada de grande parte das imperfeições do sistema educativo, das desilusões que provoca, dos bloqueios a que não têm conseguido escapar.

Por isso, consideramos que esses problemas nunca serão resolvidos, enquanto certos aspectos das sociedades actuais não forem superados. O que não deve levar a que se menosprezem os progressos do sistema educativo que apontem para um maior protagonismo dos alunos, um maior potencial de sedução da actividade na escola e para um reforço da qualidade na formação dos professores.

Um dos pressupostos errados para a resolução dos problemas de convivência escolar consiste em considerar que a solução reside no exterior da escola, e que esta nada pode fazer, o que pode levar a uma "cultura de passividade". Se consideramos que só a sociedade pode resolver, corremos o risco de que alguns professores apresentem uma propensão para a desvalorização e relativização destes problemas, quando não tende para a justificação ou a ocultação dos problemas de convivência, o que pode dar lugar a uma "cultura do silêncio". A este propósito, recordamos um

poema de Bertolt Brecht "Do rio que tudo arrasta/ Se diz que é violento/ Mas ninguém diz violentas/ As margens que o oprimem".

No entanto, pensamos que as responsabilidades dos problemas existentes na escola, não podem apenas ser atribuídos a factores intrínsecos a esta, mas também a factores extrínsecos, nomeadamente a nível das políticas educativas descoordenadas da Administração Central, à dimensão "dinossáurica" das estruturas internas, à arquitectura inadequada, as deficiências do meio social envolvente, à organização curricular centralista e ao modelo de gestão da escola uniforme, onde as regras administrativas predominam sobre as pedagógicas.

Mas não estamos de modo algum a isentar a própria Escola, que também esta é geradora de alguns factores intrínsecos, que influenciam a convivência escolar, como sejam: o conformismo dos professores e a aplicação, de uma forma cega, dos normativos, emanados do Ministério da Educação, confundindo, por vezes, a legalidade com a realidade, mas uma coisa são as normas que a lei estipula e outras as que o Director pratica e como as pratica.

No entender dos professores, a indisciplina é um fenómeno exterior, com a sua génese na família e na sociedade. Na escola tudo corre dentro da "normalidade"; por isso não é necessário traçar estratégias de prevenção e diagnóstico, ou qualquer tipo de intervenção da disciplina e convivência.

Os pais vivem afastados da escola, vêm poucas vezes conversar com os professores e quando vêm, é para saber os resultados académicos dos filhos. Ao nível da Associação de Pais, a preocupação é a da segurança pública no exterior da escola, e não os comportamentos indisciplinados ou a ausência de espaços de convivência adequados no interior da escola.

Ao longo da expansão da escolaridade, as escolas foram acumulando contradições, capazes de gerar entropia, sendo a indisciplina e a violência claras manifestações desse facto. Assim, vemos como raramente são procuradas no interior da escola as razões da indisciplina e violência.

As representações recolhidas dos professores apontam para um ideal-tipo de "bom aluno" (alunos muito calados e passivos; disciplinados e silenciosos), "boa turma", "bom professor"(o que superintende ou exige mais respeito, o que castiga e defende o bom-nome do professor; o que assusta e expulsa.), "boa direcção", "boa escola."

Alunos e professores atribuem significados aos diferentes acontecimentos que ocorrem na escola, uns e outros desenvolvem negociações subtis e estratégias de resposta às acções do outro, interpretações diferentes, quantas vezes conflituais, sobre determinada ocorrência. Assim, vemos que as margens do vocábulo '(in)discipina' são contingentes, ténues, desconhecidas.

Os alunos tentam adaptar-se a cada contexto da sala de aula ou outros espaços sociais da escola, constituindo-se em 'alunos camaleões', consoante a interpretação que fazem do perfil pessoal-profissional que o professor apresenta. Este exercício da 'vigilância' contínua, na linha de pensamento de Foucault (2000), dos alunos sobre os professores e dos professores sobre os alunos, é "um jogo que se joga na escola", de forma ténue, e consiste em jogadas que procuram defender os seus interesses, a sua tranquilidade e a sua liberdade contra as exigências do professor.

Raramente foram apontadas, pelos professores e profissionais da educação, medidas educativas, a partir da escola, para diagnosticar, prevenir e fomentar a disciplina e convivência, tais como: mudanças nas estratégias pedagógicas e didácticas; o reforço da orientação e tutoria; a introduçao de medidas compensatórias; as medidas propícias da convivência e do clima escolar; fomentar a participação activa dos alunos na vida da escola (conselhos de turma, assembleia de alunos, assembleia de delegados de turma, associação de estudantes…); medidas que visam melhorar as condições de trabalho dos profissionais que nela trabalham; desenvolver uma acção coordenada entre a escola e a família; acções formativas contextualizadas, para os professores, etc.

Os problemas de indisciplina e violência na escola não se resolvem aplicando os normativos e punindo. Muitos dos problemas de indisciplina na escola resultam dos contextos sociais e familiares em que os alunos vivem e da falta de profissionalismo de alguns docentes, para lidar com alguns alunos provenientes destes contextos.

É fundamental que a administração e gestão das escolas se preocupem com a construção de espaços de convivência, onde haja uma implicação dos alunos e estes possam manifestar o que pensam, as suas angústias e as suas preocupações.

Os resultados obtidos da recolha e análise de dados realizados na Escola "A" permitiu-nos delinear uma imagem das ocorrências relacionadas com problemas de indisciplina, dentro e fora da sala de aula, que de algum modo, contribuem para a construção de marcas identitárias da escola, como uma escola difícil e problemática.

Assim, concluímos que, nesta escola, as formas de controlo interno ou externo aparecem-nos como:

- *Forma de controlo interno* – uma construção essencialmente formal-burocrática, sendo a disciplina o factor que mais realça: quer a exigida aos professores para que cumpram as tarefas que lhe foram atribuídas e os programas emanados do Ministério da Educação; quer a exigida aos alunos, para evitarem situações de indisciplina; quer a exigida aos funcionários, para que nos seus locais contribuam para atingir os objectivos traçados pelos órgãos de direcção e gestão da escola.
- *Forma de controlo externo* – exercida pela: Inspecção-geral de Ensino, Associação de Pais, pelo meio envolvente e pelas leis emanadas do poder central, que privilegiam mais o cumprimento do currículo que o desenvolvimento do espírito comunitário. As famílias com baixa escolaridade, exercem pouco ou nenhum controlo externo, primando, pela sua ausência às solicitações efectuadas pelos professores.

  A inspecção, limita-se a assessorar os trâmites dos expedientes disciplinares e a informar e supervisionar os Regulamentos Internos elaborados pela escola. Mas parece-nos essencial e de primordial importância a contribuição da inspecção perante os problemas para a avaliação da convivência e da disciplina nos agrupamentos de escola.

Ao nível da organização pedagógica, a Escola "A", assenta em critérios complexos, difusos e singulares. Aparecem nela jogos micropolíticos de lealdades, coligações e alianças. Entre diversos grupos de professores próximos da direcção.

A escola "A" funciona em dois turnos:

- No turno da manhã, tal como referem alguns professores e alunos, estão os alunos com melhor rendimento académico, os que mais gostam da escola, e os professores efectivos na escola.
- No turno da tarde, estão as turmas mais difíceis as desmotivadas, as que causam mais problemas de indisciplina e os mais violentos, com comportamentos agressivos, os repetentes, os mais velhos. E aqui trabalham os professores mais novos na profissão.

- Na escola "A": os docentes sentem-se incapacitados para definir orientações diferentes e procurando, em contexto sala de aula, realizar a gestão dos conflitos, por vezes, com alguma opressão.
- As Famílias: a carência de uma vida afectiva tranquila, a situação económica instável e a ausência dos pais nas reuniões, provoca nos alunos uma sensação de desinteresse, da sua vida na escola e os seus resultados nesta, por parte da família.
- Os alunos: em contexto sala de aula, sentem-se desmotivados e desinteressados dos conteúdos e das metodologias, prestam pouca atenção, sentem-se incapazes de acompanhar as matérias em estudo, e por vezes, contestam a autoridade do professor.
- Quanto às interacções que ocorrem fora da sala de aula, os sinais de vandalismo e destruição são evidentes "portas furadas, vidros partidos, fechaduras danificadas, tintas espalhadas pelo chão, quartos de banho destruídos (...)"
- As regras: as actuações quer por parte da direcção da escola, quer por parte do director de turma, estão bem definidas nas normas do regulamento interno. Assim, quando os transgressores são reconhecidos, aplicam-se as normas dos regulamentos; isto é, penalizam-se todos os alunos implicados nessa transgressão.

Apesar da observação de alguns episódios ocasionais, a generalidade das situações de indisciplina dentro da escola, não atingem contornos de violência organizada, mas está apenas delimitada a situações de pequena violência diária que ocorre entre alunos.

Os escaparates encontram-se vazios de informação, não se registam mensagens de apelo à paz, à tranquilidade e ao respeito, respira-se um ar de perturbação, correrias, barulho e vida desinquieta.

Nos documentos escritos apenas se assinalam as suspensões, repreensões ou os trabalhos cívicos propostos como sanções. A existência de castigos físicos não são aludidos pelos professores e direcção, mas sim por alguns dos alunos inquiridos.

No que se refere à convivência e às regras e normas que sustentem a sua construção, encontramos um ambiente conflituoso e não vislumbramos estratégias de construção.

Quanto à violência vista do exterior da escola e tendo consciência de que esta é um dos factores associados à convivência, procurámos ouvir os responsáveis exteriores à escola, a polícia que se responsabiliza por levar a cabo o programa de "Escola segura" (PSP), e coligimos dados que nos permitissem fazer uma análise das suas imagens sobre a violência escolar e a sua preocupação com a prevenção.

A agente da polícia, encarregada desta Escola "A", refere que as ocorrências mais frequentes neste espaço são praticadas em grupo, quer por alunos, quer por ex-alunos, sendo o roubo dos telemóveis a mais verificada. A faixa etária onde se verificam varia entre os 11 e os 14 anos, com predominância no sexo masculino. Os locais onde se verifica maior incidência é, normalmente, no interior da escola, e as suas ocorrências raramente são comunicadas a esta agente.

Os métodos de prevenção utilizados pela PSP, através do programa "Escola Segura", desenvolvem-se através de acções de sensibilização e prevenção, junto das escolas e dos Encarregados de Educação, nomeadamente na segurança de transportes das crianças; apresentam slides sobre questões de prevenção rodoviária e participam em actividades, como o dia Mundial da Criança.

A denúncia das ocorrências, no interior da escola, às autoridades não é obrigatória e esta polícia considera que recebe poucas. O que nos leva a pensar que o objectivo poderá ser o de não transmitir para o exterior uma imagem de uma escola de risco, insegura e difícil. Assim como evitar a sensação de intranquilidade, medo, perturbações psicológicas que podem ser provocadas pela intervenção da polícia no interior da escola. Aqui, parece subsistir a preocupante tendência de esconder, perante o meio envolvente, a existência de fenómenos de violência na escola.

A agente por nós entrevistada diz que é difícil motivar os pais para a participação na escola, principalmente em bairros sociais onde o nível de escolaridade é baixo e os seus valores não são partilhados pela escola, como é o caso da instituição em estudo.

A mesma agente refere ainda que em situações pontuais, se mobilizam rapidamente, nomeadamente se o assunto tem a ver com a segurança dos seus filhos, ou quando se trata de situações que ocorrem na escola e que de algum modo vão afectar as rotinas familiares, como seja a mudança dos horários, pois nestes casos, os pais aparecem para ajudar a procura a solução que mais lhe convém.

Por último, e no que diz respeito à Escola "A", apresentamos dois quadros sinópticos das boas e más práticas que pudemos observar, no que respeita à construção da convivência escolar.

Boas práticas

- Criação de alguns espaços de convivialidade, isto é, criação de clubes dirigidos pelos alunos (ambiente, artes plásticas, desporto escolar,…), procurando desenvolver o espírito de pertença, a responsabilização e a autonomia decisória.
- Utilização da sala de estudo, biblioteca e centro de aprendizagem para acompanhamento de aprendizagens não adquiridas.
- Esforço em seleccionar os professores que vão ser Directores de Turma para um melhor conhecimento do meio, da família, dos problemas e práticas do aluno.
- Uso de estratégias de dinamização da biblioteca, para ocupar os tempos livres dos alunos.
- Pedir a colaboração dos alunos melhor comportados para, como voluntários, disciplinarem a circulação dos companheiros pelos vários corredores e pavilhões, para que os colegas sigam estes modelos e vejam nestes colegas um exemplo a seguir.
- Acção de formação, com os alunos, de Bombeiros e Polícia sobre Segurança
- Criação de Cursos Profissionalizantes para alunos desmotivados e desintegrados.
- Edição de um boletim informativo pela Associação de Pais, dando voz e apelo à participação activa na escola dos filhos e dando a conhecer normas, regras, actividades, etc.

Más práticas

- Existência de uma Direcção Executiva burocrata, distante, centrada no gabinete, criando vazio decisional, desconfiança, afastamento dos professores e desresponsabilização.
- Ausência de uma cultura colaborativa entre professores: centram a sua profissionalidade no seu trabalho individual na sala de aulas.
- Escassos espaços de participação estudantil (delegados de turma, assembleia de delegados de alunos, associação de estudantes,…), que não

cimentam um espírito de pertença, responsabilização, intervenção e interacção.

- Escassos espaços de participação parental, o que leva a aumentarem a pressão de resolução de conflitos sobre os professores e a direcção, resultado do afastamento e desresponsabilização dos pais.
- Tendência preocupante em esconder a existência da violência na escola, atirando-a para a família, meios de comunicação social e sociedade.
- Ausência de espaços na escola, onde se vislumbrem sinais de cordialidade, espaços de bem-estar, de apelos à tolerância, solidariedade e à convivência.
- Presença de castigos físicos ou trabalho "cívico" a prestar na escola, que normalmente levam à humilhação, à revolta e a mais violência nos alunos.
- Existência de professores curriculistas/autoritários nas salas de aulas, que perpetuam modelos pedagógico-didácticos tradicionais, recorrem à repressão para tratar a diversidade, criando mais desigualdade e que tendem por vezes, a acentuar as agressões verbais, físicas e psicológicas aos alunos.
- Assim, aparece o recurso, por parte de alguns professores, à intimidação verbal ou à aplicação de sanções humilhantes a estes.
- Constituição de turmas de nível, algumas com casos problemáticos, repetentes ou com idades muito diferentes (11 anos, 14 anos), gerando o acentuar das desigualdades sociais e maior injustiça e violência.
- Selecção de professores para turnos da manhã ou da tarde ou para turmas de nível, criando 'elites' entre professores e turmas de alunos: os docentes mais antigos tendem a escolher as melhores.
- Falta de regras claras em casa ou modelos educativos familiares pouco funcionais (demasiado permissivos e/ou autoritários), o que cria margens de conflitualidade na escola e indefinição identitária nos alunos. O abandono das funções parentais e permissividade excessiva da família em relação às actividades escolares, o que apela ao afastamento e convidam à conflitualidade por parte dos alunos na escola.

- Algumas desconexões na actuação entre professores, directores de turma e direcção levam a tomadas de decisões diferentes perante as mesmas problemáticas nos alunos.
- A formação de professores é realizada por 'experts', geralmente exteriores à escola, o que faz com que não se canalizem os saberes gerados pela escola e não se tornem num objecto de estudo.
- Ausência de substituição planificada dos professores faltosos, o que leva a aprendizagens não adquiridas dos alunos e a perturbações na escola.
- Existe um sentimento de isolamento e impotência dos professores face à falta de liderança da direcção, o afastamento dos pais, as pressões curriculares, os "*rankings*" de escolas, etc. Assim, não é de estranhar que se produza um elevado absentismo.
- A intervenção da polícia, dentro e fora da escola, pode criar a sensação de insegurança, medo, perturbações psicológicas e ansiedade, nos alunos.

Tentamos complementar os dados que recolhemos sobre o tema da convivência escolar, procurando compreender se esta era uma problemática que preocupava a sociedade portuguesa e, se o era, quais as medidas que se preconizavam.

Dos documentos coligidos e analisados pudemos concluir que o que verdadeiramente preocupa os decisores políticos e os altos responsáveis pela segurança nacional é a violência e a indisciplina nas escolas e não a convivência.

Assim a violência e a indisciplina surgem-nos como:

Violência: um problema social e exterior à escola; uma consequência da desagregação da autoridade; um embrião para níveis mais altos e algo circunscrito e marginal.

Indisciplina: um problema social e interior à escola; uma consequência da desagregação da autoridade dos professores e algo que pode ser pontual e não tem porque ter consequências futuras tão graves e generalizada.

No que toca à indisciplina, nas suas declarações, a Ministra da Educação apresenta um conjunto de soluções que se limitam a ser panaceias burocráticas e reforços de medidas mais punitivas do que preventivas, que o Ministério da Educação consignou em alterações feitas ao Estatuto do Aluno.

Com a análise dos discursos dos intervenientes no debate que o canal público da televisão portuguesa organizou e difundiu sobre este tema, apercebemo-nos, mais uma vez, que são a violência e a indisciplina que preocupam a sociedade portuguesa.

Para os diferentes quadrantes representados ficou claro, mais uma vez, a preocupação com o estabelecimento de um conjunto claro de regras e com o reforço da autoridade do professor. Muito pouco se disse sobre a convivência enquanto desiderato de uma sociedade que se quer mais justa, mais democrática, mais pacífica e mais solidária.

Num segundo momento alargamos o estudo às escolas "B", "C" e "D", já referenciadas, e pretendíamos analisar a quem se atribui a responsabilidade da indisciplina na escola, bem como as relações estabelecidas entre os vários actores e as formas de construção da convivência na escola.

No que diz respeito ao nível de instrução familiar (NIF) dos pais e encarregados de educação de estas três escolas, as habilitações académicas destes situam-se ao nível da escolaridade básica do 2º e 3ºciclos.

Ao nível da relação com os pais, os alunos inquiridos nas três escolas, manifestam manter uma relação muito boa com eles e afirmam que os pais lhes dão toda a atenção. Contudo, 17% dos alunos confirmam ocultar a informação aos seus progenitores. Em futuros estudos, será interessante interrogar os alunos sobre qual o motivo que os leva a omitirem tal facto aos pais, assim como estudar se realmente os 83% dos alunos mantêm uma boa relação com os seus pais.

Os alunos também revelam uma opinião favorável sobre a participação no seio familiar. Mas registamos apenas 15% que revelam uma opinião contrária, em que os pais, poucas vezes, lhes solicitam a opinião para resolver os problemas em casa. O que nos leva a concluir que os pais destes alunos não valorizam a sua opinião, o que pode afectar a sua auto-estima.

E quanto à percepção que os alunos têm da sua relação com os colegas, estes afirmam que, quando há decisões a tomar na turma e os alunos fazem propostas para ajudar a resolver os problemas, os companheiros ouvem com atenção as suas propostas e aceitam a colaboração. O que parece indicar a existência de boas relações interpessoais dos alunos destas escolas com os companheiros da sua turma. Uma vez que nelas existem também problemas entre os estudantes pode se pensar que estes se situam, sobretudo, nas relações entre rapazes de diferentes aulas e níveis.

Também é certo que, se bem que a maioria dos alunos afirma manter uma relação positiva com os colegas da turma, existe uma pequena percentagem que refere uma má (1%) e muito má (2%) relação com os colegas. Seguramente são estes alunos os que têm mais dificultades nas relações e criam problemas de convivência.

A percepção existente é que, quando há problemas que tem que ser resolvidos na turma, o Director de Turma pede a opinião dos alunos para ajudar na decisão. Apenas uma pequena percentagem refere que poucas vezes são solicitados para ajudar na tomada de decisões. No dizer dos nossos inquiridos, tanto a relação entre colegas de turma, como a relação dos alunos com os professores, é boa e muito boa.

A maioria dos alunos também afirma ter uma boa relação com os professores. Uma pequena percentagem (5%) afirma que a relação com os professores é má. À semelhança do referido anteriormente podemos inferir que estes alunos são os que contribuem para aumentar os problemas de convivência.

Por outro lado, os professores dizem que a participação dos pais nas reuniões é boa e razoável. Apenas 20% afirmam ser fraca e muito fraca.

Atendendo a estes resultados em que a relação entre professor-alunos, e entre alunos é boa e a marioria de professores pensam que a participaçao dos pais nas reuniões é razoável, não parecem existirem razões para os problemas de indisciplina que ocorrem nestas escolas mas não podemos ignorar as percentagens, embora menores, e que referem o contrário, podem ser a razão dessa indisciplina.

Concluímos ainda que os locais onde surgem mais conflitos são: o recreio, a sala de aula e no exterior da escola. Dados também confirmados no estudo exploratório da escola “A” .

Passamos, agora, a sintetizar, comentando algumas conclusões do nosso estudo, as responsabilidades atribuídas aos comportamentos de indisciplina na escola, vista pelos alunos e professores:

O desinteresse do jovem enquanto ser social: alunos e professores afirmam, em maioria, concordar com a atribuição das responsabilidades da indisciplina ao jovem enquanto ser social. Os alunos são aqueles que em maior percentagem, por comparação com os professores, afirmam que discordam da atribuição da responsabilidade da indisciplina ao jovem enquanto ser social.

Uns e outros reconhecem que o jovem é responsável pela indisciplina porque ou está revoltado ou desinteressado da escola. Estes dados sugerem a necessidade de se

organizarem intervenções psicopedagógicas sistemáticas e bem estruturadas no sentido de interceder nos problemas de convivência. Tratasse de entender a escola como um espaço de convivência, que forneça, aos alunos, as competências necessárias para saber viver e interactuar com os outros de uma forma democrática. Pois, no nosso entender, a convivência resulta de uma construção colectiva, entre jovens e adultos em interacção mútua, dentro da comunidade.

Assim, do ponto de vista da prática educativa, é necessário que o professor promova o encontro entre as diferentes formas de pensar, de forma a contribuir para a construção de atitudes proactivas e de valores da cidadania nos alunos.

O desinteresse do aluno: alunos e professores concordam que a responsabilidade da indisciplina é atribuída ao aluno, pelo facto de ele não compreender as matérias e se desinteressar, ocupando o tempo a conversar com os colegas. Aquí, parece que o desinteresse dos alunos passa por ter que aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses. Os professores, em maioria, atribuem as responsabilidades da indisciplina ao aluno. Tal como já referimos, estes resultados eram expectáveis uma vez que as responsabilidades dos problemas tendem a ser, normalmente, atribuídas a estes, por parte dos professores.

São os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico os que atribuem maior responsabilidade da indisciplina ao aluno. Bem como os alunos cujos pais possuem habilitações ao nível do 3º ciclo e secundário os que concordam que a responsabilidade da indisciplina é atribuída ao seu educando.

Os pais com nível de escolaridade superior discordam que a atribuição da responsabilidade da indisciplina seja atribuída ao desinteresse dos alunos. Destes resultados podemos inferir que estes pais consideram que a responsabilidade da indisciplina é algo mais complexo e não é apenas resultante do (des)interesse do seu educando, mas que passa por outros factores.

No entanto, também nós entendemos que os comportamentos problemáticos na escola não dependem apenas das idiossincrasias do aluno, mas também da forma como as escolas actuam perante os alunos conflituosos. Acreditar que a única fonte de conflitos são os alunos é uma maneira de entender que a responsabilidade dos problemas reside unicamente neles, olhando-os como indivíduos que não conseguem adaptar-se ao contexto educativo. Responsabilidade unilateral com a qual não nos identificamos. Pensamos que na escola existem muitos variáveis que podem contribuir

para os problemas de indisciplina: o desenho do curriculum, a sua rígida organização, os métodos de ensino tradicionais, a errónea gestão da diversidade, as dificuldades de compreensão e de interacção entre professores e alunos, os problemas de relações entre os diversos actores da comunidade educativa, o desinteresse dos alunos pela escola e o desinteresse de alguns professores pelos alunos, as complexidades da relação escola/família, a influência dos meios de comunicação social, etc.). Tendo em conta todos estes aspectos, é necessário que as escolas planifiquem e estruturem espaços de reflexão sobre eles, para poderem descentrar o pensamento e a acção em torno dos problemas de comportamento e de conduta dos alunos. Construindo espaços de discussão e debate para analisar, definir e cumprir formas concretas de actuação entre os diferentes actores, no seio da escola.

A forma de organização da escola: quer os professores quer os alunos concordam que a responsabilidade da indisciplina resulte das turmas serem demasiado grandes e de juntarem na mesma turma os alunos que causam maiores problemas. Os professores mais velhos, seguidos dos mais novos, concordam que a atribuição da responsabilidade da indisciplina resulta da forma como as turmas são organizadas com alunos repetentes e desinteressados, por um lado, e interessados e trabalhadores, por outro. A composição das turmas e o manter alguns alunos perturbadores na mesma turma durante anos sucessivos, são razões apontadas pelos professores com mais anos na profissão, para a existência dos actos de indisciplina.

São também os filhos dos pais com mais habilitações que afirmam que a composição heterogénea das turmas contribui para os actos de indisciplina.

Em sentido contrário se posicionam os alunos do 3º ciclo que afirmam discordar que a organização das turmas contribua para os comportamentos de indisciplina. En quanto que, ao contrário, os alunos do 2º ciclo concordam que a organização das turmas contribui para a indisciplina. Em investigações posteriores poderão ser apuradas as diferenças obtidas nestas respostas, ainda que pareça de senso comum que, se juntarmos na mesma turma os alunos mais desinteressados pelas actividades escolares e menos trabalhadores e colocarmos nesta turma professores mais novos e com menos experiência, é difícil que nessas aulas não surjam problemas de disciplina.

A forma de gestão da diversidade: os alunos, comparativamente com os professores, afirmam em maioria, que quando os docentes explicam as matérias para

os alunos que sabem mais os outros não compreendem esses conteúdos. Os alunos do 3º ciclo são os que concordam mais que a responsabilidade da gestão da diversidade contribui para aos problemas de indisciplina na escola. Assim, os professores, não atendendo à diversidade dos alunos, estão a contribuir para os problemas de indisciplina.

Ao contrário, os docentes discordam desta percepção e, por sua vez, dizem que quando explicam para os alunos que sabem menos, os que sabem mais sentem-se a perder tempo. Assim, também podem ser estes, que contribuem para os problemas de indisciplina.

Alunos e professores parecem assumir que a responsabilidade da indisciplina é atribuída ao facto de os professores não atenderem adequadamente à diversidade dos alunos em contexto sala de aula.

Para nós parece-nos óbvio que, quando o aluno está na aula e não compreende o que o professor diz, facilmente se desinteressa pela actividade. Ou se o docente explica e apresenta actividades centradas nos alunos que vão mais atrasados, o normal é que os mais adiantados se aborreçam. Em qualquer dos dois casos é mais facil que um aluno distraído ou desinteressado crie problemas de disciplina. Também nos parece lógico que o professor prefira trabalhar mais com alunos interessados do que desinteressados. Mas alguma coisa terá que se fazer com estes últimos, caso contrário é mais facil que apareçam as condutas indisciplinadas e os problemas de convivência na sala de aula.

A compreensão entre alunos e professores: os docentes e os alunos concordam que estes não fazem esforço para trabalhar com professores com quem não simpatizam à primeira.

Já no que diz respeito à dificuldade sentida pelos professores em compreender as dificuldades e a maneira de ser dos alunos que têm problemas, ambos concordam que esta dificuldade de compreensão mútua contribui para os problemas de indisciplina.

No entanto, uma elevada percentagem de professores não admite que a indisciplina resulte da dificuldade de compreensão entre professores e alunos.

Por outro lado, a indisciplina não parece ser algo que afecte a todos os docentes e salas de aula por igual. Assim, os alunos por nós entrevistados no estudo da escola "A" afirmam que há alunos que só perturbam as aulas de alguns professores. Quando o

docente consegue construir uma relação positiva com os seus alunos, em geral, e com cada um em particular, as possibilidades de que apareçam condutas de indisciplina na sua aula reduzem-se consideravelmente.

Uns e outros parecem sentir-se responsáveis pela sua quota-parte de responsabilidade da indisciplina. Nem sempre os professores agradam aos alunos nas estratégias de ensino que utilizam, na sua falta de autoridade e experiência, na pouca congruência na aplicação das penalizações ou na ausência da relação afectiva. Por sua vez, os docentes têm dificuldade em compreender a maneira de ser dos alunos problemáticos, aqueles que mostram desinteresse pela escola e pelos professores.

Ao contrário do que temos observado neste estudo, são os alunos do 2º ciclo os que revelam uma opinião mais desfavorável no que se refere à atribuição da indisciplina resultante da compreensão entre alunos e professores. Possivelmente, porque a este nível ainda existe uma grande proximidade entre professores e alunos, ou porque nesta idade ainda não tem um pensamento tão crítico como acontece com os alunos do 3º ciclo, que assumem mais uma posição de distanciamento dos adultos, resultado do seu processo de maturidade.

O (des)interesse dos alunos pela escola: mais de uma terça parte dos alunos afirmam que não sentem que estão na escola obrigados. Já uma maioria de alunos e de professores assume que muitos alunos interessam-se por tudo menos pela escola e concordam que os alunos só estão na escola porque são obrigados.

O desinteresse de alguns alunos pela escola resulta destes sentirem que as expectativas desta sobre eles não correspondem às suas reais necessidades e, consequentemente, acarreta problemas para o aluno, a instituição escolar e para a sociedade.

Neste sentido, o professor necessita acompanhar o aluno e conhecer a sua realidade, tentando diagnosticar as suas dificuldades e adequar as metodologias didácticas, de acordo com as necessidades deste.

Professores e alunos concordam que o desinteresse do aluno pela escola contribui para a responsabilidade da indisciplina. No entanto, a quarta parte dos alunos discordam que a responsabilidade da indisciplina seja atribuída ao seu desinteresse pela escola. Parecendo existir uma preocupação com a protecção da sua imagem.

A maioria dos alunos do 3º ciclo concorda que o seu desinteresse pela escola contribui para as responsabilidades de indisciplina. Enquanto, os alunos do 2º ciclo

discordam da atribuição da responsabilidade da indisciplina ao desinteresse do aluno. As diferenças podem resultar de os alunos do 2º ciclo se sentirem mais interessados pela escola, pois são alunos mais novos. Os alunos do 3º ciclo, muitas vezes, já têm outros centros de interesse e alguns já preferiam trabalhar do que estar na escola.

O (des)interesse dos professores pelos alunos: os professores concordam que, para muitos colegas, a preocupação passa por cumprir os programas, mas discordam que não dêem conta de que os alunos estejam a ser maltratados pelos colegas. Os alunos referem que alguns professores nem dão conta quando há alunos que estão a ser maltratados pelos colegas.

Aqui, parece haver uma importante divergência de opinão entre as duas partes. As opiniões de alunos e professores divergem em relação ao desinteresse dos professores pelos alunos.

Os professores referem ao nível da alta concordância, que o desinteresse dos docentes pelos alunos contribua para os problemas de indisciplina. Já os discursos dos alunos que ouvimos na escola "A" referiam o tom autoritário dos professores, denunciavam actuações pouco correctas, intercaladas com ameaças e prepotência, por parte de alguns docentes.

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem deve centrar-se no aluno e não nos programas, planificações e avaliações. Para tal, é necessário conhecer este procurando saber quais são os seus centros de interesse, no sentido de estimular todo o seu potencial. Quanto melhor o conhecermos, melhor o conseguimos acompanhar no seu desenvolvimento integral e, naturalmente, melhor podemos entender as suas atitudes e os seus comportamentos.

Os alunos do 3º ciclo apresentam maior concordância na atribuição da responsabilidade da indisciplina ao desinteresse dos professores pelos alunos, do que os do 2º ciclo. Ao longo do nosso trabalho, são os alunos do 3º ciclo que apresentam uma posição mais crítica sobre os factores responsáveis pela atribuição da indisciplina, habitualmente imputam um maior grau de responsabilidade desta aos docentes e às suas actuações ou omissões.

A didáctica e pedagogia: os professores, em maioria, concordam que é difícil adaptar muitas matérias para que todos os alunos acompanhem e que há matérias que não se compreende para que servem.

Quanto à categoria profissional, a maioria dos professores contratados, refere um grau de concordância média, em relação à didáctica e à pedagogia, no que respeita à atribuição da responsabilidade da indisciplina. Aqui, podemos encontrar outro factor que também pode contribuir para alguma dificuldade em controlar e mesmo favorecer a aparição da indisciplina na sala de aula: a falta de experiência dos docentes

Os alunos concordam, em maioria, que é difícil adaptar as matérias para eles conseguirem acompanhar e dizem que não conseguem ver para que servem algumas destas e não lhe reconhecem significado e interesse. O que pode contribuir para os problemas de indisciplina na escola.

Finalmente, e em maioria, professores e alunos concordam que a didáctica e a pedagogia utilizada para leccionar as matérias contribuem para os problemas de indisciplina.

Para nós, é facil comprender que a existência de aulas desinteressantes e rotineiras, contribuem para a desmotivação e o desinteresse dos alunos pelas matérias e são um convite à entropia, aos comportamentos indisciplinados e ao aborrecimento.

Daí que, ao nível da pedagogia e da didáctica, parece-nos necessário construir programas para desenvolver preventivamente valores cívicos, com o objectivo de fomentar a convivência e a melhoria dos conflitos e aperfeiçoar a competência social em todos os alunos. Consideramos fundamental que os professores conheçam o que os alunos sabem e o que necessitam aprender, para adaptar as metodologias às suas necessidades. Caso contrário o clima de convivência escolar fica comprometido.

A interacção entre pares: alunos e professores discordam que os alunos não consigam estar juntos sem se meterem em conflitos. Também ambos referem que as interacções que ocorrem entre os pares contribuem para os problemas de indisciplina na escola e que, por vezes, isolam alguns alunos.

Há nas nossas escolas alunos que não gostam de um determinado colega e então colocam-lhe rótulos para o isolar do resto do grupo. Esse isolamento pode contribuir para o insucesso do aluno, diminui a sua auto-estima e cria-lhe insegurança, podendo provocar a sua exclusão do grupo e da escola.

Os dois géneros alunos/as consideram que as interacções entre pares influênciam nos comportamentos de indisciplina. Daquí se pode constatar como os alunos/as compreendem que a forma de interacção entre pares são a génese de muitos problemas de disciplina.

Os alunos referem maior concordância na atribuição da indisciplina, resultante da interacção entre pares, do que os professores.

Alguns alunos, por vezes, são isolados pelo grupo e não lhes permitindo participar nas brincadeiras e nos jogos. O isolamento dos alunos, em contexto escolar, pode ser compreendido como um modelo comportamental constante e persistente que pode levar a outras formas de indisciplina e até de *bullying*. À escola e aos professores, cabe assumir esta responsabilidade. Se olharmos para a escola como um dos principais meios da educação para a convivência e para a promoção do desenvolvimento individual do aluno, compreendemos que não se pode deixar de estar atento ao que ocorre no seu interior, no sentido de se prevenirem possíveis dificuldades sociais dos alunos e se promoverem atitudes positivas de cidadania e de educação para a convivência.

As relações com os adultos: a maioria dos professores refere que alguns alunos estão sempre a provocar os adultos e também afirmam, em maioria, que os alunos sentem dificuldade em aceitar as ordens dos adultos. Os alunos também concordam, mas em menor percentagem.

Os dois géneros concordam que as relações dos alunos com os adultos, contribuem para os problemas de indisciplina.

Os alunos e os professores concordam que as relações entre os alunos e os adultos contribuem para os problemas de convivência.

Uma boa relação entre o adulto e o aluno é fundamental para o convívio e o bem-estar entre eles. O relacionamento do adulto com o aluno necessita ser construído na base da confiança, da troca de solidariedade, do diálogo e do respeito mútuo. Não se constrói uma boa aprendizagem num ambiente hostil. Quando existe afectividade entre as duas partes estão criadas as condições para pôr em prática o respeito mútuo, fundamental para o desenvolvimento das interacções entre o aluno e o adulto. A escola é, cada vez mais, um tempo e um espaço onde se constroem interacções entre os vários actores que aí interagem e, quando as relações são positivas, estão preparadas as bases para desenvolver uma educação para a convivência e para a paz.

As relações com professores: os docentes e os alunos concordam, em maioria, que há colegas que fazem tudo para desafiar os docentes. Os estudantes reconhecem que algums deles fazem tudo para provocar os professores. Esta maioria é superior nos professores.

Os nossos dados mostram que são os alunos do 3º ciclo os que apresentam maior concordância na atribuição das responsabilidades da indisciplina às relações dos alunos com os professores. Talvez seja esta uma das razões por que se diz que existem mais casos de indisciplina com os alunos do 3º ciclo.

Já no que diz respeito à dificuldade de relações que ocorrem entre professores e alunos, uns e outros discordam que as relações entre ambos sejam difíceis. A maior concordância, da responsabilidade atribuída à indisciplina, situa-se ao nível da provocação dos alunos para com os professores.

A autoridade faz parte do papel do professor, ele tem a responsabilidade de ensinar as matérias, fazer com que o aluno atinja os objectivos estabelecidos, determinar as regras e negociá-las com os alunos na sala de aula. Por isso, dada a sua posição de superioridade institucional, os docentes aborrecem-se, profundamente, com as provocações dos alunos, primeiro pensarem que é um desafio à sua autoridade e depois porque, ao fazê-lo diante dos colegas, também contribuem para debilitar a sua autoridade perante o grupo.

Por outro lado, é evidente que o professor não se pode limitar apenas a transmitir conhecimentos e a saber controlar os alunos na escola. Também necessita ser carinhoso, sensível e saber estabelecer boas relações com os alunos, estar aberto a ensinar e a aprender. Também deve saber cooperar com as famílias, permitindo que estas participem e mantenham um sentimento de pertença à comunidade educativa.

A família: os professores, em maioria, concordam que os pais não têm tempo para acompanhar suficientemente os filhos e referem, que estes discordam, muitas vezes, do que os professores dizem. Isto contribui para afirmar que a família também tem responsabilidade nos problemas de indisciplina na escola os pais não acompanham os filhos nos trabalhos da escola e por vezes, desautorizam os professores perante os filhos, ensinando-lhes deste modo a não respeitar e a desacreditar os adultos, adultos esses, que por vezes, são os próprios pais e os professores.

Os alunos, em maioria, discordam que os pais não têm tempo para acompanhar os filhos e referem que discordam muitas vezes do que dizem os professores.

De este modo, os docentes culpam as famílias da falta de acompanhamento dos filhos na escola e de não valorizarem perante estes aquilo que o professor diz.

Os filhos não concordam com os professores e entendem que as famílias os acompanhem e valorizam o que o professor diz.

Aqui podemos ver como ninguém quer assumir as responsabilidades da indisciplina, isto é, atribuem a culpa sempre uns aos outros e nada fazem para melhorar este trabalho colaborativo, fundamental para todos os actores. A colaboração assenta em valores de partilha e de respeito entre todos, envolve tomadas de decisões conjuntas e requer tempo, espaço de participação e negociação, confiança e respeito mútuos e uma comunicação eficiente.

Ao nível das habilitações académicas familiares, todos os alunos discordam que seja imputada à família a responsabilidade. Sendo os estudantes filhos de pais com habilitações de secundário e superior os que maioritariamente afirmam que a responsabilidade não cabe à família. Os filhos de pais melhor informados são os que menos se sentem responsabilizados. Poderão entender que eles fazem o acompanhamento dos filhos na escola e não se sentem responsabilizados pela indisciplina e por entenderem que essa responsabilidade não cabe apenas às famílias, pois sabem que existem outros responsáveis.

Concluímos que os problemas de convivência constituem um desafio para os professores, pois detectam a inexistência de regras e limites para os alunos ou que estes são pouco claros e representam um dos principais obstáculos ao trabalho pedagógico

É evidente que necessitamos de uma postura partilhada e em parceria com a família, em relação aos problemas de indisciplina na escola, investindo, conjuntamente, em formas preventivas de resolução de problemas. Necessitam-se espaços e tempos onde se definam critérios adequados à participação e ao diálogo entre professores e famílias, onde se contextualizem e analisem os problemas, diagnosticando onde se encontra a sua génese e se mobilizem acções de prevenção e intervenção para a remoção dos obstáculos à construção de uma educação para a convivência.

A relação escola/família: os professores, em maioria, concordam que os pais crêem que é a escola que deve dar educação e boas maneiras aos filhos. Já no que diz respeito à relação com os pais discordam, em maioria, que "os professores têm dificuldade em se relacionarem com os pais".

Os alunos discordam que os pais pensem que é a escola que deve dar educação e ensinar boas maneiras aos filhos e discordam, em maioria, que os professores tenham dificuldade em se relacionarem com os pais.

A opinião dos professores e alunos é divergente quanto à atribuição desta responsabilidade à família. Os professores, em larga maioria, concordam e os alunos, numa maioria relativa, discordam. Parece-nos natural este resultado. Os filhos nuncam aceitam que culpabilizem a família por um problema que entendem que deve ser a escola a resolver. Os professores sentem que sozinhos não têm capacidade para responder a estes problemas e necessitam urgentemente de um trabalho colaborativo com as famílias. Para tal necessitam tornar a escola um lugar mais acolhedor, ir ao encontro dos pais ausentes na escola, explicar aos pais como podem ajudar os filhos em casa, tratar as famílias como parceiros e fortalecer o sistema de colaboração, através da partilha de ideias e aptidões entre pais e profissionais.

A influência da televisão: os professores, em maioria, concordam que os alunos vêem muitos programas violentos e afirmam também, em maioria, que os alunos vêem televisão e não conversam, nem com os professores, nem com os seus pais, sobre os programas vistos.

Os alunos também concordam que vêem programas violentos. Já no que diz respeito a não conversarem nem com os professores nem com os pais, eles discordam. O que se infere que eles dizem conversar sobre o que vêem com professores e pais.

Ambos referem concordar que os alunos vêem programas violentos na televisão. Já quanto a conversarem com os professores e pais, existe uma divergência: os alunos dizem que conversam com eles sobre os programas que vêem e os docentes dizem o contrário.

Em conclusão, professores e alunos, ainda que discordem que os alunos falem ou não sobre os programas que vêem, ambos afirmam que estes podem contribuir para os problemas de indisciplina na escola.

O papel da internet*:* os professores, em maioria, afirmam concordar que na internet os jovens têm dificuldade em distinguir o bem do mal e referem também, em maioria, que nos *sites* que os alunos consultam há muita promoção de comportamentos de transgressão.

Os alunos também concordam, mas em menor percentagem que os professores, que os jovens têm alguma dificuldade em distinguir o bem do mal, quando navegam na internet.

No que diz respeito à consulta de *sites* que promovem comportamentos de transgressão, uma quarta parte dos alunos dizem concordar que a consulta destes *sites* promove comportamentos agressivos.

Os professores concordam, em geral, que a internet contribui para os problemas de indisciplina, sendo os professores mais velhos os que mais o referem.

São um terço das alunas que apresentam um grau baixo de concordância, que a internet contribua para a indisciplina. Talvez porque a utilização que elas fazem da internet seja diferente da dos rapazes. Tal como explicamos no texto do capítulo séptimo.

Quanto à categoria profissional, os professores contratados e os dos quadros, indicam que a internet contribui para os problemas de indisciplina na escola, sendo os professores contratados que mais o afirmam. Talvez, por serem mais novos e fazerem um maior uso desta e terem um melhor conhecimento, tanto das potencialidades como dos perigos da internet.

Em geral, professores e alunos concordam, em maioria, que a internet contribui para a indisciplina, sendo os professores que mais o afirmam.

Alunos do 2º e 3º ciclo concordam, em maioria, na atribuição da responsabilidade pela ocorrência de indisciplina na internet, sendo mais elevada nos alunos do 3º ciclo. Talvez por conhecerem melhor os perigos que correm de ameaças e intimidações que lhe podem ter sido feitas por este meio, tão divulgado nos nossos dias.

O nosso estudo ao nível das formas de construção da convivência nas escolas E.B. 2,3 permitiu-nos tirar conclusões de que relevamos as principais:

As atitudes do aluno face ao trabalho escolar- utilidade do trabalho escolar: de um modo geral, a maioria dos alunos e professores consideram as actividades escolares interessantes e úteis e demonstram ter opiniões favoráveis sobre as atitudes do aluno face ao trabalho escolar.

Ao nível dos dois ciclos de ensino (2º e 3º) são os alunos do 2º ciclo que referem maior concordância na utilidade do trabalho escolar.

Mas a quinta parte dos alunos e professores discordam que os alunos, no geral, percebem a utilidade dos trabalhos, bem como um terço dos alunos do 3º ciclo também referem discordar que os alunos percebam a utilidade dos trabalhos escolares. Estes

alunos mostram estar insatisfeitos com o trabalho escolar. No entanto, os professores pensam que alguns alunos não compreendem a utilidade dos trabalhos escolares.

As atitudes insatisfatórias dos alunos face ao trabalho escolar, contribuem para situações ligadas ao insucesso e para a construção de sentimentos negativos em relação a si próprios. A convivência com experiências negativas em contexto educativo, faz com que os alunos desvalorizem as aprendizagens e o trabalho escolar e aumentem os problemas.

A rejeição das actividades escolares: A maioria dos alunos discordam "estar cansados do mesmo tipo de actividades" e discordam da afirmação de "que não fariam muitas actividades se não fossem obrigatórias". Destes dados podemos inferir que os alunos não rejeitam as actividades da escola.

Mas um quarto dos alunos pensam diferente e dizem concordar que há alunos que "já estão cansados do mesmo tipo de actividades" e um terço dizem que "não fariam muitas actividades se não fossem obrigatórias". Estes parecem ser alunos que rejeitam as actividades escolares e que, seguramente, têm mais possibilidades de criar problemas de indisciplina nas salas de aula.

As opiniões dos professores são maioritariamente discordantes das dos alunos, discordam que os alunos estejam cansados do mesmo tipo de actividades. Esta resposta resulta, logica, ao contrário, seria admitir que as aulas eram uma rotina, sem inovação e criatividade. Já no que diz respeito a afirmar que os alunos "não fariam muitas actividades se não fossem obrigatórias", em maioria, os professores concordam. Quanto à responsabilidade do aluno, os professores afirmam concordar que os alunos rejeitam das actividades escolares. Eles percebem que estas actividades não parecem serem interessantes ou com significado para eles.

Quanto ao género, são os rapazes que mais dizem concordar que rejeitam as actividades escolares.

Quanto à opinião entre os alunos e professores, são estes, os que mais afirmam que os alunos rejeitam as actividades.

Ao nível do ano de escolaridade são os alunos do 3º ciclo que em maioria afirmam que os alunos rejeitam as actividades escolares.

Alunos e professores referem que os alunos rejeitam as actividades escolares. Com este sentimento de rejeição está-se a contribuir para os problemas de convivência na escola. Sem um clima de segurança afectiva, de confiança, de compreensão, de

criatividade, de apoio, não existem condições para a realização de um processo de aprendizagem eficaz. Um aluno que rejeita as actividades na escola, necessita de uma metodologia cuidada que atenda à diversidade de actividades e que facilite a comunicação entre o professor e o aluno.

O controle dos comportamentos desviantes: os alunos que inquirimos concordam que "quando os alunos se agridem há sempre adultos para ajudar a resolver" e que "nos intervalos há adultos a impedir que uns alunos maltratem outros."

Os professores, inquiridos concordam, em maioria, que quando os alunos se agridem há sempre adultos para ajudar a resolver e afirmam concordar que nos intervalos há adultos a impedir que uns alunos maltratem outros.

Em sentido contrário se posicionam quase uma quinta parte dos alunos, que afirmam discordar que haja adultos para os ajudar nos problemas de agressão entre alunos e algo mais de um quarto dos alunos discordam que haja adultos nos intervalos para impedir que os alunos se maltratem uns aos outros.

Também quase a quarta parte dos professores discordam que quando existem agressões entre alunos, existem adultos para os ajudar a resolver problemas de agressão, e discordam que nos intervalos haja adultos a impedir que os alunos se maltratem.

Apesar de os alunos e professores que discordam corresponderem a uma percentagem mais baixa, são estes que mostram estar insatisfeitos com as respostas oferecidas pela escola, porque não encontram quem os ajude, quando surgem problemas de agressões na escola. O que mostra a falta de supervisão e de profissionais com formação para realizar o acompanhamento dos alunos, principalmente nos espaços do recreio.

Neste estudo os rapazes são os que mais discordam das formas de controle dos comportamentos desviantes, bem os alunos que frequentam o 3º ciclo. Parece-nos que são estes alunos do 3º ciclo os que se mostram mais insatisfeitos com a forma como estão a ser resolvidos os comportamentos desviantes. Daqui concluímos que há necessidade de definir outras respostas para prevenir estes comportamentos, tais como equipas de mediação e formação sobre a resolução de conflitos a alunos e a profissionais.

No nosso estudo, alunos e professores, no geral, estão satisfeitos com as formas de controlo, mas os que nos merecem mais atenção são os que realmente estão

insatisfeitos, pois são estes os que necessitam acompanhamento e compreensão por parte dos profissionais da escola. Pensamos que não é com a aplicação de sanções que a comunidade educativa resolve os problemas de convivência, mas através da implementação de valores construtivos que contribuam para um clima de paz. Quando os comportamentos desviantes aumentam, é um sinal de que as sanções aplicadas não resolvem os problemas de indisciplina e as normas de construção de uma sã convivência não estão a funcionar, para este grupo de actores, que se dizem insatisfeitos. Isto, obriga-nos a pensar em formas diferentes de controlar os comportamentos desviantes, como por exemplo: criação de programas para aprender a conviver, programas de convivência e mediação, planos para melhorar a convivência nos agrupamentos de escolas; planos para a prevenção de violência e promoção da convivência escolar, etc.

A promoção da convivência por elementos exteriores à escola: a maioria dos alunos concorda que existem associações juvenis e culturais na zona onde vivem e que existe policiamento na área exterior à escola que frequentam. Dizem ainda que as associações e os agentes de segurança, contribuem para a promoção da convivência.

Também existem professores que concordam que a existência de Associações juvenis e culturais nas zonas habitacionais dos alunos e o policiamento no exterior da escola contribuem para a promoção da convivência escolar.

Mas quase metade dos professores, pensam o contrário e dizem discordar da promoção da convivência realizada por elementos exteriores à escola. Talvez por terem de realizar mais actividades para além do trabalho lectivo com a escola a tempo inteiro ou por entenderem que essa promoção da convivência no exterior não diminui os problemas no interior da escola, espaço que eles consideram ser da sua responsabilidade.

Os alunos do 3º ciclo são os que mais discordam da promoção da convivência por elementos exteriores à escola. Talvez por não gostarem de ver a polícia nas imediações da escola e por desejarem fazer um uso mais livre do seu tempo de lazer, dependendo menos das Associações Culturais da sua zona.

Registámos que os alunos, em que o agregado familiar possui menos habilitações ao nível da escolaridade obrigatória, discordam que a promoção da convivência se realize por elementos exteriores à escola. Eventualmente são estes

alunos os que não têm limites estabelecidos pela família e não gostam de ser controlados pelas forças de autoridade.

No nosso entender a presença da polícia nas proximidades da escola contribui para a prevenção de muitos conflitos. Também as Associações culturais que promovem actividades de convívio, solidariedade, desporto, contribuem, deste modo, para uma ocupação dos tempos livres dos jovens e podem ajudar a prevenir a prática de actividades ilícitas.

A promoção da convivência informal: os alunos concordam em maioria, que a promoção da convivência informal, se realiza quando alguém os ajuda a resolver problemas e quando um aluno necessita de alguma coisa há sempre quem ajude. Com este tipo de resposta parecem aumentar as possibilidades de melhorar as relações, bem como as condições de abordar e resolver os problemas de convivência.

Os professores, em maioria, concordam que a promoção da convivência informal se concretiza quando os alunos têm problemas e existe alguém que os ajude a resolver e que este é um facto habitual na sua escola.

Mas existem quase um quarto de docentes e algo mais de um sexto de alunos que discordam que quando um aluno necessita de alguma coisa, exista sempre alguém que ajude. Este resultado já o tinhamos observado com a falta de supervisão nos recreios. Os alunos que mais discordam são os do 3º ciclo, bem como os professores do quadro e comparativamente com a opinião de professores e alunos, são estes os que mais discordam. O que mostra a necessidade de mais profissionais com formação para poder responder às solicitações de todos e contribuirem para a melhoria da convivência na escola.

A promoção da convivência formal: a maioria dos alunos concorda com a promoção da convivência formal, através da realização de actividades, com o objectivo de ajudar a conviver melhor uns com os outros.

Os alunos discordam que tenham tido formação para aprender a resolver conflitos.

Os professores, em maioria, concordam que há actividades para ajudar os alunos a conviver uns com os outros. Já no que diz respeito, a existirem sessões de formação para aprender a resolver conflitos os professores discordam. O que se compreende pelo facto de, em geral, nas escolas portuguesas, não existir formação

para a mediação e resolução de conflitos. Observamos que, neste apartado, existe uma grande lacuna por que tudo se resolve com penalizações previstas na lei e castigos.

As opiniões dos professores e dos alunos do 3º ciclo são desfavoráveis, quanto á promoção da convivência formal, pois, na realidade, não existe formação para resolução de conflitos, nem para alunos nem para docentes.

Mas os conflitos aumentam no dia a dia das escolas e, com eles, surge a necessidade de descobrir novas formas de resolução e tratamento das discordâncias.

Estes podem se resolver através de programas de tratamento de conflitos e mediação escolar, de sensibilização contra os maus-tratos entre pares, programas de prevenção e violência e luta contra a exclusão social, etc.

A promoção através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular ao mesmo: os alunos, em maioria, concordam que os professores procuram conhecer bem cada aluno e referem concordar que é necessário introduzir mudanças ao nível do currículo.

Os professores também concordam, em maioria, que procuram conhecer bem cada aluno e que introduzem mudanças ao nível do currículo do aluno, tendo em atenção as suas necessidades.

Ao nível do género, são as alunas que mais discordam que a promoção se realize através de um melhor conhecimento do aluno e das adaptações curriculares.

Conhecer o aluno não é saber o nome ou o número, é conhecer as suas necessidades e capacidades, os seus interesses e motivações e como é o seu contexto familiar e social, para saber qual o ponto de partida para realizar as adaptações curriculares.

A opinião de alunos e professores, mostram que são os alunos os que mais discordam, que a promoção da convivência se realize por um melhor conhecimento do aluno e pela adaptação curricular, de acordo com as necessidades deste. São também os alunos do 3º ciclo que mais discordam de que na escola se produza esta forma de promoção da convivência. Pelos dados parece não existir, em geral, esta preocupação que, no nosso entender, é fundamental para criar um clima de boa convivência, para que o aluno se sinta integrado e feliz na escola.

Interacção com o Director de Turma - Interesse pelo trabalho dos alunos: os alunos inquiridos concordam, em maioria, que a interacção do director de turma com os outros actores, especialmente com os alunos, contribui para demonstrar o

interesse deste pelos trabalhos realizados pelos alunos. Mostram ter uma opinião favorável sobre o interesse que o director de turma manifesta para resolver as dificuldades dos alunos. Já no que diz respeito ao director de turma, de gastar a maior parte do tempo a tratar de burocracias, os alunos discordam, em maioria.

Os professores, em maioria, concordam que os directores de turma se interessam em saber se os alunos têm dificuldades. Já no que diz respeito às questões burocráticas, a maioria dos professores, concorda que gastam grande parte do tempo que lhes é distribuído a resolver essas tarefas.

Observamos que, uma maioria significativa de alunos, do género feminino, concorda que o director de turma se interessa pelo trabalho dos alunos.

A maioria dos alunos do 7º, 8º e 9º anos também afirmam, concordar que em relação à promoção da convivência, através de um melhor conhecimento do aluno e da realização de adaptações curriculares ao mesmo. Os alunos mostram-se satisfeitos com a interacção do director de turma e concordam que quanto melhor o professor conhecer o aluno mais hipóteses têm de contribuir para a promoção da convivência. Os professores concordam que o director de turma gasta demasiado tempo a tratar de burocracias, tempo que era necessário para apoiar o aluno, na resolução das dificuldades que surgem no dia a dia.

Intervenção: a este nível, a maioria concorda que o director de turma ajuda a resolver problemas que surgem entre alunos e professores.

Os professores, como era expectável concordam, em maioria, que o director de turma ajuda a resolver os problemas da turma, quando surgem com os outros docentes.

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que professores e alunos inquiridos, destas escolas, valorizam a intervenção do director de turma quando surgem problemas entre eles.

São os alunos do 2º ciclo os que apresentam maior satisfação com a intervenção dos directores de turma. Já ao nível do 3º ciclo, existe uma percentagem que discordam que o director ajude a resolver os problemas que surgem, entre alunos e professores. São uma minoria que se manifesta insatisfeita e que pode contribuir para os problemas de convivência. Pode ser o grupo de alunos que está contrariado na escola e que não gosta de lá permanecer.

Apoio: a maioria dos alunos discorda que o director de turma só consiga ralhar e ameaçar com castigos. Dizem concordar, também em maioria, que o director os ajuda mesmo quando eles fazem disparates.

Embora quase a sexta parte dos alunos também refiram concordar que o director só sabe ralhar e ameaçar com castigos. Esta percentagem pode corresponder aos alunos com mais problemas de disciplina.

Os professores concordam que o director de turma, em maioria, ajuda os alunos mesmo quando fazem disparates.

Em síntese: a intervenção destinada a resolver o problema da indisciplina e da violência na escola envolve vários campos de actuação. A extensão e dificuldade do problema exigem uma resposta coordenada entre os diferentes campos de acção. A escola é uma das organizações responsáveis por prevenir e corrigir os problemas de indisciplina e violência mas, não a única responsável por esta questão. É evidente que não nos podemos centrar numa única causa, pois, estas problemáticas resultam como consequência de vários factores, alguns dos quais distantes da estrutura da escola. Prevenir, corrigir e punir a indisciplina e a violência escolar, requerem uma intervenção coordenada a vários níveis: no nível macro, da sociedade, das políticas educativas, dos meios de comunicação e das Associações culturais; a nível meso, da comunidade educativa, da administração educativa, das famílias, e a nível micro da escola e de sala de aula.

Analisar a convivência permite compreender que a responsabilidade de educar para a convivência jamais se pode atribuir à sociedade em abstracto, à família, aos professores e aos alunos, à comunidade educativa, de uma maneira autónoma como se estivéssemos a referir-nos a campos de acção estanques, circunscritos, sem uma interligação entre eles. Bem pelo contrário, necessitamos de todos interactuar e trabalhar por um projecto comum e remar todos na mesma direcção.

Necessitamos uma escola que se preocupe com uma educação para a convivência, o que ultrapassa em muito a simples transmissão e aquisição de saberes e conhecimentos. A escola é uma organização que não se esgota na instrução, que necessita de alargar o seu papel a uma formação produtora de uma verdadeira educação para a convivência. Também deve manter uma forte relação com os contextos e a comunidade em que está inserida, o que implica reconhecer-lhe autonomia e olhar para os professores como pessoas activas e participantes na

configuração do curriculum e em projectos de convivência. Este novo paradigma de educação pressupõe a sua construção na e com a comunidade educativa.

Uma educação que concretize e impulsione saberes e recursos, que transforme o espaço escolar numa organização de convivência, de aprendizagem de culturas diversas, de respeito pela diversidade, onde todos os actores participem e pratiquem outros valores, como sejam: a solidariedade, a tolerância, o diálogo, o respeito e a democracia. De modo a transformar este lugar num verdadeiro espaço de educação para a convivência, onde todos os actores educativos gostem de estar. Com um projecto educativo que tenha como meta o respeito pelas perspectivas e pensamentos diversos (professores, alunos e comunidade educativa) que proporcionem um diálogo aberto no seio da escola e da comunidade e enriqueçam a cultura e os saberes escolares com extensão ao nível da convivência social.

A educação para a convivência ultrapassa as fronteiras da escola e torna-se uma tarefa de todos e de cada um, no sentido de contribuir para a melhoria desta, quer através: da família, forças de segurança pública, meios de comunicação, autarquias, Associações culturais, alunos e professores. Só com o envolvimento de todos se pode construir uma boa convivência.

A promoção da construção da convivência depende, basicamente, de factores culturais: crenças, valores, percepções, representações, modos de participação, formas de comunicar, maneiras de atender à diversidade, modelos didácticos e pedagógicos existentes, atitudes e comportamentos. Quando nas escolas, a sua direcção e os professores estão motivados e sensibilizados ou mantém uma tradição em torno destes factores, oferecem aos alunos propostas de inclusão e integração, coordenadas e consolidadas no currículo escolar.

Também a relação escola/família é fundamental na coordenação de actividades conjuntas. As duas instituições devem manter uma comunicação fácil para que a interacção entre elas seja uma realidade e não ocorra apenas nas reuniões com o objectivo de resolver processos disciplinares dos alunos. Mas sim para constituir comissões de convivência, grupos de trabalho que abordem diversos temas relacionados com atitudes, valores, disciplina, responsabilidade, etc. Também pode ser importante a colaboração na realização de actividades extra escolares, recreativas, gastronómicas, a participação na construção e divulgação do jornal da escola e os contactos com a autarquia.

E quanto às **limitações da nossa investigação** a primeira limitação foi a impossibilidade de realizar uma análise presencial em todos os Agrupamentos de escolas. Foram seleccionadas quatro escolas de quatro Agrupamentos. Na primeira realizou-se um estudo exploratório, com entrevistas a diversos actores da comunidade educativa, como se referiu na metodologia. Nas outras três optámos por um estudo de análise quantitativa, através da utilização do inquérito por questionário, num contexto mais abrangente e em diferentes territórios (rural, periferia e urbano).

A segunda limitação prende-se com o local da aplicação do questionário, ou seja, o facto de o seu preenchimento ter ocorrido em contexto de sala de aula, implicando a presença dos alunos do 2º e 3º ciclos nas diferentes turmas. Como tal, os alunos podem indirectamente ter sentido algumas condicionantes ao responder, por terem preenchido os questionárioa na presença dos seus professores.

A terceira limitação tem a ver com problemas que surgiram em algumas escolas na recolha dos questionários. Foram distribuídos mil e quatrocentos questionários a alunos e professores da seguinte forma: quatrocentos a professores e mil a alunos, tendo recolhido apenas quinhentos e oitenta e nove de alunos e duzentos um de professores.

Estas limitações respeitantes à pesquisa, já previstas em quaisquer das modalidades, qualitativa ou quantitativa, estão relacionadas, em primeiro lugar, com a escolha do tema indisciplina e convivência. Estes conceitos, imprecisos e vagos dada a pluralidade de concepções, podem ser utilizados em diversas ocasiões e por diferentes actores com significados diferentes.

O tratamento dos dados empíricos e teóricos pode sofrer algumas distorções, tendo em vista as interpretações subjectivas a que são submetidos. Na tentativa de contornar algumas limitações metodológicas procurou-se, a cada momento, dar voz aos entrevistados permitindo verificar directamente, ou pelo menos em parte, as diferentes visões dos actores da comunidade educativa ao introduzir alguns discursos significativos no texto. Procurou-se também confrontar, tanto quanto possível, os posicionamentos discrepantes ou contraditórios.

As interpretações decorrem muito da racionalidade instrumental e substantiva, do olhar e da sensibilidade do investigador, que não pretende impor-se sobre qualquer outro olhar.

Como possíveis **sugestões para futuras investigações** que poderiam extrair-se do nosso estudo são a actualidade e relevância do tema da convivência, indisciplina e violência escolar, o crescente interesse e preocupação existente por este, tanto no âmbito educativo, como social. Entendemos que, em futuras investigações, seria interessante alargar o âmbito deste estudo a outros níveis de ensino e realizar um diagnóstico mais extenso e completo do estado da convivência nas escolas portuguesas.

Esta investigação ajudaria a determinar o estado da situação e a realizar propostas, em diferentes áreas de intervenção, que consideramos fundamentais para a construção da convivência, como sejam: analisar a forma de conhecimento do aluno; propor as mudanças necessárias no currículo, para tornar as aulas mais atractivas e interessantes aos alunos; ajudar a conhecer e desenvolver normas de comportamento e processos de gestão da sala de aula, por parte do professor, que podem facilitar a convivência e a disciplina neste contexto; construir processos de colaboração eficazes com as famílias; adquirir um conhecimento mais preciso e completo do meio social do aluno, das forças e instituições que podem favorecer uma melhor convivência social e escolar; promover, nos professores e alunos, habilidades de comunicação e mediação de conflitos; determinar quais as medidas organizativas implementadas pela maioria das escolas; as normas de convivência das mesmas e a existência ou não, dos contractos pedagógicos e ou de convivência e ver como se pode melhorar tudo isto para favorecer o clima escolar e de sala de aula em cada instituição.

Revela-se também necessário compreender como cada Agrupamento de Escolas elabora a sua identidade, como os seus actores educativos constroem as suas relações de poder, colaboração, inclusão, solidariedade, diálogo, comunicação, respeito, violência, indisciplina e conflitos, e elaborar, a partir deste conhecimento, propostas de melhoria que promovam a convivência nessas escolas, etc.

Seria interessante, também, efectuar um levantamento das causas internas e externas dos problemas de convivência nos Agrupamentos de Escolas. Como se realiza a supervisão e organização nos espaços escolares, para ocupação de tempos livres; como se desenvolvem os apoios e a compensação educativa; como se formam as comissões de alunos responsáveis no funcionamento da escola e as comissões de convivência (prevenção, diagnóstico e intervenção de conflitos) e promoção pro-social; importava analisar melhor as eventuais mudanças ocorridas nas nossas escolas,

com a implementação do novo Estatuto do Aluno e as consequências deste sobre o seu clima de convivência; etc.

A nível externo, seria interessante analisar como cada Agrupamento de Escolas estabelece as suas relações externas e as parcerias com outras organizações da comunidade educativa e a sua influência sobre as condutas dos alunos e o clima social da escola.

A nível interno, poderiam analisar-se as normas de convivência no Agrupamento de Escolas: como se elaboram? Que valores defendem? Que recursos se administram para conseguir o cumprimento das normas? O Projecto Educativo da Escola (PEE): ajuda realmente a regular a convivência? Destaca os valores que dão singularidade a essas escolas? Recolhe o resultado do debate sobre as normas? O debate evita o falso consenso? O debate recolhe as normas mais importantes? Que actuações se propõem perante a transgressão? Além disso: existem serviços de mediação de conflitos? Desenvolvem-se mecanismos institucionalizados de avaliação do seu funcionamento? Com que resultados?

Por último, despois da análise de todos estes factores, poderiam construir-se planos de intervenção para melhoria de convivência nos Agrupamentos de Escolas.

A convivência é um conceito essencial que vale a pena ser aprendido na escola é o sustentáculo de uma educação para um mundo global e o caminho para o sucesso educativo, sendo mais ou tão importante que os próprios conteúdos programáticos.

Nesta investigação fomos confrontados com o facto de a violência social ser conceptualizada como um amplo número de comportamentos de indisciplina praticados nas escolas. Verificamos que as representações dos professores apontam para uma violência escolar, que tem origens no exterior da escola e cuja solução tem que se procurar no exterior da escola.

Reconhecemos que cada escola, independentemente da legislação em vigor, deve preocupar-se em construir a sua própria identidade, dinâmica e coerência de funcionamento, investindo, de acordo com a sua realidade, na melhoria do desempenho dos Directores de Turma e como objectivo criar situações de ‘construção’ da disciplina e da convivência, ou seja, salvaguardar a dignidade e o bem-estar dos actores no acto educativo, contribuindo, deste modo, para a promoção e êxito dos alunos.

Assim, entendemos indispensáveis mudanças culturais em contexto educativo para a execução de medidas que, assumidas coerentemente e constantemente,

contribuem para a tolerância, solidariedade, diálogo e prática de valores democráticos, que melhorem a qualidade da convivência e o clima escolar.

Concluimos que o problema da (in)disciplina nas escolas, bem como o risco acrescido de aparecimento e crescimento da violência, que daí pode resultar, são consequência de um conjunto complexo de factores interiores e exteriores à escola.

Um dos erros para a resolução dos problemas de convivência escolar passa por considerar que a solução reside no exterior da escola, e que esta se sente impotente preferindo optar por uma cultura de alienação, apatia e de silêncio.

As responsabilidades dos problemas de convivência existentes na escola, não são apenas imputados a factores intrínsecos a esta, mas também a factores extrínsecos, nomeadamente às políticas educativas descordenadas dos sucessivos governos, embora os professores e os profissionais da educação, também não indiquem medidas educativas, a partir da escola, no sentido de diagnosticar, prevenir e incentivar a convivência e a disciplina. Se continuarmos à espera que a sociedade colmate a indisciplina, corremos sérios riscos de alguns professores continuarem a desvalorizar e a não considerarem pertinentes a resolução dos problemas de convivência prosseguindo com a solução mais habitual, da aplicação dos normativos e das punições dos prevaricadores. Muitos dos problemas de indisciplina na escola resultam dos contextos sociais e familiares em que os alunos vivem e da dificuldade de alguns docentes para lidar com este tipo de alunos.

Consideramos fundamental que a administração e gestão das escolas promova a construção de espaços de convivência e de participação para alunos e professores, bem como formação para a resolução de conflitos. O processo de ensino-aprendizagem deve centrar-se no aluno e não apenas nos programas, planificações e avaliações.

A responsabilidade de educar para a convivência é responsabilidade de todos, sociedade, família, professores, alunos e comunidade educativa. Necessitamos todos de interactuar e trabalhar por um projecto comum de convivência.

Referências bibliográficas e documentais consultadas

Livros e artigos

Abraham, A. D. (1972). Le monde intérieur des enseigants. Paris: EPI.ERES, EAP, Issy-les-Moulineaux.

Abramovay, M. & Rua, G. (2003). Violências nas Escolas, Versão Resumida,. Brasil: UNESCO.

Abric, J. C. & Tafani, E. (1996). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale: la représentation de l'entreprise. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 28, 22-31.

Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des répresentations sociales. In D. Jodelet, (Ed.) *Les représentations sociales,* 31-68. Paris: PUF.

Afonso, A. J. (1991). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de aula.* Braga: Universidade do Minho.

Afonso, N. G. (2005). *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico.* Porto: Asa.

Afonso, N. G. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional.* Lisboa: IIE.

Afonso, S. A. (2006). *A Indisciplina e a escola: Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CEB.* Porto: Universidade Portucalense (Tese Mestrado).

Alaoui, D. A. (1999). Ce que dit l'école et ce qui s'y passe. In P. Boumard, (Ed.) *L'Ecole, les jeunes, la déviance* (134-157). Paris: PUF.

Alarcão, M. I. (2006). *(Des) Equilibrios Familiares. Uma visão sistémica.* Lisboa: Quarteto (3ª edição).

Almeida, A. & Guerreiro, M. (1993). A família. In L. França, *(Coord.) Portugal, Valores Europeus. Identidade Cultural.* (181-220). Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pista para um debate. Educação e Modernidade. *Análise social,* XL (176), 579-593.

Alonso, M. B. (1987). La Disciplina Escolar en los Distintos Modelos Pedagógicos. *Revista de Ciencias de la Educación, nº 131,* 289-315.

Altable Vicario, Ch. (2008). Educar para convivir. In M. Lois & P.Negro (Coords.) Convivencia e Igualdade: Dimensiónes e Retos Educativos. Santiago de Compostela: USC, 171-190.

Álvarez Nuñez, Q. (2010). Los centros educativos como organizaciones. *Innovación Educativa*, *20*, 217-232.

Álvarez Núñez, Q. (2007). Imágenes de los centros educativos desde los modelos interpretativo-simbólicos. Revista Contacto nº especial - Organização Escolar e Áreas Curriculares, 217-249.

Álvarez Núñez, Q. (2003). Los Centros educativos como Organizaciones: Características y disfunciones básicas. *Revista Innovación Educativa, 13*, 273-289.

Alves-Pinto, C. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In C. Alves-Pinto & M. Teixeira *(org.) Pais e Escola – parceria para o sucesso*, (21-70). Porto: ISET.

Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola.* Alfragide: McGraw-Hill.

Alves-Pinto, C. (1992). Formas de estar na escola. *Textos de Apoio Administração escolar - I Módulo, caderno nº 1 - Porto ISET*, 41-46.

Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Separata Revista Portuguesa de História (I.H.E.S. - F.L.- Universidade de Coimbra, XXXVII*, 299-325.

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

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula.* Porto: Asa.

Amado, J. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola. Suportes Teórico-Práticos.* Porto: Asa.

Amado, J. (1998). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula – Um estudo de características etnográficas.* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).

Amaro, F. J. (2001). Crime e Violência. In H. Carmo *(Coord.) Problemas Sociais Contemporâneos* (pp. 342-355). Lisboa: Universidade Aberta.

Amaro, F. J. (1996). Crianças Maltratadas, Negligenciadas ou Praticando Mendicidade II. *Cadernos do CEJ,* Gabinete de Estudos Jurídico-Sociais, Ministério da Justiça. Lisboa.

Andrés, J. (1980). *Técnicas y práticas de relaciones humanas.* Bogotá: Instituto Latino Americano de Pastoral Juventud (IPLAJ).

Ângulo Rasco, J. F. (1990). "El Problema de la Credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico". In J. B. Martínez Rodriguez *(Ed.) Hacia un Enfoque Interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y currículum.* (95-110). Granada: Universidad de Granada.

Antunes, C. (2003). *Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral.* Petrópolis, R J: Vozes.

Antúnez, M. S. (1994). *Claves para la Organización de Centros Escolares (Hacia una gestión participativa y autónoma).* Barcelona: ICE - HORSORI.

Apple, M. W. (1989). *Educación y Poder.* Barcelona: Paidós.

Arblaster, A. (1988). *A Democracia.* Lisboa: Estampa.

Arribas, A. & Torrego, S. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. In J. Torrego, *(Coord.) Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia. Estratégias de mediación y Tratamiento de Conflictos* (27-67). Barcelona: Graó.

Aubert, N. (1991). Pouvoir et jeux de pouvoir. In N. Aubert, J. P. Gruère, J. Jabes, H. Laroche & S. Michel, *(Ed.) Management - Aspects humains et organisationnels* (pp. 326-366). Paris: PUF (3ª edição).

Ayerbe Pello & Aramendi Pello (2007). *Aprender a convivir. Um reto para la Educación Secundaria.* Madrid: Wolters Kluwer Educ.

Azevedo, J.; Silva, A.; Fonseca, A. (1999). "Valores e cidadania. A coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural", Seminário O Futuro da Educação em Portugal –tendências e oportunidades. Lisboa: Ministério da Educação DAPP

Bacharach, S. & Mundell, B. (1993). Organizational politics in school: micro, macro, and logics of action. *Educational Administration Quarterly 29 (9)*, 423-452.

Baginha, M. L. (1997). *Fenómenos de grupo e (in)disciplina na Aula.* Lisboa: Faculdade Psicologia e Ciências de Educação da Universidade Lisboa (Tese mestrado).

Bajoit, G. (1988). Exit, voice, loyalty... and apathy: les reactions individuelles au mécontement. *Revue Française de Sociologie, XXIX*, 325-345.

Ball, S. J. (1989). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar.* Barcelona: Paidós.

Ball, S. J. (1980). Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In P. Woods, *(Ed.) Pupil Strategies* (143-161). London: Croom Helm.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs de l'école.* Paris: Stock.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barcellona, P. (1992). *Posmodernidad y comunidad: El regreso de la vinculación social.* Madrid: Trotta.

Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bardisa, T. (2006). El complejo puzzle de la Educación Secundária. In T. Bardisa, & A. Viedma *(Coords.) Convivencia Escolar* (12-45). Madrid: UNED.

Bardisa, T. (2006). Los actores de los centros de secundária. In T. Bardisa, & A.Viedma *(Coords.) Convivencia Escolar* (pp. 47-97). Madrid: UNED.

Bardisa, T. & Cortázar, M. (2001). *Los Tipos de participación. Consensos y Conflictos en los Centros Docentes no Universitarios*, 99-138. Madrid: UNED.

Bardisa, T. (2002). El dificil Camino de la Nueva Enseñanza Secundaria en España. In L. Guedes *(Org.) A Escola e os Actores. Políticas e Práticas* (109-131). Porto: SPZN.

Barreiro, G. & Machado, V. R. (2010). Protocolos para una aula de convivencia. In G. Linares & P. Fuentes. *La convivencia escolar* (79-88). GEU.

Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas - Bullying.* Lisboa: Bertrand Editora.

Barroso, J. (1990). Factores pedagógicos e educativos da carta escolar. *Carta Escolar (Actas do Seminário de Vila Moura) GEP*, 79-90.

Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: A Inclusão exclusiva. In D. Rodrigues *(Ed.) Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (26-36). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1995a). Para o desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, 1-33.

Barroso, J. (1995b). Organização pedagógica e disciplina escolar: uma abordagem sócio histórica. *Colóquio: Educação e Sociedade*, 10, 75-98.

Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil.* Barcelona: Paidós.

Bates, F. L. (1992). A Escola, Sistema de Comportamentos. *Administração Escolar*, 2, 17-29.

Baudelot, C. & Establet, R. (1994). *O Nível Educativo Sobe.* Porto: Porto Editora.

Baudelot, C. (1991). A sociologia da educação: Para quê? *Teoria & Educação*, 3, 29-42.

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres.* Barcelona: Gedisa.

Becker, H. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la dèviance.* Paris: A.M. Métaillié.

Belsky, J. & Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist, 35,* 320-335.

Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola - o abandono escolar do ensino básico.* Lisboa: Fim de Século.

Bernoux, P. (1995). *A Sociologia das Organizações.* Porto: Rés Editora.

Besag, V. (1989). *Bullies and victims in school: a guide to understanding and management.* Milton Keynes's, Philadelphia: Open University Press.

Beynon, J. & Atkinson, P. (1984). Pupils as data gatherera: mucking and sussing. In S. Delamont, *Readings on Interaction in the Classroom* (255-272). London: Methuen.

Blaker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology,* 36 (10).29-44.

Blatchford, P. & Sharp, S. (1994). *Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour.* London and New York: Routledge.

Blaya, C. (2008). *Violência e maus tratos em meio escolar.* Lisboa: Instituto Piaget.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

Borg, M. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secundary schoolchildren. *Educational Research,* 41 (2). 137-153.

Borges, M. (2007). *Professores: imagens e auto-imagens.* Lisboa: Faculdade de Ciências Departamento de Educação (Tese doutoramento-policopiada).

Borrel, N. (1989). *Organización Escolar: teoria sobre las corrientes cientificas.* Barcelona: Humanitas.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1985). *Les héritiers: Les étudients et la culture.* Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Braga, M. C. (1995). *Instituições Políticas e Processos Sociais.* Venda Nova: Bertrand Editora.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Brophy, J. (1996). *Teaching problem students.* New York: Guilford.

Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa, *(Ed.) As Organizações Escolares em Análise* (121-139). Lisboa: Dom Quixote/IIE.

Bruschini, C. (1997). Teoria crítica da família. In M. Azevedo, & N. A. Viviane, *(Orgs.) Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento* (49-80). S. Paulo: Cortez.

Cabral, R. (1997). A reinvenção da escola. In P. Cunha, *(Org.) Educação em debate* (45-82). Lisboa: Universidade Católica.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.* Barcelona: Ariel Practicum.

Canário, R. (1995). *Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?* Lisboa: Instituto Inovação Educacional - Ministério da Educação.

Candau, V. (2000). *Reinventar a Escola.* Petrópolis: Vozes.

Carita, A. & Fernandes, G. (2000). *Indisciplina na sala de aula.* Lisboa: Presença.

Carlotto, M. (2002). A Síndrome de Burnout e o trabalho docente, 7, (1). *Psicologia e Estudo Maringá*, 21-29.

Carneiro, R. (1999). O Stress e a violência na Educação. In J. Pedro (O*rg.) Stress e Violência na Criança e no Jovem* (139-151). Lisboa: Departamento de Educação Médica e Clinica da Universidade de Pediatria, Faculdade de Medicina.

Carra, C. & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires; l'expérience de victimation. In B. Charlot & J. C. Emin, *(Coords.)Violences à l'école. État des savoirs* (61-82). Paris: Armand Colin.

Caruana, A. (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia 2º Ciclo de la ESO.* Alicante: Generalitat Valenciana.

Carvalho, A. (1998). *A Educação como projecto antroplológico.* Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. (1995). Da avaliação da indisciplina à disciplina na avaliação. *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*, Ficha A/11/I.I.E.

Carvalho, M. (2003). *Entre as Malhas do Desvio- Jovens, Espaços, Trajectórias e delinquências.* Oeiras: Celta.

Castilla, C. (2001). *Conflito y Convivencia en los Centros Educativos Concejo Educativo de Castilla y León.* Obtido em 10 de Maio de 2011, de www.concejoeducativo.org.

Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas escolas Portuguesas. O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis.* Porto: Porto Editora.

Cava, M. & Musitu, G. (2002). *La Convivencia en la escuela.* Barcelona: Paidós.

Cerezo, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar.* Lisboa: McGraw-Hill.

Chanlat, J. F. (1990). L'Être Humain, un être spatio-temporal. In J.-F. Chanlat, *(Dir.) L'indivídu dans L'Organizacions. Les Dimensions Oubliées* (161-164). Les Presses de L'université Laval: Éditions Eska.

Charlot, B. & Emin, J. C. (1997). *Violences à l'école: état des savoirs.* Paris: Armand Colin.

Chesnais, J. C. (1981). *Histoire de la violence: en occident de 1800 à nos jours.* Paris: Éditions Robert Laffont.

Chiavenato, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Adminstração.* S. Paulo: McGraw-Hill.

Clavel, G. (2004). *A Sociedade da exclusão. Compreendê-la para dela sair.* Porto: Porto Editora.

Cline, V. B. & Courier, S. (1973). Desensitization of children to television violence. *Journal of Personality and Social Psychology, 27*, 360-365.

Coie, J. & Dodge, K. (1998). Agression and antisocial behaviour. In W. Damon & N. Eisenberg *(Eds.) Handbook of Child Psychology Social na Emotional, and Personal Develoment. Social, Emotional, and Personality Development, (Vol. 3)* (779-862). New York: John Wiley & Sons (5ª ed.).

Cortez, M. & Vilhena, M. (2002). Violência na escola: o que pensam os alunos. In A. Estrela & J. Ferreira *(Eds.) Violência e Indisciplina na Escola* (787). Lisboa: Universidade Lisboa. AFIRSE.

Coscojuela Ferrando, M. (2010). La participación del alumnado en la construcción de las relaciones de convivencia. In J. Gázquez Linares & M. Pérez Fuentes, *La Convivencia escolar - Aspectos Psicológicos y Educativos* (47-50). Granada: GEU.

Costa, E. & Almeida, M. (2009). A Mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do Ensino Básico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho,* 1-14 (ISBN- 978-972-8746-71-1).

Costa, M. & Vilhena, M. (1998). *A violência na escola.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, S., Sampaio, A. & Melo. (1999). Dicionário de Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora.

Coulby, D. & Harper, T. (1985). *Preventing classroom disruption: Policy, practice and evaluation in urban schools.* London: Croom Helm.

Cousinet, R. (1952). *La formatión de l'éducateur.* Paris: PUF .

Coutinho, M. (1994). *O papel do director de Turma na Escola Actual. Dossier Rumos.* Porto: Porto Editora.

Crozier, M. (1983). *A Sociedade bloqueada.* Brasilia: Universidade da Brasilia.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *Acteur et le Systéme.* Paris: Éditions du Seuil.

Cruz, M. B. (1995). *Instituições Políticas e Processos Sociais.* Venda-nova: Bertrand Editora.

Cunha, P. (1991). A reforma educativa perante o problema da violência. *Colóquio violência na sociedade: comunicações . Ciências Sociais e Humanas*, 89-96.

Curwin, R. & Mendler, A. (1987). *La Disciplina en Clase.* Madrid: Narcea.

Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidades e Perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D. (1994). Parcerias Pais - Comunidade- Escola. *Inovação,*.VII, *(3)*, 377-390.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os professores e a família. A colaboração possível.* Lisboa: Livros Horizonte.

De Paúl, J. & Arruabarrena, M. (1996). *Manual de protección.* Barcelona: Masson.

Deaux, K. & Philogene, G. (2001). *Representations of the Social.* Oxford: Blackwell Publisher.

Debarbieux, É. (2007). *Violência na Escola - Um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.

Debarbieux, É. & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas.* Brasilia: Unesco.

Debarbieux, É. (Coord.). (1998). La violence à l'école: approaches européenes. *Revue Française de Pédagogie*, (123-151).

Del Rey, R., Mora-Merchán & Ortega, R. (2010). Programas e iniciativas para afrontar el ciberbullying. In G. Linares, & M. Pérez Fuentes, *La convivencia escolar* (275-280). Granada: GEU.

Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula.* Lisboa: Livros Horizonte.

Delors, J. (1996). *Educação, em Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Interacional sobre Educação para o Sec. XXI.* Asa: Rio Tinto.

Demailly, L. (1987). Questions de temps - Temps, pouvoir et relations de travail dans les établissements scolaires. *Les professions de l'education recherches et pratiques en formation,* 63-76 . Tome 1.

Descombre, M. (1985). *Classe Control - A Sociological Perspective.* London: George Allen.

Deutsch, M. (1973). *Resolution of Conflit - Constructive and Desconstructive.* New Haven and London: Yale University Press.

Devine, J. (2001). Lê marche de la violence scolaire. In E. Debarbieux & C. Blaya, *Violence à l'école et politiques publiques* (147-157). Paris: ESF.

Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofia de la educación.* Buenos Aires: Losada.

Dias, I. (2004). *Violência na Família. Uma Abordagem Sociológica.* Porto: Edições Afrontamento.

Díaz-Aguado, M. J. (2009). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria.* Madrid: Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense. Ministerio de Educación.

Díaz-Aguado, M. J. (2007). *Como mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI*. Obtido em 22 de Fevereiro de 2012, de http://mariajosediaz-aguado.tk.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). *El curriculum de La Violencia - Convivencia escolar y Prevención de la Violencia 3,.* www.aulainter cultural.org.article.php3?id (p. 31).

Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de violencia.* http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/3_1.htm.

Díaz-Aguado, M. J. (2001a). *Condiciones para mejorar la convivencia educativa.* Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

Díaz-Aguado, M. J. (2001b). El origen de la integración y la tolerancia en la educación infantil. *Revista Infancia, 68,* (33-35).

Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la violencia en los Jóvenes. Vol. 2. Pautas y unidades de Intervención.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J. & Arias, R. (1995). *Niños con Dificuldades Socio emocionales Instrumentos de Evaluación.* Madrid: Ministerio de lo Trabajo y de Asuntos Sociales.

Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade: representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar.* Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: Colibri.

Dios, M. (2008). Conflitividade e convivencia escolar. Bases para un Plan Galego de Convivencia Escolar. In M. Lois & P. N.(*Coords*.), *Convivencia e Igualdade: Dimensiones e Retos Educativos* (89-104). Santiago de Compostela: USC.

Doise, W. & Moscovici, S. (1990). Les décisions en groupe. In S. Moscovici, *Psychologie Sociale* (220-238). Paris: PUF.

Doise, W. (1986). Les represéntations sociales: définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (*Orgs*.). *L'étude des representations sociales* (81-94). Paris: Delachaux & Niestlé.

Dolan, S., Lamoureux, G. & Gosselin, E. (1996). *Psychologie du travail et des organisations.* Montréal et Paris: Gaetän Morin Ltée.

Domingues, I., Torres, L. & Sá, V. (1998). Associativismo Estudantil na Escola Secundária: Estruturas, Práticas e Paradoxos. In L. Lima, *(Dir.) Por Favor Elejam a B. O Associativismo estudantil na Escola Secundária* (113-146). Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Domingues, I., Torres, L. & Sá, V. (1995). O Associativismo Estudantil numa Escola Secundária: Estruturas, práticas e Paradoxos. *Inovação 8*, (1/2), (123-149).

Dubet, F. (2003). A Escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa (119)*, 29-45, Julho.

Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência.* Lisboa: Instituto Piaget.

Durkheim, E. (1987). *As regras do método sociológico.* Lisboa: Presença.

Epstein, J. (1984). School policy and parent involvement: Research. *Educational Horizons*, (62),70-72.

Erickson, F. (1989). Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock, *(Ed.) La Investigación de la enseñanza*, (Vol.II), 3 (5),195-301. Barcelona: Escola Moderna.

Escámez, J., Garcia, R., Pérez, C. & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica.* Barcelona: Octaedro-OEI.

Escolano, A. (1993). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *História de la Educación, XII-XIII*, 97-120.

Espírito, S. (1994). *Relação entre representações e comportamentos de indisciplina em alunos do 7º e 9º anos de escolaridade.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa (Tese mestrado).

Estêvão, C. (2008). *Educação, conflito e convivência democrática.* Braga: Universidade do Minho.

Estêvão, C. & Afonso, J. (1998). Associação de Estudantes em Contexto Escolar: a construção sociológica de uma singularidade organizacional. In L. Lima *(Dir.) Por Favor Elejam a B. O Associativismo Estudantil na Escola Secundária* (75-112). Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Esteve, M. (1992). *O Mal - Estar Docente.* Lisboa: Esher.

Esteve, M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa, *(Org.) Profissão Professor* (93-124). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. & Ferreira, J. (Orgs.). (2002). *Indisciplina e Violência na Escola.* Lisboa: AFIRSE/AIPELF.

Estrela, M. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (*Ed*.) *Ser professor no Limiar do Século XXI* (113-142). Porto: ISET

Estrela, M. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia - XXXIV, (1,2 e 3)*, 249-271.

Estrela, M. (1996). Prevenção da Indisciplina e Formação de Professores. *Revista Noesis, 37*, 29-38.

Estrela, M. & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino.* Lisboa: Estampa.

Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica. Disciplina e Indisciplina na Aula.* Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (1986). *Une Étude sur l'indiscipline en Classe.* Lisboa: (INIC)- Instituto de Inovação e Conhecimento.

Eurydice, E. (1995). A luta contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia. Lisboa: Ministério da Educação .

Fabra, M.L. & Domènech, M. (2001). Hablar y escuchar, relatos de professores y estudiantes. Barcelona : Paidós.

Falcão, M. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar.* Lisboa: Instituto de Inovação Eduacional.

Farber, B. (1999). Inconsequentiality - The Key to understanding teacher burnout. In R. Vanderbergue, & M. Huberman *(Eds.) Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (159-165). Cambridge: Cambridge University Press.

Feria, I., Monje, M., Rey, R., Ortega, R. (2010). La Convivencia Escolar: la percepción de la calidad por sus protagonistas. In J. G. Linares & P. Fuentes, *(Eds.) Investigación en Convivencia Escola - Variables relacionadas* (75-81). Almeria: GEU.

Fernandes, A. (1995). Etnicização e racização no processo de exclusão social. Sociologia. *Revista da Faculdade de Letras do Porto - I Série, Vol. V*, 7-67.

Fernandes, L. (2008). *Os medos dos professores... e só deles?* Lisboa: Editoriais Lda.

Fernández Enguita, M. (2003). *La Escuela a Examen.* Madrid: Pirâmide.

Fernández Enguita, M. (1993). *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro.* Madrid: Edición.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y Participación en el Sistema educativo: Sobre las Contradicciones de la Organización Escolar en un Contexto Democrático.* Barcelona: Paidós.

Fernández G., Villaoslada, E. & Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa.* Madrid: Catarata.

Fernández García, I. (2002). *Guía para la convivencia en la aula.* Bilbao: Praxis.

Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos.* Madrid: Narcea.

Ferraz, F. & Pereira, B. (2009). Práticas de lazer na ocupação dos tempos livres. Estudo eom jovens, de ambos os sexos, em diferentes contextos sociais. In L. Rodrigues, L. Saraiva, J. Barreiros & O. Vasconcelos *(Eds.) Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança II* (257-267). Viana do Castelo: ESE do I.P.Viana do Castelo.

Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender.* Porto: Afrontamento (3ª edição).

Ferreira, N., Bona, C. & Queiroz, J. (2002). Indisciplina e violência: palavras de ordem superáveis ou não na contemporaneidade? In A. Estrela & J. Ferreira, *(Org.) Violência e Indisciplina na Escola* (348-357). Lisboa: Universidade Lisboa. AFIRSE.

Ferreira, P. & Ferreira, N. (2002). A violência e a escola. In A. Estrela & J. Ferreira, *(Orgs.) Indisciplina e violência na Escola - XI Colóquio da AFISE/AIPELF* (358-366). Lisboa: Universade Lisboa.

Filipe, J. (1998). *O Delegado de Grupo: Uma estrutura de Gestão Intermédia. Opiniões dos Professores em duas escolas secundárias.* Évora: Universidade Évora (Tese mestrado).

Fiorenzo, A. (1981). Hacer cultura dentro y fuera de la escuela. *Cuadernos de pedagogía, 224*, 78-83.

Fleming, M. (1993). *Adolescentes e Autonomia.* Porto: Afrontamento.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Cientifica.* Lisboa: Monitor.

Fonseca, A. (2000 a). Comportamentos anti-sociais. Uma introdução. *Revista Portuguesa da Pedagogia, XXXIV, (1,2 e 3)*, 9-36.

Fonseca, A. (2000 b). *Menores e Justiça tutelar. A actividade jurisdicional entre 1989 e 1998, relativamente a Problemáticas da Infância e da Juventude.* Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Justiça.

Fonseca, A. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino básico: resultados de um questionário preenchido pelos próprios alunos (sef-report). *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXVI,(2)*, 279-300.

Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação, 5 (3)*, 23-48.

Formosinho, J. (1998 a). Trinta anos de resistência numa cultura burocrática. *Escola Moderna*, 3 (5), 19-22.

Formosinho, J. (1998 b). O Ensino Primário: De Ciclo Único de Ensino Básico Ciclo Intermédio de Educação Básica. *Cadernos PEPT*, 21.

Formosinho, J. (1996). De Serviço do Estado à Comunidade Educativa: Uma nova Concepção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, (1), 53-86.

Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa. *Revista Portuguesa de Educação,2 (1)*, 53-86.

Formosinho, J. (1988). Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa. *Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). A Gestão do Sistemar. Relatório de Seminário*, 53-102.

Formosinho, J. (1986). «O Sistema Educativo. Conceitos Básicos». In *Cadernos de Administração Escolar*. Braga, Área de Análise Social e Organizacional da Educação, 65-69.

Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 303-305.

Foucault, M. (2000). *Vigiar e punir histórias da violência nas prisões.* Petrópolis: Vozes (23ª ed.).

Fox, J. (1981). *Proceso de investigación en educación.* Pamplona: Universidad Navarra.

Freire, I. (1995). Perspectivas dos alunos acerca da relação de poder na sala de aula um estudo transversal. In A. Estrela & J. Ferreira, *(Org.)A Escola, um objecto de estudo. Actas do Colóquio da AFIRSE/AIPELF* (755-768). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Lisboa.

Freire, I. (1991). *Disciplina e Indisciplina na Escola. Perspectivas de Alunos e Professores de uma Escola Secundária.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Lisboa (Tese Mestrado).

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido.* S. Paulo: Paz e Terra.

Friedberg, E. (1995). *O Poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada.* Lisboa: Instituto Piaget.

Furnham, A. (1997). A cross-cultural content analysis of childrens television advertisements. *Sex Roles, 37 (1/2),* 91-99.

Gairín, S. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. In D. Fernández & M. Lopez, *Manual de Organización de Instituciones educativas* (17-67). Madrid: Escuela Española.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución.* Bilbao: Bakeaz.

Gannaway, H. (1978). Comprender la escuela. In M. Stubbs & S. Delamont, *(Eds.) Las relaciones profesor-alumno* (61-96). Barcelona: Oikos-Tau.

García Raga, & López Martín (2010). *A convivencia Escolar - Una mirada pedagógica, política y prospectiva.* València: Universitat de València.

García Raga, L. & Heras, C. (2008). *Cómo pueden ayudar las familias a resolver los conflictos en los centros educatvos? Aportaciones desde las técnicas de negociación y mediación a la mejora de la convivencia.* Madrid: CEAPA-MEC.

García Roca, J. (1996). Pobreza, vulnerabilidade e exclusión social. In R. Jares, *(Org.) Construir a paz. Cultura para a paz* (92-102). Vigo: Xerais.

Gaspar, et all. (2009). "Definição do problema e caracterização do fenómeno" , in C. Ferreira- Borges e H.Filho (Coord.) *Violência, Bullying e Delinquência*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, 23-53.

Geer, B. (1982). Ensinar. In S. Grácio & S. Stoer, *Sociologia da Educação* (189-203 (vol. II)). Lisboa: Livros Horizonte.

Gelles, J. (1999). Family Violence: prevention and treatment. In R. L. Hampton. www.sagepub.com.

Gelles, J. (1976). Abused wives: Why do the stay? *Journal of Marriage and the Family*, 38 (4) 659-668.

Gervilla, C. (1998). Educación y valores. In R. Gil, (*Dir.*) *Filosofia de la Educación hoy* (399-426). Madrid: Dykinson.

Gilly, M. (1990). Psicologia da Educação. In S. Moscovici, (*Ed*.) *Psychologie Social* (473-494). Paris: PUF.

Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales* (363-386). Paris: Presses Universitaires de France.

Gimeno, A. (2001). *A Família – o Desafio da Diversidade*. Lisboa. Instituto Piaget.

Gimeno, S. (2001). *Educar y convivir en la cultura global - las exigencias de la ciudadanía.* Madrid: Ediciones Morata.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas. In A. Nóvoa (*Org*.) *As organizações escolares em análise* (139-160). Lisboa: Dom Quixote.

Godás, A., Santos, R. & Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores?, *Bordón*, 60 (1), 45-58.

Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Goffman, E. (1993). *A apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias.* Lisboa: Relógio d'Água.

Gomes Carvalho, R. (2006). *"Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria"*. Obtido em 13 de Maio de 2012, de Revista Iberoamericana de Educación, nº 39/2: http://www.rieoei.org/1434.htm

Gomes Carvalho, R. (25 de octubre de 2006). Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN:1681-5653) nº *40/3*, 1-12 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Gomes, M. & Serrats, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica.* Lisboa: Edições Asa.

Gomes, R. (1992). *Culturas Organizacionais de Escola e Identidades Profissionais dos Professores.* Lisboa: Educa.

Gonçalves, R. & Machado, C. (2003). *Violência e Vítimas de Crimes (Vol. II) Crianças.* Coimbra: Quarteto.

Gondolf, E. & Fisher, E. (1991). Wife battering. In Rt. Ammerman & M. Hersen *(Eds.) Case studies of family violence* (237-292). New York: Plenum Press.

González González, T. (2004). Naturaleza y características de las organizaciones escolares: una aproximación inicia. In J. M. Olmedilla, *(Eds.) Organización y Gestión de Centros Educativos* (23-44). Madrid: UNED.

González, M. (2001). *La micropolítica en los centros escolares. Consideraciones generales e implicaciones.* Murcia: Universidad de Murcia.

González-Pérez, J. & Pozo, M. J. C. del (2007). *Educar para a não - violência.* Algueirão Mem-Martins: K Editora.

Gottfredson, D. C. & Graham, N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal, 31*, 761-784.

Gottfredson, M. (2001). *Schools and delinquency.* Cambridge: University Press.

Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar.* Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori.

Grácio, R. (1981). Prospectivas futuras. In M. Silva & M. Tomen (Coords.) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 649-696.

Guedes, L. (2003). Redes Comunicacionais na Escola EB2,3: Interacções entre Professores e Pais. In C. Alves-Pinto & M. Teixeira, *Pais e Escola - parceria para o sucesso* (95-140). Porto: ISET.

Guedes, L. (1997). *Redes Comunicacionales en la escuela pública del 2º Ciclo, Aportaciones para el estudio de la relación escuela-padres.* Madrid: UNED (Tese doutoramento).

Haber, J. & Glatzer, J. (2009). *Bullying - manual anti-gressão.* Alfragide: Casa das Letras.

Habermas, J. (1983). *Para a reconstrução do materialismo histórico.* S. Paulo: Brasiliense.

Hall, R. (1996). *Organizaciones: Estructuras, Procesos y Resultados.* Mexico: Prentice Hall Hispanoamericana. (6ª edição)

Hall, R. (1984). *Organizações: estruturas e Processos.* Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil. (3ª edição).

Hammersley, M. (1976). The mobilization of pupil attention. In M. Hammersley & P. Woods, *The Process of Schooling* (104-115). London: Routledge and Kegan Paul e Open University Press.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de Mudança.* Lisboa: McGraw-Hill.

Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal Relations and Education.* London: Routledge and Kegan.

Hawkins, R. & Pingree, S. (1982). Television's influence on social reality. In L. B. D. Pearl & J. Lazar, *(Eds.) Television and behavior: tem years of scientific progress and implication for the eighties* (179-190). Rockville, M: National Institute of Mental Health.

Herlyn, I. (1984). El grupo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. In B. Schafers, *(Dir.) Introducción a la sociología de grupos* (239-259). Madrid: Herder.

Hertherington, E. & Martin, B. (1979). Family interaction. In H. Quay & J. Werray, *(Eds.) Psychological disorders of childhood* (247-302). New York: Wiley.

Holdon, G. (1998). The development of research in to another consequence of family violence. In R. G. G. Holden & E.N. Jouriles *(Org.) Children exposed to marital violence. Theory, research and applied issues.* (1-18). Washington: American Psychological Association.

Horton, P. & Hunt, C. (1981). *Sociologia.* S. Paulo: McGraw-Hill.

Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration,* (10), 87-98.

Ianni, N. D. (2003). "La convivencia escolar:una tarea necesaria, posible y compleja", en Monografás virtuales. Ciudadanía democracia y valores en sociedades plurales,. *nº2, agosto-septiembre, http//wwwoei.es/valores2/monografia 02/reflexion 02 htm*.

Iborra, A. (2007). Perspectivas na Gestão de Conflitos. In J. González-Pérez & M. J. Pozo, *(Coord.) Educar para a não-violência - perspectivas e estratégias de intervenção* (105-141). Algueirão Mem-Martins: K. Editora.

Jacques, J. (1994). Les Groupes. In N. Côté, L. Belanger & J. Jacques, *(Coords.) La dimension humaine des organisations* (191-211). Quebec: Gäetan Morin.

Jarrosson, B. (1991). *Convite a uma Filosofia do Management.* Lisboa: Instituto Piaget.

Jesuíno, J. (1993). O trabalho. In L. França, *(Coord.) Portugal, Valores Europeus, Identidade Cultural* (75-112). Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Jesus, S. (1992). Gestão da disciplina na sala de aula e Inovação Educacional. *Revista Noesis, 23,* 70-74.

Jesus, S. (2004). Perspectivas para o bem estar-docente. In Á. Adão, & É. Martins (Org.) *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (81-92). Lisboa Ed. Universitárias Lusófonas.

Jesus, S. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Asa (2ª edição).

Jesus, S. (1996). *Influência do Professor sobre os alunos - Relação pedagógica, gestão da Indisciplina, motivação dos alunos.* Porto: Asa.

Jodelet, D. (1990). Représentation social, phenomènes, concept et théorie. In S. Moscovici *(Ed.) Psychologie Sociale* (357-378). Paris: PUF.

Jodelet, D. (1989). Représentation Sociales: un domaine en expansión. In D. Jodelet *(Ed.) Les Représentations Sociales* (31-68). Paris: PUF.

Kastersztein, J. (1991). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités. In C. Camilleri., J. Kastersztein, E.-M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti & A. Vasquez *(Dir.) Stratégie identitaires* (27-41). Paris: Presses Universitaires de France (PUF).

Katz, D. & Kahn, R. (1987). *Psicologia Social das Organizações.* S. Paulo: Atlas.

Kochenderfer, B. & Ladd, G. (1996). Peet victimization: Cause or consequence of school mal adjustement? *Child Development, 67 (4),* 1305-1317.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid: Pirámide.

Kuenzer, A. Z. (2004). Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho . *Trabalho, Educação e Saúde,* Rio de Janeiro, v.2 *(1),* 107-119.

Kutnick, P. & Jules, V. (1993). "Pupils" perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology, 63,* 400-413.

Lapassade, G. (1989). *Grupos, Organizações e Instituições.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Leite, C. (2007). A atenção ao multiculturalismo na educação escolar, em Portugal. In R. Bizarro, *(Org.) Eu e o Outro - Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s) Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (38-42). Porto: Areal.

Lessard-Hébert, M. G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Libâneo, J., Oliveira, J. & Toschi, M. (2005). *Educação escolar: políticas estrutura e organização.* São Paulo: Cortez.

Lima, J. A. (2002 a). "A cooperação entre pais e professores: contornos de uma questão controversa". In J. Lima (*org.*) *Pais e professores – um desafio à cooperação* (7-21). Porto: Asa

Lima, J. A. (2002 b). "A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In J. A. Lima (*org.) Pais e professores – um desafio à cooperação* (133-174). Porto: Asa.

Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública.* São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas - estruturas, Processos e conteúdos.* Porto: Porto Editora.

Lima, L. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação em Portugal sobre a escola. In J. Barroso *(Org.) O estudo da escola* (15-39). Porto: Porto Editora.

Lima, L. (1992 a). *A Escola como Organização e a Participação Escolar.* Braga: Instituto de Educação.

Lima, L. (1992 b). *Organizações Educativas e Administração Educacional. Relatório da Disciplina.* Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Lima, L. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A participação dos Alunos.* Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, L. (1987). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia.* Lisboa: Presença (3ª edição).

Lima, L. & Afonso, A. (1990). Participação discente e Socialização normativa na perspectiva de uma sociologia das organizações educativas. *Aprender(11),* 29-37.

Little, J. (2002). Professional communication and collaboration. In W. E. Hawley *(Eds.) The Keys to effective schools, Educational reform as continuous improvement* (43-55). Thousand Oaks CA: Corwin Press.

Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48,* 371-410.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação - a construção de identidades profissionais em docentes.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, J. A. & Rutherford, Robert. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula.* Porto: Porto Editora (2ª edição).

Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem".* Coimbra: Quarteto.

Lopes, J. T. (1997). *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar urbano.* Porto: Afrontamento.

Magalhães, O. (1992). *Verso e Reverso: Alunos, Professores e Indisciplina - Um estudo numa escola secundária.* Lisboa: Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Lisboa (Tese Mestrado).

Magalhães, T. (2005). *Maus tratos em Crianças e Jovens.* Coimbra: Quarteto.

Marc, E. & Picard, D. (1994). *A interacção Social.* Porto: Rés.

March, J. & Simon, H. (1979). *Les Organisations. Problemes Psycho-sociologiques.* Paris: Dunod (2ª edición).

Marchand, H. (2002). *Maus tratos (bullying) nas escolas: alguns dados, alguns problemas e algumas pistas de actuação.* Lisboa: XI colóquio na Universidade de Lisboa, Novembro 2001.

Marín, R. (1993). *Los valores, un desafio permanente.* Madrid: Cincel.

Maroco, J. (2003). *Análise estatística.* Lisboa: Sílabo.

Marques, A. N. & Pereira, B. (2001). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. In A. Estrela, & J. Ferreira *(Orgs.) Violência e Indisciplina na Escola (Actas do XI colóquio)* (552-560). Lisboa: Universidade de Lisboa, AFIRSE.

Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos. Que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva *(Orgs.) Os Professores e as Famílias - a Colaboração Possível* (23-48). Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (1991). *A escola e os pais. Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, V. (2003). Olhos alerta numa escola desatenta. In M. Matos & J. Correia *(Orgs.) Violência e Violências da e na Escola* (123-125). Porto: Afrontamento.

Martín, E. (2000). *Família y sociedad.* Madrid: Rialp.

Martinelli, D. & Almeida, A. (1998). *Negociação e solução de conflitos.* S. Paulo: Atlas.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro.* Sevilla: Movimiento Cooperativo de Escuelas Popular.

Martínez Bonafé, J. (1990). El Estudio de Casos en la Investigación Educativa. In J. B. Martínez Rodriguez, *(Ed.) Hacia un Enfoque Interpretativo de la Enseñanza* (57-68). Granada: Universidad de Granada.

Martínez Fernández, M. (2010). El cyberbullying y otros riesgos de las TIC para los menores europeus: retos para su identificavión y clasificación. In J.J. Gázquez

Linares & Mª. C. Pérez Fuentes, (Ed.)La Convivência Escolar –Aspectos psicológicos y educativos (125-130). Almeria. GEU

Martins, J. C. (2001). Indisciplina e Violência - sentimentos de frustração? *Revista o Docente, Associação Nacional de Professores, (7)* 33- 36

Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). *Violência na escola:vítimas, provocadores e outros Tema 2, nº1 FMH/PEPT/GPT*. Obtido em 10 de Janeiro de 2012, de www.fmh.utl.pt/aventurasocial.

Matos, M., Negreiros, J., Simões, C. & Gaspar, T. (2008). Definição do Problema e caracterização fenómeno. In H. F. Ferreira-Borges, *(Org.) Violência, Bullying e Delinquência: Gestão de Problemas de saúde em Meio Escolar (III),* (23-53). Lisboa: GDP e IEFP.

McDermott, R. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Education Review, 47, (2),* 198-213.

Melo, L. (2008). O Poder e as estratégias dos alunos. In C. Alves-Pinto *(Org.) Alunos na Escola - imagens e interacções* (205-228). Porto: ISET.

Melo, L. (1993). "O Poder e as Estratégias dos Alunos. Contributo para uma reflexão sobre a organização escola". In M. Teixeira. *Poder nas Organizações* (31-35). Porto: ISET.

Mendes, B. (2005). Formação de professores reflexivos : Limites, possibilidades e desafios . *Linguagens, Educação e Sociedade,* (13), 37-45. Universidad Federal do Piauí.

Merazzi, C. (1983). Apprendre a vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education, 6,* 101-106.

Meyer, R. (1978). *Statut de la sanction et image de l'enfant dans la représentation de l'enseignant à l'école élèmentaire.* Aix-en-Provence: Université de Provence. Thése (3e cycle).

Michaud, Y. (1989). *A violência.* S. Paulo: Ática.

Minc, A. (1995). *A Embriaguez Democrática.* Linda - a- Velha: Difel.

Mintzberg, H. (1986). *Le Pouvoir dans les Organisations.* Paris: Les Éditions d'Organisation.

Mintzberg, H. (1990). *Le Management - Voyage au Centre des Organizations.* Paris: Les Éditions d'Organization.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Monjas Casares, M. (2007). *Cómo Promover la Convivencia, Programa de Asertividad y Habilidades Sociales.* Madrid: CEPE.

Montadon, C. (1994). As relações pais professores na escola primária: das causas de incompreensões recíprocas. In P. Durning, & J. Pourtois *(Eds.) Éducation et famille* (189-205). Bruxellas: De Boeck.

Moore, C. (1995). *El proceso de la mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos.* Barcelona: Granica.

Moreno, S. (1993). *Guia del aprendizaje participativo. Orientación para estudiantes y maestros.* México: Editorial Trillas.

Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente.* Porto: Porto Editora.

Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização.* S. Paulo: Atlas.

Morin, E. (1991). *Introdução do Pensamento Complexo.* Lisboa: Instituto Piaget.

Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social.* Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (1961). *Las Psychanalyse, son image et son public.* Paris: Press Universitary de France.

Munício, P. (1996). Las estructuras Organizativas. In F. Dominguez & L. Mesanza *(Coords.) Manual de Organización de Instituciones educativas* (123-153). Madrid: Escuela Española.

Musitu, G. (2003). A Bidirecionalidade das Relações Família/Escola. in C. Alves-Pinto & M. Teixeira (Org.) *Pais e Escola – parceria para o sucesso* (141-174). Porto: ISET.

Musitu, G. & Cava, M. (2001). *La familia y la educación.* Barcelona: Octaedro.

Musitu, G., Román, M., J. & García, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos.* Barcelona: Labor.

Mussen, P. H. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança.* São Paulo: Harba 3ª edição.

Nash, R. (1978). Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores. In M. Stubbs & S. Delamont, *(Eds.). Las relaciones profesor alumno* (97-111). Barcelona: Oikos-Tau.

Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis. Trajectórias, intervenções e prevenção.* Lisboa: Editorial Notícias.

Neto, F. (1998). *Psicologia Social - Volume I.* Lisboa: Universidade Aberta.

Neves, J. (1999). *Como prevenir e resolver o stress de professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Asa.

Neves, T. (2003). Quando se fala de violência escolar. In J. Correia & M. M. (orgs.), *Violência e violências da e na Escola* (115-122). Porto: Afrontamento/CIIE.

Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen.* Porto Alegre: Artes Médicas, 8ª edição.

Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no trabalho. In M. Teixeira (ed.) *Ser professor no Limiar do Século XXI,* (142-181). Porto, ISET

Nogueira, M. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológica. *Educação e Modernidade, Análise Social*, XL, (*176*), 563-578.

Noronha, Z. & Noronha, M. (1992). *Escola, Conflitos. Como Evitá-los, Como Geri-los?* Lisboa: Escolar Editora.

Not, L. (1989). *O Ensino Interlocucional: para uma Educação na Segunda Pessoa.* Lisboa: Instituto Piaget.

Nóvoa, A. (1994). *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. *Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Perspectivas e realidades*, 15-38.

Núria Felip, N. & Dolors Capell, i Castañer, D. (2010). Una visión panorámica de la mejora de la convivencia en Educación Primaria en Catalunya. In G. Linares & M. Pérez Fuentes, *La Convivencia Escolar* (29-34). Almeria: GEU.

Obin, J. P. (1993). *La crise d'organisations scolaire.* Paris: Hachette.

O'Donoghue, J. (1995). Violences in the School. In L. L. Adler & F. Denmark *(Eds.). Violence and the Prevention of violence* (102-219). USTAmérica: Greenwood Publishing Group.

Olweus, D. (1993). *Bullying in school. Wat we Know and What we can do.* Oxford: Blackwell Publishers.

Ortega, M. (2005). *El Grupo de Discussión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa.* Barcelona: Laertes.

Ortega, R. & Rey, D. (2002). Aprender a pedir ayuda: medición en conflictos. In R. Ortega *(Coord.) Estrategias educativas para la prevención de la violencia. mediación y diálogo* (83-98). Madrid: Cruz Roja Juventud.

Ortega, R., et al. (2004). *Convivencia y riesgo de violencia escolar en Managua y su área metropolitana.* España: Universidad de Córdoba.

Ortega, R. (2000). *Educar la Convivencia para prevenir la Violencia.* Madrid: Aprendizaje/A. Machado Libros.

Ortega, R. (1997). El proyecto "Sevilla anti-violencia escolar" un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313*, 143-161.

Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre violencia y maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Revista de Educación*, 27 y 28, 191-216.

Osborne, E. (1996). El niño, la familia y la escuela: una perspectiva internaccional. In E. Dowling & E. Osborne *(Comp.) Família y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles* (67-81). Barcelona: Paidós.

Ovejero, A. (2004).*Técnicas de negociación. Cómo negociar eficaz y exitosamente.* Madrid: Mcgraw-Hill.

Pais, J. (2003). *Culturas Juvenis.* Lisboa: INCM.

Palácios, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa.* Madrid: Santillana.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social.* Perafita: Areal.

Patricio, M. (2002). *Globalização e diversidade - A Escola Cultural, uma resposta.* Porto: Porto editora.

Pearl, A. (1988). The Requirements of a Democratic Education. In R. Slee, *(Ed.) Discipline and Schools* (225-243). Melbourne: The MacMellan Company of Australia.

Peiró i Gregóri, S. (2009). *Valores Educativos y Convivencia.* Alicante: Club Universitario.

Pellegrini, A. & Smith, P. (1993). School recess: implications for education and development. *Review of Educational Research, 63,(1)*, 51-67.

Pereira, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças.* Porto: Fundação Calouste Gulbenkian MCT.

Pereira, B. (2001). A violência na escola - formas de prevenção. In B. Pereira & A. Pinto. *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir* (17-30). Porto: ASA.

Pereira, A., Pinto, A., Pereira, P. & M. Neto. (2001). *A escola e a criança em risco (intervir para prevenir).* Porto: ASA.

Pereira, B. (1997). *Estudo e Prevenção do Bullying no Contexto Escolar - O recreio e as práticas agressivas das crianças.* Braga: Universidade Minho (Tese de doutoramento).

Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, L. (1996). O 'bullying' nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo, *(Eds.) Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia - Universidade do Minho* (71-81). Braga: Universidade do Minho.

Pereira, O. G. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional.* Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Pérez Pérez, C. (2009). *Valores y normas para la convivencia en el aula.* Madrid: Eos.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativo. Retos e Interrogantes* I. *Métodos II Técnicas y Análisis de Datos.* Madrid: Editorial La Muralla.

Perrenoud, P. (2001). Entre a Família e a Escola, a criança mensageira e mensagem. In C. Montandon & P. Perrenoud *(Dir.) Entre Pais e Professores, um diálogo impossível. Para uma análise sociológica das interacções entre família e a escola* (29-56). Oeiras: Celta Editores.

Perrenoud, P. (1995). *Oficio do aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (1987). Le ‘go-between’ : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. In C. Montandon & Ph. Perrenoud *(Dir.) Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? L'analyse sociologique des interacions entre la famille et l'école* (49-87). Berne: Peter Lang.

Perrow, C. (1983). La Théorie des organisations dans une societé d'organisation. In F. Séguin & J. F. Chalant, *(Dir.) L' analyse des organisations - une antologie sociologique - Tome I Les theories de l'organisations* (461-471). Montreal: Gäetan Morin.

Pinho, L. (1991). Comunicação Afectiva e Relacional Professor-Aluno: A Empatia na Relação Educativa Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, (83-97), Braga: Universidade do Minho.

Pinos, C. (2010). Mejora de actitudes de convivencia con una intervención específica en un Instituto de Secundária. In J. Linares & M. Fuentes, *(Eds.) Investigación en Convivencia Escolar* (237-242). Granada: GEU.

Pinto, C. (2011). *Socialização dos jovens e a convivência na escola.* Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET) (Tese Mestrado).

Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica.* Coimbra: Ed. Limitada Coimbra.

Pozo, C. J. & Pérez-González, J. (2007). *Educar para a não-violência - Perspectivas e estratégias de intervenção.* Algueirão Mem-Martins: Educação.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Raguzo, F. (2005). *O Desafio do Multiculturalismo: entre a identidade e o reconhecimento.* Braga: Universidade do Minho.

Relvas, A. (1999). Escola de ontem face aos adolescentes de hoje: como poderá ser amanhã? In J. T. M. Pinto & A. Relvas, *(Coords.) As pessoas que moram nos alunos* (pp. 75-95). Porto: Asa.

Resende, J. & Dionísio, B. (2005). Escola Pública como Arena Política: Contexto e Ambivalências da Socialização Política Escolar. *Educação e Modernidade - Análise Social, XL (176),* 661-680.

Roberts, E. (1982). Television and sexual learning in childhood. In L. B. D. Pearl, & J. Lazar, *(Eds.) Television and behavior: Tem years of scientific progress and implication for the eighties* (Vol. 2), 179-190. Rockville, M: National Institute of Mental Health.

Rocher, G. (1994). *Sociologia Geral.* Lisboa: Presença.

Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral - A acção social. (5ª edição).* Lisboa: Presença.

Rodrigues, A. (2008). Práticas Associativas dos Alunos na Escola Secundária. In C. Alves-Pinto, *(Org.) Alunos na Escola - imagens e interacções* (229-294). Porto: ISET.

Rodrigues, A. (2001). *Práticas Associativas dos Alunos na Escola Secundária.* Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique (Tese Mestrado).

Rodrigues, A. (1998). *Pais Professores e Pais não Professores: Diferenças e semelhanças.* Porto: Instituto Superior Educação e Trabalho (CESE).

Rodríguez Fernández, A. (1992). *Psicologia de las Organizaciones: teoría y Método.* Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitárias.

Rodríguez Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência.* Porto: Profedições .

Rodríguez Jares, X. (2006). *Educar para a Verdade e a Esperança.* Porto: Asa.

Rodríguez Jares, X. (2002a). *Educação para a paz: sua teoria e sua prática* Porto Alegre: Artmed . *(2ª edição).*

Rodríguez Jares, X. (2002b). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas.* Vigo: Xerais.

Rodríguez, Nora (2004). *Guerra en las Aulas: Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos.* Madrid: Temas de Hoy.

Rojas, M. (1996). *La semilla de la violencia.* Madrid: Espasa Calpe.

Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular.* Lisboa: IIE.

Romero, N. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres.* Paris: Syros.

Ruíz, R., & Merchán, M. (1997). El problema el maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía, nº 270* (45-50).

Russel, B. (1990). *O Poder. Uma nova análise social.* Lisboa: Fragmentos.

Sá, E. (2008). *Abandono e adopção.* Coimbra: Almedina.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e Prácticas na Gestão Pedagógica. O caso do Director de Turma.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sáez, O. (1993). Perspectivas Actuales de la Organización. In O. Sáez *(Coord.) Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica* (9-40). Alcoy: Marfil.

Salvados, P., & Gregóri, I. (2009). *Valores Educativos y Convivencia.* Alicante: Club Universitario.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola.* Lisboa: Caminho.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Caminho.

Samuel, S. (1986). Why children fail to learn and what to do about it. *Exceptional Children, 53,* 7-16.

Sani, A. (2002). *As Crianças e a Violência.* Coimbra: Quarteto.

Santiago, R. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santiago, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural.* Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese doutoramento).

Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre os bastidores - o lado oculto da organização escoplar.* Porto: Asa.

Santos Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende.* Porto: Asa (2ª edição).

Santos Guerra, M. A. (1996). Investigar en Organización o el Arte de Cambiar através del Conocimiento. In G. Domínguez & J. Mesanza, *(Coords.) Manual de Organización de Instituciones Educativas* (405-437). Madrid: Escuela Española.

Santos Guerra, M. A. (1994). *Aprender a conviver na escola.* Porto: Asa.

Santos Guerra, M. A. (1993). Espácios Escolares. *Cuadernos de Pedagogía, 217*, 55-58.

Santos Guerra, M. A. (1992). "Cultura y Poder en la Organización Escolar". In AA.VV.: Cultura Escolar y Desarrollo organizativo. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 159-189.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Investigar en Organización.* Málaga: Universidade Málaga .

Santos, B. (1999). *Um Discurso sobre as Ciências.* Porto: Afrontamento.

Santos, B. (1995). *Pela Mão de Alice - O Social e o Político na Pós-Modernidade.* Porto: Afrontamento.

Santos, M. & Dias, M. (1993). Bem-estar individual, relações interpessoais e participação social. In L. França, *Portugal, Valores Europeus. Identidade Cultural* (pp. 43-73). Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Sarmento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores.* Porto: Porto Editora.

Sarraceno, C. (1992). *Sociologia da Família.* Lisboa: Presença.

Sartori, G. (2001). "Multiculturalismo y sociedade desmembrada". In G. Sartori *La sociedade multiétnica Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, México, Taurus, 59-89.

Seijo, J. & Olmedilla, J. (2001). La convivencia y la disciplina en los Centros Escolares. *Proyecto de Innovación Atlántida. "Educación y cultura democrática.*, 1-290.

Seijo, J. & Olmedilla, J. (2003). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares.* Madrid: Federación de Enseñanza, CC.OO.

Silva, A. (2003). *Formação, Percursos e Identidades.* Coimbra: Quarteto.

Silva, E. (1995). Questões de Indisciplina na Classe: Algunas Perspectivas. *Cadernos de Consulta Psicológica (10/11)*, 35-41.

Silva, M. E. (2006). *Burnout: por que sofrem os professores?* Obtido em 15 de 01 de 2012, de http://revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/v6n1a 08.htm.

Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. Lima *(org.) Pais e Professores – um desafio à cooperação* (97-132). Porto: Asa.

Silva, P. (1994). Relação Escola-Família: 1974-1994. Duas Décadas, um Balançao. *Revista Inovação, 7 (3)*, 307-355.

Silva, P. (1993). Formação de Professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In D. Davies, *(Org.) Os professores e as famílias, a colaboração possível* (77-92). Lisboa: Livros Horizonte.

Simon, H. (1989). *A razão das coisas humanas.* Lisboa: Gradiva.

Smith, P. K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux & C. Blaya *(Org.) Violencia nas escolas e políticas públicas* (pp. 187-205). Brasilia: UNESCO.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A Cross-National perspectives* (2-27) Londres: Routledge.

Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives.* London, New York: Routledge, 20-56.

Snyders, G. (1988). *Alegria na escola.* São Paulo: Manole.

Soeiro, J. (2003). Violências e desencontros. In J. Correia & M. Matos *(Org.) Violência e Violências da e na Escola* (31-47). Porto: Afrontamento.

Soriano Díaz, A. (2009). Convivencia y Conflicto. La escuela como espacio de paz. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 13, (1)*, 321-334.

Sousa, J. & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In *Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia (Vol.I),* 371-381. Braga Universidade do Minho.

Sousa, J. (2002). Em busca de uma teoria da pessoa: relato de uma investigação. In A. Estrela, & J. Ferreira *(Org.) Indisciplina e Violência na Escola* (617-626). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa AIPEF/AFIRSE.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação.* Porto: Profedições.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional.* Amadora: McGraw-Hill.

Sprinthall, N., Collins & Andrew, W. (1999). *Psicologia do Adolescente. Uma Abordagem Desenvolvimentista.* Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso.* Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. & Araújo, H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia.* Lisboa: Escher.

Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Porto: Afrontamento.

Stoer, S. R. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia, *(Orgs.) Transnacionalização da educação, da crise da educação à "educação" da crise* (241-275). Porto: Afrontamento.

Strategor. (1993). *Estratégias, Estruturas, Decisão, Identidade, Política Global de Empresa.* Lisboa: Dom Quixote.

Straus, P. (1990). Maltraitances: qui, pourquoi, comment? In *L'Enfance Maltraitée-Les Violences dans les Familles,* 27-47. Paris. L'Institut de L'Enfance et de la Famille.

Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interacções humanas.* Petrópolis, R. J: Vozes.

Taylor, C. (1994). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

Taylor, S. & Bodgan, R. (1990). *Investigación a los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de Significados.* Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadania en la sociedad moderna.* Madrid: Anaya.

Teixeira, M. (2008). Clima de Escola na perspectiva dos alunos. In C. Alves-Pinto *(Org.) Alunos na Escola - imagens e interacções.* (79-116). Porto: ISET.

Teixeira, M. (Coord.). (2002). *O Estado da Educação pela voz dos seus profissionais, análise dos resultados da consulta nacional da FNE.* Porto: ISET.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola.* Amadora: McGraw-Hill.

Teixeira, M. (1993). *O Professor e a Escola. Contributo para uma abordagem organizacional.* Braga: Universidade do Minho (Tese Doutoramento).

Terrail, J.P. (1997). La sociologie de interactions famille/école. Sociétés Contemporaines. (25) 67-83.

Terry, G. (1980). *Principios de organización.* México: Compañia Editorial Continental.

Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa.* S. Paulo: Gente.

Tognetta, L. & Assis, O. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afectividade. *Educação e Pesquisa, 23, (1),* 49-66.

Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Pedagógica, 1 (V),* 169-178.

Torrego, J. & Moreno, J. (2003/7). *Convivencia y Disciplina en la Escuela. El Aprendizaje de la Democracia.* Madrid: Alianza.

Torrego, J. & Moreno, J. M. (2001). *Un Modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: Proyecto Atlántida.* Madrid: UNED.

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. *Tabanque, (18),* 31-48.

Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones educativas. Manual de formación de mediadores.* Madrid: Narcea.

Torrego, J. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. In J. Torrego *(Coord.) Modelo integrado de mejora de la convivencia - Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (26-67). Barcelona: Graó.

Torrego, J. (2002). Nuevos Enfoques de Actuación ante el conflicto y los problemas de la Convivencia escolar. In I. Fernández *(Coord.) Guia para la convivencia en la Aula* (173-179). Bilbao: Praxis.

Torres, J. (1992). *El Currículo Oculto.* Madrid: Morata.

Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa escola portuguesa.* Oeiras: Celta.

Touriñán, J. M. (2010). Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación, (8),* 6-23.

Trianes, T. & García, C. (2002). Educación Socio-Afectiva y Prevención de Conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria del Professorado (nº 44),* 175-189.

Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* S. Paulo: Atlas.

Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.* Andalucia: http://convivenciaescolar.net/RACE/pdf, consultado 21 jan. 2012- Junta Andalucia.

Tyler, W. (1991). *Organización Escolar.* Madrid: Morata.

Vala, J. (1993). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & B. Monteiro *(Coords.) Psicologia Social (XIII*), 353-384. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, D. & Costa, M. (1994). A violência nos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação, (7),* 255-288.

Valente, A. (2003). Educação e Segurança: Globalizar a Educação para Globalizar a Insegurança. *Comunicação apresentada no VII Congresso Nacional da Associação de Auditores dos Cursos de Defesa Nacional, (21 e 22 de junho), Coimbra*, 1-7.

Valeriana Guijo & Sara Calderón, (2010). Desorrollo de competencias para la convivencia escolar: la influencia del professor. In J. Linares & M. Fuentes, *(Eds.) Investigación en Convivencia Escolar - Variables relacionadas* (pp. 125-130). Granada: GEU.

Vallejo, R. & Gestoso, C. (2006). *Mediación - Proceso, tácticas y técnicas.* Madrid: Pirâmide.

Veiga, F. (2001). Indisciplina, violência e formação de professores. *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do XI Colóquio, Lisboa, AFIRSE, FPCE/UL*, 535-549.

Veiga, F. (1999). *Indisciplina e Violência na escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais.* Coimbra: Almedina.

Veiga, F. (1995). *Transgressão Escolar e Auto-conceito dos Jovens na Escola.* Lisboa: Fim de Século.

Veiga, F. (1988). Disciplina materna, auto-conceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Pedagógica, (4)*, 47-56.

Veiga, F. (1985). *Promoção do comportamento Adequado na Aula - Perspectivas psicológicas - Influência na auto-estima escolar- Tomo I, .* Lisboa: Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e capacidade científica.

Veiga, M. (1994). Valor como projecto em educação. *Mathésis, (3)*, 231-238.

Velho, G. (2000). Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In G. Velho & M. Alvito. *Cidadania e violência* (11-25). Rio de Janeiro: UFRJ/ Ed. FGV (2º ed.).

Viedma, A. (2006). Modelo para el análisis de los sistemas de convivência de los centros. In T. Bardisa, & A. Viedma, *(Coords.) Convivencia Escolar* (132-176). Madrid: UNED-Projecto Sócrates Comenius.

Vilas-Boas, M. (1994). A relação Escola-Familia inserida na problemática das reformas curriculares. *Ensaios de Educação Participada,(7), 1993, ESES, 5,*, 12-16.

Voluzan, J. (1975). *L'école primaire jugée.* Paris: Larousse.

Watkins, J. & Wagner, P. (1991). *La Disciplina Escolar.* Barcelona: Paidós.

Weber, M. (1971). *Économie st Société.* Paris: Plon.

Weick, K. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of Management Studies, 25 (4)*, 305-17.

Weiner, I. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência.* Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Willinsky, J. (2002). Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de pesquisa (nº 117.)*, 29-52.

Wittrock, M. (1989a). *La investigación de la Enseñanza, I - Enfoques. Teorías y Métodos.* Madrid: MEC-Paidós.

Wittrock, M. (1989b). *La investigación de la Enseñanza, II - Métodos Cualitativos y de Observación.* Madrid: MEC-Paidós.

Woods, P. (1989). *La Escuela por Dentro: La Etnografia en la Investigación Educativa.* Barcelona: Paidós.

Wragg, E. (1984). Conducting and Analysing Interviews. In T. B. J. Bell, *(Eds.) Conducting Smalls cale Investigattions in Management* (177-197). London: Harper and Row in association With the Open University.

Xiberras, M. (1993). *As Teorías da Exclusão, para uma construção do Imaginário do Desvio.* Lisboa: Instituto Piaget.

Zinka, R. (2001). Um bom mais. In D.Sampaio et al. Indisciplina e violência na escola, 31-40, *Cadernos de Criatividade* (3), Lisboa. Publicação Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 39/2010 de 2 de Setembro. *Diário da República nº 171 - I* ***Série.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, *Diário da República nº 79/08- I* ***Série.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República nº 4 - I* ***Série.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 30/2002 de 20 de Dezembro. *Diário da República nº 294 - I* ***Série - A.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 201 - I* ***Série - A.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República nº 15 - I* ***Série - A.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 166/99 de 14 de Setembro. *Diário da República nº 215 - I* ***Série- A.***
Ministério da Justiça.

Decreto Regulamentar nº 10, de 21 de Julho /1999.

Decreto-Lei nº 115 - A/98, de 4 de Maio. *Diário da República nº 102 - I* ***Série - A.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 515 de 24 de Novembro, *Diário da República nº 24/99* - ***Série I.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, *Diário da República nº 107/91* - ***Série I.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Dec. Lei 270/98, de 1 De Setembro. *Diário da República nº 201/98* - ***Série I.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237/86* - ***Série I.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 211-B/86, 31 de Julho. *Diário da República nº 174/86* - ***Série I.*** Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria nº 679/77 de 8 de Novembro. *Diário da República nº 258/77-* ***Série I.*** Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.

Artigos de imprensa

Aguiar, C. (2007). Abandono escolar agravou-se em 2006, *Jornal Diário de Notícias*, 9 de Maio, pp.1-3.

Campos Ferreira, E. (2008) *RTP1, Programas televisivo Prós e Contras* – Educação: o fim da autoridade?

Cabrita, F. (2001). Uma facada na infância – A violência entre menores. *Revista do Expresso*, 27 de Janeiro, pp. 30-36.

Margarido, M. J. (2002). Mais roubos e violência escolar. *Jornal Diário de Notícias*, 2 de Fevereiro, p. 21.

Wong, B. (2002). Professores vítimas de incidentes quase triplicou em três anos. *Jornal Público*, de 1 de Março, p.2.

Neves, C. (2002). Criminalidade aumenta nos jovens e Escola degradada promove agressão. *Jornal Diário de Notícias*, de 14 de Julho, 26-27.

Lacerda, M., Lito, R. e Marques, R. (2008) Violência na Escola. *Revista Sábado* (204), 27 de Março, pp. 49-56

Maia, N. (2008). "Violência nas escolas não é problema de tribunais". Entrevista Presidente do Supremo Tribunal de Justiça . L. Noronha de Nascimento, *Jornal de Notícias*, 7 de Abril , 3-5.

Pereira, P. A. (2010). A Exclusão social em Portugal. *Jornal de Notícias*, 26 de Outubro, p. 2.

Sites da Internet:

http://www.acime.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/guia_diversidade.pdf

Azevedo, J. (1999). Valores e cidadania: a coesão, a construção identitária e o diálogo intercultural: versão resumida / Joaquim Azevedo, Augusto Santos Silva, António Manuel Fonseca.-[Lisboa: Ministério da Educação], 1999 . - 24 f.

http://www.acime.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/guia_diversidade.pdf

Garrido, N. - Entrevista -Secretário de Estado da Educação da Educação (Valter Lemos) na TSF, Violência nas Escolas é um problema que vem de fora, Público, 25/03/2008,*www.**publico**.pt/**Educação/violencia-nas-escolas**-e-um-**problema.***

ÍNDICE DISCRIMINADO

AGRADECIMENTOS ..... **I**

ÍNDICE GERAL ..... **I**

ÍNDICE DE GRÁFICOS ..... **III**

ÍNDICE DE FIGURAS ..... **V**

ÍNDICE DE TABELAS ..... **VII**

INTRODUÇÃO I

CAPÍTULO I- A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA ..... **I**

1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: FRONTEIRAS CONCEPTUAIS E CONSTITUINTES 1

1.1. A Organização e as suas fronteiras conceptuais *5*

1.2. A organização e os seus constituintes *7*

2. A ESCOLA, UMA ORGANIZAÇÃO SINGULAR E POUCO ESTUDADA 11

3. MODELOS EXPLICATIVOS DE ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO 16

4. A PARTICIPAÇAO SOCIAL E EDUCATIVA EM PORTUGAL 20

4.1. A participação em contextos educativos *24*

4.2. A participação dos jovens e adolescentes em contexto educativo *28*

4.3. A passividade dos actores sociais *29*

5. A NECESSIDADE DE CONHECER O ALUNO E O SEU CONTEXTO 31

REFLEXÃO **33**

CAPÍTULO II - DISCIPLINA E CONVIVÊNCIA: AS FRONTEIRAS CONCEPTUAIS **37**

1. A EXCLUSÃO SOCIAL: A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE PARA A EXCLUSÃO 42

1.1. A exclusão no sistema educativo e na escola *46*

1.2. A Multiculturalidade: um desafio para a educação? *51*

2. A VIOLÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR 58

2.1. Os contextos familiares potenciadores de violência *59*

2.2. A (In)disciplina escolar *65*

2.2.1. Os vários níveis de indisciplina 69

2.2.2. As fronteiras de um comportamento indisciplinado na sala de aulas 73

2.3. A violência em contexto escolar *75*

2.3.1. O 'bullying' em contexto escolar 82

2.3.2. Estudo do 'bullying' em Portugal 84

2.4. Agressividade, violência e delinquência *87*

2.4.1. Conduta anti-social e tipos de agressividade 87

2.4.2. A Delinquência juvenil 88
3. CONVIVÊNCIA E CONFLITO ESCOLAR 90

REFLEXÃO 97

CAPÍTULO III - A CONVIVÊNCIA EM CONTEXTO EDUCATIVO 101

1. A CONVIVÊNCIA E OS NORMATIVOS LEGAIS 106
2. APOIOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA 108
2.1. As relações sociais 113
2.2. O respeito e o diálogo 114
2.3. A solidariedade e afectividade 119
2.4. A participação da família e da escola 121
2.5. A Interacção dos grupos: natureza e papéis 126
2.6. A Ocupação dos tempos livres 127
3. A CONVIVÊNCIA SOCIAL: APERFEIÇOAR AS RELAÇÕES PARA A SUA CONSTRUÇÃO 129
4. CONVIVÊNCIA E CONFLITO 136
4.1. Prevenção de obstáculos à construção da convivência a partir da escola 145
4.2. A prevenção dos conflitos no recreio 146
5. A EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA 148
5.1. O currículo para a convivência 151
5.2. A importância da educação para os valores 153
5.3. Estratégias de mediação e tratamento dos conflitos 156
a) O modelo punitivo 160
b) O modelo relacional 160
c) O modelo integrado de melhoria da convivência 161

CAPÍTULO IV - PROFESSORES E ALUNOS 'VÍTIMAS' DA VIOLÊNCIA ESCOLAR 169

1. PROFESSORES E ALUNOS 'VÍTIMAS' DA VIOLÊNCIA ESCOLAR 171
2. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS PELOS ACTORES SOCIAIS 177
2.1. Conceptualização, papéis e processos 181
2.1.1. A Objectivação 182
2.1.2. A Ancoragem 183
2.2. A 'multifuncionalidade' das representações sociais 184
2.3. As representações sociais na Escola: 186
2.3.1. Dos professores 188
2.3.2. Dos alunos 190
2.3.3. Das famílias 194
2.3.4. Dos auxiliares de acção educativa 198
2.4. O director de turma: potencialidades sociais e de mediação 199
3. INTERACÇÃO E JOGOS DE PODER NA ESCOLA: AS FONTES E SÍMBOLOS DE PODER 203

3.1. Fontes e símbolos de poder do professor *206*

3.2. A autoridade do professor *210*

3.3. A indisciplina dos alunos como 'resistência', 'retaliação' e 'retribuição' *211*

4. CULTURAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES: BALCANIZADAS VS DE COLABORAÇÃO 214

5. ESPAÇOS SOCIAIS E PRÁTICAS CULTURAIS DOS ALUNOS 216

6. A ESCOLA 'CAMPO DE BATALHA': A 'ADAPTAÇÃO' ESTRATÉGICA DE ALUNOS E PROFESSORES 219

REFLEXÃO 221

CAPÍTULO V - METODOLOGIA 225

1. O PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO 227

2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO 229

3. UM MOMENTO EXPLORATÓRIO 230

3.1. O contexto geográfico-social da Escola "A" *230*

3.2. A caracterização da Escola "A" *231*

3.3. Opções Metodológicas *234*

3.4. Técnicas utilizadas para a recolha de informação *238*

3.4.1. A observação 238

3.4.2. A análise de conteúdo 239

3.4.3. Grupos de discussão 241

3.4.4. As entrevistas 244

3.5. Fases da Investigação *247*

3.6. A constituição do corpus e a recolha de dados *249*

4. UM SEGUNDO MOMENTO – O ALARGAR DA EXPERIÊNCIA 251

4.1. Contexto geográfico-social das Escolas em estudo *252*

4.1.1. Escola da periferia (B) 253

4.1.2. Escola centro urbano (C) 254

4.1.3. Escola rural (D) 256

4.2. Procedimentos seguidos no estudo realizado na 2ª parte *257*

4.2.1. O inquérito por questionário 257

a) O processo de elaboração do questionário 259

b) O processo de construção da grelha de leitura 260

4.3. A amostra do estudo: características *261*

CONCLUSÃO PARCIAL 264

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCOLA "A" 265

1. AS DIMENSÕES SITUACIONAIS DA ESCOLA "A" 268

1.1. O Contexto Social da Escola *268*

1.2. Marcas Identitárias da Escola *270*

1.3. Os aspectos legais e as marcas identitárias da escola *276*

1.3.1. A Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro ou o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior 276
1.3.2. A Lei nº 3/2008 e as alterações introduzidas ao Estatuto do Aluno 279
1.4. Formas de Controlo Interno *283*
1.5. Formas de Controlo Externo *284*
1.6. Análise da Convivência *285*
1.6.1. A expansão da escolaridade e a direcção da escola 285
1.6.2. O Regulamento Interno 287
1.6.3. A Organização Pedagógica 289
1.6.4. Os actores da escola 291
a) Os professores 291
b) As famílias 292
c) Os alunos 295
2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE CONVIVÊNCIA 299
2.1. (In) disciplina e convivência: as realidades de uma vida sofrida *300*
2.2. Tipos de indisciplina mais usuais *302*
2.2.1. A indisciplina dentro da sala de aula 303
2.2.2. A indisciplina fora da sala de aula 306
2.3. Estratégias de abordagem dos problemas de convivência *309*
3. RACIONALIDADES E PRÁTICAS DO DIRECTOR DE TURMA 314
3.1. O Director de Turma e a sua importância *315*
3.1.1. O Director de Turma e a legislação vigente 316
3.1.2. O Director de Turma elo de relação entre alunos, colegas e Encarregados de Educação 319
a) A relação com os alunos 320
b) A relação com os colegas 323
c) A relação com os Encarregados de Educação 323
d) As tarefas burocráticas 326
e) As estruturas de mediação 327
4. PROCEDIMENTOS DE PREVENÇÃO E CORRECÇÃO UTILIZADOS PELO D.T. 330
5. A VIOLÊNCIA VISTA DO LADO DE FORA DA ESCOLA 334
5.1. A voz das forças de segurança *337*
5.1.1. A "Escola Segura": o que é, que objectivos têm? 338
5.2. As ocorrências registadas pela PSP na Escola "A" *340*
5.2.1. As ocorrências e locais onde ocorrem com mais frequência 341
5.2.2. Tipos de ocorrências registadas 342
5.2.3. Acções de sensibilização e prevenção desenvolvidas junto das escolas pela Polícia Segurança Pública 343
5.2.4. A comunicação entre a PSP e a Escola 343
5.2.5. A imagem que a PSP tem do apoio dos pais 344
5.3. A violência, a delinquência e os registos criminais na escola *346*
5.4. A violência na escola vista pelos magistrados e pelos líderes políticos *350*

5.5. A indisciplina e a violência na escola vista pelos responsáveis do Ministério da Educação355

5.6. A indisciplina e a violência na escola vista por um conjunto de cidadãos 359

REFLEXÃO 365

CAPÍTULO VII - ANÁLISE DE RESULTADOS SOBRE A RESPONSABILIDADE DA (IN)DISCIPLINA NAS ESCOLAS 377

"B", "C" E "D" 377

1. CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR 379

1.1. Nível de instrução familiar dos alunos 380

1.2. As representações dos alunos sobre a comunicação com a sua família quando se enfrentam com um problema 381

1.3. A atitude dos pais quando o filho agride alguém 382

1.4. A representação do aluno sobre a sua relação com os pais 384

1.5. O espaço de participação do aluno na família e a importância da sua opinião na tomada de decisões 385

2. REPRESENTAÇÕES DO ALUNO SOBRE O RESPEITO DOS COLEGAS DA TURMA PELAS SUAS SUGESTOES 386

2.1. Atitude do director de turma ao nível da participação do aluno na resolução de problemas, na turma 388

2.2. A relação entre pares 389

2.3. A relação dos colegas da turma com os professores 390

2.4. As representações do aluno sobre a sua relação com os colegas 391

2.5. Representações do aluno sobre a sua relação com a maioria dos professores 392

2.6. As representações dos professores sobre a participação dos pais nas reuniões da escola393

2.7. Espaços onde surgem mais conflitos em contexto escolar 394

3. A INDISCIPLINA: RESPONSABILIDADES ATRIBUÍDAS 396

3.1. A indisciplina: responsabilidades atribuídas a diversos factores 396

3.1.1. Frequências das respostas sobre as responsabilidades atribuídas ao jovem enquanto ser social 397

a) Variações significativas da responsabilidade da indisciplina atribuída ao jovem, segundo as características dos respondentes 399

b) Indisciplina e responsabilidade do jovem, segundo opinião de alunos e professores 401

3.2. O (des)interesse do aluno 403

3.2.1. Frequências simples das respostas consideradas na responsabilidade atribuída ao aluno 403

3.2.2. O indicador agregado 405

a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 405

b) Variação da responsabilidade do aluno segundo a opinião de Alunos e Professores 406

c) Variação com o ano de escolaridade 407

d) Variação da responsabilidade da indisciplina atribuída ao aluno, com o nível de instrução familiar 408

4. A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA 409
4.1. Frequências das respostas às questões consideradas 410
4.1.1. O indicador agregado da Indisciplina como responsabilidade da organização das Turmas 412
4.1.2. Variações significativas com o perfil dos respondentes 412
a) Variação com a idade dos professores 413
b) Variação com o género dos alunos 414
c) Variação com a opinião de professores e alunos 415
d) Variação com ano de frequência 416
e) Variação com o nível de instrução familiar 418
4.2. A gestão da diversidade 419
4.2.1. Frequências simples das respostas às questões consideradas 419
4.2.2. O indicador agregado da indisciplina como responsabilidade da gestão da diversidade 421
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 422
b) Variação com o ano de escolaridade 422
4.3. A compreensão entre professores e alunos 424
4.3.1. Frequências das respostas 424
4.3.2. O indicador agregado 426
a) Variações significativas da indisciplina como responsabilidade da compreensão entre alunos e professores, pelo perfil dos respondentes 427
b) Variação com a perspectiva de Professores/Alunos 428
c) Variação com o ano de escolaridade 430
4.4. Desinteresse dos alunos pela escola 431
4.4.1. Frequências das respostas às questões consideradas 431
4.4.2. O indicador agregado indisciplina como responsabilidade dos alunos desinteressados da escola 433
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 434
b) Variação significativa das responsabilidades atribuídas ao desinteresse dos alunos pela escola, com a opinião de alunos e professores 434
c) Variação com o ano de escolaridade 435
4.5. O desinteresse dos professores pelos alunos 436
4.5.1. Frequências das respostas às questões consideradas 437
4.5.2. O indicador agregado 439
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 439
b) Variação com o género/alunos 440
c) Variação com a opinião dos Professores/Alunos 441
d) Variação com o ano de frequência 442
4.6. O papel da didáctica/pedagogia 443
4.6.1. Frequências das respostas 444
4.6.2. O indicador agregado 446
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 446
b) Variação por género /alunos 447

c) Variação com a categoria profissional 448
d) Variação com a perspectiva de Professores/Alunos 449
e) Variação com o ano de escolaridade 450
f) Variação da responsabilidade da indisciplina atribuída ao papel da didáctica e pedagogia, segundo o nível de instrução familiar 452
4.7. A indisciplina como responsabilidade da interacção entre pares 453
4.7.1. Frequências das respostas simples 453
4.7.2. O indicador agregado 454
a) Variações significativas da responsabilidade atribuída à interacção entre pares, com o perfil dos respondentes 455
b) Variação com o género 456
c) Variação com Professores/Alunos 457
4.8. As relações aluno/ adulto 458
4.8.1. Frequências das respostas às das questões consideradas 458
4.8.2. O indicador agregado 460
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 461
b) Variação do género 461
c) Variação com Professores/Aluno 462
4.9. As relações de convivência entre alunos e professores 464
4.9.1. Frequências simples das respostas 464
4.9.2. O indicador agregado 465
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 466
b) Variação com Professores/Alunos 466
c) Variação com ano de escolaridade 468
4.10. A indisciplina como responsabilidade da família 469
4.10.1. Frequências das respostas 469
4.10.2. Indicador agregado 471
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 471
b) Variação com Professores/Alunos 472
c) Variação com ano de escolaridade 473
d) Variação com o nível de instrução familiar 474
4.11. A responsabilidade da indisciplina atribuída à relação escola/família 475
4.11.1. Frequências das respostas 476
4.11.2. Indicador agregado 477
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 478
b) Variação pelo género dos alunos 479
c) Variação com a opinião de Professores/ Alunos 480
4.12. A responsabilidade da indisciplina atribuídas à televisão 481
4.12.1. Frequências das respostas 482
4.12.2. Indicador agregado 483
a) Variações significativos com o perfil dos respondentes 484

b) Variação com Professores/Alunos 484
4.13. A responsabilidade da indisciplina atribuídas à internet 486
4.13.1. Frequências simples das respostas 486
4.13.2. Indicador agregado 488
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 488
b) Variação com idade 489
c) Variação como o género dos alunos 490
d) Variação categoria profissional 492
e) Variação pela opinião de professores e alunos 493
f) Variação com ano de escolaridade 493
4.13.3. Variações dos diversos indicadores responsáveis pela indisciplina 494

CONCLUSÕES PARCIAIS 497

CAPÍTULO VIII - FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA NA COMUNIDADE EDUCATIVA 517

1. FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA NA COMUNIDADE EDUCATIVA 519
1.1. As atitudes do aluno face ao trabalho escolar 523
1.1.1. Frequências das respostas das atitudes do aluno face ao trabalho escolar 523
1.1.2. Indicador agregado 525
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 525
b) Variação com a opinião de Professores e Alunos 526
c) Variação com ano de escolaridade 527
2. A REJEIÇÃO DAS ACTIVIDADES ESCOLARES 528
2.1. Frequências das respostas parciais 529
2.1.1. Indicador agregado 531
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 532
b) Variações segundo o género dos alunos 532
c) Variação significativa com a opinião de professores/alunos 534
d) Variação com ano de escolaridade 535
2.2. O controlo dos comportamentos desviantes 536
2.2.1. Frequências das respostas 536
2.2.2. Indicador agregado 539
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 539
b) Variações pelo género dos alunos 540
c) Variação com o ano de escolaridade 542
2.3. Promoção da convivência por elementos exteriores à escola 543
2.3.1. Frequências das respostas 544
2.3.2. Indicador agregado 546
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 547
b) Variação com a opinião de professores e alunos 547
c) Variação por ano de escolaridade 549
d) Variação com o NIF 550

2.4. A promoção da convivência informal *551*
2.4.1. Frequências das respostas 551
2.4.2. Indicador agregado 552
e) Variações significativas com o perfil dos respondentes 553
f) Variação com a idade dos professores 554
g) Variação com a categoria profissional 555
h) Variações pela opinião de professores e alunos 556
i) Variação com o ano de escolaridade 557
2.5. A promoção da convivência formal *558*
2.5.1. Frequências das respostas 559
2.5.2. Indicador agregado 561
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 561
b) Variação com a opinião de professores e alunos 562
c) Variação com Ano de escolaridade 563
2.6. A promoção através de um melhor conhecimento do aluno e a adaptação curricular às necessidades do mesmo *564*
2.6.1. Frequências das respostas 565
2.6.2. Indicador agregado 566
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 567
b) Variação com o género dos alunos 568
c) Variação com a opinião de Professores e alunos 569
d) Variação com o ano de escolaridade 570
2.7. As relações com o director de turma *571*
2.7.1. O interesse pelo trabalho dos alunos 572
2.7.2. Frequências das respostas 572
2.7.3. Indicador agregado 573
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 574
b) Variação segundo o género dos alunos 574
c) Variação com a opinião de professores e alunos 575
d) Variação com o ano de escolaridade 576
2.8. A Intervenção *577*
2.8.1. Frequências das respostas 578
2.8.2. Indicador agregado 579
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 579
b) Variação pelo ano de escolaridade 580
2.9. O apoio *581*
2.9.1. Frequências das respostas 581
2.9.2. Indicador agregado 583
a) Variações significativas com o perfil dos respondentes 583
b) Variação com a opinião de professores e alunos 584
c) Variação com o NIF 585

CONCLUSÕES PARCIAIS - FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA NAS ESCOLAS E.B. 2,3.....586

CONCLUSÃO GERAL 597

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS CONSULTADAS 635

ÍNDICE DISCRIMINADO 673