

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Departamento de Sociologia

**Respostas à Violência na Escola –
*Uma Perspectiva Sociológica***

Patrícia Neves Amaral

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientador

Professor Doutor António Firmino da Costa

Co-orientador

Professor Doutor João Sebastião

Março, 2007

*À memória do meu irmão,
António Carlos Neves Amaral*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
1. A INVESTIGAÇÃO SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA EM PORTUGAL	13
2. A VIOLÊNCIA NA ESCOLA – DIFERENTES ABORDAGENS.....	16
2.1 Violência na Escola – Um conceito polissémico.....	19
2.2 Estratégias e mudanças na escola	25
2.2.1 Estratégias organizacionais	25
2.2.2 Mudanças e obstáculos na organização escolar.....	27
2.3 O peso das regras escolares.....	28
2.3.1 Do controlo às sanções disciplinares.....	31
2.3.2 Desvio às regras escolares.....	33
3. VIOLÊNCIA, REGRAS E ESCOLA.....	35
4. METODOLOGIA	38
5. OS NÚMEROS OFICIAIS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR	43
5.1 OS DADOS DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR.....	44
5.2 A ESCOLA - CARACTERIZAÇÃO GLOBAL	50
5.2.1 Contexto social local	50
5.2.2 População escolar.....	55
5.2.3 Condições físicas do edifício e conservação	58
5.2.4 Espaços de recreio.....	61
5.3 OS PROTAGONISTAS DO ESTUDO	65
5.3.1 Origem social dos alunos entrevistados	65
5.3.2 Trajectórias e expectativas escolares.....	66
5.4 RELAÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS ACTORES ESCOLARES.....	71
5.4.1 Relações interpessoais.....	71
5.4.2 Participação dos pais na escola	76
5.4.3 O papel da Associação de Pais.....	80
5.5 REGRAS ESCOLARES	83

5.5.1 Regras: dos regulamentos às práticas.....	83
5.6 VIOLÊNCIA ESCOLAR	92
5.6.1 Situações de violência.....	96
5.6.2 Sentimento de segurança.....	107
5.6.3 Processos disciplinares e participações.....	110
5.7 AS RESPOSTAS À VIOLÊNCIA NA ESCOLA	115
CONCLUSÕES	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

ÍNDICE DE QUADROS

QUADROS

Quadro 1 – Acções contra as pessoas na escola por DRE, no ano lectivo 2004/2005	44
Quadro 2 – Acções contra pessoas (alunos) nas escolas, por DRE e tipo de situação no ano lectivo 2004/2005.....	45
Quadro 3 – Acções contra pessoas (professores) nas escolas, por DRE e tipo de situação no ano lectivo 2004/2005.....	46
Quadro 4 – Acções contra pessoas (funcionários) nas escolas, por DRE e tipo de situações, no ano lectivo 2004/2005.....	47
Quadro 5 – Situações Diversas nas Escolas Básicas Integradas, dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, por regiões, no ano lectivo 2004/2005	48
Quadro 6 – Distribuição da população residente por grupos etários, em 2001 (N.º e %).....	52
Quadro 7 – População residente segundo o nível de instrução, em 2001 (N.º e %).....	53
Quadro 8 – População residente com actividade económica, com 15 ou mais anos, empregada e desempregada, segundo o sexo, em 2001 (N.º e %).....	54
Quadro 9 – População residente empregada segundo os grupos de profissões, em 2001 (N.º)	54
Quadro 10 – N.º de turmas e n.º de alunos matriculados no ano lectivo de 2005/2006.....	55
Quadro 11 – N.º de Funcionários, segundo o vínculo contratual no ano lectivo de 2005/06.....	57
Quadro 12 – Alunos entrevistados segundo a idade, ano de escolaridade e reprovações (N.º)	67
Quadro 13 – Expectativas escolares e profissionais dos alunos entrevistados e dos seus pais	69
Quadro 14 – Principais diferenças na aplicação das regras	87
Quadro 15 – Definição de um aluno violento: A percepção dos alunos	93
Quadro 16 – Definição de um aluno violento: A percepção dos professores	94
Quadro 17 – Definição de um aluno violento: A percepção dos funcionários.....	95
Quadro 18 – Respostas à violência: o que existe vs o que é desejável.....	115

Respostas à Violência na Escola – Uma Perspectiva Sociológica

Resumo: A presente investigação tem como objectivo a análise das respostas à violência numa escola básica de 2.º e 3.º ciclo, partindo-se da hipótese de que as escolas que enfrentam problemas relacionados com a violência escolar definem estratégias concretas para responder a essas situações. Nesta pesquisa procurou analisar-se diferentes dimensões relacionadas com o contexto e as práticas e representações dos diferentes actores (em particular dos alunos), e a forma como as regras escolares foram mobilizadas para reduzir as situações de violência na escola. A estratégia metodológica utilizada privilegiou uma análise de carácter intensivo e qualitativo, procurando relacionar os dados empíricos recolhidos com os dados oficiais do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação e outras informações estatísticas disponíveis sobre o estabelecimento em análise.

Palavras-chave: violência na escola; estratégias organizacionais; regras escolares; desvio.

Responses to Violence in School – A Sociological Perspective

Abstract: The main goal of the present research is the analysis of the responses to violence in a basic school (from 5th to 9th grade), working on the hypothesis that schools facing problems related to violence define concrete strategies aiming at finding responses to those situations. In this research we tried to analyse different dimensions with reference to the context, as well as practices and representations concerning the different actors involved in the school (students in particular), and understand whether the school's rules were mobilized in order to reduce violence. The methodological strategy used in this research was based on an intensive and qualitative analysis, where elements such as the collected empirical data, official data from the Office of Security of the Ministry of Education and other available statistical information about the school in reference were all considered and interrelated.

Keywords: Violence in school; organizational strategies; school rules; deviance

Introdução

A crescente visibilidade social que a violência escolar assumiu em Portugal nos últimos anos justifica só por si um olhar mais aprofundado sobre esta questão. Um problema que afecta o quotidiano escolar e os seus actores, surge a necessidade de estudar mais profundamente as respostas que as organizações escolares dão a este problema, nomeadamente que estratégias desenvolvem para fazer face às situações de violência que enfrentam.

Assistimos, nos últimos anos, através dos meios de comunicação social, a uma focalização sobre o fenómeno da violência na escola. Todavia, alguns investigadores, que se ocupam desta temática, alertam que este possível “efeito de moda” pode ter subjacente uma natureza política (Debarbieux, 2002; Sebastião e outros, 1999). Segundo Debarbieux, “esse interesse pela violência pode parecer suspeito, na medida em que ele talvez venha alimentar as representações conservadoras de uma infância indisciplinada, justificando assim todas as políticas repressivas e retrógradas do excesso de supervisão” (Debarbieux, 2002:20).

No ano lectivo de 2005/2006, vieram a público algumas notícias de agressões a professores: a agressão da mãe de um aluno a uma professora na Escola Básica de 1.º ciclo do Fajal em Braga, outra agressão a uma professora na Escola Secundária dos Olivais à porta da sala de aula, por um jovem que não frequentava a escola e ainda a agressão de um aluno a uma professora na Escola Básica 2/3 do Cerco do Porto. Foi também noticiada a inédita sentença de condenação (pagamento de uma indemnização) de uma mãe que agrediu há cerca de seis anos a professora da filha na sala de aula da escola (arredores de Viseu).

Foi anunciada pela Associação Nacional dos professores (ANP), no final de Março de 2006, a criação de uma linha “SOS Professores”, no sentido de “dar apoio a docentes confrontados com problemas de violência escolar” sobretudo ao “nível psicológico, pedagógico ou legal” (Jornal “Público” de 31/03/06). No início do ano lectivo 2006/2007 anunciaram a abertura da linha telefónica, gratuita e confidencial, para apoiar professores vítimas de violência. Do outro lado da linha, está uma equipa de professores, juristas, psicólogos e especialistas em mediação de conflitos para ajudar a resolver o problema (Jornal “Diário de Notícias” de 10/09/06).

A excessiva visibilidade dada ao assunto pelos meios de comunicação social por um lado, e os Projectos de Resolução¹ e Projecto de Lei², apresentados por um partido político (CDS-PP) na Assembleia da República por outro, têm contribuído em grande parte para um aumento da preocupação pública nesta matéria.

A este propósito João Barroso considera que “a pressão mediática e eleitoralista faz com que, normalmente, se inverta o caminho: punir (solução) para combater a permissividade (causa), restando, então, apanhar os delinquentes (diagnóstico policial)” (Barroso, 2003:66).

Na última década e meia foram levadas a cabo algumas medidas para combater a insegurança nas escolas portuguesas, nomeadamente: a assinatura, em 1992, de um protocolo entre o Ministério da Educação e do Ministério da Administração Interna, que a partir de 1996 se designou de *Programa Escola Segura*, e que visa “a garantia de condições de segurança da população escolar, através da vigilância das escolas e das áreas envolventes, do policiamento dos percursos habituais de acesso às escolas, bem como, acções de sensibilização junto dos alunos para as questões da segurança”³; a criação de um projecto de apoio às escolas e aos professores que enfrentam problemas de indisciplina e violência, intitulado *Prevenção da indisciplina e violência nas escolas*, cujo principal objectivo é “propor pistas que possam prevenir e em algumas situações remediar, esses fenómenos” através da criação de uma página electrónica no Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular)⁴ que serve de plataforma de diálogo com uma equipa de professores universitários, especializados nas áreas da psicologia e das ciências da educação e que, a partir de um caso verídico relatado por uma escola, apresenta um parecer à luz dos factos fornecidos.

¹ Projecto de Resolução 38/VII/1 – Publicação: DAR II, série A 23 VIII/1. 2000-03-03 (pág. 509).

Projecto de Resolução 100/VII/2 - Publicação: *DAR II, série A 28 VIII/2. 2001-01-05 (pág. 1231)*

² Projecto de Lei 111/V/1 – Publicação: DAR II, série A 23 VIII/1. 2000-03-03 (pág. 475); Tendo sido rejeitado após discussão na generalidade a 2000-03-17 e publicado em DAR I, série 46 VIII/1. 2000-03-24.

³ O Programa Escola Segura foi recentemente regulamentado em Diário da República pela tutela conjunta do Ministério da Administração Interna e da Educação “Despacho conjunto n.º105-A/2005 – DR II Série, N.º 23 de 2 de Fevereiro de 2005.

⁴ http://www.deb.min-edu.pt/DEB/projectos/indisciplina_violencia.asp

À semelhança do que acontece noutros países europeus e americanos, foi recentemente criado, em Dezembro de 2005, pelo Ministério da Educação, um Observatório de Segurança em Meio Escolar⁵ “com o objectivo de desenvolver indicadores e recolher de uma forma tecnicamente informada e cientificamente mais útil os dados relativos aos actos de violência registados pelos conselhos executivos de todas as escolas do país” (*Público*, 2005:3).

Desde 1998 que existe a Federação Internacional de Investigadores sobre a violência na escola, da iniciativa do Observatório Europeu da violência em meio escolar com estatuto de organização não governamental. Diversos encontros internacionais têm sido organizados: destaca-se a 1.^a conferência mundial "Violence in school and public policies", em 2001, que se realizou em Paris, e a 2.^a conferência mundial que se realizou em 2003 e teve lugar no Quebeque. O Observatório Internacional de violência na escola⁶ é uma organização não governamental cujos principais objectivos são: 1) reunir, promover e disseminar em todo o mundo estudos sobre o fenómeno da violência em meio escolar; 2) acompanhar a avaliação científica dos estudos e das análises publicadas sobre o tema da violência em contexto escolar; 3) acompanhar a avaliação científica dos programas públicos e das políticas de combate ao fenómeno; 4) fazer uma avaliação de acompanhamento da violência em meio escolar em todo o mundo com vista à sua publicação regular; 5) extrair e disseminar propostas concretas para a acção no terreno, baseada nos resultados dos estudos científicos; 6) dar apoio à formação de professores e profissionais; 7) fornecer formação na pesquisa sobre a violência em meio escolar para ajudar os novos investigadores que desejam iniciar o trabalho neste campo.

Contudo, a pertinência deste tema não se esgota na sua visibilidade política e social, carecendo, pois, de uma análise mais aprofundada ao nível local, isto é, das respostas que as escolas vão dando no seu quotidiano ao problema em questão e que necessidades e obstáculos sentem.

⁵ Publicado no Jornal Público de 18 de Dezembro de 2005, p.3.

⁶ <http://www.ijvs.org/1-6035-International-Observatory-on-Violence-in-School.php>

Esta pesquisa toma como objecto de estudo a análise das respostas à violência na escola, partindo-se da hipótese de que as escolas que enfrentam problemas relacionados com a violência escolar definem estratégias concretas para dar resposta a essas situações.

Concretizando em que se traduz mais especificamente este estudo, propusemo-nos a analisar o fenómeno da violência escolar numa escola urbana da cidade do Porto, nas seguintes perspectivas:

- Diagnosticar situações de violência e compreender o que os actores escolares avaliam como actos e/ou atitudes violentas.
- Perceber como é que os diferentes actores se mobilizam para fazer face aos problemas com que se depararam e que consideram serem situações de violência escolar.
- Compreender de que forma são apropriadas, aplicadas e vividas quotidianamente, as regras escolares, seja de modo mais formal ou informal. Quais assumem maior peso?
- Relacionar a integração das regras com o controlo escolar e com as situações em que a quebra das regras escolares acontece. Quais as sanções aplicadas e como são percebidas pelos diferentes actores.
- Identificar a sua origem social, as trajectórias escolares e as expectativas dos alunos face à escola.

A presente pesquisa estrutura-se em cinco capítulos. Nos dois primeiros capítulos procura-se problematizar a violência na escola num plano teórico e conceptual, o que Madureira Pinto e Ferreira de Almeida designam de “código de leitura” da realidade a observar.

No primeiro capítulo dá-se conta das principais pesquisas realizadas sobre a violência na escola em Portugal.

No segundo capítulo apresentam-se as diferentes abordagens que têm orientado a investigação sobre a temática da violência na escola. Reflecte-se acerca da polissemia do conceito, dando conta das principais dificuldades que se colocam neste domínio à investigação e apresentam-se os principais conceitos teóricos que serviram de comando ao presente trabalho.

O terceiro capítulo “Violência, escola e regras” procura essencialmente “fazer a ponte” entre a teoria e a observação, a explicitação do modelo de análise adoptado.

O quarto capítulo apresenta as opções metodológicas que orientaram a pesquisa empírica, os instrumentos de observação accionados na análise, as fontes de informação e os procedimentos utilizados para dar resposta às questões levantadas inicialmente.

O quinto capítulo, dividido em sete pontos, que correspondem às dimensões em análise e visam uma aproximação definitiva à escola de 2.º e 3.º ciclos da cidade do Porto, no ano lectivo de 2005/2006. Começa por expor e analisar os dados oficiais sobre a violência escolar a nível nacional e por região, destacando os dados mais recentes relativos à região norte no ano lectivo 2004/2005. Os seis pontos seguintes apresentam os dados empíricos alcançados nesta pesquisa.

No último capítulo, procede-se à reflexão sobre as principais conclusões da pesquisa desenvolvida.

Para levar a “bom porto” esta investigação, foi fundamental o apoio de algumas pessoas. O primeiro agradecimento ao meu orientador António Firmino da Costa, que me incentivou desde o primeiro momento a investir neste trabalho.

Um agradecimento muito especial ao João Sebastião, meu co-orientador, que se mostrou sempre atento e disponível.

Não sendo possível enumerar todos os amigos que mesmo à distância, estiveram sempre presentes, não posso deixar de mencionar os que seguiram mais de perto esta

pesquisa: Ana Mocuixe, Adelaide Freitas, Elsa Pegado, Guida Mendes, Maria Abranches, Sandra Mateus, Sandra Saleiro, Rui Proença e Rute Saboga.

À minha família, meu “porto seguro”: ao meu pai e à minha mãe, ao meu irmão Rolando e minha avó Patrocínia.

Finalmente ao Zé, o meu “porto de abrigo”, por todo o apoio e carinho.

1. A investigação sobre a Violência na Escola em Portugal

Percorrendo um conjunto de estudos neste campo teórico, procurou-se numa primeira fase analisar a bibliografia relevante que tem sido produzida nas últimas décadas em Portugal sobre a temática da violência nas escolas.

Os estudos sociológicos produzidos até ao momento no nosso país sobre violência em meio escolar, são pouco numerosos comparativamente a outros países europeus, sobretudo em França (Charlot, Émin e Peretti, 2002; Debarbieux, 1996; Debarbieux, 2003; Dupâquier, 1999).

O primeiro estudo, publicado em 1998, por Costa e Vale “A Violência nas Escolas”, no âmbito da psicologia, visou a caracterização do fenómeno da violência escolar a nível nacional, em 142 escolas do 3.º ciclo e do ensino secundário. Este estudo convoca sobretudo as variáveis da “idade, sexo e o nível de escolaridade” (Costa e Vale, 1998:48).

Outro estudo, realizado pela equipa do “Aventura Social e Saúde” da Faculdade de Motricidade Humana em 2001, coordenado por Gaspar de Matos e Carvalhosa, a partir de um inquérito realizado a 6903 jovens do 6.º, 8.º e 10.º anos de todo o país, recolhidas em 191 escolas nacionais, debruçou-se sobre o comportamento dos jovens em idade escolar para compreender os estilos de vida ligados à saúde ou ao risco. Procuraram também perceber qual o perfil dos jovens adolescentes que se envolvem regularmente em actos de violência, quer como vítimas, quer como provocadores, quer com duplo envolvimento (vítimas e provocadores).

No ano lectivo de 2002/2003 foi realizado um inquérito a 4248 alunos de 28 estabelecimentos da Grande Lisboa, pela investigadora Maria Almeida Lajes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, para o Observatório Europeu da Violência Escolar, coordenado por Débarbieux. O inquérito foi realizado em vários países para permitir uma análise comparada dos resultados.

Mais recentemente, em Outubro de 2006 a Deco Proteste, divulgou os dados de um inquérito levado a cabo pela sua equipa em 204 escolas do país, nas quais foram inquiridos 46 mil estudantes e professores de escolas do ensino secundário. O

inquérito tinha como objectivo identificar e avaliar os problemas de segurança e criminalidade nas escolas do ensino secundário através da percepção de alunos e professores.

Desde 1999, o CIES⁷ tem vindo a desenvolver diversas investigações de carácter teórico e empírico sobre a violência na escola em Portugal, que resultaram em relatórios de pesquisa⁸, artigos em revistas científicas⁹, capítulos de livros¹⁰, comunicações e posterior publicação em actas de colóquios¹¹.

Numa perspectiva psicológica, em 1999, Feliciano Henriques Veiga apresenta um estudo sobre a “Indisciplina e a Violência na Escola – Práticas Comunicacionais para professores e pais”, que se centra essencialmente na forma como os professores utilizam a informação das principais perspectivas de intervenção psicopedagógica e os efeitos nos alunos e no ambiente da escola. Apresenta ainda algumas críticas e ideias relativas à sobrelotação das turmas e à formação de professores.

Albano Estrela e Júlia Ferreira organizaram em 2001¹² na Universidade de Lisboa o XI colóquio internacional da AFIRSE/ AIPELF dedicado aos problemas da “Violência e Indisciplina na Escola”, no qual se debateram os resultados da investigação sobre este fenómeno em Portugal e noutros países. As Actas foram publicadas em 2002 e disponibilizam um diversificado acervo de investigações realizadas sobre o tema.

⁷ CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, centro associado do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

⁸ Sebastião, João, Mariana Gaió Alves, Joana Campos e Patrícia Amaral (2004), *Escola e Violência: Conceitos, Políticas, Quotidianos*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (Relatório de pesquisa).

⁹ Sebastião, João, Mariana Gaió Alves e Joana Campos (2003) “Violência na Escola: das Políticas aos Quotidianos, *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º 41, CIES/ISCTE, Celta, pp. 37-62.

Sebastião, João, Teresa Seabra, Mariana Gaió Alves, David Tavares, José Garrucho Martins e Maria João Portas (1999), “A produção de violência na escola” in *Revista ESES*, Escola Superior de Educação de Santarém, 10, pp. 123-135.

¹⁰ Sebastião, João, Ana Tomás de Almeida e Joana Campos (2003), “Portugal: the gap between political agenda and local initiatives” in Peter Smith (ed.), *Violence in Schools – The Response in Europe*, London, Routledge and Falmer, pp. 119-134.

¹¹ Sebastião, João, Mariana Gaió Alves e Patrícia Amaral (2002), “A produção da violência na escola” in Estrela, Albano e Júlia Ferreira, *Violência e Indisciplina na Escola*, Actas do XI Colóquio da AFIRSE, Lisboa, AFIRSE.

¹² XI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF, na Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, de 22 a 34 de Novembro de 2001.

Na bibliografia portuguesa sobre esta problemática encontramos, em 2003, uma publicação de João da Silva Amado e Isabel Pimenta Freire, um guia prático de teoria e prática que se intitula “Indisciplina e violência na escola – Compreender para Prevenir”, que resulta da investigação dos autores em “diversos contextos escolares (observando aulas, conversando com professores e alunos, inquirindo dos mais diversos modos), e de que resultaram trabalhos académicos” (Amado e Freire, 2002:7).

No mesmo ano, na sequência de um seminário realizado sobre “Violência e Violências da e na escola” promovido pela ADEF e o CIIE¹³, surgiu um livro com o mesmo nome, com o contributo de diversos investigadores, docentes universitários e alunos das escolas secundárias, organizado por José Alberto Correia e Manuel Matos. Os artigos do livro, que se divide em quatro partes, abordam temas como a organização escolar dos alunos e a organização social dos jovens, debruça-se sobre as questões da cidadania na escola, bem como a problemática das diferentes ordens que habitam a ordem escolar e a reflexão sobre as diferentes modalidades de exclusão no interior do mundo escola. Nalguns casos trata-se de reflexões pessoais sobre investigação já produzida com base nas suas próprias experiências enquanto docentes ou alunos.

A investigação tem contado com os contributos que têm sido desenvolvidos nesta temática no âmbito de teses de mestrado (Leonardo, 2004) e doutoramento (Pereira, 1997).

Todavia, numa análise sobre a literatura produzida em Portugal, conclui-se a inexistência a referências que realcem o sucesso de uma ou várias escolas na redução das situações de violência ou mesmo estudos sobre que evidenciem as estratégias desenvolvidas por parte de algumas escolas no combate a este fenómeno. Fica patente a insuficiência de estudos sociológicos extensivos sobre esta matéria que se tenham repetido ou prolongado no tempo de forma a encontrem-se possíveis regularidades e que permitam avaliar a evolução das situações.

¹³ CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.

2. A Violência na Escola – diferentes abordagens

A temática da violência na escola tem sido objecto de estudo de diferentes áreas disciplinares e de diversas abordagens e modelos teóricos. A perspectiva sociológica tem-se dedicado mais à análise das “causas” da violência em meio escolar, e dos contextos em que se manifesta, mas existem outras perspectivas.

Por exemplo, a perspectiva psicológica, centra-se mais no aluno “vítima” e neste caso os investigadores privilegiam o conceito de “bullying” (Olweus, 1993; Pereira, 2002); outros estudos focam-se nas dimensões pedagógicas e dão especial relevo à relação entre professores e alunos e aos problemas vividos no contexto da sala de aula; há os que centram apenas nos factores exteriores à escola, isto é consideram que a violência é produto das difíceis condições de vida, do desfavorecimento social dos alunos e suas famílias; e uma perspectiva mais abrangente que considera que podem ser múltiplas as dimensões que podem estar na base de tais problemas e que considera importante analisar a percepção da violência pelos diferentes actores escolares (professores, alunos, funcionários e outros elementos da comunidade educativa) de forma a compreender o sentido que estes atribuem a determinados actos. Pois, o que é considerado violento por uns, pode não ser por outros (Debarbieux, 2002; Sebastião e outros, 1999).

Uma representação frequente é a de que a violência em meio escolar é uma absoluta fatalidade. As condições sociais difíceis sentidas pelos públicos de certos estabelecimentos escolares correspondem necessariamente a escolas problemáticas, criando uma ideia de que existe uma espécie de “handicap sócio-violento” (Debarbieux, Dupucha e Montoya, 1997: 17) a par da ideia, de que os alunos são “naturalmente violentos” (Debarbieux, 1997). Estes exemplos são o que Payet designa “formas únicas de pensar” sobre a violência na escola e que se resumem a algumas “evidências”:

- a) A violência que se manifesta na escola provém do exterior;
- b) Para que a violência acabe a escola deve fechar-se, proteger-se e isolar-se;
- c) A violência é trazida pelos jovens que vivem nos subúrbios, e muitas vezes, procedentes da imigração (Payet, 1997:145).

A perspectiva de que a violência na escola se deve a factores externos, que ocorre em territórios problemáticos localizados, mais desfavorecidos e associados à pobreza, parecem reduzir as causas a apenas um factor. Daí, Dubet realçar que a violência não é unitária pois pode resultar de uma série de mecanismos independentes (Dubet, 1999:15).

Outra perspectiva de análise do fenómeno é o modo como os sujeitos percebem a violência. Sebastião e outros sublinham que “existe assim a possibilidade de violência objectiva sem uma vivência subjectiva da mesma, tal como pode existir a experiência subjectiva numa relação considerada violenta sem que esteja presente uma acção objectivamente violenta” (Sebastião e outros, 1999: 124).

Identificar limites e delimitar fronteiras do que é ou não violência é dificultado pelo facto de que o que é violência para uns pode não ser para outros. O que é caracterizado por violento ou considerado não tolerável varia em função do estabelecimento escolar, do estatuto de quem caracteriza (professor, pessoal da direcção, conselho de educação, aluno), da idade, e pode mesmo variar em função do sexo (apesar de neste ponto nem todos os investigadores convergirem) (Charlot, 1997).

Alguns autores consideram que a violência é relativa, no sentido em que o que é considerado violento na nossa época, não foi necessariamente considerado noutra momento histórico, ou noutra lugar. A percepção da violência, a sua definição, é socialmente demarcada (Debarbieux et Tichit, 1997), mas difere também nos contextos sociais em que se manifesta. Carra e Sicot no seu inquérito sobre vitimização em meio escolar consideraram o carácter relativo da violência, definindo como violência o que é qualificado como tal pelos seus autores (Carra e Sicot, 1997).

Charlot recorda que em algumas escolas urbanas americanas são utilizados detectores de metais à entrada dos estabelecimentos escolares para evitar a entrada de armas brancas e os alunos estão interditos, pelo regulamento interno da escola, de levarem diamantes e casacos de peles para o interior do estabelecimento, por estarem associadas aos traficantes de droga (Charlot, 1997). A ocorrência mais

marcante foi o massacre na escola de Columbine, a 20 de Abril de 1999, quando dois alunos mataram a tiro colegas e professores e se suicidaram, desencadeou uma enorme preocupação sobre a violência nas escolas americanas.

O que é que é normal e o que é patológico em matéria de violência? Por exemplo, a partir de quando, e em que circunstâncias é que a linguagem “de rua”, muito diferente da que deve ser utilizada na escola, pode ser considerada violência, se dirigida a um professor ou ao pessoal auxiliar de acção educativa? (Charlot, 1997:2).

Diversos investigadores americanos e europeus têm analisado as transgressões ou infracções, não do ponto de vista dos agentes de controlo social, mas do ponto de vista da vítima, com recurso a inquéritos de vitimização (Carra e Sicot, 2002).

Contudo, Debarbieux ressalta que restringir a violência na escola à intimidação é uma abordagem que não leva em conta, por exemplo, a violência dos adultos para com os alunos ou a violência anti-institucional que pode ser observada no aumento da vandalização dos edificios e na agressão (principalmente verbal) contra os professores (Debarbieux, 2002:26).

Daniel Sampaio descreve três tipos de violência escolar: a exógena, provocada pela infiltração de agentes externos à escola, mais grave em escolas situadas junto a bairros com carências sócio-económicas; a violência na escola, que mostra uma certa falta de sentido cívico, traduzida por comportamentos disruptivos, quer no pátio quer na sala de aula; e a violência contra a escola, caracterizada por comportamentos e atitudes claramente anti-escolares, assumindo um desafio à ordem do estabelecimento (Sampaio, 1999).

Sebastião e outros identificam duas abordagens que resultam de medidas políticas para responder às situações de violência na escola, a abordagem pedagógica e a policial. A abordagem pedagógica centra-se sobretudo nas questões relativas à organização escolar, isto é o insucesso da escola em atingir os objectivos educativos que lhe estão devidos. Enquanto a abordagem policial que coloca a responsabilidade dos actos de violência nos que ocupam posições desfavorecidas no espaço social, tem por base o reforço da segurança e policiamento dos estabelecimentos escolares (Sebastião e outros, 2003).

De um modo geral, as pesquisas têm procurado categorizar a violência em contexto escolar com base no tipo de actos praticados (violência física, violência verbal, roubo, vandalismo), a intensidades desses actos, de maior ou menor gravidade, ou segundo os seus actores (vítimas, agressores ou ambas).

Em síntese, têm sido desenvolvidas múltiplas abordagens nas pesquisas que se dedicam ao estudo da violência na escola e utilizados diferentes instrumentos de recolha de informação, o que por um lado dificulta a comparação de resultados e por outro resulta numa diversidade de informação que em alguns casos pode limitar a compreensão da dimensão do fenómeno.

Face ao objectivo deste estudo, que visa compreender as respostas à violência na escola, torna-se fundamental recorrer a teorias que possam contribuir para analisar empiricamente as diferentes dimensões que podem contribuir para as respostas que são formuladas ao nível da escola. Contudo, é fundamental começar por se analisar o principal conceito em análise, a violência na escola.

2.1 Violência na Escola – Um conceito polissémico

A necessidade de clarificar o conceito de violência na escola tem sido referida por diferentes investigadores que se dedicam ao estudo do fenómeno tanto em Portugal como no estrangeiro, nomeadamente no que diz respeito “à compreensão da multidimensionalidade do fenómeno. Vandalismo, incivilidade, agressão/perseguição psicológica, agressão física, assalto/roubo, indisciplina grave, são manifestações do fenómeno que o conceito procura descrever” (Sebastião e outros, 2004: 10).

Diversos autores salientam a dificuldade de estudar o fenómeno da violência na escola, sobretudo devido à sua generalidade que pode incorrer num conceito ineficaz (Charlot, 1997; Dubet, 1998; Debarbieux, 2002; Sebastião e outros, 2004).

Rochex enfatiza que “o facto de dar uma unidade, coberta pela palavra violência, a fenómenos heterogéneos, para além de produzir o risco de dramatização, produz igualmente um risco de sobreinterpretação, de patologização, de criminalização de

fenómenos relativamente banais, que sempre existiram nas escolas” (Rochex, 2003:14).

O autor entende por fenómenos banais “bulhas, que, pela importância do discurso social sobre a violência na escola, são interpretados e sobreinterpretados quase sempre a partir do ponto de vista da classe média, à qual pertencem a maioria dos professores, ou, então apenas na perspectiva das gerações adultas, que esqueceram ou reconstruíram aquilo que foram na sua juventude” (*idem*:14).

Pela amplitude que o conceito de violência encerra em si mesmo, Charlot acrescenta que os investigadores que trabalham nestas questões assumem responsabilidades num “terreno muito sensível” (Charlot, 1997).

Debarbieux esclarece ainda que “o vocabulário científico não “descobre” o que é verdade; ele é construído e, ao construir-se, ele constrói novos paradigmas. (...) é um erro, idealista e anti-histórico acreditar que definir a violência – ou qualquer outra palavra – consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “ideia” de violência que permita um encaixe preciso entre a palavra e a coisa” (Debarbieux, 2002:19).

Para além da dificuldade de definir conceptualmente a violência na escola, o conceito de violência é próximo de outros que semanticamente com ele se relacionam, basta observar que surge em alguns estudos realizados em Portugal associado ao conceito de indisciplina. Torna-se por isso relevante esclarecer melhor esta associação, porque estamos a falar de conceitos distintos.

Por exemplo, Amado considera que “a indisciplina na sala de aula” se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (Amado, 2000:417). Para Veiga, indisciplina é “a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 2001:15).

Maria Teresa Estrela analisa a indisciplina escolar a partir da relação pedagógica, considerando ser necessário distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afectam a vida das escolas, provocadas muitas vezes por

indivíduos que lhes são alheios. A autora explica claramente a diferença entre indisciplina e violência: “se a indisciplina pode manifestar-se pela violência, na maior parte dos casos ela não é violência e muito menos delinquência. (...) raras vezes infringem as normas legais que asseguram a ordem na sociedade civil. Portanto, a maioria dos comportamentos de indisciplina nas escolas é um fenómeno que não revela um carácter patológico nem individual nem social” (Estrela, 2002:132).

Santos Silva distingue claramente a indisciplina da violência e considera que não podem ser confundidos, pois “a indisciplina deve, pelo seu lado, ser separada, com clareza, das modalidades normais de apresentação e relacionamento características de adolescentes, as quais, por serem diferentes das dos adultos, não têm que ser forçosamente, por isso, condenadas” (Silva, 2002:206).

Amado defende que devem existir níveis diferenciados para a análise da indisciplina dado existirem diferentes manifestações de indisciplina na aula e propõe os seguintes:

1.º nível – Desvios às regras de produção (abarca aqueles incidentes a que é imputado ao carácter “disruptivo”, em virtude da “perturbação” que causam ao “bom funcionamento” da aula;

2.º nível – conflitos interpares (abrange os incidentes que traduzem, essencialmente, as dificuldades de relacionamento entre os alunos da turma e não só;

3.º nível – Conflitos da relação professor-aluno (é composto por comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor) (Amado, 2000:418).

Este último nível de análise da indisciplina proposto por Amado foi objecto de estudo de Caritas e Fernandes, centrado na perspectiva do professor e de como este deve evitar os conflitos com os alunos. Para as autoras, a indisciplina perturba os professores e afecta-os emocionalmente, mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente são confrontados, porque é confundida com desconsideração pessoal ou “ataque pessoal”. (Carita e Fernandes, 1999: 15).

Para Domingues, a disciplina e a indisciplina constituem um fenómeno sócio-organizacional e psicossocial. Na sua análise abordou as práticas disciplinares a três níveis: o do Ministério da Educação, o da escola e o dos actores. O nível do Ministério da Educação, determina os níveis de decisão penal, os trâmites processuais a seguir no tratamento dos casos de indisciplina bem como as penas a aplicar; ao nível da escola distingue dois planos: orientações para a acção organizacional “o que deve ser” e o plano da acção organizacional “o que é” e ao nível dos actores, de acordo com as normas gerais emanadas do nível central mas também de acordo com outros tipos de normas, que melhor correspondem aos seus interesses. (Domingues, 1995).

No XI colóquio da AFIRSE/AIPFEL, realizado em Lisboa em 2001, foram apresentados diversos estudos, de diferentes áreas disciplinares sobre o problema da violência e indisciplina na escola. No colóquio, Lopes sublinhou que “o conceito de indisciplina, apresentado usualmente como a negação da disciplina, difere do conceito de violência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos de terceiros. Por outro lado, enquanto a violência tem um carácter esporádico e surge por “constelações” de elevada intensidade, a indisciplina tende a ser representada por comportamentos de baixa intensidade mas de elevada frequência” (Lopes, 2002: 262).

No mesmo colóquio, Casa-Nova, Martins e Seabra salientam que o conceito de (in)disciplina não pode deixar de ser relacionado com as normas sociais, que definem e regulam os comportamentos individuais e colectivos, permitindo, quando interiorizadas, contar com um certo grau de previsibilidade dos comportamentos dos actores sociais. No entanto, o processo de interiorização dessas normas tem subjacente as diferentes socializações primárias dos alunos dado estas serem condicionadoras da atribuição de sentido daquelas normas, logo, da sua compreensão e actualização. A análise das autoras parte da perspectiva dos alunos e conclui que os comportamentos aparecem como resposta/reacção de retaliação, compensação ou, ainda, de ajustamento aos comportamentos indesejáveis ou desejáveis dos professores (Casa-Nova, Martins e Seabra, 2002).

Um conjunto de pesquisas desenvolvidas sobretudo no âmbito da Psicologia tem tido por base de estudo o conceito de *bullying*. Este conceito surge com maior visibilidade nos anos 70, através de diversos estudos quantitativos, realizados por Olweus na Noruega e na Suécia. O autor define que um estudante é vítima de *bullying* quando é exposto repetida e prolongadamente a acções negativas por parte de um ou mais estudantes (Olweus, 1993). Pereira apresenta três factores fundamentais que identificam o *bullying* na escola: a) o mal causado a outrem não resultou de uma provocação; b) as intimidações e a vitimização de outros têm carácter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente; c) geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de arma branca, ou têm um perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio (Pereira, 2002). Tattum considera que devem ser tidos em conta alguns elementos que podem ajudar a caracterizar mais detalhadamente os comportamentos de *bullying*: a natureza (pode ser física ou psicológica), a intensidade (varia entre brincadeiras agressivas e a ameaça continuada), duração (o *bullying* pode ser ocasional e ocorrer num curto espaço de tempo, ou pode ser regular e ao longo do tempo), a intencionalidade (é intencional e calculado), número (pode ser realizado por apenas uma criança ou por várias) e a motivação (Tattum, 1994).

A relação entre *bullying* e espaços de recreio tem sido objecto de análise, pois o estado e a organização destes espaços podem propiciar comportamentos agressivos (*bullying*) entre as crianças (Pereira, Neto e Smith, 1997). A falta de espaço, superlotação das escolas, pouca supervisão, fraca manutenção dos equipamentos desportivos e redução da higiene e embelezamento dos espaços exteriores podem potenciar os comportamentos de *bullying* (*Idem*, 1997).

Ana Tomás de Almeida propõe alguns sinónimos para a tradução da expressão anglo-saxónica “bullying” como: abusar dos colegas, vitimizar, intimidar e violência na escola (Almeida, 1999).

No entanto, conceito de *bullying* não abrange possíveis ocorrências já identificadas pelos investigadores em contexto escolar, por exemplo, a agressão de alunos a professores e/ou funcionários e vice-versa; situações consideradas “de perigo

comum e contra paz pública” (fogo posto, explosões, ameaça de bomba ou escola/sala evacuada) ou mesmo de vandalismo ao edifício escolar.

As pesquisas francesas sobre a violência nas escolas utilizaram com frequência o conceito de incivilidade, porém Debarbieux alerta que “o uso excessivo do conceito de incivilidade pode levar a uma superqualificação da desordem escolar, o que significaria a percepção equivocada do que está realmente em questão e, ao mesmo tempo, a tendência à adoção de uma antropologia cultural xenófoba. A incivilidade que ocorre nas escolas não deve ser pensada em termos de uma confrontação entre o “bárbaro” e o “civilizado”: a incivilidade não é falta de civilização, e tão-pouco “falta de educação” ” (Debarbieux, 2002:28).

Dupâquier considera que o termo é um eufemismo, pois tem o inconveniente de cobrir qualquer coisa: desrespeito, insulto, provocação, ameaça e ao mesmo tempo degradações das instalações eléctricas, dos elevadores e dos extintores; vandalismo às cabines telefónicas; *graffitis*; agressões psíquicas, bem como incivildades que alimentam a violência urbana (provocações verbais e psíquicas, injúrias e ameaças) e incivildades que reforçam o sentimento de insegurança (não pagamento do título de transporte, consumo de estupefacientes) (Dupâquier, 1999: 9). Por considerar que existem conceitos que se confundem, o autor refere-se à violência na escola quando existe uma transgressão grave da desordem escolar e das regras que regem a vida em sociedade.

Em síntese, diversos estudos trabalharam conjuntamente a indisciplina e a violência na escola como se do mesmo se tratasse, outros adoptam conceitos importados de pesquisas estrangeiras, como o de *bullying* e incivilidade, mas nesta área de investigação tão sensível pode correr-se o risco de se falar de tudo e de coisa nenhuma.

2.2 Estratégias e mudanças na escola

Sendo a escola uma unidade social específica, dotada de recursos próprios e com capacidades do ponto de vista organizacional para desenhar, elaborar e implementar projectos em conformidade com as necessidades da comunidade escolar, procurar-se-á neste ponto utilizar considerações teóricas da sociologia das organizações, a partir dos conceitos de estratégia e mudança que nos apoia na compreensão da realidade escolar.

No que diz respeito às instituições escolares, é da maior relevância conhecer como estas definem estratégias no actual sistema educativo quando confrontados com diferentes problemáticas, como por exemplo, o insucesso, o abandono, a indisciplina e a violência escolar.

2.2.1 Estratégias organizacionais

Várias são as definições de estratégia. Segundo Guerra, o conceito de estratégia é hoje utilizado em tantas dimensões e com tantos conteúdos que se torna difícil defini-lo de forma unívoca (Guerra, 2002).

Pode assumir-se como um conjunto de objectivos concretos que se pretendem alcançar, a partir de políticas, planos, programas para os quais se coordena um plano de acção.

Crozier e Friedberg na obra *O actor e o Sistema* desenvolveram o conceito de *análise estratégica* que pressupõe o sujeito como um actor com capacidade de racionalidade e escolha. O funcionamento da organização decorre dos papéis que os diferentes actores jogam na organização. É um jogo atravessado por regras de tipo formal e informal, no qual os actores desenvolvem as suas estratégias racionais, de forma a poderem ganhar ou a condicionar as perdas. As estratégias racionais dos actores podem depender das suas capacidades cognitivas, afectivas e culturais e da natureza das estruturas e das regras dos jogos organizacionais em que participam (Crozier e Friedberg, 1977).

Os actores de uma organização têm margens de manobra e oportunidades de jogos, os seus comportamentos podem ser interpretados como estratégias orientadas para os seus objectivos, mais ou menos em prejuízo dos outros com quem se relacionam pelo trabalho. Neste sentido, o actor tem objectivos e projectos coerentes próprios, mas altera-os em função da acção, rejeita uns, aceita e descobre outros, reconsidera e reajusta a sua posição na organização (*idem*, 1977).

Mais recentemente, Burns na teoria dos sistemas de regras sociais articulou “a conceptualização do actor ou agente com as abordagens estruturais ou sistémicas”, realçando que no “processo de estruturação estratégica: os agentes interagem – lutam, formam alianças, exercem o poder, negociam e cooperam – no contexto dos constrangimentos e oportunidades das estruturas existentes, ao mesmo tempo influenciam e reestruturam esses sistemas. O resultado é a mudança e desenvolvimento institucional, só que estruturalmente condicionado” (Burns, 2000:4).

Segundo este autor “os actores sociais interagem entre si não apenas para comunicar sentimentos e para “jogar”, mas também para exteriorizar os seus papéis e para tentar realizar os seus interesses no seio de estruturas sociais particulares. No decurso das suas interacções – em cooperação e em conflito – produzem, na prática (uma ou mais) organizações sociais. As suas actividades podem ser, em parte, de carácter estratégico, concebidas e levadas a cabo de modo a manter e a alterar certos regimes de regras que favorecem os seus interesses ou prejudicam os interesses daqueles que se opõem” (*Idem*, 2000: 93).

2.2.2 Mudanças e obstáculos na organização escolar

As estratégias definidas pelos actores individuais ou colectivos (professores, órgãos de gestão, associação de pais) e levadas à prática podem constituir momentos de mudança nas organizações escolares, mas podem não ser encaradas por todos do mesmo modo, pois dependem de múltiplos factores.

A mudança de práticas exige a destruturação e reestruturação (parcial, claro) dos universos simbólicos dos professores; supõe alguma mudança de quadros de referência, nos quais se inserem e ganham algum sentido (Benavente, 1991).

A mudança, do ponto de vista da escola, pode vir do exterior a partir de uma reforma, ou vir do interior, a partir de um projecto de escola. Pode contar com a adesão total ou parcial dos seus actores ou, pelo contrário, enfrentar resistências à sua implementação.

A partir de finais dos anos 80 começa a esboçar-se uma clara intenção de impulsionar os estabelecimentos escolares a tomarem decisões estratégicas coerentes com as “causas” nacionais de educação (Formosinho e Machado, 1999: 110). Esta alteração permitiu reconhecer aos estabelecimentos de ensino capacidades estratégicas para a mudança a nível local, no qual o projecto educativo se destaca como um instrumento essencial. As pesquisas em educação produziram diversos estudos sobre as especificidades das escolas, dos seus contextos e actores, numa lógica que assenta na ideia de que as escolas têm dinâmicas próprias e capacidade de transformar e mudar em função das suas necessidades.

Ainda na década de 80, a divulgação da obra *Do outro lado da escola*, é um bom exemplo de um estudo de intervenção-acção no âmbito do projecto *ECO (Escola-Comunidade)* que visava a produção de respostas (e de estratégias) de ligação da escola ao meio e deste à vida da escola (Benavente e outros, 1992). Outros estudos se centraram na relação da escola com o espaço local (Alves e outros, 1997; Benavente e outros, 1994).

A introdução do D.L. 115-A, de 4 de Maio de 1998 sobre o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, trouxe para o centro do debate em educação a questão da descentralização no sistema educativo e a importância das escolas desenharem projectos próprios à medida das suas necessidades e se abrirem mais à comunidade envolvente.

Formosinho e Machado consideram três dimensões da mudança em educação: a social (como processo social, político, ideológico e cultural num determinado momento histórico), a institucional (porque é um processo de construção institucional em que a escola como organização se envolve, tendo em conta os seus constrangimentos, os problemas que nela existem, as dinâmicas dos actores, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas) e a dimensão pessoal (pelo significado que atribuem ao processo de mudança, de adesão ou resistência) (Formosinho e Machado, 2000).

As resistências à mudança podem ser muitas e variadas e dependem, naturalmente, da importância dos aspectos que estão em causa no processo de mudança e da magnitude da oposição por parte dos membros da organização. A oposição pode manifestar-se abertamente, através da contestação directa, com a realização de greves, ou pode manifestar-se indirectamente, através, por exemplo, de comportamentos de passividade ou de negligência (Ferreira e outros, 1996).

Importa portanto saber se o ajustamento das regras, ou dos sistemas de regras específicos na escola pode ser um elemento facilitador da mudança em contexto escolar e constituir uma indispensável estratégia da organização.

2.3 O peso das regras escolares

As regras escolares assumem particular importância num contexto escolar, pela forma como são apropriadas, aplicadas e vividas quotidianamente, seja de modo mais formal ou informal. Sendo os actores escolares quotidianamente confrontados com um conjunto de regras que orientam as suas relações interpessoais é importante perceber quais as que assumem maior peso e as que reúnem maior conformidade ou oposição. Os contributos teóricos nesta área

constituem um incontornável elemento de análise a considerar na observação do quotidiano escolar, sobretudo quando se estuda problemáticas como a violência na escola.

Para isso parece-nos mais uma vez útil recorrer à teoria dos sistemas de regras sociais posposta por Burns e Flam que regulam as interações entre os actores numa determinada esfera e que especificam quem participa ou não, qual o papel que desempenha, quando, onde e em relação a quem. Sendo os actores portadores dos sistemas de regras sociais e do conhecimento prático essencial à sua aplicação, estes muitas vezes atribuem novas e inesperadas interpretações às regras sociais e aos contextos de acção.

Assim, os autores consideram essencial investigar e analisar:

- 1) os processos sociais e cognitivos que frequentemente implicam conformidade com as regras sociais;
- 2) os factores que motivaram ou induzem os actores a quebrar as regras ou a tentar mudá-las;
- 3) as condições sobre as quais os desviantes são repostos na ordem ou conseguem provocar uma mudança nas regras e práticas operativas (que podem desviar-se substancialmente de regras formais estabelecidas);
- 4) os processos gerais pelos quais as regras vão sendo criadas e recriadas. (Burns e Flam; 2000).

Na escola, os diversos procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores e a forma como os alunos neles interagem podem, só por si, constituir momentos de indisciplina. Se um docente propõe e mesmo incentiva a participação oral espontânea e um pouco anárquica, o aluno ficará perplexo se noutra aula for advertido por subitamente ter usado da palavra (Sampaio, 1996). A ausência de comunicação de regras entre os professores, a inconsistência na sua aplicação e a ambiguidade que muitas delas encerram podem, por exemplo, estar na origem de comportamentos desviantes (Silva, 1999).

Diversos autores consideram que a construção do código de conduta dos estabelecimentos escolares deve ser assumido pelos diferentes actores de forma

partilhada e participada, incluindo os alunos que muitas vezes são esquecidos deste processo (Ruiz, 1998; Pinto, 1998). Sendo o regulamento interno da escola¹⁴ um documento que traduz do ponto de vista formal o código de conduta orientador da comunidade escolar, era conveniente que todos os intervenientes no contexto escolar conhecessem as suas regras. Todavia, alguns estudos revelam que nem sempre assim acontece (Domingues, 1995; Sampaio, 1996).

Segundo Amado e Freire, o regulamento interno assume particular importância, na maneira como e por quem é elaborado, transmitido e apropriado. A sua análise permite perceber qual a concepção de disciplina que a escola adopta (Amado e Freire, 2002).

Domingues analisou a diversidade normativa existente nas organizações escolares a partir de uma tipologia das regras organizacionais definidas segundo três tipos de categorias normativas:

- a) *regras formais* que emanam do Ministério de Educação;
- b) as *regras não formais* elaboradas pela escola;
- c) *regras informais* divulgadas verbalmente, que servem os interesses particulares de alguns actores escolares (Domingues, 1995).

A dicotomia entre regras formais e informais remete para as diferenças de interpretações e aplicação das regras oficiais (Burns e Flam, 2000), que ao nível das práticas dos actores escolares se podem manifestar numa escassez de participações escritas e num aumento das participações orais (Domingues, 1995) explicadas em parte por Montandon e Perrenoud como um atenuar das responsabilidades nos casos em que a mensagem não foi bem aceite conferindo a possibilidade de afirmar que “não era o que queriam dizer” que “a criança percebeu tudo ao contrário” (Montandon e Perrenoud, 2001: 41).

¹⁴ O regulamento interno da escola que faz parte dos princípios que constam do Estatuto do Aluno do Ensino Não superior (Lei n.º30/2002 de 20 de Dezembro, DR - I Série, n.º 294) é elaborado nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).

2.3.1 Do controlo às sanções disciplinares

Num sentido mais amplo, a noção de controlo está directamente relacionada com conformidade às normas sociais que uma vez quebradas podem significar uma falha das instituições socializadoras, no caso concreto dos jovens, pela escola e pela família. São também estas instituições que exercem o controlo a que a sociedade confia maior confiança.

Durkheim considerou a coerção como fundamental para assegurar a conformação dos indivíduos à sociedade. No caso em que o indivíduo interioriza as normas sociais e rege os seus comportamentos por elas, essa coerção pode nem ser sentida. No entanto, se o indivíduo violar essas regras, a coerção, sob a forma de pressão social, vai tornar-se patente. Para Durkheim “todo o sistema de representação que mantém em nós a ideia e o sentimento de regra, da disciplina, tanto interna como externa, é a sociedade que o institui nas nossas consciências.” (Durkheim, 2001:57).

No que diz respeito ao controlo disciplinar na escola, Montandon e Perrenoud salientam que este se faz através de vários actores e também através da caderneta do aluno, não só para informar os pais mas também para os levar a assumir responsabilidades, a exercer a sua autoridade (Montandon e Perrenoud, 2001).

Domingues no seu estudo sobre controlo disciplinar na escola concluiu que “este se revela mais uma arte, subjectiva, desconexa e descontínua e que é a pedagogia oculta e a socialização comportamental que parecem dominar a vida escolar, bem como a incerteza normativa, orientada para a correcção de comportamentos sem referência explícita a normas.” (Domingues, 1995: 7).

As escolas dispõem de um conjunto de medidas disciplinares que constam do Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior¹⁵ que se traduzem nas medidas preventivas¹⁶ e nas sancionatórias¹⁷. As medidas preventivas incluem: advertência;

¹⁵ Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior – Lei N.º 30/2002, de 20 de Dezembro.

¹⁶ Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior – Lei N.º 30/2002, de 20 de Dezembro – Artigo n.º 26, sessão II.

¹⁷ Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior – Lei N.º 30/2002, de 20 de Dezembro – Artigo n.º 27, sessão II.

a ordem de saída da sala de aula; as actividades de integração na escola; a transferência de escola. Das medidas sancionatórias fazem parte: a repreensão; a repreensão registada; a suspensão da escola até cinco dias úteis; a suspensão da escola de seis a dez dias úteis; a expulsão da escola.

No entanto, as sanções institucionais previstas no quadro legal não são as únicas que povoam o universo escolar, os professores utilizam castigos, por vezes bem aceites pela comunidade escolar e até pela própria família e outras vezes menos consensuais. Por exemplo, as autoras especificam que “o aumento do número de tarefas escolares e o isolamento são punições bem aceites. O mesmo não acontece com o sarcasmo, as “multas”, as tarefas de limpeza (do chão, das cadeiras, da loiça...) e muito particularmente os castigos físicos, considerados ilegais no nosso país, mas ainda praticados sob formas disfarçadas” (Caritas e Fernandes, 1999:112).

Os processos disciplinares podem desempenhar uma função latente, pois, ao aumentarem a visibilidade social do infractor, criam as condições sociais para que ocorra uma estigmatização do aluno desviante, um efeito secundário do processo disciplinar, isto é, uma dimensão social e ética que a escola nem sempre equaciona. Para além de que os processos disciplinares ocorridos na escola não seguem as prescrições da organização formal, e são frequentemente organizados de modo desarticulado, quer pela participação divergente dos professores, quer dos órgãos competentes cujos objectivos são diversos e incertos, muitas vezes inovando e criando sanções não admitidas na penalidade formal (Domingues: 1995). Também as suspensões podem assumir um efeito perverso “a falta deixou de ter um efeito punitivo (que possuía anteriormente por contribuir para a reprovação) sendo sentida muitas vezes pelo aluno como aprazível e libertadora do constrangimento da aula” (Carita e Fernandes, 1999:112).

Do ponto de vista dos professores, Almerindo Afonso defende a introdução da temática da indisciplina escolar na formação inicial de professores, porque “a imposição das sanções na sala de aula pode ser determinada como resposta a uma presumível ameaça à competência ou poder que o professor deve possuir para exercer o controlo disciplinar” (Afonso, 1991:123).

2.3.2 Desvio às regras escolares

O estudo do desvio tem uma longa história em sociologia e começou por analisar sobretudo pessoas ou grupos que não seguem as normas. Contudo, nem sempre é claro que uma fraca adaptação às normas possa conduzir a comportamentos desviantes.

Tendo em consideração que, tal como foi referido no início desta pesquisa, a violência na escola é de difícil definição, (pode variar em função dos contextos em que tem lugar, dos quadros culturais dos indivíduos e conseqüentemente das suas percepções sobre os actos) parece-nos útil o recurso às explicações desenvolvidas por diversas correntes teóricas sobre o desvio, no sentido em que as questões da violência são frequentemente associadas a comportamentos desviantes e o rótulo de desviante pode variar em função dos actores. Vejamos o que Domingues concluiu no seu estudo sobre controlo disciplinar: “é frequente os professores classificarem determinados actos como desviantes em dadas circunstâncias e não noutras, em certos alunos e noutros não” (Domingues, 1995:68).

Os interaccionistas trabalharam com uma definição de desvio baseada na abordagem relativista. Para estes não existem comportamentos intrinsecamente desviantes, estão mais interessados no processo social pelos quais os comportamentos podem ser entendidos como desviantes e as conseqüências para quem era rotulado desse modo (Aggleton, 1987). Nesta perspectiva, Becker defendeu que as acções e comportamentos são identificados como desvio através do processo de rotulagem (*labelling*) (Becker, 1985).

Um vasto conjunto de sociólogos entendem o desvio como uma construção social, isto é, “nenhum comportamento é intrinsecamente desviante, só passa a sê-lo quando se decide aplicar-lhe o rótulo” (Cusson, 1995:384) enquanto outros salientam a utilidade de saber quem define o comportamento como indisciplinado ou desviante, que alunos são definidos como desviantes e quais as suas motivações (Woods, 2001). Cometer uma transgressão não significa que se seja designado por transgressor, pois, nenhum acto é, por si só, desviante, pois o desvio é, em sua essência, um facto social. O rótulo de desviante depende da clareza da regra em

função da qual se avalia o comportamento, da visibilidade social da transgressão e do grau de indignidade moral que desperta (Cohen, 1998).

Moura Ferreira levanta a seguinte questão: “será suficiente haver afastamento em relação a uma norma para haver desvio? Que haverá de comum entre as normas de cortesia e as criminais? Provavelmente, nada ou muito pouco. Fará sentido classificar de «desviante» e colocar no mesmo plano as transgressões educacionais e as criminais pelo facto de ambas infringirem normas sociais? Do ponto de vista do tipo de norma infringida, a resposta, é evidentemente, negativa. As normas em causa exprimem comportamentos e actos diferentes. Então qual a necessidade de um termo tão geral para referir fenómenos tão díspares? Não seria preferível utilizar conceitos mais próximos da realidade que pretendemos descrever?” (Ferreira, 1999: 7).

Para Dubet faz sentido a criação de espaços de *desvio tolerado*, já que quanto mais as sociedades são integradas mais elas concedem um espaço de *desvio tolerado*. Aceitando que há momentos, lugares e formas nos quais essas proibições podem ser transgredidas e nas quais é implicitamente desejado que essas proibições sejam transgredidas (Dubet, 1998).

Van Zanten procura entender o desvio das normas escolares como algo produzido em interacção com a própria escola e com base nas redes de sociabilidade dos adolescentes. Considera que para compreender a experiência escolar dos adolescentes dos subúrbios é, no entanto, necessário sair do espaço da classe para ter em conta, de maneira mais global, a sua integração na escola e, mais amplamente, no bairro. Lembra trabalhos desenvolvidos em língua inglesa que se interessam há muito pelas questões da socialização de adolescentes de meios populares e que distinguem dois tipos de orientações: por um lado, as que assentam sobre a escola, conduzindo à integração das normas das classes médias e da cultura dominante; por outro lado, as que, voltadas para a rua, conduzem à aquisição das normas em vigor nas culturas locais, mais ou menos «desviantes» em relação à sociedade global (Van Zanten, 2000).

3. Violência, regras e escola

Sendo o objectivo principal deste estudo identificar as estratégias que são mobilizadas pela escola para responder às situações de violência, importa primeiramente e com maior detalhe, explicitar como se articula teoria e observação empírica, nesta pesquisa centrada numa escola urbana que possivelmente partilha os mesmos problemas que outras escolas portuguesas.

Tanto a produção científica realizada, já explicitada no segundo capítulo da pesquisa, como os dados estatísticos a nível nacional e por regiões sobre a violência na escola que a seguir são analisados, permitiram complementar a escassez de informações que dispomos sobre esta temática.

As respostas à violência podem ser definidas a diferentes níveis. Um nível político, do qual são exemplo as reformas educativas, um outro que se centra ao nível da escola, enquanto instituição, com capacidade de produzir estratégias e introduzir mudanças, e ainda ao nível dos actores escolares, na forma como se relacionam com a escola. Ocupamo-nos neste estudo de dois níveis (escola e actores) e a relação entre um e outro, não descurando obviamente o nível político a partir do qual nascem medidas e são produzidas alterações nas práticas escolares.

As investigações neste domínio têm indicado que a violência depende de múltiplas variáveis, como por exemplo o contexto social, as práticas escolares e os valores dos actores. Sendo a escola um agente de socialização a par de outros como a família, as redes de sociabilidade, e os alunos os principais destinatários das medidas implementadas na escola, optámos nesta pesquisa por analisar as respostas à violência escolar tendo em conta os seguintes aspectos:

- o **contexto**, analisando a escola enquanto estrutura organizacional, com capacidade de elaborar projectos e planos de acção em função das suas necessidades e fragilidades, de desenvolver estratégias para fazer face à violência na escola em concreto, de criar, reformular ou adaptar as regras escolares à sua população, procurando identificar que mudanças se produzem neste contexto, ou que obstáculos se apresentam. Analisar também o bairro onde está localizada a

escola e onde residem a maioria dos alunos que a frequentam, bem como a caracterização das famílias desses mesmos alunos.

- os **actores escolares**, (em particular os alunos) procurando analisar a sua origem social, as suas *disposições* face à escolaridade, as suas trajetórias escolares e expectativas escolares e profissionais e perceber qual é a sua percepção da violência na sua escola e que relação estabelecem com o seu sistema de regras escolar, que sentido e importância lhes atribuem. A análise da relação dos actores com as regras escolares, é fulcral para compreender como são apropriadas, aplicadas e vividas quotidianamente as regras escolares pelos diferentes actores (professores, alunos, funcionários, órgão executivo e associação de pais), formal ou informalmente.

Outro aspecto que procuramos entender é a forma como se relacionam entre si os diferentes actores nos diversos espaços escolares e em que medida os espaços de recreio e as actividades extra-curriculares desenvolvidas são utilizadas e avaliadas pelos alunos.

Analisar a realidade da escola implica considerar um sistema de acção constituído por diferentes intervenientes, com diferentes *disposições* face à realidade, conhecer o que os actores escolares pensam, como se posicionam e que sentido atribuem às suas acções. (Costa e Machado, 1992: 319).

Todavia a relação entre o contexto e os actores é crucial para compreender como é que da sua interacção resultam diferentes disposições face à escola e como esta se organiza no sentido de dar respostas a problemas relacionados com a violência em meio escolar.

Para operacionalizar empiricamente as questões levantadas no início da pesquisa tomamos como orientadoras as seguintes propostas teóricas:

- *análise estratégica* proposta por Crozier e Friedberg, por considerarem que “o actor tem objectivos e projectos coerentes próprios, mas altera-os em função da acção, rejeita uns, aceita e descobre outros, reconsidera e reajusta a sua posição na organização” (Crozier e Friedberg, 1977: 55). O actor como sujeito com capacidade de racionalidade e de escolha, com capacidade estratégica.

- o *sistema de regras sociais*, proposto por Burns e Flam, no qual os indivíduos, organizações, comunidades e outras colectividades são vistos como produtores e portadores dos sistemas de regras sociais que estruturam e regulam as interacções sociais e a organização social. Simultaneamente, os actores participantes interpretam, aplicam, reformulam regras e sistemas de regras. (Burns e Flam, 2000)

- o *sistema de disposições* (ou *habitus*), conceito chave da teoria de Bourdieu, que serve de elemento mediador entre o espaço social das classes e o espaço dos estilos de vida (onde são levadas a cabo as práticas e as representações).

Para Bourdieu, as práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (estilo de vida) porque são o produto do *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas (Bourdieu, 1979).

Retomando o principal objectivo desta pesquisa, propomo-nos analisar a violência na escola, procurando conhecer as respostas que a escola dá ao problema, que estratégias organizacionais foram desenvolvidas para introduzir mudanças no quotidiano escolar, considerando simultaneamente as práticas e as representações dos protagonistas escolares.

Do ponto de vista da escola, que efeitos podem ter as regras escolares para a melhoria do clima e das relações escolares? Podem facilitar ou dificultar as relações entre os diferentes actores? Que mudanças podem introduzir? Como sentem, conhecem e se apropriam os diferentes actores escolares das regras organizadoras do quotidiano escolar?

A clareza e consistência das regras escolares podem fazer a diferença para evitar o conflito numa organização escolar. Foram mobilizadas para reduzir as situações de violência escolar?

Serão estas perguntas que nesta pesquisa se procurará responder, com base numa estratégia metodológica que a seguir se dá conta.

4. Metodologia

A delimitação do objecto de estudo e a observação detalhada de um contexto escolar pretendem contribuir para uma análise em profundidade e relacionar diferentes dimensões de análise na escola com domínios sociais mais vastos, assente numa análise de carácter intensivo e qualitativo.

Assim, optou-se por uma escola de 2º e 3º ciclo do ensino básico porque os estudos realizados sobre esta temática indicam que é nestes ciclos de ensino que surgem mais problemas relacionados com violência e indisciplina.

A escolha da escola foi feita a partir de um conjunto de informações obtidas através de notícias publicadas na imprensa, bem como de contactos informais com docentes de outras escolas que fui contactando no âmbito de projectos em que estava envolvida profissionalmente. A EB 2/3 de Miragaia não era a única opção, mas dois critérios ditaram a escolha: por ser uma escola marcadamente urbana e por ter a indicação de que as situações de violência nesta escola estavam a diminuir¹⁸. Para o objectivo da pesquisa era um aspecto bastante relevante, dado que se pretendia identificar as estratégias levadas a cabo pela escola para dar resposta ao problema da violência.

No primeiro contacto com o conselho executivo da EB 2/3 de Miragaia, os órgãos executivos não confirmaram redução das situações de violência na escola, e adiantaram que não tinham evidências dessa redução, pelo contrário, continuava a ser uma preocupação da escola. Contudo, optou-se por avançar o pedido, uma vez que a questão central do estudo não estava em causa, pois a escola mostrou-se preocupada e aberta a compreender um pouco melhor o problema que tem em mãos. Após a autorização dada pelos órgãos de gestão da escola para a realização do estudo, a recolha de informação empírica teve início em Março de 2006, final do 2.º período do ano lectivo, e prolongou-se até finais de Julho, altura de férias escolares para os alunos, mas de trabalho para a maioria dos professores.

¹⁸ Informação obtida junto da Direcção Regional de Educação do Norte.

O trabalho de campo mobilizou diferentes técnicas para captar o ponto de vista do informador. Assim, foram realizadas 19 entrevistas semi-directivas¹⁹ aos diferentes actores da escola básica 2/3 de Miragaia: 10 alunos²⁰, 4 professores²¹, 3 funcionários²², a presidente do conselho executivo e o presidente da associação de pais.

Importa explicar que cheguei aos entrevistados de duas formas, na maioria dos casos a partir dos contactos iniciais, pedia que me sugerissem outros colegas e a esses voltava a pedir outros nomes, recorrendo assim à técnica da “bola de neve”. Apenas em dois casos que implicavam a escolha de alunos, senti maior resistência por parte dos professores em indicar possíveis entrevistados e nestas situações a escolha foi aleatória, isto é, dirigi-me às turmas, apresentei-me e perguntei quem se disponibilizava para colaborar no estudo. É também importante referir a óbvia utilização de nomes fictícios para os entrevistados, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos depoimentos recolhidos.

Foram utilizados cinco guiões de entrevista: aos alunos; professores; funcionários, presidente do conselho executivo e presidente da associação de pais, organizados por dimensões em análise, sustentadas teoricamente. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente a informação foi trabalhada segundo dimensões, com o recurso a grelhas de análise e feita a análise de conteúdo das mesmas.

De acordo com a teoria que orientou esta pesquisa, foram consideradas nos guiões de entrevista dimensões de análise relacionadas a caracterização dos aspectos

¹⁹ As entrevistas foram realizadas com o recurso a informantes privilegiados, quer professores, alunos e funcionários e em alguns casos de forma aleatória.

²⁰ Dos dez alunos entrevistados, sete residem nas freguesias do núcleo histórico do Porto, dois noutras freguesias da cidade do Porto e um numa freguesia de Vila Nova de Gaia. Com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, sete são do sexo masculino e três do sexo feminino, distribuídos por diferentes anos de escolaridade (do 5.º ao 9.º ano).

²¹ Dos quatro docentes entrevistados, apenas um é do sexo masculino, têm idades compreendidas entre os 45 e os 58 anos, todos com mais de 15 anos de serviço e com situação contratual de efectividade. Duas professoras estão ao serviço na escola desde a sua inauguração (1999). Três são directores de turma e uma é coordenadora dos directores de turma.

²² Dos três funcionários entrevistados, duas são auxiliares de acção educativa e um é segurança reformado afecto ao programa escola segura, com a função de fazer a vigilância no interior da escola.

contextuais dos alunos em estudo (características sociais dos alunos entrevistados, mais especificamente a sua origem social, as trajetórias e expectativas escolares dos alunos e as expectativas dos pais em relação à escolaridade dos filhos), bem como as dimensões que remetem para as práticas e representações dos actores na escola (a sua relação com as regras escolares e situações de violência e a avaliação que fazem das respostas à violência na escola que foram desenvolvidas).

Para além das entrevistas, foram realizadas conversas informais com os diversos interlocutores (alunos, professores, auxiliares de acção educativa, funcionárias da junta de freguesia de Miragaia) que forneceram informações igualmente relevantes para a pesquisa.

Privilegiou-se a observação directa, tendo em conta que se tratava de um contexto social específico no qual só a presença mais sistemática permitiria o registo de informações acerca dos modos de pensar, sentir e agir dos actores escolares. A presença implicou contactos regulares com diversos elementos da comunidade escolar e outros interlocutores fora da escola, no caso concreto dos funcionários da junta de freguesia local que disponibilizaram alguns materiais informativos da freguesia de Miragaia, nomeadamente a listagem dos equipamentos sociais disponíveis para os jovens, artigos de jornais publicados sobre a freguesia, e informações diversas sobre a caracterização da população da freguesia já trabalhadas noutros estudos.

Também a elaboração de um “diário de campo” foi uma técnica bastante útil na recolha dessas impressões que decorreram da observação no terreno e permitiu o registo de informações antes e depois das entrevistas e em todos os momentos de presença na escola. Muitas vezes no final das entrevistas, depois do gravador estar desligado, os entrevistados acrescentavam aspectos que no decorrer da entrevista não se sentiram à vontade para relatarem. As horas de espera pelos interlocutores e algumas faltas de comparência para a data marcada foram também momentos que aproveitei e me permitiram observar directamente os actores escolares nos diversos espaços físicos da escola (corredores, recreio, salas de aula, sala dos professores, entrada da escola). Permitiram, mais do que observar, trocar impressões com

diversos alunos e professores que apesar de não serem formalmente entrevistados, foram dando pistas e elementos interessantes para a análise.

As entrevistas decorreram entre Maio e Julho na própria escola. Apenas duas entrevistas foram realizadas fora do contexto escolar a pedido dos entrevistados, o caso de um professor que indicou um centro comercial e de uma aluna que insistiu que fosse num banco de jardim, no horto que fica em frente à escola, por se sentirem mais à vontade. O mês de Abril, depois das férias da Páscoa, foi o período inicial que aproveitei para estabelecer contactos com professores e funcionários e a pouco e pouco ir conhecendo os “cantos à escola”.

O trabalho empírico contemplou também a análise documental dos textos elaborados pela escola, dos seus objectivos e projectos, nomeadamente, o projecto educativo, o projecto curricular de escola e o regulamento interno de escola. O projecto educativo da escola, na medida em que é um “documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa»²³ e no qual compete ao Conselho Pedagógico “apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do Plano de Actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos”.²⁴

Outro elemento de análise foi Regulamento Interno de escola para perceber valores e comportamentos que a comunidade educativa destaca e valoriza e como se posiciona face aos direitos e deveres dos diversos actores escolares.

Foram ainda recolhidos na escola dados estatísticos da população escolar referentes ao ano lectivo em análise, por exemplo, o número de alunos, professores, funcionários, bem como os cursos a funcionar e os apoios sociais que os alunos beneficiam).

Por último, foram analisados e trabalhados dados estatísticos do último recenseamento – censos de 2001 – comparativamente aos de 1991, procurando enquadrar socialmente as freguesias do centro histórico da cidade do Porto de onde

²³ Decreto-Lei n.º 115-A/98, art.º 3.º, ponto 2, alínea a).

²⁴ Decreto-Lei n.º 115-A/98, art.º 16, alínea b).

são oriundos a maioria dos alunos que frequentam a escola em estudo e analisados os dados oficiais do Ministério da Educação sobre a violência escolar a nível nacional e regional, relativos ao ano lectivo de 2004/2005.

5. Os números oficiais da violência escolar

São em seguida apresentados alguns números oficiais que permitem um retrato geral das situações de violência em contexto escolar para o total do país e um retrato mais detalhado por regiões.

O Gabinete de Segurança do Ministério da Educação registou 433 ocorrências para o ano de 1995, 914 para o ano de 1996, 949 para o ano de 1997, em 1998 foram registados 816. Para os anos posteriores a 2000 destaca-se a organização dos dados a partir dos registos efectuados pelas forças policiais como a PSP e a GNR (Sebastião e outros, 2004:35).

No entanto, convém referir que a evolução destes dados ao longo dos anos deve-se fundamentalmente ao aumento do número de escolas a produzir dados, e ao facto das escolas estarem mais sensibilizadas para a divulgação das ocorrências.

Neste ponto ilustrar-se-á com mais detalhe dados estatísticos oficiais divulgados pelo Gabinete de Segurança do Ministério de Educação sobre a violência escolar a nível nacional no ano lectivo de 2004/2005, dados mais recentes das ocorrências registadas e divulgadas.

Ao contrário do que acontecia nos anos anteriores, os dados estatísticos referentes às ocorrências registadas no ano lectivo de 2004/2005 pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação são por ano lectivo e não por ano civil. Esta alteração impede por um lado uma leitura evolutiva das situações, mas permite por outro uma maior aproximação às ocorrências por ano escolar, de maior utilidade para as investigações e estudos nesta área.

A recolha administrativa de dados tem limites porque a não comunicação dos factos ocorridos tem por base diversas razões: ou porque as vítimas desistem, muitas vezes com receio de represálias, retaliações e ameaças, ou porque os conselhos executivos não querem transparecer para o exterior os problemas reais que enfrentam, adoptando estratégias de ocultação de situações que contribuam para a degradação da imagem da escola (Sebastião e outros, 2004), ou partindo do pressuposto de que são situações pontuais e por isso irrepetíveis.

Neste sentido, os dados oficiais não revelam a extensão real do problema, apenas dão conta dos casos denunciados, daí a importância de estudos de carácter extensivo na análise deste fenómeno. No entanto, os estudos de caso, de carácter intensivo, que permitem um estudo mais focado no contexto local em que está inserido o estabelecimento de ensino, bem como a análise em profundidade das causas e das respostas organizacionais às situações concretas, permitem cruzar os dados administrativos com a interpretação que os diferentes actores escolares têm desses mesmos dados.

5.1 Os dados da violência em meio escolar

Segundo os dados do GSME (Gabinete de Segurança do Ministério da Educação), as acções dentro da escola contra pessoas referentes ao ano lectivo de 2004/2005, evidenciam um elevado peso das acções contra os alunos (1834), seguindo-se as acções contra os funcionários (460) e por último contra os professores (383) como se pode observar no quadro 1.

Quadro 1 – Acções contra as pessoas na escola por DRE, no ano lectivo 2004/2005²⁵

	DRE Alentejo	DRE Algarve	DRE Centro	DRE Lisboa	DRE Norte	(N.º)
Alunos	51	253	84	877	569	1834
Funcionários	29	22	13	194	202	460
Professores	15	31	15	179	143	383

Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2006

Relativamente às acções contra pessoas (alunos) nas escolas (quadro 2), os dados do GSME, apresentam um valor bastante elevado na categoria de *Bullying* (740), destacando-se a DRE de Lisboa (325), a DRE do Algarve (196) e a DRE do Norte (184). Em Fevereiro de 2007, numa notícia publicada pelo Jornal de Notícias,

²⁵ O quadro n.º 1 apresenta o resumo geral das ocorrências no ano lectivo de 2004/2005 para as escolas básicas integradas, dos 2.º e 3.º ciclos, do ensino secundário e outros estabelecimentos de educação e ensino.

Paula Peneda, Intendente da PSP que preside à equipa de missão para a segurança escolar, explicou porque a categoria de *Bullying* foi excluída da última ficha de comunicação que as escolas preenchem: “existe uma importação do conceito sem que este seja correctamente aprendido. Perante o risco de banalização, quando na verdade o *Bullying* pressupõe uma agressão física e psicológica continuada” (Jornal de Notícias, 25/02/07).

No que toca a agressões contra alunos, a DRE de Lisboa também apresenta o valor mais elevado (348), seguido da DRE do Norte com 208 ocorrências. Mais uma vez, estas situações de agressão assumem maior expressividade nas regiões de maior densidade populacional e urbana. Veja-se o contraste das situações de agressão comunicadas pela DRE do Alentejo (16).

No que diz respeito às situações contra a honra, evidencia-se a injúria que reúne um total de 234 ocorrências e que apresenta um valor superior na DRE do Norte (83). O rapto e a difamação apresentam valores muito baixos e o sequestro e calúnia não registaram nenhuma comunicação por parte das escolas neste ano lectivo de 2004/2005.

Quadro 2 – Acções contra pessoas (alunos) nas escolas, por DRE e tipo de situação no ano lectivo 2004/2005²⁶

Tipos de situações na escola		DRE Alentejo	DRE Algarve	DRE Centro	DRE Lisboa	DRE Norte	Totais
	Bullying	5	196	30	325	184	740
Contra a integridade Física	Agressão	16	37	26	348	208	635
	Tentativa de agressão	0	0	2	17	10	29
	Roubo	1	5	4	35	11	56
Contra a liberdade pessoal	Ameaça	5	4	8	50	21	88
	Sequestro	0	0	0	0	0	0
	Rapto	0	0	0	1	1	2
Contra a honra	Injúria	61	3	11	76	83	234
	Difamação	0	0	0	1	1	2
	Calúnia	0	0	0	0	0	0

Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2005

²⁶ Escolas Básicas Integradas, dos 2.º e 3.º ciclos e do Ensino Secundário.

No que diz respeito às acções contra professores nas escolas, no ano lectivo de 2004/2005 (quadro 3), constata-se que as situações de injúria (176), ameaça (67) e agressão (73) apresentam mais registos de ocorrências. Pelo contrário, as situações de roubo, rapto, difamação e calúnia contra professores apresentam poucos registos em todas as direcções regionais de educação.

Todavia, as áreas abrangidas pelas Direcções Regionais de Educação de Lisboa e do Norte são as regiões que evidenciam valores mais elevados. Por oposição, os valores mais baixos são referentes à DRE do Alentejo e à DRE do Centro.

Não podemos ignorar que estas são também as regiões com maior número de escolas, maior diversidade de públicos escolares e onde se encontram maiores assimetrias sociais.

Quadro 3 – Acções contra pessoas (professores) nas escolas, por DRE e tipo de situação no ano lectivo 2004/2005²⁷

Situações		DRE Alentejo	DRE Algarve	DRE Centro	DRE Lisboa	DRE Norte	Totais
Contra a integridade Física	Agressão	2	3	2	47	19	73
	Tentativa de agressão	0	1	0	5	9	13
	Roubo	0	0	1	0	0	1
Contra a liberdade pessoal	Ameaça	7	10	3	47	0	92
	Sequestro	0	0	0	0	46	46
	Rapto	0	0	0	0	0	0
Contra a honra	Injúria	4	15	9	80	68	146
	Difamação	1	0	0	0	0	1
	Calúnia	0	0	0	0	1	1

Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2005.

As acções contra funcionários nas escolas (quadro 4), analisadas por regiões evidenciam um número mais elevado de situações de injúria (198), agressão (96) e sequestro (65) para a globalidade das regiões. No entanto, a DRE do Norte regista valores mais elevados nas situações de sequestro (62) e de injúria (82) aos funcionários das escolas, enquanto a DRE de Lisboa se destaca nas situações de agressão (49) e nas de ameaça (50).

²⁷ Escolas Básicas Integradas, dos 2.º e 3.º ciclos e do Ensino Secundário e outros estabelecimentos de ensino e educação.

Situações contra a integridade física dos funcionários são bastante superiores nos casos das agressões e tentativas de agressão, se tivermos por comparação os dados do quadro 3 de acções contra os professores. Assim, pode concluir-se que os funcionários estão mais expostos a agressões do que os professores, pois o papel que desempenham de maior proximidade com os alunos pode colocá-los em situações de maior vulnerabilidade.

À semelhança das acções contra professores também não se registaram valores elevados em nenhuma região do país nas situações de roubo, rapto e calúnia contra funcionários.

Quadro 4 – Acções contra pessoas (funcionários) nas escolas, por DRE e tipo de situações, no ano lectivo 2004/2005²⁸

Situações		DRE Alentejo	DRE Algarve	DRE Centro	DRE Lisboa	DRE Norte	Totais
Contra a integridade Física	Agressão	4	7	1	49	35	96
	Tentativa de agressão	0	1	0	15	10	26
	Roubo	0	0	0	1	0	1
Contra a liberdade pessoal	Ameaça	2	4	4	50	0	60
	Sequestro	0	0	0	3	62	65
	Rapto	0	0	0	0	0	0
Contra a honra	Injúria	23	10	8	75	82	198
	Difamação	0	0	0	1	13	14
	Calúnia	0	0	0	0	0	0

Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2005.

Por último, observamos no quadro 5 as diversas situações ocorridas nas escolas, por regiões, no ano lectivo de 2004/2005, e é possível verificar que são as situações de indisciplina as mais comunicadas pelos estabelecimentos de ensino, sobretudo as relativas às regras da escola com 1014 registos no total das regiões, sendo a DRE do Norte e a DRE de Lisboa as que apresentam valores mais elevados, 461 e 407 respectivamente. A discrepância que este item apresenta face a todos os outros pode estar relacionado com o entendimento subjectivo que as escolas fazem destas categorias.

²⁸ Escolas Básicas Integradas, dos 2.º e 3.º ciclos e do Ensino Secundário e outros estabelecimentos de educação e ensino.

Na actual ficha de comunicação preenchida pelos estabelecimentos de ensino verifica-se a inclusão de novos itens como as: *fotografias ilícitas*²⁹(contra a reserva da vida privada) e a *intrusão*³⁰ (em lugar vedado ou público), ambas consideradas crime pelo código penal. A utilização mais generalizada de telemóveis com câmara fotográfica pelos alunos despoletou um novo tipo de ocorrência que nunca tinha sido considerado, tendo sido comunicados quatro casos ao GSME. Contudo, foi a intrusão na escola obteve mais participações (189) no total das regiões.

A leitura do quadro permite-nos ver que a DRE do Norte apresenta apenas em duas situações valores mais elevados do que a DRE de Lisboa, especificamente nas situações de ameaça de bomba e no consumo e tráfico de droga ilícita por parte de alunos.

Quadro 5 – Situações Diversas nas Escolas Básicas Integradas, dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, por regiões, no ano lectivo 2004/2005

Situações		DRE Alentejo	DRE Algarve	DRE Centro	DRE Lisboa	DRE Norte	Totais
Contra a reserva da vida privada e outros bens jurídicos e pessoais	Intrusão na escola	1	8	9	106	65	189
	Fotografias ilícitas	-	-	1	1	2	4
Consumo e tráfico de droga ilícita	Alunos envolvidos	14	17	19	66	147	263
	Outros elementos da com. educativa envolvidos	-	-	-	-	-	-
De perigo comum e contra a paz pública	Libertação de gases tóxicos ou asfíxiantes	-	-	1	-	1	2
	Fogo posto	-	-	-	1	1	2
	Explosões	-	-	1	13	11	25
	Com tratamento hospitalar	-	-	-	3	2	5
	Ameaça de bomba	1	5	3	27	54	90
	Escola/sala evacuada	-	-	-	7	20	27
	Indisciplina	Relativa a professores	14	18	20	86	15
Relativa a funcionários	5	13	20	93	63	194	
Relativas às regras da escola	51	64	31	407	461	1014	
Armas detectadas	Armas brancas	4	8	5	55	24	96
	Armas de fogo	-	-	-	-	1	1
	Armas de alarme e similares	1	-	-	3	3	7
	Boxes	-	-	-	-	-	-
	Bastões eléctricos	-	-	-	-	-	-
	Outras	-	3	-	4	3	10

Fonte: Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, 2005.

²⁹ Fotografias Ilícitas – Artigo 192º (Devassa da vida privada) e 199º (Gravações e fotografias ilícitas) do CP e artigo 26º n.º 1 da Constituição Portuguesa.

³⁰ Intrusão – Artigo 191º do CP (introdução em lugar vedado ao público).

Da análise global destes dados, divulgados pelo GSME para o ano lectivo de 2004/05, podemos concluir que das acções contra pessoas dentro da escola são os alunos os que se encontram numa situação mais vulnerável, com o registo de 1834 ocorrências, seguindo-se os funcionários (460) e os professores (383).

Conclui-se também que a nível regional se verifica uma maior incidência de ocorrências nas Direcções Regionais de Educação do Norte e de Lisboa. No entanto, uma análise mais detalhada permite-nos verificar que a DRE de Lisboa apresenta valores mais elevados comparativamente à DRE do Norte em praticamente todas as categorias que se prendem com as situações contra a integridade física, contra a liberdade pessoal e contra a honra, à excepção das situações de injúria contra alunos e funcionários, ligeiramente mais elevada na DRE do Norte, e das situações de sequestro a professores e funcionários que sem comparação se destacam das restantes regiões do país.

Uma outra observação a respeito do elevado valor de algumas categorias pelo GSME não pode deixar de se fazer, particularmente nas categorias de *bullying* e de indisciplina, que pela sua difícil definição podem assumir diferentes significados e interpretações para os órgãos executivos das escolas que preenchem as fichas de comunicação das ocorrências.

Tendo a análise empírica incidido numa escola da área metropolitana do Porto, importa destacar os dados da região norte, no sentido de nos aproximarmos tanto quanto possível da realidade a analisar e nos permita perceber se existem regularidades a destacar.

5.2 A Escola - Caracterização global

A Escola Básica de 2.º e 3.º ciclo de Miragaia situa-se em pleno centro histórico da cidade do Porto, na encosta da freguesia de Miragaia e foi inaugurada em 1997 no edifício concebido pelo Arquitecto Miguel Regueiras.

O agrupamento de escolas de Miragaia é constituído por três escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico (Escola de S. Miguel, Escola da Bandeirinha e Escola de S. Nicolau), duas delas com jardim-de-infância integrado, sendo a sede de agrupamento a própria Escola Básica de 2.º e 3.º ciclo de Miragaia.

As escolas do Agrupamento situam-se em três freguesias que integram o núcleo antigo da cidade do Porto – Miragaia, Vitória e S. Nicolau - que com a freguesia da Sé correspondem à cidade medieval limitada pelas muralhas fernandinas do século XIV, território a partir do qual a cidade do Porto se desenvolveu ao longo das margens do Rio Douro e para o interior, acompanhando as principais vias de comunicação (estradas interiores e rio).

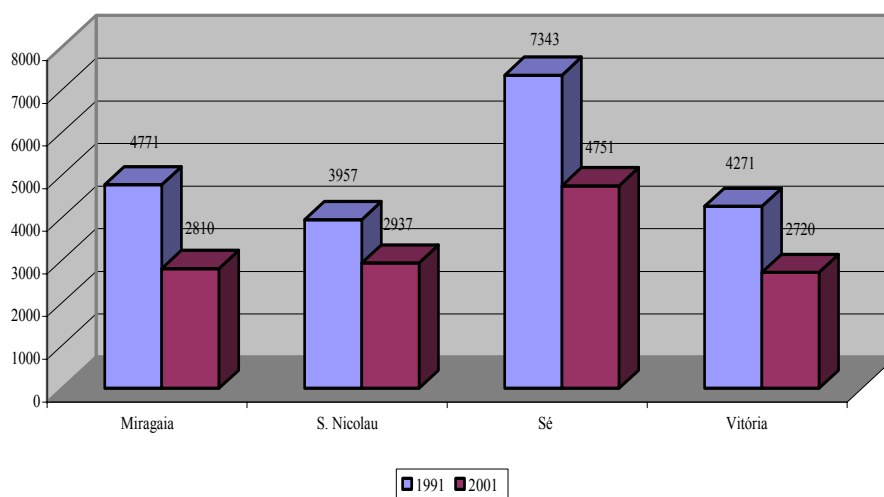
5.2.1 Contexto social local

A escola objecto de estudo localiza-se na freguesia de Miragaia e recebe essencialmente alunos provenientes das freguesias que pertencem ao centro histórico do Porto: Miragaia, S. Nicolau, Sé e Vitória. A EB 2/3 de Miragaia acolhe também alunos de outras freguesias da cidade do Porto e de Vila Nova de Gaia, mas a maioria dos alunos reside ou tem avós a residir nestas freguesias, mesmo que a residência dos pais se situe na periferia da cidade do Porto. A caracterização social mais detalhada da população residente neste território pode contribuir para a compreensão do fenómeno em estudo, assunto que nos ocupará neste ponto.

Contrariando a sobreocupação que estes bairros viveram no início do século XX, decorrente da revolução industrial e conseqüente migração de pessoas do campo para a cidade, os dados demográficos que constam dos últimos registos censitários mostram uma realidade bastante diferente, pois indicam um acentuado decréscimo

populacional nos bairros históricos portuenses que facilmente se constata na comparação entre os censos de 1991 para 2001. Assim, na freguesia de Miragaia a população residente diminuiu cerca de 41,1%, seguida da freguesia da Vitória que decresceu 36,3%, à semelhança de S. Nicolau e Sé, conforme se pode verificar no gráfico a seguir apresentado. No entanto, a densidade populacional continua a registar valores superiores a qualquer outro espaço da Área Metropolitana do Porto.

Gráfico 1 - População residente nas freguesias do Centro histórico do Porto, segundo o sexo em 2001 e 1991 (N.º)



Fonte: INE - Censos 1991 e 2001.

A quebra demográfica que se verificou de 1991 para 2001 e o envelhecimento da população são realidades sociais a assinalar no centro histórico do Porto.

Como se pode observar no quadro 6, tendo em conta os dados dos censos de 2001, os residentes com 65 ou mais anos na freguesia de Miragaia eram 23%, e na freguesia de Vitória representavam 28,3%.

A nível nacional, a população com idade superior a 65 anos nos censos de 2001, situava-se nos 15,9%, o que significa que o envelhecimento da população nestas freguesias é bastante superior à média nacional.

A partir do apuramento de dados estatísticos das quatro freguesias, sublinha-se ainda valores bastantes elevados na população residente sem actividade económica³¹, com 15 ou mais anos: 42,4% em Miragaia, 39,4% em S. Nicolau, 41,5% na Sé e a percentagem mais elevada na freguesia da Vitória, com 48%.

Quadro 6 – Distribuição da população residente por grupos etários, em 2001 (N.º e %)

Idade	Miragaia		S. Nicolau		Sé		Vitória	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<10	193	6,9	243	8,3	391	8,2	191	7,0
10 -14	121	4,3	178	6,1	271	5,7	110	4,0
15-24	397	14,1	445	15,2	633	13,3	343	12,7
25-64	1461	52,0	1454	49,5	2316	49,0	1306	48,0
65 ou mais	638	23,0	617	21,0	1140	24,0	770	28,3
Total	2810	100	2937	100	4751	100	2720	100

Fonte: INE - Censos 2001.

Um indicador estatístico importante é o baixo nível de escolaridade completo da população residente no centro histórico do Porto (quadro 7). Uma parte significativa da população não tinha, em 2001, completado mais do que o 1.º ciclo do ensino básico (28,6%).

Outra conclusão possível de extrair do quadro 7 prende-se com baixa percentagem de população a atingir os níveis de instrução mais elevados (ensino médio e o superior) nas freguesias em análise, respectivamente, 0,5% e 3,8%.

³¹ Estudantes; domésticas; reformados, aposentados ou na reserva; incapacitados para o trabalho e outras.

Quadro 7 – População residente segundo o nível de instrução, em 2001 (N.º e %)

Nível de ensino		Freguesia		Miragaia		São Nicolau		Sé		Vitória		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Sem Nível de Ensino		255	9,1	297	10,1	577	12,1	294	10,8	1423	10,8		
Ensino Pré-Escolar ³²		37	1,3	24	0,8	44	0,9	28	1,0	133	1,0		
1.º Ciclo E.B.	completo	761	27,1	910	31,0	1283	27,0	831	30,6	3785	28,6		
	incompleto	199	7,1	226	7,7	374	7,9	216	7,9	1015	7,7		
	a frequentar	110	3,9	129	4,4	238	5,0	93	3,4	570	4,3		
2.º Ciclo E.B.	completo	194	6,9	228	7,8	330	6,9	178	6,5	930	7,0		
	incompleto	66	2,3	104	3,5	163	3,4	79	2,9	412	3,1		
	a frequentar	66	2,3	83	2,8	117	2,5	66	2,4	332	2,5		
3.º Ciclo E.B.	completo	159	5,7	170	5,8	272	5,7	148	5,4	749	5,7		
	incompleto	66	2,3	123	4,2	174	3,7	74	2,7	437	3,3		
	a frequentar	67	2,4	111	3,8	141	3,0	58	2,1	377	2,9		
Ensino Secundário	completo	190	6,8	144	4,9	266	5,6	183	6,7	783	5,9		
	incompleto	157	5,6	133	4,5	290	6,1	148	5,4	728	5,5		
	a frequentar	79	2,8	106	3,6	148	3,1	95	3,5	428	3,2		
Ensino Médio	completo	22	0,8	6	0,2	21	0,4	13	0,5	62	0,5		
	incompleto	4	0,1	2	0,1	12	0,3	5	0,2	23	0,2		
Ensino Superior	completo	178	6,3	69	2,3	155	3,3	94	3,5	496	3,8		
	incompleto	32	1,1	19	0,6	28	0,6	20	0,7	99	0,7		
	a frequentar	168	6,0	53	1,8	118	2,5	97	3,6	436	3,3		
Total		2810	100	2937	100	4751	100	2720	100	13218	100		

Fonte: INE - Censos 2001.

A análise do quadro 8 permite também inferir que o desemprego é significativo, mas afecta na mesma medida homens e mulheres. Quando se analisa o desemprego na população residente com 15 ou mais anos, a partir dos censos de 2001, observa-se que S. Nicolau e Sé são as freguesias mais afectadas, com 17,4% e 17,2 respectivamente. Seguindo-se com proximidade as freguesias de Miragaia e Vitória, na ordem dos 13%. De salientar ainda que na freguesia de Miragaia a população empregada com 15 ou mais anos residente representa apenas 40,1% do total da população.

³² A frequentar

Quadro 8 – População residente com actividade económica, com 15 ou mais anos, empregada e desempregada, segundo o sexo, em 2001 (N.º e %)

Sexo	Homens				Mulheres				Total de HM			
	Empregados		Desempregados		Empregadas		Desempregadas		Empregados		Desempregados	
Freguesia	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Miragaia	562	21,8	94	19,7	567	23,8	80	18,1	1129	22,7	174	18,9
S. Nicolau	584	22,6	130	27,2	536	22,5	107	24,2	1120	22,6	237	25,7
Sé	930	36,0	181	37,9	820	34,4	184	41,5	1750	35,2	365	39,6
Vitória	507	19,6	73	15,3	460	19,3	72	16,3	967	19,5	145	15,7
Total	2583	100	478	100	2383	100	443	100	4966	100	921	100

Fonte: INE - Censos 2001.

Outro dado interessante prende-se com as categorias socioprofissionais da população residente empregada. Se observarmos o quadro seguinte verificamos que existe uma sobrerrepresentação da categoria do pessoal dos serviços e vendedores (1093) e dos trabalhadores não qualificados (1300) para o conjunto das freguesias. Assume também um peso significativo o grupo socioprofissional dos operários, artífices e trabalhadores similares, com 730.

Quadro 9 – População residente empregada segundo os grupos de profissões, em 2001 (N.º)

Grupos Profissionais	Miragaia	S. Nicolau	Sé	Vitória	Total
1. Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros	46	42	80	46	214
2. Especialistas das profissões intelectuais e científicas	136	45	95	61	337
3. Técnicos e profissionais de nível intermédio	99	78	131	87	395
4. Pessoal administrativo e similares	146	146	208	100	600
5. Pessoal dos serviços e vendedores	186	273	375	259	1093
6. Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura	-	1	4	8	13
7. Operários, artífices e trabalhadores similares	150	173	274	133	730
8. Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	69	63	95	47	274
9. Trabalhadores não qualificados	296	294	485	225	1300
Forças Armadas	1	5	3	1	10
Total	1129	1120	1750	967	-

Fonte: INE - Censos 2001.

Em síntese, os dados estatísticos apresentados sobre a caracterização da população residente nas freguesias de proveniência da maioria dos alunos da EB 2/3 de Miragaia permitem concluir que existem acentuadas desvantagens quer do ponto de vista escolar, quer social, quer económico.

As baixas qualificações académicas, o envelhecimento populacional, o abandono escolar precoce e a entrada antecipada no mercado laboral, traçam uma situação particularmente desfavorável do ponto de vista social dos residentes deste núcleo da cidade.

5.2.2 População escolar

No ano lectivo de 2005/2006 a EB 2/3 de Miragaia contou com 359 alunos, número inferior ao ano lectivo anterior, no qual registou um total de 385 alunos. A escola funcionou no ano lectivo de 2005/2006 com 19 turmas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: 4 Cursos de Educação e Formação, 1 de PIEF³³ e 14 do ensino regular (ver quadro 10).

Quadro 10 – N.º de turmas e n.º de alunos matriculados no ano lectivo de 2005/2006

Ano de escolaridade	Turmas	N.º de alunos
5.º ano	3	56
6.º ano	4	79
6.º ano (PIEF)	1	22
7.º ano	3	59
8.º ano	2	46
8.º ano (CEF) M1 e M2 ³⁴	2	40
9.º ano	2	38
9.º ano (CEF) – IRC e IO ³⁵	2	19
Total	19	359

Fonte: EB 2/3 de Miragaia.

³³ Planos Integrados de Educação e Formação

³⁴ Empregados de mesa

³⁵ IRC – Instaladores e reparadores de computadores; IO – Operadores de informática

A diminuição do número de alunos por um lado e o insucesso e abandono escolar (saída da escola antes dos 16 anos de idade sem o 9º ano de escolaridade obrigatória completo) por outro, levou a escola a apostar na abertura de dois Cursos Educação e Formação (CEF) no ano lectivo de 2002/2003, que permitem aos alunos a conclusão do ensino básico e lhes conferem certificação profissional de nível 2.

A avaliação feita aos cursos que abriram no primeiro ano de implementação foi bastante positiva: “As duas turmas criadas obtiveram um sucesso de 70% e motivaram alguns alunos ao ponto de desejarem prosseguir percursos de nível secundário, situação que anteriormente nem colocavam” (Projecto Educativo:19).

Os cursos profissionais constituem desde essa data uma oferta curricular da escola que visa essencialmente a conclusão do 9.º ano de escolaridade de jovens em risco de abandono. No ano lectivo de 2005/2006 funcionaram quatro turmas dos Cursos de Educação e Formação: duas turmas dos cursos de empregados de mesa, uma turma de instaladores e reparadores de computadores e uma de operadores de informática.

A oferta curricular abrange também os Planos Integrados de Educação e Formação (PIEF) destinados a jovens em situação de risco de abandono escolar e visa a conclusão do 6.º ano de escolaridade. Funcionou no ano lectivo de 2005/2006 uma turma PIEF na escola. Esta aposta formativa enquadra-se num trabalho de intervenção social mais amplo, visando a qualificação pessoal e profissional dos jovens e o combate à entrada precoce no mercado de trabalho.

Segundo os dados recolhidos na EB 2/3 de Miragaia o abandono escolar situa-se no ano lectivo de 2005/06 nos 3,5% e o insucesso escolar nos 16,31%. Se compararmos os dados da escola no que diz respeito ao abandono com a média do continente em 2001, que se situava nos 2,7%³⁶, verificamos que o valor apresentado pela escola é bastante superior.

Bastante elucidativos das dificuldades económicas das famílias dos alunos são os dados relativos ao número de alunos beneficiários dos Serviços de Acção Social Escolar (SASE) no ano lectivo de 2004/2005, que indicavam que 201 alunos

³⁶ http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/estudo_01.asp

(52%) eram beneficiários deste apoio, dos quais 176 se encontravam no escalão A (o escalão no qual estão incluídos os agregados familiares com rendimentos económicos mais baixos) e apenas 25 no escalão B. Segundo os dados apurados para o ano lectivo de 2005/06 estes números não sofreram grandes alterações.

O número de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) foi de 11 no ano lectivo de 2005/06. Dentro desta designação compreendem-se deficientes motores, auditivos e visuais, alunos com problemas de foro cognitivo, emocional e comportamental, bem como todos aqueles que apresentam necessidades transitórias de apoio e baixo rendimento escolar (Projecto Educativo:21).

Segundo os dados estatísticos da escola referentes ao ano lectivo de 2004/2005, o corpo docente da escola dispõe de 38 docentes do quadro de nomeação definitiva, 8 do quadro de zona pedagógica e 14 contratados. Maioritariamente feminino, pois 48 docentes são do sexo feminino e apenas 12 do masculino. Apesar de não terem sido disponibilizados os dados relativos ao ano lectivo de 2005/2006, a situação não é muito diferente da apresentada. Contudo, o projecto educativo do agrupamento refere que 50% do corpo docente deste agrupamento não é fixo.

Ao nível do pessoal não docente a escola conta com uma psicóloga, vinte e um auxiliares de acção educativa - sendo que apenas sete pertencem ao quadro - um auxiliar de manutenção, dois Guardas-nocturnos e oito assistentes administrativos, sendo dois deles especialistas.

Quadro 11 – N.º de Funcionários, segundo o vínculo contratual no ano lectivo de 2005/06

Categoria	Quadro	Contrato por tempo indeterminado	Contrato a termo certo
Auxiliares de Acção Educativa	7	11	3
Auxiliar de Manutenção	1	-	-
Guarda-nocturno	2	-	-
Assistentes Administrativos	4	2	-
Assistentes Administrativos Especialistas	2	-	-
Técnica Superior de 1.ª Classe (Psicóloga)	1	-	-
Técnica Profissional Principal	1	-	-
Total	18	13	3

Fonte: EB 2/3 de Miragaia

Se observarmos a escola EB 2/3 de Miragaia a partir do Miradouro das Virtudes, vemos um edifício branco com uma vista privilegiada sobre o Rio Douro, sobre o velho casario de Miragaia, situado na encosta, num local de difícil acessibilidade. No que diz respeito às instalações, numa primeira observação, verificamos que o edifício necessita de uma pintura exterior, decorridos nove anos da sua inauguração, pois evidencia um claro desgaste.

O edifício é constituído por volumes desnivelados, com comunicação entre si, através de espaços de ligação amplos e dispõe de: 9 salas de aula normais; 9 salas específicas - educação musical, educação visual e tecnológica, educação tecnológica - 3 laboratórios e uma sala de TIC; centros de recursos (biblioteca, sala de informática, sala de audiovisuais, sala de estudo, ludoteca e ginásio). Existe também um campo de jogos ao ar livre com tabelas de basket e um razoável espaço de recreio.

No espaço exterior à escola existe um horto em socalco, um espaço cuidado e bastante aprazível para os alunos. Poderia ser uma área de recreio excelente, não fossem as regras da escola não o permitir, resultado de saídas sem regresso por parte de alguns alunos.

5.2.3 Condições físicas do edifício e conservação

O edifício escolar tem algumas particularidades de construção menos positivas e pouco comuns noutras escolas da cidade, tendo em conta a idade do público destinatário. Por exemplo, o excesso de vidros nos corredores da escola, mesmo nas casas de banho, acaba por constituir um perigo para os alunos e uma desvantagem para os “cofres” da escola, pois são frequentes os vidros partidos na sequência de brincadeiras, empurrões e inevitáveis correrias próprias destas faixas etárias.

No Inverno existe o problema do aquecimento eléctrico, os quadros não estão dimensionados para o efeito, e alunos e professores queixam-se do frio nas salas de aula. Os alunos em protesto fizeram greve no presente ano lectivo, contestando falta de aquecimento.

Podia estar melhor, algumas condições, por exemplo no ginásio, as salas no Inverno são muito frias, no laboratório, são muito geladas e a escola não tem condições para ter aquecedores a gás mesmo nas salas. É muito frio, às vezes temos de mudar de sala, porque é muito frio mesmo, não podemos. (Pedro, aluno, 9.º ano)

As péssimas condições acústicas são outra característica deste edifício escolar, e percebe-se na primeira visita, pela vários cartazes afixados a apelar ao silêncio. Esta ampliação do som prende-se com características do próprio edifício e contribuiu para a inexistência de toque de campainha na escola.

Pior é o som! Não se pode andar por aí nos corredores, eles sabem e às vezes é conforme, no início do ano eles tentam mais, é uns assobios que dão cabo dos ouvidos, uma pessoa fica completamente louca. (Professora, entrevista n.º 1)

A escola tem um defeito grande que são as condições sonoras horríveis, porque o arquitecto que fez isto esqueceu-se que isto ia ser uma escola onde os miúdos são uns terrores também, não é? (Professora, entrevista n.º 3)

O horário escolar foi organizado de forma a haver apenas um intervalo de trinta minutos no turno da manhã entre o 2.º e o 3.º tempo de aulas. Entre os restantes tempos de aulas existe apenas troca de salas, tendo esta opção também sido pensada em função da ampliação do som. Segundo a presidente do conselho executivo:

Também achámos que não era necessário numa escola moderna e responsável acho que não tem de haver toques, nem para os professores nem para os alunos, mas a causa principal foi de facto a acústica. (PCE)

Embora os professores tenham à sua disposição um elevador até ao 3.º piso, os alunos, por questões de segurança, têm que subir vários lances de escadas. O tempo que demoram a fazer o trajecto das salas de aula até à cantina não justifica intervalos curtos. Assim, o turno da manhã comporta seis tempos de aulas (das

8:25 às 13:25) e o da tarde quatro tempos (das 13:30 às 16:30) com um intervalo das 10:00 às 10:30.

Globalmente, o estado de conservação da escola é razoável. Apesar de problemas com a manutenção, por exemplo, das janelas, cujos materiais importados não facilitam a sua reparação, não são visíveis materiais degradados, nem riscos nas paredes. Pelo contrário, a escola apresenta espaços agradáveis e uma boa manutenção dos espaços físicos. Todavia, aspectos mais específicos e relacionados com a construção são alvo de críticas, sobretudo de alunos e professores.

Esta escola tem uma manutenção difícil, é uma escola diferente das outras, é uma escola que tem problemas de construção, está enfiada num fosso, isto é um fosso, não é? Mas no entanto, para a população estudantil que temos não se degradou tanto como isso. (Professora, entrevista n.º 2)

Sofreu obras agora, tem vindo a sofrer quase todos os anos, porque chovia nas salas, no refeitório, mas chovia mesmo, porque estes terraços têm umas películas impermeáveis, mas que com as amplitudes térmicas rasgam e foi o que aconteceu, passado um ano ou dois chovia aqui dentro. (PCE)

Olhe, não tem campainha. A escola foi mal feita, dá muito eco. As janelas...todas estragadas, não há aquecimento na escola, está mesmo podre esta escola. (Paula, aluna, 9.º ano)

Estes incómodos referidos pelos utilizadores regulares são, porém, apreciados pelos turistas que visitam o bairro e também a escola, entendido como edifício de interesse arquitectónico, que reforça o sentimento de pertença e de apropriação do espaço da escola.

Eles nesse aspecto são muito bairristas, eles sabem que podem estragar muita coisa, mas esta escola é deles, eles sabem que esta escola a nível de arquitectura a nível de Europa é muito conhecida. Sabem que têm uma escola diferente de todos os outros, eles sabem disso, eles são muito bairristas, têm um certo orgulho. Não que dizer que não haja estragos, mas

*não se vê grandes vandalismos, mesmo nas próprias salas e tudo.
(Professora, Entrevista n.º 3)*

*(...) é das escolas mais bonitas que há. Eu moro em frente e visto de frente é lindíssima. Acho esta escola como minha e aprendi a gostar da escola
(PAP)³⁷*

Apesar de apresentar alguns problemas pontuais, as condições físicas da escola não apresentam constrangimentos relevantes que possam facilitar as situações de violência, à semelhança de outras escolas já analisadas nesta perspectiva por investigadores interessados na relação entre a violência e as condições físicas dos edifícios escolares.

5.2.4 Espaços de recreio

A EB 2/3 de Miragaia possui um razoável espaço físico exterior, com campo de jogos que inclui quatro tabelas de basket e um campo de futebol. No interior possui um refeitório que nas horas de recreio funciona como sala de convívio, equipado com uma mesa de ping-pong e diversos jogos. Para os funcionários a principal lacuna fica a dever-se à inexistência de um bar bem equipado para os alunos e de mais espaço coberto de recreio no Inverno.

Recreio não falta para brincar e saltar. Falta um bocadinho a nível de recreio coberto, porque eles no Inverno não têm muito onde se expandir, é um aspecto negativo e o bufete também acho um aspecto negativo. É pequenininho, não tem condições nenhuma. Esqueceram-se no projecto do bufete. (Auxiliar, Entrevista n.º 2)

Recreios vazios, sem equipamentos didácticos e sem a vigilância de um supervisor são normalmente mais propensos a situações de violência entre alunos do que os espaços em que estes elementos estão reunidos. Esta é uma das principais conclusões dos estudos que nos últimos anos têm sido desenvolvidos

³⁷ PAP – Presidente da Associação de Pais.

pelo Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho, tendo como referência estabelecimentos de ensino do 1.º e 2.º ciclos da Zona Norte do País (*Educare*, 01/03/05).

A maioria dos alunos entrevistados revela satisfação relativamente aos espaços de recreio exterior bem como em relação aos jogos lúdicos disponibilizados na improvisada sala de convívio.

Tá, tá, puseram lá em baixo uma mesa de ping-pong, foi bom para conservar mais os alunos cá dentro, para não fazerem mais asneiras, um passatempo nos intervalos. (Pedro, aluno, 9.º ano)

São bons, tem uma área assim muito elevada até, tem dois recreios, um para jogar futebol, um bom ginásio e sítios para pessoas que querem estar com a turma. Tem boa segurança lá em baixo. É uma escola boa, razoável até, melhor que as outras, que as pessoas têm a mania... mas não, é melhor a minha. (Rui, aluno, 6.º ano)

Recreio, tem bom espaço, a cantina tem ping pong, é bom. (Daniel, aluno, 7.º ano)

No entanto, são os mais novos que afirmam “não terem muito para fazer”. Os jogos de ping-pong e o campo de futebol são normalmente ocupados pelos alunos mais velhos, daí serem os do 5.º e 6.º ano os que se revelam mais insatisfeitos com a oferta.

Por exemplo, aqui o campo de futebol é só para os grandes. (João, aluno, 5.º ano)

Aqui, quando se está na hora do recreio não se faz nada. (...) Sei lá, podiam inventar aí actividades e isso. (Tomás, aluno, 5.º ano)

No que toca a actividades realizadas pela escola como os clubes, visitas de estudo e festas, os alunos revelaram alguma insatisfação e em alguns casos desconhecimento da oferta, o que evidencia uma fraca divulgação das poucas

actividades que a escola organizou. No ano lectivo 2005/2006, funcionou apenas o clube de artes plásticas (num espaço improvisado no bufete) e inicialmente o clube da rádio.

Dos dez alunos entrevistados, quatro declararam não conhecer nenhum clube na escola e nunca terem participado em qualquer actividade temática nos anos anteriores. No entanto, dois alunos indicaram como positivas as actividades realizadas em anos lectivos anteriores como é o caso da jardinagem, do clube de fotografia e de aulas de dança. Esporadicamente alguns professores solicitam ajuda aos alunos para outras actividades de recreio, como referiu um aluno do 5.º ano.

Não, há professores que pedem às vezes ajuda aos alunos para ir para ali trabalhar, mas é raro. (...) Já fui três vezes. (...) Aquilo tudo que está ali, fomos nós que plantámos. (Tomás, aluno, 5.º ano)

João Teixeira Lopes na sua obra “Tristes Escolas” analisou as práticas culturais dos estudantes do ensino secundário do Porto e concluiu que existe: “um desinteresse fortíssimo pela *produção cultural organizada* no espaço escola, mesmo quando esta, apesar de permanecer como esporádica, mal programada e deficientemente divulgada, responde de alguma forma aos seus desejos e aspirações. Basta a sua localização e associação aos cenários escolares, para um afastamento difuso e generalizado por parte dos estudantes” (Lopes, 1996:177).

Duas professoras justificaram a inexistência de clubes, como consequência das “aulas de substituição” implementadas este ano lectivo pelo Ministério da Educação, mas todos reconhecem a importância destas actividades extra-curriculares para os alunos.

A escola o ano passado tinha muitos clubes e depois acabou por desistir por causa das aulas de substituição, tínhamos o clube da informática, da matemática, de cinema, de artes, de música...o de artes ainda chegou a funcionar cá em baixo e da rádio também, mas deixou de funcionar porque nessas horas dos clubes os professores estavam era nas aulas de substituição e a pouco e pouco foi acabando. (Professora, Entrevista n.º 3)

E depois há rádio também, eu acho que este ano com as substituições estas coisas ficaram prejudicadas. Esses alunos conflituosos, eles tinham por exemplo a rádio e eram impecáveis. (Professora, Entrevista n.º 1)

A presidente do conselho executivo confirmou que as aulas de substituição desviaram os docentes dessas actividades e justifica que a falta de salas também contribui para o mesmo efeito. Propôs que se realizassem actividades temáticas depois do período de aulas terminar (16:30), proposta que não obteve resultados, como se pode verificar pelas palavras da presidente:

Pronto, é assim, as coisas ou funcionam paralelamente com as actividades ou depois das actividades lectivas ninguém vem à escola para nada, nem alunos, nem professores. Ou as coisas funcionam em paralelo, porque nós dizemos: “podem funcionar depois das 16:30h!” – e elas: “mas depois os alunos não vêm!”, ninguém vem depois das aulas estarem encerradas, ninguém vem. (PCE)

O envolvimento dos alunos entrevistados em actividades organizadas pela escola limitou-se à participação em actividades desportivas como os torneios inter-turmas de futebol e de basket. A reduzida oferta de actividades extra-curriculares evidencia uma má organização por parte dos órgãos executivos, bem como um fraco envolvimento dos professores no planeamento destas actividades, tendo em conta a importância dessas actividades já referidas noutros estudos (Sampaio, 1999; Pereira, 2002) para prevenir situações de conflito e violência.

A este propósito, Daniel Sampaio considera que “a organização dos tempos livres constitui também um factor preventivo das situações de indisciplina. (...) É necessário que os estabelecimentos de ensino estabeleçam protocolos com as autarquias e organizações do bairro para a cedência de instalações” (Sampaio, 1999:129).

5.3 Os protagonistas do estudo

Tal como foi referido anteriormente, foram realizadas 19 entrevistas aos diferentes actores da escola básica 2/3 de Miragaia: 10 alunos, 4 professores, 3 funcionários, a presidente do conselho executivo e o presidente da associação de pais. Através dos discursos dos alunos entrevistados, procedemos primeiramente à sua caracterização social bem como à caracterização social dos seus agregados familiares.

5.3.1 Origem social dos alunos entrevistados

Os indicadores socioeducacionais e socioprofissionais da família de origem são determinantes para se compreender o posicionamento dos interlocutores no espaço social e pelo facto de “condensarem, de forma ao mesmo tempo compacta e recombinação, informação relativa a um leque de dimensões fundamentais de estruturação do espaço das condições sociais de existência, nas sociedades contemporâneas, e às posições relativas que os protagonistas sociais neles ocupam” (Costa, 1999:224).

A estrutura socioprofissional dos pais dos alunos entrevistados evidencia um perfil homogéneo no posicionamento social, que se caracteriza por fracos recursos escolares e profissionais, à semelhança do que já tínhamos apresentado para os dados da população residente nas freguesias do centro histórico do Porto.

Relativamente aos recursos escolares, um número considerável de pais (12) possuem apenas o 1.º ciclo do ensino básico completo, dos quais (8) mães e (4) pais. Três pais têm o 3.º ciclo completo: (1) mãe e (2) pais. Um pai tem apenas o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e outro tem o 2.º ciclo completo. Os alunos entrevistados não souberam identificar a escolaridade dos seus pais (1) mãe e (2) pais.

Quanto à sua condição perante o trabalho constata-se que seis pais exercem profissão, um encontra-se actualmente desempregado, um reformado e um

incapacitado permanente perante o trabalho. No caso das mães apenas três exercem profissão, todas como empregadas de limpeza, quatro são domésticas e três estão actualmente desempregadas.

A composição do grupo doméstico dos alunos evidencia alterações à semelhança do que se passa a nível nacional, verificando-se novas formas familiares e mais complexas. Por exemplo, o crescimento de famílias monoparentais femininas (2) e das famílias recompostas (2) que resultam sobretudo do aumento das taxas de divórcio. Encontraram-se ainda outras situações relacionadas com desfavorecimento sócio-económico que obrigam os jovens a viver com outros núcleos familiares, como tios, primas e madrinhas (2). Verificam-se apenas duas famílias nucleares, com 2 ou 3 filhos e duas nucleares a viver com outros núcleos familiares (cunhados e sobrinhos).

A caracterização socioprofissional e socioescolar dos pais dos alunos entrevistados, é muito semelhante ao apuramento dos dados por freguesia dos censos de 2001, já apresentados anteriormente. Existe uma situação de homogeneidade relativamente à origem social dos alunos entrevistados, que se caracteriza por fracos recursos escolares e profissionais e por uma multiplicidade de formas familiares.

5.3.2 Trajectórias e expectativas escolares

O percurso escolar dos jovens e as expectativas face à escolaridade alteraram-se profundamente com a massificação escolar mas, segundo diversas pesquisas realizadas no âmbito da sociologia da educação, dependem em grande medida da origem social (Benavente e outros, 1994; Silva, 1999; Seabra, 1999; Grácio, 1997) e das redes de sociabilidade (Mateus, 2002; Abrantes, 2003).

Diversos estudos sobre o sucesso e insucesso escolar têm analisado os percursos escolares dos estudantes tendo em conta outros factores para além da origem social, como por exemplo a influência da escola do ponto de vista organizacional, a relação pedagógica (entre docentes e alunos), a organização curricular, a transmissão de conhecimentos e a sua importância no percurso escolar dos alunos (Almeida, 2002; Benavente, 1999).

Dos alunos entrevistados para esta pesquisa, metade reprovou pelo menos uma vez, sendo que desses apenas um aluno, actualmente a frequentar o 9.º ano, reprovou duas vezes. As reprovações aconteceram sobretudo no 1.º ciclo de ensino, mais precisamente no 4.º ano de escolaridade.

Quadro 12 – Alunos entrevistados segundo a idade, ano de escolaridade e reprovações (N.º)

Nome	Idade	Ano Escolaridade	Reprovações
Miguel	12	6.º ano	1
João	12	5.º ano	1
Tiago	13	7.º ano	1
Tomás	11	5.º ano	0
Rui	12	6.º ano	0
Daniel	12	7.º ano	0
Pedro	16	9.º ano	2
Ana	10	5.º ano	0
Mariana	14	8.º ano	1
Paula	14	9.º ano	0

Um dos factores mais referenciados pelos alunos para o insucesso foi explicado pelas mudanças de escolas, consequência de alterações no contexto familiar. Dos cinco alunos que reprovaram, apenas um é do sexo feminino. Veja-se alguns exemplos do discurso de alunos que reprovaram e que ilustram as dificuldades sentidas inerentes às mudanças de escolas e de amigos:

Chumbei no 2.º ano, duas vezes. Porque mudei de escola. (...) Foi, foi uma grande diferença, porque na outra escola não dava nada. Quando foi a transferência repeti e depois quando fui não estava preparado para ir para o 3.º ano. Marcou-me um bocado, porque já devia de estar no 12.º e já podia estar a acabar. Eu mudei da Sé para S. Nicolau, foi uma diferença de amigos também. Não estava a acompanhar nada. (Pedro, aluno, 9.º ano).

Os meus pais separaram-se e então a partir daí andei na minha tia, com o meu pai ou porque não me dava bem ou ...andei sempre de lugar para lugar. (...) Na primária andei na de S. Nicolau, mas mudei para o meu pai e fui para a de Vila d'este, mudei para a minha mãe e voltei para S. Nicolau, fui para a minha tia, depois da minha tia fui para a minha mãe novamente e depois na minha tia já fiz o 5.º aqui, depois mudei para a minha mãe e fiz 6.º

naquela escola e agora estou nesta. (...) Não gostei. Por exemplo, da minha turma não conhecia ninguém. (Tiago, aluno, 7.º ano)

Este ano, eu andei um mês na Maria Lamas e depois vim para aqui. O meu pai tem um café aqui. Senão lá ia estar sempre a faltar. O meu pai acordava-me: “oh, já vou para o café! Acordar e ir para a escola!” e eu adormecia, poing! (...) Pensava que eu ia, mas eu não ia. (João, aluno, 5.º ano)

Segundo as conclusões do relatório de avaliação da equipa externa do Ministério da Educação, o sucesso escolar na EB 2/3 de Miragaia é reduzido (REA: 4). O Projecto Educativo da escola também refere ser este um dos principais problemas da escola, a par do abandono escolar. O sucesso nesta escola é definido pela presidente do conselho executivo como relativo, isto é, não pode ser comparado com o sucesso de outras escolas, porque a realidade social também é diferente.

São setenta e tal por cento de sucesso, com o sucesso da Clara, se calhar isto não é sucesso nenhum. Ora, é o nosso sucesso e é assim que temos de o ver. É enquadrado na nossa realidade. Não é o sucesso que nós queremos, nem é comparável com outro tipo de sucesso, mas é o nosso. (PCE)

Enquanto que para o presidente da associação de pais, o sucesso é nivelado por baixo, pois segundo ele:

Os nossos alunos que saem daqui com o 9.º ano, uma percentagem muito grande não, faz o 10.º logo no ano a seguir. Não levam o mínimo, não saem daqui com nada. (PAP)

Valentim considera que “O enorme crescimento das taxas de escolarização a todos os níveis de ensino, por certo, não deixa de ter repercussões sobre as aspirações dos estudantes e das suas famílias em termos de percursos escolares possíveis e do seu papel na mobilidade social” (Valentim, 1997:57).

Como refere Benavente e outros, as famílias populares, que durante bastante tempo foram consideradas com “vítimas” da escolarização, passaram a ser consideradas como dotadas igualmente de planos de acção para favorecer o êxito

escolar e social dos seus filhos, relacionados com aspectos particulares da sua trajectória e o conjunto do seu grupo de referência (Benavente e outros, 1994: 85).

Procurámos perceber, a partir dos discursos dos jovens, as suas expectativas escolares e profissionais. Verificamos que as expectativas escolares são diferentes de rapazes para raparigas. Três raparigas tencionam prosseguir para o ensino superior, e destas, apenas uma, actualmente a frequentar o 9.º ano, não sabe ainda exactamente para que curso. A maioria dos rapazes espera terminar o 12.º ano e dois deles manifestam desejo de ingressar na universidade, se o conseguirem. Apenas um jovem referiu querer terminar o 9.º ano e depois ingressar no mercado de trabalho.

Quadro 13 – Expectativas escolares e profissionais dos alunos entrevistados e dos seus pais

Nome	Idade	Ano Esc.	Expectativas escolares e profissionais dos alunos	Expectativas dos pais face à escolaridade dos filhos
Miguel	12	6.º ano	<i>Eu gostava de ir até à faculdade, mas eu com a minha preguiça, não vou a lado nenhum. Quero ir até ao 9.º e quero ir trabalhar. (...) Não consigo ir lá. Até os meus professores dizem que eu tenho capacidade, só a preguiça não me deixa. Gostava de ter o meu curso, mas não vai dar. Antes prefiro ter a minha vidinha sossegada, prontos.</i>	<i>Gostavam que eu continuasse sempre. Se calhar vão estar contrariados de eu não continuar a estudar e vão-me obrigar a estudar e eu vou ter que fugir das aulas, mesmo para reprovar, mesmo para dizer que não quero estudar.</i>
João	12	5.º ano	-	-
Tiago	13	7.º ano	<i>Até ao 12.º pelo menos. Ver se consigo tirar um curso. (...) Técnico de computadores.</i>	<i>Pelo menos até ao 12.º ano, se conseguir continuar.</i>
Tomás	11	5.º ano	<i>Até ao 12.º e gostava de ir para a Universidade.</i>	<i>Não sei, nunca me deram opinião disso.</i>
Rui	12	6.º ano	<i>Até ao 12.º ano, tirar um curso e de certa maneira, ser alguém na vida, não ser um trolha! Tirar um curso, ter um bom emprego, ser bem pago, ter uma casa e estar bem na vida.</i>	<i>Os meus pais tinham orgulho em que o seu filho tivesse um bom curso.</i>
Daniel	12	7.º ano	<i>Até ao 12.º ano. Para tirar um curso e ir trabalhar. Tirar um curso de música.</i>	<i>Até ao 12.º ano também.</i>
Pedro	16	9.º ano	<i>Até ao 12.º e se conseguisse, ir para a faculdade. (...) Técnico de vendas.</i>	<i>Até à faculdade. (...) Porque acho que era um orgulho para eles.</i>
Ana	10	5.º ano	<i>Até fazer a faculdade. (...) a minha mãe ficava orgulhosa de mim e acho que eu quero ser educadora de infância.</i>	<i>Até à faculdade.</i>
Mariana	14	8.º ano	<i>Eu queria ir para a faculdade. Porque queria tirar o curso que eu gosto. (...) De direito.</i>	<i>Até ao ano que eu quisesse, mas pelo menos até ao 12.º ano. Se for possível ir mais.</i>
Paula	14	9.º ano	<i>Tirar um curso superior, ainda não sei qual vai ser, mas quero. (...) Na minha tia não, tenho tudo o que eu quero, estou bem lá, toda a gente sabe isso. São preocupadas comigo, é como se fosse filha dela. (...) A minha mãe, deixou sair uma irmã minha, com catorze anos, com um filho na barriga. (...) Eu sempre quis desde pequenina ser daquelas pessoas com aquelas coisas todas, com curso superior e tudo, agora prontos, não sei se sou capaz. Eu já disse, não é por reprovar que eu vou ser como as minhas irmãs.</i>	<i>Gostava que eu fosse para medicina, para enfermeira. O 12.º, ela pelo menos quer que eu tire, o curso superior também.</i>

Sandra Mateus correlacionou os projectos de futuro com a trajectória escolar dos alunos, as disposições transmitidas pelo grupo social de pertença e as redes de sociabilidade. A autora desenvolveu uma tipologia³⁸ interpretativa de projectos diversificados de futuro a partir dos discursos de alunos do 9.º ano de escolaridade de uma escola EB 2/3 da periferia de Lisboa.

As trajectórias escolares dos alunos entrevistados e as suas expectativas de prosseguimento dos estudos segundo a tipologia desenvolvida por Mateus permite-nos verificar que os jovens entrevistados, sobretudo os do sexo masculino têm na sua maioria projectos de futuro “difusos”.

Constatámos também elevadas expectativas dos pais face ao prosseguimento de estudos dos filhos. A maioria dos pais referem aos seus filhos que “sentiriam orgulho” se eles concluíssem um curso universitário.

Para Benavente e outros, as representações que os pais têm da escola dependem dos seus recursos culturais. Os autores classificam as representações da escola de alguns pais das classes populares como “representações mágicas da escola”, pois possuem acerca da escola uma “imagem nebulosa, equivocada e mistificada” (Benavente e outros, 1992:81), já que têm dificuldades em ter uma avaliação correcta da situação escolar dos filhos, confundindo-a com os seus desejos.

³⁸ - Projectos “sucessores” (trajectórias escolares sem reprovações, com níveis máximos de aproveitamento escolar. Querem prosseguir para o ensino superior e têm projectos profissionais optimistas);

- Projectos “dinâmicos” (trajectórias escolares com ou sem reprovações, maioritariamente com níveis altos de aproveitamento escolar. Querem prosseguir para o ensino superior e revelam projectos profissionais optimistas);

- Projectos “difusos” (trajectórias escolares com reprovações, distribuídos por níveis médios e baixos de aproveitamento. A maioria ambiciona atingir o ensino superior, ou não sabe se o conseguirá. Têm projectos profissionais dispersos);

- Projectos “estacionário” (a maioria com reprovações, querem apenas concluir o 12.º ano ou não sabe se conseguirá atingir o ensino superior. Traçam projectos profissionais realistas) (Mateus, 2002).

5.4 Relações e representações dos actores escolares

A representação que os alunos entrevistados têm da escola reflecte a sua opinião relativamente a um conjunto de dimensões como as relações interpessoais, as condições gerais do edifício, a apreciação dos espaços de recreio e das actividades extracurriculares organizadas na escola, bem como as relações da escola com as famílias e o seu papel quando formalmente organizada, a partir da associação de pais.

Como refere Guerra “a escola é um microcosmo no qual se tece uma rede, visível, umas vezes, invisível, outras, de relações interpessoais que configura o clima da instituição” (Guerra, 2002: 54).

5.4.1 Relações interpessoais

Segundo os resultados da análise empírica que aqui se apresenta, a relação dos alunos com os professores e funcionários foi descrita de um modo geral como positiva, tendo apenas um aluno revelado descontentamento face às auxiliares de acção educativa. No entanto, os alunos referiram que as relações entre si nem sempre são as melhores.

Eu acho que eles estão a fazer para o nosso bem, às vezes nós somos muito traquinas. Alguns alunos é que se esticam um bocadinho com os stôres, e chamam-lhes nomes e isso. (Miguel, aluno, 6.º ano)

São boas. Embora alguns alunos não sejam assim muito bons. (Tiago, aluno, 7.º ano)

O ano lectivo de 2005/2006 foi um ano de mudanças para a escola: foram introduzidas reformas educativas como as actividades de substituição³⁹ e o agrupamento de escolas foi submetido a uma avaliação externa por um grupo de

³⁹ Despacho n.º17387/2005 (2.ª série) – Ministério da Educação

trabalho do Ministério de Educação⁴⁰, no período em que decorriam as eleições para os órgãos executivos e que decorriam as entrevistas para este estudo.

Os professores revelaram nas entrevistas algum descontentamento e mal-estar, sobretudo em relação às actividades de substituição e à forma como decorreu o processo eleitoral. Como as entrevistas foram realizadas também nesse período, sentiu-se um fraccionamento dos professores relativamente ao apoio às duas listas concorrentes, aproveitando o momento para tecerem fortes críticas ao processo.

A relação era muito boa e este ano tem-se notado um certo mau estar e andamos intrigados por que é que aconteceu isso, porque tem de haver um motivo para isso ter acontecido, o relacionamento que havia entre nós e mesmo com os pais isso ajudava-nos muito psicologicamente. (...) Depois também o que a ministra veio fazer com esta substituição, com este encher de horas, tirou-nos esse tempo que nós tínhamos e que eram muito úteis para preparar, mesmo na relação com os alunos. (...) Agora as eleições também foram outra confusão, isto tem sido muito complicado. (Professora, Entrevista n.º 1)

Este ano está muita gente nova que eu não conheço. Entretanto eu saí e muita gente saiu. Não sei, não me senti tão integrada como quando eu estava cá, mas para todos os efeitos a escola obriga a unir esforços, não é? E isso acaba por criar relações boas, de trabalho...mesmo em relação aos alunos, eles dão muito trabalho mas também se ligam muito a nós. É assim, eles dizem que não gostam muito de professores autoritários, mas acabam por ligar-se a nós. No princípio não, é sempre muito difícil de chegar a eles, mas depois acabam por ceder. (Professora, Entrevista n.º 2)

Bem, os aspectos mais positivos que eu considero nesta escola é a ligação que há entre os professores e até os próprios funcionários, há uma certa união, uma certa ligação. O aspecto mais negativo é que os miúdos realmente têm uma indisciplina terrível e a nós professores cria-nos muitas angústias. Vimos de lá muito angustiadas das aulas e muito tristes com vontade de dizer: “vou mas é meter atestado, isto aqui não dá! Estive aqui a

⁴⁰ Avaliação externa do Agrupamento de Escolas de Miragaia, realizada nos dias 23, 24 e 25 de Maio de 2006.

falar para quem? Para as paredes?” e chegamos aqui à sala de professores e há uma certa união, porque dizemos: “não fiques assim, eles amanhã estão melhores” há um apoio e isso é muito importante. (Professora, Entrevista n.º 3)

Para a presidente do conselho executivo as relações entre professores e alunos são normais, mas salienta que as principais dificuldades advêm do contexto social em que a escola está inserida:

A relação é normal, não se pode dizer que seja melhor ou pior do que outra escola. Claro que o facto de esta escola estar no local onde está, num bairro social, trás problemas a esta escola. Não é pelo facto de ter cá estes ou outros professores é pelo facto de esta população escolar ter estas características que tem e do meu ponto de vista existe um grupo integrado e quanto a mim insanável nos próximos anos entre as regras que a escola tem de impor, não é? Senão deixa de ser escola e as regras a que os nossos meninos estão habituados a obedecer, que é ausência de regras, ou então as regras da rua, as regras...de bairro. A maior parte deles não tem sequer as regras da família, não é? Porque não têm famílias estruturadas ou nem sequer têm famílias. Portanto, este compromisso que a escola tem de ensinar e educar está comprometido, uma vez que estes miúdos não aceitam facilmente as regras. (PCE)⁴¹

Os funcionários descrevem a relação com os alunos como boa e referem que existe uma grande proximidade, pois a maioria dos funcionários é residente na freguesia de Miragaia. Duas auxiliares referiram ainda que os seus filhos frequentam ou frequentaram a escola, para além de conhecerem a maioria das famílias dos alunos. Avançam por isso pormenores da vida mais pessoal dos alunos e caracterizam o núcleo familiar detalhadamente:

Acho que eles encontram aqui em nós funcionários um ombro amigo para desabafar, porque isto é uma zona histórica, degradada, é um apoio que eles encontram aqui. É uma zona que temos aqui muitos alunos com muitas carências, muitas dificuldades, os pais presos, droga, uns vivem com uma tia,

⁴¹ PCE – Presidente do Conselho Executivo

outros ficam com irmãos mais pequeninos para criar, filhos de toxicodependentes, de traficantes e então a gente aqui somos um ombro amigo e estamos na hora certa para apoiá-los e assim...e temos uma boa relação com os alunos todos. (Auxiliar, entrevista n.º 2)

Sabe o que é, porque eu também moro aqui, a nós já não nos tratam mal nem nada. Se nas escolas tivessem pessoas das próprias zonas, não é? Já se conhecem as famílias e tudo. Ribeira, Rua Escura, conhece-se tudo uns aos outros, porque andámos todos na mesma escola também. Por isso é que aqui os alunos não se viraram a nenhum empregado nem nada. É diferente! (...) Aqui os empregados são todos da zona. (...) A única que não é daqui é a E., está no 3.º piso, mas a família é daqui. (Auxiliar, entrevista n.º 3)

A auxiliar de acção educativa relata uma situação que teve com um aluno para exemplificar a relação de proximidade entre os funcionários e os pais dos alunos:

Foi com um miúdo da Ribeira que passou pelas escadas abaixo e chamou-me nomes. Eu fiz uma participação e depois ali fora na rua a mãe dele veio ter comigo e depois disse assim: “Ah, eu conheço-te!” e eu disse assim: “Pois conheces, andaste comigo na escola!”, eu já tinha andado à porrada com a mãe dele na escola e já tinha andado à porrada com um irmã dela aqui, até foi aqui nas virtudes, que eu vinha para aqui lavar. Pronto, a partir daí o miúdo nunca mais me chamou nomes, passou a ser meu amigo, passa por mim na rua cumprimenta-me! (Auxiliar, entrevista n.º 3)

Contudo, os professores não encontram só vantagens nesta relação de proximidade, e indicam alguns aspectos menos positivos. Se, por um lado, a proximidade e um maior conhecimento das famílias dos alunos ajuda em situações concretas, como por exemplo, o de contacto mais célere com os encarregados de educação, por outro, pode originar abuso e desrespeito pelos funcionários o que não favorece o cumprimento das normas.

Respondem como respondem à mãe, à tia. Os funcionários são todos da zona, conhecem-nos, e conhecem as famílias. (Professora, Entrevista n.º 2)

Já vi aspectos muito mais positivos do que o que vejo agora, acho que de vez em quando se ultrapassa muito o “tu cá tu lá”. Há ocasiões em que eu vejo que há aspectos que até são positivos que é o tentar levar a crianças por bem: “Olha, vou dizer à tua mãe!”, quando os miúdos ...mas outras vezes também esquecem um bocado que ele é funcionário e o que é aluno. (...) Temos pais que não vêm cá à escola, nós mandamos os recados pelos funcionários e depois os recados já voltam, pombo-correio. (Professora, Entrevista n.º 3)

Normalmente se é o pequenino o funcionário intervém, se é o matulão o funcionário faz de conta que não vê. (...) Além do medo, os funcionários vivem na zona em que eles moram e como tal... (...) Negativo porque o funcionário não pode dizer nada porque senão à noite pode ter problemas em casa, não é? Onde mora, não é? Preferem ignorar. (Professor, Entrevista n.º 4)

O aspecto que é referido como positivo por uma professora, diz respeito à interacção entre os professores e a família ser facilitada a partir dos recados que os funcionários levam aos pais e que a professora designa “Pombo-correio”. Esta forma de contacto com a família é muito semelhante ao que Perrenoud designa de *go-between*, com uma particularidade, não é o aluno o mensageiro, mas o funcionário. O autor designa esta dupla pertença de *go-between*, no qual a criança é o meio de comunicação por excelência e é através deles que a sua família e a escola comunicam, umas vezes sem se darem conta e outras como auto-defesa. No decurso do ano escolar, pais e professores alimentam interiormente coisas que não têm coragem de escrever ou verbalizar frente a frente e a criança é vista como um mensageiro cómodo. Permite que os adultos não sejam confrontados com uma reacção directa. (Perrenoud e Montandon, 2001:41).

No geral os diferentes actores revelaram existir uma boa relação interpessoal entre si. No entanto, o facto dos funcionários residirem na freguesia da escola e conhecerem bem as famílias dos alunos parece não agradar a todos. Para os professores, essa excessiva proximidade traduz-se em determinadas situações numa perda de autoridade, enquanto que para alguns alunos manifesta-se numa desigualdade de tratamento que se expressa no “medo” de alguns alunos mais conflituosos. O aspecto positivo referido pelos professores prende-se com o papel

de mensageiro que o funcionário assume junto das famílias que os professores têm mais dificuldade em contactar para situações de maior urgência e que não são imediatamente resolvidas a partir do recado na caderneta do aluno, ou por telefone.

5.4.2 Participação dos pais na escola

Quanto à participação e regularidade com que os pais se deslocam à escola, metade dos alunos entrevistados afirma que o fazem sobretudo para reuniões convocadas pelos directores de turma. Uma aluna refere que, apesar de os pais não irem à escola, enviam a irmã a todas as reuniões, sendo que a mãe estabelece contacto com a directora de turma telefonicamente. Três alunos revelam que os seus encarregados de educação não vão às reuniões por incompatibilidade de horário ou, como uma aluna do 8.º ano afirmou, porque as reuniões “demoram muito tempo”.

De acordo com a tipologia exploratória de Troutot e Montandon que procurou associar caracterizar as atitudes da família face à escola, pode perceber-se que a metade das famílias dos alunos entrevistados pertence às famílias “base”, pois assumem uma atitude de confiança face à escola, mas simultaneamente de distância relativamente às reuniões de pais, só recorrem a esta em casos de extrema necessidade (Troutot e Montandon, 1988: 142).

A partir do discurso da maioria dos jovens entrevistados verifica-se que as mães aparecem sempre como as responsáveis pelo contacto com a escola e é em relação a elas que os alunos se reportam pela maior ou menor presença. Este constitui um elemento que corrobora outras pesquisas sobre a relação entre escola – família, nas quais se identifica uma relação no feminino (Silva, 2003; Silva; 1999).

Não vêm os meus pais, vem a minha irmã a todas as reuniões e a minha mãe telefona frequentemente. (Pedro, aluno, 9.º ano)

A minha mãe vem às reuniões muitas vezes. (Ana, aluna, 5.º ano)

Costumam. A minha mãe, de vez em quando. Quando há reuniões. (Daniel, aluno, 7.º ano)

Não. (...) É. Ela está a tomar conta de duas crianças, não pode cá vir à escola. (Tiago, aluno, 7.º ano)

Para ver se eu me porto bem, com a directora de turma. Ela costuma vir, ela quando chega a casa não diz nada, só quando me porto mal é que ela fala comigo. (Tomás, aluno, 5.º ano)

Procurou-se igualmente perceber como é que os professores (a maioria directores de turma) avaliam a presença dos pais na escola. Uma professora referiu-se à “falsa ideia” que os pais têm do comportamento dos filhos na escola, no sentido em que se recusam a aceitar que no espaço escolar estes jovens têm comportamentos diferentes.

Outra professora salientou que, embora a presença dos pais na escola seja importante, deve acontecer em momentos específicos, como as reuniões para as quais são convocados. O único professor que não é director de turma, afirma que só os encarregados de educação dos “bons” alunos aparecem na escola.

Apenas uma professora faz uma avaliação positiva da participação dos pais na escola e explicou que utiliza o telefone com frequência para contactar os encarregados de educação e que sente da parte dos pais uma manifesta vontade de resolverem os problemas dos filhos, apesar de sentir que alguns não têm essa capacidade.

Os pais na escola é sempre uma ajuda importante, não é? Desde que seja nos momentos em que são necessários, não seja por ocupação, mas de resto considero muito importante a presença dos pais, desde que seja nas actividades que lhes estão destinadas, desde que seja em reuniões em que eles têm assento. (Professora, Entrevista n.º 2)

Os encarregados de educação dos meus alunos, com quem eu falo, ainda agora escrevi isso no projecto curricular de turma, são pais que eu sempre que os solicito aparecem. Eu dou sempre o meu número de telefone aos meus alunos, sempre. Os pais também me cedem o deles e sempre que os

solicito por telefone somos capazes de falar numa semana duas, três vezes se for preciso. Utilizo muito o telefone para contactar com os encarregados de educação e tenho sentido dos meus encarregados de educação sempre muita vontade em resolver os problemas dos filhos, muitas vezes eles também não têm essa capacidade, não têm! (Professora, Entrevista n.º 3)

Miragaia a nível de encarregados de educação é feito pelos directores de turma e por aquilo que eles se queixam é que só aparecem alguns encarregados de educação, mas dos alunos que são bons. Os maus alunos, os péssimos alunos, alunos que os encarregados de educação estão presos, estão abandonados, não aparecem e pontualmente podem aparecer se implicar um castigo de material ao filho. (Professor, Entrevista n.º 4)

Tendo em conta o baixo capital escolar da população residente nas freguesias pertencentes do núcleo histórico do Porto, e das famílias dos jovens entrevistados em particular, pode afirmar-se que a participação dos pais na escola faz-se sobretudo quando existem reuniões convocadas, ou por razões específicas do comportamentos dos filhos.

Diversos estudos na área da educação referem que as famílias com mais fracos recursos sociais e escolares sentem mais dificuldade na relação com a escola (Benavente e outros, 1994; Silva, 1999; Silva, 2003). Todavia, Seabra concluiu no seu estudo que as famílias imigrantes oriundas dos PALOP atribuem importância à escola e desenvolvem estratégias de participação com a escola (Seabra, 1999: 69).

Sendo a família referida pelos professores e funcionários como a estrutura onde os comportamentos se definem, perguntou-se aos alunos como é que os pais reagem quando eles fazem alguma coisa de que os pais não gostam.

A maioria dos alunos entrevistados respondeu que, nessas situações, os pais colocam-nos de castigo, inibindo-os das actividades de lazer de que mais gostam, como ver televisão, jogar na playstation ou sair com os amigos. Apenas um aluno revelou não sofrer consequências e um outro declarou que, embora inicialmente os pais lhe batessem, perceberam que a estratégia não resultava tão bem como o

castigo. As estratégias educativas passam pelo diálogo e os castigos, retirando os objectos que os filhos mais valorizam.

Eles dantes, era assim, eles batiam-me, mas eles vêm que ao bater eu ainda faço pior. Eles batem-me e eu ainda faço pior, ainda faço mais asneiras. Eles pegam-me e mandam-me de castigo, o castigo custou-me porque é assim, mais valia levar duas chapadas e depois fazer o que eu queria do que castigar, que não posso fazer nada. (...) Eles agora evitam mais dar-me porrada do que castigar-me. Já viram o meu ponto fraco, já viram que eu não gosto nada de castigos. Gostava mais de levar duas chapadas e ir para a rua do que estar de castigo. (Miguel, aluno, 6.º ano)

Falam comigo. Não me batem! Uma vez portei-me mal e a minha mãe apenas falou comigo e perguntou-me o que é que eu tinha. (Rui, aluno, 6.º ano)

Põem-me de castigo. (...) Ficar sem o telemóvel, sem a internet e sem a televisão. (Ana, aluna, 5.º ano)

Castigam. Tiram-me a playstation, televisão. (...) Não, uns dias, para aí uma semana. (Daniel, aluno, 7.º ano)

Castigos. É tirarem-me as coisas que eu mais gosto, sair. (...) Agora estou proibida de sair de casa até aos exames. Enquanto a minha mãe não me põe de castigos os três meses, que ela também fica farta de me aturar e depois...porque eu arranjo maneira de a saturar para ela me mandar sair, arranjo mesmo maneira. É preciso saber levar os pais, senão...depende dos pais que uma pessoa tem. (Paula, aluna, 9.º ano)

João Amado refere alguns estudos sobre o estilo de autoridade dos pais e a sua relação com a agressividade e comportamento escolar dos filhos. Um estudo realizado por Lefkowitz e colaboradores, numa população de 800 crianças de 10 anos, concluiu que as crianças menos violentas provinham de pais moderados em relação à punição; enquanto as mais violentas provinham de pais permissivos ou demasiado punitivos (Amado, 2000:50).

Pedro Moura Ferreira afirma ainda que os pais de estatuto económico menos elevado tendem a exercer menos supervisão sobre os filhos do que os pais das classes economicamente mais elevadas (Ferreira, 1997).

5.4.3 O papel da Associação de Pais

A participação e envolvimento das famílias na escola, o papel da associação de pais e a forma como é percebido o seu trabalho pela restante comunidade escolar são elementos que nos ajudam a perceber melhor como a escola e a família se relacionam.

Miguel Guerra sublinha que as associações de pais constituem um excelente canal para a organização, a reflexão, a formação e a intervenção nas escolas. O autor defende também que a sua potencialidade aumenta à medida que os pais se envolvam eficazmente na melhoria da educação dos seus filhos, mas também da escola e das outras escolas (Guerra, 2002:89).

Para além da análise das relações entre os actores na escola como os alunos, professores e funcionários, existem outros actores que podem assumir um peso significativo no quotidiano escolar, como é o caso da associação de pais. A sua acção pode fazer diferença numa organização escolar como tem vindo a ser demonstrado por diversos estudos no âmbito da investigação em educação.

Assim, procurámos perceber como é que professores e funcionários avaliam o papel da associação de pais na escola, o seu envolvimento, participação e relação com os demais actores escolares. O que ressalta dos discursos é que apenas dois professores e um funcionário consideraram que a associação de pais funciona bem, tendo os restantes sido bastante críticos pelo facto da associação se fazer representar apenas pela presença quase diária do presidente na escola, em vez de verem um conjunto de pais envolvidos e activos, no que consideram ser uma associação.

Nunca percebi, anda sempre aí um senhor que é o Presidente da Associação de Pais, nunca percebi! Não entendo como é que isso funciona, foi uma coisa que me fez sempre muita confusão quando entrei para aqui. Estou aqui

há seis anos e continuo sem perceber. Acredite que continuo sem perceber, não sei muito bem qual é o papel deles. Eles dizem que olham muito pelos interesses dos alunos, mas disso eu não vejo nada. Está tudo na mesma. Da minha direcção, nunca vi esses pais com uma forte ligação a esta associação, outros terão, não sei! (Professora, Entrevista n.º 3)

(...) penso que a escola, o regulamento interno da escola devia de dizer que se eles já não têm descendentes na escola já não deviam de estar no cargo a não ser que o corpo de docentes peça para ficar lá. (Professor, Entrevista n.º 4)

Este ano já dissemos à associação de pais que gostaríamos de colaborar com eles, gostaríamos que a associação fosse um pouco mais interventiva, um pouco mais activa. Gostaríamos de ver mais a associação na escola e não tanto uma pessoa ou outra, porque não é a associação para nós. A associação para nós é outra coisa, é um conjunto de pessoas e gostávamos era de trabalhar com a associação. Definir projectos, caminhos e seguir linhas de actuação em conjunto. (PCE)

As auxiliares de acção educativa foram quem demonstrou maior desagrado relativamente ao papel que o representante da associação de pais desempenha, considerando que este interfere em aspectos relacionados com o seu trabalho, no sentido de controlar o que os funcionários fazem.

Até tem determinante a mais para vigiar os funcionários, para aquilo que não deve, ter tem. (Auxiliar, Entrevista n.º 2)

Mal. (...) mete-se muito, interfere muito na vida dos empregados e não tem nada a ver com isso, com o trabalho da gente, que não tem nada a ver com nós, mete-se muito. A única coisa que ele é mais ou menos, é para os alunos. (...) Se ele nem tem filhos aqui, é tutor de outra criança para estar aqui na mesma. Ele tem uma filha, mas está no Carolina, lá é que devia ser da Associação de Pais. (Auxiliar, Entrevista n.º 3)

Pedro Silva sublinha que “Associação de pais e encarregados de educação constituem actores sociais distintos. Mais, como tal, podem nem sequer estar em

consonância entre si na complicada teia de interacções que se tece entre os diferentes actores – logo, interesses – em jogo” (Silva, 2003:273).

O presidente da associação de pais confirmou que a associação funciona muito à volta do seu trabalho e de mais três pais que fazem parte da direcção. Considera que existem pais que “são número”, isto é, não têm qualquer tipo de envolvimento na associação. Para além das reuniões que fazem às sextas-feiras, o trabalho como presidente passa pela sua presença quase diária na escola, que como o próprio afirma nem sempre é “bem vista” por alguns protagonistas escolares, como se pode verificar no seu discurso:

Por isso eu gosto de vir à escola todos os dias, porque faço quase que um diário. Esta foi a maior riqueza que eu ganhei cá dentro, foi o contacto directo. Bato à porta do professor, falo com os miúdos. Há muitas coisas que sou eu que resolvo, mas revolta muita gente cá dentro, porque acham que é uma invasão do espaço deles e não é nada disso. Estou cá para colaborar com eles e os pais são parte integrante da comunidade educativa.
(PAP)

Como foi evidenciado existem poucos pais envolvidos na associação. A principal acusação recai no fraco papel que a associação tem no sentido de envolver e aproximar os pais à escola e porque o seu presidente desenvolve um papel apenas de “vigilância” no quotidiano da escola, assumindo funções que não são encaradas pelos diferentes actores como uma efectiva participação associativa.

5.5 Regras escolares

Como são apropriadas, aplicadas e vividas as regras que orientam o quotidiano escolar? Que importância assumem? Todos os actores conhecem e partilham as mesmas regras? Aceitam as que existem ou criam novas regras que não estejam contempladas no regulamento interno? Estas questões são da maior relevância porque o sistema de regras escolares pode ser parte da estratégia desenhada pelas escolas para mais eficazmente reduzir ou responder à violência na escola.

5.5.1 Regras: dos regulamentos às práticas

Empiricamente constatámos que os alunos conhecem bem os direitos e deveres que constam do regulamento interno de escola⁴², pois exemplificaram sem problemas algumas regras que o integram. Apesar de não terem participado na sua elaboração, não hesitaram em enunciar sobretudo os seus deveres de alunos. Todas as regras mencionadas estão contempladas no regulamento, seguindo-se alguns exemplos:

Não mastigar chiclas, não levantar da carteia enquanto o professor estiver a falar, levantar o dedo para falar. Não ser mal-educado com os professores e empregados...e com os colegas. (João, aluno, 5.º ano)

Respeitar os professores, funcionários, colegas. Levantar o braço para se falar, para se levantar. Não andar à porrada, não atirar com material. (Daniel, aluno, 6.º ano)

Não usar telemóveis, não usar chapéus, não comer chiclas, levantar o dedo para falar, não andar em pé, não fazer riscos nas mesas, ser pontual. (Tiago, aluno, 7.º ano)

Conheço algumas regras. Não andar à batatada...não agredir os colegas, nem insultar as empregadas, e coisas assim. (Tomás, aluno, 5.º ano)

⁴² O regulamento interno do agrupamento vertical de Miragaia é um documento bastante extenso, de setenta e uma páginas, que pela sua dimensão está apenas disponível nos serviços administrativos para consulta dos pais e encarregados de educação e na biblioteca para os alunos. Porém, aos alunos é distribuído um documento resumido de catorze páginas.

As regras que os alunos referiram constar do regulamento interno da escola foram essencialmente as que estavam relacionadas com o comportamento na sala de aula e com as relações que devem estabelecer com colegas de turma, funcionários e professores.

O facto de os alunos terem bem presentes as regras da escola parece estar relacionada com uma medida aplicada com frequência pelos professores nos casos de indisciplina, solicitando-lhes uma cópia das regras que estão no regulamento e que o aluno não cumpriu no contexto de sala de aula. Para além dessa medida, os directores de turma apresentam aos alunos no início do ano lectivo o regulamento interno da escola e é prática habitual serem os alunos mais velhos, dos 8.º e 9.º anos a apresentarem aos novos alunos do 5.º ano o regulamento.

Todavia, o conhecimento do regulamento interno por parte dos pais parece ser diferente, pois metade dos alunos entrevistados (5) afirmou não ter entregue aos pais o regulamento, nem terem conhecimento se os directores de turma o teriam entregue ou mesmo dado a conhecer aos pais o regulamento, já a outra metade dos alunos (5) indicaram que os pais conheciam as regras e que tinham sido eles próprios a levar o regulamento para casa ou os directores de turma a entregar.

No entanto, conhecer as regras não significa o cumprimento das mesmas, isto porque uma coisa é conhecer e compreender e outra é cumprir. Veja-se a opinião da Presidente do Conselho Executivo sobre o conhecimento dos alunos a este propósito:

Compreender, compreendem. Se lhe perguntar quais as regras a que tem de obedecer, ele é capaz de lhe dizer todas, só que não cumpre nenhuma.

(PCE)

Apesar de afirmarem conhecer as regras explicitadas no regulamento interno, os professores, não avançaram exemplos concretos das mesmas, e um professor considera também que o conhecimento sobre as regras por parte dos professores e funcionários é bem diferente na prática quotidiana.

Tenho de conhecer. Eu agora não tenho presente, tenho sempre a folhinha, por acaso agora não tenho. (Professora, Entrevista n.º 1)

Conheço. Regulamento interno deve ser o documento a seguir ao projecto educativo, ou a par com o projecto educativo deve ser o documento mais importante da escola e nos últimos tempos então tomei conhecimento de que é importantíssimo. (Professora, Entrevista n.º 2)

Conheço, o regulamento interno, é muito bonito só para o papel de resto ninguém o pratica. Vamos voltar ao que mais me diz respeito, ao nível de comportamento dos alunos, posso dizer que 95% dos professores não cumpre e 100% dos funcionários muito menos. Não o fazem cumprir, os alunos são alunos e têm de cumprir ordens de cima, a começar pelos professores, quer dos funcionários que não o fazem cumprir. (Professor, Entrevista n.º 4)

Os funcionários admitiram não conhecer bem o regulamento interno da escola, referindo que apesar de o terem, não o leram. Verifica-se da parte dos funcionários um afastamento relativamente ao conhecimento formal das regras da escola, dando a evidência de uma certa “intuição” para estas questões de relacionamento com os alunos, mas também por acharem que não faz parte das suas funções enquanto funcionários.

Nunca li o regulamento interno da escola, mas há uma certa disciplina. É uma disciplina que não é por imposição, é uma disciplina por diálogo, está a compreender? Não é por imposição: “tens de fazer isto, tens de fazer aquilo!”. (Segurança, Entrevista n.º 1)

Eu tenho um, mas ler mesmo a fundo, não. Mas tenho um e conheço. (Auxiliar, Entrevista n.º 2)

Algumas conheço, mas nunca li nada. (Auxiliar, Entrevista n.º 3)

Dos 10 alunos entrevistados a maioria concorda com as regras estabelecidas e apenas 3 indicaram que não concordavam. Desagrada-lhes sobretudo não ser permitido sair da escola no horário lectivo, não poderem ir à casa de banho no

decorrer das aulas, mas demonstraram especial desagrado relativamente às actividades de substituição, introduzidas no ano lectivo de 2005/06 pela tutela.

Desagrada a maior parte dos alunos ter aulas de substituição, mas isso não são eles que decidem. (...) Não é não gostar, mas é que a gente podia fazer tanta coisa nas aulas de substituição que estamos ali paradas sem fazer nada. (...) Olhe, ouvimos música, às vezes, estudamos. (Mariana, Aluna, 8.º ano)

As substituições. É a pior coisa que há! (...) Porque não tenho aulas ao último tempo, por exemplo, do meio-dia à uma e meia, sou obrigada a ficar aqui na escola enquanto que podia ir para casa ter mais tempo para comer, não! Vai ter de ficar aqui na escola...oh, é podre! Ninguém concorda, nem professores concordam. Há professores que não concordam, até fizeram greve e tudo. (Paula, Aluna, 9.º ano)

Apenas os funcionários dizem concordar com as actividades de substituição, visto que esta mudança lhes permite um acompanhamento de maior proximidade aos alunos nos intervalos do horário escolar. Acabaram os tempos que se designavam de “horas de furo” e que constituíam para os auxiliares de acção educativa momentos de redobrada atenção:

“ para ser sincera é bom, eles não saem da sala e pronto”. (Auxiliar, entrevista n.º 2)

Na opinião de alunos e professores, o modo como os professores aplicam as regras e as fazem cumprir diferem de professor para professor. Apenas dois funcionários referiram que não identificam diferenças. O quadro n.º 14 ilustra as percepções dos entrevistados relativamente a esta questão e evidencia o que Domingues concluiu no seu estudo sobre o controlo disciplinar na escola: “os professores não possuem um quadro de valores morais que guie as suas práticas profissionais, e os alunos são sujeitos a sucessivas e diferentes mundivivências docentes, a diversos quadros morais que valorizam e estimulam comportamentos discentes concretos e, às vezes, contraditórios” (Domingues, 1995:108).

Quadro 14 – Principais diferenças na aplicação das regras

Percepção dos alunos
<ul style="list-style-type: none">➤ <i>...para mim há uns que valorizam mais as coisas que os outros sabem ou o comportamento. Alguns professores tomam mais atenção ao comportamento nas aulas... “Já que não sabes isto, portas-te bem e eu vejo se te estás a esforçar ou não.” (Miguel, 6.º ano)</i>➤ <i>Acho que há professores que deviam de ser mais exigentes, tipo fazem barulho e deviam de vir cá para fora, não perturbar os alunos que querem saber as coisas. (Pedro, 9.º ano)</i>➤ <i>Alguns aplicam umas e outros aplicam outras. (...) Por exemplo, há um que é de h... prontos, então ele vê a gente na sala a mastigar chicla e não diz nada. Ele é muito mole e os alunos fazem o que querem e o que lhes apetece ... (João, 5.º ano)</i>➤ <i>Maior parte dos professores não deixa ir à casa de banho, mas há sempre um ou outro que deixa sempre. (Mariana, 8.º ano)</i>➤ <i>Uns são mais exigentes e outros menos. Lá está, uns deixam quebrar as regras e outros não. (Paula, 9.º ano)</i>
Percepção dos Professores
<ul style="list-style-type: none">➤ <i>(...) a avaliação de como eu quero que os alunos estejam na sala, às vezes até o que é que eu aguento dos alunos na sala e o que é que o outro aguenta, tudo isso é muito diferente de pessoa para pessoa. (Entrevista n.º 2)</i>➤ <i>É no geral, quer seja velhos, quer seja novos na idade ou a dar aulas, não querem é chatices com o aluno e preferem é ignorar o aluno, fazer cumprir rigorosamente, nem que tenha de ser pôr o aluno fora da porta, eles não põem e não fazem rigorosamente nada. Ignoram simplesmente. (Entrevista n.º 4)</i>➤ <i>Isso é outro problema grave com que a escola se debate é que somos todos diferentes, não é? Apesar das regras estarem escritas cada um interpreta-as à sua maneira. (PCE)</i>
Percepção dos funcionários
<ul style="list-style-type: none">➤ <i>Há diferenças, sim. Os mais novos que vêm para a escola às vezes assustam-se um bocadinho. ...vêm de fora com uma ideia negativa e depois chegam aqui com o pé atrás e retraídos, não é? E confrontam! São muito directos e os miúdos não gostam muito disso e depois acabam por...vêm que não é assim como as pessoas falam, pintam. Depois começam a ver que não, que isto não é nenhum campo selvagem e ficam amicíssimos dos miúdos e os miúdos adoram os professores e acabam por...aqueles que não cedem um bocadinho, acabam por tirar consequências depois, os alunos acabam por não gostar e estar sempre de pé atrás. (Auxiliar, Entrevista n.º 2)</i>

Os alunos vêem essas diferenças na aplicação das regras associadas a características pessoais de cada professor, à autoridade. A questão da idade só foi referida por um aluno e são as raparigas que identificam diferenças com base no

gênero, por exemplo, uma aluna do 8.º ano diz sentir-se mais compreendida pelos professores ao contrário de uma aluna do 5.º ano, que considera as professoras mais “amáveis”.

Todos os anos tivemos uma professora de educação física e acho que foi mais exigente, meteu mais respeito na sala do que outras professoras, muito mais. (...) Tem a ver com as próprias características do professor. (Pedro, aluno, 9.º ano)

Não é gritos...é assim mandar...são assim com mais autoridade para a pessoa se calar, alguns têm. (Rui, aluno, 6.º ano)

Depende, os homens são mais brutos, as mulheres são mais...conseguem ser mais amáveis connosco. (Ana, aluna, 5.º ano)

São mais os homens que deixam, parece que nos compreendem mais a nós que as mulheres. (...) Os professores têm uma maneira de ensinar diferente das professoras. (Mariana, aluna, 8.º ano)

Não é ser liberal, é ser exigente e ao mesmo tempo ser também assim simpático, nos conhecer mesmo bem. Há pessoas que são só liberais e nós não gostamos deles, são liberais demais. Não querem saber de nada, dão dão, não dão...a malta também não curte isso. (Paula, aluna, 9.º ano)

Fica patente que os alunos reconhecerem que é preciso disciplina, exigência e alguma rigidez no cumprimento das regras, mas ao mesmo tempo desejam alguma proximidade com o professor, que os compreenda e não esteja só orientado para o cumprimento das regras.

A opinião dos docentes relativamente às diferenças na aplicação das regras não está na idade, nem no género, mas na personalidade, na formação e na maior ou menor permissividade do professor.

Mais crítica é a opinião do Presidente da Associação de Pais que salienta que são os docentes que devem dar o exemplo, sobretudo em relação aos atrasos que considera serem a causa de distúrbios no início das aulas:

Vou dar-lhe um exemplo, agora há um intervalo das 10:00h às 10:30h, garanto-lhe que às 10:35 começam os professores a sair daqui, quando chegam à sala de aula já são 10:45, há quinze minutos de bagunça para não dizer outra coisa, de conflitos nos pisos, nos corredores, nas salas de aula. Esta é uma regra básica que tem de vir de cima, que não se aplica. (...) isto acontece todos os dias, sabe o que gera isto? Confusão, barulho e às vezes violência. Eles andam completamente à vontade. (PAP)

As regras *não formais*, estabelecidas na escola de uma maneira mais ou menos estruturada são interpretações das regras oficiais ou determinações sobre problemas específicos daquela organização escolar (Sampaio, 1999).

As diferenças na aplicação das regras de professor para professor, são bastante evidentes quando se trata de regras como a utilização de boné, de telemóvel ou mastigar “chiclas” na sala de aula.

Não ir para a sala com o boné é uma regra, não se deve entrar, mas também não devemos fazer disso um cavalo de batalha, mantemos logo ali a aula perdida à entrada. Já tive um aluno que foi para casa três dias que se recusou a tirar o boné e o professor entrou em despique com ele, mas aqui quem manda sou eu e foi insultado. Eu, por exemplo, deixo entrar ...tem a ver com a indumentária dos miúdos, trazer um boné, porque eles também se queixam: “oh professora se a menina trouxe um lençinho na cabeça a professora não vai tirar o lençinho da cabeça” e não, é uma realidade. Os jogadores, os grandes ídolos deles não andam todos de boné da Nike? O boné tem de dizer com alguma coisa. (Professora, Entrevista n.º 3)

Isto do boné que é uma coisa quase que risível, tem gerado imensos conflitos, porque estes miúdos quase todos usam boné, faz parte da indumentária deles, põem o boné ao contrário e fazem aquelas coisas todas e se um professor ostensivamente lhe diz: “não entras com o boné!” é uma maneira do miúdo dizer: “Não entro? Entro mesmo!” e faz ali um braço de ferro entre ele e o professor que parte normalmente para o mais fraco, que é o aluno que vai ser expulso, não é? Por um conflito que não tem nada de... Não pode estar tudo no regulamento interno como não pode estar tudo nos normativos e por isso é que há um conselho de turma e os professores têm

de se juntar e debater os problemas da turma, se aquele conflito do boné se põe naquela turma têm mais é que chegar a um acordo. Infelizmente isso não acontece muitas vezes. (PCE)

Ivo Domingues considera que existem *infidelidades normativas* quando “os actores criam outras regras, não formais e informais, frequentemente dotadas de maior força impositiva” (Domingues, 1995:53). Neste caso, um professor confirma no seu discurso que dez por cento das regras são da sua autoria, o mesmo é dizer que são *informais*, pois só ele as conhece nesta organização escolar.

Primeiro é o comportamento dos alunos, a maneira de estar e de respeitar tudo e todos, a utilização de telemóveis, de bonés e chiclas na boca, em que o regulamento diz rigorosamente que não se pode praticar e que 90% dos professores deixam praticar, assistido por mim em salas que eu entrei depois de bater e que chego lá dentro e o comportamento é como se estivessem no recreio ou pior ainda. (...) Na minha apresentação de turmas, eu imponho as minhas regras na aula e as minhas regras 90% é cumprir o regulamento interno, 10% são da minha autoria. (Professor, Entrevista n.º 4)

“A escola, enquanto espaço social, tende a reflectir e reproduzir, sobretudo, as normas dos grupos sociais dominantes. Assim, quando os comportamentos individuais e/ou de grupo adoptados, dentro do espaço escolar ou no contexto da sala de aula, divergem das normas socialmente dominantes (e não são compreendidos à luz dos diferentes padrões culturais), há uma elevada possibilidade desses comportamentos serem rotulados de indisciplina, mesmo quando aqueles comportamentos não têm subjacente essa intencionalidade. Algumas dessas condições propiciadoras desse processo são as descontinuidades culturais entre a socialização secundária que ocorre na escola e as socializações primárias dos alunos” (Casa-Nova, Martins e Seabra, 2002:457).

Em suma, tanto professores como alunos evidenciam nos seus discursos um apelo ao bom senso. Para os alunos é importante verem no professor a exigência,

autoridade e o rigor no cumprimento das regras, por outro, desejam que o professor lhes seja próximo, atento às suas necessidades e problemas.

No discurso da maioria dos professores, as regras devem-se cumprir, mas devem ter em consideração as características dos alunos, por exemplo, usar o boné é quase uma questão de identidade para os alunos e não deve ser levada ao extremo pelos seus colegas. Este exemplo, evidencia que os professores nas reuniões de conselho de turma não têm o hábito de discutir as regras que podem suscitar maior conflituosidade, ambiguidade e incerteza e procurarem atenuar as diferenças encontrando formas de comuns de as validar e de as fazer cumprir. Deste modo, não permitem que as regras formais sejam “recriadas”, como refere Burns e Flam (2002) permitem antes que estas assumam o carácter de “regras informais”, adoptadas em função das situações sem nunca terem sido pensadas e discutidas a sua utilidade e origem. Ora, esta descoincidência leva muitas vezes à produção do que Domingues designa de “sanções informais”.

5.6 Violência escolar

Neste ponto dar-se-á ênfase às ocorrências de violência na escola e ao sentimento de segurança da comunidade escolar. Uma dimensão essencial desta pesquisa passa pela compreensão do que os entrevistados entendem por violência, pois o que para uns é considerado violência, pode não o ser para outros. Como já tinha sido referido anteriormente, os investigadores que se dedicam ao estudo da violência escolar confrontam-se sempre com o problema da definição. Por essa razão, procuraremos compreender a violência na escola segundo os seus autores, seguindo o exemplo de outros investigadores franceses (Carra e Sicot, 1997; Debarbieux, 1996).

Neste sentido, os quadros seguintes, dão-nos conta de como é percepcionado um aluno violento pelos diferentes elementos desta comunidade educativa e desta forma perceber o que se entende por violência nesta escola do centro histórico do Porto.

Como se pode observar no quadro 15, a percepção de um aluno violento pelos alunos entrevistados (de diferentes idades e diferentes anos de escolaridade), aponta para a descrição de um aluno que recorre sobretudo à violência física, definida por expressões como “porrada”, “pancada” e “socos”.

Para os alunos, um colega violento não escolhe como vítima apenas um dos actores escolares, pois: “bate em toda a gente”, “oferece porrada a toda a gente” e “não tem medo de ninguém”, ou seja, vítima tanto pode ser um colega da mesma idade, como um professor ou um funcionário.

Pode ainda perceber-se pelos discursos que um aluno violento também se diferencia pela frequência dos seus actos: “anda sempre à porrada”, “está sempre a bater em alguém” ou “insulta por qualquer coisa”.

Quadro 15 – Definição de um aluno violento: A percepção dos alunos

- *Implica com alguma coisa, começa a chamar nomes às stôras, a insultar, qualquer coisa vira-se à porrada, pensa que é o rei, não tem medo de ninguém. (Miguel, 6.º ano)*
- *Já vêm habituados de casa, vêm o pai e a mãe a resolver as coisas assim à violência. Vem de casa, tudo. Violência é quando há porrada mesmo. (Pedro, 9.º ano)*
- *Tem a mania de bater aos mais fracos, é mal-educado com as pessoas mais velhas. (João, 5.º ano)*
- *(...) é um palavreado muito feio, uns socos, que dá para a tal violência. Físico ou de palavreado. (Rui, 6.º ano)*
- *Um aluno que pode bater aos stôres e também aos alunos. (Ana, 5.º ano)*
- *É maluco. Faz sempre coisas más, não respeita as regras, bate em toda a gente. (Daniel, 7.º ano)*
- *Oferece porrada a toda a gente, anda sempre à porrada todos os dias, que insulta os professores. (Tiago, 7.º ano)*
- *Anda sempre à porrada, sempre a oferecer porrada. (Tomás, 5.º ano)*
- *Olhe, é um aluno que não faz nada nas aulas, vai para as aulas para gozar com os professores, sai das aulas e tenta bater aos outros alunos, insultar professores e funcionários, pode faltar ao respeito aos professores e aos funcionários, se tiver uma oportunidade está sempre a bater em alguém. (Mariana, 8.º ano)*
- *É um aluno que bate em toda a gente, que é revoltado por tudo e por nada. Tem mesmo maus instintos. (Paula, 9.º ano)*

Com se pode constatar no quadro 16, para os professores, um aluno violento “começa logo a bater e a chamar nomes”, reage imediatamente ao “sopapo”, “cospe aos colegas” e “afronta e agride”. Os professores referiram ainda que grande parte da origem dos actos violentos entre alunos tem por base insultos à “mãe”: “violentos de linguagem, atacando a mãe”; “insultam os pais”.

Dois professores salientam ainda o “efeito surpresa” em relação a algumas ocorrências, por envolverem alunos que à partida não esperavam. Esta “surpresa” leva-nos a concluir que estes alunos não estavam à partida “rotulados de desviantes”, nem existia uma forte disposição para o acontecimento.

A Presidente do Conselho Executivo faz uma clara divisão entre dois tipos de violência, a física e grave, mais rara de acontecer e a violência do que considera ser o “afrontar conscientemente o outro” que acontece diariamente entre os alunos e entre estes e os professores ou funcionários.

Quadro 16 – Definição de um aluno violento: A percepção dos professores

- *Sei lá, não aceitar qualquer ...uma indicação e começar logo a bater, a chamar nomes ou como muitas vezes acontece atirar com as cadeiras, mas eu este ano não tenho. Já tive isso, mas geralmente esses meninos têm problemas com outras coisas, inclusive bater ao pai diante de mim, o pai não conseguir ...e ele dar-lhe um murro. (...) Quando se zangam, magoam-se mesmo e são violentos, mesmo de linguagem, atacando a mãe, isso para eles é terrível, mãe...seja ela...aqui é assim! Aqui família e vizinho são uma coisa que...uma importância doida. (Professora, Entrevista n.º 1)*
- *É assim, dos alunos violentos que eu conheci, aqui alguns...às vezes não são alunos que se comportam mal, são alunos que reagem muito mal a determinados situações. Às vezes, o aluno mais calado da sala reage tão violentamente que a gente não entende. Às vezes surpreendem-nos! Depois há alunos violentos no sentido de que gostam de estabelecer relações de domínio, poder com os colegas...são os líderes pela negativa. Acho que isso tem a ver com desequilíbrios emocionais, vamos outra vez para a estrutura familiar. (Professora, Entrevista n.º 2)*
- *Para mim um aluno violento é aquele aluno que sem razão nenhuma aparente é capaz de dar logo um soco valente. Um aluno que não sabe reagir logo de outra maneira que não seja dar logo um sopapo... e a violência verbal para mim é um bocado chocante. Eles não dizem isso por dizer, eles dizem porque sabem que com isso estão a chocar o outro. (Professora, Entrevista n.º 3)*
- *O comportamento violento deles é cuspirem, eu tenho alunos que cospem aos colegas, insultam os pais e cria-se o problema do barulho numa sala de aulas. Numa sala de aulas quando um aluno se levanta para dar uma charutada noutra aluno, por muito rápido que o professor seja, nem que fosse super-homem chega lá a tempo, portanto a primeira chapada, a primeira bulha já se estão a pegar. (Professora, Entrevista n.º 4)*
- *É tudo aquilo que afronte ou agrida a outra pessoa, pode ser fisicamente ou moralmente a outra pessoa. ...temos tido alguns casos de violência física e grave, mas são sei, dois, três casos por ano. Agora violência, aquilo que eu considero afrontar conscientemente o outro, temos diariamente, diria mesmo de hora a hora. Temo-la entre aluno - professor, provocação, e aluno - aluno e até aluno - funcionário. (PCE)*

Para os funcionários, um aluno violento recorre sobretudo à violência física sem medir as consequências: “agríde-o voluntariamente sem ter motivos para o fazer”; “vai com tudo e não tem problemas se vai partir a cabeça, se vai partir uma perna”; “bate nos colegas”.

Quadro 17 – Definição de um aluno violento: A percepção dos funcionários

- *Um aluno violento é aquele indivíduo que se dirigiu a um outro que, por exemplo, está ali sentado encostado a uma grade e ele chega ao pé dele agride-o voluntariamente sem ter motivos para o fazer. Portanto, tem prazer de o fazer sem ter o adversário para o enfrentar, isso é que é o violento. (...) vai agredir um aluno que está sossegado e que não lhe fez frente, isso é que é violência na escola. (Segurança)*
- *Ao longo destes anos, já vi vários, é aquele miúdo que vai com tudo e não tem problemas se vai partir a cabeça, se vai partir uma perna. Ele vai e é capaz de atirar uma cadeira, seja por cima de quem for, é um miúdo que não olha a meios...que vai! Nós tivemos aqui miúdos que botavam fogo nas casas de banho, que depois...sei lá...uma série de coisas que a gente até ficava...não atingiam que estavam a fazer, quer dizer, eles faziam aquilo com prazer de estarem a fazer aquilo. Andarem a roubar as coisas aos outros e roubavam mesmo e até roubavam uns aos outros, quanto mais as criancinhas. (auxiliar, Entrevista n.º 2)*
- *Tratar mal os empregados, os professores e bater nos colegas. (Auxiliar, Entrevista n.º 3)*

A propósito do que é considerado violência para uns não o ser necessariamente para outros, Jean Yves Rochex apresenta dados de um inquérito realizado em França, que mostra que “o insulto entre alunos é considerado como violência por 60% dos professores, enquanto 9% dos estudantes o consideram como tal. Temos aqui conflitos de normas, de legitimidade. Pode-se, então, pensar que o que é violência para os professores, o insulto, a pancada, não é necessariamente violência para os alunos” (Rochex, 2003:15).

Procurou-se também saber qual a regularidade destas situações de violência e perceber se as situações referenciadas recaem ou não sobre os mesmos indivíduos. Constatou-se que apenas três alunos do 2.º ciclo mencionaram outros alunos por si considerados violentos. No entanto, a maioria refere existirem poucos colegas violentos na escola, tendo apenas os alunos do 8.º e 9.º ano afirmado já terem passado pela escola alunos com estas características em anos lectivos anteriores.

No que diz respeito à existência de professores violentos, foram mais uma vez os alunos do 2.º ciclo que referiram dois professores. Os restantes alunos dizem não conhecer nenhum professor violento na escola, à semelhança do que afirmaram os funcionários entrevistados.

*Esse que eu lhe disse, foi violento comigo. Ele agora anda sossegado. (...)
Foi no 2.º período, mais ou menos a meio. Ele agora está de pé...mas
qualquer coisa que ele me diga...já lhe avisei: “Você ainda se vai
arrepender daquilo que você me fez!”. (Miguel, aluno, 6.º ano)*

A de M.... Um bocado. (João, aluno, 5.º ano)

*O de E.... Veja lá que até com as chaves do carro ele nos atira. (Tomás,
aluno, 5.º ano)*

No entanto, uma professora entrevistada, também directora de turma, revelou já ter tido que resolver - ou antes “jogar” - com um caso de um colega seu que agrediu um aluno no presente ano lectivo.

*Sim. Mas quase de certeza que foi verdade, mas tive de jogar um pouco com
eles, com as duas partes. Tive de gerir com o pai...é por isso que isto é
complicado. E fazer ver ao pai que assim como ele às vezes tem necessidade
de dar um estalo também é capaz de um professor ter. Há professores que
eles provocam para levar, eu sei que ele é capaz de fazer isso. (Professora,
Entrevista n.º 1)*

5.6.1 Situações de violência

O facto de as entrevistas terem em alguns casos sido realizadas com recurso à técnica “bola de neve”, permitiu auscultar os actores sobre situações concretas de violência, diferentes versões do mesmo acontecimento pelos protagonistas envolvidos. Assim, em relação ao caso de um professor que agrediu um aluno, já referido anteriormente por uma professora, foi possível auscultar a vítima, o agressor, a directora de turma do aluno e ainda perceber o papel do conselho executivo neste caso concreto. Veja-se então como o aluno relata a situação:

*Deixou os outros sair e depois disse: “Ah, não penses que estás a não sei
quê!” e estava a dar-me estalos, e eu disse: “Você vai-se arrepender!” e ele
disse não sei o quê...também me encostei ao armário para ele não me bater
e eu: “Olhe!” - e ele: “Dou-te mas é já dois socos que te atesto!”, fiz queixa
ao meu pai e ele disse: “Olha, quem é esse stôr? Qualquer dia vamos ter de*

ir lá à escola resolver isso.” Ele já falou com a minha DT e a minha mãe já foi à DREN, fez queixa dele (...) Foi assim, aquilo de pintar? Tinha arrumado o meu e estava lá um e eu disse: “de quem é isto?” ninguém respondeu, pousei numa mesa e ele: “vais pegar, limpar e pôr no sítio!” e eu disse: “não é meu, não limpo, olha!”.(...) Foi daí que se pegou. Prontos, ele coisou...o meu pai ainda agora quer encontrá-lo para ver a quem é que ele deu as duas chapadas. (...) Duas? Mais que duas. E disse que me atestava com dois socos. (Miguel, aluno, 6.º ano)

Segundo o professor, foi o aluno que o agrediu:

Eu tive este ano um caso de um aluno do 6.º ano que se virou a mim! Porque pu-lo lá dentro de castigo meia hora, virou-se, atirou com as mesas pelo ar e depois foi dizer para o pai vir buscá-lo e foi dizer ao pai e à mãe da delegada de turma que eu não lhe bati e depois no dia a seguir com a directora de turma disse que eu lhe bati. (...) Não, esta situação com o aluno foi que eu emprestei-lhe uma paleta de desenho e no fim ele atirou com a paleta para cima de uma mesa e eu disse-lhe: “tens de a lavar para me entregar!” e diz-me ele: “isso é que era bom!” – “opá, enquanto não lavares a paleta não saís!”, era a saída deles das 15 horas e portanto ficou dentro da sala de aula, começou a atirar com as mesas e aos pontapés. (Professor, Entrevista n.º 4)

A directora de turma tomou conhecimento da situação ocorrida, mas preferiu resolver em conselho de turma e advertir o colega, pelo que não deu seguimento da ocorrência ao conselho executivo:

Portanto, o meu papel aqui foi mais de apaziguar para que não houvesse...nem ninguém mais sabe, nem o conselho executivo, nem nada disso. Fechei o caso. Partilhei com o conselho de turma, mas sem haver averiguação se foi ou não verdade que o professor agrediu o aluno, pronto. Ele disse que não e eu deixei estar, mas ele sabe que eu sei que foi verdade. Mas eu sei, porque eu tive de lhe dizer: “então como é? Não é assim que se resolvem as coisas!”. (...) O que eu lamento é que o miúdo acabou por achar correcto, porque ele mudou por completo a atitude perante o

professor. Está a entender? E agora vá-se lá entender! (Professora, Entrevista n.º 1)

A Presidente do Conselho Executivo não tomou formalmente conhecimento da ocorrência, mas não coloca de lado a hipótese de que tenha acontecido algum caso de agressão de um professor a um aluno:

Também é possível que não cheguem aqui. Porque isso são casos que depois são compatíveis de procedimento disciplinar e muitas vezes são resolvidos antes de chegar aqui e porque sabem que a partir do momento em que chegam aqui as coisas têm outro caminho. (PCE)

Contudo, esta não foi a única situação relatada de um professor que agride um aluno, tal como já foi referido. Outro aluno do 5.º ano descreveu uma situação ocorrida com uma professora:

A stôra deu com uma vareta daquelas de tocar xilofone, de madeira, deu na cabeça de um aluno, o aluno deu assim uma chapada mesmo grande e ela até voou. (...) Foi suspenso. (...) É por isso que eu acho mal, de vez em quando os professores batem, nós também reagimos e quem paga somos nós. (...) A stôra há oito dias deu também com uma vareta em cima de um chaval, o chaval pega no livro mesmo em cima da mesa “Pá, já estou farto de ver você a bater-me!”. (...) Olhe também fez participação dele. (...) Também de vez em quando é com outros, mas é muito mais com ela, que ela tem a mania de dar raspanetes. Dá com a vareta na cabeça, de vez em quando nos braços. No outro dia o rádio estava a cair, um colega meu foi lá para o rádio não tombar, a stôra pega na vareta e poing, e ele: “eu só estava a segurar o rádio que ia a cair” e ela: “não quero saber, deixavas cair! Depois caía e ela pagava-o. (João, aluno, 5.º ano)

Colocou-se a mesma questão sobre situações de agressão de alunos a funcionários da escola e constatámos que houve duas ocorrências:

Foi no 2.º período. Ela agarrou-lhe no braço e ele deu-lhe um estalo. (...) Porque ele estava a jogar à bola e ela agarrou-lhe no braço e ele deu-lhe

um estalo, foi no 2.º piso. (...) Foi suspenso. (...) 15 dias. (...) Não, não pode ir expulso, é maior de idade. (Daniel, aluno, 7.º ano)

Elas quando vêm os miúdos fumar, mandam lá para fora, nós não gostamos que nos dêem ordens. (...) Sim, foi num funcionário. Foi um rapaz que bateu num funcionário. (...) Vi mesmo. (...) Virou-se a ele à porrada, ao soco mesmo. Depois veio a empregada, também se meteu e também levou, foi lá separar. (Paula, aluna, 9.º ano)

As auxiliares registaram duas situações de agressão durante o ano lectivo, uma primeira de pancada entre alunas e uma segunda que confirma a agressão de um aluno a um segurança:

É assim, eu não tenho que dizer dele, mas já agrediu várias colegas minhas, agrediu. Já agrediu um guarda. (...) Sim, este ano. Chamou-o a atenção e virou-se a ele. E bate aos miúdos, bateu a um, deu-lhe dois estalos porque não lhe fez a vontade dele, não tem problema nenhum. Não agride tanto os professores, porque ele também nunca está na sala de aula. (...) Ele já deve ter para ai 14, 15 anos. Está na escolaridade obrigatória para andar cá, porque senão...ainda está na idade dele. (Auxiliar, Entrevista n.º 2)

Em geral, mais as meninas, umas contra as outras. Não sei o que é que se passa...eu acho que as raparigas são mais agressivas umas com as outras do que os próprios rapazes. Antigamente era ao contrário, mas agora não. (...) Pelo menos houve aqui este ano, aqui do 9.º ano, uma estava aqui dentro da sala e veio outra do outro 9.º entrou por aqui dentro, até julguei que era da mesma turma e veio chamar a outra cá fora e viraram-se à porrada. Até foi aqui no meu piso, foi com a professora M. que as mandou de castigo, também foi a conselho de turma. Também foi assim sem mais nem menos, até fiquei de boca aberta. (...) Parece-me a mim que foi por causa de rapazes. Por causa do namoro...viraram-se à porrada mesmo a sério. (...) Eu, mas vi-me à rasca para separá-las. (Auxiliar, Entrevista n.º 3)

A auxiliar realça ainda que a principal mudança que encontra nos comportamentos dos alunos é o facto de assistir, nos últimos anos, a um aumento de situações de agressão em que as protagonistas são as raparigas:

O que piorou mais são as raparigas mais agressivas, acho as raparigas mais ...os rapazes brincam mais com nós, vêm fazer de conta que nos batem, fazer de conta que nos tiram o telemóvel, as raparigas já não, como é que hei-de dizer...acho mais ...assim mais agravadas umas às outras e com os rapazes, parece que querem ser mais independentes ou assim mais agressivas. É que elas namoram, a maioria das raparigas aqui que namoram, eu vejo elas a bater no namorado. Dentro da própria escola estão sempre aos beijos um ao outro, mas também já vi ela aqui a dar-lhe uma tarefa que o pôs manco, até eu tive de me pôr à frente. É uma coisa assim que eu acho diferente. Nunca tinha visto! (Auxiliar, Entrevista n.º 3)

Estas agressões no feminino não constituem, de facto, a maioria das situações relatadas pelo conjunto dos actores escolares, facto igualmente comprovado pela maioria dos estudos realizados sobre violência na escola (Costa e Vale, 1998; Sebastião e outros, 2004).

Apesar de não ter sido possível a consulta dos processos disciplinares e o acesso às participações dos diferentes actores escolares sobre situações de violência, como estava inicialmente previsto e pensado, ao qual o conselho executivo justificou com a confidencialidade dos dados, acabou por ser colmatada com as entrevistas e conversas informais que permitiram uma recolha bastante abrangente de situações de agressão durante o ano lectivo de 2005/2006. Não só porque três dos professores entrevistados eram directores de turma, detentores de mais informação relativa a estas ocorrências, como o conjunto de alunos entrevistados permitiu cruzar informação dos diferentes anos de escolaridade. O que poderia ter sido uma desvantagem para a análise, se a escola tivesse dados apurados sobre o número de ocorrências ou tivesse permitido fazê-lo, foi largamente superada a partir da diversidade de informantes privilegiados contemplados na pesquisa empírica que permitiram reconstituir os factos e os processos.

Assim, para compreender a extensão deste fenómeno, dar-se-á conta de algumas situações de agressão entre os próprios alunos, ocorridas durante o ano lectivo de 2005/06. Embora tenham sido relatadas outras situações que se reportavam a anos anteriores ou noutras escolas por onde os alunos passaram, tivemos em

consideração para a análise as que tiveram lugar na escola 2/3 de Miragaia no ano lectivo (2005/06) em que decorreu o estudo. Vejamos as situações relatadas pelos próprios alunos. As três primeiras citações são contadas na primeira pessoa pelos agressores:

Uma vez eu sem querer...é assim, nós estávamos a brincar àquilo que dá na televisão da porrada (...) Nós estávamos a brincar a isso e nós pegámos e eu: “Tá quieto que vais-me aleijar!” - e ele: “Não estou, não sei o quê!”, sempre assim e eu virei-me a ele e foi aí que eu ia suspenso, que eu rachei a cabeça daquele menino, ele vinha assim a dar-me um pontapé e eu lancei-lhe a cabeça contra a parede e rachei-lhe a cabeça. (...) Eu queria era metê-lo no chão e dizer-lhe: “Tás quieto!”. (Miguel, aluno, 6.º ano)

A gente teve aí um jogo e a rapariga virou-se para a minha amiga e estava a fazer-lhe frontalidade. (...) era de Valongo. Então, eu já me tinha pegado com ela na escola dela e tinha-lhe dado um estalo, ela queria virar-se a mim e eu chego-me para trás e dei-lhe um estalo. Ela chegou aqui, eu estava calma, virou-se à minha amiga, eu continuei calma, controlei-me e depois virou-se para as mais novas, eu não consegui controlar-me, fui lá, bati-lhe e dei-lhe um pontapé no rabo para vir pelas escadas. (...) A professora dela viu, fez queixa, chamaram-me ao conselho e quiseram expulsar-me do futebol. (Mariana, aluna, 8.º ano)

Foi uma que... eu ia no recreio e uma amiga minha estava a falar com outra e eu pego e puxei-a e vim embora, a outra veio ter comigo, ligou-me aqui na escola para vir cá fora e não sei quê. Eu não tinha medo de ninguém, saí da sala de aula e fui ter com ela, e eu disse: “para a próxima levás!” – e ela “para a próxima que a tires da minha beira dou-te um estalo!” e eu pego e dou-lhe um a ela! (...) Foi no corredor. (...) Ao batermos contra a porta é que a minha turma ouviu, saiu e separou-nos. (Paula, aluna, 9.º ano)

Foi por causa de uma amiga minha. É deficiente. Então ela não consegue se defender e tive de fazer uma participação por causa de uns miúdos da minha turma, que andaram-lhe a bater. (...) A miúda estava no chão e davam-lhe pontapés. (...) Não, foi no corredor e ela até caiu das escadas abaixo. O que

amandou a miúda pelas escadas abaixo foi suspenso uma semana. (Ana, aluna, 5.º ano)

Das quatro ocorrências registadas a partir das entrevistas aos alunos constata-se que duas situações foram entre raparigas. Foi ainda relatado o caso de um aluno do 6.º ano que agrediu um colega, o mesmo aluno que atrás referimos ter tido um incidente com um professor.

As situações relatadas pelos docentes de agressões entre alunos são descritas como “muito frequente” ou “o pão-nosso de cada dia”. Uma professora indicou ainda que a agressão verbal é “normal entre eles” e um professor realça que “os mais pequeninos são os piores, são terríveis”.

Isso é muito frequente. Este ano também aconteceu, duas ou três vezes. (...) Violenta de tal maneira que ainda há pouco tempo tiveram mesmo que chamar a polícia e não sei o quê, bateram-se mesmo! Foi nariz, olhos, boca...foi com alunos do 6.º ano. Foi o D. e uma rapariga, parece que foi do profissional. (Professora, Entrevista n.º 1)

Agora é assim, pancada...pancada feia, a mandar alguém para o hospital só vi este ano, um aluno meu, por exemplo, eu nunca diria que ele era violento. (...) É um aluno do 6.º ano, um aluno simpático, com aproveitamento positivo, depois eles agriem-se muito verbalmente, há muita violência verbal entre eles, é normal entre eles. (...) essa situação foi uma situação de provocação, uma miúda que provocou muito o meu aluno, ela era de outra turma, provocou-o muito, claro que isso não desculpa a violência dele a seguir, porque ele foi mesmo violento, mas segundo as colegas dizem ele foi muito provocado. Os professores ficaram todos estupefactos, porque não estavam a contar com aquilo daquele aluno, e depois teve um processo disciplinar, foi suspenso, por ter usado tanta violência e não sei o quê. Acho que foi a primeira vez que eu vi tanta violência! Só assisti quando chamaram o INEM para levar a miúda. Foi ao hospital para ser tratada, foi pancada mesmo. (Professora, Entrevista n.º 2)

Isso é o pão-nosso de cada dia. (...) Houve grande pancadaria e ameaças de morte entre raparigas dos cursos profissionais, em termos de alunos da

escola, normalmente os mais pequeninos é que querem bater nos maiores e são, muito, muito agressivos. Os mais pequeninos são os piores, são terríveis. (Professor, Entrevista n.º 4)

Procurou-se ainda perceber se os alunos já sofreram situações em que embirrem ou batam continuamente neles ou noutros colegas, perceber se foram vítimas dessas situações. Nenhuma situação foi relatada na primeira pessoa, mas uma aluna do 5.º ano falou que uma colega da sua turma tem sido vítima continuada de outros colegas.

A pior foi essa, mas acontece muitas vezes com ela. Batem-lhe na escola, às vezes a miúda até nem lhes faz nada e batem-lhe.(...) Não sei. Se calhar é por ela ter essa doença, eles não percebem, bateram e não percebem o que ela está a passar e pensam que ela é diferente, que ela tem um trauma, que ela é deficiente mental, mas não é! Não é um problema dela, é mesmo de cabeça e não consegue controlar-se. Quando lhe chamam nomes, não consegue controlar-se, e passado um tempo ela começa a rasgar todas as folhas do caderno atira as coisas pelo ar. (Ana, aluna, 5.º ano)

No entanto, dois alunos, um do 5.º e outro do 7.º ano assumiram que costumam “embirrar” com os colegas.

Se a pessoa acorda bem disposta chega à escola numa de brincadeira, se acorda mal disposta já é diferente, já não está assim com muita paciência e um começa a falar e uma pessoa “pum!” hoje já não me chateias mais e no dia a seguir está tudo bem. (Tiago, aluno, 7.º ano)

Comigo não, mas eu embirro algumas vezes com a S.. É maluca, e começa a chamar-me nomes. (João, aluno, 5.º ano)

Importa aqui perceber quem agride quem. Serão os mais velhos que agridem os mais novos? Os mais fortes que agridem os mais fracos? A partir dos discursos dos diferentes actores constatámos que não se trata de uma questão de robustez física ou de idade, mas mais de exercício de poder sobre os outros.

Bate aos mais novos, mais velhos. Às vezes os do 9.º ano têm medo dele, porque é assim, ele conhece muitas pessoas, ele tem muitos irmãos grandes, se alguém lhe bater e ele for fazer queixa ao irmão os outros não têm possibilidade de se defender, prontos. (Miguel, aluno, 6.º ano)

São sempre colegas da mesma idade. Querem arranjar alguma coisa para se entreterem e acaba sempre no mal. Não há razões, não é? É mesmo para arranjar conflitos, mesmo. Procurar arranjar alguma coisa que ...como é que eu hei-de dizer...que dê preconceitos e mau ambiente à turma. É mesmo para fazerem-se de bons e arranjam problemas para a turma. (...) Sim, mas no sentido de serem os melhores, os mais fortes e isso. (Pedro, aluno, 9.º ano)

É igual, uma vezes são os mais novos aos mais velhos e outras vezes são os mais velhos aos mais novos. (Tiago, aluno, 7.º ano)

É assim, os miúdos que vêm para aqui, este ano, pensam que são os reis, que mandam em tudo. Mas não é assim, eles têm de ver que a gente anda aqui há mais tempo e têm que nos respeitar, se não nos respeitarem levam um puxão de orelhas. É mesmo assim que a gente tem de fazer. “Olha, o que tu és, eu já fui pior e posso tornar a ser”. Eles aí... Agora tento resolver as coisas a falar, mas também depende da pessoa, se eu não conhecer a pessoa e mandar uma boca só tem direito a levar dois estalos. (...) A mim ninguém me faz provocações aqui. A mim aqui tudo me tem respeito. (Mariana, aluna, 8.º ano)

Outro aspecto relevante, igualmente referido ao longo das entrevistas, é o facto de dois alunos mais novos revelarem já ter participado em situações de agressão no 1.º ciclo do ensino básico e outros admitirem que, com o passar dos anos, foram ficando mais calmos.

Já no quarto ano era mais agressivo, agora nem tanto. No quarto ano até já amandei com cadeiras. (Tomás, aluno, 5.º ano)

E fui operado no meio das pernas, porque ele chega à minha beira e Bum! E depois fui fazer chichi e saiu sangue. (...) Tinha para aí sete anos. (...) Ele

tinha treze. E depois fui chorar lá para cima, a queixar-me. (...) Não, tinha andado à porrada com o irmão dele. – e ele disse: “a P...da tua mãe! Andava a levar no ...”- Depois veio o irmão e bateu-me.. (João, aluno, 5.º ano)

A forma como os amigos resolvem os problemas quando se zangam é para oito dos dez entrevistados à “porrada”, à “bulha”, à “pancada”. Uma aluna do 9.º ano referiu que agora são mais as raparigas do que os rapazes:

A maioria é na pancada. Mas é mais nas raparigas do que nos rapazes agora. (Paula, aluna, 9.º ano)

Até há duas raparigas lá que são as melhores amigas e andam sempre a discutir. São amigas, mas andam sempre a discutir umas com as outras. (Tomás, aluno, 5.º ano)

Na escola as situações de violência aumentaram, mantêm-se ou diminuíram? Esta questão prende-se com o objectivo central da pesquisa, pois, para se identificar as respostas da escola às situações de violência é importante perceber qual a percepção da comunidade escolar a este respeito. Para os entrevistados - professores, presidente do conselho executivo e presidente da associação de pais - as situações de violência mantêm-se, apesar de apenas um professor considerar que “aumentou um bocadinho”, atribuindo tal facto à existência dos cursos profissionais que abriram a porta a novos públicos, mais velhos, de outras localidades da cidade do Porto. Os funcionários têm uma opinião mais positiva, pois consideram que a violência diminuiu comparativamente aos primeiros anos da escola.

Mantêm-se, de certo modo. Aumentar não aumentou. (...) Eu acho que tendo em conta que temos os técnico profissionais e que são miúdos problemáticos até se tem diminuído, porque tínhamos medo, eu era uma delas. (...) Afinal não têm provocado grandes conflitos nem nada. (Professora, Entrevista n.º 1)

Eu não noto grandes diferenças desde o início para agora. (...) No início tínhamos alunos complicados, alguns deles agora até estão presos, mas agora também temos alguns complicados e não vejo grande diferença. (Professora, Entrevista n.º 2)

Vai-se mantendo. Em relação aos cursos eu dei o meu aval e não é agora que vou dizer que não, mas hoje tenho outra consciência, se não tivéssemos enveredado por esta via, não sei se a escola teria alunos suficientes para estar aberta também tem de se dizer isso, mas acho que houve um...lá está, não piorou, mas tem outro tipo de clima que não tinha. (PAP)

Eu acho que as pessoas lá fora têm uma imagem negativa. É assim, agora não se vê aquela coisa da venda da droga à porta, não se vê nada disso. Agora esta escola, para quem já viveu aqui dez anos, este ano e o outro que passou, já se sentiu muitas melhorias. (...) Eu acho que diminuiu. A comparar com há dez anos atrás, está muito bom. (Auxiliar, entrevista n.º 2)

A opinião de que os CEF's (Cursos de Educação e Formação) não trouxeram aspectos positivos para a escola foi avançada por um professor e pelo presidente da associação de pais que, embora considerem que as situações de violência se mantêm, não lhes agrada a discrepância de idade dos alunos dos cursos, nem o facto de serem de outras freguesias do concelho do Porto mais problemáticas do ponto de vista socioeconómico. Vejamos os seus argumentos:

Devemos privilegiar primeiro aquilo que é nosso, primeiro o que é nosso é o ensino obrigatório e a mim parece-me que a escola está a esquecer-se desta parte, em detrimento dos CEF's. (...) Esta parte que a escola abriu, que pensa de outra maneira, porque se está a falar de uma faixa etária já de outro nível mais elevado, alguns com alguns vícios que ...pronto, não trazem nada de bom a uma comunidade educativa e é este o meu receio...drogas, armas brancas, trazem que já se apanhou uma série delas, a Dra. A. ainda a meio do 2º período, abria-se a gaveta da secretária dela e é só facas, navalhas, sei lá...não é novidade nenhuma...droga. (PAP)

Eu diria que com a introdução dos cursos profissionais, são alunos completamente diferentes e desordeiros, é um mau exemplo para os alunos

mais novos, e por muito que se queira, eles no ano a seguir como são mais velhos, cumprem rigorosamente os critérios dos alunos mais mal comportados. Penso que aumentou um bocadinho, mas é um bocado difícil de se poder definir. Logo no primeiro ano de curso, houve logo pancadaria das fortes e feias entre meninas por causa dos namorados, navalhadas e pessoas terem ido ao hospital, entre raparigas. (Professor, Entrevista n.º 4)

Contrariamente, a equipa de avaliação externa do Ministério da Educação⁴³ conclui no seu relatório de Junho de 2006 que “o comportamento dos alunos dos CEF’s, em ambiente de trabalho durante os estágios, é reportado como sendo exemplar, o que pode ser explicado em parte, por não serem, maioritariamente, do mesmo bairro.” (RAE: 5)

Veja-se ainda a propósito dos Cursos de Educação e Formação a explicação da presidente do conselho executivo acerca da introdução dos cursos e porque razão o corpo docente resistiu inicialmente:

Quando implementamos os CEF’s houve grande resistência por parte dos professores, ninguém queria, foi o conselho executivo, digamos assim, que forçou um bocadinho, porque nem os pais queriam, a associação de pais foi frontalmente contra e o corpo docente foi maioritariamente contra, porque viam nestes alunos os problemas mas não o objectivo e foi muito problemático. Houve uma altura em que pensamos que estaríamos a fazer um erro muito grande. Porque a escola já era tão complicada e nós ainda trouxemos cá para dentro alunos carregados de tantos problemas, mas depois as coisas foram... Agora o balanço é nitidamente positivo. (...) Temos vindo a apostar nestes cursos até porque temos vindo a decrescer no número de alunos do ensino regular. (PCE)

5.6.2 Sentimento de segurança

Apesar da escola contar com dois seguranças do Programa Escola Segura, que fazem vigilância interna, perguntou-se aos alunos se alguma vez sentiram medo

⁴³ Relatório de Avaliação Externa “Agrupamento de escolas de Miragaia”, Junho de 2006, pelo grupo de trabalho de avaliação das escolas do Ministério de Educação.

ou receio de vir para a escola. A maioria respondeu negativamente, pois todos se conhecem uns aos outros, ou tiveram e ainda têm irmãos e outros familiares a frequentar a escola, ou mesmo a trabalhar na própria escola. Curiosamente, o único aluno que disse já ter sentido algum receio, reside em Vilar de Andorinho, Concelho de Vila Nova de Gaia, fora da área de residência da maioria dos alunos desta escola.

Esta é uma escola boa. Só é pena apanhar tanta freguesia dessas, assim muito violentas e isso. (...) (Rui, aluno, 6.º ano)

Não, nunca. Também nunca ninguém me ameaçou nem nada, porque sabem que se ameaçar ...eu tenho assim...tenho primos, tenho tudo aqui. Tenho protecção. (Ana, aluna, 5.º ano)

O sentimento de segurança que os alunos afirmam sentir na escola está directamente relacionado com o facto das suas famílias residirem "no bairro" e os alunos "se sentirem em casa", pois conhecem a maioria das pessoas e vice-versa. A rede de sociabilidades é alargada e confere maior segurança aos alunos.

Por se sentirem seguros, os alunos trazem objectos de valor para a escola (telemóveis, leitor de MP3, dinheiro) e não se importam de os mostrar aos colegas. O principal receio é mostrar aos professores, para não verem os objectos confiscados, pois o regulamento interno proíbe a sua utilização nas salas de aulas. Mais uma vez só o aluno que não é dos bairros próximos mostrou reserva em trazer ou mostrar estes objectos.

Não costumo mostrar, claro! Mostro aos meus colegas, mas não ando com ele assim à mostra. (Rui, aluno, 6.º ano)

Somos todos amigos, eu conheço-os e eles a mim. Nem eles roubam aqui ninguém na escola, nem mesmo os chavalinhos, nem nada. (Paula, aluna, 9.º ano)

Relativamente a assaltos na escola ou nas imediações, nenhum dos entrevistados, quer professores, funcionários ou alunos disse ter sido vítima destas situações.

Embora professores e funcionários tivessem indicado que, apesar de não ser comum, por vezes desaparecem aos alunos objectos de pequeno valor, sobretudo materiais escolares, como esferográficas e estojos, etc. Apenas a Presidente do conselho executivo afirmou que desaparecem com frequência pequenos objectos.

Muitos! Cacifos! São mais nos recreios, é vulgar dizerem que lhes roubaram o dinheiro do pão ou bolo, ou material. Nós dizemos aos miúdos para não trazerem coisas de valor para a escola porque depois abandonam o material... não temos sequer capacidade de pôr uma vigilância tão apertada que evite este tipo de... (...) De pequeno valor porque os miúdos não trazem coisas de grande valor, mas já aconteceu telemóveis, muitos casos e dinheiro. (PCE)

Ainda a propósito das questões de segurança, perguntou-se se consideravam a sua escola segura. A maioria dos alunos considerou que sim, tendo apenas um aluno do 5.º ano, que não é residente na freguesia, opinião diferente.

Nem por isso, os alunos saem quando querem. Sabe um portão que tem ali? Eles avançam o portão para ir tomar banho ao rio. Tem um segurança que está lá, mas o segurança vai comer e fecha o portão, eles avançam por cima e vão tomar banho ao rio. Se alguém ficar lá a culpa é da escola. (João, aluno, 5.º ano)

Não, é segura, sinto-me segura. Porque lá está, eu sou aqui desta zona e sinto-me segura. O segurança é meu primo é aqui da Ribeira, e os da Ribeira são os que mais perturbam as coisas. Não tem nada a ver, até é pior, quando faço alguma coisa de má, tenho alguém para se chibar à minha mãe. (Paula, aluna, 9.º ano)

Actualmente os alunos consideram que a sua escola é segura, mas não sentiam o mesmo em anos anteriores. Para os mais novos, os primeiros anos na escola são mais difíceis e a principal mudança que sentem está relacionada com o clima de escola, o qual consideram ter melhorado.

Menos, porque era o primeiro ano, mas era mais traquina, metia-me com toda a gente, não tinha medo de ninguém “quê que queres? Também tenho família!” era muito mais traquina, agora é que a idade começa...É! Eu

fiquei muito agressivo por causa que a minha mãe foi de cana, foi... não teve culpa nenhuma e foi de cana, e prontos... (...) Mais agressivo, os colegas qualquer coisa, falam da minha mãe, dou-lhes logo, não evito! (Miguel, aluno, 6.º ano)

Nos anos anteriores andavam aqui outros alunos que davam mau ambiente à escola, tinha medo, não era? Não é medo, era tipo de segurança que uma pessoa não tinha aqui na escola, tinha algum receio. (Pedro, aluno, 9.º ano)

Quer dizer, menos segurança porque foi o meu primeiro ano. (Rui, aluno, 6.º ano)

Menos, porque havia mais rivalidade e a gente nunca sabia o que é que ia acontecer daqui a cinco minutos. (...) Alguns alunos saíram para a escola melhorar, os próprios alunos que ficaram agora têm outra maneira de pensar, já não têm rivalidade entre eles. (Mariana, aluna, 8.º ano)

5.6.3 Processos disciplinares e participações

Como se repõe a ordem numa sala de aula quando os alunos quebram as regras? Os professores recorrem frequentemente a que procedimentos disciplinares? Os alunos explicam que depende de professor para professor, mas que geralmente este avisa, em alguns casos três vezes, e se o aluno continuar a perturbar a aula, é encaminhado para a biblioteca ou sala de estudo, geralmente com um exercício para realizar e acompanhado por um professor. Dependendo das situações, pode ser aplicada a falta disciplinar e nos casos mais graves os alunos serem levados a conselho disciplinar.

Depende. Os stôres tentam que ele se porte bem, se ele não se portar bem vem para a rua. Depois falam com a directora de turma, se se portar muito mal com os colegas e com a professora pode ir com falta disciplinar. Depois depende, raramente vai para participação ou para conselho executivo só vai quando foi forte e feio. Normalmente mandam um aviso para os pais a dizer

que está a portar-se mal e as medidas que deve tomar e isso. (Rui, aluno, 6.º ano)

Fica com falta disciplinar e vai para a biblioteca, se for assim mesmo mal vai para o conselho. (Daniel, aluno, 7.º ano)

Mandam para a biblioteca fazer as regras...para uma folha. (...) Manda para a biblioteca, às vezes só marca falta mesmo. (Tomás, aluno, 5.º ano)

Os docentes confirmam que primeiramente tentam chamar a atenção do aluno, pedindo, em alguns casos, que este se retire da sala por uns minutos para se acalmar e, apenas quando a situação se torna insustentável, enviam o aluno para a biblioteca, nalguns casos com falta disciplinar.

Claro que primeiro tentamos que ele acalme e comece a trabalhar, não é? No caso em que ele torne impossível que a aula prossiga normalmente, então mandamo-lo para uma sala que há lá em cima com uma tarefa para fazer, não é? Entretanto com falta disciplinar. (Professora, Entrevista n.º 2)

É com muito bom senso. Acalmo, e tento falar com ele: “Já não consegues estar na aula, pois não? Então sais.”, se são miúdos que eu conheço muito bem digo: “Olha, sai, vai lá fora, dás um giro e voltas outra vez muito mais calmo”, passado três minutos já lá estão “”Posso entrar?”, há miúdos que resulta muito bem, há outros: “Tu não queres assistir à aula, pois não? Não tens o direito de perturbar a aula dos outros nem a minha, portanto sai”, mandam vir, “Não sais? Eu paro a aula” e protesta, mas sai. Eu não dou receita, acho que temos de lidar com os miúdos consoante...claro que para isso é necessário conhecê-los e saber...não nego a aula a ninguém. Não sou daqueles que marquei falta e não deixo voltar a entrar, nunca fiz isso, eu desde que eles assumam que vão portar-se bem, não me importo. (Professora, Entrevista n.º 3)

Quando têm comportamentos indisciplinados, mando-os porta fora, mando-os dar uma volta e passado 10 minutos batem-me à porta e pedem-me desculpa para voltarem a entrar. É assim que eu resolvo: “Rua, lá fora!” (Professor, Entrevista n.º 4)

Na prática, quantas faltas disciplinares marcaram os docentes no ano lectivo que estava a terminar? Poucas. Para estes professores, depende muito das situações. Por exemplo, marcam mais no início do ano para marcar uma posição junto dos alunos, atitude que Daniel Sampaio apelidou “Never smile before Christmas” (Sampaio, 1999: 124). No entanto, uma professora, directora de turma, afirmou que os professores com quem trabalhou nem sempre agiram desta forma.

Nenhuma, eu geralmente não marco. Os professores com quem trabalhei marcaram bastantes. Pronto, é importante, mas às vezes também é demais, estão tão habituados a marcar falta disciplinar que às vezes não é boa política. Então eles às vezes estão a falar e é uma falta disciplinar? Eles têm de saber que uma falta disciplinar é uma coisa grave, não assim porque o miúdo está a falar que vai ter uma falta disciplinar! Cabe na cabeça de alguém! Depois não têm um respeito nem por uma coisa nem por outra. Não pode ser! (Professora, Entrevista n.º 1)

Algumas, mas não muitas. No início talvez mais para marcar a minha posição do que é que eles podiam fazer e não podiam, mas depois as coisas entraram mais ou menos nos eixos. (Professora, Entrevista n.º 2)

Isso das faltas é uma peripécia. Não, eles estão dentro da escolaridade obrigatória e têm de andar aqui, as faltas para estes miúdos... é que lhe criamos um desinteresse total e o abandono mais cedo da escola. Nós estamos a marcar falta e mandamo-los embora e depois vamos buscá-los para ir para os cursos e PIEF's, não era melhor fazer o regular? Mandá-los embora é o mais fácil. (Professora, Entrevista n.º 3)

Nunca marco faltas disciplinares e a única participação que fiz foi dum aluno do 6.º ano que acabou por não ir avante porque ele mudou de comportamento. (Professor, Entrevista n.º 4)

No que se refere aos professores, as participações escritas de actos indisciplinados dos alunos têm pouca expressão no quotidiano escolar. Declaram preferir resolver o assunto na sua sala de aula, não atribuindo qualquer vantagem ao registo escrito.

O mesmo professor que agrediu um aluno do 6.º ano confirma que “à chapada ou não” resolve as situações nas suas aulas.

Normalmente não faço. Eu tento resolver as coisas na minha aula, a não ser que sejam coisas assim muito graves. Posso fazer a participação e isso faço, é ao director de turma para ter conhecimento da situação e quanto mais que seja informar o encarregado de educação. Agora participação ao conselho executivo? Para quê? Se nós não conseguimos resolver o problema é o conselho executivo que ... eu nunca recorro ao conselho executivo (Professora, Entrevista n.º 3)

Difícilmente faço participações, porque bem ou mal resolvo na sala de aula, ou à chapada ou não, resolvo! Normalmente quando é na sala de aulas, só me diz respeito a mim e aos alunos, se a coisa correu bem normalmente nunca participei. (Professor, Entrevista n.º 4)

Para a presidente do conselho executivo, a participação por escrito é um problema difícil de ultrapassar, umas vezes por medo, outras porque não existe a cultura de participar, de reclamar por escrito. São mais os alunos que participam por escrito que os professores e funcionários.

Não, e isso é outro problema que eu não consegui nestes três anos e tentei que as pessoas, quer funcionários, quer professores fizessem por escrito participações de tudo, não estou só a referir-me à indisciplina, falta uma lâmpada, falta aquilo, ou eu gostei disto, não! As pessoas até têm um certo pudor em pôr por escrito as reclamações e aquilo que acham menos bem, as pessoas têm muito medo de escrever, incluindo os professores. (...) Em relação aos alunos, é mais fácil, temos queixas por escrito, acontece mais. (PCE)

Sampaio defende que a violência na escola combate-se pela melhor organização escolar, pela educação para os valores e pela responsabilização permanente de professores, pais e alunos (Sampaio, 1999:130).

Em síntese, as situações de violência na escola não se traduzem em ocorrências recorrentes e graves, são na sua maioria protagonizadas pelos mesmos actores e

conforme declarou a presidente do conselho executivo, são três ou quatro situações de maior gravidade por ano lectivo. As entrevistas permitiram um levantamento mais exaustivo dessas ocorrências através do cruzamento de informação recolhida pelos diferentes actores escolares. Constatou-se que para os alunos e funcionários a violência na escola traduz-se em actos de natureza física “porrada” e “pancada” enquanto que para os professores a violência é mais ampla: verbal (através dos insultos), física e por partirem de alunos que à partida não esperavam, o que designam de “efeito surpresa”.

Globalmente, para os professores e presidente da associação de pais as situações de violência mantêm-se e para os funcionários diminuiu comparativamente aos primeiros anos da escola. Os alunos indicam que o clima da escola melhorou nos últimos anos e avaliam a segurança na escola positivamente, dizem não sentir medo ou receio, contrariando algumas conclusões de estudos que associam a violência escolar a meios sociais mais desfavorecidos.

Pode concluir-se ainda que a violência não provém do exterior, pois as ocorrências relatadas reportam-se ao interior do estabelecimento escolar. Não foram avançadas pela população escolar registos de assaltos ou outro tipo de incidentes no exterior do estabelecimento, que contribuísse para a insegurança no percurso casa-escola.

5.7 As respostas à violência na escola

Compreendida a forma como a população escolar se relaciona com as regras escolares e feito o diagnóstico das situações de violência que a escola enfrenta, este ponto permite-nos testar a hipótese inicial da pesquisa, isto é perceber se a escola definiu estratégias concretas para dar resposta a essas situações no sentido de as reduzir e controlar. Se desenvolve, quais? Como? E qual o alcance dessas estratégias.

Quadro 18 – Respostas à violência: o que existe vs o que é desejável

<i>O que existe</i>	<i>O desejável</i>
Professores	
- Resolve-se caso a caso, com o apoio da psicóloga e de outros técnicos) (Professora, Entrevista n.º 1)	- Criar outras actividades para os alunos. - Haver uma sala onde haja a hipótese dos professores se reunirem, com um calendário definido, mas de livre participação. (Professora, Entrevista n.º 1)
- Jogos para eles fazerem. (Professora, Entrevista n.º 2)	
- Capacidade de dar a volta e ir em direcção aos interesses deles. (Professora, Entrevista n.º 3)	- Reformular as típicas aulas de substituição, trabalhar nas actividades dos clubes. (Professora, Entrevista n.º 3)
- Professores com determinado perfil para director de turma, (eficaz, atento e que esteja em cima do acontecimento). - Chama-se a atenção para os conselhos de turma elaborarem um projecto curricular de turma eficaz se a turma tem alunos conflituosos, violentos. (PCE)	- Ter uma equipa de outros técnicos a trabalhar na escola em permanência. - Ter uma equipa de serviço social (animação sócio-cultural é uma estratégia fundamental (PCE)
Funcionários	
- O importante papel dos vigilantes para evitar a violência e a indisciplina. (Segurança, entrevista n.º 1)	
- Criarem estas salas de estudo para quando se portam mal vão para a sala de apoio (sala SAP) com o acompanhamento de dois professores - Ao fim de três vezes de irem para aquela sala, chamam o encarregado de educação. (Auxiliar, entrev. n.º 2)	
- um aluno porta-se mal, fica registado no livro e só depois é que mandam para casa de castigo. (Auxiliar, entrevista n.º 3)	- Deviam dar-lhe uma tarefa, ou uma coisa que ele gostasse de fazer, para incentivar a estar aqui na escola quando são suspensos. - Haver professores próprios para isso, acompanhar estas crianças, mesmo nas tarefas que eles tivessem de fazer de castigo. (Auxiliar, entrevista n.º 3)

O quadro 18, acima apresentado, permite perceber que as estratégias não assumem a forma de um plano de acção, de um projecto especificamente pensado e elaborado pelo corpo docente e outros elementos da comunidade educativa para este efeito. Tratam-se de soluções “caso a caso”, como afirma uma professora, em grande medida dependente do apoio técnico e especializado da única psicóloga ao serviço.

O mesmo quadro, dá-nos conta, por um lado, das respostas à violência na escola que segundo os entrevistados têm sido colocadas em prática, e por outro lado, as que seriam desejáveis colocar em marcha para reduzir mais eficazmente estas situações. Apesar de se reconhecer que as actividades extra-curriculares como os clubes e outras iniciativas culturais são benéficas para a para cultivar nos alunos o gosto pela escola, podemos verificar que só esteve em funcionamento no ano lectivo em análise (2005/2006) apenas um clube temático, justificando-se a falta de organização de actividades com a introdução das novas actividades de substituição implementadas pelo Ministério da Educação, que vieram “roubar” o tempo para outras iniciativas.

A presidente do conselho executivo apontou uma estratégia já implementada na escola que incide na escolha de directores de turma mais disponíveis para se ocuparem dos casos mais complicados e menciona uma outra ao nível dos conselhos de turma, no sentido de se elaborar um projecto curricular eficaz. Todavia, realça algumas dificuldades em colocar estas estratégias em prática, quer em encontrar os directores de turma com o perfil desejado, quer em incentivar os professores a reunirem-se regularmente e a partilharem em sede de conselho de turma os problemas que enfrentam quotidianamente, discutindo entre si formas de lidar com casos de alunos violentos. Considera ainda a presença dos dois vigilantes internos, reformados da GNR e pertencentes ao Programa Escola Segura, uma ajuda bastante positiva, bem como a vigilância externa assegurada pelo mesmo programa.

Miguel Guerra na sua obra “Entre os Bastidores – O Lado Oculto da Organização Escolar” relembra que quando os presidentes do Conselho Executivo solicitam aos professores a entrega das programações, não estão a colocar em marcha

processos de negociação, de reflexão e de diálogo, mas sim a preencher um trâmite burocrático sem repercussões sobre a realidade (Guerra, 2002).

Outra estratégia pensada, mas não colocada em prática, previa uma maior participação e envolvimento da associação de pais. Consistiria em organizar os pais de modo a tomarem conhecimento da escola por dentro, assistindo inclusivamente às aulas:

“porque os pais têm uma ideia muito errada da escola, de como é que uma escola funciona e têm uma ideia muito errada do comportamento dos seus filhos na escola, pensam que eles são uns anjinhos que eles têm lá em casa e não são, muitas vezes têm um comportamento muito diferente na escola” (PCE).

Segundo a Presidente do Conselho Executivo, este projecto nunca foi levado a cabo, porque a associação de pais não estava organizada nesse sentido, embora tivesse demonstrado interesse na proposta.

Alves salienta que no interior de uma organização escolar: “é preciso que as partes que constituem as escolas cheguem a um acordo, estejam dispostos a abdicar da autonomia privada e de alguns interesses pessoais, em nome de uma meta, de um projecto, de uma mudança que os galvanize” (Alves, 2000: 44).

Ainda em relação às estratégias, os funcionários são quem mais sublinha os esforços feitos no sentido da escola dar resposta às situações de violência e indisciplina, como por exemplo: a importância da vigilância, a existência de salas de apoio a alunos expulsos das salas de aula e o contacto que a escola estabelece com os pais nestas situações.

O quadro acima apresentado indica-nos também as estratégias que os professores e funcionários consideravam essenciais e desejáveis de se implementar na escola. Por exemplo: outras actividades para os alunos; sala de reunião para os professores de modo a terem um espaço para programar e definir estratégias; alterar o formato das aulas de substituição para espaços de trabalho inseridos nos clubes temáticos; outros técnicos na escola como um animador sócio-cultural;

atribuir tarefas aos alunos em vez de irem para casa na sequência de processos disciplinares.

Em suma, o quadro 18 aponta as estratégias que os professores e funcionários afirmam ter sido implementadas na escola para responder às situações de violência, designadamente: apoio psicológico prestado por uma única técnica no estabelecimento; disponibilizar jogos aos alunos (mesa de ping-pong, jogos de damas, dominó, mikado, etc) nos tempos livres; procurar ir ao encontro dos interesses dos alunos; criar salas de estudo (SAP) para as quais encaminham os jovens que não cumprem as regras na sala de aula; registar as ocorrências de indisciplina e consequentes castigos; seleccionar directores de turma com perfil mais adequado à resolução de situações complicadas; haver maior concertação em conselhos de turma; criar novas regras e reforçar a vigilância interna.

Contudo, importa também perceber qual a percepção e avaliação dos alunos quanto às medidas que a escola desenvolveu para reduzir os incidentes de violência e indisciplina. A maioria dos alunos entrevistados (8) afirma que a escola tem tomado medidas, embora alguns discordem da eficácia das mesmas. Para os alunos a escola não é nem muito rígida nem muito flexível.

Embora nem sempre de acordo, os jovens enunciam algumas das alterações introduzidas nos últimos anos: novas regras, maior apoio dos seguranças em situações de “pancada” entre alunos, aplicação de castigos pedagógicos e a suspensão ou mesmo expulsão de alguns alunos mais complicados.

Tem melhorado alguma coisa. Têm expulsado uns alunos que acho que foram bem expulsos, não é? E tem melhorado muito. (...) Para aí uns quatro. Eu dava-me bem com eles. Eram violentos para alguns, eram. (...) Muitas vezes mandam para a suspensão e acalmam, mas nunca acalmam o normal, vêm sempre...nervosos. (...) Também, novas regras. (...) Chamar a atenção aos funcionários, porque não ligavam à maioria das coisas, aos professores e aos alunos. Viam os alunos a fazer barulho e não diziam nada. Agora chamam a atenção e a escola vai melhorando aos poucos. Houve uma grande melhoria. (Pedro, aluno, 9.º ano)

Têm tomado bastantes. Se houver porrada os seguranças intervêm, mas se for da feia, ou assim uma brincadeira muito má até vai para o conselho, até porque se aperceberam que as pessoas se magoam. (Rui, aluno, 6.º ano)

Olhe, os do ciclo andaram à pancada e foram para a sala dos professores fazer de empregados. Por exemplo, os stóres pediam um café, eles iam tirar o café e iam entregar.. (...) Gostaram, porque eles depois ficam amigos. (Ana, aluna, 5.º ano)

Tem. (...) Dando uma segunda oportunidade aos alunos, tentando ajudá-los nos problemas. (...) Agora não tomam medidas tão drásticas como dantes. (Mariana, aluna, 8.º ano)

Tem tomado medidas mas não resultam. Cada vez se toma mais medidas...Aqueles castigos, sei lá mais severos e tudo. (...) Andarmos a fazer trabalhos na escola. Porque uma pessoa aqui não é escrava de ninguém. É para nos castigar, porque eles também não querem limpar nada. (Paula, aluna, 9.º ano)

Os alunos concordam com a expulsão dos mais violentos, como se pode observar pela opinião expressa nos dois primeiros excertos de entrevistas, embora o aluno do 9.º ano refira que as suspensões pouco alteram o comportamento dos alunos. Opiniões semelhantes têm uma professora e uma auxiliar, que consideram que essa medida deve ser acompanhada de uma acção pedagógica:

Não, vêm na mesma ou piores! A maioria! Esse o L. já foi para aí umas dez vezes. Lá fora não têm ninguém, sabe o que é que eles fazem? Ficam ali em cima e alguns até querem vir para aqui. Todos os dias o via aqui em cima. Nesta última vez até arranjaram uma estratégia, isso eu achei bom, fizeram um acordo com o Centro de Apoio à 3.º Idade e ele esteve lá a trabalhar uma semana e gostaram muito dele, dizem que trabalhou lá lindamente! O Conselho Executivo é que arranjou um apoio ali e ficou lá, ajudava e comia lá, veio um bocadinho mais calmo. (Professora, Entrevista n.º 1)

Só isso é que acho mal, porque em geral o pai ou a mãe não estão em casa, estão a trabalhar. Um miúdo que esteja de castigo devia fazer uma tarefa na

escola, não era ir para casa. O que é que ele vai para casa fazer sozinho? Ainda vai é fazer mais asneiras, porque em geral as crianças aqui nesta zona não estão metidas em casa, vêm para a rua. (Auxiliar, Entrevista n.º 3)

Os castigos pedagógicos são uma medida que divide os actores desta comunidade escolar. Em 2005, o presidente da associação de pais havia referido ao Jornal de Notícias que: “os pais defendem a aplicação daquilo que se define de “castigos pedagógicos” ao invés de mandar o aluno para casa, este deve cumprir uma série de tarefas na escola.” (Jornal de Notícias de 04/12/05). A sua opinião alterou-se e justificou que por existir um aproveitamento dos funcionários desta medida e pelo facto dos alunos não acharem positivo o desempenho destas tarefas:

(...) aqui eles têm uma série de actividades que está no regulamento interno que eles fazem, ou vão para a biblioteca arrumar não sei quê e um ajuda a fazer mais não sei o quê, mas eu às vezes a título de brincadeira digo isto muitas vezes: “em casa lavas a loiça? Em casa fazes isto? E vens fazer isto para a escola!”. Eu não gosto de ver os alunos a fazer este tipo de trabalho. Defendi-os e aprovei-os, sabe porque é que eu não gosto aqui? Porque acho que há um tipo de aproveitamento de quem trabalha nesses locais. (PAP)

Também uma professora confirma que os castigos pedagógicos não são bem aceites pelos pais:

Nós tínhamos outros, mas nem sempre são bem aceites pelos pais. Os pais não aceitam...a maioria, relacionadas com limpeza e isso assim. A única que foi bem recebida foi de apoio aos professores no bar. (Professora, Entrevista n.º 1)

A opinião dos alunos em relação a este tipo de castigos divide-se. Se, para uns, é um castigo menor, para outros é o pior que lhes podia acontecer.

Meti “peidinhos” engarrafados na sala, aquelas coisas que cheiram muito mal. (...) Acho que foi mesmo o meu pior. (...) No início ninguém disse nada, mas dois dias depois a Dra. A. ia à sala e nas horas do intervalo ficávamos a fazer as regras da escola, ela estava a ditar e nós escrevíamos. Estivemos

assim alguns dias, mas depois achamos que haviam alunos que não podiam ser penalizados por nós, dissemos e tivemos um castigo, eu estive a ajudar no bufete lá em baixo, outro na reprografia e outro na cantina. (Pedro, aluno, 9.º ano)

Tivemos um conselho disciplinar, mas não fomos suspensas, tivemos de andar a fazer um trabalho. (...) Sobre violência na escola. (...) Pesquisar na internet e fazer um trabalho. Foi, foi um grande castigo! É o pior que podiam dar. Eu disse que preferia ir suspensa. Oh, limpar recreio, eu não limpava! Estão aqui as empregadas, que limpem elas, eu para a cozinha também não ia, não faço trabalhos na escola, e se quisessem que me mandassem suspensa. Não me mandaram suspensa, disseram para eu fazer o trabalho e eu fiz o trabalho. (Paula, aluna, 9.º ano)

Pouco positiva também é a avaliação que os professores fazem da actuação dos órgãos de gestão da escola no que se refere às estratégias definidas para fazer face às situações de violência. Uma professora considera que a própria localização do conselho executivo – na entrada da escola – não ajuda.

Têm-se envolvido, mas minimamente. Eu acho que quer mesmo do andarem aqui, no local, passearem-se, entende? Nós já fizemos a avaliação da escola há dois anos e uma das críticas que nós fizemos também foi essa, é preciso que todos andem a passear-se nos corredores, os alunos precisam de ver o conselho executivo. (...) Há dias em que não se pode andar ai pelos corredores e não há ninguém, somos nós. (Professora, Entrevista n.º 1).

Relativamente aos funcionários, as opiniões dividem-se. Um segurança manifesta uma opinião bastante positiva, considerando que o órgão de gestão da escola tem trabalho bem e praticamente pouca violência existe actualmente na escola. Para uma auxiliar de acção educativa a actuação dos órgãos da escola tem melhorado, embora lentamente, enquanto outra auxiliar considera que não se tem verificado mudanças nenhuma.

Por último, perguntou-se se existem ou existiram obstáculos às estratégias, e, a terem existido, por parte de quem foram colocados. A maioria dos professores

respondeu que não existiram obstáculos, apenas um professor considerou que estes têm origem no Ministério da Educação. Para a presidente do conselho executivo também não existiram obstáculos, tendo a estratégia que dependia de uma maior colaboração da associação de pais sido a única que não se realizou.

Conclusões

A massificação do sistema educativo resultou em significativas alterações à organização escolar, como a crescente heterogeneidade de públicos de diferentes origens sociais de que resultaram novos desafios para a escola. Essas transformações trouxeram maior visibilidade ao insucesso escolar e outros problemas relacionados com a indisciplina e a violência na escola, o que levou ao longo da última década e meia a uma crescente mediatização jornalística e contribuiu para que se criasse a ideia de que as escolas são impotentes para resolver estes problemas.

Sabemos que a realidade escolar é influenciada pelas políticas educativas, pelas acções governativas, mas também pelos diferentes actores (alunos, professores e funcionários) que desenvolvem diversas práticas e representações nos quotidianos escolares, e nesse processo se criam e definem projectos, programas, ou estratégias para prevenir ou resolver os problemas que se apresentam às escolas.

No presente estudo de caso, realizado numa escola urbana de 2.º e 3.º ciclo do ensino básico da cidade do Porto, procurámos perceber que estratégias são definidas pela escola para responder às situações de violência escolar, procurando saber através dos discursos dos diferentes actores escolares o que eles entendem por violência na escola. Deste modo, foi possível verificar que para os alunos e funcionários a violência está relacionada a actos de natureza física (porrada, pancada) enquanto que para os professores a violência pode ser física, mas também verbal (insultos).

Nesta escola, os actos de maior gravidade entre alunos, como foram designados pelos diferentes actores, são reduzidos, ocorrem cerca quatro casos de maior gravidade por ano, ao contrário da indisciplina, que é segundo os entrevistados quase diária.

O facto dos professores terem referido que alguns actos de violência ocorreram com alguns alunos que à partida não esperavam, considerados até ao momento da ocorrência calmos, leva-nos a reforçar o que alguns investigadores já tinham concluído (Debarbieux, 2006; Charlot, 1997), que não existe apenas uma causa

para a violência, pode mesmo existir uma pluralidade de causas, ou combinação de factores que despoletam estas situações mais graves.

Através das várias dimensões analisadas, foi possível identificar, que a violência não é sentida da mesma forma pelos diferentes actores, pois para os professores e o presidente da associação de pais as situações de violência na escola EB 2/3 de Miragaia mantêm-se, e para os funcionários a violência diminuiu comparativamente aos primeiros anos da abertura da escola.

Apesar de se verificar uma homogeneidade na origem social dos alunos, marcada pelas fracas disposições socioeducacionais e socioprofissionais dos seus agregados familiares, num contexto social desfavorável à escolaridade, num bairro assinalado por problemas sociais relacionados com o desemprego, a toxicodependência e a marginalidade, ficou evidente que existem fortes redes de sociabilidade e boas relações de vizinhança no bairro. Este factor contribui para um maior sentimento de segurança nos alunos, reduzindo o medo ou o receio de irem para a escola, e de levarem consigo objectos de algum valor (telemóveis, leitores de MP3, dinheiro).

Conclui-se ainda que a escola não desenvolveu medidas especificamente desenhadas com o intuito de reduzir a violência na escola, isto é que se assumam como um estratégia, um conjunto de objectivos concretos que se pretendem alcançar, a partir de um Plano ou Programas através dos quais se leva a cabo essa acção. Assim, as medidas desenvolvidas não vão além do apoio psicológico prestado por uma única técnica no estabelecimento, pela criação de salas de estudo específicas para onde se encaminham os jovens que não cumprem as regras na sala de aula, pela selecção de directores de turma com perfil mais experiente para a resolução de situações complicadas e uma maior aposta na vigilância interna do estabelecimento escolar.

No entanto, algumas medidas já implementadas e adoptadas noutras escolas do país, com públicos escolares inseridos em contextos socioeconómicos igualmente desfavorecidos do ponto de vista social, têm tido resultados bastante positivos, nomeadamente, a presença de animadores culturais (Abrantes, 2003), o enriquecimento das actividades dos clubes temáticos e de outras iniciativas

culturais e de lazer (Lopes, 1996) e o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação no sentido de melhorar a relação pedagógica na sala de aula e estimular outras formas de comunicação entre os alunos, e mesmo entre estes e os professores.

Outra medida que poderia contribuir para o enriquecimento das actividades culturais, é o maior envolvimento da associação de pais como parceiro efectivo da comunidade escolar. No entanto, ficou patente que existem poucos pais envolvidos nesta associação e que esta não cumpre um dos seus principais papéis, a representação dos pais e uma maior colaboração na vida da escola.

Constatou-se ainda que a escola não dispõe de dados sistematizados sobre as participações e ocorrências de indisciplina e violência, o que significa que essa informação não é trabalhada, nem divulgada de forma a haver uma maior reflexão e conhecimento por parte da organização escolar.

Todavia, sabe-se que escolas só podem intervir com maior eficácia sobre os problemas que as afectam se analisarem os dados das ocorrências, as suas tendências e regularidades e se sobre esses mesmos dados reflectirem internamente. Esta informação é fundamental para posteriormente se definirem estratégias concretas que visem a melhoria do clima escolar.

Nesta pesquisa procurámos compreender como as regras são apropriadas, aplicadas e vividas quotidianamente pelos diferentes actores (alunos, professores e funcionários), e como diferentes interpretações podem concorrer para o aumento do risco de conflitos na escola.

Embora os alunos conheçam bem as regras que constam do regulamento interno da escola, ficou claro que muitas vezes não as aceitam nem as cumprem. A participação dos alunos na elaboração dos regulamentos internos de escola, reduz o risco dos alunos não compreenderem ou não se identificarem (Domingues, 1995, Sebastião e outros, 2004) com as regras escolares.

Os funcionários admitiram não conhecer bem o regulamento interno da escola e confiam numa “intuição” própria para a resolução dos problemas com os alunos, mas também por acharem que não faz parte das suas funções conhecerem-nas detalhadamente.

Se é verdade que alguns professores consideram que nas práticas quotidianas se devem ter em consideração as características dos alunos, outros há que aplicam “cegamente” o que vem no regulamento. A proibição do uso do boné é um bom exemplo, porque é este tipo de regra que frequentemente dá origem a conflitos, porque é aceite por uns e não é por outros. Este exemplo evidencia que os professores nas reuniões de conselho de turma não têm o hábito de discutir as regras no sentido de atenuar as diferenças encontrando formas de comuns de as fazer cumprir.

Deste modo, não permitem que as regras formais sejam “recriadas”, como refere Burns e Flam (2002) permitem antes que estas assumam o carácter de “regras informais”, adoptadas por uns, ignoradas por outros em função das situações que se apresentam, contribuindo assim para a sua efectiva perda de importância na regulação da vida na escola.

Referências Bibliográficas

ABRANTES, Pedro (2003), *Os sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta.

Abstrats das prelecções do Simpósio Internacional, realizado no Centro Cultural de Belém nos dias 27-30 de Setembro de 1995.

AFONSO, Almerindo Janela (1991), “Notas para o estudo sociológico da (in)disciplina escolar na formação dos professores”, *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (1), Universidade do Minho, pp.119-128.

AGGLETON, Peter (1987), *Deviance*, General Editor: Patrick McNeill, London and New York, Routledge.

ALMEIDA, Ana Tomás de (1999), “Portugal”, em Peter Smith e outros (Org.) *The nature of school bullying – a cross-nacional perspective*, London: Routledge, pp. 174-186.

ALMEIDA, Leandro (2002) “Factores de Sucesso/insucesso”, em CNE, *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Lisboa, CNE

ALVES, José Matias (1998), “Regulamento Interno: texto e pretexto para outras práticas organizacionais” em Fernando Diogo e Manuel J. Sarmiento (Orgs.) *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*, Cadernos Pedagógicos, n.º 37, Edições ASA, pp. 24-30.

ALVES, José Matias (1999), *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, Cadernos Pedagógicos, Porto, Edições ASA.

ALVES, José Matias (2000), “Gestão escolar e contratos de autonomia” em Saul Neves, Paula Campos, Victor Alaiz, José Matias Alves, (Org.) *Trabalho em Equipa e Gestão Escolar*, Cadernos do CRIAP, Porto, Edições Asa, pp. 39-48.

ALVES, Natália; Belmiro Cabrito; Rui Canário; Rui Gomes (1997), “A escola e o espaço local: Políticas e actores” em AA.VV, *Escola e Comunidade Local*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

- AMADO, João da Silva (2000), “*Interação pedagógica e indisciplina na aula*”, Edições Porto, ASA.
- AMADO, João; Isabel Freire (2002), “A indisciplina na Escola – Uma Revisão da Investigação Portuguesa”, *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, Volume 1, n.º 1, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 179-223.
- AMADO, João; Isabel Freire (2002), “Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir, Porto, Edições ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (1996), “Educação e Desenvolvimento Local ou o Romântico Poder das Escolas Fecharem aldeias”, em Eurico Lemos Pires (org.) *Educação Básica – Reflexões e Propostas*, Porto, Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp.83-108).
- AZEVEDO, Joaquim (2001), *Avenidas da Liberdade – Reflexões sobre a Política Educativa*, 3.º edição, Porto, Edições ASA.
- BALLION, R. (1997), “Les difficultés de lycées vues à travers les transgressions” em Bernard Charlot e Jean-Claude Émin (Orgs) *Violences à l'école – état des savoirs*, Paris, ed. Armand Colin.
- BARROSO, João (2003), “Ordem disciplinar e organização pedagógica”, em José Alberto Correia e Manuel Matos (Org.), *Violência e Violências da e na Escola*, Coleção Caleidoscópio/1, Porto, Edições Afrontamento.
- BECKER, Howard (1985), *Outsiders – Études de Sociologie de la déviance*, Paris, Éditions A.-M. Métailie.
- BENAVENTE, Ana (1991), “Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e “resistência” à mudança”, Org. Stephen Stoer em *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa – uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Edições Afrontamento.

- BENAVENTE, A.; J. Campiche; T. Seabra, J. Sebastião (1994), *Renunciar à escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.
- BENAVENTE, Ana (1999), *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana; António Firmino da Costa; Fernando Luís Machado; Manuela C. Neves (1992), *Do Outro Lado da Escola*, 3.^a Edição, Lisboa, Editorial teorema.
- BOGDAN, Robert e Sari Biklen (1991), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.
- BONAFÉ-SCHMITT (1997), “La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? ” em Bernard Charlot e Émin, Jean-Claude (Org.) *Violences à l'école – État des Savoirs*, Paris, Armand Colin, pp. 255-280.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La Distinction - Critique Social du Jugement*, Paris, Éditions Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (2001), *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Acção*, 2.^a edição, Oeiras, Celta.
- BOURDIEU, Pierre ; Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers – Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minuit.
- BURNS, Tom R.; Helena Flam (2000), *Sistemas de Regras Sociais – Teorias e Aplicações*, Oeiras, Celta Editora.
- CARITA, Ana; Graça Fernandes (1995), “Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula – do castigo à cooperação”, em *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 10, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 33- 55.
- CARITA, Ana; Graça Fernandes (1999), *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*, 2.^a edição, Lisboa, Editorial Presença.

- CARRA, Cécile; François Sicot (1997), “Une autre perspective sur les violences scolaires: l’expérience de victimization” em Bernard Charlot e Jean-Claude Émin (Org.) *Violences à l’école – État des Savoirs*, Paris, Armand Colin.
- CARRA, Cécile; François Sicot (2002), “Réponde à la violence symbolique de l’institution scolaire” em Cécile Carra e Daniel Faggianelli, *Ecole et Violences*, Problèmes Politiques et Sociaux, n.º 881, La documentation Française.
- CASA-NOVA, Maria; Maria Fernanda Martins; Teresa Seabra (2002), “A (in) disciplina na sala de aula: a voz dos alunos”, em Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org.), *Indisciplina e Violência na Escola*; Actas do XI Colóquio AFIRSE/AIPFEL, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Lisboa, pp. 457- 467.
- CHARLOT, Bernard (1997), *Violences Scolaires : “Representations, Pratiques et Normes”*, em Bernard Charlot e Jean-Claude Émin (Org.) *Violences à l’école – État des Savoirs*, Paris, Armand Colin.
- CHARLOT, Bernard; Laurence Émin; Olivier de Peretti (2002), *Les Aides-Éducateurs – Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Anthropos, Ed. Economica.
- COSTA, António Firmino da (1986), “A pesquisa de terreno em sociologia” em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, cap. V, pp. 129-148.
- COSTA, António Firmino da Costa; Fernando Luís Machado (1992), “Meios populares e escola primária – Pesquisa num projecto interdisciplinar de investigação-acção” em A. Esteves e Stephen Stoer (Org.) *A sociologia na Escola – Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto, Edições Afrontamento.
- COSTA, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta.
- COSTA, António Firmino da (2001), *Sociologia*, 3.ª Edição, Lisboa, Quimera.

- COSTA, Joana Barra da e Sérgio de Araújo Soares (2002), *O gang e a Escola – agressão e contra-agressão nas margens de Lisboa*, Lisboa, Edições Colibri.
- COWIE, Helen; Peter K. Smith (2002), “Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido” em Èric Debarbieux e Catherine Blaya (org.) *Violência nas escolas : Dez Abordagens Europeias*, Brasília, Unesco, pp.247- 268.
- CROZIER, Michel; Erhard Friedberg (1977), *L’acteur et le Système*, Éditions du Seuil.
- CURTO, Pedro Mota (1998), *A Escola e a Indisciplina*, Porto, Porto Editora.
- CUSSON, Maurice (1995), “Desvio” em Raymond Boudon (org.) *Tratado de Sociologia*, Porto, Edições Asa, pp. 379-411.
- DEBARBIEUX, Èric (1996), *La violence en milieu scolaire – 1 : État des Lieux*, Paris, ESF éditeur.
- DEBARBIEUX, Èric (2002), “Cientistas, políticos e violência : rumo a uma comunidade científica Europeia para lidar com a violência nas escolas” em Èric Debarbieux e Catherine Blaya (org.) *Violência nas escolas : Dez Abordagens Europeias*, Brasília, Unesco, pp.13-33.
- DEBARBIEUX, Èric (2000), « La Violence à L’école » em Agnès Van Zanten (org.) *L’école L’état Des Savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, Cap. VI, pp. 399-406.
- DEBARBIEUX, Èric (2003), *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*, Bordeaux, Université de Bordeaux2 – LARSEF.
- DEBARBIEUX, Èric (2007), *Violência na Escola – Um Desafio Mundial?*, Lisboa, Instituto Piaget.
- DIOGO, Ana Matias (1998), *Famílias e Escolaridade – Representações Parentais da Escolaridade, Classe Social e Dinâmica Família*, Lisboa, Edições Colibri.
- DOMINGUES, Ivo (1995), *Controlo disciplinar na escola. Processos e práticas*, Lisboa, Texto Editora.

- DOUET, Bernard (1987), *Discipline et Punitons à L'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DUBET, François (1994), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.
- DUBET, François (1998), «Les violences à l'école», *Regards sur l'actualité*, n.º243, La documentation Française, pp.41-53.
- DUBET, François (1999), « Violence in schools », in *Violence in Schools: awareness-raising, prevention, penalties*, Strasbourg, Council of Europe, pp.11-27.
- DUBET, François (1997), *École, familles le malentendu*, Paris, Les éditions Textuel.
- DUPÂQUIER, Jacques (1999), *La Violence en Milieu Scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM, Émile (1987), *As Regras do Método sociológico*, 3.º Edição, Lisboa, Editorial Presença.
- DURKHEIM, Émile (2001), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- DURU-BELLAT, Marie; e Agnés Van Zanten (1999), *Sociologie de l'École*, Paris, Armand Colin.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, 4.º Edição, Porto, Porto Editora.
- FERREIRA, J.M. Carvalho ; José Neves ; Paulo Nunes de Abreu ; António Caetano (1996), *Psicossociologia das organizações*, Alfragide, McGraw-Hill.
- FERREIRA, Pedro Moura (1997), “Delinquência Juvenil, família e escola”, *Análise Social*, vol. XXXII (143), pp. 913-924.
- FERREIRA, Pedro Moura (1999), *Desvio e Juventude – Causas Sociais da Delinquência Juvenil*”, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE.
- FERREIRA, Pedro Moura (2000), “Controlo e identidade: a não conformidade durante a adolescência”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 33, pp. 55-85.

- FORMOSINHO, João, Joaquim Machado (1999), “A administração das escolas no Portugal democrático”, em AA.VV, *Autonomia – Gestão e Avaliação das Escolas*, 3.º Edição, Porto, Edições Asa, pp. 99 – 118.
- FORMOSINHO, João (2000), «As escolas das pessoas para as pessoas – para um manifesto antiburocrático» em J. Formosinho, F. Ferreira, J. Machado (org.) *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições Asa, pp.147-159.
- FORMOSINHO, João, Joaquim Machado (2000), «Autonomia, Projecto e Liderança» in Formosinho, J., F. Ferreira, J. Machado (Coord.) *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições Asa, pp.117-138.
- FORMOSINHO, João, Joaquim Machado (2000), “Reforma e mudança nas escolas” in Formosinho, J., F. Ferreira, J. Machado (Coord.) *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições Asa, pp.15 – 30.
- GHIGLIONE, Rodolphe; Benjamim Matalon (1993), *O Inquérito – Teoria e Prática*, Oeiras, Celta.
- GOFFMAN, Erving (1988), *Estigma*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara.
- GOLDSTEIN, Arnold P; Jane Close Conoley (1997), *School Violence Intervention – A Practical Handbook*, New York, The Guilford Press.
- GOMES, Carlos Alberto (1987), “A interacção selectiva na escola de massas”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 3, pp.35-49.
- GRÁCIO, Sérgio (1997), *Dinâmicas de escolarização e das Oportunidades individuais; Lisboa*, Educa.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2001), *A Escola que Aprende*, Porto, Editores ASA.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2002), *Entre Bastidores – O Lado Oculto da Organização Escolar*, Porto, Edições ASA.
- ITANI, Alice (1998), “A violência no imaginário dos agentes educativos” *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.º 47, Dezembro, pp.36 – 50.

- KELLERHALS, J.; Montandon, C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles – milieu social, dynamique familiale et l'éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- LEONARDO, Leonardo C. B. Pires (2004), *As violências nas Escolas*, Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Dissertação de Mestrado em Sociologia – Texto policopiado.
- LOBO, Aldina Silveira e Gomes, Carlos A. (1997), “Se os alunos mandassem...” *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, pp.157-186.
- LOPES, João A. (2002), “Violência escolar, indisciplina, e gestão de sala de aula”, in Albano Estrela; Júlia Ferreira, *Indisciplina e Violência na Escola*; Actas do XI Colóquio AFIRSE/AIPFEL, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Lisboa, pp. 261-269.
- LOPES, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas – Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Edições Afrontamento.
- MATEUS, Sandra (2002), “Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano”, *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º 39, CIES/ISCTE, Celta, pp. 117-149.
- MERTON, Robert (1970), *Sociologia - Teoria e Estrutura*, São Paulo, Editora Mestre Jou.
- MONTANDON, Cléopâtre; Philippe Perrenoud (2001), *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?*, Oeiras, Celta Editora.
- OLWEUS, Dan (1993), *Bulling at school. What we Know and what we can do*, Oxford, Blackwell Publishers.
- PAYET, Jean-Paul (1997), «Violence à l'école: les coulisses du procès», (Coord) Charlot, Bernard; Émin, Jean-Claude *Violences à l'école – État des Savoirs*, Paris, Armand Colin.

- PEREIRA, B. ; Neto, C ; Smith, P., (1997), “Os Espaços de recreio e a prevenção do Bullying na escola, in Neto, C., (coord.) *Jogo e Desenvolvimento da Criança*, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, pp. 238 – 257.
- PEREIRA, Beatriz Oliveira (1997), *Estudo e Prevenção do “bullying” no Contexto Escolar*, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Tese de Doutoramento – Texto policopiado.
- PEREIRA, Beatriz Oliveira (2002), *Para uma escola sem violência – Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*, Porto, Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da ciência e da tecnologia.
- PERRENOUD, Phillippe (2002), *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*, Porto, Edições Asa.
- PINTO, Jorge (1998), “Indisciplina na escola – visões e problemas”, *Educação e Ensino*, Ano 10, n.º 18, pp. 27-28.
- REBELO, José (1995), “Violência e Media”, *Noesis*, Out./Dez. 1995.
- ROCHEX, Jean Yves (2003), “Pistas para a desconstrução do tema «a violência na escola» “ em José Alberto Correia e Manuel Marques (Orgs.), *Violência e Violências da e na Escola*, Coleção Caleidoscópio/1, Porto, Edições Afrontamento.
- RUIZ, Rosario Ortega (1998), *Indiscipline ou violence? Le problème des mauvais traitements entre élèves*, *Prespectives*, vol. 108, n.º4, 645-649.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (2001), *A Educação obrigatória: Seu Sentido Educativo e Social*, Porto Alegre, Artemed Editora.
- SAINSAULIEU, Renaud (1997), *Sociologia da Empresa: Organização, Cultura e Desenvolvimento*, Lisboa, Instituto Piaget.
- SAMPAIO, Daniel (1996), *Indisciplina: um signo geracional?*, Cadernos de organização e gestão pedagógica, I.I.E..
- SAMPAIO, Daniel (1999), *Voltei à Escola*, 5.ª edição, Lisboa, Editorial Caminho.

- SARMENTO, Manuel J. (1998), “Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamento interno” in Fernando Diogo e Manuel J. Sarmento (Org.) *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*, Cadernos pedagógicos, Edições ASA.
- SEABRA, Teresa; João Sebastião; Leonor Teixeira (1997), *Renunciar à escola: trajetórias escolares e abandono potencial*, Relatório de pesquisa. Lisboa: PEPT/CIES.
- SEABRA, Teresa (1999), *Educação nas Famílias – Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- SEBASTIÃO, João (1998a), *Crianças da Rua - Modos de vida marginais na cidade de Lisboa*, Oeiras, Celta.
- SEBASTIÃO, João (1998b), “Os dilemas da escolaridade”, in José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (Orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 311-328.
- SEBASTIÃO, João, Ana Tomás de Almeida e Joana Campos (2003), “Portugal: the gap between political agenda and local initiatives” in Peter Smith (ed.), *Violence in Schools – The Response in Europe*, London, Routledge and Falmer, pp. 119-134.
- SEBASTIÃO, João; Joana Campos; Mariana Gaio Alves; Patrícia Amaral (2004), “Escola e Violência – Conceitos, políticas, quotidianos”, Relatório de Pesquisa, CIES/ISCTE.
- SEBASTIÃO, João; Mariana Gaio Alves, Patrícia Amaral (2002), “A Produção da violência na escola: estudo de caso”, in Albano Estrela; Júlia Ferreira, *Indisciplina e Violência na Escola*; Actas do XI Colóquio AFIRSE/AIPFEL, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Lisboa, pp. 423-429.
- SEBASTIÃO, João; Mariana Gaio Alves; Joana Campos (2003), “Violência na Escola: das Políticas aos Quotidianos”, *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º 41, CIES/ISCTE, Celta, pp. 37-62.

- SEBASTIÃO, João; T. Seabra; M. G. Alves; D. Tavares; J. G. Martins; M. J. Portas (1999), “A Produção da Violência na Escola” in *Revista da ESES*, n.º 10, Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, pp. 123-133.
- SEGALEN, Martine (1999), *Sociologia da Família*, Lisboa, Edições Terramar.
- SILVA, Augusto Santos Silva (2002), *Por uma Política de Ideias em Educação*, Porto, Edições Asa.
- SILVA, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- SILVA, Maria Laura Fernandes (1999), *Indisciplina na aula. Um problema dos nossos dias*, Cadernos Pedagógicos, Edições Asa.
- SILVA, Pedro (2003), *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*, Porto, Edições Afrontamento.
- TATTUM, Delwyn (1994), Violence and aggression in schools, in Tattum, D. P. & Lane, D. A. (eds.), *Bullying in Schools*, London, Trentham Books Limited.
- TEIXEIRA, Leonor, Luísa Delgado, João Sebastião (1996), “Avaliar (n)a escola: quadros, modelos e práticas”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, pp. 95-107.
- TROUTOT, Pierre-Yves; C. Montandon (1988), « Systemes d’action familiaux, attitudes educatives et rapport a l’ecole : une mise en perspective typologique » in P. Perrenoud ; C. Montandon (Org.) *Qui Maîtrise l’école ? – Politiques D’institutions et Pratiques des Acteurs*, Paris, Editions Réalités Sociales, pp. 133-153.
- VALE, Dulce ; Maria Emília Costa (1998), *A Violência nas Escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- VALENTIM, Joaquim Pires (1997), *Escola, Igualdade e Diferença*, Porto, Campo das Letras, Editores, S.A..

VAN ZANTEN, Agnés (2000), *L'école de La Périphérie – Sclolarité et Ségrégation en Banlieue*, Paris, PUF.

VEIGA, Feliciano Henriques (2001), *Indisciplina e violência na escola*, 2.º Edição, Coimbra, Almedina.

Woods, Peter (2001), “Ser criativo em relação ao comportamento desviante na escola” em AA.VV., *Indisciplina e Violência na Escola*, Cadernos de Criatividade, n.º 3, Lisboa.

Documentos electrónicos:

http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?fich=NOT_20031013_3316

Educare.pt (13/10/2003) Lima, Teresa “Miragaia aposta no ensino profissional”

http://jn.sapo.pt/2005/12/04/tema_da_semana/miragaia_admite_alguns_casos_complic.html

Jornal de noticias online (04/12/2005) Oliveira, Fernando “Miragaia Admite alguns casos Complicados”

http://www.educare.pt/PrintPreview.asp?Fich=NOT_20060419_4478&Autor=

Educare.pt (19/04/2006) A violência nas escolas aumentou?

http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?fich=NOT_20060329_4454

Educare.pt (29/03/2006) “Professora vítima de agressão”.

http://jn.sapo.pt/2005/12/04/tema_da_semana/miragaia_admite_alguns_casos_complic.html

“Miragaia admite alguns casos complicados” 4 /12/2005

http://jn.sapo.pt/2006/04/07/ultimas/M_e_condenada_por_agredir_profe.html

Jornal de noticias online (07/04/2006) “Mãe condenada por agredir professora da filha”

<http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=622528>

Portugaldiario.pt (14/12/2005) “CDS propõe criação de observatório da violência escolar”.

http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=664047&div_id=291

Portugaldiario.pt (30/03/06) França, Judite “Este mundo estranho das escolas”.

<http://www.publico.clix.pt/shownews.asp?id=1252591>

Público *online* (31/03/2006) “Violência nas escolas: associação cria linha SOS Professores”

<http://www.publico.clix.pt/shownews.asp?id=1253236&idCanal=10>

Público *online* (07/04/2006) “Mãe que agrediu professora condenada a pagar multa de 1875 euros e indemnização de 1500 euros”

http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?fich=NOT_20050301_4014

Educare.pt (01/03/2005) “Recreios vazios potenciam a violência”

http://dn.sapo.pt/2006/09/10/sociedade/linha_telefonica_para_professores_vi.html

Diário de Notícias *online* (10/09/06) Marques, Ângela “Linha de telefone para professores vítimas de violência abre amanhã”

http://dn.sapo.pt/2006/09/18/tema/catorze_de_docentes_apenas_seis_hora.html

Diário de Notícias *online* (18/09/06) Mangas, Francisco; Ferreira, Paula “Catorze SOS de docentes em apenas seis horas”

Documentos de imprensa:

Jornal “Público”

(18/12/2005) “Metade dos alunos acham que há “alguma violência” na escola”.

(18/03/2006) “ Professora de escola básica de Braga agredida esta semana por mãe de aluno”.

(13/06/2006) “Atirou-me com um dossier, um cesto do lixo, bateu-me”.

Jornal "a Página"

Matos, Manuel (2001) "Quando um aluno masca "chiclet" na aula...", Nº 98 - Ano 10.

Jornal “Jornal de Notícias”

(25/02/07) “ Violência nas escolas tem vindo a aumentar nos últimos anos”.