

Agradecimentos

Agradeço:

Aos professores e às professoras da EBI de Apelação, pelo envolvimento que tornou possível este estudo. Aos meninos e meninas do Agrupamento de Escolas de Apelação, por me encherem a alma nos seus sorrisos que desafiam as profecias fatalistas do mundo.

Ao meu orientador, Prof. Pedro Abrantes, pela disponibilidade, pelo apoio e pelo encorajamento.

Ao Félix Bolaños, pela confiança, pelo apoio e pelas incontáveis oportunidades de crescimento - intelectual e humano - que me tem proporcionado.

Ao Nuno Archer, por me ensinar os caminhos na luta por um mundo melhor.

Ao António “matcho” Embaló, pela amizade e pelas injeções de calma e bom senso.

À Sofia “badjudá” Gomes, pela amizade, pelo apoio e pelas críticas ferozes.

Ao Nelson Lima pelo contágio daquele inconformismo que “puxa o nervo”.

Ao António “Papaito” Nascimento, companheiro de sempre nas artes de ensinar brincando.

Ao Ricardo “Yoko” Martins, pelos momentos de descontração e pelas conversas sobre a arte de escrever.

Ao José Bernardo e ao Nelo, pelo apoio num momento particularmente difícil deste percurso.

À Ana, ao Daniel, ao Hugo e ao Luís, pela amizade, pelo companheirismo e pela paixão inquieta de principiante.

Ao Mauro “Mambimbi” Pereira, pela amizade e pela partilha da poesia dos dias - regada nas *kacet*as das nossas vidas.

À Sivé e ao Tunta, maninha e maninho, – o amor que nos une é sempre uma luz acesa em todas as minhas caminhadas.

À Jaky, minha querida Jaky - companheira sempre presente no meu universo.

À minha mãe - por tudo e por não deixar que caísse antes de começar a caminhar.

Ao meu pai que, antes de partir deste mundo, me ensinou a enfrentar as dificuldades, olhando o destino nos olhos.

Resumo

A escola e a indisciplina: partindo de um caso rotulado

O chamado “mau comportamento” tem suscitado uma série de inquietações nos mais variados contextos escolares. Inquietações que têm tido repercussões ao nível da criação de programas e projetos de intervenção sobre os comportamentos considerados desajustados nos meios escolares. Este conjunto de iniciativas tem contado, fundamentalmente, com contributos de especialistas das áreas da psicologia e do direito. O presente trabalho de pesquisa emerge, justamente, da ambição de promover a participação da sociologia nos debates e nas práticas interventivas sobre esse domínio particular da vida escolar.

Palavras-chave: escola, indisciplina, comportamentos considerados desajustados.

Abstract

School and indiscipline: starting with a case labeled

“Bad behavior” has raised numerous concerns in various school contexts. Concerns that had an impact on the creation of intervention programs and projects on misfit behavior in school environments. These initiatives have relied, primarily, on contributions from specialists in the fields of psychology and law. This research emerges precisely from the ambition of promoting the inclusion of the sociology in the debates and interventional practices on this particular area of school life.

Keywords: school, indiscipline, misfit behavior.

Índice

Índice de Quadros	IV
Índice de Figuras	IV
I. Introdução.....	1
II. Caminhando com as teorias	6
1. A indisciplina e o olhar sobre o desvio.....	6
2. Indisciplina, instituição e modelo de sujeito adequado	7
3. Indisciplina e violência na escola: (des)encontros concetuais	11
4. Indisciplina, resistência e negociação.....	13
5. Indisciplina e orientação organizacional	16
III. Opções metodológicas.....	18
1. Orientação e recolha	18
2. Técnico vs Investigador: potencialidades e conflitos	19
3. Professores: que olhares?.....	25
4. Alunos: que olhares?	33
5. A questão do género	37
6. Indisciplina: um resultado do esvaziamento simbólico dos professores?.....	39
IV. Conclusões.....	42
V. Fontes	45
VI. Bibliografia	46
Anexos	1
Anexo A. Alunos do 2º Ciclo com mais presenças na Sala GIC	1
Anexo B. Guião de entrevista - docentes	2
Anexo C. Entrevistas Docentes (dois exemplos)	4
Anexo D. Entrevistas Alunos (dois exemplos).....	11

Índice de Quadros

Quadro 1: Acompanhamentos 2ºCiclo	23
---	----

Índice de Figuras

Gráfico 1: Total de acompanhamentos comportamentais por anos e turmas	22
Gráfico 2: Nº total de alunos por disciplinas	23
Gráfico 3: Distribuição por sexo.....	24

I. Introdução

No conjunto dos saberes transmitidos pela escola, o ensino de códigos de conduta surge como uma espécie de objeto pedagógico transversal às disciplinas curriculares. Aos atores escolares são atribuídos papéis moldados mediante critérios que perspetivam a ordenação de condutas e o estabelecimento de determinados conceitos de ordem. Os moldes comportamentais dominantes são ensinados, incorporados e exercitados quotidianamente nos diferentes domínios de interação social - em que os atores escolares se encontram inscritos. Neste sentido, os processos de transmissão e de assimilação de padrões comportamentais ordenam o relacionamento entre os elementos do elenco escolar, mediante dinâmicas de legitimação alimentadas pela aceitação generalizada desses mesmos padrões.

A ordenação de condutas é particularmente evidenciada na máxima de que os alunos devem sempre respeitar e cumprir as orientações dos professores. Essa máxima figura – à luz das lógicas dominantes - enquanto condição fundamental para a manutenção da ordem escolar. Nesta linha, a subversão dessa condição - tida como essencial - representa, inevitavelmente, uma subversão dos desígnios do edifício normativo que injeta sentido aos conceitos dominantes de ordem escolar.

Os esquemas de manutenção da ordem escolar encontram-se envolvidos em processos de mudança que têm transformado os comportamentos dos alunos num domínio aliciante de pesquisa. Actualmente, nesse campo específico, emergem desafios, dúvidas e inquietações que clamam por contributos passíveis de serem aplicados na prática educativa. No presente trabalho, pretendo, justamente, embarcar no desafio de compreender o chamado mau comportamento na escola através da análise das dinâmicas comportamentais dos alunos. Neste sentido, procurarei desvendar caminhos de modo a contribuir com leituras sociológicas e pistas para as intervenções comportamentais nas escolas.

A escolha deste objeto decorre de uma experiência profissional emanada de um conjunto de inquietações em torno da questão dos comportamentos considerados desajustados nas escolas. De 2007/08 até o presente ano lectivo, tenho tido a oportunidade de fazer parte do projecto TEIP¹ do Agrupamento de Escolas da Apelação. Mais concretamente, no plano de ação

¹ TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) é um programa do Ministério de Educação que visa a intervenção nos contextos socioeducativos vulneráveis.

Gabinete de Intervenção Comportamental (GIC). A experiência de trabalho na equipa GIC² proporciona encontros regulares com a problemática dos comportamentos considerados desajustados num contexto escolar particular. Estes encontros aliados ao objetivo de desenvolver estratégias de intervenção comportamental - orientadas para a integração escolar - têm animado debates e reflexões sobre os comportamentos no espaço escolar.

Nesta linha, a intervenção sobre este aspeto particular da vida escolar permitiu constatar a complexidade da questão da indisciplina nas escolas. Às interrogações em torno deste objeto são dadas, muitas vezes, respostas imediatistas que apenas vagueiam sobre as superfícies de uma problemática que carece do aprofundamento de discussões, de olhares e de práticas pedagógicas cientificamente informadas.

A sensação de que a indisciplina é uma espécie de mal crescente nas escolas, encontra-se presente em boa parte das inquietações dos atores que atuam no espaço escolar. Essa sensação também se observa quando o assunto é violência nas escolas. Assim, podemos entender que no domínio dos comportamentos dos alunos, existem duas grandes fontes geradoras de inquietações. Porém, é interessante observar que, não obstante a importância frequentemente atribuída pelos protagonistas escolares, existe uma grande diferença nas abordagens académicas dedicadas a esses dois aspetos marcantes da vida escolar.

Considerando o contexto português e falando concretamente das abordagens sociológicas que se ocupam do estudo dos comportamentos dos alunos, observa-se uma produção especialmente focada no tratamento do tema da violência. De um certo ponto de vista, pode-se entender esta tendência enquanto resultado de incursões analíticas que inexistenciam a indisciplina através da sua anexação à violência. Entendendo o primeiro enquanto mero gerador ou efeito do segundo. Por outro lado, alguns autores que chamam a atenção para as diferenças entre as duas problemáticas, acabam por fazer essa diferenciação apenas para definir e fronteirizar o objeto da violência nas escolas. Estas tendências têm contribuído para a presença residual dos contributos sociológicos, nos debates sobre a indisciplina nas escolas. Uma das consequências dessa ausência relativa dos centros de debate é a predominância de abordagens que encaram este aspeto particular da vida escolar como problema, essencialmente, psicológico e/ou jurídico.

² O GIC tem os seguintes objectivos: intervenção pedagógica sobre os comportamentos considerados desajustados, de modo a integrar todos os alunos nos processos de aprendizagem, a promoção de um ambiente escolar favorável às aprendizagens e a criação de oportunidades de crescimento aos alunos.

A questão das diferenças conceituais entre a indisciplina e a violência nas escolas eleva a análise para caminhos labirínticos. Por um lado, fazem parte dos comportamentos considerados desajustados. Por outro, são, tendencialmente, percebidas de formas diferentes - apesar de a indisciplina poder ser interpretada como uma espécie de violência silenciosa e a violência como uma espécie de indisciplina ruidosa. Estes encontros e desencontros têm sido interpretados, por diversos autores, na perspectiva da diferença. Trata-se, no entanto, de uma opção pouco pacífica que, fundamentalmente nos trabalhos sobre a violência nas escolas, alguns autores sentem a necessidade de explicar e justificar.

No presente texto, optarei, pela análise dos terrenos exclusivos da indisciplina, sem desconsiderar os terrenos de cruzamento com o conceito de violência. Uma opção que aprofundarei no capítulo seguinte. No entanto, poderei adiantar que o convívio quotidiano com as vivências escolares tem permitido observar que a percepção diferenciada - veiculada pelos protagonistas escolares - sobre a indisciplina e a violência, estrutura espaços virtuais de análise. Nas escolas, o aluno considerado somente indisciplinado é visto, tendencialmente, de maneira distinta do aluno considerado violento. Estas diferenças manifestam-se nos olhares, nos sentimentos, nas expectativas e, conseqüentemente, nas intervenções que influem nos esquemas de organização escolar. Deste modo, para efeitos de operacionalidade e de clareza, torna-se relevante a consideração das diferenças e dos cruzamentos, nas formas como a indisciplina e a violência são vividas e percebidas nas escolas.

Voltando às diferenças no tratamento académico - mais especificamente, no tratamento sociológico - importa salientar que estas são relevantes na medida em que têm influências tanto no que respeita ao conhecimento produzido, bem como no incremento das possibilidades de intervenção cientificamente informadas. Nesta linha, observa-se que os agentes educativos, que ambicionam a intervenção sobre as ocorrências de violência escolar, têm ao seu dispor um conjunto variado de conhecimentos sociologicamente fundamentados. No domínio da indisciplina, tal não acontece. O que tem como consequência a situação paradoxal de ser um aspecto, absolutamente, estruturante dos quotidianos escolares, em relação ao qual existem poucos trabalhos sociológicos e, por conseguinte, possibilidades reduzidas de serem realizadas intervenções sociologicamente fundamentadas.

A evidência de que as questões comportamentais ocupam uma grande centralidade na estruturação das dinâmicas escolares, configura um vasto campo de pesquisa científica, onde importa incluir as diversas perspectivas sociológicas. Os contributos sociológicos poderão

desencadear conhecimentos sobre as dinâmicas de interação social que dão corpo ao chamado mau comportamento nas escolas e, também, sugerir caminhos para intervenções pedagógicas informadas sociologicamente.

Nas escolas observa-se que professores, direções escolares, assistentes operacionais, técnicos e demais atores educativos entendem o comportamento ajustado dos alunos, enquanto aspecto crucial para uma efetiva integração nas aprendizagens. Nesse sentido, podemos considerar que a frequência acentuada de ocorrências comportamentais consideradas desajustadas, traduz-se em riscos de desintegração e, conseqüentemente, de exclusão das aprendizagens escolares.

Os processos de inclusão escolar, num cenário de ensino democratizado, figuram no leque dos temas preferenciais da sociologia da educação. São tendências de estudo que, na situação de serem articuladas com análises sociológicas sobre os comportamentos poderão desencadear avanços importantes nos entendimentos sobre as dinâmicas de estruturação dos quotidianos escolares.

A análise sociológica dos comportamentos nas escolas representa um domínio de investigação que importa desenvolver. Seguindo esta orientação, estabeleci como objetivo geral, do presente trabalho, a produção de leituras sociológicas que contribuam para a compreensão dos comportamentos considerados desajustados nas escolas³. Em termos específicos, procurarei dar resposta às seguintes questões:

- a) Quais são os olhares que professores e alunos traçam sobre a indisciplina?
- b) Será a indisciplina, nas escolas, um resultado do esvaziamento do poder normativo e sancionatório dos professores?
- c) Que interpretações sociológicas e que pistas de intervenção?

Para esse efeito, o caminho escolhido foi a realização de um estudo de caso. Um estudo centrado nas dinâmicas relacionais entre professores e alunos. Esta opção decorre da observação de que a indisciplina no contexto de sala de aula - sobretudo, na relação entre professores e alunos - representa uma das principais fontes de preocupação, no que respeita à manutenção da ordem escolar.

³ Tendo como referência o contexto escolar português.

Os dados empíricos resultam dos registos diários do GIC e de entrevistas aos professores e alunos da Escola Básica integrada da Apelação. A EBI de Apelação é um estabelecimento que integra os três ciclos do ensino básico e que faz parte do Agrupamento de Escolas de Apelação. O Agrupamento situa-se na periferia da área metropolitana de Lisboa - no concelho de Loures, na freguesia de Apelação - e serve um público que reside, maioritariamente, na Quinta da Fonte - um bairro de realojamento social. O território educativo onde se insere o agrupamento é marcado por imensas vulnerabilidades sociais, o que viabilizou a sua inscrição no programa TEIP. A relevância deste estudo de caso deriva da EBI da Apelação carregar o rótulo de escola com alunos indisciplinados.

II. Caminhando com as teorias

1. A indisciplina e o olhar sobre o desvio

Quem vivencia os quotidianos escolares, facilmente dá conta que a indisciplina é encarada - sobretudo pelos adultos que actuam no espaço escolar – enquanto algo que representa um forte constrangimento nos processos de ensino-aprendizagem, na medida em que perturba a ordem escolar. Seguindo esta lógica, é frequente a percepção de que o desempenho do papel da escola só é possível através da subordinação dos alunos às normas que garantam a ordem escolar. Nestas circunstâncias, os alunos que não cumprem as normas, são considerados indisciplinados, desajustados, transgressores e, portanto, desviantes dos comportamentos esperados e padronizados. Neste sentido, para o desenvolvimento de uma leitura sociológica da indisciplina nas escolas, importa, primeiro de tudo, compreender o conceito de desvio e, por conseguinte, o desviante.

Segundo Becker, “os grupos sociais criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como marginais e desviantes. Deste ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outras pessoas de regras e sanções a um “transgressor”. O desviante é alguém a quem aquele rótulo foi aplicado com sucesso; comportamento desviante é o comportamento que as pessoas rotulam como tal.” (Becker, 1977: 60)

A perspectiva de Becker representa um contributo imenso para o desenvolvimento de um olhar sociológico sobre a problemática da indisciplina nas escolas. Ao observarmos os diversos modelos de relacionamento entre professores e alunos percebemos que, em geral, têm como base a expectativa de que os segundos devem respeitar as ordens e as orientações dos primeiros. Essa expectativa bebe de legitimidade na noção generalizada de que uma aprendizagem bem-sucedida só é possível na situação dos detentores do conhecimento – os professores – terem dos alunos o respeito e a capacidade de trabalho que exigem. Nesta linha, podemos entender algumas normas escolares como resultado da necessidade de mediar os relacionamentos entre professores e alunos, através da definição de regras que garantam as condições consideradas essenciais à aprendizagem.

Com base nos ensinamentos de Becker, é possível perceber que a qualificação do desvio é um produto totalmente social. Os atos considerados desviantes não são desviantes na sua

essência, mas sim nas interpretações dominantes que os transformam em desviantes. A qualificação e a, conseqüente, rotulação do desvio e da pessoa que o pratica – o desviante – resultam de sentidos e práticas que emanam das dinâmicas de interação social. Partindo desta premissa, torna-se relevante a consideração das especificidades dos contextos, das relações de poder entre os grupos, dos sentidos que caracterizam os processos sociais que determinam que certos atos são desviantes e, igualmente, dos olhares que resistem a essas determinações. Como nos mostra Howard Becker, é fundamental o questionamento sobre o que é considerado desviante, de modo a evitar a premissa da aceitação dos “valores do grupo que faz o julgamento”. (Becker, 1977: 55)

O desvio no contexto escolar surge na sequência do incumprimento das normas escolares, normas essas que são precedidas pela necessidade de regular comportamentos. No entanto, configura-se um desafio que impõe a exigência de olhar para além dos valores dominantes. A resposta a essa necessidade de desconstrução permite-nos perceber que a leitura da transgressão implica o entendimento sobre as dinâmicas relacionais que a originam. No caso concreto dos contextos escolares, é fundamental que o conhecimento sobre as lógicas dominantes, que alicerçam as normas, seja articulado com o conhecimento sobre os sentidos atribuídos pelos alunos. Isto porque que os alunos são intérpretes de papéis cujo potencial transformador importa reconhecer nas análises sobre os comportamentos nos meios escolares. Deste modo, as possibilidades de análise alargam-se para meandros de maior complexidade, onde se impõe ao cientista social a compreensão dos limites do senso comum e, de seguida, a transposição das suas fronteiras. Esse objetivo implica, obviamente, um entendimento abrangente do desvio.

2. Indisciplina, instituição e modelo de sujeito adequado

As desordens em relação ao instituído socialmente têm, em geral, a particularidade de gerar sentimentos de indignação junto dos criadores das normas e dos subscritores das mesmas. Observa-se uma espécie de reprovação, mais ou menos, generalizada, quando o incumprimento diz respeito às normas amplamente legitimadas e consideradas essenciais para o funcionamento adequado das relações sociais. A indisciplina, sobretudo a indisciplina protagonizada pelos alunos na sua relação com os professores, representa o que é considerado, pelos olhares dominantes, um sintoma de inadequação dos alunos ao seu papel social. Isto ocorre porque as expectativas que medeiam as relações entre os actores escolares e, em particular, entre professores e alunos, derivam de processos de padronização de condutas.

A escola é uma instituição social e seguindo a definição sociológica de instituição social, é possível compreender, com maior clareza, os processos de padronização de condutas nos contextos escolares. Segundo Claude Javeau, “no sentido mais restrito e mais activo, a palavra instituição designa toda a forma de controle e de determinação das condutas individuais no seio de um grupo organizado que possui uma estrutura, finalidades colectivas, e uma fonte de poder. Neste sentido, uma empresa, uma escola, uma administração são instituições” (Javeau, 1980: 315).

Peter Berger e Brigitte Berger ajudaram a aprofundar o conhecimento sobre as instituições sociais, ao terem explicado as suas principais características. Para estes autores (Berger, P., Berger, B., 1984: 196-199), “as instituições são possuidoras de objectividade”, “(...)dotadas de força coerciva”, “(...) têm uma autoridade moral” e “(...)a qualidade da historicidade”. Com base nos contributos de Peter Berger e Brigitte Berger, podemos entender a objetividade como uma espécie de percepção coletiva que considera inteiramente real um determinado domínio institucionalizado da vida social. Trata-se de uma percepção que tanto ganha mais força, quanto maior for a sua expressão coletiva. O poder coercivo, que os autores referem, resulta de processos de pressão e controlo, que se impõem sobre os indivíduos no sentido de terem comportamentos aceitáveis nos seus contextos de interação social. O cumprimento das normas de conduta apresenta-se enquanto critério essencial para uma integração social efetiva. Assim, o poder coercivo impõe-se e incrementa-se na necessidade de integração dos indivíduos. A autoridade moral, por seu turno, é apresentada pelos autores, como uma espécie de força moral que as instituições detêm. Uma força revestida de legitimidade – atribuída pelo coletivo – que permite a repressão moral dos indivíduos que violam as normas instituídas. Por fim, Peter Berger e Brigitte Berger referem-se à historicidade das instituições, entendendo as instituições como resultado de processos inscritos na história. Os sentidos que dão corpo às instituições, desenvolvem-se ao longo dos tempos, sendo que, normalmente, se apresentam aos indivíduos, revestidos de um passado anterior a eles e, potencialmente, de um futuro posterior a eles.

A interpenetração das características que corporificam as instituições cria contextos em que os indivíduos interpretam, de forma semelhante, aspetos institucionalizados da vida social. A escola, enquanto espaço institucionalizado, pressupõe, igualmente, uma programação de condutas dos atores que atuam no seu interior. Segundo os olhares dominantes, os alunos que cumprem as normas instituídas são considerados adequados e, portanto, cumprem as expectativas dominantes sobre o seu papel social. Os alunos incumpridores são considerados

inadequados e, portanto, desfasados do seu papel social. Estas visões dominantes geram, inegavelmente, uma maior aceitação social, justamente, porque decorrem e são influenciadas pelos processos de institucionalização.

Porém, se prestarmos atenção às interações entre os actores escolares – principalmente nas escolas públicas - apercebemo-nos que a escola é um espaço marcado pela diversidade, uma característica que obriga, necessariamente, ao questionamento de qualquer leitura com sintomas de linearidade. Considerar apenas os olhares dominantes limita-nos bastante, na medida em que obscurece os domínios que, embora menos expressivos, são, igualmente, importantes na configuração das dinâmicas quotidianas das escolas. Seguindo apenas os trilhos dos olhares dominantes conseguimos vislumbrar, fundamentalmente, o lado do poder e da estruturação normativa. O que naturalmente dificulta a leitura das dinâmicas de subversão e dos seus sentidos.

No interior da instituição escolar, emergem interpretações alternativas sobre os papéis de professor e aluno. Interpretações que, muitas vezes, moldam de forma significativa os esquemas relacionais entre os actores escolares e, particularmente, entre professores e alunos. Estas tendências permitem observar que os actores escolares não são apenas intérpretes de condutas institucionalmente programadas, têm, simultaneamente, a potencialidade de gerar mudança. As instituições não são estanques. Enquanto produto social, têm, como característica, uma certa dose de permeabilidade às vagas de mudança (Berger, P., Berger, B., 1984: 196-199). É precisamente nos olhares sobre as tendências de mudança que é possível compreender melhor os processos de transformação dos papéis nos meios escolares.

A interpretação alternativa de papéis sociais, destinados aos actores que atuam nos limites abstratos de uma determinada instituição, injeta dinâmicas de mudança que têm a potencialidade de gerar situações de conflito. Refiro-me, particularmente, às situações em que as vagas de mudança chocam com as expectativas dominantes, emanadas das instituições. No caso da escola, isto impõe uma leitura sobre as suas funções sociais e sobre as dinâmicas de mudança que colidem com a mesma.

A respeito das funções sociais da escola, Pedro Abrantes, num estimulante trabalho de reflexão crítica sobre a obra *La Reproduction*, de Bourdieu e Passeron (1970), ajuda a compreender os contributos destes incontornáveis autores no debate sobre as funções sociais das instituições pedagógicas. Como mostra Abrantes, Bourdieu e Passeron assentam a sua proposta teórica “na premissa de que as relações de poder, nas sociedades humanas, contêm

sempre uma dimensão de violência simbólica, ou seja, de imposição de um conjunto (arbitrário) de referentes culturais (saberes, linguagens, normas, valores, representações, etc.) dos grupos dominantes ao conjunto da sociedade, como reforço da sua posição privilegiada.” (Abrantes, 2011: 262-263).

A escola, na obra de Bourdieu e Passeron, surge enquanto espaço privilegiado de manifestação de violência simbólica por parte dos grupos dominantes, na medida em que estes determinam e legitimam as funções e os conteúdos a serem trabalhados na escola. Seguindo o rasto desta proposta desmistificadora, podemos entender que a função essencial da escola é a criação de condições para a integração dos seus públicos em esquemas dominantes de organização social. Sendo que, num cenário de escola massificada, essa integração é exponencialmente alargada. Nesta linha, a “construção” do sujeito adequado⁴, por intermédio da escola, surge como uma missão indispensável para a integração na ordem vigente e simultaneamente para a reprodução da sua legitimação.

Habitualmente, a escola é vista como uma instituição cujo propósito é a transmissão de conhecimentos que permitem uma relação mais esclarecida com o mundo. As perspetivas de Bourdieu e Passeron vieram, justamente, balançar com a linearidade dessa visão. Permitindo o questionamento sobre os papéis da escola e, ao mesmo tempo, dar conta da sua dimensão socializadora para o conformismo. Assim, a relação mais esclarecida com o mundo, promovida pela escola, seria resultado de uma espécie de promoção de uma adequação social bem-sucedida.

Em termos abstratos e genéricos, a escola de facto visa a produção do sujeito adequado. Porém, a produção dessa adequação ganha contornos diferenciados em função da diversidade de contextos, sendo, justamente, essa diversidade que impõe a necessidade de algum cuidado, no que toca a generalizações categóricas. Existem, por exemplo, modelos alternativos de escola que derivam de correntes de pensamento defensoras da promoção da criatividade, da capacidade crítica e da emancipação dos alunos. Considerando este exemplo, observam-se diferenças entre o sujeito adequado para o conformismo e o sujeito adequado aos modelos alternativos. Diferenças fundadas em conceitos diferenciados de escola. O primeiro orientado para a reprodução dos modelos já existentes e o segundo para a mudança social.

⁴ Um conceito explorado na comunicação de Jorge Ramos do Ó num debate subordinado ao tema “*Escola, Ordem e Emancipação*”, organizado pelo Teatro Maria Matos, no dia 10/11/2010.

3. Indisciplina e violência na escola: (des)encontros conceituais

A indisciplina e a violência são aspetos que figuram de forma destacada no leque dos comportamentos considerados desajustados nas escolas. No entanto, apesar de serem frequentemente entendidas de forma diferenciada, a distinção no plano conceptual encontra-se ainda por resolver. Como já tinha referido anteriormente, a questão da diferenciação entre a indisciplina e a violência torna-se muito mais desafiante, sobretudo, pelo facto de existir a possibilidade da indisciplina poder ser percecionada como uma espécie de violência silenciosa e a violência como uma espécie de indisciplina ruidosa. Esta possibilidade, quando traduzida em definições muito abrangentes, que parecem misturar violência e indisciplina, geram uma espécie de confusão que importa debater. Porém, se é certo que, de um ponto de vista de operacionalidade, é importante estabelecer fronteiras conceituais consistentes, por outro lado, não podemos esquecer que o olhar sociológico deve acolher e interpretar – sem preconceitos - os olhares dos atores que atuam sobre os fenómenos em estudo.

Como havia referido, no que toca aos estudos sociológicos sobre os comportamentos considerados desajustados nas escolas portuguesas, observa-se uma predominância de incursões sobre a problemática da violência. No seguimento desta tendência abundam perspectivas que encaram a indisciplina apenas como uma espécie de ramificação da violência. A questão, porém, torna-se mais complexa e, de certa forma, paradoxal, quando a par desta perspectiva de anexação, se observam tentativas de distanciar conceptualmente a indisciplina da violência. Cria-se assim, um espaço fértil para a emergência de dúvidas que impõem a necessidade de discutir a diferenciação e, igualmente, o cruzamento conceitual.

Sobre a necessidade de clarificar a noção de violência nas escolas, Sebastião, Alves e Campos referem: “um primeiro passo para a clarificação do conceito de violência 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 de violência procura descrever” (Sebastião, Alves, Campos, 2003: 40).

A multidimensionalidade do fenómeno da violência nas escolas permite, de facto, a inscrição – na construção do conceito - dos múltiplos entendimentos sobre a indisciplina grave e incivilidade. Isto mostra que aspetos incluídos na definição da violência podem, igualmente figurar na definição da indisciplina. Esta possibilidade deriva, fundamentalmente, da existência de um terreno comum, um terreno moldado pelas particularidades dos contextos

escolares. Nas escolas, apesar dos diferentes desvios comportamentais serem vivenciados e percebidos de maneiras distintas, os esquemas de interpretação, daquilo que se consideram os desajustes comportamentais, não se desenrolam através de tipificações rígidas. Assim, observa-se uma tendência muito forte para a construção de definições abrangentes e pouco delimitadas. Uma tendência cara aos especialistas que estudam os desvios nas escolas e aos atores que definem as normas escolares.

Os terrenos comuns permitem dar conta dos cruzamentos entre os conceitos. Por outro lado, no que toca à indisciplina e tendo como base a clarificação manifesta na última citação, podemos entender que a existência de tipos de indisciplina grave sugere, conseqüentemente, a existência de tipos de indisciplina ligeira, que, justamente, não cruzam com o conceito de violência. Configura-se, assim, um terreno de análise onde poderão ser estudadas, aquilo que podemos considerar, de forma exclusiva, dinâmicas de indisciplina nas escolas. Este exercício de distinção permite, fundamentalmente, perceber que existem tipos de indisciplina que, no plano das representações, podem não ser, necessariamente, consideradas violência.

No entanto, importa frisar que não se pretende que este estudo se centre naquilo que poderá, eventualmente, ser qualificado como indisciplina “ligeira”. A medição de intensidade dos diferentes tipos de indisciplina implica a consideração de muitas subjetividades que, para o presente trabalho, corresponderia a um desvio dos objetivos traçados. Neste caso, o aspeto importante a considerar é que a indisciplina, enquanto conceito, interpenetra-se com o conceito de violência e, ao mesmo tempo, é percebida, em alguns casos, de forma isolada da violência. São, precisamente, situações em que a indisciplina é demarcada da violência que, aqui, surgem como objeto privilegiado.

A demarcação entre estes dois aspetos reflete-se particularmente no alcance que os mecanismos de regulação da ordem escolar exercem sobre os mesmos. Os mecanismos de controlo e de regulação comportamental são construídos mediante a expectativa de providenciarem possibilidades de intervenção sobre situações consideradas desviantes das normas escolares. No entanto, o alcance desses mecanismos é variável. Nos casos considerados de grande gravidade, é frequente o recurso aos mecanismos de regulação e de controlo exteriores à escola. As solicitações aos agentes de autoridade e aos tribunais no sentido de resolver situações de conflito - com origem em meios escolares - figuram enquanto exemplos desse facto.

A escola apesar de exercer um forte poder institucional sobre as condutas dos seus atores regista, igualmente, limitações nesse exercício. Comportamentos desajustados às normas escolares e, ao mesmo tempo, passíveis de serem constituídos enquanto crimes públicos tendem a vazar das fronteiras do poder normativo das escolas. As situações consideradas de violência tendem, justamente, a congregar esta dupla característica de forma mais frequente que as situações consideradas de indisciplina. Nesse sentido, os mecanismos de regulação, criados pelas escolas, têm potencialmente um maior alcance, em termos de intervenção, sobre comportamentos considerados apenas indisciplinados. As diferenças no âmbito do potencial interventivo influem de forma relevante nas dinâmicas de gestão escolar dos comportamentos.

4. Indisciplina, resistência e negociação

A tentação de decifrar os sentidos que alicerçam os desvios, através da existência de subculturas e/ou contraculturas figura como uma tentação bastante forte nas tentativas de dar explicação aos comportamentos considerados desajustados - uma tentação bastante presente, inclusivamente, na literatura sociológica. A análise de dinâmicas comportamentais tendo como recurso quadros culturais específicos, tem a dupla potencialidade de permitir a interpretação dos olhares dos atores que protagonizam os comportamentos e, ao mesmo tempo, de vislumbrar tendências de resistência e de mudança em relação às normas instituídas. No entanto, estas potencialidades, se forem perspectivadas numa lógica fechada, podem carregar limitações. As noções de subcultura e de contracultura, numa interpretação fechada, tendem a dificultar a consideração das interseções e dos espaços comuns com as dinâmicas culturais dominantes. As subculturas e as contraculturas representam, fundamentalmente, tendências alternativas nas formas de interpretar, viver e agir sobre o mundo social. Tendências que surgem e subsistem em referência e na relação com as dinâmicas culturais dominantes.

No que respeita à sociologia da educação é possível constatar que as culturas escolares são encaradas enquanto domínios importantes de análise. A relevância da questão cultural nas escolas encontra-se intimamente relacionada com as transformações decorrentes das políticas de democratização e de massificação do ensino. O ideal “escola para todos” animou a criação de um cenário de diversificação dos públicos escolares. A diversidade em interação traduz-se em dinâmicas de interculturalidade que poderão, justamente, ajudar a descortinar questões relacionadas com os comportamentos considerados desajustados no espaço escolar.

Na literatura sociológica dedicada à educação, abundam exemplos de pesquisas que apresentam as escolas enquanto espaços de luta entre culturas dominantes e culturas de subversão e/ou resistência. Nesta linha, os comportamentos que fogem das normas instituídas são, frequentemente, vistos como sintomas de inadaptação e de resistência aos esquemas dominantes de padronização de condutas escolares. Pedro Abrantes, autor de uma pesquisa de referência sobre identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade, referencia no seu trabalho alguns autores que apresentam perspectivas nesse sentido (Abrantes, 2003: 15-22). A este respeito, Pedro Abrantes refere:

“É verdade que estes estudos de ênfase culturalista têm, em geral, algumas limitações, sobretudo no que se refere a uma certa reificação e essencialização das culturas e dos grupos – sejam étnicos, de classe, de género, juvenis ou escolares. Em todo caso, impuseram claramente a ideia de que as atitudes dos estudantes face à escola, bem como o seu percurso escolar (e de vida) são, pelo menos em parte, determinados pela cultura que produzem e reproduzem nos seus quotidianos.” (Abrantes, 2003: 22)

Esta perspetiva permite perceber a influência das dinâmicas culturais nas atitudes dos alunos e, ao mesmo tempo, deixa em aberto a possibilidade de serem considerados outros aspetos. Segundo Abrantes, “não se pode esquecer que os perfis identitários são sempre relacionais e situacionais, construídos socialmente no decorrer de interações”. (Abrantes, 2003: 18-19)

As potencialidades decorrentes das análises focadas na questão cultural são evidentes, porém limitadas se não forem articuladas com as especificidades das dinâmicas relacionais entre os atores escolares. Segundo Machado Pais

“ (...) torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais, quotidianos – porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção. (Pais, 1993: 56)

Os comportamentos considerados desajustados na relação entre professores e alunos derivam de tipos específicos de relacionamento entre os mesmos. Pelo que se torna relevante a consideração de especificidades relacionadas com os contextos, os sentidos atribuídos às interações, a empatia, tipos estratégias de manutenção da ordem e dinâmicas de exercício de autoridade.

Para Sara Delamont, autora de um trabalho entusiasmante sobre as interações nas salas de aula:

“é essencial que separemos dois tipos de encontro entre professor e alunos. Quando um professor encara uma nova turma pela primeira vez, ambas as partes têm as suas ideias acerca do que é, de um modo geral, a vida da sala de aula; mas será necessário criar regras novas para essa nova relação. Esse encontro inicial pode ser posto em contraste com o encontro de rotina, que se dá entre um professor e uma turma que já se conhecem. Nesta segunda situações, já são conhecidas algumas regras e as negociações levam em conta os encontros anteriores (...).” (Delamont, 1987: 121)

Delamont dá conta que as interações na sala de aula são configuradas em função de processos de negociação, onde são criadas regras definidoras da relação entre professores e alunos. Neste sentido, considerando satisfatória a negociação para ambas as partes, estaríamos perante um cenário de sala de aula cuja ordem foi negociada e não imposta.

As características étnicas, a zona de habitação, a classe social e a pertença a grupos - elementos, habitualmente, tidos em conta nas análises de cariz culturalista – influenciam largamente as formas de viver a escola e, por conseguinte, a emergência de diversas manifestações culturais - sendo que algumas delas chocam com os valores instituídos. São, obviamente, elementos estruturantes dos quotidianos escolares, mas não são os únicos. A negociação dos modelos de relacionamento entre professores e alunos surgem enquanto aspetos, igualmente, determinantes para a compreensão dos comportamentos considerados desajustados. Os alunos apresentam-se, cada vez mais, como intérpretes de papéis forjados e enquadrados num cenário de escola formalmente aberta e alargada a todos os públicos. As políticas de massificação e de democratização do ensino contemplam o reconhecimento e a consagração de direitos que, ao serem apropriados, permitem aos alunos o exercício de um inegável potencial transformador. Apesar da distribuição desigual de poderes entre os actores escolares e dos professores exercerem parte substancial desse poder, os alunos acabam por deter um poder negocial importante, na medida em que a manutenção da ordem escolar depende, em grande parte, da sua subscrição nessa ordem.

Seguindo esta linha, podemos entender que as manifestações culturais de resistência aos poderes escolares instituídos resultam também da falência e/ou da negligência dos processos de negociação da ordem.

5. Indisciplina e orientação organizacional

Um dos vários aliciantes que anima o estudo dos comportamentos nas escolas é a sua dinâmica de variabilidade em função de atores e contextos. Tanto a negociação como a imposição de modelos de interação - entre professores e alunos - resultam de processos cuja diversidade de possibilidades impõe a necessidade de interpretar os diferentes tipos de organização escolar. As escolas enquanto organizações, como já foi referido, desenvolvem esquemas de manutenção da ordem, o que torna relevante o entendimento das diferentes orientações organizacionais e os seus efeitos sobre os comportamentos dos atores escolares. A compreensão destes aspetos contribui largamente para o desenvolvimento de estratégias de prevenção/intervenção sobre os comportamentos considerados desajustados nas escolas.

A orientação organizacional funciona como algo estruturante das formas de intervenção que visam a manutenção da ordem escolar. Trata-se de uma perspetiva amplamente defendida por diversos autores. Sebastião, Alves e Campos, no já referenciado trabalho sobre a violência escolar, mostram que a estabilidade diretiva, a cooperação entre os docentes, a existência de grupos de apoio, a estabilidade da equipa docente e as condições espaciais das escolas são aspetos importantes para a compreensão da violência. Tiago Caeiro (2010:211-242), também dedicado ao tema da violência escolar, realça a importância da adequação das ofertas formativas e da articulação de estratégias de intervenção entre os docentes. Neste seguimento, é possível entender estes aspetos como, igualmente, relevantes para a compreensão, prevenção e intervenção sobre a problemática da indisciplina.

A par destes elementos, podemos acrescentar que os modelos de intervenção comportamental são também resultantes dos modelos organizativos das escolas. O modelo de intervenção comportamental é, fundamentalmente, algo que deriva da adoção e da consolidação de um determinado conceito de escola. Entre os vários modelos de intervenção comportamental, é possível destacar as que se baseiam em lógicas inclusivas e as que se baseiam em lógicas punitivas (Costa, 2011: 35-41).

A abertura formal do ensino a todos os públicos em idade escolar introduziu novas dinâmicas na configuração dos sistemas educativos. Um dos grandes desafios que brota desta transformação é a complexa tarefa de encontrar formas de interpretar uma instituição idealizada para ser inclusiva, mas que mantém, simultaneamente, tendências herdadas de um passado exclusivista. É desta relação, mais ou menos, antinómica que surge a oposição e, em alguns casos, a coexistência entre lógicas de intervenção inclusivas e punitivas. Torna-se

fundamental a compreensão teórica e empírica destas dinâmicas e orientações, na medida em que permite o escrutínio das diversas formas de intervenção sobre os comportamentos considerados desajustados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de propostas fundadas em evidências concretas.

III. Opções metodológicas

1. Orientação e recolha

A ambição de decifrar dinâmicas relacionais impõe a necessidade de entrar nos sentidos atribuídos e nas representações que emanam dessas mesmas dinâmicas. Tal necessidade convoca a utilização de ferramentas que permitam a penetração nos quotidianos, nas experiências e vivências que dão corpo aos comportamentos nas escolas. Assim, a escolha da orientação metodológica teria, necessariamente, de considerar as especificidades das questões de partida, possibilitar o mergulho nas diferentes formas de viver a escola e, ao mesmo tempo, o encontro com as regularidades.

Neste quadro, as abordagens qualitativas apresentam mais potencialidades analíticas. Potencialidades que se traduzem na análise de conteúdo dos olhares de professores e alunos sobre um aspeto, decisivamente, estruturante dos esquemas de relacionamento nos contextos de sala de aula. Para acompanhar a análise intensiva dos sentidos e vivências, considerou-se de relevada importância a inclusão de uma fotografia panorâmica sobre o caso em estudo. Uma articulação traduzida numa caracterização sustentada em dados tratados quantitativamente.

Seguindo esta orientação, foram realizadas entrevistas com questões abertas a professores e alunos⁵. Concretamente, a 13 professores do 2º ciclo do ensino básico; 17 alunos - dos quais, 5 do 6º ano, 7 do 8ºano e 5 do Curso de Educação e Formação. Foram selecionados professores que se encontravam - no período da recolha dos dados - a lecionar em turmas sinalizadas, pelos respetivos conselhos de docentes, como problemáticas. Seguindo esta lógica, foram entrevistados os professores do 2ºciclo, pois, como se verá adiante, na EBI de Apelação, os comportamentos considerados desajustados destacam-se nesse ciclo de ensino. No caso dos alunos, a seleção foi baseada no conhecimento prévio dos respetivos percursos. Os alunos foram selecionados segundo dois critérios: a) terem sido sinalizados, pelos docentes - em algum momento do seu percurso escola - como indisciplinados; b) vivências escolares consideradas relevantes para a pesquisa, nomeadamente, pertença – em algum momento do percurso escolar - a turmas sinalizadas por indisciplinada.

Os alunos foram entrevistados em grupos definidos de acordo com os ciclos de ensino. As entrevistas com grupos de alunos permitiram, por um lado, evitar inibições e minimalismos

⁵ Consultar o guião de entrevista (Anexo B).

nas respostas e, ao mesmo tempo, promover discussões e confrontos de ideias sobre os comportamentos na escola.

Para a caracterização do que é considerado indisciplina na EBI de Apelação, foram tratados dados resultantes dos registos diários do Gabinete de Intervenção Comportamental. Dados que permitem observar a distribuição das expulsões de sala de aula em relação aos ciclos de ensino, disciplinas e sexo.

2. Técnico vs Investigador: potencialidades e conflitos

Esta pesquisa tem a particularidade de ser realizada por um sociólogo que é, simultaneamente, técnico de intervenção comportamental. Uma particularidade que obriga a questionar os distanciamentos e cruzamentos de domínios distintos de trabalho. Os moldes que desenham a coexistência entre os papéis de sociólogo e de interventor social animam a reflexão sobre as potencialidades e os conflitos decorrentes da relação de proximidade face ao objeto e aos atores do contexto em estudo. Neste caso específico, a relação privilegiada com alunos, professores e demais atores escolares foi entendida como aspeto favorável ao desenvolvimento da pesquisa e não, propriamente, como um problema. Durante o processo de recolha, importou, fundamentalmente, a adoção de uma atitude de auto-vigilância, de modo a identificar e a compreender os pressupostos ideológicos que orientam o trabalho de intervenção comportamental. Nesta pesquisa confluem-se os papéis de sociólogo e de interventor social, pelo que se tornou relevante a compreensão dessa mesma confluência nos processos de leitura do objecto.

A indisciplina enquanto objeto de intervenção social implica a adoção de pressupostos ideológicos decorrentes de orientações inscritas nos projetos educativos. Assim, o técnico de intervenção comportamental tem, necessariamente, de se identificar com essas orientações, de modo a contribuir para o cumprimento dos propósitos do projeto educativo. Observa-se então, uma integração mediada pela incorporação de princípios ideológicos que se traduzem num trabalho técnico que, por sua vez, visa a promoção de um determinado ideal de escola. No caso do Agrupamento de Escolas de Apelação, o ideal de escola inclusiva e aberta à comunidade representa o farol fundamental das ações pedagógicas.

Tendo em consideração a dimensão ideológica que norteia as ações interventivas, tornou-se fundamental o desenvolvimento de um sentido de auto-vigilância, de modo a compreender e, ao mesmo tempo, precaver eventuais influências das crenças ideológicas do pesquisador sobre

o objeto. Um objeto de intervenção técnica que é, simultaneamente, objeto de investigação sociológica, configura um quadro que obriga a vigiar permanente a coexistência entre o pesquisador e o interventor. Neste sentido, desenvolveu-se um tipo de vigilância que não inviabilizasse a aproximação da realidade sociológica em estudo e, ao mesmo tempo, aproveitasse, para efeitos de análise, as potencialidades emanadas da familiaridade com o objeto e com os atores que nela influem.

A dimensão ideológica tem efeitos importantes sobre a realidade comportamental em estudo, na medida em que integra os processos de construção dessa mesma realidade. O desenvolvimento de leituras conscientes das influências ideológicas sobre o objeto potencia a entrada nos esquemas de interpretação, veiculadas pelos atores escolares, sobre as dinâmicas comportamentais. Segundo Bourdieu, “o efeito propriamente ideológico consiste precisamente na imposição de sistemas de classificação políticos sob a aparência legítima de taxinomias filosóficas, religiosas, jurídicas, etc.” (Bourdieu, 2011: 11). Assim, a consideração dos efeitos ideológicos permite, justamente, a desconstrução dos diferentes quadros de leitura dos entrevistados - e também de quem faz a pesquisa. Importa salientar que a consideração dessas dimensões, devido ao sentido de auto-vigilância, não confunde leituras sociológicas com perspectivas ideológicas, mas possibilita o aprofundamento da análise sobre os meandros do objecto.

O intuito de captar essas sensibilidades animou a adoção de um modelo de entrevista que potenciase o aprofundamento das perspectivas e que fosse completamente permeável aos diferentes olhares sobre o funcionamento escolar. Neste sentido, foi criado um guião com questões abertas que na prática serviram para orientar as conversas com os entrevistados. Como alertam Quivy e Campenhoudt, “a entrevista não é um interrogatório nem um inquérito por questionário (...). Uma breve exposição introdutória acerca dos objectivos da entrevista e do que dela se espera basta geralmente para lhe dar o tom geral da conversa, livre e muito aberta” (Quivy, Campenhoudt, 2003: 74). Seguindo esta lógica, as entrevistas decorreram no sentido de promover a reflexão e a exploração livre de ideias. Isto, através de questões abertas colocadas apenas no sentido de orientar e focar as conversas na problemática em estudo. A proximidade ao objeto e aos atores contribuiu para que as entrevistas se desenrolassem num clima descontraído de conversa. Um clima que favoreceu o trabalho de recolha e permitiu que os entrevistados mostrassem abertura na exposição das suas ideias.

Para a consolidação desse clima, foi igualmente importante a explicitação dos objetivos das entrevistas e, conseqüentemente, de toda a pesquisa. Como referi anteriormente, a integração como técnico na escola implicou uma identificação e uma comunhão com o teor ideológico inscrito no projeto educativo do agrupamento. Porém, esse nível de identificação com o projeto educativo não é transversal a todos os docentes. Portanto, no sentido de evitar que este trabalho de pesquisa fosse considerado - por alguns docentes - como instrumento de escrutínio dos níveis de integração dos professores, foi fundamental a explicitação do seu caráter exclusivamente acadêmico e científico. Para reforçar, garantiu-se o anonimato dos entrevistados e sigilo absoluto no tratamento das entrevistas.

Este é um dos pontos onde a confluência de papéis - sociólogo e técnico - podia resultar num forte constrangimento nos processos de recolha dos dados. Tal não sucedeu devido à clarificação dos objetivos da pesquisa e na relação de confiança que foi sendo desenvolvida com os docentes - que na altura das entrevistas já se encontrava suficientemente sólida.

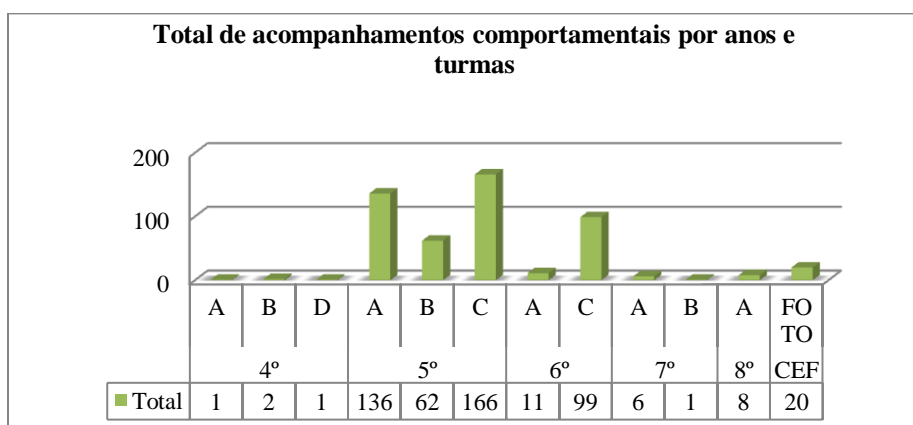
III. Análise dos dados

1. Vista panorâmica

O Gabinete de Intervenção Comportamental visa a promoção da integração nos processos de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de projetos de intervenção/prevenção sobre os comportamentos considerados desajustados na escola. No âmbito dos trabalhos do GIC, foi criada uma sala com o propósito de acompanhar alunos retirados das salas de aula por questões comportamentais. O registo desses acompanhamentos resultou na criação de uma base de dados⁶, cujo tratamento permite, justamente, o desenvolvimento de um olhar panorâmico. Um olhar sobre as distribuições e frequências dos comportamentos considerados desajustados.

Dos registos, é possível observar que das 513 ocorrências, consideradas de indisciplina, 474 dizem respeito ao 2º ciclo. Com especial destaque para o 5º ano de escolaridade, onde foram registadas 364 retiradas de sala de aula (gráfico 1).

Gráfico 1



Os registos resultaram das solicitações dos professores – à equipa GIC - para o acompanhamento de alunos retirados das salas de aula devido a comportamentos considerados perturbadores do normal funcionamento das aulas.

A distribuição dos acompanhamentos como consequência das retiradas das salas de aula varia em função das turmas e dos períodos escolares. Considerando apenas as turmas do 2º ciclo,

⁶ A sala serviu, igualmente, de espaço privilegiado para a realização de outros acompanhamentos que, muitas vezes, não decorriam de problemas nas salas de aula. Neste sentido, para caracterizar os comportamentos considerados desajustado foi necessário filtrar os dados respeitantes aos acompanhamentos decorrentes de retiradas de sala de aula por questões comportamentais.

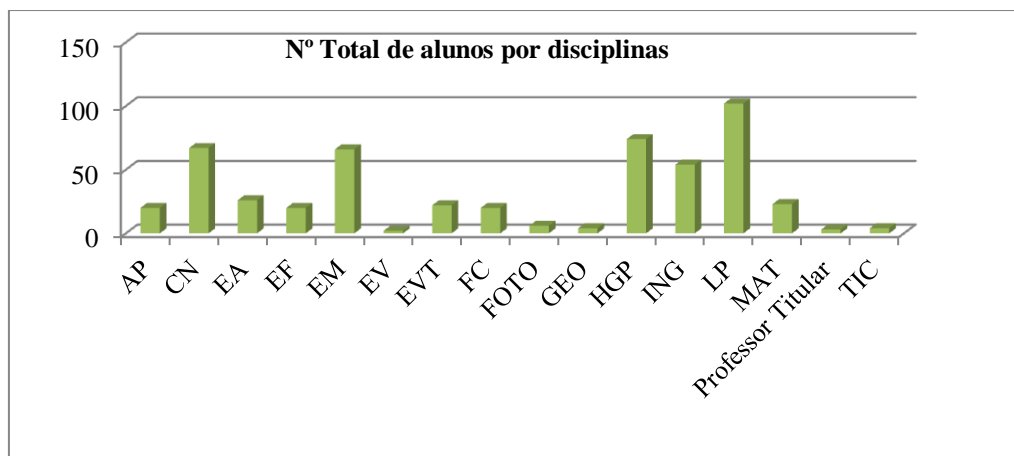
precisamente as que se destacam mais, observa-se uma distribuição diferenciada ao longo do ano lectivo (Quadro 1).

Quadro 1: Acompanhamentos 2ºCiclo

Ano	Turma	1ºPeríodo	2ºPeríodo	3ºPeríodo	Total
5ºAno	A	65	49	22	136
	B	14	39	9	62
	C	33	74	59	166
6ºAno	A	6	4	1	11
	C	60	32	7	99
	Total	178	198	98	474

Observa-se igualmente uma distribuição diferenciada no que respeita à relação entre as retiradas da sala de aula e as disciplinas. Os dados permitem observar que os alunos foram retirados mais vezes na disciplina de Língua Portuguesa, destacando-se, ainda, História e Geografia de Portugal, Educação Musical, Ciências da Natureza e Inglês (gráfico 2).

Gráfico 2⁷



No que toca à distribuição por sexo, observa-se de forma bastante evidente que os rapazes surgem enquanto protagonistas das situações registadas (gráfico 4)

⁷ Área de Projecto (AP); Estudo Acompanhado (EA); Ciências da Natureza (CN); Educação Física (EF); Educação Musical (EM); Educação Visual (EV); Educação Visual e Tecnológica (EVT); Formação Cívica (FC); Fotografia (Foto – Curso de Educação e Formação); História e Geografia de Portugal (HGP); Inglês (ING); Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Língua Portuguesa (LP); Matemática (MAT); Professor titular do 1º Ciclo (Professor titular).

Gráfico 4



Estes dados permitem, essencialmente, uma visualização panorâmica sobre as distribuições e frequências dos comportamentos considerados desajustados na EBI de Apelação⁸. Portanto, uma visão sobre os contornos imediatamente visíveis do objeto em estudo. A observação destes dados convida à incursão no desafio de tentar descodificar as teias decorrentes das dinâmicas relacionais entre professores e alunos. Neste sentido, um desafio que implica a interpretação das falas dos protagonistas escolares em causa.

⁸ Os dados correspondem ao ano lectivo 2010/2011

3. Professores: que olhares?

Na EBI de Apelação, os professores do 2º ciclo do ensino básico - como se observa no gráfico 1 – são os que convivem de forma mais intensa com os comportamentos considerados indisciplinados. Nas reflexões, até agora desenvolvidas, definiu-se que esta pesquisa visa, fundamentalmente, a análise dos terrenos próprios da indisciplina. A fronteirização do objeto implica, necessariamente, a sua definição ou, neste caso, a definição dos intervenientes que experienciam os processos que lhe dão corpo social. As definições atribuídas pelos professores revelam um convívio complexo entre um conjunto de noções gerais sobre o que pode ser considerado disciplina e/ou indisciplina – tendencialmente, consensuais entre os docentes – e os limites subjetivos de cada professor, em termos de tolerância, face aos comportamentos dos alunos.

Segundo alguns professores:

“Eu acho que um bom aluno, bem comportado é aquele que cumpre as normas estabelecidas, aqui, dentro da escola e, também, dentro da sociedade (...).

(Professora; 4/5 anos de carreira; 32 anos de idade; experiência em 6/7 escolas)

(...) no cenário perfeito, era que fizessem tudo aquilo que eu dissesse, inclusive, me desafiassem a fazer mais coisas (...) quero que me façam perguntas difíceis que me obriguem a estar sempre pronto e a estudar também (...) agora, acima de tudo, (...) é, pá, respeito mútuo. Eu não lhes falto ao respeito, também não quero que eles me faltem ao respeito a mim e nem o admito (...) respeito, vontade de aprender, capacidade de trabalho, (pausa) pá, pontualidade e assiduidade (...).

(Professor; 8/9 anos de carreira; 30 anos de idade; experiência em 8 escolas)

“(...) desajustado é todo aquele que tenta demonstrar ser o que não é ou que tenta ser algo que nem sequer é possível (...) alguém que está sempre a quebrar as regras, propositadamente (...). (...) eu estou a falar de coisas, as mais graves (...) toda a gente foge a norma, ninguém é perfeito e nem ninguém leva isto a 100%, só que uma coisa é tu entrares na sala atrasado e não tiras o boné e só tiras depois, sei lá! Outra coisa é tu bateres a porta e nem sequer dizeres “com licença!” e outra coisa é tu chegares, entrares e se começares logo a ser mal-educado com o professor, a gozar com os colegas, a bater nos colegas... quer dizer, temos que depois também ver as extremidades (...).”

(Professora; 11 anos de carreira; 34 anos de idade; experiência em 8 escolas)

As várias idealizações, sobre o bom comportamento dos alunos, apontam, como elemento fundamental, o cumprimento de regras. O professor surge nessas idealizações como figura

central da sala de aula, pois é a ele que cabe a gestão das condutas e a enunciação das regras. Observa-se a expectativa que a incorporação das regras seja evidente nos comportamentos de todos os alunos. Porém, tal processo é difuso e complexo, na medida em que cada professor desenvolve o seu estilo de gestão de sala de aula em função dos seus limites subjectivos de tolerância – limites que derivam de concepções subjectivas sobre as regras escolares e que resultam, conseqüentemente, em aplicações diferenciadas dessas mesmas regras. Isto cria um cenário em que os alunos se sentem seduzidos pela possibilidade de criarem e ajustarem diferentes repertórios de conduta aos diferentes estilos dos professores na gestão dos ambientes de sala de aula e na aplicação das regras escolares. Deste modo, o ambiente de sala de aula resulta do equilíbrio ou do desequilíbrio entre as concepções e aplicações diferenciadas das regras escolares e os limites subjectivos de tolerância de cada professor face aos comportamentos dos alunos.

Os dados expostos no ponto anterior⁹ permitem observar que as retiradas das salas de aula por motivos comportamentais variam consoante as turmas, disciplinas e períodos do ano lectivo. As variações encontram-se intimamente relacionadas com os diferentes tipos de ambientes de sala de aula que os professores estabelecem com os alunos. Porém, são frequentemente entendidas como resultado linear da quantidade de alunos que protagonizam situações consideradas de indisciplina. Observando os dados que permitem identificar os alunos que mais protagonizaram situações consideradas desajustadas (anexo A) é possível compreender a tentação dessa via interpretativa. Num primeiro olhar, é, mais ou menos, evidente que as turmas que tiveram mais alunos a protagonizarem situações consideradas desajustadas são, precisamente, as turmas que mais se destacam nos dados apresentados.

No entanto, trata-se, fundamentalmente, de um olhar de superfície. Aprofundando a questão observa-se que os alunos, vistos enquanto focos de instabilização, apresentam esses comportamentos de forma diferenciada em função das disciplinas que frequentam. Essas diferenças não resultam propriamente da essência das disciplinas, mas sim das dinâmicas relacionais específicas desenvolvidas nas aulas correspondentes. Portanto, nesse sentido, dilui-se a importância atribuída ao número de focos de instabilização e reforça-se a ideia de que o centro da questão comportamental se encontra nos tipos de relação que se estabelecem entre os alunos e cada professor.

Como refere uma professora:

⁹ Gráficos 1 e 2; Quadro 1

“Comportamento depende dos alunos (...) dizer que um comportamento é bom ou é fraco, acho que depende da opinião de cada um. Eu posso considerar que o comportamento nem é muito mau e podem considerar que o comportamento é mau (...).

(Professora; 2 anos de carreira; 30 anos de idade; experiência em 2 escolas)

Assim, os processos de institucionalização que configuram as normas escolares e que, por sua vez, determinam os desvios comportamentais, exercem, sobre as práticas, influências estruturantes que, ao mesmo tempo, são permeáveis às interpretações subjetivas dos atores. O cotidiano escolar é marcado pelos equilíbrios entre as dimensões mais rígidas da ordenação das condutas – inscrita nos regulamentos e nos esquemas de funcionamento burocrático que estruturam e ordenam o funcionamento escolar - e dinâmicas situacionais particulares que convidam ao ajuste e a adaptabilidade. As regras escolares formalmente definidas são aprendidas, incorporadas, tendencialmente, reconhecidas e, por outro lado, simultaneamente e sistematicamente transformadas em função das dinâmicas de interação entre professores e alunos.

As definições do bom comportamento e do mau comportamento ao resultarem, em grande medida, das interpretações que emanam das especificidades dos encontros entre professores e alunos, acabam por transformar as normas - inscritas nos regulamentos escolares - em orientações institucionais cuja aplicação linear não é transversal a todas as situações. Neste quadro, a definição de condutas aceitáveis e inaceitáveis é relativizada no plano das interações quotidianas, sendo que, na prática, o regulamento escolar surge com um instrumento institucional, fundamentalmente, orientador.

As entrevistas evidenciam que a relatividade em termos de limites de tolerância, face aos comportamentos, convive com a noção, mais ou menos, generalizada que os alunos “de hoje” são mais indisciplinados que os alunos “de ontem”. Uma tendência forte nas opiniões gerais sobre os comportamentos dos alunos.

Segundo alguns testemunhos:

“Eu trabalhei com alunos dos mais variados meios e das mais diversas idades (...) a minha opinião mudou um bocadinho, ao longo deste tempo todo (...) acho que (...) foram-se perdendo alguns valores que eu considero, pá, essenciais, nomeadamente, o respeito pela pessoa mais velha, a capacidade (...) de lutarmos por aquilo que queríamos (...) com o passar do tempo (...) acho que os alunos, cada vez mais, interpretam que, quando lhes é pedido trabalho, é para lhes dar chatice e não para eles evoluírem (...).

(Professor; 8/9 anos de carreira; 30 anos de idade; experiência em 8 escolas)

“(...) aquilo que eu acho é que os miúdos, hoje em dia, não têm princípios. Há muita falta de princípios, de moralidade, de...epá, princípios, não interessa! De educação (...) e andam muito desorientados porque a sociedade também os leva a isso, não é? Não é que eles sejam culpados, não é isso que eu digo, mas, às vezes, também são, mas isso é um aparte, mas, seja como for, os miúdos andam perdidos, andam à deriva, completamente à deriva (...) de uma forma geral.”

(Professora; 11 anos de carreira; 34 anos de idade; experiência em 8 escolas)

(...) o que eu sinto é que os alunos, hoje em dia, tem uma forma de estar na escola muito descontraída, por assim dizer. (...) mais do que isso, não têm os mesmos limites, a nível do seu comportamento, que, se calhar, eu tive (...) noto que os alunos, os jovens, as crianças, de um modo geral, comportam-se como não tendo limites para aquilo que podem fazer, como se tudo lhes fosse legítimo (...).

(Professor; 10/11 anos de carreira; 35 anos de idade; experiência em 6 escolas e um instituto formação para adultos)

Estas opiniões têm nas diferenças geracionais o centro da argumentação. No âmbito destas tendências de opinião, o aluno “de hoje” é apresentado como que desintegrado do sistema de valores que impera nas relações sociais. Nesta linha, a oposição aluno “de ontem”/aluno “de hoje” permite conceber a escola enquanto espaço de conflitos geracionais. Conflitos que decorrem da tendência crescente na apropriação, pelos alunos, do potencial transformador.

A evolução do conceito de escola democratizada – nas suas múltiplas ramificações - tem, progressivamente, potenciado a participação dos alunos na construção das dinâmicas escolares. A apropriação do poder de influência sobre as relações que se desenvolvem nas salas de aula tem transformado os alunos em atores, cada vez mais, influentes nas configurações da vida escolar. Estas transformações traduzem-se, conseqüentemente, na alteração das fronteiras que tradicionalmente têm mediado as relações entre professores e alunos. As interpretações sobre estas mudanças variam. São, por um lado, entendidas como défices de integração no sistema de valores e, por outro, observam-se perspectivas relativizadoras e as que entendem estas manifestações como desafios emergentes.

Com referem as/os docentes:

“Variam muito de zona para zona, de escola para escola (...) em Lisboa, há casos pontuais, de dificuldades (...) em comportamentos, por parte de alguns alunos (...) em Vila Franca (...) a maioria

dos alunos eram calmos (...) agora, aqui na Apelação, é que se tem verificado mais dificuldades em controlar o comportamento dos alunos.”

(Professora; 5 anos de carreira; 33 anos de idade; experiência em 5/6 escolas)

“Mais precisamente aqui, temos alunos variadíssimos (...) alunos indisciplinados, como há em todas as escolas, e alunos disciplinados que minimamente fazem as coisas (...).”

(Professor; 3 anos de carreira; 30 anos de idade; experiência em 1 escola)

“(...) eu penso que há um bocadinho de tudo (...) eu, neste momento, não digo que tenha sido melhor, quando comecei. Acho que hoje é mais desafiante. Muito mais desafiador (...) em que nós somos postos à prova (...) perante muitas situações, em que temos que resolver (...) tem um papel mais activo (...).”

(Professora; 23 anos de carreira; 51 anos de idade; experiência em 15 escolas)

Os olhares sobre os comportamentos dos alunos convidam a procurar exemplos concretos de comportamentos considerados indisciplinados. Segundo alguns testemunhos:

“Quando aqui cheguei, o mais chocante era eu ficar a falar sozinha (...) eu estava a dar a aula, eu estava a dar a aula para mim, porque uns estavam a fazer desenhos, outros estavam com o telemóvel ou a jogar um jogo e se eu chamasse a atenção, eram capazes de se levantarem e de me fazerem frente, então eu fingia que eles estavam a trabalhar, para me auto-proteger também...isso acontecia. Hoje, as coisas já são um bocadinho melhores, já há alunos que têm interesse, que participam, que cumprem, portanto, as fichas, os trabalhos, querem participar, mas o que às vezes acontece, que não é bom é eles levantam-se do lugar sem pedir autorização (...) como também, insultarem-se verbalmente, uns aos outros, e os insultos passam a agressão, e isto é frequente. No início, quando eu vim para aqui, era muito mais frequente, agora as coisas estão mais ou menos, só acontecem uma vez ou outra, mas são este tipo de coisas, que é eles levantam-se, e para eles isso é natural, eles vão fazer aquilo que eles acham que podem fazer, que devem fazer e que lhes apetece, e isto é complicado (...).”

(professora; 10 anos de carreira; 36 anos de idade; experiência em 4 escolas)

“(...) posso dizer que o meu primeiro ano de aulas foi nesta escola e (...) não fazia ideia do quê que era a Apelação, não fazia ideia do contexto era este, mas a verdade é que o meu primeiro ano de aulas nesta escola foi muito complicado, o meu primeiro ano como professor foi muito complicado. As situações de indisciplina com que eu me deparei, inclusive de agressão grave em sala de aula, de asneiras, de comportamentos muito desviantes, para mim, foi muito complicado enquadrar-me neste tipo de trabalho e neste tipo de comportamentos, porque na verdade também, isto, também, advém, um

bocado, da preparação que eu tive a nível do ensino superior que, na verdade, não me preparou para este tipo de situações (...).”

(Professor; 7 anos de carreira; 32 anos de idade; experiência em 5 escolas de ensino básico)

“(...) Um, foi um caso que me chocou imenso, foi logo no primeiro ano de professor, em que houve um aluno que cuspiu para uma porta. Escarrou mesmo para uma porta! E o director dessa escola agarrou no miúdo, pelos cabelos, e tava a obrigar o miúdo a lamber o que ele tinha cuspidido... epá, isso chocou-me imenso, eu na altura era um maçarico (...) fiquei chocado e nem disse nada, nem sabia o que fazer (...).

(Professor; 10/11 anos de carreira; 35 anos de idade; experiência em 6 escolas e um instituto formação para adultos)

Os testemunhos revelam situações comportamentais que decorrem da alteração, progressiva, das fronteiras tradicionais nas relações entre professores e alunos. Fronteiras incorporadas pelos professores mediante processos de socialização institucional, que orientam, precisamente, as perspetivas e os modos de viver a escola, no sentido de reforçar e reproduzir essas mesmas fronteiras. Assim, os professores incorporam e reproduzem lógicas de funcionamento escolar que os comportamentos considerados desajustados vêm, justamente, abalar. Torna-se então relevante a compreensão das lógicas dos professores sobre as razões que animam os comportamentos que abalam a ordem escolar – por eles incorporada e reproduzida. Na opinião de alguns docentes:

“Os miúdos não têm acompanhamento por parte dos pais (...) muitos vêm sem o pequeno-almoço e, às vezes, até mesmo, sem o jantar (...) sem alimentação, quer dizer, há irritabilidade, há falta de capacidade de raciocínio, falta de concentração, portanto, qualquer coisa que os obrigue a concentrarem-se, a fazer, a trabalhar, isso causa logo conflito e é perfeitamente compreensível que isto aconteça. (...) eu acho que o facto dos pais estarem até muito tarde a trabalhar, não darem esta atenção aos próprios filhos, cria este tipo de situações (...) quando isto não há, eles estão em auto gestão e auto-gestão numa criança é... é horrível!”

(professora; 10 anos de carreira; 36 anos de idade; experiência em 4 escolas)

“(...) primeiro, relação professor-aluno (...) supor um aluno não gostar do professor (...) é muito difícil o professor conseguir alguma coisa desse aluno ou vice-versa (...) depois temos, como já te falei, o ambiente familiar dos alunos, a educação dos alunos e que parte tudo... eu acho que tudo parte do ambiente familiar. Se os pais não educam os alunos... para um respeito com os adultos, respeito pelos colegas é muito mais difícil conseguirmos alguma coisa do aluno (...) o ambiente onde eles

estão inseridos, que é um bairro que há poucas... eu acho que há poucas regras que eles têm que cumprir, estipuladas e, portanto, isso passa tudo aqui para dentro da sala de aula, para dentro da escola... apesar de haver alunos (...) que eu acho, (...) eu até diria a maior parte dos alunos, que dentro de casa não fazem aquilo que fazem aqui... talvez pelos pais serem muito autoritários e eu acho que eles têm um bocado de medo, que não devia ser medo, devia ser respeito que é totalmente diferente (...) e depois vêm para aqui e extravasam um bocado (...).”

(Professora; 4/5 anos de carreira; 32 anos de idade; experiência em 6/7 escolas)

“(...) por exemplo, rupturas a nível familiar, do pai, da mãe, instabilidade, falta de dinheiro, sei lá, imensas coisas que provocam mal-estar nas crianças (...) e que, muitas vezes, elas trazem para a escola (...) a própria televisão, eu acho que tem influência em certo tipo de comportamentos das crianças e especialmente nessas idades que são as idades mais influenciáveis (...).”

(Professora; 13 anos de carreira; 40 anos de idade; experiência em 7/8 escolas)

As perspectivas sobre as razões dos comportamentos considerados desajustados apontam, tendencialmente, para fatores externos à escola. A exteriorização dos motivos da indisciplina é fortemente alimentada. Sendo o enfoque nas famílias dos alunos bastante acentuado. A escola é entendida como um espaço onde a indisciplina se manifesta e não, propriamente, onde é gerada. A relação umbilical entre a escola e um bairro marcado por muitas vulnerabilidades sociais é vista como o centro dos problemas comportamentais. Trata-se de uma visão que recolhe consensos do seio da comunidade escolar. Importa, no entanto, desconstruir esses olhares na medida em que alimentam estigmas através da anexação, do chamado mau comportamento, às escolas que servem públicos oriundos de bairros considerados problemáticos - as manifestações do que habitualmente se considera indisciplina são transversais a um conjunto alargado de realidades escolares, independentemente da localização espacial. O que ocorre é que nos contextos socialmente vulneráveis, os comportamentos dos alunos são escrutinados mediante lógicas que tendem a incorrer em processos caracterizados por uma maior visibilidade social.

Os comportamentos são fenómenos relacionais que emanam das dinâmicas de interação estabelecidas entre os atores. Os processos de mudança que caracterizam a evolução das diferentes aplicações práticas do ideal de escola democratizada injetaram novos desafios nos esquemas de relacionamento entre professores e alunos. Uma das principais características que brota desses processos de mudança é, justamente, a diluição dos poderes de influência nas salas de aula.

A centralidade da figura do professor no estabelecimento das dinâmicas de sala de aula é, cada vez mais, contrabalançada com a crescente apropriação de protagonismo, da parte dos alunos. Em rigor, a diluição das hegemonias é resultado expectável em qualquer domínio democratizado da vida social. As possibilidades de questionamento, de boicote, de mudança, de subversão e de resistência acompanham os mais variados processos de democratização. Nesta linha, a aplicação prática do ideal de escola democratizada não se encontra imune a esses processos – que, não poucas vezes, culminam em desafios às ordens estabelecidas.

O enfoque exclusivo no peso das famílias sobre os comportamentos dos alunos peca por negligenciar o facto de os alunos não apresentarem o mesmo tipo de comportamentos com todos os professores e o peso das especificidades decorrentes das relações estabelecidas entre professores e alunos. O ideal de escola democratizada impõe aos professores o desafio acrescido de negociarem os ambientes de sala de aula com os alunos - protagonistas, cada vez mais, activos. O acolhimento desse desafio implica, necessariamente, a superação da oposição - que frequentemente se faz nas escolas - entre educação familiar e instrução escolar. Os contextos familiares exercem uma, inegável, influência sobre os alunos. Porém, os contextos familiares não esgotam as influências dos demais contextos de socialização.

A socialização resulta de processos integrados cujos elementos constituintes se influenciam mutuamente. Neste sentido, a educação familiar e a instrução escolar representam, precisamente, elementos constituintes dos processos de socialização dos alunos, exercendo, conseqüentemente, entre estes dois aspetos, influências mútuas. Assim, a divisão virtual entre estes dois aspetos centrais da vida social, retira parte importante do potencial transformador da escola. Isto porque a não compreensão da relação dialéctica entre educação familiar e instrução escolar – através do isolamento do primeiro nos processos de construção dos objetos de intervenção pedagógica – retira à escola a possibilidade de compreender e de influir sobre dimensões relevantes na socialização dos alunos. A amputação desse potencial e os equívocos que animam obscurecem desafios emergentes no âmbito dos comportamentos dos alunos. Desafios que clamam por processos negociados de ordenação de condutas e que representam uma, inegável, clivagem com lógicas dominantes na estruturação da ordem escolar – veiculadas, fundamentalmente, por processos de imposição.

4. Alunos: que olhares?

Que leituras desenvolvem os alunos sobre a indisciplina? As falas dos entrevistados e as conversas, na sala GIC, com os alunos retirados das salas de aula por motivos comportamentais possibilitaram a entrada nos diferentes esquemas de interpretação sobre os comportamentos protagonizados pelos alunos. As perspectivas, numa visualização transversal, não evidenciam uma desintegração do sistema dominante de valores escolares. Por tendência, os alunos reconhecem legitimidade às expectativas de apresentarem um bom comportamento. Uma tendência que se traduz no indicador de que o bom comportamento é um valor partilhado, em termos genéricos, entre alunos e professores. Nesta linha, a descodificação dos comportamentos considerados desajustados não passa por quadros de leitura substanciados em ideias referentes a espécies de subculturas promotoras da indisciplina.

Os comportamentos no espaço escolar desenvolvem-se em dinâmicas relacionais inscritas em situações particulares - que lhe dão configuração. Segundo os alunos entrevistados, as causas dos comportamentos considerados indisciplinados variam em função das especificidades dos casos.

“Problemas...em casa (...) não se dão bem com os amigos (...)” **(Carla; 13 anos; 6ºano)**

“Há uns que não se dão bem com os professores.” **(Ana; 13 anos; 6ºano)**

“(...) e há uns que não se dão bem com os colegas.” **(Diana; 12 anos; 6ºano)**

“Influência dos amigos, que são negativos (...) em casa também, por exemplo, há pessoas que têm problemas familiares e vêm cá descontar na escola (...) e tá muito melhor porque agora temos ajuda dos tutores, psicólogos (...)” **(Patrícia; 14 anos; 8ºano)**

“Não tem só a ver com problemas familiares. O aluno também pode ter problemas cá na escola (...) tipo bullying (...)” **(Nádia; 14 anos; 8ºano)**

“Mesmo o insucesso escolar (...) torna-se também um problema.” **(Anita; 14 anos; 8ºano)**

O comportamento de alguns alunos depende dos pais (...) há outros que os pais não têm tempo, porque têm de trabalhar para ajudar eles e eles nem assim percebem e comportam-se mal. Há outros tipo têm uma vida estável, boa e fazem mesmo a malcriação porque querem mesmo, é deles mesmo (...) só têm respeito pelos pais e mais ninguém (...) e há outros (...) tipo não têm aquela vida boa mas nem assim têm esse tal comportamento indisciplinado (...) às vezes, têm aquele comportamento porque tá nervoso e tal. **(Bruno; 17 anos; CEF)**

As opiniões transcritas revelam uma multiplicidade de situações que, segundo os alunos, motivam os comportamentos considerados indisciplinados. Para aprofundar esta questão, torna-se fundamental descortinar as influências das particularidades relacionais - entre os protagonistas das salas de aula - sobre os comportamentos.

Segundo alguns alunos:

“Para mim, isso de indisciplina na sala é como se a Nádia disser uma piada, gozar ou errar mesmo no português e o Alex rir-se, eu também vou ter essa tendência, como ele é meu amigo, vou ter essa tendência de rir e gozar ainda mais (...) e se eu gozar mais, haverá uma parte que o Alex também irá gozar porque vê-me a gozar, também querará fazer o mesmo porque somos amigos, divertimos sempre assim, acho que é isso.” **(Dino; 14 anos; 8ºano)**

“(…) há professores e professores! Há aqueles alunos que (...) são indisciplinados com certos professores, porque se eu fosse (...) indisciplinada, se eu gostasse (...) da maneira como aquele professor dirige a aula, como ele trata os alunos é claro que eu (...) ia fazer um esforço que é para me manter bem (...) naquela aula (...).” **(Nádia; 14 anos; 8ºano)**

“É diferente (...) tem aqueles professores como a professora de X, que é uma pessoa que dá muitos miminhos (...) há professores que dão mais atenção a uns do que a outros (...) isso faz com que os alunos não tenham o mesmo comportamento com uns stôres do que com outros.” **(Patrícia; 14 anos; 8ºano)**

“(…) há um que reina. Quando aquele que reina sai, há outro que vai logo a correr a querer reinar a zona também (...) um faz a palhaçada, outro quer fazer a palhaçada, depois se o outro sai, faz o outro a palhaçada (...).” **(Bruno; 17 anos; CEF)**

Muitas vezes é tipo (...) tão “presos” em casa. Não têm tipo com quem falar depois vêm prá aqui para a escola fazer isso (...) aqui na escola, tipo tão mais à vontade (...). **(Ricardo; 15 anos; CEF)**

“Não quer dizer (...) menos regras. É que eles tão no meio dos seus colegas e sentem-se à vontade no meio dos seus colegas (...).” **(Bruno; 17 anos; CEF)**

“(…) tem aqueles professores (...) tipo que te ajudam (...) tu achas fixe, yah! Não vais portar mal com ele, porque ele é fixe contigo tu vais ser fixe com ele (...).” **(Ricardo; 15 anos; CEF)**

Os tipos de relação que se estabelecem são de absoluta importância na definição dos ambientes de sala de aula. Por exemplo, o destaque observado no 2º ciclo (gráfico 1), em termos de ocorrências comportamentais, encontra-se intimamente relacionado com a passagem de um modelo de monodocência (1ºciclo) para um modelo de pluridocência

(2ºciclo). No primeiro - com um professor titular de turma que, por norma, acompanha a turma desde o 1º ano de escolaridade até ao 4ºano - os alunos tendem a desenvolver afinidades com a figura do professor, que passa a ser uma figura de referência. Estas afinidades favorecem, em larga medida, o desenvolvimento de mecanismos de estabilização dos ambientes de sala de aula - processo baseado, fundamentalmente, nas relações de proximidade estabelecidas com os alunos.

A passagem para o modelo de pluridocência implica uma espécie de ruptura brusca, na medida em que os alunos passam, de um momento para o outro, a ter vários professores – por norma, envolvidos em processos de grande mobilidade entre escolas diferentes - com estilos diferenciados na gestão das dinâmicas de sala de aula e, por conseguinte, com limites subjetivos de tolerância, igualmente, diferenciados. No quadro destes processos de mudança, muitos alunos revelam dificuldades de adaptação – sendo que algumas se manifestam nos comportamentos -, pois as relações com os professores passam a desenrolar-se mediante muitas particularidades. Particularidades inerentes aos estilos diferenciados na gestão dos ambientes de sala de aula.

As opiniões transcritas permitem, justamente, aprofundar a questão das relações na sala de aula. Os alunos tendem a enfatizar a proximidade afectiva com os professores, enquanto aspecto influente nos comportamentos. Na linha desta perspetiva, um professor refere:

“(...) epá, indo ao fundo, a questão acho que é assim. Tu tens que gostar dos miúdos (risos), acho que é tão simples quanto isto. Nem é preciso tar aqui a complicar! Se não gostas dos miúdos, eles sentem que tu não gostas deles e tens os miúdos perdidos à partida. Pronto, podes até impor muita ordem dentro da sala, porque nenhuma mosca se ouve, mas eles não gostam de ti (...) se for preciso, tão ali a picar ponto, mas há logo uma faceta de uma relação que se perde (...) se eles gostam de ti, há ali uma empatia de parte a parte e também se tu não gostas deles, também não és capaz de perceber que há ali uma pessoa do outro lado e de compreender que, se calhar, (...) aquele aluno ou aquela aluna respondeu-te mal porque tava num dia “não”. Se calhar, sofreu algum problema em casa ou até aqui na escola com outros miúdos.”

(Professor; 10/11 anos de carreira; 35 anos de idade; experiência em 6 escolas e um instituto formação para adultos)

Nos gráficos, é possível observar que as ocorrências dos comportamentos considerados desajustados distribuem-se de forma oscilante. Grande parte dessas variações e oscilações

encontram-se diretamente relacionadas com as afinidades estabelecidas entre professores e alunos.

A par das relações com os professores surgem as relações entre os alunos de forma, igualmente, relevante para a análise dos comportamentos. É interessante observar as influências que as dinâmicas entre-pares exercem sobre os comportamentos. Não obstante a partilha de referentes em torno do ideal do bom comportamento, o que muitas vezes se considera perturbação da aula é para os alunos uma espécie de injeção de dinamismo. Tipos de injeção que poucas vezes encontram, nos pares, reações de censura e desaprovação. Pelo contrário, o protagonismo assumido, nas situações consideradas perturbadoras da aula, potencia, muitas vezes, processos de distinção e de integração.

Segundo os alunos:

“(...) “porquê que te portas mal?”, o miúdo vai dizer sempre que não sabe (...) muitos não sabem (...) muitos só por fama (...) para dizer “aquele portou bué mal (...)!” **(Ricardo; 15 anos; CEF)**

“(...) querem ter um tipo de atenção de alguém (...) normalmente, eles querem ganhar o respeito dos colegas (...) a fingir que são nervosos (...)” **(Bruno; 17 anos; CEF)**

As relações entre alunos traduzem, entre outros aspetos, oportunidades de evidenciação e de apropriação de determinadas posições nas escalas de importância. O “rebelde”, o “engraçado”, o “maluco” e o “nervoso” - frequentemente, considerados indisciplinados - em muitas circunstâncias, representam, para os alunos, figuras de destaque que injetam dinamismo nas aulas. Sobre episódios considerados de indisciplina, duas alunas referem:

“Às vezes, é fixe!” **(Diana; 12 anos; 6ºano)**

“A stôra pára a aula e fica mais animado.” **(Ana; 13 anos; 6ºano)**

“Mas quando tá a ser secante é que é fixe!” **(Diana; 12 anos; 6ºano)**

O destaque atribuído aos alunos que abalam a ordem instituída cria, em alguns casos, cenários em que estes, por um lado, não sentem a pressão da desaprovação dos pares, o que, por outro lado, dá corpo a uma espécie de pressão latente, traduzida em expectativas, no sentido desses alunos injetarem dinamismo nas aulas. O cumprimento de expectativas figura, nesses casos, enquanto elemento crucial na conservação dos aspetos distintivos entre os alunos.

Esses processos de valorização não indiciam, no entanto, uma desintegração dos valores escolares dominantes. Nas situações em que alunos e professores desenvolvem afinidades e mecanismos negociados de estabilização dos ambientes de sala de aula, esses processos de valorização - de certa forma, alternativos – tendem a diluir-se e a reconfigurar-se de modo a integrarem as particularidades relacionais estabelecidas.

5. A questão do gênero

Dos protagonismos que brotam das ocorrências comportamentais, a diferença entre rapazes e raparigas é inegável (gráfico 4). O desafio de descodificar uma diferença tão evidente vem acompanhado de armadilhas essencialistas. As construções sociais dos papéis de gênero representam dos desafios mais complexos para as ciências sociais, pois vagueiam e se misturam nas fronteiras entre o social e o biológico. Na realidade, a problemática das diferenças de gênero relacionada com as dinâmicas comportamentais na escola mereceria, em virtude desse chamamento para o diálogo entre o social e o biológico, um outro trabalho de pesquisa. Embora surja como uma das questões a abordar, seu aprofundamento implicaria a consideração de ramificações que obrigariam a fugir dos objetivos estipulados de análise. Neste sentido, este ponto servirá, fundamentalmente, para aguçar algumas pistas.

Segundo os seguintes professores:

“Rapazes, sem sombra de dúvida, rapazes (...) porque os rapazes é que fazem a guerra, os homens é que fazem a guerra, não são as mulheres (...) as mulheres são muito mais, regra geral, muito mais passivas (...) os homens são os grandes guerreiros (...) desde início da humanidade (...).”

(Professora; 20 anos de carreira; 45 anos de idade; experiência em 12/15 escolas)

“(...) indisciplina, no geral, é tanto faz (...) porque, por exemplo, a nível das alunas o que se nota de indisciplina é uma indisciplina mais verbal, se assim se pode dizer. Não se calam, por vezes, respondem mal, criam uma certa perturbação emocional dentro da sala de aula. Portanto, eu acho que se falarmos de indisciplina de um modo geral, tanto rapazes como raparigas, agora, se tivermos a levar mais para o aspecto de confronto físico, de agressividade, aí sim, notoriamente, rapazes. Mas há casos de raparigas, também já ouvi falar disso, mas nunca experimentei (...) Acho que é a própria diferença que há entre os sexos, quer dizer, os homens, naturalmente, são muito mais físicos, mais agressivos (...) do que as mulheres...as mulheres são (...) muito mais ligadas (...) ao discurso, à conversa, como

forma de (...) estabilizarem ou de conseguirem os seus intentos, do que os homens (...) acho que tem ver com a própria diferença natural entre as mulheres e os homens.”

(Professor; 10/11 anos de carreira; 35 anos de idade; experiência em 6 escolas e um instituto formação para adultos)

As opiniões recolhidas fundam-se preferencialmente nas diferenças biológicas e emocionais. Uma tendência, aliás, expectável, na medida em que as noções essencialistas, sobre estas questões, representam uma via explicativa bastante sedutora. Porém, para as ciências sociais a construção dos papéis de género, enquanto construção social, representa o caminho a seguir.

Foi referido, que as relações entre alunos se constituem enquanto oportunidades para processos de evidenciação, distinção e de integração. Nesse quadro, observa-se, justamente, que as estratégias adotadas pelos alunos tendem no sentido de garantir maior visibilidade através de expressões de força física e de confronto – o que implica, conseqüentemente, maior protagonismo nas ocorrências comportamentais. As alunas, por seu turno, optam por estratégias mais subtis. Essa diferença de estratégias, de um ponto de vista sociológico, decorre da adoção de mecanismos historicamente alicerçados em esquemas de dominação masculina.

Como referem os alunos:

“Ambos! (...) os rapazes gostam mais de brincar (...) e as raparigas gostam mais de refilar com os Stôres.” **(Osvaldo; 16 anos; CEF)**

“Tem aqueles rapazes que portam mal como tem aquelas miúdas que portam mal (...) aquelas miúdas que não têm respeito mesmo (...) querem ser como os homens (...) vou fumar, vou roubar, vou usar fato de treino (...) isso não!” **(Ricardo; 15 anos; CEF)**

“(...) são mal-educados, outros são bem-educados (...) na escola, há mais alunos que se portam mal (...) e a maioria deles, são os rapazes (...) porque eles são uns selvagens, não têm modos (...)” **(Diana; 12 anos; 6ºano)**

“As raparigas e os rapazes, mas os rapazes são mais brutos (...)” **(Ana; 13 anos; 6ºano)**

“(...) Claro que somos brutos!” **(Filipe; 13 anos; 6ºano)**

Os esquemas de dominação masculina exercem suas influências na configuração dos papéis de género. Nessas configurações, historicamente fundadas, são, frequentemente, reservados, para as raparigas, papéis cujos desempenhos se desenrolam em processos de subtileza e de

implicitude. Aos rapazes, pelo contrário, papéis desempenhados através de processos de exposição, tendencialmente, ostensiva. Essas configurações resultam de dinâmicas relacionais, portanto, nesse sentido, são produtos sociais. Produtos que integram dimensões suscetíveis aos processos sociais de mudança e, igualmente, dimensões estruturantes dos modelos comportamentais. Nesta linha, são, justamente, as dimensões estruturantes que atuam sobre os alunos, moldando suas representações e expectativas em relação aos seus papéis de género. A reprodução dessas influências estruturais é animada pelo risco de exclusão e de desintegração, na eventualidade desses papéis não serem desempenhados no quadro das expectativas sedimentadas e cristalizadas.

As discrepâncias evidenciadas nos dados convidam a pensar que os comportamentos considerados indisciplinados representam um fenómeno essencialmente masculino. Uma ilusão, pois na realidade, trata-se de um fenómeno tanto masculino como feminino. As diferenças brotam fundamentalmente do facto de os modos comportamentais protagonizados pelos rapazes - em termos de ruptura com as normas escolares - serem, tendencialmente, menos tolerados devido aos tipos de confronto ostensivo que propiciam.

6. Indisciplina: um resultado do esvaziamento simbólico dos professores?

A suposta perda de autoridade dos professores é, frequentemente, referida enquanto razão para mudança, considerada negativa, nos comportamentos dos alunos. Segundo os professores:

“(...) eu acho que sim (...) porque ninguém nos dá valor, acho eu! (...) Já estão a desvalorizar (a sociedade) o nosso trabalho, sim, eu acho que sim! (...) os alunos fazem o que querem, nas aulas, acho que fazem o que querem (...) porque são ensinados, ou, melhor, não são ensinados pelos pais, percebes? (...) portanto, chegam aqui “eu quero, posso e mando!” e nós é que temos que ensinar isso.”

(Professora; 4/5 anos de carreira; 32 anos de idade; experiência em 6/7 escolas)

“(...) o que eu sinto é uma crescente falta de respeito (...) inclusive uma desvalorização do papel do professor na sociedade, em que acaba por ser quase...”aquele chato que dá trabalho aos nossos filhos e que lhes dá tarefas e que, ainda por cima, quando ele se porta mal, faz queixa (...)”

(Professor; 8/9 anos de carreira; 30 anos de idade; experiência em 8 escolas)

“(…) o que eu acho é que há um certo descrédito, há um certo desrespeito em relação ao papel do professor (…) no tipo de sociedade em que vivemos hoje em dia (…) sinto que já não somos vistos da mesma forma, somos vistos, simplesmente, como funcionários públicos. Não somos vistos com a devida importância e o papel que nós podemos ter na vida de uma criança, porque, se formos a ver, durante o dia, uma criança passa mais tempo connosco do que, propriamente, passa com os pais (…) para além da descrença (…) por, parte da sociedade, em relação aos professores, nós, próprios, professores (…) temos a deixar de acreditar em nós próprios e isso vai-se reverter, no meu ponto de vista, no decréscimo, bem acentuado, da qualidade de ensino neste país.”

(Professor; 7 anos de carreira; 32 anos de idade; experiência em 5 escolas de ensino básico)

“(…) hoje em dia, o professor não é muito bem visto na sociedade, a figura do professor é um bocadinho maltratada. Pelo menos, os professores sentem-se maltratados, pela sociedade, pelo governo, pelo estado, pela população em geral. Porque se tem esta sensação que se faz tudo, que é possível, pelos alunos e não se faz pelos professores, pelo contrário, até se prejudica (…) ninguém quer ser professor! Os alunos não querem ser professores quando forem grandes (…)”

(Professor; 10/11 anos de carreira; 35 anos de idade; experiência em 6 escolas e um instituto formação para adultos)

Os professores destacam, fundamentalmente, aquilo que consideram falta de reconhecimento. Autoridade e reconhecimento social são inerentes. O primeiro é, essencialmente, resultado do segundo. Neste ponto, podemos entender que os professores tendem a considerar que são alvos de uma espécie de esvaziamento simbólico. Um processo que, na relação com os alunos e na gestão dos ambientes de sala de aula, figura enquanto constrangimento.

Porém, nas conversas do dia-a-dia e nas entrevistas, os alunos não evidenciam desrespeito pela figura simbólica do professor. Os alunos particularizam as suas opiniões sobre os professores. Opiniões baseadas nos tipos de relacionamento que têm com os professores. Para sublinhar este olhar, é possível observar que os alunos procuram figuras de referência nos professores, alimentando, frequentemente, a expectativa de serem conquistados pelos mesmos. O defraudamento ou a não concretização dessas expectativas constitui, justamente, um dos gatilhos para uma relação conflituosa entre professores e alunos.

Alguns alunos, sobre o professor-ideal:

“(…) é aquele que compreende, que fala com os alunos, que esclarece as dúvidas (…)” **(Nádia; 14 anos; 8ºano)**

“É um professor que nos respeita também (...) que nos mete regras (...) que nos explique.” **(Ana; 13 anos; 6ºano)**

“(...) os professores têm que ter paciência (...) mas nós também temos que ver que nós temos de tar com atenção à aula, logo no momento que entramos na sala. Temos que (...) separar o recreio com a aula (...) um professor (...) que consiga pôr a turma de maneira que nenhum dos alunos fique prejudicado na aula (...) que consiga pôr tudo ao mesmo nível (...).” **(Patrícia;14 anos; 8ºano)**

“(...) que fale connosco...” **(Alex; 15 anos; 8ºano)**

“(...) que nos dê atenção.” **(Carla;13 anos; 6ºano)**

“(...) é aquele que não faz separação dos alunos (...).” **(Anita;14 anos; 8ºano)**

“(...) compreensivo, que ajuda os alunos (...) não fala mal com os alunos (...).” **(Dino;14 anos; 8ºano).**

IV. Conclusões

Ao longo desta pesquisa confirmou-se a complexidade da problemática da indisciplina nas escolas. Partindo de um caso rotulado como fértil em ocorrências comportamentais desajustadas foi possível constatar que o fenómeno da indisciplina é um problema social sentido - de uma forma transversal - nas mais variadas realidades escolares. Neste sentido, a EBI de Apelação não é um caso isolado ou exótico, mas sim – não obstante as suas particularidades – uma escola envolvida em processos abrangentes que caracterizam os desafios que emergem da própria evolução do conceito de escola democratizada. A recolha de testemunhos de professores cujos percursos na carreira são marcados por uma intensa mobilidade permitiu dar conta de experiências transversais às diferentes realidades e, ao mesmo tempo, constatar que a indisciplina figura enquanto desafio presente nos mais diversos quotidianos escolares. Assim, as leituras presentes neste estudo de caso têm a particularidade de poderem ser transpostas para além das fronteiras de uma escola rotulada.

É possível perceber que os professores sentem, em termos gerais, que a sua autoridade simbólica tem sofrido uma espécie de esvaziamento. Um sentimento traduzido na sensação generalizada de que o papel social do professor tem vindo a perder importância. Os professores, por tendência, aliam a este sentimento a ideia de que a indisciplina se deve fundamentalmente a factores externos à sua ação pedagógica. Deste modo, tendem a atribuir responsabilidades às situações de desestruturação familiar, às vulnerabilidades sociais dos contextos em que lecionam, à desintegração dos alunos face aos valores escolares dominantes e à carência de ferramentas institucionais para a resolução de ocorrências consideradas de indisciplina. Observa-se, ainda, que os professores interpretam os comportamentos dos alunos mediante lógicas diferenciadas, o que resulta em aplicações diferenciadas das regras escolares. Essas diferenças encontram-se substanciadas em estilos e modelos subjectivos de gestão das dinâmicas de sala de aula.

Da parte dos alunos, observa-se uma ênfase da relação de proximidade e de entendimento mútuo com os professores como condição importante para a criação de ambientes de sala de aula favoráveis à aprendizagem. Os alunos mostram, igualmente, que a sala de aula é um espaço privilegiado para a procura de afirmação social, de diversão e de manifestação de frustrações. Sendo que muitas situações consideradas desajustadas, em

termos comportamentais, decorrem de dinâmicas em que os alunos embarcam em estratégias de chamadas de atenção, de distinção e de valorização individual.

A leitura e a interpretação destas evidências permitem dar conta que o papel social do professor não se encontra esvaziado em termos de importância. Pelo contrário, os alunos tendem a procurar que os professores se assumam enquanto figuras de referência, de modo a ser possível o desenvolvimento de relações de afinidade e de proximidade. Neste sentido, trata-se de um quadro em que o professor é confrontado com desafios mais exigentes, fundamentalmente no plano relacional. Essa exigência não se traduz num esvaziamento de importância social, mas sim numa espécie de apelo à mudança nos esquemas relacionais entre professores e alunos.

Não obstante os factores externos exercerem uma importante influência nos comportamentos dos alunos, é possível identificar que tais fatores não esgotam as possibilidades de criação de ambientes de sala aula em que os comportamentos propiciem à aprendizagem. No âmbito das ações pedagógicas existe potencial preventivo/interventivo sobre os comportamentos considerados desajustados.

Os alunos não se encontram desintegrados dos valores escolares dominantes - em matéria dos comportamentos. Procuram sim, exercer uma maior influência nas ordens que se estabelecem. Nesta linha, pode-se afirmar que os alunos procuram negociar com os professores a ordem que se estabelece nas salas de aula¹⁰. Assim, a relação de empatia e a negociação da ordem constituem-se enquanto elementos centrais para a transformação dos ambientes de sala de aula.

Seguindo esta lógica, as práticas de intervenção sobre os comportamentos considerados desajustados devem ser, na sua essência, práticas pedagógicas competentes na decifração dos códigos relacionais. As leituras desenvolvidas, ao longo do texto, indicam que é fundamental que as ações pedagógicas - no domínio da intervenção comportamental - se encontrem inscritas em culturas de escola vocacionadas para a promoção da empatia na relação com os alunos, de modo a constituírem-se enquanto processos sustentáveis e alargados nos seus efeitos. A criação de uma cultura de escola com tal vocação implica a articulação e o encaixe do perfil dos professores com um projeto educativo aberto à integração da diversidade e à promoção de oportunidades de crescimento dos alunos.

¹⁰ Esta conclusão vai ao encontro das perspetivas de Sara Delamont sobre as interações na sala de aula.

A reflexão crítica sobre as relações de poder e esquemas de exercício de autoridade nas escolas figura enquanto aspeto crucial a ser considerado, na construção de projetos pedagógicos de intervenção comportamental. A criação de empatia pressupõe, justamente, modos alternativos de exercício de poder da parte dos professores e das direções escolares. Esse poder, nos esquemas tradicionais de funcionamento escolar, surge como algo atribuído e reconhecido - nos seus desígnios simbólicos – de forma prévia às interações nas salas de aula e demais espaços escolares. Esta lógica, num quadro de escola democratizada, acolhe o desafio adicional da negociação. Os alunos tendem a questionar e a desafiar os moldes convencionais de exercício de autoridade, procurando influir nos seus limites virtuais. A compreensão destas tendências e a concertação da ação pedagógica nesse sentido tem a potencialidade de gerar tipos alternativos de autoridade - reconhecidos reciprocamente entre professores e alunos. A negociação da ordem permite, justamente, a criação dessa condição de reciprocidade.

À sociologia, nesse campo específico, reservam-se campos aliciantes de trabalho. Nomeadamente: a introdução da dimensão comportamental na atualização das análises sobre as dinâmicas de resistência institucional e no estudo dos contributos técnicos e científicos que os sociólogos poderão desenvolver nas escolas. Desafios para uma futura aventura analítica

V. Fontes

- Actas II Encontro de Sociologia da Educação “*Educação, Territórios e (Des)Igualdades*”, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27 e 28 de Janeiro de 2011
- Projeto *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*; (Junho, 2011), **Coordenação:** Pedro Abrantes, Rosário Mauritti, Cristina Roldão; **Equipa de terreno:** Liliana Alves, Patrícia Amaral, Inês Baptista, Telma Leal, Cristina Nunes, Tânia Rocha, Ana Teixeira; **Entidade proponente e financiadora:** Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) Ministério da Educação; **Entidade responsável pelo estudo:** Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) / Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

VI. Bibliografia

ABRANTES, Pedro, (2003), *os Sentidos da Escola: Identidades juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora

ABRANTES, Pedro (2011) “Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português”, *Análise social*, vol. XLVI (199), pp. 262-263

ANTUNES, Maria da Conceição, (1991), “Implicações da dinâmica escolar na motivação para a aprendizagem e no sucesso escolar. O Cenário da aula”, *Sociologia. Problemas e Práticas*, nº10, pp. 91-113

BARRÈRE, Anne, (2005), “O trabalho de equipa e os riscos da gestão da Turma”, *Análise social*, Vol. XL (176), pp. 619-631

BECKER, Howard S. (1977), *Uma Teoria da Ação Colectiva*, Rio de Janeiro, Zahar Editores

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte (1984), “O que é uma instituição social?”, in Marialice. M. Foracchi, José de Sousa Martins (orgs), *Sociologia e sociedade*, Rio de Janeiro/ São Paulo, Livros Técnicos e Científicos, pp.196-199

BERGER, Peter, LUKMANN, Thomas (1985), *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Editora Vozes

BOURDIEU, Pierre (1997), *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta pp.1-18

BOURDIEU, Pierre (2003), *Questões de Sociologia*, Lisboa, Fim de Século – Edições.

BOURDIEU, Pierre (2011), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Edições 70

DELAMONT, Sara, (1987), *Interacção na Sala de Aula*, Lisboa, Livros Horizonte

CHAVES, Miguel (1999), *Casal Ventoso da gandaia ao narcotráfico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais

CASANOVA, José Luís (1995), “A Teoria da Prática – uma prática menos teorizada?” *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº 17, pp. 61-73

COSTA, António Firmino da, (1999), *Sociedade de Bairro*, Oeiras, Celta

CONDE, Idalina, (1998), “Contextos, Culturas, Identidades” em José Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs), *Portugal, que modernidade?* Oeiras, Celta

CONTADOR, António Concorde, (2001), *Cultura juvenil negra em Portugal*, Oeiras, Celta

CONTADOR, António Concorde, FERREIRA, Emanuel Lemos, (1997), *Ritmo e Poesia: Os Caminhos do Rap*, Lisboa, Assírio e Alvim

FOSTER, Mary LeCron, (1994), “*Symbolism: The Foundation of Culture*”, Companion Encyclopedia of Anthropology, London and New York, Routledge

GIDDENS, Anthony (2000), *Dualidade da Estrutura*, Oeiras, Celta Editora

GIDDENS, Anthony, (2005), *As consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora

GOFFMAN, Erving, (1988), *Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro, LTC Editora

GOFFMAN, Erving, (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Santa Maria da Feira, Relógio D`Água Editores

GOMES, Carlos Alberto, (1987), “Interacção selectiva na escola de massas”, *Sociologia*, nº3, pp.35-49

GOMES, Rui, (1993), “Em busca de uma identidade perdida: o estudo qualitativo das culturas de escola”, *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº14, pp.105-126

GOMES, Rui Machado, (2001), “A Globalização da Escola de Massas: Perspectivas institucionalistas e genealógicas”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº61, pp. 135-167

JAVEAU, Claude (1980), “Instituições e análise institucional”, em António Joaquim Esteves, Arnaldo Jorge Fleming, *Sociologia*, Porto, Porto Ed.

MACHADO, Fernando Luís, António Firmino da costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova e João Ferreira de Almeida (2003), “Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp.45-80

MAALOUF, Amin, (2002), *As Identidades Assassinas*, Oeiras, Difel

MARTINS, Moisés de Lemos (1993), “A Epistemologia do Saber Quotidiano”, nº37, pp. 79-103

MERTON, Robert K., *Sociologia: Teoria e Estrutura*, São Paulo, Editora Mestre Jou, pp.203-234

MONTAIGNE, Michel De (1993), “Da Experiência”, *Revista Crítica de Sociais*, nº37, pp.11-32

NUNES, João Arriscado, (1996), “Fronteiras, hibridismo e mediatizações: os novos territórios da cultura”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45, pp.35-71

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van, (2003), *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva

SEBASTIÃO, João (Org.), (2010), *Violência na Escola: Tendências, Contextos, Olhares*, Chamusca, Edições Cosmos

SEBASTIÃO, João; ALVES, Mariana Gaio; CAMPOS, Joana, (2003), “Violência na Escola: Das Políticas aos quotidianos”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº41, pp.37-62

PAIS, José Machado, (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda

PAIS, José Machado, (1993), “Nas Rotas do Quotidiano”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº37, pp. 105-115

PAIS, José Machado, (2002), *Sociologia da Vida Quotidiana*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais

PAYET, Jean-Paul, (2005), “A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade”, *Análise Social*, vol. XL (176), pp.681-694

Anexos

Anexo A. Alunos do 2º Ciclo com mais presenças na Sala GIC

Turma	Aluno/a	Presenças na sala GIC – Ano lectivo 2010/11
5ºA	Aluno 1	45
	Aluno 2	40
	Aluno 3	24
	Aluno 4	13
	Aluno 5	10
5ºB	Aluno 1	20
	Aluno 2	11
	Aluno 3	11
5ºC	Aluno 1	30
	Aluno 2	30
	Aluno 3	20
	Aluno 4	16
	Aluno 5	14
	Aluna 6	14
	Aluno 7	13
	Aluna 8	13
6ºC	Aluna 1	28
	Aluno 2	22
	Aluno 4	21
	Aluno 5	13
	Aluno 6	10

Anexo B. Guião de entrevista - docentes¹¹

1. Apresentação

Idade:

Cargo/funções que desempenha actualmente no ensino:

Cargo/funções que já desempenhou no ensino:

Tempo que desempenha funções no ensino:

As escolas em que trabalhou:

2. Representações

- 2.1. Qual é a sua opinião sobre o comportamento dos/as alunos/as com que já trabalhou?
- 2.2. Na sua opinião, como deve ser o comportamento dos/as alunos/as no contexto escolar?
- 2.3. No seu percurso no ensino, já foi confrontado com comportamentos, da parte dos alunos, que considerasse desajustados?
- 2.4. Na sua opinião, no que diz respeito aos comportamentos dos/as alunos/as, o que podemos considerar desajustado?
- 2.5. Na sua opinião, quais são as razões que motivam esses comportamentos?

3. Relação

¹¹ Este guião serviu de base para as questões colocadas aos alunos.

- 3.1. Na sua opinião, que tipo de relação é que um/a professor/a deve manter com os/as alunos/as?
- 3.2. Como descreve o relacionamento com os seus/suas alunos/as?
- 3.3. Como descreve o seu relacionamento com os/as alunos/as que, na sua opinião, apresentam comportamentos desajustados?

4. Estratégias

- 4.1. Que estratégias costuma utilizar para fazer face aos comportamentos que considera desajustados ao contexto escolar?
- 4.2. Na sua opinião, que tipo de medidas é que são as mais adequadas para intervir sobre os comportamentos que considera desajustados?
- 4.3. Na sua opinião, as medidas, que considera apropriadas, são aplicadas nas escolas?
- 4.4. Na sua opinião, as escolas estão preparadas para lidar com os comportamentos, dos/as alunos/as, que os professores/as consideram desajustados?

Anexo C. Entrevistas Docentes (dois exemplos)

Professora há 10 anos; 36 anos de idade; experiência em 4 escolas

. Opinião geral sobre o comportamento dos alunos nas escolas onde passou:

“É assim, eu estou numa escola TEIP agora...e isto é um mundo à parte, completamente à parte, porque noutras escolas o comportamento dos alunos, eles têm...o extravasamento deles é limitado. Não tanto como aqui, portanto, aqui, eles extravasam mais, aliás, é mais rápida a boca a falar do que o pensamento, e noutras escolas não, eles têm determinadas regras e, aqui, também existem essas regras, só que noutro lado eles cumprem mais as regras do que aqui.”

. A idealização do comportamento dos alunos

“(...) cumprindo as regras estabelecidas, não é?! (...) bastava que eles soubessem entrar dentro da sala, ficassem sentados e participassem, porque tar o professor só a falar e os alunos ali espedados, também não tem interesse nenhum, a participação é importante, mas participação ordeira...o que não acontece, a maior parte das vezes (...)”

. Exemplos de comportamentos desajustados vivenciados na sala de aula

“Quando aqui cheguei, o mais chocante era eu ficar a falar sozinha (...) eu estava a dar a aula, eu estava a dar a aula para mim, porque uns estavam a fazer desenhos, outros estavam com o telemóvel ou a jogar um jogo e se eu chamasse a atenção, eram capazes de se levantarem e de me fazerem frente, então eu fingia que eles estavam a trabalhar, para me auto-protoger também...isso acontecia. Hoje, as coisas já são um bocadinho melhores, já há alunos que têm interesse, que participam, que cumprem, portanto, as fichas, os trabalhos, querem participar, mas o que às vezes acontece, que não é bom é eles levantam-se do lugar sem pedir autorização (...) como também, insultarem-se verbalmente, uns aos outros, e os insultos passam a agressão, e isto é frequente. No início, quando eu vim para aqui, era muito mais frequente, agora as coisas estão mais ou menos, só acontecem uma vez ou outra, mas são este tipo de coisas, que é eles levantam-se, e para eles isso é natural, eles vão fazer aquilo que eles acham que podem fazer, que devem fazer e que lhes apetece, e isto é complicado (...)”

. O que mudou?

“É porque dantes havia...o medo, o medo. Nós não podíamos falar algumas coisas, porque o que pudesse parecer aos alunos ofensivo, e eram alunos que tinham 15, 16, 17 anos (...) e havia esse medo, de chamar a atenção, porque podíamos ter represálias graves, inclusive nos automóveis (...) todos os colegas, na altura, ou era os vidros partidos, ou era os carros vandalizados, portanto, este tipo de situações eram complicadas. Hoje, isso já não acontece, pelo menos, não acontece com tanta frequência (...) tem a ver com a idade dos alunos. Hoje, nós temos alunos de 11, 12, 13 anos, no 2ºciclo, 14, no máximo, e antigamente não. Eram raros os alunos que tinham esta idade, no 2ºciclo, portanto, logo o factor idade e o factor respeito, entre professor-aluno, agora, neste momento, creio eu, está muito melhor (...)”

. Como é que enfrentava a situação?

(...) eu ia sempre com o coração nas mãos, tentava disfarçar ao máximo qualquer tipo de temor, tentava brincar com a situação, dizer umas graçolas no meio da matéria. Por exemplo quando havia problemas de matemática, que era, na altura, a disciplina que eu dava (...) utilizava problemas sobre futebol, sobre coisas do quotidiano, até, sobre comida, porque é uma coisa que eles gostam, de comer (...) e, de facto, quando não se confronta o aluno directamente, mesmo que ele não esteja a fazer nada (...) não se devia confrontar o aluno “então, não estás a fazer nada, vais para a rua! Ou trabalhas, ou vais para a rua!”, isso jamais! Portanto, era uma regra que (...) se tinha que ter em mente, que não podíamos fazer uma coisa dessas (...) confronto directo era, como se costuma dizer, tar a pedi-las. Portanto, era tentar manter o aluno na sala de aula, era tentar estabelecer uma relação professor-aluno de forma a que nos pudessemos entender ou conversar (...).

. O que motiva esse tipo de comportamentos?

Os miúdos não têm acompanhamento por parte dos pais (...) muitos vêm sem o pequeno-almoço e, às vezes, até mesmo, sem o jantar (...) sem alimentação, quer dizer, há irritabilidade, há falta de capacidade de raciocínio, falta de concentração, portanto, qualquer coisa que os obrigue a concentrarem-se, a fazer, a trabalhar, isso causa logo conflito e é perfeitamente compreensível que isto aconteça. (...) eu acho que o facto dos pais estarem até muito tarde a trabalhar, não darem esta atenção aos próprios filhos, cria este tipo de situações (...) quando isto não há, eles estão em auto gestão e auto-gestão numa criança é...é horrível!

. Relação com os alunos

Não há uma receita (...) é assim, eu gosto de gracejar com eles (...) aproveito sempre coisas das vivências deles para a aula (...) tento dar importância ao que eles dizem (...) isto é importante, é valorizar os trabalhos que eles fazem (...).

. Diferenças de comportamentos entre rapazes e raparigas

Rapazes, as agressões eram (...) se calhar porque havia, provavelmente, mais rapazes do que raparigas (...) e porque acho que é a aquela coisa do macho que tem de se impor (...) porque as meninas entre elas acabam por ganhar o seu clã, mas não se vê tanta agressividade, nos corredores, como entre rapazes. Acho que é uma coisa de hormonas, sei lá!(...)

. Diferenças entre turmas

(...) Existe! Há alunos que estão predispostos para estarem. Há outros que não, já vêm com a predisposição de não estar, de não fazerem (...).

. Postura do professor

(...) o professor não tem que ser como aquela pessoa que está ali, como figura física, direito e mando e... (...) também o professor não tem que de ser o amigalhaço (...) o professor é o professor!

. Intervenção com os alunos com os comportamentos desajustados

(...) quando os limites são ultrapassados, aí tenho de os convidar a sair (...) se eles não estão predispostos, por diversos factores, ou porque não comeram ou porque tiveram problemas em casa ou porque não querem mesmo aprender, não vale a pena tentar abrir a cabeça porque as coisas não entram lá (...) quando eles não estão dispostos, não vale a pena!

. Outras Estratégias

(...) eu, antes, converso com eles, antes de os mandar para a rua (...) no dia seguinte, quando entram na sala de aula, eu não vou rebater o que aconteceu (...) isso é estar a abrir uma ferida, portanto, faz de conta que não aconteceu nada (...).

. Que medidas no domínio das políticas educativas?

(...) as escolas já têm as medidas que são adequadas, o aluno quando tem x número de faltas disciplinares deve ser submetido a um processo disciplinar, além do encarregado de educação ser chamado à escola, ser responsabilizado também pelas atitudes do seu educando (...) depois existe outros trâmites legais que as escolas têm, quer dizer o aluno tem que ser suspenso, o aluno tem que sentir que, de facto, tem que mudar (...) é sempre um mecanismo...será que se vai conseguir, neste ambiente que nós estamos? Então, se os pais não lhes dão de comer às vezes, como é que vão dar educação? (...) nós aqui, é o que eu digo, somos pais, somos educadores, somos professores, somos psicólogos, somos terapeutas, quer dizer, somos tudo um pouco (...).

Olha, uma das coisas é: pô-los a trabalhar! Trabalhar...trabalho físico, mesmo! Epá, há prá aqui tanto terreno aqui, à volta aqui na escola, que tá só com pedregulhos, não tem árvores, não tem flores, não tem nada...epá, é arranjar-se terra, arranjar-se as enxadas, arranjar-se alguém que perceba de jardinagem, epá, é pô-los jardinar, pô-los a trabalhar (...) (mas como medida correctiva?) até antes de ser correctiva, preventiva, mesmo! Dar-lhes trabalho, valorizar o trabalho porque eles precisam valorizar o trabalho...percebes?

(...) ou obrigar os pais a também terem uma certa responsabilidade, porque muitos deles, e agora eu vou ser curta e grossa, recebem apoios sociais de toda a maneira e feitio, (...) abonos de família, recebem os rendimentos mínimos...epá, tem que haver uma forma destes pais serem também responsabilizados pelas acções e comportamentos dos seus educandos...é haver cortes! Em Espanha, isto acontece! (...) quando os alunos têm x números de faltas disciplinares, quando após suspensão, após uma série de trâmites, continuam sem respeitar as regras da escola, é cortado os subsídios aos pais (...) quer dizer, tem que haver uma maneira, tá certo que é uma coisa muito chocante, não é? Epá, (...) se calhar se não dá de uma maneira, tem que ser da outra!

. O comportamento nas outras escolas

(...) nas outras escolas, as coisas vão funcionando. Sei que tenho ouvido colegas, que dizem que isto também tá tudo a piorar, que os alunos estão a piorar, que isto é uma coisa que já se está a generalizar (...) em termos de comportamento, isto já está a começar a generalizar...um pouco (...) mas eu, agora, não tenho a noção da realidade das outras escolas (...).

. A descrição da evolução dos comportamentos dos alunos

Não está muito bem! Eu, no meu tempo, falando do meu tempo, eu nem abria a boca, a não ser que pusesse o dedo no ar e a professora me permitisse falar e isso não acontece (...) é um esforço constante dos professores para que haja a disciplina, mas o desrespeito tem sido tão grande, tão grande para com os professores e isto começa do topo. A partir do momento em que se ouve falar, na televisão, que o Ministério de Educação faz isto, não sei quê, retira isto aos professores, retira aquilo, vêm-se as manifestações, vê-se isto tudo...quer dizer, tudo isto é um...é uma bola de neve que vai aumentando e eles vão apanhando estas coisas todas. Sabem que o professor não pode fazer determinadas coisas, sabem que o professor é avaliado, sabem que o professor pode ter muitas penalizações (...) e valem-se, muitas vezes, desse tipo de situações. Por exemplo, um aluno, se quiser, pode dar uma bofetada num professor e o professor não pode responder da mesma forma. É compreensível (...) o professor não pode responder, mas eles sabem disto (...) sabem que a sua penalização não é imediata (...).

. As escolas estão preparadas para lidar com os comportamentos considerados desajustados?

(...) eu acho que as escolas têm (...) por um lado, têm mecanismos, mas por outro lado, têm medo de accionar os mecanismos que têm à disposição (...) por exemplo, na Apelação, houve situações em que, de facto, os alunos deveriam ser, imediatamente, retirados da escola por determinadas situações que ocorreram, e não foi feito e a situação piorou, enquanto que outros alunos tiveram a aguentar agressões, bulliying, até chegar ao extremo e, quando nós chegámos ao extremo, já muitas vítimas se fizeram (...). Hoje, temos situações em que há, imediatamente, uma acção (alusão à equipa técnica da escola) (...) está a acção (...) mas epá, eu acho que, se calhar, de vez em quando, devíamos ser mais rígidos, mais rígidos, ajudava um bocadinho mais (...).

Professora há 11 anos; 34 anos de idade; 8 escolas de ensino básico

. Opinião geral sobre o comportamento dos alunos nas escolas onde passou:

(...) aquilo que eu acho é que os miúdos, hoje em dia, não têm princípios. Há muita falta de princípios, de moralidade, de...epá, princípios, não interessa! De educação (...) e andam muito desorientados porque a sociedade também os leva a isso, não é? Não é que eles sejam

culpados, não é isso que eu digo, mas, às vezes, também são, mas isso é um aparte, mas, seja como for, os miúdos andam perdidos, andam à deriva, completamente à deriva (...) de uma forma geral.

. O “bom” comportamento – a idealização

Acho que tudo é possível, desde que haja respeito. (...) bastava isso mudar, para que tudo resto mudasse. Lá está a tal ideia de princípios. (...) nunca vai haver alunos sempre só bons, isso é impossível! Nem sequer faz sentido! Não é essa a ideia! (...) a atitude (...) para com toda a comunidade escolar era completamente diferente daquela que é hoje e acho que isso não ajuda nada para que haja um bom ambiente, principalmente, para eles, porque nós, entre nós, felizmente, vai havendo...

. O “mau” comportamento na sala de aula

(...) desajustado é todo aquele que tenta demonstrar ser o que não é ou que tenta ser algo que nem sequer é possível (...) alguém que está sempre a quebrar as regras, propositadamente (...). (...) eu estou a falar de coisas, as mais graves (...) toda a gente foge a norma, ninguém é perfeito e nem ninguém leva isto a 100%, só que uma coisa é tu entrares na sala atrasado e não tiras o boné e só tiras depois, sei lá! Outra coisa é tu bateres a porta e nem sequer dizeres “com licença!” e outra coisa é tu chegares, entrares e se começares logo a ser mal-educado com o professor, a gozar com os colegas, a bater nos colegas...quer dizer, temos que depois também ver as extremidades (...).

. O que motiva esses comportamentos?

Uii! Cada caso é um caso completamente diferente, mas, normalmente, tem a ver com a sociedade em si. Da forma como os miúdos vivem e tudo o que está por trás. Normalmente, não tem muito a ver com a escola. Tem a ver com coisas bem mais graves do que aquilo que é a escola para eles.

. Relação professor - aluno

O tipo de relação é de confiança, educação e confiança. Tu tens que não mentir nunca a um aluno (...) é preferível, às vezes, seres duro não mentindo do que mentindo para não ser duro...porque perdida a confiança, perdes tudo.

. Estratégias

São sempre os mesmos! Chamadas de atenção e utilizar os meios que tenho ao alcance (...) para os castigar. Porque eu acho que o castigo é a melhor forma de repreensão, para eles perceberem que não estão a agir correctamente.

(...) começo sempre por dialogar, quando o diálogo não funciona passo para a disciplinar...ah, isso é sempre, sim! (...) aplico aquilo que são as normas que devem ser cumpridas.

O sistema educativo está preparado para lidar com as questões de indisciplina?

(...) não, porque a escola, para os miúdos e até para os pais, perdeu autoridade. (...) foi do oito para oitenta, né? Antigamente não se podia nada, agora pode-se tudo (...) toda a gente tende em crer mais no aluno, no encarregado de educação, no funcionário, do que no professor. O professor (...) tá completamente desacreditado. (...) Atenção (...) estamos a generalizar.

Anexo D. Entrevistas Alunos (dois exemplos)

Alunos 8º Ano

. Na vossa opinião, o que é indisciplina na sala de aula?

Patrícia (14 anos): (...) não tem educação, não tem respeito (...) não é uma pessoa séria, tá sempre a fazer brincadeiras (...) é uma pessoa muito malcriada (...).

Anita (14 anos): Para mim (...) são aquelas pessoas que fazem tudo o que não é bom, mas para eles tão a fazer o mais correcto possível.

Dino (14 anos): Para mim, isso de indisciplina na sala é como se a N. disser uma piada, gozar ou errar mesmo no português e o A. rir-se, eu também vou ter essa tendência, como ele é meu amigo, vou ter essa tendência de rir e gozar ainda mais (...) e se eu gozar mais, haverá uma parte que o A. também irá gozar porque vê-me a gozar, também quererá fazer o mesmo porque somos amigos, divertimos sempre assim, acho que é isso.

. O comportamento é igual com todos os professores?

Patrícia (14 anos): É diferente (...) tem aqueles professores como a professora de x, que é uma pessoa que dá muitos mimos (...) há professores que dão mais atenção a uns do que a outros (...) isso faz com que os alunos não tenham o mesmo comportamento com uns stôres do que com outros.

Nádia (14 anos): (...) há professores e professores! Há aqueles alunos que (...) são indisciplinados com certos professores, porque se eu fosse (...) indisciplinada, se eu gostasse (...) da maneira como aquele professor dirige a aula, como ele trata os alunos é claro que eu (...) ia fazer um esforço que é para me manter bem (...) naquela aula (...).

Alex (15 anos): (...) eu não acho, porque cada aluno deve ter a sua mentalidade e saber o quê que faz, não é os professores que vão influenciá-lo para (...) ele ter indisciplina (...).

. O professor ideal?

Nádia (14 anos): (...) é aquele que compreende, que fala com os alunos, que esclarece as dúvidas (...).

Patrícia (14 anos): (...) os professores têm que ter paciência (...) mas nós também temos que ver que nós temos de tar com atenção à aula, logo no momento que entramos na sala. Temos que (...) separar o recreio com a aula (...) um professor (...) que consiga pôr a turma de maneira que nenhum dos alunos fique prejudicado na aula (...) que consiga pôr tudo ao mesmo nível (...).

Alex (15 anos): (...) que fale conosco...

Anita (14 anos): (...) é aquele que não faz separação dos alunos (...).

Dino (14 anos): (...) compreensivo, que ajuda os alunos (...) não fala mal com os alunos (...).

Alunos CEF

. O que pensam sobre o comportamento dos alunos nesta escola?

Samuel (14 anos): Péssimo (...) não estudam (...) portam-se mal (...).

Emílio (15 anos): Acho que eles poderiam melhorar mais o comportamento (...).

Oswaldo (16 anos): Eles não têm respeito pelos professores e eles aproveitam aqui porque em casa eles não fazem isso (...).

. O que motiva esses comportamentos?

Bruno (17 anos): O comportamento de alguns alunos depende dos pais (...) há outros que os pais não têm tempo, porque têm de trabalhar para ajudar eles e eles nem assim percebem e comportam-se mal. Há outros tipo têm uma vida estável, boa e fazem mesmo a malcriação porque querem mesmo, é deles mesmo (...) só têm respeito pelos pais e mais ninguém (...) e há outros (...) tipo não têm aquela vida boa mas nem assim têm esse tal comportamento indisciplinado (...) às vezes, têm aquele comportamento porque tá nervoso e tal.

e os que se comportam bem, têm esse comportamento porquê?

(...) aqueles sabem o que vêm fazer para a escola (...) há outros que vêm aqui tar por estar, há outros que vêm aqui só para tar com os colegas e fazer barulho e perturbar as aulas (...) esses tais alunos que querem aprender, são aqueles que são os mais prejudicados (...) há um que reina. Quando aquele que reina sai, há outro que vai logo a correr a querer reinar a zona também (...) um faz a palhaçada, outro quer fazer a palhaçada, depois se o outro sai, faz o outro a palhaçada (...).

. Na vossa opinião, o que é indisciplina na sala de aula?

Bruno (17 anos): (...) há vários tipos de mau comportamento (...) não é só aquilo de gritar (...) há as pessoas que identificam mau comportamento por agressividade e mal expressar das coisas que falam (...).

Ricardo (15 anos): Os miúdos que ficam a gritar na sala, que ficam a falar mal com os professores, levantar sem autorização, atirar coisas pelo ar, dançar (...) ouvir música na sala, teclar (...).

. Porquê?

Ricardo (15 anos): Muitas vezes é tipo (...) tão “presos” em casa. Não têm tipo com quem falar depois vêm prá aqui para a escola fazer isso (...) aqui na escola, tipo tão mais à vontade (...).

Samuel (14 anos): Rebentam!

. Mas isso quer dizer que há menos regras na escola?

Bruno (17 anos): Não quer dizer (...) menos regras. É que eles tão no meio dos seus colegas e sentem-se à vontade no meio dos seus colegas (...).

. O mau comportamento é mais brincadeira ou é malcriação?

Bruno (17 anos): Há outros que é mais malcriação porque são mesmo malcriados mesmo! Não tem como (...) fazer. Há outros que (...) fazem isso na brincadeira (...).

. O “mau comportamento” é com todos os professores?

Ricardo (15 anos): É só com alguns!

Bruno (17 anos): É só com alguns (...) há outros que, com o tempo, vão tendo respeito daqueles alunos. Há outros, nem assim (...) eles não respeitam. Não respeitam mesmo (...) há professores que tentam, mas não conseguem mesmo (...).

Ricardo (15 anos): (...) tem aqueles professores (...) tipo que te ajudam (...) tu achas fixe, yah, não vais portar mal com ele, porque ele é fixe contigo tu vais ser fixe com ele (...).

Emílio (15 anos): (...) alguns professores também gritam muito com os alunos e os alunos também não gostam que os professores gritam com eles (...).

. Rapazes ou raparigas?

Ricardo (15 anos): Tem aqueles rapazes que portam mal como tem aquelas miúdas que portam mal (...) aquelas miúdas que não têm respeito mesmo (...) querem ser como os homens (...) vou fumar, vou roubar, vou usar fato de treino (...) isso não!

Bruno (17 anos): (...) A maioria, acho eu, acho que são os rapazes

. Estratégias

Bruno (17 anos): (...) também não é sempre falar, falar, falar com esse tal aluno, porque depois cansa também o aluno. O aluno chega ali, tás a falar, nem vai olhar para ti, fica só a dizer que “sim, sim!”, nem te liga. Mas tipo (...) fazeres (...) uma actividade com ele (...) a actividade tem que dar o exemplo que o que ele fez que tá errado(...) tás a ver? (...).

Ricardo (15 anos): (...) “porquê que te portas mal?”, o miúdo vai dizer sempre que não sabe (...) muitos não sabem (...) muitos só por fama (...) para dizer “aquele portou bué mal (...)!”

Bruno (17 anos): (...) querem ter um tipo de atenção de alguém (...) normalmente, eles querem ganhar o respeito dos colegas (...) a fingir que são nervosos (...).