MARIA ELISA FRAÚSTO COELHO RAMOS

VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS JOVENS CONTRIBUTOS PARA A GESTÃO E AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NA ESCOLA BÁSICA 2, 3 MONTE DE CAPARICA.

Orientadora: Professora Doutora Isabel Cristina da Conceição Passarinho

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Serviço Social

Lisboa

2017

MARIA ELISA FRAÚSTO COELHO RAMOS

VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS JOVENS CONTRIBUTOS PARA A GESTÃO E AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NA ESCOLA BÁSICA 2, 3 MONTE DE CAPARICA.

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Serviço Social – Gestão de Unidades Sociais e Bem-Estar, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 26 de Abril, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação de Júri nº. 182/2018, homologado a 11 de Maio de 2018,com a seguinte composição:

Presidente: Prof.ª Doutora Hélia Bracons Carneiro
Arguente: Prof.ª Doutora Elisete Simões Diogo
Orientadora: Prof.ª Doutora Isabel Cristina da Conceição Passarinho

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Serviço Social

Lisboa

2017

Dedicatória

Ao meu filho Nuno Pedro, o meu menino, a minha força, esperança e inspiração.

Ao meu marido Nuno Alexandre pelo seu amor e dedicação.

Aos meus avós as minhas estrelas de coragem.

Aos meus pais por todo o amor incondicional e pela confiança.

Agradecimentos

Elaborar uma dissertação de mestrado não é um procedimento individual, uma vez que se constrói com a contribuição de várias pessoas que directa ou indirectamente influenciam o seu trajecto. Assim, agradeço de forma sincera a todos que me acompanharam e colaboraram neste percurso.

Agradeço à minha orientadora – Professora Doutora Isabel Passarinho – pela pessoa inspiradora que é, pela sua sabedoria, pela sua exigência, pelo incentivo nas respostas às minhas dificuldades e por nunca ter desistido de mim.

À minha amiga Ângela Santos que me apoiou desde o primeiro dia nas horas de maior dificuldade, pela sua compreensão, incentivo e pela força que me transmitiu ao longo deste tempo.

Aos meus colegas e amigos pelo apoio imprescindível, em especial à Maria José, à Dinora Ramos, à Sílvia Faim, ao Pedro Cadete e ao Bruno Ermida, e a todos aqueles que não menciono o nome mas têm um lugar especial no meu coração, pelo apoio e pela compreensão da minha ausência nos momentos especiais.

Às minhas colegas de Curso por todos os momentos que partilhámos juntas neste longo caminho.

Agradeço à escola onde trabalho em particular à Direcção, por ter permitido realizar o estudo na organização e pela disponibilidade de recursos necessários à concretização do trabalho.

Um agradecimento muito especial a toda a minha família designadamente às pessoas que foram o suporte e apoio neste meu percurso.

Às crianças deste mundo e em particular aos alunos com quem trabalho por serem a razão desta investigação, no comprometimento com a melhoria contínua da organização escolar escolhida.

Por fim, agradeço às profissionais entrevistadas pela disponibilidade e colaboração neste do estudo, revelando os contributos para o enriquecimento dos resultados obtidos.

Resumo

Actualmente a escola enfrenta desafios complexos sendo preciso pensar e reflectir sobre alguns dos seus problemas como a violência escolar.

A violência escolar surge sobretudo de interacções sociais entre alunos, contudo trata-se de um fenómeno com diversas dimensões e interpretações sem uma explicação única e com manifestações e gravidades diversas, com elementos que contribuem para a sua existência e permanência.

Neste âmbito, quisemos compreender melhor o fenómeno da violência escolar privilegiando a perspectiva dos alunos.

O pressente trabalho trata de um estudo de caso numa Escola Básica no Concelho de Almada.

Para concretizar o estudo e dar voz aos alunos, realizámos um percurso iniciático pela metodologia mista com recurso a um inquérito por questionário aos alunos de três turmas do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico - 5º, 7º e 9º anos, uma entrevista colectiva a dez alunos de diferentes anos de escolaridade (com percursos e desempenhos escolares também diferentes), e ainda uma entrevista em profundidade a uma aluna dita problemática. Realizámos ainda três entrevistas a profissionais que se distinguem pelo seu percurso e desempenho profissional em contexto educativo.

Os resultados do estudo apresentam percepções que os alunos têm da escola e da violência escolar permitindo-nos identificar formas de gestão e práticas socioeducativas que podem interferir na prevenção e redução da violência.

Palavras-chave: Violência Escolar, Educação, Escola, Gestão e Práticas Socioeducativas

Abstract

Nowadays school is facing complexes challenges and there's a need to think and reflect about some of their problems like school violence.

School violence emerge mainly due to social interactions between the students, although it's a phenomenon with several dimensions and interpretations without a single explanation, with manifestations and different severity, with elements which contributes to their existence.

In this context, we wanted to understand better the phenomenon of school violence, especially through the eyes of the students.

This work is focused on a case study in Escola Básica, in Almada county.

To materialize this study and give a voice to the students, we made an initial course by the mixed methodology with resource to questionnaire survey to the students of three classes of the second and third cicles of the Basic Education - 5^{th},7^{th} and 9^{th} degree, a collective interview to ten students of differents years of schooling (with different performances between them), and also an in-depth interview to a so called problematic student. It was also implemented three interviews to professionals, which their path and professional performance distinguish them in the educative context.

The result of the study presents student's perceptions about school and school violence, which permits to identify ways of management and social-educational practices which can interfere in prevention and reduction of school violence.

Key words: school violence, education, school, management and social-educative practices

Lista de Siglas

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

DAS – Diagnóstico Social de Almada

DGE – Direcção-Geral de Educação

EBC – Emprego de Base Cultural

EU – SILC – inquérito às condições de Vida

GNR – Guarda Nacional Republicana

HBSC – Health Behaviour in School- aged Children

INE – Instituto Nacional de Estatística – Statistics Portugal

MEM – Movimento da Escola Moderna

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAC – Plano de Acção Cultural

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PDS – Plano de Desenvolvimento Social de Almada

PDSCA – Plano de Desenvolvimento Social do Concelho de Almada

PER – Plano Especial de Realojamento

PIA – Plano Integrado de Almada

PSP – Policia de Segurança Pública

SATA – Serviço de Atendimento ao Aluno

SEP – Relatório de Segurança das Escolas Públicas

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritário

UNESCO – United Nations Educational, Scientifical and Cultural Organization

UNICEF – Agência das Nações Unidas para a Infância

USALMA – Universidade Sénior de Almada

Índice

Lista de Siglas **5**

Índice de Figuras **8**

Índice de Tabelas **9**

Índice de Gráficos **10**

Introdução 12

Capitulo 1 - Um olhar sobre a educação e a escola 15

1.1A Educação para todos 15

1.2. O papel da Escola 22

1.3. Modelos Educativos 30

1.4. Vulnerabilidades Sociais 38

1.5. Família (s) e a participação na escola 45

1.6. Aprendizagens e afectos 53

1.7. Gestão e Cultura Organizacional 59

Capitulo 2 – Violência (s) na escola 67

2.1. O conceito de violência 67

2.2. Violência (s) escolar (es) 70

2.2.1 Bullying 76

2.3. Dados sobre a Violência Escolar 77

2.4. As relações potenciadoras de violência 81

2.5. Violência (s) - Que dimensões? 83

2.6. Factores de Risco e Factores Protectores 91

2.7. Vítimas e Agressores 95

Capitulo 3 – O caso da Escola Básica 2, 3 99

3.1. Território de Almada 99

3.1.1. População 99

3.1.2. Caracterização socioeconómica 100

3.1.2. Sistema Educativo do Concelho 106

3.2. Enquadramento do Agrupamento de Escolas Monte de Caparica 109

3.3. Caracterização da Escola Básica 2,3 110

3.4. O Clima da Escola 116

Capitulo 4- Fundamentação do percurso metodológico 123

4.1. Metodologia Mista 125

4.2. Objecto e objectivos de Estudo 129

4.2.1. Objecto 129

4.2.2. Objectivos 129

4.3. Modelo de análise 130
4.4. Estudo de caso 134
4.5. Técnicas utilizadas 139
4.6. Constituição e caracterização da Amostra 146
Capitulo 5- Tratamento e interpretação dos dados 152
5.1. A voz dos Sujeitos-Alunos 152
5.1.1 Sobre a escola 152
a)Percepções sobre a Escola na generalidade 152
b) Percepções em detalhe sobre os tempos e espaços/ ofertas educativas formais e não formais da escola 155
c) Motivações e Expectativas 159
d) O que os alunos mais e menos gostam na escola 161
5.1.2. Sobre a violência escolar 168
a) A violência não é toda igual (tipos) 169
b) Factores de risco e factores protectores 175
c) Sugestões para diminuir a violência escolar 177
5.1.3. Sobre a gestão e práticas educativas - Uma escola que querem diferente 178
5.2. A voz dos profissionais de Educação Entrevistados 179
5.2.1. Sobre a escola 179
a) Motivação profissional 179
b)Preocupações 180
5.2.2. Sobre a violência Escolar 182
a) Padrões de violência difíceis de inverter 183
5.2.3. Sobre a gestão de autoridade na escola e práticas socioeducativas – estratégias pedagógicas utilizadas com sucesso 185
5.3. Interpretação dos dados – a voz da investigadora 190
Capitulo 6-Considerações finais 202
6.1. Limitações do estudo e investigações futuras 206
Bibliografia 208
APÊNDICES I

Índice de Figuras

Figura 1 – Hierarquia das Necessidades de Maslow …… 51

Figura 2 – Elementos para a construção do quadro referencial …….. 134

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Ocorrências registadas por Tipo de Actos nos anos lectivos 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011 ……..… 76

Tabela 2 – Dimensões de contrastes nas comunidades metodológicas ……. 124

Tabela 3 – Modelo de análise …… 128

Tabela 4 – Caracterização dos Profissionais Entrevistados …….. 145

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Evolução das taxas de retenção de alunos de 2º ciclo ……. 109

Gráfico 2 – Evolução das taxas e retenção de alunos de 3º ciclo ……..…. 110

Gráfico 3 – Percentual global de alunos do 1º ao 9º ano com classificação positiva a todas as disciplinas/áreas disciplinares ……..….. 111

Gráfico 4 – Idade …… 144

Gráfico 5 – Género ……. 145

Gráfico 6 – Nacionalidade …….. 145

Gráfico 7- Com quem vive ……. 146

Gráfico 8 – Escola …….. 148

Gráfico 9 – Professores …….. 149

Gráfico 10 – Colegas …….. 149

Gráfico 11 – Funcionários …….. 149

Gráfico 12 – Existem professores Importantes? ……. 150

Gráfico 13 – Os funcionários são: …….. 150

Gráfico 14 – Aulas …….. 150

Gráfico 15 – Aulas substituição …….. 151

Gráfico 16 - Disposição da sala …….. 152

Gráfico 17 – Ludoteca …… 152

Gráfico 18 – Centro de Recursos …… 152

Gráfico 19 – SATA ……. 153

Gráfico 20 – SPO …… 153

Gráfico 21 – Intervalos ……... 153

Gráfico 22 – A sua turma …… 154

Gráfico 23 – Os seus professores …… 154

Gráfico 24 – O ambiente da escola ……. 154

Gráfico 25 – Quando vem para a escola vem ……. 155

Gráfico 26 – Gosto de aprender coisas novas ……. 159

Gráfico 27 – Posso participar em actividades de que gosto ……... 160

Gráfico 28 – Tenho oportunidade de utilizar o Centro de Recursos …….. 160

Gráfico 29 – Oportunidade de me divertir no campo jogos ……... 160

Gráfico 30 – Estar com os amigos …….. 161

Gráfico 31 – Estar com os colegas nos intervalos …….. 161

Gráfico 32 – Oportunidade de conhecer novos colegas ……. 161

Gráfico 33 – Quando tenho problemas, há alguém que me ajuda …….. 162

Gráfico 34 – Há professores que são meus amigos …… 163

Gráfico 35 – Há pessoas que me guardam, é um local onde posso brincar em segurança ……..… 164

Gráfico 36 – Considera que há violência na escola? ……..… 164

Gráfico 37 – As brincadeiras são apenas pontapés e empurrões ……... 165

Gráfico 38 – Colegas que são gozados por outros ……..… 165

Gráfico 39 – Roubam coisas aos outros ……..… 166

Gráfico 40 – Nas filas fazem batota e passam à frente dos outros ……..… 166

Gráfico 41 – Chamam nomes que magoam …… 166

Gráfico 42 – Alunos estragam de propósito as coisas dos outros ……... 167

Gráfico 43 – Acontece-me ter medo de ir para o intervalo …… 167

Gráfico 44 – os intervalos são momentos agradáveis ……. 170

Gráfico 45 – Tenho colegas com quem gosto de estar nos intervalos …… 170

Introdução

Quando falamos da escola falamos de educação, aprendizagens e interacções sociais, um espaço onde se aprende a ser, a estar e a partilhar. Desejamos uma escola como lugar seguro, onde se possa ser feliz. Porém cada vez mais a escola se vê confrontada com a existência de um conjunto de fenómenos entendidos como anómalos, entre os quais podemos referir a violência escolar.

A violência não tem uma definição única. Quando falamos de violência escolar, referimo-nos a um fenómeno com diferentes manifestações e de diferente gravidade. De acordo com Barros (2010), existem elementos que podem potenciar formas de actuação consideradas como violentas, contudo não devem ser vistas numa lógica de relação causa-efeito. Aquilo que para uns é considerado violento pode não ser para outros. Neste sentido, considera-se fundamental perceber quais os aspectos que poderão influenciar o fenómeno da violência.

Tal como consta no relatório da UNESCO (2002), a educação deve promover a coesão e a paz, assumindo, assim, a escola uma importância cada vez maior na procura desta qualidade. Para além de proporcionar o desenvolvimento intelectual, a escola também se deve preocupar em promover o desenvolvimento afectivo e social.

No âmbito da violência, pretende-se desenvolver uma pesquisa acerca deste fenómeno em contexto escolar e conhecer aspectos que poderão influenciar a sua permanência nas organizações educativas.

Consciente de que se pode viver a escola de forma saudável, num ambiente favorável às aprendizagens, num lugar onde os alunos querem estudar, trabalhar e aprender, onde o professor quer e tem prazer de ensinar, onde está presente o convívio, a criatividade e o respeito por diferentes culturas, ideias e valores e onde situações como o abandono, a solidão e a tristeza podem ser compreendidas e aceites. E consciente, de que é na escola que podemos actuar, é na escola que este estudo se irá centrar.

Diariamente, enquanto interventora em contexto educativo, observo comportamentos e atitudes de jovens considerados problemáticos, mas também observo solidão e tristeza de jovens sem perspectivas de futuro, sem colo e amparo, sem uma mão para os encaminhar. É preciso perceber quais os factores que podem influenciar estes jovens a terem comportamentos desajustados para que estes jovens possam aproveitar o tempo e o espaço da escola para aprender outras formas de se relacionarem.

Serão as suspensões o caminho para prevenir? Talvez possa ser em alguns casos uma forma de punir, mas não de forma abrangente. Acredito que é possível reverter estes comportamentos, que existem caminhos possíveis de percorrer para responder aos problemas. E que é possível fazer hoje para ser melhor amanhã. Considerando que os jovens ditos problemáticos e as escolas não carecem todos da mesma "receita", é preciso conhecer para poder intervir.

A escola, com as suas formas de actuar, pode influenciar de forma positiva na prevenção destes fenómenos, contribuindo para a existência de uma aprendizagem viva e responsável, onde os alunos podem aprender de forma saudável e feliz, onde os comportamentos desajustados dotados de violência são penalizados mas sobretudo prevenidos.

Desta forma surge a inquietação para pensar e reflectir sobre a escola e aprofundar o tema da violência escolar, favorecendo a perspectiva dos jovens. É preciso ouvir, observar e reflectir para mais facilmente agir. Assim, para a elaboração desta investigação, procedeu-se a um estudo de caso, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos, no Concelho de Almada, no Agrupamento de Escolas Monte de Caparica.

Esta dissertação de mestrado tem como título: "A violência escolar na perspectiva dos jovens. Contributos para a gestão e para as práticas socioeducativas na Escola Básica 2, 3 Monte de Caparica."

Problemas complexos exigem reflexão crítica, soluções criativas e a experiência de novos caminhos. Partimos do suposto de que é necessário actuar para prevenir e para actuar é preciso compreender. Assim, o presente estudo tem como objectivo principal compreender o fenómeno da violência escolar no caso em estudo, privilegiando a perspectiva dos alunos, tentando encontrar contributos para que a gestão e as práticas socioeducativas possam diminuir e prevenir a incidência deste fenómeno.

Para alcançar este objectivo, recorreu-se a uma metodologia mista, centrada em entrevistas exploratórias a três agentes educativos, questionários aos alunos, um *Focus Grupo* a 10 alunos de diferentes turmas e ano de escolaridade e uma entrevista a uma aluna dita problemática da escola caso.

O presente trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo consiste numa abordagem aos temas e conceitos da educação e da escola constituído por 7 pontos que se interligam. Assim, no primeiro ponto, é perspectivado o conceito de

educação e a sua equidade na sociedade. No segundo ponto, é apresentado o conceito da escola, seguindo-se a abordagem do seu papel, dos seus modelos educativos, as vulnerabilidades sociais existentes, a participação da família, os afectos e as aprendizagens, e, por fim, a gestão e a cultura organizacional.

No segundo capítulo, é abordado o tema da violência escolar, apresentando as teorias explicativas sobre o fenómeno e os tipos de violência que existem na escola. Os dados sobre a violência, as relações potenciadoras e as dimensões da violência, os factores de risco e protectores e, para finalizar, as características das vítimas e agressores.

No terceiro capítulo, é apresentada a contextualização da escola caso. Apresentando assim, o Território de Almada (população e caracterização socioeconómica), o Sistema Educativo do concelho e, por fim, o enquadramento do Agrupamento e a caracterização da Escola Básica 2, 3 Monte de Caparica.

No quarto capítulo, é feita a descrição da metodologia da investigação com o percurso metodológico, a fundamentação e o modelo de análise, o objecto de estudo e os objectivos, a metodologia mista e os métodos utilizados.

O capítulo cinco é constituído pelo tratamento e interpretação dos dados. O tratamento dos dados é subdividido pela percepção sobre a escola e violência escolar na voz dos alunos, sujeitos da investigação, e a voz dos profissionais de educação entrevistados, e a identificação de formas de gestão e práticas socioeducativas. Na voz da investigadora é apresentada a interpretação dos dados. Por fim, seguem-se a s considerações finais.

Este trabalho é escrito ao abrigo do antigo acordo ortográfico.

Capitulo 1 - Um olhar sobre a educação e a escola

1.1. A Educação para todos

Durante muito tempo a educação escolar manteve-se nas sociedades para uma pequena elite, a educação era restrita e destinava-se a muito poucos.

O direito e acesso à educação surge com a modernização das sociedades, tornando-se um direito em que todos têm a possibilidade e liberdade para aprender, como forma de desejo, elevação pessoal e mobilidade social.

De acordo com Barros (2010), é durante os séculos XIX e XX, com o alargamento da escola a quase todas as classes sociais, que muitos pensadores, educadores e pedagogos reflectem sobre a educação. Em Portugal esta expansão ocorre após a Revolução do 25 de Abril de 1974. A partir da década de 80 do século passado assiste-se a uma explosão demográfica da população escolar no nosso país e a escola portuguesa começa a abrir portas a todas as camadas sociais, diferentes culturas, línguas, entre outros. A educação torna-se, assim, preocupação de muitos e não apenas preocupação exclusiva dos intelectuais, sobretudo porque os meios de comunicação permitem o acesso informativo à escala mundial daquilo que se pensa, do que se escreve e do que se fala.

Como refere Canário (2005), os anos 80 facultaram aquilo a que se chamou "descoberta da escola", ou seja, "o interesse, em termos de investigação e intervenção, por um nível meso, a que corresponde o estabelecimento de ensino, considerado como uma totalidade sistémica, mediadora entre as decisões de orientação política geral e os comportamentos dos actores individuais." (Canário, 2005: 38)

As transformações sociais, culturais e económicas associadas ao avanço acelerado da modernidade e da pós-modernidade têm-se vindo a reflectir nas comunidades escolares. Pois pensar na educação, nos nossos dias é:

> "Acima de tudo, pensar no mundo actual, num mundo global, cheio de contradições e contrastes, com imprevistos, ambiguidades e mudanças. Muitas mudanças. Mudanças rápidas e recheadas de incertezas, segundo os especialistas da educação. Neste mundo de mudança, parece imparável o mundo do conhecimento, o mundo da criatividade, do engenho, da especialização e das novas tecnologias." (Barros, 2010: 28).

De acordo com Sebastião (2010), a escola conseguiu parte do seu valor social com suporte na capacidade de proporcionar formas de mobilidade ascendente ou de manutenção de estatutos sociais anteriormente adquiridos, estabelecendo desse ponto de vista, durante muito tempo, um abrigo estável nas representações sociais de alguns grupos sociais, particularmente das classes médias. As transformações económicas e sociais, conforme o autor salienta, vieram questionar não só o papel do sistema educativo como também a segurança que proporcionava face ao futuro das novas gerações. Fala-se, assim, de uma crise que aparece associada à massificação, um problema estrutural comum a todos os países industrializados. "A escola aparece simbolicamente desarmada perante a massificação." (Canário, 2010: 59)

A massificação da escola e a diversidade sociocultural da população escolar são ainda vistas pelas classes médias, como afirma Sebastião (2010: 16), "classes perigosas para os percursos escolares dos filhos e o sucesso do processo de transmissão de valores e elementos culturais que os sustentam." Canário (2010) e Sebastião (1998) partilham do pressuposto de que estamos perante uma crise de legitimidade em que a educação aparece sem outra ideologia "se não o destino profissional dos alunos". (Villaverde Cabral, 2001, *cit in* Canário: 59).

Com a Globalização surgem novas formas no campo das políticas educativas que assentam em discursos como o da "valorização das competências, da avaliação externa como garantia de qualidade e instrumento de controlo, de desestatização das escolas, ou da regulação social (…)" (Teodoro e Aníbal, 2007: 20). Porém, e ainda de acordo com os autores, à semelhança de Correia (2000), há uma ausência na educação para a democracia e um aumento para a empresarialização neste campo. O século XXI orienta-se para o sucesso, para o desenvolvimento e crescimento económico, onde a educação surge para criar emprego. Pois, como refere Barros (2010: 29), a fórmula existente neste campo é sobretudo "educação = desenvolvimento".

Assim, com a entrada neste novo século, vivem-se tempos de globalização e não de humanismo, onde a educação é entendida como um caminho para a promoção do desenvolvimento da economia, uma via para o progresso, esperando que a produtividade aumente, bem como a riqueza, inovação e produção, descobrindo novos mercados e produtos. Mas, como afirma Barros (2010: 29), "esta luta pelo desenvolvimento económico não trouxe, ainda, grande felicidade à escola."

No pós II Guerra Mundial, surge o crescimento económico que proporcionou a redução de alguns limiares de pobreza, mas a desigualdade, exclusão e a violência continuam a existir e a aumentar dentro das sociedades, bem como o desenvolvimento tecnológico que contribuiu para a solidariedade e cooperação, mas ainda incita ao crescimento da intolerância cultural, religiosa, mobilização política e conflitos de identidade. A par deste macro contexto, espera-se da educação que encontre forma de responder a estes desafios. Contudo, e de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - intitulado "Repensar a educação: um bem mundial?", de 2016, a educação isoladamente não pode resolver todos os desafios relacionados com o desenvolvimento, mas uma abordagem humanista da educação pode contribuir para alcançar um novo modelo de desenvolvimento. Pois quando nos referimos à educação devemos ir para além de uma visão economista, procurando incluir as diferentes dimensões da existência humana, uma vez que,

> "Falar de educação é falar também de direitos humanos, a par da transmissão dos conhecimentos e saberes, de hábitos e comportamentos de vida, de padrões culturais, a modelação de atitudes face ao mundo, as quais são potenciadoras de padrões de gerar uma consciência cívica e humanista que se constitui como condição de preservação da cidadania e da identidade cultural de um povo." (Silva, 2004: 1)

A educação vai para além da aquisição de aptidões, ela envolve valores de respeito pela vida e pela dignidade humana, indispensável para a harmonia social num mundo melhor.

Como salienta Silva (2004), a educação nas sociedades em desenvolvimento aparece como meio de promoção da paz, da tolerância e do respeito pelos direitos humanos, pois é através da educação que se consciencializam cidadãos dos seus direitos e deveres, capazes de se assumirem como agentes transformadores de uma ordem social injusta.

De acordo com o relatório da UNESCO (2016), a visão humanista reafirma um conjunto de princípios éticos universais que devem ser o suporte de uma abordagem adaptada à organização da educação para todos. Esta abordagem tem implicações nos processos de aprendizagem que permitem a aquisição e conhecimentos relevantes e o desenvolvimento de aptidões ao dispor da nossa humanidade. Ou seja, a abordagem

humanista leva o diálogo sobre a educação para além do seu papel utilitário no desenvolvimento económico, servindo como guia para a transformação do panorama global da educação, de modo a facilitar a aprendizagem com vista ao desenvolvimento sustentável para todos.

O direito à educação integra-se num conjunto dos direitos consagrados como direito à dignidade, ao desenvolvimento da personalidade, à liberdade e ao fazer parte da vida da comunidade. Assim, o direito à educação representa

> "O direito de acesso à cultura patrimonial e aos resultados da actividade social e a possibilidade que os cidadãos têm de adquirir recursos cognitivos, afectivos e morais para poderem valorizar, usufruir, interpretar e transformar a realidade e a si próprios. Garantir o direito à educação é, deste modo, garantir o direito a uma existência condigna, compatível com o modo de vida democrático consubstanciador de uma cidadania plena, isto é, a fruição de direitos e deveres inscritos na condição de membro activo de uma comunidade histórica e culturalmente referenciada." (Silva, 2004: 4)

A educação expressa-se como condição de realização humana e como factor de compreensão e integração social, na base dos direitos de liberdade, consciência, opinião, e expressão, tal como consta na Declaração Universal dos Direitos do Homem, adoptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, no artigo 26º:

> "(…) A educação deve tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos. (…)"

Conforme nos apresenta o relatório da UNESCO (2016), os valores humanistas que devem ser a base e o propósito da educação envolvem o respeito pela vida e dignidade humana, a diversidade cultural e social, a igualdade de direitos e a justiça social, bem como o sentimento de solidariedade humana e responsabilidade compartilhada por um futuro comum. Ainda de acordo com este relatório "preservar e promover a dignidade, as capacidades e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza deveriam ser o propósito fundamental da educação no século XXI." (UNESCO, 2016: 42).

Esta vertente humanista da educação foi igualmente tida em conta no recente documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho nº 9311,

de 2016, intitulado "Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória" que apresentou alguns princípios que estão implícitos no trabalho de natureza curricular, um dos quais diz respeito ao perfil de base humanista, onde se afirma que cabe à escola o dever de prover os jovens de conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e para procederem no mundo enquanto bem a preservar.

É importante educar dentro destes princípios e valores para que se consiga alcançar a sustentabilidade e a paz.

A diversidade cultural é a maior fonte de criatividade humana, uma vez que envolve diversos modos de ver o mundo, e, de acordo com o relatório da UNESCO (2016), oferece diferentes abordagens para resolver problemas que nos afectam a todos e valoriza aspectos primordiais da vida: o ecossistema natural, a comunidade, o indivíduo, a religião e a espiritualidade. Deste modo, podemos considerar que a diversidade cultural é um bem precioso para o desenvolvimento humano sustentável.

Como menciona Silva (2004), o desenvolvimento emerge dos objectivos da educação, uma vez que se refere tanto à promoção do indivíduo como pessoa como ao progresso da sociedade, pois falar de desenvolvimento implica considerar a sua junção do diálogo com a democracia e os direitos humanos, de forma a que a actividade dos cidadãos garanta a preservação da herança cultural da humanidade, ou seja, a educação constitui-se como um factor de construção de identidade dos indivíduos face à sua própria comunidade, através da aquisição de valores e práticas que estabelecem relações com o mundo.

Segundo o relatório da UNESCO, "uma educação que empodera é aquela que constrói os recursos humanos de que precisamos para sermos produtivos, para continuarmos a aprender, para solucionarmos problemas, para sermos criativos e também para vivermos juntos e com a natureza em paz e harmonia." (UNESCO, 2016: 35). Pois, como consta neste mesmo relatório, a "educação é essencial para desenvolver as capacidades necessárias para expandir as oportunidades de as pessoas viverem de maneira significativa e com respeito à igualdade e à dignidade." (UNESCO, 2016: 36)

A educação pode ser a chave para um mundo melhor e também para um sentimento de realização pessoal dos indivíduos, beneficiando de condições de vida favoráveis. Assim, e de acordo com Silva (2014), a educação representa o consentimento de condições de fruição dadas aos cidadãos de uma educação que contribua para o seu

desenvolvimento pessoal e social, tendo em conta as necessidades e características de cada país e as exigências impostas pelos padrões de desenvolvimento.

Por fim, e recordando Canário (2005), a aprendizagem envolve uma tripla relação: uma relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Para o autor estes três aspectos são inseparáveis e é a articulação entre os mesmos que dá sentido às aprendizagens, pois, para ele, só se aprende se fizer algum sentido para o indivíduo, por isso a construção central da educação é a construção do sentido. Assim, a escola não se pode preocupar apenas com as questões técnicas, principalmente, com as disciplinas, porque a grande questão que está presente nas escolas, segundo o autor, é " a ausência de sentido para o trabalho escolar. A inserção social das actividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares constitui um aspecto decisivo para esta construção de sentido." (Canário, 2005: 159). Tal como é mencionado no relatório da UNESCO (2016), num mundo diferente, as necessidades de aprendizagem variam entre as comunidades. Assim, a aprendizagem deve reflectir o que cada cultura e grupo humano definem como fundamental para viver com dignidade, uma vez que, através de um melhor conhecimento do mundo, o indivíduo compreende-se melhor a si mesmo e ao outro.

Cada dia nasce uma mudança nos nossos olhos e é fundamental compreender a complexidade dos fenómenos mundiais na actualidade. Como refere Delors et al... (2010), no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, intitulado "Um Tesouro a Descobrir", de 2010, um sentimento de vertigem apodera-se dos nossos contemporâneos, onde existe a divisão entre a globalização e a busca pessoal das raízes de cada um, bem como referências e filiações. Como tal e de acordo com o autor, a educação deve fazer frente ao problema, visto que, mais do que nunca, se situa no centro do desenvolvimento da pessoa e das comunidades, tendo como missão que todos frutifiquem os seus talentos e potencialidades criativas, comprometendo cada um a ter a capacidade de assumir a sua própria responsabilidade e realizar o seu projecto pessoal, procurando um mundo mais justo e convivial. Deste modo, a educação assume o papel de consciencializar o indivíduo das suas raízes, ensinando-lhe o respeito pelas outras culturas. Assim, este respeito e conhecimento tornam-nos mais conscientes da nossa própria cultura e da existência de um património comum da humanidade. Pois, como afirma Delors (2010), é importante revalorizar as dimensões ética e cultural da educação, fornecendo recursos

para que cada um compreenda o outro na sua especificidade e é aqui, segundo este autor, que se deve orientar qualquer projecto sobre a educação. Para compreender o mundo é preciso compreender as relações que ligam o ser humano ao seu meio. Como consta no relatório para a da Comissão Internacional do séc. XXI, intitulado "Educação um Tesouro a Descobrir", de 2010, elaborado para a UNESCO, a educação deve ajudar a nascer um novo humanismo, com uma componente ética, essencial e com um espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e respeito pelos mesmos, contrabalançando uma globalização em que apenas se observam aspectos económicos. Pois, como afirma Delors (2010), é essencial a procura de aprendizagens de matéria que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente, conservando elementos essenciais de uma educação que ensine a viver melhor pelo conhecimento, pela experiência e construção de uma cultura pessoal. Assim, a educação deve preparar os indivíduos para que cresçam no mundo. Como afirmam Fadel, Bialik, e Trilling (2015), a educação pode ser uma ferramenta poderosa para o progresso social, uma vez que, bem planeada poderá contribuir para a formação de cidadãos mais capacitados e felizes, bem como sociedades mais sustentáveis e com mais equidade, onde as pessoas possam sentir-se realizadas em todas as dimensões e bem-estar. Neste sentido, Delors (2010) evidencia que é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida juntamente com as vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e espaço. Para o autor, a ideia de educação permanente deve ser ampliada e reconsiderada, uma vez que deve assumir uma construção contínua da pessoa, do seu saber e aptidões, bem como a capacidade de julgar e agir, tal como a necessidade de adaptação relacionada com as mudanças da vida profissional. Com efeito, entende-se que para que o indivíduo disponha de uma educação de qualidade, tal como Delors (2010) refere, é desejável que a escola venha a incrementar o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, para além da capacidade intelectual, arriscando a pensar numa sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno.

Neste sentido, e para dar respostas às suas missões, como consta no relatório para a UNESCO (2010: 31), a educação organiza-se em quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida, ou seja, baseia-se em cinco pilares: i)aprender a conhecer, que visa a aquisição de instrumentos de compreensão aprendendo a compreender o mundo que o rodeia, com o prazer de conhecer e descobrir; ii) aprender a aprender, beneficiando de

oportunidades oferecidas pela educação; iii) aprender a fazer, isto é, de adquirir qualificação profissional de forma mais abrangente, tornando a pessoa apta para trabalhar em equipa e conseguir enfrentar diversas situações; iv) aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão pelo outro, elaborando projectos comuns conseguindo gerir conflitos, com base no respeito da compreensão mútua e da paz; e v) aprender a ser, desenvolvendo melhor a personalidade, agindo com capacidade de autonomia e responsabilidade pessoal. Com efeito a educação também deve ter em consideração as potencialidades de cada um, como a memória, raciocínio, comunicação e capacidades físicas e motoras.

De todos estes pilares mencionados, Delors (2010) considera que a Comissão deu relevância ao princípio "aprender a conviver", dado que para o autor é imperativo conhecer melhor o mundo e o outro, é preciso desenvolver o respeito pelos outros, as suas histórias e tradições. E assim,

> "Ciar um novo espírito que, graças precisamente a essa percepção de nossa crescente interdependência, graças a uma análise compartilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projectos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos." (Delors 2010: 13)

É este conceito de educação que o relatório da UNESCO (2012) apresenta para abrir portas para o século XXI, pois esta

> "Deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas." (UNESCO 2012: 32)

1.2. O papel da Escola

Em Portugal, cada vez mais se ouve falar das escolas, nomeadamente na comunicação social, todavia nem sempre pelas melhores razões: alunos que se agridem uns aos outros, professores que são agredidos pelos alunos ou vice-versa, pais que fazem queixas de professores, insatisfação salarial e contratual dos docentes, etc.

Vive-se um permanente sentimento de insatisfação e as reformas existentes não têm conseguido dar uma resposta pertinente. De acordo com Canário (2005: 59), este sentimento de mal-estar aparece associado à existência de uma "crise mundial da

educação" que, segundo o mesmo, deve ser entendida como uma "crise da escola", que se exprime numa "crise do modo de pensar a escola".

Contudo, é preciso perceber se estamos perante um conceito de crise ou se estamos perante um conjunto de mudanças e problemas de carácter estrutural, definido por Canário (2005: 61) como um conceito de mutação. Pois a escola sofreu mudanças, a escola de hoje não é a mesma do início do século XX e como o autor afirma "a escola sofreu mutações que engendraram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move." (Canário, 2005: 61). Actualmente, existe a percepção clara de que a escola se depara com a necessidade de ponderar novas formas de organização e desenvolver modelos de actividades ajustados às transformações nas sociedades.

Barros (2010) defende que falar da escola não é apenas falar de um tema muito antigo, o conceito escola deve ser visto no seu contexto histórico e cultural específico. Todavia, a tarefa da escola de pensar em novas formas de adaptação não é fácil, pois confronta-se com dificuldades que resultam da sua própria história. De acordo com Canário (2005: 52), o processo de "descoberta da escola" emerge o reconhecimento da especificidade organizacional da instituição educacional, da sua identidade e das suas consequências sobre as aprendizagens dos alunos. Esta "descoberta" está associada ao conceito de "crise" acima referido, pois a verificação da incapacidade deste tipo de modelo de conseguir dar resposta às dificuldades apresentadas vem pressionar no sentido de se modificar, segundo Derouet (1987), citado por Canário (2010: 52), "do quantitativo para o etnológico e construir novos objectos que correspondam a esta nova abordagem: as relações sociais na sala de aula, a organização do estabelecimento, as relações entre a escola e a comunidade." Passa-se a analisar os estabelecimentos educacionais ao nível interno onde os próprios actores participam activamente e onde surgem novas interpretações dos fenómenos escolares.

Mas, afinal, do que estamos a falar quando nos referimos ao conceito de escola? Canário (2005) apresenta três dimensões distintas da escola que correspondem a uma tentativa de definição, sendo a escola como uma forma, uma organização e uma instituição:

> "A forma escolar representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem (…) baseada na revelação, possui autonomia própria e pode, portanto, existir independentemente da organização e da instituição escolar (…). Constitui-se

> progressiva na forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por um lado, conferir à escola o quase monopólio da acção educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por vias escolares, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança." (Canário 2005: 62)

Este pensamento educativo, segundo o autor, privou a própria forma escolar de referenciais exteriores e que lhe permitissem transformar-se. Outras das dimensões apresentadas é a escola enquanto organização que,

> "Tendo tornado possível a transição de modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneo (um mestre, uma classe), viabilizou a emergência dos sistemas escolares modernos. A organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades da relação com saber." (Canário 2005: 62)

Porém, esta dimensão é aquela que menos polémica provoca, pois, como Canário (2005) refere, constitui-se como principal condicionante da acção dos actores educativos e também dos pensamentos transformadores sobre a escola, contribuindo para a estabilidade da mesma, tornando a sua dimensão organizacional "invisível".

Por fim, a escola como instituição em que

> "Um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social (…). Como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estado-nação." (Canário 2005: 62)

Quer isto dizer, e de acordo com Dubet (2002) citado por Canário (2005: 65), que a escola como instituição, «fábrica dos cidadãos», funciona num panorama que se pode representar como programa institucional", compreendido como um processo social que transforma valores e princípios em acção através do trabalho específico e organizado.

"A escola enquanto instituição, comunga do paradoxo fundamental que atravessa as várias modalidades do programa institucional" (Canário 2005: 62). Deste modo, a escola é vista à semelhança de uma igreja em que o funcionamento institucional apela a um tipo de profissionalismo em que a "competência e a legitimidade profissionais não se restringem a dimensões exclusivamente técnicas e instrumentais, mas também se

definem pela adesão a um sistema de valores, incorporados na própria identidade profissional." (Canário, 2005: 62)

No quadro deste programa institucional radica o papel de professor-padre, imbuído de grande autoridade e presente ainda hoje no imaginário dos professores. Este papel ainda se mantém actual, o professor transmite conhecimentos e faz cumprir a disciplina na sala de aula; o aluno recebe os ensinamentos e respeita as regras impostas pelo professor. Como afirma Lima (2017), o papel do professor passa pela transmissão de conhecimentos aos alunos que se encontram à sua frente, dispostos em filas, prontos a receber os ensinamentos que este tem para lhes dar.

Segundo Barros (2010), a escola é semelhante a uma máquina que ensina, hierarquiza e vigia com um espaço hierarquizado e definido. Presente nos vários sistemas de ensino a escola está organizada por anos ou ciclos, alunos divididos que seguem um plano de aprendizagem, tal como Lima (2017) refere, em que cada disciplina está isolada das restantes. Falamos assim, como define o autor de uma escola estratificada.

Barros (2010) vem dizer que Foucault (1987) chama a atenção para o facto de as escolas pertencerem a categorias de lugares bem estruturados em que o espaço é especialmente arquitectado, onde tudo o que acontece é controlado pelos vigilantes de forma a que os vigiados interiorizem esse controlo constante. "O sujeito perde a individualidade, a idiossincrasia, a singularidade, o que é reforçado pelo corte com um mundo exterior." (Foucault, 1987 *cit in* Barros, 2010)

Lima (2017) afirma que as escolas continuam a ver os alunos como produto, tal como numa fábrica de automóveis do séc. XX,

> "Entra na linha de montagem, é moldado, transformado, sujeito a diferentes modificações ao longo de um processo que se inicia aos seis anos e, caso o produto não apresente qualquer defeito que obrigue a uma retenção e consequente repetição do seu processo de transformação, termina ao fim de doze anos, para posterior acesso a uma formação universitária (…)." (Lima, 2017: 30)

De acordo com esta noção de as escolas serem construídas como linhas de montagem, Alves (n.d) apresenta as escolas como fábricas organizadas para a produção de unidades "bio-psicológicas" portadoras de conhecimentos e habilidades. Denomina as escolas como linhas de montagem com coordenadas espaciais e intemporais.

> "As coordenadas espaciais se denominam salas de aula. As coordenadas temporais se denominam anos ou séries. Dentro dessas unidades espaço-tempo os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar sobre os alunos os saberes-habilidades que, juntos, irão compor o objecto final." Alves (n.d)

O autor afirma que depois do objecto (aluno) passar pelo processo de acréscimos, tal como na linha de montagem (escola), este revela-se como um suporte de habilidades que foram sendo acrescentadas. Por fim, a criança está finalmente formada, ou seja, transformada "num produto igual a milhares de outros." (Alves, n.d)

Canário (2005) vem definir a forma escolar como uma forma que entra em ruptura com a experiência individual e social, baseando-se num princípio de cumulatividade (aprende-se acumulando informações), onde a aprendizagem é pensada sem a experiência dos aprendentes, logo, a desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. " Na escola as crianças deixam de fazer perguntas e passam a dar respostas". (Canário, 2005: 69), ou seja, as crianças são ensinadas a ler e a escrever e não ensinadas a pensar, a questionar ou a procurar novas fontes. "Tudo é imposto, reproduzido e esquecido". Neto (2017) Historicamente, a escola, como afirma Canário (2005: 72), define-se como um lugar destinado a dar e receber instrução, onde a acção exercida sobre os alunos é realizada à força e não por livre consentimento.

Este modo de organização do tempo e espaço escolar, segundo Barros (2010), continua a ter por base a turma, que assenta no princípio de homogeneidade, ensinando muitos como se fossem um só. Desde muito cedo que a escola se organizou não olhando às diferenças. Tal como refere a autora, este princípio entra e ruptura com outros que ganham relevância no início do século XXI, tanto nas políticas educativas como na prática lectiva (diferentes ritmos de aprendizagem, aulas centradas no aluno e não no professor, necessidades especificas dos alunos, público diversificado ao nível de competências, valores, culturas e religiões).

Segundo Barros (2010), foi paradigma dominante a escola como instituição disciplinadora. Gradualmente, a escola começa a ser entendida como um espaço de afectos e relações humanas. Contudo, apesar de o espaço e o tempo continuarem a apresentar uma rigidez que permanece até hoje. Os ciclos já definidos, a duração de aulas de 60 e 90 minutos, os conteúdos para cada ano lectivo, o tempo de intervalo de que os alunos dispõem, o tempo que os mesmos são obrigados a passar na escola, a

entrar às 8h e sair às 17h, o que faz com que a organização escolar desempenhe uma função disciplinadora com uma rotina. Neto (2017) afirma que as crianças vivem amarradas num tempo e num espaço, definindo a escola como uma escola sem cor onde os alunos têm que "estar" amarrados em silêncio a ouvir professores.

Pacheco (2017) numa linha pedagógica oposta afirma que a escola são pessoas. "Nada diz que o aluno tem que estar dentro de uma sala para aprender." Pacheco (2017)

A escola precisa de ser pensada para o século XXI, pensar no ontem, no hoje e no amanhã. Pacheco (2017) defende que pessoas são valores e quando transformadas em princípios de acção tornam-se projectos colectivos e humanos.

Barros (2010: 123) afirma que a escola pode assumir vários futuros possíveis.

"A escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de incertezas." (Canário, 2005: 63). Inserindo-se actualmente, de acordo com Barros (2010: 213), num contexto de incertezas. Vivemos tempos de mudança e a escola enquanto espaço de aprendizagem também precisa de aprender.

De acordo com o pensamento de Freire (2007), " a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem." (Schram e Carvalho, n.d: 3), pois a escola é um espaço privilegiado para pensar onde a convivência está em presença constante. Deste modo, e como afirma Barros (2010), a escola pode ser uma organização em constante aprendizagem em que poderá desenvolver-se, evoluir e reinventar-se, se tiver a habilidade de rectificar erros e problemas de forma inovadora, de forma a encontrar flexibilidade de resposta a várias situações.

De acordo com Bolívar (2003), citado por Barros (2010: 124), a mudança é importante como meio para poder alcançar uma melhoria, pois uma escola que tem como processo oficial e permanente a melhoria é uma escola que aprende. Barros (2010: 124) refere, ainda, que pensar a escola como organização aprendente é conhecer aspectos inerentes à organização, que afectam o ambiente de cada escola e proporcionam, ou não, climas como o da indisciplina, violência e *bullying*. Assim, o conceito de socialização deveria estar presente no conceito de aprendizagem, pois "a aprendizagem de uma organização não se limita às aprendizagens individuais de alguns. É pela partilha de conhecimento, pela troca de experiências, pelo trabalho colaborativo e

pela reflexibilidade dos profissionais que a aprendizagem organizacional ganha sustentação." (Barros, 2010: 125)

De acordo com Freire (2007), citado por Schram e Carvalho (n.d: 3), acredita-se no professor capaz de coordenar a acção educativa, na escola como currículo de cultura e na sala de aula como espaço de diálogo. É importante que a escola tenha um trabalho colaborativo, pois, como Barros (2010) indica, as escolas só melhorarão se os professores, tanto individualmente como colectivamente, aprenderem a desenvolver os processos de aprendizagem, tendo como exigências a colaboração e reflexão ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Sente-se uma necessidade permanente de mudar a escola, mas para que isso aconteça é necessário que os agentes educativos quebrem preconceitos e mudem mentalidades. É preciso um agitar de consciências e da sociedade. "As escolas têm de aprender a construir o futuro." (Barros, 2010: 125). No entanto, para que a escola se transforme, como salienta a autora, é preciso que se alterem crenças, valores e atitudes dos que trabalham nesta organização e que esta transformação surja de uma vontade de melhorar e não de uma imposição pois,

> "A melhoria da escola não está tanto na implementação eficiente e fiel do desenho curricular elaborado e introduzido do exterior, mas no compromisso partilhado, nos contextos reflexivos de deliberação educativa, acerca do que vale a pena ensinar e acerca do melhor modo dos alunos aprenderem." (Bolivar, 2003 *cit in* Barros 2010: 125)

Para que esta melhoria aconteça, é importante que se criem condições de trabalho colaborativo e que este seja uma prática constante, que haja partilha da preocupação conjunta do que funciona e não em termos pedagógicos e, como menciona Barros (2010), tem de haver um processo contínuo e não apenas momentos esporádicos. Assim, é importante que haja uma reflexão conjunta, por exemplo, nos conselhos de turma, em projectos a desenvolver, e até mesmo nos trabalhos para casa. É na partilha destas preocupações que podem surgir novas soluções e novos percursos.

Segundo Barros (2010), a escola deve proporcionar espaços e condições de trabalho aos alunos que querem estudar e trabalhar e aos professores que querem e precisam de se reunir e também espaços de discussão e partilha didáctica e pedagógica para entender os alunos, criando condições para desenvolver um trabalho profissional de

qualidade que ainda hoje não existe em muitas escolas. Precisamos de uma escola que desenvolva no aluno o sentido crítico e o espírito de iniciativa, com capacidade de invenção e criatividade. Nesta mesma linha, Lima (2010) defende que a "escola requer novas abordagens metodológicas que envolvam uma maior diversificação de estratégias e uma maior adequação das mesmas às características, qualidades ou dificuldades do aluno." (Lima, 2010: 169) O autor reforça, ainda, que é preciso pensar numa sala de aula mais flexível, dinâmica e adaptada a um ensino personalizado e diversificado. A exposição de conteúdos continuam a assumir uma melhor forma de fazer chegar a informação aos alunos, contudo, ter um grupo de alunos sempre na sala de aula a ouvir o professor e todos a fazerem a mesma tarefa, transcrever para o papel o que lhe é transmitido, "não encontra paralelo na vida activa de nenhum de nós." (Lima 2010: 169)

O futuro da escola e a sua mudança são preocupação de muito de nós. Canário (2005) afirma que a construção do futuro da escola deverá passar por três finalidades: construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, na medida em que o aluno passa à condição de produtor, afastando-se de uma aprendizagem transmissiva, passando para uma informação de produção de saber; fazer da escola um sítio onde estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, tendo valor acrescido para intervir no mundo e não apenas de benefícios materiais que prometem o futuro; por fim, transformar a escola num local onde se obtenha o gosto político, vivendo em democracia, aprendendo a ser tolerante com injustiças, utilizando a palavra para pensar o mundo e intervir no mesmo. O autor apresenta, ainda, três planos distintivos para transformar a escola actual: "pensar na escola a partir do não escolar" (Canário, 2005: 88), pois as aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, sendo importante que esta as coloque como práticas educativas uma vez que são portadoras de futuro.

"Desalienar o trabalho escolar, favorecendo o seu exercício como uma expressão de si, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer; pensar na escola a partir de um projecto em sociedade, com base numa ideia do que queremos que seja a vida e o devir colectivos." (Canário, 2005: 88)

Assim, a escola deverá ser um modelo, aquilo que ela é hoje resulta de um conjunto de opções históricas e culturais. Como refere Barros (2005), o carácter contingente não lhe retira a importância, mas evidencia aquilo que é, pois se a escola tem de se adaptar ao mundo em que está inserida para que a sobrevivência seja garantida é importante que

tenhamos presente que a sociedade e o mundo têm exigências distintas da sociedade de tempos anteriores.

Actualmente, como referem Fadel et al.. (2015), o sucesso educacional não é apenas reproduzir conhecimento, mas extrapolar o que conhecemos e aplicá-lo em situações novas, ou seja, hoje em dia recompensa-se não pelo conhecimento, mas a forma como as pessoas se adaptam ao mundo e se comportam e com o que elas podem fazer com o que sabem. Desta forma e, como afirmam os autores, a educação está cada vez mais ligada à criatividade, "ao pensamento crítico, à comunicação e colaboração; ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias, e, por último, mas não menos importante, também ligada às qualidades do carácter que ajudam as pessoas realizadas a viverem e trabalharem juntas e a contruírem uma humanidade sustentável" (Fadel et al.., 2015: 12). Por esta razão, e de acordo com os autores, as escolas precisam de preparar os alunos para um mundo onde as pessoas colaboram umas com as outras, de diferentes culturas, com diferentes ideias, valores e perspectivas, um mundo onde as suas vidas serão afectadas para além das fronteiras nacionais. Em suma, "a escola é uma criação humana, histórico-cultural e contingente." (Barros, 2005: 123)

1.3. Modelos Educativos

Actualmente, nas nossas escolas cada vez mais se fala em diferentes pedagogias, ritmos, necessidades educativas distintas, em não sintonia com vivências escolares rígidas e regulares na sua forma organizativa. A organização escolar, mesmo com o passar dos séculos, assenta ainda na turma, antiga classe, com a inflexibilidade de horários, disciplinas isoladas, caracterizando, assim, a relação pedagógica na sala de aula e na escola. De acordo com Roldão (2001), citado por Rodrigues (2003) a escola afirmou-se como uma instituição educadora e curricular, caracterizando-se como uma lógica de normalização e uniformização, pretendendo garantir a um conjunto de sujeitos sociais, que variou com o tempo, a apropriação de uma determinada cultura sempre destinada a ser passada em bloco, da forma mais homogénea possível, sendo este o objectivo instituidor da escola. Pois, tal como Barros (2010) menciona, na origem, a escola tinha um público homogéneo e seleccionado, turmas, horários estanques. Apesar de existirem experiências positivas, clubes, projectos, centro de recursos, ou até áreas não curriculares,

> "É consistente com essa intencionalidade o formato organizativo adoptado e consolidado dos séculos XIX e XX, assente no pressuposto da classe/turma, organizada segundo critérios de homogeneidade ou proximidade de nível de aquisições, e baseada numa sequência curricular hierárquica, organizada verticalmente, em escada e por patamares, de modo a facilitar o controlo gradativo das aquisições e do efeito de aproximação à norma pretendida." (Rodrigues, 2003: 153)

A escola, como instituição uniformizada, tem como unidade organizada o currículo "conjunto comum e coeso de aquisições pretendidas". (Rodrigues, 2003: 153) E segundo o autor, a sua interligação assume uma finalidade legitimadora das suas aprendizagens, tornando-se natural e inquestionável. "O currículo não é mais do que o reconhecimento social, e/ou de inclusão individual, ser apropriado como via de acesso real e simbólico a modos de pertença à enorme e multifacetada «tribo» que é uma qualquer sociedade no tempo actual." (Rodrigues, 2003: 153) Todavia, com a persistência existente neste modelo organizacional, a escola deixa de conseguir corresponder à função a que se propõe, " (…) todas as aprendizagens (as «todas» que em cada momento se valorizam) são garantidas a todos (os «todos» de cada época, naturalmente variando em função dos interesses e dinâmicas sociopolíticas, culturais e económicas em presença)." (Rodrigues, 2003: 153) Isto é, e de acordo com Roldão (2003) a escola deixa de garantir aos alunos a aprendizagem social obtida através de um currículo. Deste modo, a diferenciação curricular e os debates políticos educacionais em torno da diferenciação ganham relevância com a massificação da escola, uma vez que se torna palco de alunos de diversas culturas, etnias, condições económicas e sociais, o que se pode configurar como um problema, pois as diferenças entre cada um dos alunos estão cada vez mais presentes, assim

> "O debate sobre a necessidade de diferenciação curricular face ao reconhecimento da alteração dos públicos escolares, traduzida na sua diversidade de pertenças, foi acompanhado de politicas desenvolvidas nesse sentido, procurando-se, através de algumas medidas orientadoras para a contextualização, a discriminação positiva e a diferenciação curricular (… os Teip em Portugal…), obviar ao crescente insucesso da escola e às suas consequências sociais." (Roldão, 2003: 154)

Esta diferenciação curricular e pedagógica entra em choque com o funcionamento da escola uniformizada, pois obriga a reorganizar o modelo de trabalho da escola, dos

professores, do tempo e do espaço, esta dificuldade acresce quando uma rotina já está introduzida.

Tal como Santos (1991) afirma, a escola, pelo menos como nós a conhecemos, é um mundo fechado. Fechado, sobretudo, pela imposição de programas e conceitos há muito ultrapassados, pois, segundo o autor, a limitação da escola tradicional ao campo puramente intelectual não é aconselhável. Os programas indefinidos, a utilização de manuais únicos, não aplicados regionalmente parece-lhe errado, uma vez que a escola deve inserir a criança na sua sociedade. Se a escola "não tem em conta as condições do ambiente, a vida, o agregado populacional, aquilo que é a sua arte, a sua forma de expressão, o seu trabalho, então a acção da escola está desactualizada" (Santos, 1991: 151). Deste modo, a escola deve adaptar-se às necessidades e características dos alunos, em vez de serem estes a adaptarem-se às imposições da escola. Mas, para que isto se conjugue, serão necessárias mudanças, como refere César (2003), mudanças a nível organizacional que envolvam a coordenação de interacções dos agentes da comunidade educativa, na forma como se organizam os tempos e os espaços por alunos e professores, no processo de aprendizagem. Mudanças em aspectos simples, como os professores terem tempos de trabalho colaborativo para discutirem os planos curriculares de turma. Nesta mesma perspectiva, Barros (2010) afirma que é necessário criar condições necessárias para que o trabalho colaborativo passe a ser uma prática num processo contínuo, pois é na partilha conjunta de preocupações do que resulta e do que não resulta em termos pedagógicos que podem nascer novas soluções e caminhos.

A escola deve ser um local que crie condições de trabalho aos alunos que têm interesse em estudar, aos que querem trabalhar, espaços de partilha pedagógica e planificação, condições favoráveis ao trabalho colaborativo que ainda não existe em muitas escolas.

Niza (2015) defende que os alunos devem participar no planeamento, organização, bem como na avaliação das tarefas escolares. Ir além da verdade científica que permanece nos manuais escolares. Paralelamente, Neto (2010) questiona-se como é que as crianças vão participar na sociedade, sem participarem nas decisões da escola.

Rompendo com o método expositivo, Niza (2015: 396) defende que a diferenciação se alarga ao trabalho do currículo em cooperação, assumindo a heterogeneidade como recurso necessário à aprendizagem, passando, assim, a integrar novas formas de tutoria

entre alunos, a colaboração dos alunos nos estudos, nas estratégias de aprendizagens cooperativas, com trabalhos de grupo, dando valor cognitivo à aprendizagem do próprio e do outro, através da linguagem. "Redescobre-se o valor do diálogo educativo através do ensino interactivo ao longo da escolaridade." (Niza, 2015: 396). Há, finalmente, como afirma o autor, uma redescoberta do aluno como parceiro intelectual na aprendizagem, a turma ganha a dimensão de uma comunidade que aprende e se auto-regula com a mais-valia de um professor.

> "Essa descoberta da dignidade intelectual e moral dos outros, os alunos inverte o sentido do ato pedagógico e da forma de gerir o currículo escolar. Mais do que uma mudança, perfila uma revolução na cultura profissional dos docentes, na gestão do currículo e na organização da escola." (Niza, 2015: 396)

É nesta linha que assenta o Movimento de Escola Moderna Portuguesa - MEM, os alunos participam na gestão do currículo, colaboram com os professores no planeamento das actividades curriculares. Há uma interajuda nas aprendizagens que provêm de projectos de estudos, de investigação e ainda participam na sua avaliação e de auto-avaliação.

Conforme Niza (2010: 396) referencia, parte-se para o conhecimento teórico assente numa «práxis social», em oposição à tradição académica, apoiado numa postura crítica e evolutiva, sobre a construção das aprendizagens e do desenvolvimento humano. Assim, este modelo de cooperação educativa do MEM procura valorizar as diferenças

> "Enquanto recurso fundamental da formação intelectual e social, através da utilização de estruturas de cooperação e dos processos sistemáticos de comunicação que o caracterizam e que atravessa os ciclos temporais de diversificação da acção educativa geridos a partir do Conselho de Cooperação Educativa e revertendo sistematicamente a ele, enquanto motor do processo autoregulado de aprendizagens cooperadas." (Niza,2010: 397)

É neste sistema de diferenciação pedagógica que se processa a gestão do currículo em cooperação com os alunos, como refere o autor, numa forma directa de participação dos alunos na negociação das actividades, na sua distribuição e controlo. Barros (2010) afirma que a escola, como construção humana, histórica e cultural, deverá ter a capacidade de recriar estruturas, concepções e práticas. Pois, para a escola se tornar num local de entusiamo e aprendizagem, implica mudanças na organização, bem como no

relacionamento. Tal como menciona Lima (2017), uma escola organizada em anos, ciclos com alunos divididos por idades, seguindo um plano de aprendizagem em que cada disciplina está isolada das restantes, ainda se mantem como modelo privilegiado nos sistemas de ensino, uma escola estratificada. Niza (2010) refere que os professores continuam a seguir o modelo napoleónico dos liceus, ensinar todos como se fossem um só.

É neste sentido que Borges (2017) afirma que a criança não tem que se adaptar ao currículo, mas sim o currículo é que tem que se adaptar à criança, pois cada criança tem o seu ritmo. " Mas é possível a escola adaptar-se a todos? Será possível educar todos? Será possível ensinar todos? Tem de ser possível ainda que não seja fácil!" (Barros, 2010: 56). Todavia, e de acordo com a autora, o que não é possível é ensinar todos da mesma maneira como se fossem um, ensinar uma turma como se fosse um aluno apenas, com a mesma capacidade, ritmo e concentração. Niza (2017) afirma que a diferenciação quer dizer, no contexto escolar, em que sejam seleccionados métodos e estratégias de aprendizagem mais adequados às necessidades deles, para que todos progridam de forma satisfatória no currículo. Deverão existir tempos que possibilitem o trabalho autónomo em sala de aula, para haver momentos de interacção individual. Para Niza (2017), os tempos fortes das práticas diferenciadas são o trabalho nos projectos, escolhidos pelos alunos, feitos em pares ou em pequenos grupos, resultantes dos programas curriculares, completados pelo tempo da correspondente comunicação à turma, como acontece no MEM.

Borges (2017) afirma que a escola deve facilitar a aprendizagem, mas actualmente o que se exige das crianças são horas seguidas de concentração, o que é impossível. E, segundo o mesmo, as crianças só se concentram no que lhes dá prazer e, nos dias de hoje, grande parte delas não vê nada de interessante.

"Vão para casa decorar." (Borges, 2017). Falamos, assim, por exemplo, dos trabalhos de casa, muitas vezes, desinteressantes para os alunos e também para os pais, que muitas das vezes vivem para ajudar os filhos diariamente a fazer os deveres. Também aqui, como afirma Barros (2010), falamos de uma tarefa que cria uma desigualdade entre alunos, entre aqueles que têm ajuda, dinheiro para explicações, condições em casa e os que não têm, e, na maior parte das vezes, estes trabalhos são iguais para todos. Sendo assim, seria interessante que cada um pudesse trabalhar de

acordo as suas dificuldades específicas. Contraditório a esta realidade, surge o modo de aprendizagem do MEM, o «estudo autónomo na sala de aula», onde, como Niza (2017) nos apresenta, os alunos guiam-se por um Plano Individual de Trabalho, com a previsão das actividades de estudo, de treino, de produção de textos, por exemplo, escolhidas por cada um dos alunos e as orientações inscritas pelo professor. No decorrer desta actividade, o "professor individualiza o seu trabalho de ensino para os alunos com necessidade de apoio específico." (Niza, 2017: 398). Assim, "as dificuldades de aprendizagem são trabalhadas através de um processo de ensino interativo, com vista a garantir o sucesso nas aprendizagens curriculares de cada um dos alunos." (Niza, 2017: 398)

Na Europa, vivemos em sociedades onde a ideia de sucesso é veiculada como meta individual e onde e educação desempenha um papel relevante nas oportunidades de trabalho e de acesso ao rendimento e ao bem-estar. É importante que os pais e professores de hoje não estejam tão preocupados com os resultados finais, ou pelos menos que não incutam de forma exagerada essa ideia nas crianças, uma vez que estas aprenderão mais facilmente sem preocupações secundárias. Ensinar de forma lúdica poderá ser um caminho para o prazer de aprender. Como afirma Santos (1991), actualmente, muitos professores, mais preocupados com a preparação para o exame, ensinam a leitura, mas não cultivam a imaginação através da palavra; mandam fazer cópias e ditados em vez dos relatos vividos e esquecem-se dos exercícios orais. A descrição pelo desenho, pintura ou escrita é escassa. Santos (1991) refere que é importante brincar, cantar, desenhar, pintar e falar em liberdade na escola e que os pais e professores não estejam obcecados com a ideia de exame.

Neto (2017) afirma que as crianças estão desconectadas com a natureza e que brincam menos de uma hora por dia, bem como uma desconexão na forma como o adulto se posiciona relativamente à aprendizagem da criança e as expectativas que as crianças têm para aprender. "Apostamos em dinâmicas nas capacidades cognitivas e não nas capacidades sociais, emocionais e motoras" (Neto, 2017). Assim, a educação deve ter em conta a criança e os seus valores sociais, pois nem todas aproveitam as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. É importante que os professores tenham em conta as aptidões de cada um.

De acordo com Niza (2017), é importante que os processos de trabalho na escola reproduzam processos sociais combatendo a representação da escolarização do trabalho intelectual. Portanto, para além de transmitir conhecimento, a escola, nos dias de hoje, de acordo com Martucelli (2001) citado por Silva e Salles (2010), deveria permitir a integração dos alunos na sociedade, garantindo a continuidade da vida social, mas, por outro lado, conduz os indivíduos a uma figura ideal de representação colectiva, ou seja, a um individualismo vazio, cada vez mais voltado para as competências individuais e cada vez mais afastadas das suas ideias.

Assim, como referem Silva e Salles (2010), o imaginário de uma escola consiste num individuo ideal que se deveria encaixar no modelo de organização idealizada e numa sociedade igualitária, que parte do princípio de que todos têm a mesma oportunidade e a mesma origem económica e social. Segundo estes autores, para os professores os alunos não se encaixam na organização escolar imaginada nem na imagem do aluno idealizado, o que choca com a verdadeira realidade, provocando conflitos que opõem alunos e escola e professores e escola. Como afirma Neto (2017), seria importante mediar os conteúdos curriculares existentes com aquilo que a criança deseja aprender. "Estimular a curiosidade – por meio de actividades centradas na descoberta, na pesquisa e na procura de respostas para os problemas do mundo real – é um dos principais desafios que se impõem aos professores e aos pais." (Lima, 2017: 76). Pois os professores controlam os processos de aprendizagem em vez de permitir à criança a possibilidade de decidir os percursos, transmitem conhecimentos sem os desafiar a fazer as suas próprias descobertas.

De acordo com Lima (2017), o caminho mais fácil para o sucesso pode parecer o que conduz os alunos directamente ao destino final, à resolução do problema, evitando as falhas e reduzindo o erro. Todavia, esse caminho pouco ou nada envolve a participação do aluno, colocando nas mãos do educador toda a responsabilidade do seu processo de aprendizagem. Assim, o erro é tido como uma demonstração da incapacidade do aluno. O professor "avalia, classifica, aprova e reprova, em vez de avaliar como forma de melhorar progressivamente a qualidade das aprendizagens e das competências adquiridas." (Lima, 2017: 76)

Niza (2017: 546) afirma que

> "Avaliar é produzir juízos de adequação e de valor. Avaliar é reunir informação sobre as coisas que com os outros produzimos ou de que nos apropriamos; é torná-las visíveis, disponíveis, partilháveis. Avaliar é expor e comunicar, pôr em comum a participação de cada um numa comunidade de aprendizagem. Avaliar é ajuizar sobre os percursos, os métodos e as produções para se poder prosseguir e progredir nesses projectos em comum."

É sobre um ambiente de cooperação democrática que assenta a avaliação no MEM, conforme Niza (2017) onde os juízos de valores são partilhados sobre o trabalhos e aprendizagens, assentando em critérios de juízo construídos cooperativamente com os alunos, dispondo de um conjunto de registros para a observação das actividades, da dinâmica social do trabalho e do desenvolvimento sócio-democrático dos mesmos. Por exemplo, nas apresentações de trabalhos, os alunos avaliam os efeitos das suas comunicações, bem como a compreensão por parte dos companheiros através de questionários previamente elaborados por eles.

Pacheco (2017) afirma que a atribuição de notas aos alunos pouco informa sobre as suas competências e empenho.

A Escola da Ponte é um exemplo concreto da utilização do modelo MEM, assente num ambiente de aprendizagem reconhecido pela aceitação de diferentes individualidades, no respeito pelas diferentes opiniões, na confiança das potencialidades quando se avaliam processos. A avaliação regula as aprendizagens, bem como as atitudes e comportamentos. Na Escola da Ponte, como refere Pacheco (2017), a grelha de classificações comtempla a classificação final atribuída às atitudes de uma forma geral desenvolvidas pelo aluno, realizam-se mapas exaustivos de tudo o que aluno trabalhou. Para além da atribuição de uma classificação, os alunos também são avaliados nas competências e atitudes de trabalho. Assim, o objectivo do modelo educativo desta escola assenta em,

> "Proporcionar aos alunos um clima adequado, onde se constitui um marco de relações «admiráveis», em que predominam a aceitação, a confiança, o respeito mutuo e a sinceridade. A partir dessas caraterísticas e das dinâmicas e atividades a que se propõem os professores e alunos da Ponte, a avaliação é entendida como algo essencial para manter e melhorar a autoimagem, tendo em conta que tais avaliações devam ser feitas consoante as possibilidades reais de cada um dos meninos ou meninas, para que a

> aceitação das competências pessoais não ocorra em detrimento de uma autoimagem positiva." (Pacheco, 2010: 26)

O MEM e a experiência da Escola da Ponte, são exemplos positivos, nos quais as escolas se podem basear para mudar o seu funcionamento, as abordagens pedagógicas nas salas de aula, os processos de aprendizagem e os papéis dos actores na relação pedagógica.

Podia ter aprofundado muitos outros modelos mas opção elo MEM pretende dizer das possibilidades reais de mudança e de impacto na escola e na educação.

1.4. Vulnerabilidades Sociais

As transformações sociais que se fazem sentir actualmente assumem várias tensões com significados diferentes e algumas caracterizadas por crescentes vulnerabilidades, aumentando, assim, as desigualdades, tensões ecológicas e o aumento da intolerância e da violência.

Conforme o relatório da UNESCO (2016), o desenvolvimento das novas tecnologias provocou um crescimento exponencial nas informações e conhecimentos disponíveis, tornando-os mais acessíveis a mais pessoas e ao mundo, logo a informação pode assumir um papel de partilha de conhecimentos com um espírito de solidariedade. Todavia, e de acordo com este relatório, o mundo tem testemunhado um aumento dos níveis de intolerância étnica, cultural e religiosa, bem como um aumento das desigualdades sociais, o que contribui para a exclusão social e um enfraquecimento de coesão social. "Em todas as sociedades, desigualdades extremas são uma fonte de tensão social e um catalisador potencial de instabilidade política e conflitos violentos." (UNESCO, 2016: 27).

A exclusão social assume-se como um fenómeno multifacetado. Esta natureza multifacetada surge ligada a diferentes causas e consequências. Pois, como afirmam Magalhães e Stoer (2005), quando se fala em exclusão surgem duas concepções, uma de natureza histórica, relacionada com a literatura identificada com a sociologia do desvio, dos indivíduos e dos grupos marginalizados; a segunda com a época actual, designada por pós-fordismo. Aqui, a exclusão ganha um novo significado que resulta do desemprego de jovens, emprego precário e desqualificação social.

De acordo com Castells (1998) citado por Magalhães e Stoer (2005)

> "(…) O processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autónoma dentro das normas sociais, enquadradas por instituições e valores, num determinado contexto. Em circunstâncias normais, no capitalismo informacional esta posição é comummente associada com a possibilidade de acesso a um trabalho pago regularmente para, pelo menos, um membro num agregado familiar estável. A exclusão social é, de facto, o processo que não permite a uma pessoa o trabalho no contexto do capitalismo." (p.65)

Todavia, a exclusão social não é apenas uma desigualdade económica, mas engloba dimensões culturais e institucionais de desigualdade social. Barros (2010) defende que o conceito de exclusão social e pobreza estão interligados, dado que quanto maior a privação maior o grau de exclusão:

> "A pobreza não é apenas a carência material mas é uma situação de privação, que se traduz na falta de recursos, privação de direitos fundamentais, ausência de relações sociais, que leva, em muitos casos, a situações de desigualdade e de exclusão da sociedade. A pobreza não é apenas um homem com menos dinheiro, mas é outro homem." (Barros, 2010: 48)

Neste mesmo sentido, Sarmento (2003) afirma que apesar de não ser um fenómeno com uma expressão exclusivamente económica, não deixa de ser desconectado da criação e distribuição da riqueza. O autor utiliza o conceito de exclusão social no sentido de privação do acesso a direitos sociais, no domínio económico, social, cultural e de participação cívica:

> "A exclusão social não é uma dimensão substantiva, mas a resultante de um processo social que favorece apropriações ilegítimas por certos sectores da sociedade e veda a outros o acesso a bens, recursos, condições ou estatutos que lhes permita o usufruto de oportunidades em condições de igualdade." (Sarmento, 2003: 74)

Assim, podemos afirmar que a pobreza é uma forma de exclusão que resulta da desigualdade social, exprimindo-se no conjunto da sociedade.

De acordo com Sarmento (2003), a exclusão social tem implicações geracionais distintas, pois a pertença a um grupo social distinto ou a um grupo étnico determinado, bem como o género feminino ou masculino, não é indiferente diante da possibilidade de redução do uso de direitos uma vez que as classes populares, as minorias étnicas e o género feminino sofrem de modo diferenciado, mas mais acentuadamente. A pertença a um grupo interfere nas possibilidades de exclusão. A taxa de pobreza infantil é um

indicador claro desta questão e, segundo o autor, a análise comparada no mundo e em Portugal mostra que é entre a população infantil que existe maior percentagem de pobres. O Instituto Nacional de Estatística – Statistics Portugal - INE, em 2014, por ocasião da comemoração da Erradicação da Pobreza, apresentou resultados definitivos do Inquérito às Condições de Vida - EU-SILC, estimando que as crianças foram o grupo populacional que apresentou um risco de pobreza mais elevado: 25,6% face a 19,1% para a população em idade activa. Condição que se manteve e registou maior importância. Esta situação manteve-se desde 2007, tendo uma agravante em 2013 e 2014, em que o risco de pobreza infantil foi de 24,4% e 25,6%, respectivamente. Todavia, em 2015, segundo o INE, registou-se, uma redução do risco da pobreza para menores de 18 anos: 22, 4%, correspondendo a -2,4 p.p. em comparação com 2014. Em 2016, o inquérito acima referido registou 2,6 milhões de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social no ano de 2015, consequentemente a taxa destes índices é de 25,1%, -1,5 p.p. do que no ano anterior. O INE (2016) estima que, quanto maior é o número de crianças no agregado familiar, em famílias com maior número de crianças (três ou mais), maior é o de risco de pobreza, tal como com as crianças que vivem apenas com um só adulto. São estas situações os mais afectadas pela pobreza.

"O mundo da infância aparece invadido pela injustiça ou ineficácia da justiça, pela doença, pelo desconforto, pelo abandono e pela violência. A condição da infância é de exclusão parcial legítima." (Sarmento, 2003: 75) No entanto, e conforme o autor, esta legitimidade social expressa-se na restrição de direitos, nomeadamente, direitos de expressão e tomada de decisão na vida das crianças.

Importa lembrar que muitas estão expostas ao exercício de violência parental, ou institucional, a humilhações e formas de abuso psicológico ou físico. Além disso, a exclusão social apresenta, ainda, como elemento essencial para o desenvolvimento de mercado com produtos infantis e culturais de consumo como os jogos, roupas, comida, guloseimas, brinquedos, etc., potenciando novas desigualdades que, como Sarmento (2003) afirma, reforçam tensões em torno da procura de obtenção de objectos de referência, o que tem sido assinalado como um forte incitador de disputas e novas desigualdades entre crianças e como motivação para o exercício de práticas desviantes por jovens e adolescentes.

Podemos então dizer que a exclusão social aparece associada ao aumento das desigualdades. Tal como Sarmento (2003) menciona, os indicadores de exclusão encontram-se associados à desigualdade na distribuição da riqueza, bem como à variação das taxas demográficas, em contextos onde um estado ausente ou insuficiente acentua as vulnerabilidades, colocando-se o desafio de construir políticas para a inclusão das crianças. Estas desigualdades estão presentes tanto na sociedade como na escola.

É na escola pública que estão mais crianças pobres e em risco. Muitas delas sem projecto de vida, entregues a si próprias, carentes de afecto, de um futuro mais promissor. Estas crianças são muitas vezes associadas a formas de actuação desajustadas, como a indisciplina, violência e *bullying*. Tal como as escolas que estão próximas geograficamente de contextos marcados pela pobreza são denominadas de escolas violentas e inseguras comparativamente com escolas situadas em bairros «nobres».

A organização social, como refere Sarmento (2003: 77), originou «territórios exclusivos» e «territórios de exclusão». Os primeiros são de acesso restrito a classes sociais dominantes, ou seja, os condomínios fechados, os bairros elegantes e com segurança privada. Os «territórios de exclusão» são áreas onde existe população em situação de precaridade económica e social, os bairros ou barracas, os «bairros sociais», as zonas periféricas urbanas, as zonas degradadas da antiga cidade.

Barros (2010), defende que é preciso acabar com estes mitos, não aceitando determinismos externos. Para a autora, a arrogância de quem tem muito pode ser muito mais violenta do que práticas de quem tem pouco ou nada. Muitos destes territórios são estigmatizados a partir de práticas desviantes. Pois, como refere Sarmento (2003:77), são «territórios psicotrópicos» com o título de «sítios de droga» e «não seguros», como objecto de intervenção policial especial, esquecendo-nos de realidades que são ignoradas. Nestes bairros vivem pessoas que trabalham diariamente e muitas que estão desempregadas e procuram um emprego, mas não conseguem porque são pobres ou desalojadas. Como menciona o autor, convém lembrar que os sítios de droga são todos aqueles em que a toxicodependência está presente no quotidiano, até mesmo nos bairros nobres. Sob esta aparência surgem as políticas de combate à exclusão para a infância,

que, segundo Sarmento (2010), têm necessariamente uma expressão de territorialidade, são políticas de desenvolvimento comunitário.

É neste sentido que se exprimem as políticas educativas direccionadas para estes públicos, combatendo a exclusão escolar e social das crianças, que, tal como o autor afirma, estão "confinadas a orientações meramente escolarizantes" (Sarmento, 2003: 78).

Segundo Canário (2005), um exemplo deste tipo de políticas é a criação dos TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que representa, em articulação com os «Currículos Alternativos», "uma das medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assumem o objectivo de promover a integração social de populações socialmente mais «fragilizadas»." (Canário, 2005: 162)

De acordo com a Direção-Geral da Educação - DGE, o programa TEIP é uma iniciativa governamental implementada nos agrupamentos de escolas não agrupadas que se inserem em territórios desfavorecidos económica e socialmente, marcados pela pobreza e exclusão social, onde se manifestam mais fenómenos como a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar. Todavia, Barros (2010) afirma que várias investigações demonstram que um contexto social não significa por si só indisciplina nem violência. "Qualquer contexto tem a sua especificidade e é com ela que temos que trabalhar." (Barros, 2010: 47)

Hoje em dia estes fenómenos, como a violência e a indisciplina, estão presentes nas escolas portuguesas e são uma preocupação. Contudo, é importante olharmos para eles não como um fenómeno isolado, uma vez que estes fenómenos têm "várias dimensões, dentro e fora da escola, com múltiplas vertentes: individuais, sociais, económicas, culturais e organizacionais." (Barros, 2010: 47)

Em Portugal questões de pobreza e exclusão social ainda estão por resolver, bem como taxas de crianças institucionalizadas, os maus tratos, a falta de apoio às famílias… e se ampliarmos o nosso olhar para o ensino ainda se observam problemas por resolver, como as taxas de abandono escolar e insucesso. Ao falarmos de números relativamente a estes problemas, falamos de crianças e jovens.

Em Portugal, e de acordo com Barros (2010), estima-se que todos os anos alunos sem qualificação específica abandonam a escola, antes de completar o 9.º ano de

escolaridade. Muitos destes alunos tornam-se vítimas da exclusão social, pobreza, desemprego, pois, como refere Barros (2010), o abandono escolar surge de uma cadeia de acontecimentos menos positivos, como o insucesso escolar, desmotivação, indisciplina ou a não identificação com a escola. Alguns alunos, antes de abandonarem a escola, já deram alguns sinais de instabilidade como o desinteresse, o *bullying*, a violência ou qualquer perturbação emocional. "O abandono escolar reveste-se de gravidade, pois é uma forma de exclusão e não de inclusão." (Barros, 2010: 110)

Neste sentido, e como indica Sarmento (2003), a inclusão social das crianças envolve um programa de múltiplas dimensões sociais com vários domínios, uma política que se exprima numa política integrada, tendo em consideração a educação como política social para a infância, promotora dos direitos sociais.

As escolas têm que olhar e adequar as suas práticas ao público que servem, não podem trabalhar sempre da mesma maneira, pois, como Barros (2010) defende, não se pode trabalhar sem ter um olhar atento sobre quem está à nossa volta e sem a percepção das suas necessidades.

As vivências escolares têm-se tornado mais complexas, uma vez que têm um público-alvo alargado e diversificado, caracterizado por uma heterogeneidade cultural, linguística, social, económica e religiosa. Crianças e jovens de diferentes países partilham o mesmo espaço escolar, tendo hábitos e tradições distintas. Como menciona Barros (2010) actualmente entram no sistema de ensino português, alunos em qualquer ano de escolaridade sem dominarem a língua portuguesa. O sistema de equivalência acaba por ser uma ilusão, uma vez que não favorece o sucesso e a progressão dos mesmos, porque os alunos são colocados a meio dos ciclos sem lhes darem ferramentas necessárias com bases que lhes sirvam de progressão. Deste modo, a

> "Equivalência é dada mesmo sem nenhum domínio da língua portuguesa, sem a criação de um ano inicial onde a língua, a cultura e a história do país pudessem servir de bases para uma inclusão, social e culturalmente desejável. Em nome da igualdade, mais uma vez, não se atende à equidade e, assim, contribui-se para a exclusão e abandono escolar. (…) Promover a equidade significa incluir na escola e interagir para mudar vivências sociais exteriores, que se afiguram, muitas vezes, como promotoras de diversas formas de exclusão." (Barros, 2010: 50)

Como consta no relatório da UNESCO (2002), a questão do pluralismo cultural e linguístico aparece associado às populações migrantes, para as quais há que encontrar um equilíbrio com a preocupação de uma integração bem-sucedida e o enraizamento na cultura de origem. Encarada como espaço privilegiado de educação, a escola deve promover o diálogo intercultural, combatendo a exclusão social, pois educar também significa estar atento às desigualdades económicas, sociais e culturais. (Sarmento, 2003: 82) salienta que uma escola inclusiva é uma escola que potencia uma vasta expressão das culturas de cada um, assumindo-se como uma escola intercultural, como um espaço onde os alunos partilham os seus pensamentos com reconhecimento mútuo e onde fazem interpretações sobre o mundo, pois, de acordo com o relatório da UNESCO (2002), importa promover uma educação intercultural, sendo um factor de coesão e paz. Consequentemente, para que a escola não seja potenciadora das desigualdades sociais é importante, como afirma Barros (2010), que a escola ponha em prática a sua função de promover o debate, a compreensão de modelos culturais e a promoção de participação crítica. Para tal, e como defende Sarmento (2003: 82), "A educação entendida como política social impõe a orientação das escolas como espaços institucionais de construção colectiva de projectos de existência para crianças, instâncias promotoras da realização das capacidades individuais na formulação de projectos de existência assentes em princípios de felicidade e bem-estar." Contudo, este princípio de felicidade e bem-estar é posto em causa quando os alunos não se identificam com os valores protagonizados pela escola, que, como Barros (2010) menciona, o princípio da equidade também é posto em causa. De acordo com Giddens (1991), citado por Sarmento (2003), a educação como política social também se considera uma política de vida.

> "O afastamento da concepção corrente da organização da vida escolar como espaço institucional de viabilização de objectivos exógenos de transmissão da cultura dominante e socialização reprodutiva torna-se condição necessária para a adopção de uma concepção da escola como «mundo de vida», no sentido fenomenológico do termo, isto é, como o lugar de construção colectiva de significados da existência, no quadro de uma racionalidade comunicativa, centrada no processo de construção de saberes e de potenciação das capacidades expressivas de cada um." (p.83)

Ou seja, para que a inclusão faça parte da cultura organizacional da escola, como afirma Barros (2010), é preciso que a escola se defina por uma flexibilidade organizacional, rompendo com valores da escola tradicional. Neste sentido, Sarmento

(2003) defende que é importante uma redescoberta pedagógica com caminhos alternativos aos tradicionais de imposição de uma cultura única, é preciso romper a cultura escolar com saberes informais, entre o modelo escolar e a educação comunitária. Assim, a escola deve permitir um ambiente favorável à aprendizagem e ao convívio entre todos, pois, como afirma Barros (2010: 51), a educação desempenha um papel fundamental na promoção da autonomia e responsabilidade, principalmente junto daqueles que são afectados pela pobreza e exclusão social.

Como consta no relatório da UNESCO (2016), as políticas educativas devem ser inclusivas para que a educação não reproduza desigualdades e tensões sociais. É crucial promover a protecção da dignidade humana e o princípio da não discriminação, mas para isso são precisos ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, que, tal como Barros (2010) defende, cada escola nas suas formas de organização possa contribuir para a diminuição de questões como a indisciplina, violência e *bullying*, construindo uma "aprendizagem viva da cidadania activa, livre e responsável." (Barros, 2010: 52)

Hoje em dia, a vulnerabilidade e a fragilidade do mundo social, laboral e familiar faz com que cada um de nós corra o risco de exclusão social, pois cada vez mais a fragilidade a que estamos expostos torna a exclusão mais preocupante, uma vez que, e de acordo com Carvalho e Baptista (2004), citado por Barros (2010: 52), a exclusão cobre um conjunto heterogéneo de processos de fragilização na comunidade que podem afectar qualquer pessoa em qualquer altura. Portanto, "só faz sentido falar, dentro das escolas, de cidadania, de educação para a responsabilidade e liberdade se a escola se afirmar, em pleno, numa ética da inclusão." (Barros, 2010: 52)

1.5. Família (s) e a participação na escola

Em Portugal, tem-se vindo a fazer um esforço a nível legislativo para que haja um crescimento do envolvimento parental nas escolas. Todavia este é um envolvimento complexo, a relação família-escola. Basta ouvir pais e professores, a falar uns dos outros quando surgem fragilidades dos educandos, culpabilizando-se uns aos outros. Por norma as escolas são organizações historicamente pensadas sem a presença das famílias, ou seja, as escolas não foram pensadas para a presença dos pais nesta instituição. E, como Silva (2003) afirma, tradicionalmente tem usado os envolvimentos das famílias

para o seu próprio fim, ou seja, para manter o controlo sobre a forma como a comunidade se relaciona com a escola. O que se espera da família é que esta concorde com todos os seus valores e normas definidos pela escola. Pois,

> "O ponto importante é que se espera dos pais que eles apoiem os valores da escola. (…) O papel dos pais é de reforçar os valores da escola e apoiar a escola se houver algum problema com os seus filhos. Este estado de coisas é aquele com que os professores se sentem confortáveis. Os pais que desafiam os valores da escola são, tal como os seus filhos tipificados como «problema»." (Munn, 1993, *cit in* Silva, 2003: 65)

Apesar de existir já alguma abertura à participação da parentalidade na escola nos dias de hoje, ainda é a lógica da escola que predomina. Como menciona Silva (2005), a participação na maioria das escolas é normalmente controlada e limitada pelos administradores da mesma. Os pais são encorajados a apoiar a educação dos seus filhos em casa e responder às solicitações da escola. Os professores não solicitam uma acção colectiva. Os pais não participam nas tomadas de decisão nas escolas. Muitas vezes a sua participação na escola limita-se à assistência de espectáculos em que os educandos participam, ou ainda porque os filhos revelaram um comportamento inadequado.

A escola deveria ver as famílias como parceiros e não como clientes e muitas delas, não incluem os pais nas tomadas das decisões. Contudo, quando falamos da relação escola-família, é importante perceber de que escolas e de que famílias estamos a falar, sem esquecer de que estamos perante um relação desigual. Pois, como afirma Stoer e Silva (2003), a relação escola-família constitui uma relação entre culturas, entre a cultura socialmente dominante que a escola privilegia e as culturas locais, podendo estas estar numa relação de continuidade ou descontinuidade com a cultura escolar. Uma relação onde atravessam distâncias sociais e culturais e que nem sempre existe uma correspondência mútua. " A escola exerce, pois, um papel homogeneizador num contexto caracterizado pela heterogeneidade, papel este, contudo, sempre condicionado pela estrutura social." (Stoer e Silva, 2003: 20)

Como refere Silva (2003: 356),a relação escola família é uma relação entre cultura escolar e culturas de que os alunos são portadores. Uma relação entre a cultura urbana, letrada e teoricista de classe média, lusa, católica e a cultura ou culturas locais.

Stoer e Silva (2003: 13) questionam se a escola portuguesa não estará direccionada para um ideal de aluno luso, branco, católico, letrado e de classe média. Questionam os

autores Stoer e Silva (2003), se esta relação não estará equacionada em função de um tipo de família, que muitas vezes corresponde a uma ficção? Pois a cultura escolar "está numa relação de continuidade cultural com alunos oriundos de meios congéneres, ou de descontinuidade (maior ou menor) quando estes provêm de outro tipo de meios (meios populares, minorias étnicas, etc.)." (Silva, 2003: 356) Assim, conforme o autor, quando existe uma descontinuidade pode-se falar em conflito ou choque cultural. Falamos assim, por exemplo, da dificuldade que os pais de meios populares ou de minorias étnicas, geralmente com uma escolaridade reduzida, têm em lidar com um meio que lhes é totalmente desconhecido.

Uma outra questão é o facto de a escola ter um poder de penetração nas famílias, como refere Silva (2003), sendo também por elas penetradas, apesar da relação ser assimétrica, uma vez que é condicionada por factores como a classe social e a etnia. Quantas vezes ouvimos comentários dos professores de que os pais não vão às escolas nas suas horas de atendimento, ou que não estão presentes em reuniões dos seus educandos, o que muitas vezes leva a uma má avaliação do envolvimento dos encarregados de educação. Assim, e consoante Stoer e Silva (2003: 13), a escola age em função de um tipo ideal de família de classe média, de meio urbano, nuclear e biparental com a existência de um horário de trabalho flexível. A escola pressupõe este modelo de família e trabalho, pois permite-lhe uma resposta mais estereotipada. Todavia é preciso ter em conta que, na realidade, são muitos os pais que não conseguem estar presentes devido à sua realidade não corresponder com este modelo idealizado pela escola.

Seria importante, tanto a nível social como para o progresso escolar dos alunos, existir uma cooperação na relação-família, existir uma mudança, mas não apenas por parte da escola, mas também pelos pais. Uma vez que

> "O que está em causa, então, não é uma participação dos pais manipulada pelo Estado, ou pelo mercado, em nome de uma regulação, ou de uma instrumentalização, que favorece a chamada «homogeneização» dos pais, (…). Em vez disso, é o próprio protagonismo dos pais, os grupos de pais, face à escola, incluindo as acções que tomam para promover os seus interesses, que está em causa." (Stoer e Silva, 2003: 22)

Porém tem-se vindo a trabalhar no sentido de uma reconfiguração, pois, como os autores salientam, no que concerne à relação escola-família, pode-se considerar a reconfiguração não só da escola e da família de uma forma independente entre si, bem

como das suas implicações para a sua relação, como se pode ter em conta a reconfiguração da própria relação entre a escola e a família, «reconfiguração interface escola-família». (Stoer e Silva, 2003: 22) No que concerne a esta última reconfiguração, os pais começam a ser mais reivindicativos actualmente, com a organização e funcionamento da escola, bem como com os valores que detém, ou seja, como afirma Stoer e Silva (2003), uma reivindicação mais na base da diferença e da identidade, não tanto baseada na igualdade e representatividade, direccionada mais para o desenvolvimento de novas cidadanias, numa cidadania reclamada, relacionada com a identidade dos indivíduos e dos grupos e não tanto numa cidadania já atribuída. Neste sentido, Stoer e Silva (2003: 22) apresentam-nos as diferenças de dois conceitos de tipos de pai, o «pai-colaborador» e o «pai-parceiro», bem como a importância da passagem do primeiro para o segundo. Conforme os autores, a principal característica do primeiro é responder às exigências da escola, cumprindo deveres perante a mesma, o segundo assume-se como «pró-activo» exigindo que a escola tenha em consideração as especificidades locais. Assim,

> "No primeiro caso, o do pai-colaborador, pode dizer-se que este surge no âmbito do longo processo de trazer os pais para dentro da lógica na base da qual funciona o sistema escolar moderno. (…) No segundo caso, o do pai-parceiro, os exemplos vão-se multiplicando todos os dias como se pode ver (…) os ciganos em Portugal e as suas reivindicações para jardins-infância locais e o caso da Escola da Ponte que coloca em confronto o Ministério da Educação português e um grupo de pais que reclama uma «escola pública diferente»". (Stoer e Silva, 2003: 22)

A influência do mercado na educação escolar tem contribuído, segundo os autores, para a transformação do pai-colaborador para o pai-consumidor, orientando as suas escolhas tendo em conta a oferta de mercado. Actualmente, os pais preocupam-se mais com os domínios curriculares dos professores, com os resultados finais dos testes dos filhos do que propriamente pelo processo de aprendizagem, tendo em conta a sua especificidade, como as suas aptidões e gostos. Neste sentido, Stoer e Silva (2003) caracterizam a "relação entre pedagogia e performance, isto é, por um lado como uma pedagogia de transmissão/ensino em que a performance ganha precedência sobre a pedagogia e, por outro lado, como uma pedagogia de aprendizagem em que a pedagogia enquadra, a performance (…)." (p.22) De acordo com os autores, podemos afirmar que o pai-consumidor aparece como pai-fiscalizador da performance, pois a pedagogia de

transmissão/ensino tem como objectivo dar prioridade à performance sobre a pedagogia, onde a relação família-escola depende dos conhecimentos curriculares (domínio dos professores-especializados) e das competências essenciais (domínio da relação escola-mercado de trabalho). Já o pai-parceiro, intitulado pelos autores de pais da «cidadania reclamada» direccionam as suas reclamações para a questão da diferença, pois ser "pai-parceiro significa perguntar à escola o que é que esta pode oferecer, para poder fazer avançar o projecto individual ou grupal em causa, e isto independentemente das lógicas estatal e/ou do mercado." (Stoer e Silva, 2003: 22) Porém, os autores defendem que a reconfiguração da escola passa pela reconfiguração da cidadania, uma vez que o contracto social da modernidade também se encontra em reconfiguração.

A reconfiguração da cidadania deve estar na base da aprendizagem. Lima (2017) afirma que a escola não pode viver dissociada da realidade, bem como as famílias não podem viver dissociadas do mundo real, por isso é importante aproximar estas três dimensões, Escola-Família-Mundo. Não basta ensinar conteúdos, é preciso envolver os alunos num processo criativo, centrado também nos seus interesses e não apenas nos interesses dos pais e dos *rankings* dos resultados escolares, onde o aluno se possa tornar autónomo e se saiba relacionar com os outros e com o mundo. Como o autor menciona, muitas vezes as crianças assim que entram no primeiro ano são confrontadas com a frustração imposta por dificuldades na aquisição de competências, no relacionamento com os colegas, na gestão de conflitos, ou apenas porque o crescimento acarreta a necessidade de lidar com o fracasso ou adversidade. Todavia são muitas as crianças que chocam com esta realidade e, por conseguinte, daí advêm várias reacções, como refere Lima (2017), em que de entre muitas, uma delas são os pais que culpam a escola ou o professor para justificar o insucesso dos filhos. É também aqui, que a relação escola-família beneficiava em ser cooperativa e assente na cidadania. De acordo com, Stoer e Cortesão (2005), em Portugal, o pai-colaborador, nos anos 80, passou para pai-parceiro, sendo intitulado de pai-responsável, um pai informado que tem um papel activo na educação dos filhos. O pai-responsável traz consigo uma forma distinta de encarar a relação família-escola, pela qual se espera que os professores trabalhem lado a lado com os pais nos projectos educativos dos filhos. Trabalhar juntamente com os pais ganha sentido nas políticas educativas, segundo os autores esta noção de pai-colaborativo está na Constituição Portuguesa de 1976, e as associações de pais foram oficialmente

reconhecidas, passando os pais a ter o direito de ter representantes nos Conselhos Pedagógicos das escolas.

Stoer e Cortesão (2005), afirmam que o documento do acordo entre a Confederação Nacional das Associações de Pais e Ministério da Educação, de 1997, tem como objectivo geral a promoção da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Onde o pai-colaborador aparece na sua participação na escola e o pai-parceiro na definição da política educativa. O primeiro ajuda o professor sem pôr em causa a sua autonomia e o segundo já actuará de forma distinta. Segundo os autores, neste mesmo documento, o aluno é definido como o protagonista e os pais são considerados como os principais agentes responsáveis pela educação das suas crianças.

> "Os professores são vistos como tendo um papel central como educadores dentro «da sua área específica» (a sua disciplina) e «na sua relação com as famílias e o ambiente circundante». Os pais têm o «dever de reconhecer os saberes de especialista dos professores». (…) é ainda defendido que, « como um local educativo de socialização e motivação, a escola precisa necessariamente dos pais participantes» - »participação» essa definida «como presença articulada dos pais»." (Stoer e Cortesão, 2005: 81)

Percebe-se assim, que o que se pretende é que os pais percebam o papel dos professores e não tenham dúvidas relativamente ao que é feito em sala da aula e confiem nos seus métodos pedagógicos. Aqui, é sobretudo a forma de pai-colaborador que está presente.

Stoer e Cortesão (2005) afirmam que no documento da Confederação consta que o Ministério promete reforçar a participação dos pais na escola, na definição das políticas educativas, na elaboração do projecto educativo da escola e reforçar esta participação nos órgãos de gestão. Aqui os pais têm forças para tomar iniciativa de qualquer participação educativa e tomar decisões. "O seu envolvimento é justificado pela necessidade de dar maior relevância aos pais, como cidadãos, e para que seja tomada em linha de conta a diversidade." (Stoer e Cortesão, 2005: 81) Estamos, assim, perante um pai-parceiro. Ambas as situações são complexas, porém, é o conceito de pai-parceiro que ressalta como uma «ameaça ao território escolar», pois como os autores afirmam é encarada de forma depreciativa e parece cada vez mais um mecanismo de controlo dos pais. Em Portugal, conforme Stoer e Cortesão (2005) referem o que consta no discurso político e a situação real das escolas está longe de estar em conformidade. É o pai-colaborador o modelo dominante nas nossas escolas, principalmente no que concerne à

acção pedagógica e às salas de aulas. Apesar de qualquer um dos modelos ter como principal objectivo trazer os pais para dentro da escola, é uma realidade complexa, uma vez que muitos dos professores e das escolas não estão preparados para que as famílias interfiram no seu contexto de trabalho.

Para além destes dois modelos, os autores referenciam outro, o pai-indiferente, que parece estar presente no norte dos País. Porém, se formos para as zonas urbanas periféricas onde existe uma grande diversidade cultural, talvez encontremos vários modelos de participação. Os que, pelas suas condições de vida com grandes vulnerabilidades, deixaram de acreditar na escola como uma resposta para os filhos, então não querem saber, nem sequer estão interessados no papel e na importância que a escola pode ter para os seus filhos. Os pais que, por motivos culturais, se sentem descriminados face à escola e têm os filhos nesta instituição porque, por várias razões, o estado assim o obriga; os pais que vêem a escola apenas como um repositório dos filhos, durante algumas horas, e ainda os pais imigrantes ilegais, que pela sua condição, têm receio de ir à escola, de participar, ou simplesmente aparecer. Por estas razões é preciso ter em conta as características socioculturais dos alunos e não apenas as biológicas e psicológicas. Daí a relação escola-família assentar também na relação cultural. Se não existir uma cooperação cultural dificilmente se criará uma cooperação na relação escola-família. A escola não pode ignorar a origem sociocultural dos alunos e das famílias. Ela assume um papel fundamental na destruição dos muros que existem nesta relação, principalmente no muro sociocultural. Pois como Silva (2003) afirma,

> "Não sendo a escola uma ilha, torna-se importante que, ao mesmo tempo que nela se valorizam todas as culturas lá presentes, se promova também o acesso dos grupos dominados à cultura socialmente dominante, (…) onde seja possível um verdadeiro diálogo entre culturas (…) ela poderá produzir efeitos na sociedade (…). Não se trata, pois, de esperar que primeiro mude a sociedade para depois mudar a escola." (p. 370)

Neste sentido, é preciso abrir portas aos pais para a sua participação na escola, independentemente da sua origem sociocultural. Os professores têm que abandonar a perspectiva criada relativamente a um ideal de pai, de classe média e bom pai, responsável e atento. Não basta dizer aos pais que se eles estiverem atentos aos filhos e se estiverem presentes na sua educação será melhor para os resultados dos mesmos. Tem que existir um trabalho em conjunto com os pais, onde o respeito, a compreensão de ambas as partes estejam presentes. Certamente que se isto for tido em conta, cada um

desempenhará melhor o seu papel e haverá uma maior compreensão nos papéis definidos.

Assim, uma escola aberta com base na cidadania permite uma boa relação entre pais e professores, onde cada um pode desempenhar o seu papel sem ultrapassar limites e sem «invadir o território de cada um.» Para além disso é preciso que os professores parem de fazer juízos de valor sobre os pais. Silva, J. (2010) afirmam que a escola enquanto instituição se considera uma instituição democrática e "igualitária" na qual todos têm as mesmas oportunidades, cabendo a cada um aproveitar ou não essas oportunidades. No entanto, a escola atribui o insucesso aos alunos e às suas famílias, referindo que não estão à altura e que não contribuem para que ela atinja os seus objectivos. O que desresponsabiliza a escola deste processo. Assim, nos estudos realizados pelos autores, surgem afirmações feitas pelos professores tais como:

> "- Os alunos estão desmotivados principalmente pela ausência da família e pelo próprio sistema de ensino, pois não há cobrança por tal aprendizagem.
>
> – A escola atende uma clientela de bairros distantes, o que é um complicador. É difícil o acompanhamento por parte dos pais.
>
> – Descompromisso dos pais com a vida escolar do aluno.
>
> – Eu acho que a fraternidade tem que começar na família mesmo, não adianta a gente aqui na escola querer resolver um problema que vem lá de fora, tem que começar a trabalhar lá na casa. Às vezes eles (alunos) fazem aqui um reflexo de lá. Tem que começar a trabalhar lá no espaço, tem que começar a mostrar pra eles o valor de uma família, de respeito, de companheirismo.
>
> – São os modelos errados: família, comunidade, falta de referencial. A falta de orientação, de como se comportar em cada tipo de ambiente, faz com que apareçam atitudes de violência em qualquer espaço da escola, como as agressões constantes entre eles que se tornaram comuns. Os pais não conseguem lidar com seus problemas, só pela violência." (Silva, 2010: 40).

Considerando as afirmações anteriores e de acordo com Silva, J. (2010), no imaginário destes professores, cabe às famílias a solução do comportamento violento dos alunos na escola. Para estes docentes se a família for "estruturada", resolvem-se os problemas existentes na escola, como a violência, indisciplina, incivilidades, bem como o insucesso escolar dos alunos. Este imaginário construído pelos professores e pela

direcção da escola constrói uma realidade fictícia que choca com o contexto real e que dificulta a resolução dos problemas gerando conflitos.

É preciso que os professores desmistifiquem esta questão e que juntamente com a direcção entendam qual o caminho a percorrer para que se viva nas escolas um ambiente de respeito, solidariedade e democracia e que os alunos entrem e saiam da escola com um sentimento de alegria e vontade de aprender e de participar nas tarefas propostas, bem como os pais possam mandar os seus filhos para a escola com um sentimento de pertença e de sintonia com a instituição.

1.6. Aprendizagens e afectos

A escola assume-se como um espaço privilegiado onde se aprende a ser, a estar e a partilhar. Para todos nós a escola deixou marcas, independentemente dos nossos percursos escolares serem mais positivos ou negativos. Todos temos uma opinião sobre a escola.

"Numa escola, não se aprende apenas, também se vive." (Strech, 2008: 44)

Strech (2008) afirma que durante anos a cognição e emoção eram áreas distintas e uma era possível sem a outra, acreditava-se que se podia desvirtuar a actividade racional das vivências afectivas, pois a emoção nunca seria uma boa companhia para a razão. Todavia, os estudos recentes das neurociências, demostraram que as "experiências emocionais condicionam as actividades do pensamento, ampliando-o, inibindo-o ou paralisando-o. Não existe um «pensar racionalmente» ou um «decidir a frio»: nunca é possível excluir o envolvimento emocional dos processos de captação, processamento e resposta à informação recebida." (Strech, 2008: 43).

Actualmente, as escolas confrontam-se com a falta de entusiasmo dos alunos, muitos estão desmotivados e outros desinteressados. Ora, como Strech menciona, as emoções não estão apenas associadas às «escolas do prazer», elas também implicam vivências marcadas pela frustração, pela transformação, bem como o impasse e perseverança, tal como a escola também implica. Podemos então ligar a aprendizagem ao mundo dos afectos, pois, consoante o autor, a aprendizagem escolar significativa só faz sentido quando usada como reforço de estrutura psíquica da criança e adolescente. É preciso olhar a criança como um todo, considerando as suas ligações com o cognitivo e emocional, uma vez que, para o autor, "o que um rapaz ou uma rapariga são nesse

espaço, o que nele aprendem, a forma como se comportam, não diz apenas respeito a ser mais ou menos inteligente ou capaz: integra inequivocamente o que cada um pensa e sente…" (Strech, 2008: 44)

Strech (2008) defende que a experiência de aprender está ligada à experiência de interagir, sendo importante uma mensagem implícita contida na relação de quem aprende com quem ensina, ou seja, também aqui o desenvolvimento cognitivo e afectivo estão relacionados.

A educação é uma tarefa de todos, todavia não é fácil, como Barros (2010) menciona, é a tarefa mais exigente do ser humano, precisa de tempo qualitativo, para que a presença do educador se faça sentir, exige disponibilidade e capacidade de comunicação, diálogo e também capacidade de perdão. "Afecto e rigor são necessários em doses que não estão explícitas em nenhuma receita. Intuição, muita! (…) Educar é dar ferramentas, tal como ensinar é desenvolver capacidades e competências" (Barros, 2010: 32).

Neste mesmo sentido, para Strech (2008), viver a escola de forma saudável é um bem precioso, aprender a viver para viver a aprender é um lema que deve estar sempre presente na memória de quem educa.

Muitas crianças apresentam sinais psicossomáticos que, muitas vezes, estão associados com o facto de não querer ir à escola: dores de barriga, indisposição, dores de cabeça, etc. Quando a criança não quer ir à escola é porque, como afirma Barros (2010), a escola não é um local feliz para a mesma, podendo estar em causa uma vasta variedade de aspectos, como falta de auto-estima, confiança, de empatia, emoções perturbadas, violência, *bullying*. Existem muitos alunos que vão à escola todos os dias, mas o que não significa que vão às aulas, muitos porque não gostam, outros porque não sabem estar, porque os conteúdos não vão de encontro aos seus interesses ou não serão motivadores para o seu futuro.

Manifestam o desejo de gostar da escola, mas muitos não são capazes, efectivamente, de manifestar algum agrado pela escola, pois nem todos têm condições interiores ou exteriores para que a escola lhes proporcione felicidade.

Fadel et al.. (2015) apresentam a pirâmide das necessidades do psicólogo Abraham Maslow, para justificar que as necessidades dos níveis inferiores da pirâmide são

básicas ao bem-estar de uma pessoa, e que, se não forem satisfeitas, as necessidades correspondentes aos níveis superiores têm dificuldade em ser atendidas. Todavia podem não ser sequenciais, pois todos os níveis são importantes para o desenvolvimento.

Como níveis inferiores estão as necessidades fisiológicas sem as quais não conseguimos sobreviver, depois temos as necessidades de segurança, segurança pessoal e financeira. De acordo com Fadel et al.. (2015), se estas necessidades não estiverem a ser satisfeitas no desenvolvimento de cada indivíduo, este não consegue manter o foco nos objectivos que aparecem nos níveis superiores. Normalmente, e segundo os autores, é o que se passa com os alunos que vivem em situação de pobreza, uma vez que a preocupação deles está relacionada com a obtenção de alimentos e segurança económica, tendo, por isso, dificuldade em se concentrarem nos objectivos escolares e nas necessidades dos níveis superiores, a realização pessoal e a transcendência. É preciso ter em conta que as necessidades relacionadas com os níveis do amor e relacionamento e os níveis da estima, também são importantes para o progresso e interesse do aluno, pois se não forem atendidas, a sua ausência pode gerar uma baixa auto-estima, falta de confiança e um sentimento de inferioridade. Deste modo, é importante que os alunos sejam valorizados e que sintam que alguém acredita neles.

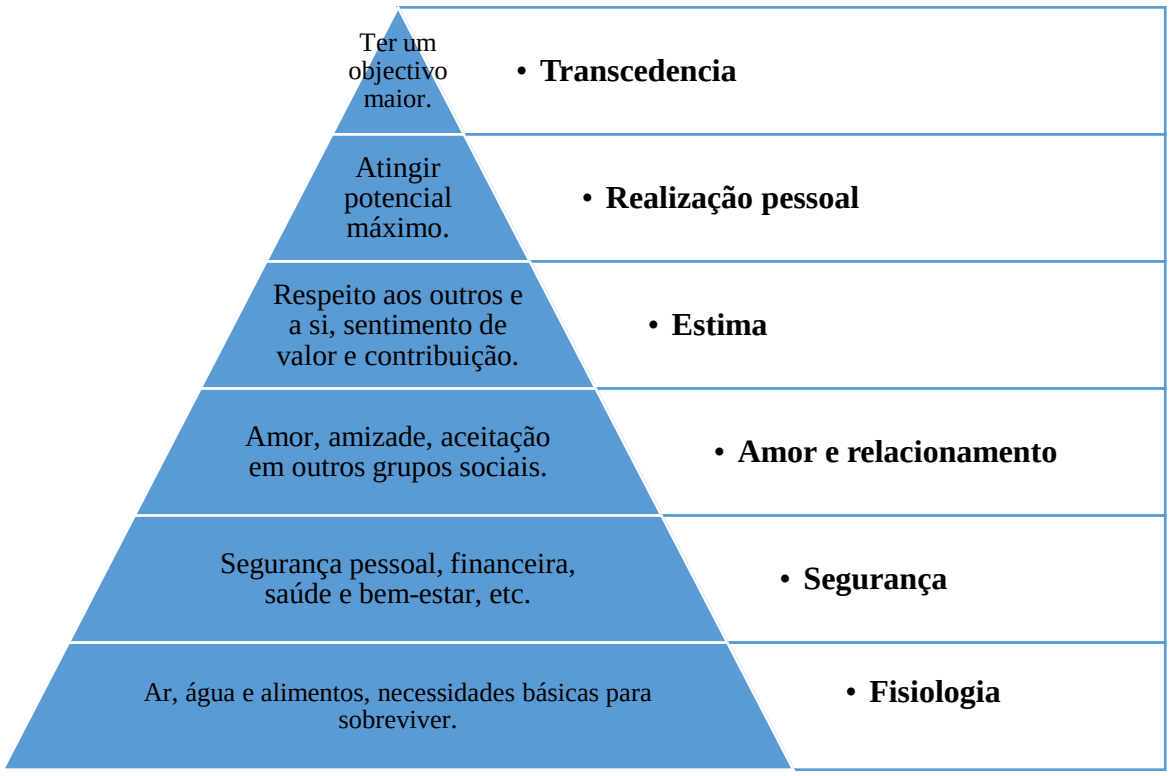


Figura1. Hierarquia das necessidades de Maslow**.** **Fonte:** Educação em Quatro dimensões

Barros (2010) refere que muito mais que do que a inteligência, o motor para o sucesso é a motivação, a vontade e o querer aprender, o desejo de saber, a confiança, a expectativa positiva que os outros transmitem, acreditando no outro. Strech (2008) afirma que as crianças com dificuldades escolares podem padecer de sofrimento psíquico significativo, mas o contrário também acontece, adolescentes que manifestam alguma perturbação, dificuldade do ponto de vista afectivo são candidatos ao insucesso escolar. Para que as crianças tenham um bom desempenho na escola não basta ter um bom potencial cognitivo, também é necessário que a criança tenha um "envolvimento emocional" (Strech, 2008: 43). Pois como o autor refere se não existir um envolvimento emocional que dê significado figurativo para aquilo que se aprende ou ensina, então muito pouco é possível.

Todavia, há alunos com muitas vulnerabilidades que gostam da escola, por diversas razões, mas gostam. Muitos vêem na escola um refúgio para esquecer a vida que têm em casa. Alguns estão entregues a si mesmos, fazem comida, cuidam da casa, levam os irmãos mais novos à escola, muitos nem vêem a mãe durante a semana, porque quando chega a casa eles já estão a dormir. Neste sentido Barros (2010) defende que é fundamental perceber que cada aluno é único, diferente e especial, com um passado e uma história de vida diferente.

Deste modo, o professor assume um papel importante no grau de interesse do aluno pela aprendizagem. Em primeiro lugar, é importante que este conheça a criança e a sua história, para ficar mais próximo e conhecer os seus interesses e necessidades. Também é necessário ter em conta que conhecer uma pessoa e confiar nela exige tempo, e é o tempo que se dedica aos alunos que os torna especiais.

Pensar no aluno é também ir ao encontro daquilo que ele é e colocá-lo no centro e "o centro da aula ou do processo de aprendizagem não é o professor, nem programas, exames, testes, planificações, ou a avaliação, mas sim o aluno singular que está à nossa volta." (Barros, 2010: 83)

Todavia, para além do tempo, também é importante criar condições onde estes afectos possam fluir, a bem do processo de aprendizagem. Santos (1991) defende que devemos ter em conta que só se aprende a pensar no exercício dos sentimentos e emoções, não nas fórmulas e esquemas pré-fabricados e que os professores precisam de ser educadores, mas para tal é necessário que as condições do seu trabalho lhes permita

dedicarem-se inteiramente a pequenos grupos de crianças e jovens para educarem realmente em vez de fazerem «instrução». Pois, "quanto melhor for a adequação ao aluno, melhor podemos exigir e ajudá-lo a desenvolver-se." (Barros, 2010: 83).

De acordo com a autora, o aluno deve ser pensado de modo positivo, é crucial conhecê-lo para chegar a ele, ajudando-o a crescer, potenciando tudo o que tem, não numa lógica de facilitismo mas de rigor, de um trabalho exigente. Para isso, o professor assume não só o papel de transmissor de conhecimentos, como de gestor de sala de aula, tarefas, tempos, ritmos e relações. Actualmente, o papel do professor deve alicerçar-se na afectividade, porque esta é facilitadora das aprendizagens. Ora, um aluno aprenderá melhor se gostar do professor e/ou da disciplina. Assim, podemos referir que é através das interacções sociais que se constrói a aprendizagem e que o professor será um facilitador e estimulador (motivador) da mesma.

Como afirma Barros (2010), hoje em dia a escola exige ao professor competências relacionais não exigidas em tempos anteriores. Assim, "o papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tornar organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócio afectivo do aluno." (Estrela, 2002 *cit in* Barros, 2010: 76).

Todavia é preciso ter em conta que este papel não é fácil, pois compreender os alunos na sua especificidade, implica conhecê-los, tornando-se, assim, difícil quando o número de alunos por turma e por professor é muito elevado. E quando acrescem tarefas administrativas às horas lectivas, estas dificuldades aumentam quando falamos de alunos com comportamentos desajustados, com baixa auto-estima e com resistência a muitas regras de sala de aula. Contudo, e como defende Barros (2010), são estes alunos que mais precisam da escola, e para os ajudar a crescer e desenvolver é necessário usar o reforço positivo, um tom franco e amigo, mesmo sabendo de situações desapropriadas ocorridas no espaço escolar. Pois, nenhum aluno, como menciona a autora, se torna esforçado, trabalhador e empenhado se pressentir que o professor nada de positivo espera dele. " Um elogio faz muito mais do que muitos sermões. O reforço positivo é muito mais eficaz do que qualquer crítica. O estímulo não quer humilhação." (Barros, 2010: 80). Nesta mesma perspectiva, Santos (1990) afirma que:

> "Todas as crianças têm necessidade que se lhe atribua um certo valor; mas não devemos pensar que, para elas o valor é apenas manifestado pelo êxito escolar. Fazer de palhaço,

> fazer troça do estudo, ser insolente para com os professores podem ser meios que a criança escolha para se "valorizar" perante os colegas." (Santos, 1990: 61)

É preciso elogiar e apoiar, tal como acreditar no outro, se não acreditarmos nas capacidades do aluno dificilmente ele as desenvolverá. "Quando um professor acredita nos alunos há sempre esperança." (Barros, 2010: 84). Assim, a escola tem de ser um local que proporcione o desenvolvimento afectivo e não apenas o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem de conteúdos escolares. "A educação deve integrar tudo e estimular e ajudar a criança a encontrar-se a si própria e integrar-se na sociedade em que vive. Os aspectos estéticos da educação devem impregnar toda a actividade escolar." (Santos, 1991: 35). Para o autor, a criança só pode aprender se, em primeiro lugar, sentir, e este sentir refere-se a tudo o que é actividade emocional. "A emoção está na base de toda a aprendizagem. A escola devia dar continuidade ao método maternal que ensina com o amor que nutre o espírito da criança, mais do que todos os manuais" (Santos, 1991: 35)

Partindo do pressuposto de que a Escola tem um papel fundamental na construção de adultos, esta não se pode limitar a mera transmissora de conhecimentos, tem também de contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos alunos.

Segundo Santos (2007), tem de haver uma continuidade entre o que se aprende antes da escola e o que se aprende depois do ingresso na escola, pois o que se aprende antes da escola são relações de afecto, e o que se aprende depois da entrada para a escola relaciona-se mais com o simbolismo, quer isto dizer que, segundo o autor, uma e outra não são claramente próximas no plano dos afectos e da razão, ou seja, para ele, "os educadores não trabalham no sentido de estabelecer uma continuidade entre o que se aprende antes e depois de entrar para a escola." (Santos, 2007: 18)

Em suma, é preciso trabalhar para que a escola se torne num local de aprendizagem onde os alunos gostem de estar e de aprender, é preciso acreditar que eles são capazes e que vão chegar longe, é preciso valorizá-los, é preciso ouvi-los e é preciso transmitir-lhes afecto.

1.7. Gestão e Cultura Organizacional

Entende-se escola como um local de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. Para uns a escola é um local de trabalho, de obrigação e com um horário pesado. Para outros apesar de ser também um local de trabalho, a escola é um local agradável, de relações humanas e sociais. Como refere Barros (2010), para uns a escola é uma chatice, um lugar difícil de adquirir boas classificações ou até mesmo um lugar inseguro; para outros, a escola é um local de encontro de amigos, de conversa, de amizades, um local ideal para alcançar conhecimentos.

> "Uma escola plena de entusiasmo face às aprendizagens, uma escola com sucesso nas relações humanas, no desenvolvimento intelectual, no envolvimento cívico, enfim, no desenvolvimento da humanidade. (…) Como qualquer outra instituição humana é uma construção e não uma inevitabilidade. Tudo são escolhas e opções." (Barros, 2010: 24)

Tal como ao longo da vida, as relações constroem-se, a forma comos nos relacionamos com os outros, as emoções, as amizades, as zangas, também na escola, como em qualquer outra organização, as relações humanas fazem parte da sua natureza, bem como as suas actividades, funções, produtos e serviços. A forma como cada um desempenha as suas funções influencia os valores implícitos nas regras, atitudes, comportamentos que caracterizam as relações humanas na organização. E a cultura de uma organização é constituída por normas, crenças e valores.

O conceito de cultura escolar, que recentemente tem tido especial atenção, "abrange os nossos desejos (como desejaríamos que fosse a escola), expectativas (como deveria ser a escola) e a normatividade dos processos de educação (o que a escola tem e consegue) " (Pol, Hlousková, Novotný e Zounek, 2007: 64). De acordo com Pol et al.. (2007), a cultura escolar manifesta-se através de formas específicas de comunicação, na realização de actividades pessoais, na forma como são tomadas as decisões pela gestão da escola, no clima social da mesma e nas opiniões partilhadas pela comunidade escolar, independentemente do que se passa na escola. Assim, cultura escolar é definida tendo como base o conceito de cultura de uma organização. A cultura escolar é definida como a

> "Soma de suposições (expectativas), abordagens, princípios reconhecidos, normas claramente declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no colectivo das pessoas de uma organização." (Harkabus, 1997 *cit in* Pol, et al.., 2007: 65)

Os valores partilhados pelos membros de uma organização, a cultura partilhada, caracterizam a força dessa organização. Assim, pode-se definir cultura organizacional por

> "Um sistema de representações e de valores partilhados por todos os membros da empresa. Isto significa que cada um, na empresa, adere a uma visão comum do que é a empresa, do seu papel económico e social, do lugar que ocupa em relação aos seus concorrentes, da sua missão face aos seus clientes, do seu pessoal e dos seus accionistas." (Lemaitre, 1985 *cit in* Betrand e Guillemet, 1988: 120)

O conjunto de crenças, valores e símbolos define o caminho que a empresa deve seguir e a condução que os seus negócios devem levar. De acordo com Lemaitre (1985), citado por Betrand e Guillemet (1988), a cultura organizacional apresenta duas funções importantes: mobilizar energias de forma a focalizá-las em objectivos importantes e canalizar comportamentos em volta de um determinado número de normas de acções. Como afirmam Betrand e Guillemet (1988), a cultura organizacional pode ter várias funções, como desenvolver ou não a mudança, fomentar a lealdade perante a organização, consolidar o grupo, facilitar o trabalho perante orientações claras, avaliar a realização da organização, entre outros. Segundo os autores, Thevenet (1984) observa que a principal função da cultura organizacional consta na simplificação da adaptação ao meio, bem como à integração interna.

Neste sentido, surge a noção de paradigma, em que a definição de cultura organizacional corresponde ao conceito de paradigma cultural:

> "Um conjunto de convicções, de conceitos ou generalizações e de valores que compreendem uma concepção das relações pessoa-sociedade-natureza, um conjunto de valores-interesse, uma maneira de fazer, um sentido global que, por um lado, sob a forma de exemplos, definem e delimitam para um dado grupo social o seu campo possível e a sua prática social e cultural e que, por outro lado, asseguram, na verdade, a sua coerência e a sua relativa unanimidade." (Bertrand e Valois, 1982 *cit in* Betrand e Guillemet, 1988: 125)

Betrand e Guillemet (1988) afirmam que o paradigma sócio-cultural está na base da acção praticada por uma organização. Assim, as intenções, os valores e as convicções que os membros de uma organização partilham podem ser definidos como cultura organizacional, mas para Betrand e Guillemet (1988) são considerados o paradigma cultural dessa organização.

De acordo com Betrand e Guillemet (1988), qualquer organização tem uma estrutura aberta com características similares ao organismo vivo. Pois qualquer organização é por definição um sistema aberto, uma vez que não pode ser totalmente compreendida de forma isolada, mas sim pela relação entre variáveis internas e externas, que afectam o seu funcionamento.

> "Um sistema aberto existe e só pode existir se trocar algo com o seu meio. Importa materiais, transforma-os recorrendo a processos de conversão, consome alguns produtos desta conversão para fins de manutenção interna e exporta o resto. Troca directa ou indirectamente, os seus produtos por contributos futuros incluindo recursos necessários à sua manutenção. Estes processos de importação, de conversão e de exportação constituem o trabalho de uma empresa, quer dizer, a sua vida." (Betrand e Guillemet, 1988: 69)

Segundo Betrand e Guillemet (1988), o sistema escolar é considerado um sistema aberto e as suas interacções com o meio estão dependentes do e de dois paradigmas culturais: o da sociedade e do próprio sistema escolar. A sociedade detém os seus valores e as suas forças, tal como a organização escolar detém um conjunto de valores e maneiras de agir que se designam por paradigma educacional. Por sua vez, a sociedade detém esses mesmos elementos designados de paradigma sociocultural. Assim, entende-se paradigma educacional como "o conjunto de orientações gerais, de normas e de regras que definem a reflexão e a acção educativa." (Betrand e Guillemet, 1988: 126)

De acordo com os autores o paradigma educacional desempenha cinco funções na organização:

> "- A função geral remete para a função de uma organização escolar no seu conjunto em relação à sociedade à qual pertence ou aspira; esta função sintetiza o projecto central que domina a organização.
>
> - A função epistemológica remete para o modo do conhecimento ou para a maneira de apreender a realidade que uma organização escolar transmite explicita ou implicitamente.
>
> - A função cultural consiste em difundir um modelo de criatividade ou a maneira de mudar a realidade, quer dizer, uma imagem do que deveria ser a cultura e do que deveria ser a pessoa. Consiste também em fazer a formação de certos valores específicos.

> - A função política consiste em difundir um modelo de tomada de decisão e em favorecer um tipo de instituições políticas conforme às orientações do sistema político dominante.
>
> - A função económica-social visa transmitir, por um lado, uma concepção das relações pessoa-sociedade-natureza e uma maneira de fazer e, por outro lado, uma imagem da permanência, da adaptação ou transformação social." (Betrand e Guillemet. 1988: 126)

Actualmente verifica-se que o sistema escolar pretende um valor de excelência, sendo destacada a avaliação dos alunos bem como a sua preparação para o mercado de trabalho. Conforme Betrand e Guillemet (1988), a organização escolar existe com o intuito de preparar as pessoas para que funcionem bem no seio da estrutura sócio-económica. Observa-se, assim, a importância que a cultura organizacional desempenha numa organização. Deste modo, e como afirmam Pol et al. (2007), de acordo com Harkabus (1997), a cultura de cada organização é particular onde as suas características básicas se podem manifestar em princípios reconhecidos; nos trajectos de Gestão; nos métodos de tomada de decisão; no uso de recursos humanos e na forma como os temas são tratados no meio-ambiente (cultura externa). Conforme os autores, a noção de cultura escolar relaciona-se com a escola como uma organização e não tanto como instituição, visto que a "gestão escolar transfere o conceito de cultura escolar de uma organização para uma área de pedagogia" (Pol et al., 2007:65). Assim, o conceito de cultura escolar aproxima-se da noção de cultura de uma organização, bem como da cultura organizacional, da sociedade cultural e da cultura colectiva. Pol, et al. (2007) afirmam que muitos autores quando se referem à cultura de uma organização declaram que a cultura é composta por determinadas características como "princípios, protagonistas, rituais, mitos, rede cultural e comunicação" (p.65). A génese da cultura deve ser constituída por princípios, pois são estes que direccionam os indivíduos da organização. "Os princípios encorajam práticas inovadoras e podem afectar a estabilidade de uma companhia ou de uma escola." (Pol et al., 2007: 65)

Pol et al.. (2007: 68) referem que Svetlík "considera a cultura escolar como um aspecto social das actividades de uma escola (enquanto que o sistema organizacional representa o seu aspecto técnico) ". Sendo esta definida como independente de um grupo de fenómenos, expressando um sistema individual de normas e valores do sistema social e são estes valores e normas muitas vezes adquiridos que delimitam o

comportamento das pessoas e das suas interacções. Pol et al. (2007) dividem os componentes básicos da cultura em aspectos tangíveis e intangíveis. Os *aspectos tangíveis* manifestam-se em símbolos verbais da cultura escolar como o *curriculum*, os objectivos definidos, o discurso, etc.; em símbolos visuais como o equipamento escolar, logotipos, objectos de marketing, etc.; símbolos comportamentais como rituais, regras da escola, interacção com o microambiente, etc. Os *aspectos intangíveis* abrangem o reconhecimento de valores aceites, normas e relações da cultura escolar. Em suma, a cultura escolar inclui

> "Relações interpessoais na escola, comunicação entre pessoas na escola, cooperação entre os membros do quadro de pessoal pedagógico relativo á escola superior, participação partilhada em trabalhos, identificação dos alunos, professores e outras pessoas da com unidade escolar com a própria escola, cooperação com comunidade educativa e com o espaço físico da escola." (Barth, 1990; Dalin, Rolff, Kleelamp, 1993; Stolp, 1994 e Whitaker, 1993 *cit in* Pol et al., 2007: 69)

Estes elementos estão em constante interacção uns com os outros contribuindo para a coesão da comunidade escolar, uma vez que afectam o desenvolvimento da escola, destacando a importância, segundo Pol et al. (2007), as relações interpessoais e a cooperação entre os membros da comunidade escolar. "A lealdade (relação) das pessoas em relação à filosofia da sua organização; ênfase dada aos processos de longa duração; confiança e participação na tomada de decisões" Pol et al. (2007: 69) são características dominantes da cultura escolar e dependentes entre si.

Conforme Pol et al. (2007), a gestão é uma ciência interdisciplinar no qual a gestão escolar é inspirada com concepções de gestão onde a cultura escolar é considerada como factor relevante para o desenvolvimento. "A gestão refere-se ao processo de planeamento, organização, direção e controlo da afetação de recursos para o alcance das metas estipuladas" (Carvalho, Bernardo, Sousa e Negas, 2015: 39). Assim, considera-se a gestão como o método de gerir e coordenar recursos de forma eficiente a atingir os objectivos da organização. "A gestão é também um processo criativo de treino e transferência de confiança e motivação para outros empregados, cujo trabalho seja propositadamente dirigido para a formação tendo em vista um determinado fim." (Donnely et al., 1997 *cit* in Pol et al., 2007: 65)

Neste sentido, a gestão bem como os líderes desempenham um papel importante nos elementos dominantes da cultura escolar. A escola, enquanto organização e espaço

aberto, desempenha um papel importante como contexto socializador. É um espaço onde está presente uma enorme diversidade de indivíduos em que a heterogeneidade cultural e social deve contribuir para o seu enriquecimento e crescimento. Deste modo, a escola é referida como responsável pela transmissão de normas e padrões comportamentais.

As experiências na escola são importantes na vida das crianças e dos adolescentes, pois contribuem de forma decisiva para diferentes caminhos no desenvolvimento dos jovens. Neste sentido, a escola deve prover protecção e projectos institucionais que representem não só uma porta aberta para um significativo desenvolvimento cognitivo dos jovens, mas também o desenvolvimento de recursos e mecanismos como: auto-estima, alternativas de estudo e de profissionalização, entre outros factores.

Melim e Pereira (2015) afirmam que a gestão escolar estabelece uma variável fundamental para a compreensão das medidas de intervenção a serem implementadas. Os gestores escolares, através da liderança que executam na comunidade educativa, desempenham um papel crucial para fomentar um clima de convívio favorável ao reconhecimento e à aceitação das diferenças. "Não fazê-lo implica abdicar do protagonismo social que lhe compete no âmbito de uma instituição com múltiplas responsabilidades: função de formação, educação e instrução" (Lourenço et al., 2009 *cit in* Melim e Pereira, 2015: 177).

Alguns autores, segundo Carrilho et al. (2015), distinguem os termos liderança e gestão. Porém, muitos deles defendem que estão associados entre si e que as capacidades de ambos são essenciais para o sucesso e desenvolvimento das organizações. Assim, e de acordo com Carvalho et al. (2015), as boas práticas de gestão são fundamentais para que a organização execute eficazmente os seus compromissos actuais, e uma boa liderança é essencial para conduzir a organização para o futuro. Desta forma, os gestores escolares devem estar preparados e preparar os seus colaboradores para os desafios que se colocam hoje à escola. Por exemplo, quando falamos de violência na escola, os profissionais devem estar conscientes desta questão e capacitarem-se para diagnosticar, intervir e prevenir. A violência pode ser considerada como um factor de forte interferência negativa, que desorganiza as referências pessoais (auto-estima, auto-imagem e auto-eficácia) como também as referências institucionais,

ou seja, a escola enquanto espaço de aprendizagem, de vínculo e de protecção não cumprirá prioritariamente o seu papel.

Segundo Melim e Pereira (2015), partindo do projecto educativo implementado, a escola deve aumentar espaços e garantias para que os alunos possam falar através de diversas linguagens, expressando as suas emoções e sentimentos, bem como questionando, reflectindo e argumentando.

> "Em atenção às especificidades da infância é pertinente que experiências lúdicas sejam comtempladas, como um dos eixos do trabalho educativo. Brincadeiras, jogos, alternativas de lazer e de interação social ampliam a aprendizagem social e permitem o desenvolvimento da autonomia, na busca de soluções para as diversas situações da vida." (Pereira et al.., 2011 *cit in* Melim e Pereira, 2015: 177)

Assim, de acordo com Pereira (2015), considera-se importante e recomenda-se trabalhar de forma articulada, constituindo-se um tecido interdisciplinar estável com capacidade de suportar pressões desestabilizadoras e agir como resposta de prevenção. Trabalhar de forma articulada pressupõe trabalhar em equipa e, como afirmam Carvalho et al. (2015), a resolução dos problemas existentes nas organizações depende do trabalho em equipa, uma vez que permite melhorar a forma de realizar as actividades, as relações interpessoais dos colaboradores, a produção e a qualidade do trabalho. Uma equipa define-se como um grupo de pessoas envolvidas na mesma actividade com objectivos comuns. Logo, a gestão da violência escolar, conforme Salgado et al. (2016.), considera-se um trabalho realizado em conjunto pelos agentes escolares (professores, directores, coordenadores pedagógicos e funcionários), desempenhando maior responsabilidade o director escolar, pela mobilização de recursos e esforços para a realização eficaz dos objectivos educacionais.

A gestão do ambiente escolar e a sua manutenção são variáveis fundamentais para a compreensão da violência escolar e dá suporte às medidas de intervenção a implementar. É fundamental que se entenda a importância dos gestores nesta realidade e o quanto as acções, ou a sua ausência, pode influenciar um clima favorável às relações interpessoais cooperativas. Porém, de acordo Salgado et al. (2016) com os gestores escolares não devem desenvolver estas medidas através de um processo autocrático. É importante envolver toda a comunidade educativa (alunos, professores, funcionários,

pais entre outros) na elaboração dessas mesmas medidas, com base nos valores da escola.

Em suma, todos os agentes educativos devem estar capacitados para a prevenção da violência escolar. Devem planear e diagnosticar situações, no sentido de fazer respeitar os direitos e deveres da cidadania, contribuindo para o fortalecimento de fundamentos da sociedade que se quer democrática, justa e solidária.

Capitulo 2 – Violência (s) na escola

2.1. O conceito de violência

A Organização Mundial de Saúde - OMS, num relatório mundial de violência e saúde (WHO, 2002), define violência como

> "O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação." (p.5)

Diversos autores, em sintonia com a OMS, definem violência como o uso intencional do poder, ou força física no qual resultam danos físicos ou psicológicos.
De acordo com Sebastião (2003), citado por Barros (2010), a violência:

> "É o excesso que, numa relação social, condensa numa visão do mundo como um espaço social das relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de ruptura com a normalidade social considerada legítima. É uma relação de poder que, pretendendo ser irreversível, visa a constituição de um estado de dominação; é uma relação em que a coacção é imperativa." (p. 92)

Deste modo, podemos verificar que a violência assume formas muito variadas de expressão.

Matos et al. (2009: 57) referem, paralelamente, que os principais tipos de violência praticados nas sociedades podem ser agrupados em três categorias essenciais, conforme também apresenta a OMS (WHO, 2002):

> "- A violência autodirigida: o ofensor e a vítima são os mesmos, subdivide-se em comportamentos suicidas e de auto-abuso.
>
> - A violência interpessoal: subdividindo-se em violência familiar de parceiro(a) íntimo(a) e violência comunitária. Inclui violência juvenil, actos aleatórios de violência, (…) violência em grupos institucionais, tais como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos.
>
> - Violência colectiva: subdividida por violência social, política e económica, cometida pelos grandes grupos de pessoas ou pelos Estados (grupos políticos organizados, milícias e organizações terroristas)."

Para a OMS (WHO, 2002: 7) esta tipologia está longe de ser mundialmente aceite, mas fornece uma grelha de leitura adequada para compreender os complexos padrões de

violência que ocorrem no mundo, bem como a violência na vida diária das pessoas, das famílias e das comunidades.

De acordo com Matos et al. (2009: 57), esta tipologia "abrange aspectos como a natureza da violência, a relação entre ofensores e as vítimas e os contextos onde a violência ocorre." Permite-nos, também, perceber que quando falamos de violência nos referimos não só a danos físicos, mas também a danos psicológicos, privações e mau estar no outro. Pois, tal como a autora refere, a violência: "tem como objectivo ferir o outro física ou psicologicamente, e inclui a manipulação, a sedução, com o objectivo ultimo de algo, coação ou demonstração de domínio e poder. (Matos, 2009: 27).

Segundo Matos (2009), o comportamento violento pode ser considerado clinicamente como uma perturbação comportamental, definida pela Associação Americana de Psiquiatria (2002) como "comportamento repetitivo e persistente em que são violados os direitos básicos dos outros ou importantes regras ou normas sociais próprias da idade, durante um período de tempo superior a seis meses." (p. 27)

Deste modo, consideramos que as fronteiras entre os diferentes tipos de violência e seus conceitos nem sempre são claras, mas um passo importante para a clarificação deste conceito diz respeito à percepção da multidimensionalidade do fenómeno. Como refere Sebastião (2003) citado por Barros (2010: 93), "vandalismo, incivilidade, agressão, perseguição psicológica, agressão física, assalto, roubo, indisciplina grave são manifestações do fenómeno que o conceito de violência procura descrever."

Blaya (2006) afirma que a percepção do fenómeno se pode construir individualmente ou colectivamente, ou seja, individualmente enquanto vítima, agressor ou testemunha e colectivamente através da cultura em que nos inserimos ou pelos meios de comunicação. De acordo com a autora, a violência surge da interacção ente indivíduos, da interpretação das suas acções e das decisões que decorrem dessas acções num determinado contexto ideológico e político, em função dos interesses e da posição social próprios de um determinado momento.

Actualmente, considera-se a violência pelos jovens como um problema grave de saúde em todo o mundo. Blaya (2006: 111) define os jovens ou os adolescentes como um "conceito instável e frequentemente conotado negativamente". Pois, conforme a autora refere, é entre os 12 e 20 anos que os jovens são considerados imprevisíveis e violentos para com os outros e consigo mesmos. Uma vez que esta faixa-etária é caracterizada por um período difícil de transição emocional e física, Blaya (2006)

afirma que a violência é muitas vezes conotada com comportamentos de risco para o bem-estar físico e mental do indivíduo.

Deste modo, por estar associada a uma diversidade de consequências negativas, a violência juvenil é considerada um problema dos mais graves de entre a violência em geral. "Os comportamentos violentos praticados pelos jovens podem assumir modalidades de expressão muito diversificadas e heterogéneas. Tal heterogeneidade diz respeito não só à severidade dos actos praticados mas aos próprios contextos onde o comportamento violento pode ocorrer" (Negreiros, 2009: 71). Pois os conceitos variam no tempo e no espaço e o contexto é a chave para compreender as relações humanas e as suas interacções. De acordo com Barros (2010), as diferenças culturais evidenciam diversos contornos, podendo-se atribuir diversas interpretações a conceitos, posturas e relacionamentos. Assim, é importante esclarecer muito bem os conceitos, uma vez que

> "Aquilo que, para uns, é uma actuação desajustada, não o é necessariamente para outros. Aquilo que para uns é violento, pode não ser entendido da mesma maneira por outros. Aquilo que uns classificam de não aceitável é, para outros, aceitável uma vez que existem diferentes culturas, que valorizam diferentes formas de actuação, valores, regras e normas. Para além das culturas, em que participam, há, também, diferenças dentro da mesma cultura, que têm relação com aspectos individuais de educação, identidade, percepção do mundo e das relações humanas, valores, assim como das vivências de cada pessoa. Em segundo lugar, urge alguma clarificação conceptual porque, ao esclarecer os limites e fronteiras dos conceitos, isso possibilita uma maior reflexibilidade. Ao categorizar, criam-se relações conceptuais e diferenciações, o que possibilita compreender melhor alguns fenómenos que, pela sua natureza, são complexos". (Barros, 2010: 61)

Desta forma e de acordo com a autora, é preciso ter em conta que o mesmo conceito pode abranger diferentes fenómenos, com níveis de gravidade distintos e de risco, bem como diferentes níveis de envolvimento. Por exemplo, quando nos referimos a fenómenos como a violência, *bullying* e indisciplina, referimo-nos a conceitos próximos mas distintos entre si. Podemos caracterizar a violência por uma luta entre iguais, onde existe um uso intencional de poder, resultando em danos físicos e psicológicos.

Tal como Barros (2010) afirma, a violência tanto pode ser física como psicológica, contra alguém, ou contra a propriedade e posse de bens, como roubos, ou até mesmo

contra o património na destruição dos bens comuns. Conforme a autora, esta forma de violência é designada de vandalismo, e os danos causados pela violência podem ser de natureza distinta, como a sexual, racial e económica, causando sempre danos.

"Numa perspetiva sócio-construtivista, a violência é resultado de interacções sociais e de interpretação dessas mesmas acções e reacções" (Barros, 2010: 93).

2.2. Violência (s) escolar (es)

Apresentado o conceito de violência e analisados de uma forma bastante sumária os seus diferentes tipos, pretende-se, agora, abordar o conceito de violência escolar.

Nos últimos anos, a frequente referência à violência nas escolas tem sido uma constante. Contudo, cabe-nos questionar sobre o tipo de violência praticado, uma vez que é importante reflectir sobre as diversas violências que ocorrem no espaço escolar, compreender a sua natureza e as suas manifestações.

Segundo Eyng (2011), é mais adequado usar o termo no plural, «violências», uma vez que a expressão no singular não é suficiente para explicar a complexidade e as múltiplas faces do fenómeno na sociedade, assim como na diversidade e especificidade de contextos e dinâmicas de cada escola.

Na instituição educacional, a prevenção de situações que potenciam níveis de violência, não só assume uma importância cada vez maior, como pode ser uma marca de diferença e de qualidade. Pois como afirma Pereira (2001), citado por Melim & Beatriz (2015), a violência é um fenómeno que afecta, de um modo geral, as escolas portuguesas, ainda que de escola para escola este problema assuma níveis e contornos próprios.

Na escola, as manifestações de violências são múltiplas e nem todas têm o mesmo sentido, pois a violência " é um fenómeno diversificado, com diferentes níveis de gravidade, intencionalidade e concretização" (Barros, 2010: 90).

A violência faz parte da vida e, conforme a autora, é inerente ao ser humano e à natureza e a grande dificuldade consiste em definir qual o limite concebível a partir do qual a violência é indesejável e condenável. Muitas vezes o conflito ultrapassa este limite que nem sempre é claro e perceptível. "São construções histórico-culturais e, por isso mesmo, situadas" (Barros, 2010: 91).

Quando se fala em violência escolar, não se está a falar propriamente de um crime. Como afirma Blaya (2006: 9), os problemas encontrados em meio escolar decorrem

mais frequentemente de comportamentos desviantes e de incidentes perturbadores repetidos do que de uma delinquência qualificada. Melim e Beatriz (2015), também defendem que, embora possam ocorrer incidentes mais graves ou até mesmo dramáticos de violência escolar, normalmente a violência que ocorre no dia-a-dia das escolas é de natureza mais subtil. Pois a violência escolar não é constituída apenas por acções visíveis, como lutas ou agressões, também está presente num clima que provoca medo aos alunos. Dorsey (2000), diz que exemplos desta violência são: o aluno ter medo de ser ridicularizado ao falar na sala de aula e, por isso, inibir-se de falar; a difamação; as provocações verbais e os insultos; os comentários pejorativos, baseados na aparência física do colega (raça, etnia, género, ou características pessoais). Tal como Neto & Saavedra (2003) citado por Melim e Beatriz (2015), o termo violência na escola reúne todos os comportamentos agressivos ou anti-sociais que ocorrem no ambiente escolar, incluindo conflitos interpessoais, danos ao património, actos criminosos, entre outros.

Não ficando indiferente a este tipo de episódios de gravidade variável que ocorrem nas escolas, podemos considerá-los maioritariamente de pequena gravidade, pois como refere Sebastião (2003), citado por Barros (2010)

> "O essencial das ocorrências violentas na escola não consiste em acções de grande violência cometidas por grupos de jovens marginais, mas antes, traduz-se em situações de pequena violência quotidiana entre alunos - pequenos roubos, agressões, intimidação, perseguição e ameaça -, geralmente de alunos mais velhos sobre mais novos, dos mais fortes sobre os mais fracos. Deste modo, os empurrões, pontapés e pequenos roubos são considerados habituais." (p. 93)

A violência assume diferentes contornos e é analisada por diferentes autores de modos diversos e com discursos distintos entre si, pelo que o conceito se nos apresenta polissémico.

Seria importante definir claramente o conceito de violência para melhor reflectir sobre esta realidade complexa. Não obstante, ou por isso mesmo, foi importante para esta investigação optar por um conceito de violência que posicione a perspectiva a partir da qual abordámos o fenómeno.

> "Mas a violência parece escapar a uma definição única. É necessário dizer que o fenómeno surge de modo relativo: relativo a uma certa época, a um meio social, a circunstâncias particulares. Ela depende de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares onde ela toma sentido. Ela pode até depender do estado da fadiga

> de um indivíduo a diferentes horas do dia. O mesmo nível de barulho numa aula pode ser percecionado como um barulho «violento» no fim do dia." (Debardieux, 2007: 93)

Blaya (2007: 22) recusa-se a circunscrever a uma definição precisa deste fenómeno, uma vez que a noção de violência é muita relativa, pois para a autora indisciplinas, tumultos, incivilidades, agressões físicas, assédio, violências verbais, são todas elas consideradas como manifestações de atitudes violentas.

A escola, de forma concomitante e paradoxal, institui-se como um local de aprendizagem, de transmissão de conhecimentos e de valores, bem como de exercício da ética, todavia, como refere Blaya (2007: 23), a escola é mais frequentemente palco de pequenas desordens, de recusas em cooperar, de insolências, de indelicadezas, de palavras ofensivas e de humilhações do que de delitos qualificáveis em termos penais.

Estas manifestações afectam negativamente o clima escolar, contribuindo, muitas vezes, para a existência de um sentimento de uma falta de respeito e de insegurança pelos professores e alunos. A autora considera a repetição destas manifestações como incivilidades, pois, de acordo com Roché (1993), Blaya e Debardieux (2000) citado por Blaya, (2007: 23), entende-se por incivilidades "um conjunto de factos acumulados, penalizáveis ou não, de pequenos delitos ou infracções não tidos em conta que, repetidos, induzem no meio escolar uma impressão de desordem, um sentimento de não respeito."

Posteriormente, Blaya (2006) afirma que Debardieux (1999) vem definir este tipo de manifestações como micro-violências referenciando-se

> "Simultaneamente aos peridelitos e às microvitimizações, aos delitos sem vítimas directas, à repetitividade e à frequência de desordens e infracções, por vezes ténues e despercebidas, que, quando não são tidas em conta, perturbam a ordem escolar e tornam a vida e colectividade difícil, e até mesmo impossível." (p.24)

Falamos, assim, de desordens que se consideram intoleráveis pelo sentimento de não respeito que elas causam naqueles que as sofrem.

Para Blaya (2007: 24), estas micro-violências fazem referência à indisciplina, à recusa de trabalhar ou de ouvir por parte dos alunos e estão no centro das preocupações dos professores.

Barros (2010) define indisciplina pela transgressão de regras e pela inexistência de normas. A indisciplina não significa por si só, "delinquência, perversão, maldade ou violência" (Barros, 2010: 68). Podemos definir indisciplina como "transgressão das

normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola" (Veiga, 2007, *cit in* Barros, 2010: 69). Deste modo, considera-se a indisciplina como formas de actuação incorrectas que não respeitam determinadas regras.

De acordo com Sebastião (2003), citado por Barros (2010: 69), a indisciplina relaciona-se com "perturbações ao funcionamento das aulas e traduz-se em actos como «estar inquieto nas aulas», «bichanar com os colegas», «mandar bocas» e «não aceitar regras». Contudo, Barros (2010) afirma que a indisciplina tem um carácter distinto da violência ou do *bullying*, uma vez que abrange uma multiplicidade de noções prestando-se a diferentes interpretações, pois formas de actuação idênticas podem ser consideras indisciplinadas numa escolas e noutras não.

Segundo Charlot (2002), os estudiosos franceses distinguem violência de incivilidade e agressão. Todavia, esta distinção é uma distinção frágil nos dias de hoje, uma vez que o excesso de incivilidades proporciona um clima entre professores e alunos que sentem ameaçada a sua identidade pessoal e profissional, atingindo, por vezes, o que merece o nome de violência.

A Escola, local de socialização por excelência, passou a ser palco de grandes conflitos, o que não significa que antes não houvesse conflitos e violência, pois estes sempre existiram, mas o que surpreende é que a violência tem surgido muito precocemente nas escolas.

Segundo Charlot (2002), são cada vez mais jovens os alunos envolvidos em actos de violência. Muitas vezes são jovens entre os 8 e os 13 anos que se revelam violentos até mesmo na presença de adultos, fazendo com que estes se interroguem e fiquem apreensivos sobre o comportamento dessas crianças quando se tornarem adolescentes. Esta preocupação dos adultos revela-se "uma fonte de angústia social face à violência escolar" (Charlot, 2002: 433).

Muitos destes jovens envolvidos em actos violentos são caracterizados por um comportamento agressivo físico e verbal, outros apresentam problemas de socialização, de relacionamento com o outro e de relacionamento afectivo.

De acordo com Charlot (2002), a escola deixou de ser um estabelecimento seguro, ficando, por um lado, mais permeável ou vulnerável à violência externa e, por outro, a violência passa os muros da escola e instala-se no seu interior:

> "A escola não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora. Tudo se passa como se a violência na escola estivesse convertendo-se em um fenómeno estrutural e não mais, acidental e como se, depois de instalada nas escolas de bairros problemáticos, ela se estendesse hoje a outros estabelecimentos." (Charlot, 2002: 434)

Sendo assim, Charlot (2002) distingue três tipos de violência escolar: violência na escola, violência à escola e violência da escola.

A violência na escola "é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às actividades da instituição escolar" (Charlot, 2002: 434). A escola é apenas o palco de uma violência que poderia ter acontecido noutro local.

Por seu turno, a violência à escola "está ligada à natureza e às actividades da instituição escolar" (Charlot, 2002). Falamos, assim, de uma violência em que os alunos podem vandalizar o espaço físico da escola, bem como agredir aqueles que representam esta instituição.

Por fim, a violência da escola é

> "Uma violência institucional simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modo de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas…)" (Charlot, 2002).

O tema da violência na escola é complexo, pois, segundo Charlot (2002), esta questão não pode ser atribuída exclusivamente aos alunos, uma vez que há uma série de situações conflituosas que a escola tem que ter capacidade para suportar e reagir "sem esmagar os alunos" sob o peso da violência institucional e simbólica. Tal como refere Barros (2010: 90), afirmações que os professores possam fazer para os alunos, por exemplo, podem ser violentas e para quem as pronunciou não o são. De acordo com Soeiro (2003) citado por Barros (2010) a violência também é

> "Ouvir chamarem-nos burros (…) é uma nota injusta e uma prepotência de quem tem o poder, é a incompreensão de quem demora dois meses a entregar o teste – prolongando a ansiedade e a suspensão da mesada – e depois marca falta de material se nos esquecemos da régua." (p.90)

O mesmo autor considera, também, que é pertinente distinguir agressividade de agressão e de violência. Charlot (2002) afirma que agressão é um acto que implica a brutalidade física ou verbal. A violência remete a uma característica desse acto, enfatiza

o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força. A agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, com uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar. É a violência enquanto vontade de destruir, de alvitrar, de atormentar, que causa problema – e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da troca física.

Para Matos (2009), a violência consiste na utilização da agressão, do poder, da influência física ou psicológica, ou da ameaça contra outro grupo ou comunidade, onde o principal objectivo é ferir o outro, física ou psicologicamente demonstrando o domínio e o poder. Assim, a autora apresenta três tipos de agressividade:

> "- Agressividade verbal: agressão ao outro através da utilização de palavras ou de expressões verbais (insulto, ameaça, dizer piadas e/ou usar alcunhas depreciativas, dizer mal, criticar gratuitamente, etc.).
>
> - Agressividade física: agressão através do ataque físico (bater, empurrar, pontapear, dar encontrões, puxar cabelos, morder, etc.).
>
> - Agressividade social: exclusão social, exclusão das brincadeiras, actividades propositadas, lançamento de boatos." (Matos, 2009: 27)

De acordo com Charlot (2002), esta problemática significa que o problema não está em fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas sim em regulá-los.

Quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência.

> "A representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a ideia da escola como lugar sentido e de prazer. De sorte que o distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola /que permite aceder a uma vida desejável, ou a menos, "normal" e o vazio da escola no dia-a-dia onde o jovem, sobretudo nos meios populares, aprende coisas que não têm sentido para ele.
>
> É bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola." (Charlot, 2002: 440)

Como afirma Barros (2010)

> "Quando se tem a sorte de ter aulas fascinantes é fácil gostar, é fácil estar atento, é fácil querer aprender, é fácil não faltar, é fácil não criar distúrbios nem perturbações

> exteriores. Pode existir ruído de discussão animada, mas não existe indisciplina, enfado, boicote, gozo, desrespeito ou agressão." (p.43)

2.2.1 Bullying

Para além da crescente preocupação com o fenómeno da violência escolar, cresce simultaneamente a preocupação com o fenómeno *bullying*. E importa perceber de que tipo de fenómeno estamos a falar e quais as violências nele implícitas.

As primeiras investigações sobre *bullying* surgiram na década de 70 e início de 80 do século XX, com estudos efectuados por Dan Glweus, que o define como "uma conduta de perseguição física e/ou psicológica, de um aluno sobre outro, que é eleito como vítima de sucessivos ataques".

Barros (2010: 99) referencia que existem autores que "consideram o *bullying* como um caso particular de violência." Contudo, e de acordo com a autora, é consensual que se considera uma forma de actuação violenta, distinguindo-se de uma simples agressão.

Paralelamente, para Fernandes e Seixas (2012: 17), o *bullying* não inclui todos os actos de violência e agressividade da escola, dado que apenas integra um subconjunto do comportamento agressivo que sucede entre pares.

Apesar das diversas distinções sobre o comportamento de *bullying*, Fernandes e Seixas (2012) referem que existe um consenso entre:

> "- A intencionalidade (o *bullying* é encarado como uma conduta agressiva com intenção de causar dano);
>
> - O carácter repetitivo e sistemático (o comportamento de *bullying* ocorre usualmente durante um certo período de tempo, não se tratando de um episódio esporádico);
>
> - A desigualdade de poder entre os alunos envolvidos (o *bullying* implica que exista um elemento que domina e outro que é dominado, sendo que os agressores adquirem poder sobre os colegas de diversas formas, tais como plena idade, tamanho ou força física, estatuto no seio do grupo ou suporte por parte de outros colegas, ou ainda pelo conhecimento de algumas fragilidades da vítima). Nesta dinâmica relacional que se estabelece entre alunos, existem, pelo menos, dois protagonistas que desempenham um papel direto no incidente – o agressor (que exerce o controlo) e a vítima (que é subjugada e tiranizada)." (Fernandes e Seixas, 2012: 18).

Sabemos que estamos perante actos de violência quando existem episódios de agressão, tanto física como psicológica. Todavia, no *bullying*, conforme refere Barros

(2010), surge um tipo de violência específico, que se pode manifestar num constante abuso de poder, o que significa que o "*bullying* não é uma luta entre iguais, mesmo quando ocorre entre pares" (Barros, 2010: 100). Ou seja, existe uma relação desigual de poder, uma vez que, de um lado, temos a vítima que se sente inferior, com uma auto-estima baixa, um sentimento de insegurança e com medo de se defender; do outro, um agressor confiante que se sente superior e que maltrata o outro. Assim, o "*bullying* pode definir-se como todo o comportamento agressivo intencional, de caráter positivo, dirigido por um aluno ou por um grupo de alunos contra outro, incapaz de se defender a si mesmo, e que se desenrola em contexto escolar." (Ramirez, 2001, *cit in* Fernandes e Seixas, 2012: 18).

Tal como afirma Barros (2010: 101), "o *bullying* caracteriza-se pela acção repetida, continuada, não isolada e pelo desequilíbrio de poder que apresenta."

Apresentado o conceito de *bullying*, interessa referenciar os comportamentos que o fenómeno pode implicar. Fernandes e Seixas (2012) apresentam os comportamentos de *bullying* directos, que implicam confronto presencial com acções agressivas, tanto físicas e verbais como a intimidação; e os comportamentos de *bullying* indirectos, onde não existe o confronto directo presencial, bem como a identidade do aluno poder manter-se oculta, uma vez que os comportamentos recorrem à utilização das tecnologias, em que a vítima é atacada pela tecnologia, o chamado *ciberbullying.*

> "O ciberbullying pode ser definido como um abuso de poder e consequente humilhação, que é efectuada através da internet, emails, telefone, mensagens, chats, com a intenção de embaraçar, humilhar, excluir, ostracizar ou ridicularizar alguém. Pode envolver mensagens que contenham texto, voz ou imagens". (Barros, 2010: 102)

Desta forma, e conforme a autora, é crucial que os agentes educativos estejam atentos, pois o *bullying* é um fenómeno silencioso, uma vez que as vítimas sofrem em silêncio sem a capacidade de verbalização para denunciar e/ou pedir ajuda.

2.3. Dados sobre a Violência Escolar

A violência escolar e o *bullying* são fenómenos que afectam uma significativa proporção de crianças e adolescentes. De acordo com o Relatório *School Violence and Bullying: Global Status Report*, da UNESCO (2017), estima-se que 246 milhões de crianças e adolescentes experienciaram violência na escola e *bullying* todos os anos.

Neste mesmo relatório, consta que a orientação sexual surge como um factor potenciador de violência, referindo-se que os jovens bissexuais, *gays*, lésbicas e transexuais vivenciaram violência nas escolas e *bullying*, tendo maior probabilidade de sofrerem de *bullying* comparativamente aos jovens heterossexuais.

As novas tecnologias e a *internet* assumem uma grande importância no nosso quotidiano, uma vez que permitem e facilitam novas formas de comunicação entre as pessoas. Contudo, é preciso estar atento e saber utilizá-las, para poder tirar o melhor proveito delas sem consequências negativas, pois, por vezes, os jovens usam o espaço virtual, para intimidar e hostilizar, difamando, insultando ou atacando, exercendo, assim, o que se designa de *ciberbullying*.

O *ciberbullying* é um problema em crescimento. A maior parte dos estudos vem de países industrializados e dizem que a percentagem de crianças afectadas por este tipo de violência varia entre os 5% e 21% e que as raparigas são as que mais experienciam esta violência. Contudo, as ocorrências de violência física são menos comuns do que o *bullying*.

Apesar das diferentes definições de *bullying*, os dados mostram que este tipo de violência está presente em grande parte dos países e que afecta um número considerável de crianças. De acordo com a UNESCO (2017), no estudo da UNICEF U-Report/SRSG-VAC, onde participaram 100 mil jovens, dois terços responderam que foram vítimas de *bullying*.

Neste estudo, numa amostra de 100 mil jovens, 25% responderam que sofreram de *bullying* devido à sua aparência física, 25% pela sua orientação sexual e 25% pela sua etnia. As crianças que mais probabilidades têm de sofrer *bullying* são as que se encontram em situações mais vulneráveis, como a discriminação e exclusão social.

As crianças e os jovens que estão em desvantagem a nível económico-social enfrentam discriminação e humilhação na escola. Sabemos que a pobreza contribui para uma diminuição da auto-estima e, conforme este estudo, aqueles que sofrem de *bullying*, humilhação e abusos não têm coragem para falar e fazer queixa, pois têm a percepção de que ninguém acreditará neles.

Em Portugal, de acordo com o *Relatório Anual de Segurança Interna* de 2015, no âmbito do Programa Escola Segura, a PSP - Policia de Segurança Pública e GNR -

Guarda Nacional Republicana, no ano lectivo de 2014/2015, registaram 7.110 ocorrências nas escolas portuguesas, das quais 67% são consideradas de natureza criminal. Consta neste mesmo relatório que, comparativamente com o ano lectivo anterior, ou seja 2013/2014, se observa um decréscimo de 1,8% nas ocorrências criminais.

Segundo o relatório do estudo HBSC - Health Behaviour in School-aged Children, estudo colaborativo com a Organização Mundial de Saúde - OMS e intitulado "A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão", apresenta dados nacionais de 2014 sobre a violência na escola. Foram seleccionados 36 agrupamentos de escolas de todo o país e 473 turmas. O estudo realizou-se em regiões do Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, no Sul, Alentejo e Algarve, obtendo 97, 2% de respostas.

Neste estudo, consta que a grande maioria 78,8% dos jovens não se envolveu em lutas. Contudo, os que mais se envolvem em lutas pertencem ao 10º ano e a maioria dos participantes são rapazes e lutam, principalmente, com quem conhecem ou com amigos. A escola é o local onde grande parte destas lutas acontecem, mas, de acordo com os dados apurados, constatou-se que, na sua maioria, não provocaram lesões.

Refira-se, ainda, que 61,3% dos adolescentes menciona que nunca foram provocados, bem como a maioria também não tomou parte das provocações na escola. De referir que os agentes envolvidos nas lutas no ano de 2014, são sobretudo alunos do sexo masculino e do 6º ano de escolaridade.

No ano lectivo 2010/2011, o relatório de Segurança das Escolas Portuguesas - SEP, do Observatório de Segurança Escolar, registou a nível nacional 3326 ocorrências, participações, sendo que o maior número - 52,8 %, acontece na Área Metropolitana de Lisboa. De referir que os concelhos de Loures, Lisboa, Almada e Amadora são aqueles que sofreram um maior aumento. Grande parte destas ocorrências passa-se em sala de aula e nos recreios.

Neste relatório, foram apresentados oito tipos de ocorrências:

- Actos Contra a Liberdade e Integridade Física das Pessoas;
- Actos Contra a Honra e Bom Nome das Pessoas;
- Actos Contra Bens e Equipamentos Pessoais;
- Actos Contra os Bens e Equipamentos Escolares;

- Estupefacientes e substâncias psicotrópicas;

- Actos Contra a Liberdade e Auto Determinação Sexual;

- Controlo e Proibição de Entradas e Saídas- Armas.

Ocorrências registadas por Tipo de Actos nos anos lectivos 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011						
	08/09	%	09/10	%	10/11	%
Actos Contra a Liberdade e Integridade Física das Pessoas	1577	44,7	1464	46,7	1534	46,1
Actos Contra a Honra e Bom Nome das Pessoas	371	10,5	358	11,4	463	13,9
Actos Contra Bens e Equipamentos Pessoais	500	14,2	417	13,4	351	10,6
Actos Contra os Bens e Equipamentos Escolares	726	20,6	642	20,5	630	18,9
Estupefacientes e substâncias psicotrópicas	77	2,2	64	2,0	80	2,4
Actos Contra a Liberdade e Auto Determinação Sexual	44	1,2	49	1,6	55	1,7
Controlo e Proibição de Entradas e Saídas	154	4,4	80	2,5	124	3,7
Armas	76	2,2	64	2,0	89	2,7
Total	**3525**	**100**	**3138**	**100**	**3326**	**100**

Tabela1: Ocorrências registadas por Tipo de Actos nos anos lectivos 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011 **Fonte:** Relatório de Segurança das Escolas Portuguesas

Os recreios são o local onde os Actos Contra a Liberdade e Integridade Física, bem como os actos Contra Bens e Equipamentos Pessoais (com ligeiro decréscimo no estudo) acontecem mais frequentemente.

Segundo o relatório SEP (2011), os recreios são espaços com menos vigilância por parte dos adultos e onde os alunos se agrupam em grande número. Porém, as salas de aulas são o local onde se registam um maior número de ocorrências, caracterizadas por Actos Contra Bens e Equipamentos Escolares e Actos Contra a Honra e Bom Nome das Pessoas (estes em crescimento), actos que se assinalam, sobretudo, por insultos e danos das instalações e equipamento escolar. Dentro destas ocorrências consta que, desde o ano lectivo 2008/2009 até ao ano lectivo 2010/2011, as ocorrências mais frequentes se caracterizam, maioritariamente, pelos Actos Contra a Liberdade e Integridade Física de Pessoas e os Actos contra Bens e Equipamentos Escolares, "com uma percentagem superior a 65%" (Relatório SEP: 2010).

Nos actos contra a Integridade Física das pessoas, destacam-se ocorrências como ameaças, resistência e coacção. A presença de registos de ocorrências relativas à discriminação racial, religiosa e a expressões xenófobas também se fazem sentir.

Apesar de a violência física se destacar com maior percentagem, convém destacar a frequência da violência verbal onde se verifica que 85,1% das ocorrências de Actos Contra a Honra e Bom Nome das Pessoas são insultos e injúrias, nomeadamente, incidentes relacionados com o respeito e aceitação das hierarquias escolares.

Neste ano, 2010/2011, verifica-se um aumento de situações de ameaça, ofensa e roubos, apontando também para um aumento de utilização de armas.

Os actores envolvidos nestes episódios são, sobretudo, indivíduos do sexo masculino, porém no que diz respeito às vítimas já existe uma distribuição mais equitativa. No ano lectivo 2010/2011,bem como em anos anteriores, verifica-se a existência de situações de provocação por alunos mais velhos, alunos com idade entre os 14 e 16 anos, sobre os mais novos, alunos entre os 11 e 14 anos de idade.

Por fim, e conforme o relatório, são as escolas dos 2.º e 3.º ciclos que assinalam mais incidentes e com maior número de ocorrências.

2.4. As relações potenciadoras de violência

A violência em contexto escolar é um tema relevante e actual e tem implicações a nível global, escolar, familiar e social. Nem sempre a violência é sinónimo de delinquência e necessariamente da mesma natureza. Conforme refere Amado (1998) citado por Barros (2010: 92), a maior parte dos episódios de violência existente nas escolas não assume a forma de delinquência ou crime, mas situa-se essencialmente na esfera relacional.

Actualmente, como refere Pain (2010: 11), assiste-se nos pátios das escolas e nas salas de aula a comportamentos de protecção e isolamento, onde a falência afectiva das solidariedades deveria ser trabalhada.

Segundo o autor, neste mesmo espaço escolar, verificam-se vários tipos de agressão: agressão directa ou indirecta, inclusive a auto-agressão, compactadas numa formatação, em que todas as questões giram em torno do indivíduo, da sua aparência, da sua reputação, tudo o que diz respeito particularmente à sua identidade de superfície. "O hábito é o cartão-de-visita e o ténis é o símbolo da superioridade entre jovens." (Pain, 2010: 12)

Ainda de acordo com Pain (2010: 12), a escola conserva o seu papel de formadora de hierarquias entre classes sociais e esconde a chave dos papéis sociais, tornando-se, assim, cada vez mais isolada. A cooperação, a ajuda mútua, o afecto e as relações fazem parte da vida, atribuindo sentido à existência do ser humano e fazendo parte da comunicação, o que não se encontra na sociedade de consumo. A violência é "selectiva e as violências nas escolas são também regulações inconscientes e institucionalizadas nas relações sociais" (Pain, 2010: 19).

Considerando que a sociedade de hoje vive de aparências, Salles (2010: 48) observa que "a ideia é ser invejado, e não respeitado, as relações pessoais são instáveis e precárias e a vida centra-se na auto-satisfação. Nesta sociedade de consumo as relações humanas tornam-se descartáveis."

De acordo com Vasconcelos (2002) citado por Salles, (2010: 50), "a sociedade de consumo reforça o individualismo, contribuindo para desenvolver e construir personalidades narcisistas, indiferentes à vida pública e voltadas ao hedonismo privado. A preocupação com a auto-satisfação contribui para que as pessoas se tornem indiferentes ao outro." Assim, para Salles (2010: 50), os projectos de vida centram-se na agressividade, na competição, na negação de sentimentos de solidariedade e de respeito pelo outro, fazendo parte das relações interpessoais da sociedade actual.

Nos estudos de Salles (2010), os testemunhos dos jovens investigados apontam para a observação de uma violência na relação entre pares causada pela intolerância ao diferente, discriminando diferentes etnias, culturas, gostos, orientações sexuais, entre outros.

> "Os jovens constroem estereótipos, uns sobre os outros, discriminam-se entre si e julgam-se de forma preconceituosa. Nas escolas, adolescentes e jovens interagem com outros que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, por exemplo, da cor, da sexualidade, do corpo, da classe socioeconómica." (Salles, 2010: 55)

Para o autor, a escola é palco da interacção com «o diferente» por meio das relações interpessoais, marcadas por conflitos e confrontos.

> "A relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que a compõem e estão presentes nela é, assim, muitas vezes, marcada por uma violência simbólica, isto é, por uma relação de poder na qual cada grupo procura impor o seu conjunto de valores." (Salles, 2010: 65).

Normas de conduta diferentes entre educadores em sentido lato, incluindo os auxiliares de educação directa, e alunos facilitam os conflitos entre os mesmos, manifestando-se numa violência do espaço escolar. Apesar de o autor se referir apenas aos educadores, estas diferenças de normas também existem entre alunos.

De acordo com Salles (2010: 66), esclarecer o conceito da violência escolar é complexo, pois é preciso ter em conta a organização escolar, os métodos didácticos empregues, os procedimentos institucionais aplicados e o significado que a escola assume para os alunos. Contudo, o autor considera que a violência nas escolas entre jovens está relacionada com a exclusão social, inclusão cultural, tanto material como simbólica, com o desemprego e a necessidade de consumo. Assim, para Salles (2010: 66), cabe à escola reconhecer o desencontro entre esta e as populações excluídas e procurar uma escola menos estigmatizante. Tal como afirma Melim e Pereira (2015), a escola é um local de crescimento e aprendizagem para aqueles que serão membros da sociedade no futuro, assim, há que estimular os alunos para as boas práticas de relacionamento interpessoal.

Deste modo, é importante que exista um clima escolar seguro, onde esteja presente o respeito entre alunos e professores, mas, para isso, no dizer de Melim e Pereira (2015), será preciso desenvolver, no interior das escolas, uma cultura de não-agressão física, verbal e social. De acordo com Porter et al. (2010) citado por Melim e Pereira (2015), este "ambiente positivo e seguro não se desenvolve naturalmente, deve ser criado, nutrido e mantido pelos estudantes, pais, professores e restante pessoal escolar".

2.5. Violência (s) - Que dimensões?

Problemas como a indisciplina, violência e *bullying* fazem parte das preocupações e problemas das escolas. Não estamos a falar de fenómenos recentes, contudo são cada vez mais discutidos, principalmente nos meios de comunicação social que, muitas vezes, lhe conferem um grau de gravidade maior do que aquele que efectivamente apresentam. Porém, nem sempre falar muito destes fenómenos significa necessariamente estarmos perante fenómenos graves e ascendentes. Estamos a falar de "fenómenos complexos, explicáveis a partir de diferentes aspectos que se expressam de diferentes modos e com gravidades distintas entre si" (Barros, 2010: 42). É preciso olharmos para eles de forma reflexiva, interpretativa e apropriada, uma vez que "estes

fenómenos não são um problema isolado, mas com várias dimensões, dentro e fora da escola, com múltiplas vertentes: individuais, sociais, económicas, culturais e organizacionais" (Barros, 2010: 47). Actualmente, crianças e jovens das nossas escolas apresentam problemas de comportamentos preocupantes, e muitos "são um sinal de degradação de certos estados patológicos de organização (ou desorganização) mental que ocorre em idades mais precoces e cuja origem é, de novo multifactorial (…)"(Strech, 2008: 144). De acordo com Strech (2008) os comportamentos mais graves e preocupantes são aqueles que são expressos em situações de violência, *bullying* e indisciplina.

Os jovens envolvidos em episódios de violência são portadores de um comportamento agressivo. Muitos deles, tanto rapazes como raparigas, agem isoladamente ou em grupo, nomeadamente nos grupos de pertença. Como referem Silva e Salles (2010), a violência entre jovens é marcada por um carácter grupal. Nos espaços de lazer é comum encontrarem-se diversos grupos com estilos distintos entre si, seja pela forma de vestir, pelos gostos musicais ou até mesmo pelo estilo de vida.

Como refere Barros (2010), o desejo de pertencer a um grupo e de ser aceite é importante na fase do desenvolvimento. Durante e depois da adolescência, os jovens, conforme Silva e Salles (2010), precisam de sair da construção da realidade que interiorizaram na família e entrar num mundo simbólico que os ponha em contacto com a sociedade e os faça sentir que fazem parte do mundo. "No período de reelaboração de identidade e de passagem da identidade adolescente à identidade adulta os jovens possuem uma escassa presença social e o grupo de pares proporciona-lhes visibilidade, poder e importância" (Villanueva, 1998 *cit in* Silva e Salles, 2010: 108).

De acordo com Silva e Salles (2010), é dentro de um grupo que se constroem e reforçam valores, crenças e ideologias. E é esta interiorização de valores que transforma os objectivos do grupo em objectivos pessoais de cada membro. "Nos momentos de crise social ou de identidade frágil dos sujeitos, como acontece no período da juventude, o risco de perder a independência e a capacidade para actuar é muito alto." (Silva e Salles, 2010: 108). Tal como Barros (2010: 85) afirma, o efeito de grupo "contribui, por vezes, para alterações nas formas de actuação, que podem ser diferentes daquelas que surgem quando o aluno se encontra sozinho e, nesta perspectiva, podem ocorrer modos de agir diversos, em casa e na escola." Quando o nível de identificação com o grupo é

muito elevado, como afirmam Silva e Salles (2010), pode ser um factor que leva à violência por diversas razões. Por exemplo, os membros podem estar sempre disponíveis para actuar em decisão do grupo, inibindo os princípios individuais que já existiam antes da pertença ao grupo e o aumento da rivalidade e diferenciação entre grupos que pode levar facilmente a confrontos e actos violentos. Todavia, muitas vezes, as actuações em função do grupo transformam-se, como referem os autores, em «pressão» "o individuo vê-se obrigado a agir em situações em que os líderes, e não ele mesmo, decidem" (Silva e Salles, 2010: 110). Pois, para Barros (2010), nem sempre a conquista de um lugar no grupo, bem como o seu reconhecimento e o sentimento de pertença levam a formas de actuação favoráveis, uma vez que "atrás do conflito está a dor, por detrás da zanga e da raiva, está a carência e o desejo – muitas vezes escondido – de ser amado" (Barros, 2010: 86). Nos estudos da violência escolar, o grupo assume alguma relevância, basta pensarmos que os alunos nas escolas estão em grupo e que não agem isoladamente, e que agem, também, em função da expectativa dos colegas e da turma. Assim, segundo Barros (2010), é importante o grupo, a turma e os subgrupos existentes, os líderes, assim como o estilo de liderança que o professor exerce na relação pedagógica com os alunos.

A autora refere que os especialistas defendem que as lideranças pedagógicas muito permissivas ou autoritárias são as que mais contribuem para situações de tensões e conflitos, potenciadoras de um ambiente pouco propício à aprendizagem. A par das lideranças pedagógicas, existem outros factores que condicionam as aprendizagens:

> "As características de personalidade, hiperactividade, fácil irritabilidade, capacidade de resiliência, auto-estima, auto-conceito e locus de controlo externo ou interno, percepção de apoio parental, são alguns aspectos que podem influenciar o aparecimento de fenómenos de indisciplina e também de violência." (Barros, 201: 86)

Deste modo, verificamos que, para além do grupo, existem outras condicionantes potenciadoras de actos de violência que ocorrem em meio escolar, tais como a personalidade de cada indivíduo, que, para Barros (2010), faz com que uns sejam mais permeáveis do que outros às influências grupais e ao desejo de carência e reconhecimento do grupo. Porém, e de acordo com Strech (2008), também existem aqueles que não se inserem em grupos de amigos e se isolam progressivamente, contribuindo para que todos os comportamentos sejam alvo de uma leitura profunda. "O corpo, a sua agitação, inibição, ou qualquer outra forma de expressão, é sempre um

prolongamento visível do estado mental que se vive em determinado momento" (Strech, 2008: 142).

De acordo com Barros (2010), as interacções sociais são mediadoras das formas de actuação e do desenvolvimento humano e quando falamos de posturas, atitudes e formas de actuar, nomeadamente, as que se consideram desajustadas, é preciso ter em conta que a acção humana tem um desenvolvimento e uma história e não estão apenas confinadas a um indivíduo específico. De acordo com Blumer citado por Barros, (2010: 71), o interaccionismo simbólico é "quando duas pessoas entram em interacção, cada uma delas está a (re) interpretar os seus actos e os dos outros, bem como a reagir em função dessa interpretação."

Partindo deste pressuposto, e de acordo com Barros (2010), não se pode entender qualquer fenómeno social sem ter em consideração a interpretação que os intervenientes fazem dele, uma vez que a interacção que estabelecemos com os outros é mediada pela utilização de símbolos, bem como a sua interpretação e atribuição de sentido às acções ou discursos. Segundo Barros (2010), a interpretação que damos às situações está relacionada com a história pessoal de cada um de nós, com as dimensões do espaço e tempo, tal como a reacção dos outros, e até com a cultura e origem de cada um. Portanto, estamos perante uma complexidade humana. Assim, quando falamos de interacções dentro das escolas, temos que ter em conta a sua complexidade, uma vez que os agentes educativos, professores, auxiliares e alunos, estabelecem relações, gerando muitas vezes conflitos.

No mundo escolar de interacções sociais, a regra, a norma, o regulamento interno ou as relações formais são tão importantes como as relações informais que se estabelecem no quotidiano. Por exemplo: os olhares que se cruzam, os gestos de aprovação ou de reprovação que se estabelecem quando o aluno entra na aula atrasado, ou se levanta sem motivo aparente, ou diz algo despropositado. "Em aula, à medida que as interacções e o diálogo se estabelecem com mais à vontade e mais liberdade, também aumenta o imprevisível. Cabe ao professor a tarefa rápida de decidir, de reagir, de escolher, de optar entre dizer, ou não, entre sorrir, discursar, zangar-se ou ignorar. Não há escolhas inconsequentes." (Barros, 2010: 73).

Nesta perspectiva do interaccionismo simbólico, segundo a autora, é na relação que se constrói o processo, que implica o não dito, o não-verbal, a linguagem simbólica e

corporal e a interpretação dos sinais dos outros. Deste modo, e tendo em conta estes pressupostos, os fenómenos como a violência, o *bullying* e a indisciplina resultam de um processo de interacções "inerentes aos diversos intervenientes, expectativas, interpretações, representações, comunicações, posições relativas de poder, desejos, frustrações (…)" (Barros, 2010: 72). Por exemplo, a indisciplina está relacionada com o cumprimento, ou não, de determinadas regras, podendo surgir, segundo Barros (2010), como um jogo de forças, fazendo parte da experimentação dos limites. Aquilo que é considerado indisciplina para uns pode não ser para outros, e está presente quando existe uma quebra de regras ou normas, afastando do padrão considerado correcto.

> "Na verdade, muitas escolas continuam a ser excessivamente normativas, claramente num registo comportamental de punição ou recompensa sem uma verdadeira capacidade contentora e organizadora da vida emocional (mesmo no claro estabelecimento de regras e limites), têm tempos lectivos demasiado longos para as capacidades de algumas crianças ou adolescentes fazerem deles um uso adequado sem dispersão ou desatenção excessiva (como os blocos de aulas de 90 ou 135 minutos) ". (Strech, 2008: 149)

Segundo Strech (2008), os comportamentos das crianças e jovens devem ser vistos com a respectiva representação psíquica que os determinam, pois qualquer forma de expressão é um prolongamento visível do estado mental que se vive num determinado momento. Assim, devemos ter em conta todos os comportamentos, pois cada pessoa é única e não pode ser vista isoladamente. Todavia, isto ainda não é tido em conta nos nossos estabelecimentos de ensino, pois as respostas que existem às circunstâncias ocorridas nas escolas baseiam-se numa resposta exclusiva de controlo punitivo sobre os determinados comportamentos e, como Strech (2008: 143) afirma, "não se resolve as causas que os determinam, pois essas, encapotadas pelo próprio sintoma, não são realmente lidas ou valorizadas." Neste contexto, questionamos, por exemplo, se as faltas disciplinares e as expulsões como forma de punição nas escolas resolverá os comportamentos dos alunos ditos violentos ou desajustados? Pois, tal como interroga Strech (2008: 143), "apaga-se o problema momentaneamente, ou ele apenas mudará de cenário, passando posteriormente a exprimir-se de uma outra qualquer maneira, como delinquência ou consumo de drogas?" Castigar é fácil, mas nem sempre resolve tudo, nomeadamente, os problemas mais complexos. Professores cansados e/ou desmotivados não entendem os comportamentos dos alunos, marcam-lhes faltas disciplinares, pedem castigos e suspensões. Os alunos, castigados, não vão à escola, ficam em casa um, dois

dias, uma semana ou até mais, muitos deles sozinhos, a ver televisão, a jogar computador, sem esquecer que para muitos a casa é sinonimo da sua maior angústia, onde residem muitos dos seus problemas. Como Barros (2010: 113) afirma, "castigar é, muitas vezes, necessário mas tem de integrar uma lógica global de educação e não de actos avulsos e desorganizados."

Tanto os grupos como os indivíduos precisam de uma identidade social. "Os nomes dos grupos estão vinculados socialmente a sentidos e valores culturais relacionados com a procedência, origem étnica ou com objectivos e demandas específicas da situação" (Silva e Salles, 2010: 110). As identidades incluem, mas também excluem os indivíduos de determinadas posições. Assim, como referem Silva e Salles (2010), é necessário que a identidade esteja relacionada com os desejos individuais e que fixem os significados sociais positivos que os indivíduos considerem justos para eles. Pois "as definições sociais de identidades degradadas, excludentes, negativas ou polarizadas são a origem da violência simbólica e real" (Silva e Salles, 2010: 110). É na adolescência que o significado da identidade se acentua mais, uma vez que é a altura em que os jovens se interrogam sobre o seu papel na sociedade. De acordo com os actores, as situações de violência que ocorrem em meio escolar assumem sentido desde a perspectiva dos seus praticantes como uma resposta à identidade negativa, criada pelos órgãos escolares, ou apenas percebida pelos agressores.

"A violência do sistema educativo pode ser entendida como uma luta entre identidades; os responsáveis pela instituição escolar podem desrespeitar as identidades dos alunos, ameaçando-as e desvalorizando-as" (Sposito, 2001; Dubet, 2003 *cit in* Silva e Salles, 2010: 112), o que pode levar a uma resposta a esse desrespeito com atitudes agressivas, comportamentos disruptivos e violentos, com um "carácter defensivo ou expressivo para afirmar as suas identidades" (Villanueva, 1998 *cit in* Silva e Salles, 2010: 113). Deste modo, e conforme os autores, os actos de violência dentro das escolas não podem ser explicados sem essa perspectiva identitária, uma vez que nos confrontos entre grupos há a necessidade de marcar fortemente a negação e as diferenças entre eles.

Segundo Villanueva (1998), citado por Silva e Salles (2010: 113) "a violência racista e xenófoba dos grupos Skins contra os imigrantes e as pessoas de outra etnia ou cultura é justificada pelos agressores como resposta a uma ameaça identitária, ameaça à perda de trabalho ou à perda de identidade."

Uma identidade frágil e rivalizada é característica de jovens envolvidos em actos de violência, e estes actos, de acordo com Silva e Salles (2010), cumprem uma função no reforço da identidade que não seriam compreensíveis sem um conjuntos de valores justificados encarados como justos para os seus actores. Segundo os autores, este conjunto de valores é designado por ideologia da violência.

Silva e Salles (2010) entendem por "ideologia" um conjunto de ideias, crenças e normas sociais partilhadas pelos membros dos grupos. Ou seja, podemos considerar a ideologia como um conjunto de práticas e rotinas presentes nas interacções e respostas de cada indivíduo, bem como no seu modo de vida e nas relações sociais que estabelece. Esta diferença de ideologias entre grupos também está presente nas escolas. Exemplo disso é a violência que ocorre entre grupos nas escolas que divergem com os indivíduos que fazem cumprir a disciplina e a ordem. "Os professores e as autoridades são desvalorizados, ridicularizados, deslegitimados como atores sociais, uma vez que os alunos concluem que têm direito a defender-se usando a violência" (Villanueva, 1998 *cit in* Silva e Salles, 2010: 117). Actualmente, a escola abre portas a uma população, cultural, social e economicamente diversificada. São muitos os alunos de origem cultural distinta que frequentam as escolas, com os mesmos espaços, normas e regras e com o um valor cultural dominante, que, por vezes, não está em sintonia com a população. "Múltiplas interacções sociais são estabelecidas, diferentes valores e códigos morais cruzam os mesmos espaços e tempos (…)" Barros (2010: 112).

Esta diferença entre culturas torna mais difícil uma identificação com a cultura escolar, bem como um sentimento de pertença. Tal como Barros (2010) afirma, o sentimento de pertença à escola, os laços positivos que se estabelecem, a identificação com a comunidade escolar, a visão positiva da escola, são laços preditores de resiliência educacional que podem beneficiar a relação do aluno com a escola, bem como a existência de diferentes formas de actuação. Por vezes, a escola e a sua utilidade é frequentemente questionada pelos alunos que não obtêm sucesso e consequentemente vão aumentando o seu desinteresse pelas actividades escolares e são conduzidos a uma "fuga emocional com a escola" Strech (2008: 177). Faltam à escola, muitos vão para a escola, mas não frequentam as aulas e outros abandonam a escola, prejudicando o seu trajecto escolar. Muitas vezes a razão desta fuga deve-se ao facto de os alunos não se identificarem com os professores, ou a desmotivação que os alunos têm face aos conteúdos escolares. Deste modo, "os grandes problemas da escola estão relacionados

quer com a perda do sentimento de pertença dos seus membros, quer com o não reconhecimento da existência de objectivos e interesses comuns por parte dos seus participantes" (Barroso, 2003, *cit in* Barros, 2010: 113). E, tal como Barros (2010) afirma, a ausência de vínculos do aluno relativamente à escola tem um contributo significativo no aumento das formas de actuação desajustadas.

Segundo Dubet (2004), citado por Silva e Salles (2010), a ausência de identificação com a escola é mais do que uma simples desvinculação e falta de identificação com os seus valores, trata-se de uma desvalorização e desapreço e falta de reconhecimento pelas autoridades escolares, uma vez que, e de acordo com Silva e Salles (2010), os alunos agressivos interpretam as autoridades como injustas, considerando-se mais justos do que elas. Os autores referem, ainda, que a todos estes factores se deve adicionar um elemento que só assim se compreenderá "alguns incidentes, seus contextos e consequências: a dimensão do imaginário. (...) O imaginário relaciona-se com as aparências, os cenários, as representações de imagem, estereótipos" (Villanueva, 1998 *cit in* Silva e Salles, 2010: 117). Segundo os autores, as imagens são muito importantes nas primeiras relações interpessoais, mesmo que posteriormente se associem às representações sociais e às ideologias, justificando e legitimando as acções. Estas representações da imagem estão muitas vezes presentes nos grupos de jovens violentos, pois como afirmam Villanueva, (1998) citado por Silva e Salles (2010)

> "Os imaginários negativos criam-se quando os grupos são privados de reconhecimento pessoal, de presença social ou são representados com imagens de desvalorização. A ausência de reconhecimento social acompanhada de ressentimento ou culpabilização imaginária é determinante da violência constatada em muitos incidentes protagonizados por jovens." (p.119)

Assim, podemos afirmar que estes jovens, nas escolas, constroem um imaginário próprio no qual são privados da atribuição de valor pelas autoridades. Tal como Silva e Salles (2010) afirmam, projectam na escola e nos seus agentes um imaginário de maldade que os identifica como inimigos, construindo também um imaginário degradado da escola, muito distante do imaginário que representa a verdadeira função socializadora da escola. Tal como afirma Barros (2010), na relação pedagógica, o professor constrói expectativas relativamente aos alunos, fazendo com que estes actuem de acordo com essas expectativas. Porém, "expectativas baixas produzem efeitos negativos, nomeadamente nas formas de actuação dos alunos (...). Expectativas elevadas

contribuem para o empenho e desempenho positivo dos alunos" (Barros, 2010: 79). Conforme a autora, as expectativas ocorrem em vários níveis, por exemplo, o professor estabelece expectativas diferentes face aos alunos, às turma e até mesmo a determinadas escolas. E muitas vezes estas expectativas são instituídas pelos outros. Deste modo, os alunos agem de acordo com o que se espera deles. Todavia, muitos dos alunos que não sabem estar em aula são aqueles que mais precisam da escola. Como salienta Barros (2010) evitar rótulos poderá ajudar a melhorar as atitudes e formas de actuação, favorecendo nos alunos a criação pelo gosto de ser melhor.

2.6. Factores de Risco e Factores Protectores

A escola é palco de comportamentos que englobam casos, muitas vezes, graves de indisciplina e violência, que tanto podem atingir os alunos, como os docentes e não docentes. Estamos perante um fenómeno complexo, que necessita de uma atenção e intervenção cuidada e um diagnóstico profundo, uma vez que as suas causas se baseiam em diversos factores. Certamente haverá características que contribuem para potenciar o fenómeno da violência. De acordo com Strech (2008), a origem dos comportamentos desajustados e deste fenómeno é multifactorial: relações familiares fragmentadas; inexistência de regras e limites; violência física, psicológica, sexual exercida sobres estas crianças; submissão a meios socioculturais expostos ao fenómeno da violência; incapacidade de tolerar a diferença, bem como perceber os actos de cada um; falta de controlo e reparação de actos desajustados com cariz violento que ocorram na escola, em casa ou até mesmo na sociedade, consumo de substâncias ilícitas e também a desprotecção social de crianças e jovens em risco, os quais, frequentemente, não têm respostas adequadas às suas necessidades.

Como afirma Barros (2010), ao falarmos de factores de risco não podemos desconsiderar os factores de protecção, pois se assumirmos os factores de risco potenciadores da violência, os factores de protecção são os mesmos, variando apenas a sua configuração.

> "Se aceitarmos elementos de risco individuais, de personalidade e de ordem psicológica – impulsividade, ou hiperactividade, auto-conceito, insucesso académico – também teremos de aceitar outros elementos que funcionam como protectores do desencadeamento de situações violentas e conflituosas – resiliência, bom senso, laços

> emocionais gratificantes, a percepção de apoio parental, expectativas elevadas – que podem actuar como uma barreira protectora de actuação de risco." (Barros, 2010: 95)

Por exemplo, quando nos referimos ao clima da escola ou à família, variáveis associadas aos comportamentos violentos, pode-se dizer que um clima de escola seguro e acolhedor assume um carácter protector, mas se este clima for inseguro pode tornar-se um risco.

Todavia, de acordo com Debardieux e Blaya (2002) citado por Barros (2010: pp. 95-96), "embora a abordagem de factores de risco seja de real interesse para análise da violência escolar, ela não deve levar a uma visão determinista, mas sim a uma visão que reconheça o papel das variáveis estruturais e contextuais." Assim a violência escolar deve ser entendida a partir de um conjunto de vulnerabilidades, que, em interacção, potenciam o seu aparecimento.

Ao longo das investigações sobre esta problemática foram identificados quatro grandes factores de risco: factores familiares, individuais, escolares e sociais.

A família é entendida como um núcleo fundamental onde as crianças e jovens adquirem os modelos de conduta que exteriorizam. Os factores familiares têm influência no que diz respeito à transmissão de crenças e valores, uma vez que esta transmissão pode, de acordo com Fernandes e Seixas (2012), promover a aceitação do outro, bem como a diferença, a tolerância, a solidariedade, ou pelo contrário, os preconceitos promotores de conflito e indiferença. Por exemplo, crianças que sejam mais preconceituosas tendem a fazer mais julgamentos sobre o outro.

Barros (2010) refere que há riscos familiares quando estamos perante a ausência de apoio, de regras e de autoridade, ou perante uma autoridade incoerente que, muitas vezes, tudo permite e outras pune. Constituem, ainda, riscos familiares, a instabilidade económica da família e falta de apoio. Existem diversas causas que podem ser apontadas como possíveis de deteriorar o ambiente familiar: a pobreza, a violência doméstica, o alcoolismo, a toxicodependência, entre outras. Neste mesmo sentido, Strech (2008) afirma que existem situações nas famílias de difícil gestão emocional para os mais novos, como a violência entre os casais, a perturbação psicológica de um familiar, os consumos de drogas e álcool. Isto é, situações que impossibilitem dar atenção às crianças, expondo-as a vivências perturbadoras que possam perturbar o seu equilíbrio afectivo.

De acordo com Fernandes e Seixas (2012: pp.65-66), "a imitação de modelos comportamentais parentais assume aqui um papel de relevo. Se a agressão fizer parte da vida familiar e, como tal, perpassar uma mensagem de tolerância face à mesma, é natural que as crianças reproduzam esses mesmos modelos em contextos exteriores à família como é o caso da escola."

No que concerne aos factores individuais, Fernandes e Seixas (2012) apontam o temperamento das crianças como um aspecto a ter em conta. As características de temperamento e de personalidade têm merecido a atenção dos investigadores na sua relação com a violência entre jovens, uma vez que é com estas características que os agentes se confrontam todos os dias sem resposta de intervenção face às mesmas. Fernandes e Seixas (2012) afirmam que uma criança impulsiva e activa é mais susceptível de se tornar agressiva do que uma criança passiva e serena. Paralelamente, Debardieux (2006) apresenta como factores individuais distúrbios psicológicos como o nervosismo, a ansiedade, a depressão, bem como problemas de temperamento, relacionados com a concentração, a hiperactividade, a agressividade, posse de comportamento anti-social, consumo precoce de drogas e álcool. Estes distúrbios psicológicos, segundo Strech (2008: 152), acontecem nos casos de "perturbações da linha depressiva, em que as crianças revelam uma auto-estima muito frágil (…)." Porém ainda há crianças que crescem diariamente sem regras e limites, sem capacidade para lidar com tempos de espera e tolerar situações frustrantes. Dito de outra forma, muitas vezes para estas crianças o "desrespeito, o incumprimento, o desafio ou até mesmo a oposição activa com confronto verbal ou físico podem ser atitudes de norma e não de excepção (...)" (Strech, 2008: 151). Uma educação mais permissiva, segundo Fernandes e Seixas (2012), contribui para que as crianças não tenham noção dos limites do seu comportamento, facilitando as suas acções de forma irresponsável, prejudicando o desenvolvimento de determinadas capacidades inibidoras de agressão, como a capacidade de controlar os seus impulsos, negociar conflitos e assumir a responsabilidade dos seus actos.

Para identificar os elementos favoráveis à violência percebemos que nenhum factor está isolado, apesar de serem distintos.

Barros (2010: 96) afirma que "há riscos associados à escola: insucesso, absentismo, existência de *gangs* ou grupos de risco na escola, sentimento de não pertença àquela comunidade escolar, ou clima de escola degradado." De acordo com a autora, o insucesso escolar é merecedor de atenção, uma vez que os investigadores o consideram

como um aspecto que influencia a auto-estima, o autoconceito e o gosto pela escola, podendo induzir ao absentismo e ao abandono escolar. Pois, como Strech (2008) afirma, as dificuldades de aprendizagem são a causa mais comum para as faltas dos alunos às aulas. Ninguém gosta de falhar nem de ser confrontado constantemente com o fracasso e insucesso.

> "Estar presente e dar problemas representa uma maneira de expressar algo que não está bem em termos do equilíbrio psíquico individual. Mas escolher a ausência, de forma consciente ou inconsciente, traduz igualmente algo muito importante, sendo o que se passa com todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, faltam sistematicamente a aulas (...)." (Strech, 2008: 177).

Desta forma, quanto maior o número de riscos a que o individuo for exposto maior é a probabilidade de actuar de forma violenta, uma vez que tende a imitar os comportamentos que existem à sua volta. Assim, como afirma Barros (2010), estamos diante de um problema complexo e dinâmico onde a qualidade das relações humanas surge com um aspecto fundamental e onde existem dimensões sociais, culturais e económicas que não podem ser ignoradas. Deste modo, é importante ter em conta o local onde a escola está inserida, pois, tal como afirma Strech (2008), os problemas de agressão existentes na escola estão relacionados com o meio sociocultural envolvente, uma vez que alguns estabelecimentos educacionais estão inseridos em zonas de risco, muitas vezes oficialmente considerados TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Debardieux e Blaya (2002) *cit in* Barros (2010: 97) partilham da mesma opinião quando afirmam que "nas áreas urbanas, os jovens que moram em bairros com alto nível de criminalidade são mais violentos do que os que vivem em bairros de baixa criminalidade." Tal como Barros (2010) refere, muitas vezes, as escolas são vulneráveis ao contexto exterior, onde estão presentes a violência e a pobreza, aos conflitos familiares, ao tráfico de droga e ao crime. Haverá situações de agressividade e destrutividade significativas onde existem crianças ou adolescentes em grande sofrimento emocional, e cuja única via possível de sinalizar esse mesmo mal-estar é através da zanga, da raiva ou do ódio contra os outros (pessoas, espaços ou objectos com relevância simbólica para o seu desequilíbrio psíquico) ou, em certas situações, contra si próprios (Strech, 2008: 156).

Actualmente, ainda existem escolas públicas onde a fome e a pobreza são uma constante, pois os contextos sociais difíceis influenciam as famílias e as crianças, o que, posteriormente, tem reflexo nas escolas. Por outro lado, a presença da heterogeneidade

na escola é propícia a modos de actuação cultural opostos nas regras e nos valores. De acordo com Strech (2001) *cit in* Barros (2010: 98) "existem cada vez mais crianças e adolescentes vítimas de peso adverso de vários factores adversos, sociais e familiares, que conduzem a um risco evolutivo da organização emocional. A escola será depois um local preferencial de exteriorização desse mal-estar interno."

Contudo, as situações de violência não estão apenas presentes nas escolas inseridas neste tipo de contexto desfavorecido. Pois, segundo Barros (2010), escolas inseridas em meios social e economicamente favorecidos também registam episódios de violência. O "caminho possível será encontrar na escola uma margem de autonomia para o funcionamento institucional e a prática profissional, de modo a encontrar soluções novas, específicas e adequadas a cada local, a cada contexto específico" (Barros, 2010: 98). Cada escola deverá experimentar respostas adequadas, encontrando soluções e implementando acções preventivas. Pois relativamente ao ambiente que se vive nas escolas, bem como as relações humanas que lá se estabelecem, cada uma pode fazer a diferença. Como refere Barros (2010), a indisciplina, o *bullying* e a violência não são uma fatalidade inerente a todas as escolas.

As escolas com um contexto geográfico e socioeconómico semelhante apresentam desempenhos, soluções e respostas diferentes em relação aos problemas com que se deparam. Este fenómeno designado por efeito escola evidencia a importância dos agentes locais, da capacidade de inovação e criação, bem como daquilo que se designa por boas práticas (Barros, 2010: 40).

2.7. Vítimas e Agressores

Os estudos sobre a violência escolar fornecem dados sobre as vítimas e os agressores de *bullying*. No que diz respeito ao género, sabe-se que o agressor é, normalmente, do género masculino, e em ralação às idades, cada vez mais o fenómeno se regista mais cedo, pois, de acordo com Strech (2008), o problema da violência já se faz sentir nos alunos do 1º e 2º ciclo.

Strech (2008) afirma que é fácil uma leitura emocional de crianças e adolescentes com comportamentos agressivos, uma vez que estes fazem da violência a forma predominante de relação com tudo o que os rodeia, num "claro equivalente emocional com eles próprios" (Strech, 2008: 157). Segundo o autor, normalmente essa violência exprime sempre um sofrimento psíquico reactivo a qualquer coisa sentida como violenta

por quem a exerce. Existe sempre uma causa-efeito, contudo, e conforme o autor, a violência sofrida pelo actor possa estar relacionada com diversas situações, actuais ou passadas, e até mesmo duradouras, superando o âmbito da violência física. Por exemplo:

> "O que certo rapaz pode ter sentido como violento foi o nível de conflitualidade verbal dos pais, a morte ou o abandono de familiares, as circunstâncias de miséria ou pobreza extrema em que vive a família, a falha sistemática no seu desempenho escolar e a impossibilidade de aceitação no grupo através de uma imagem positiva." (Strech, 2008: 157)

Porém, e de acordo com o autor, o que está presente neste tipo de situações é a existência da conflitualidade do espaço mental onde predominam as temáticas agressivas, como uma auto-imagem negativa, uma noção do «eu» muito frágil, no qual a agressividade é uma defesa destinada a exteriorizar um sinal contrário ao que se sente interiormente, bem como uma autocensura frágil ou inexistente. Pois, tanto os actores como as vítimas de *bullying*/violência são, na maioria das vezes, crianças ou adolescentes que precisam de um grande suporte emocional.

Em relação ao tipo de violência, Barros (2010) afirma que o género masculino está mais presente na categoria dos *bullies*, daqueles que intimidam fisicamente, enquanto que o género feminino pratica uma intimidação de natureza mais indirecta e relacional. Por norma, as vítimas têm poucos amigos, dificuldades nas relações sociais, ambiente familiar desestruturado e uma auto-estima baixa. Segundo Strech (2008),

> "Trata-se de rapazes ou raparigas com personalidades em que predominam a inibição, a imaturidade, a dificuldade de relação ou comunicação, a não integração em grupo de referencia ou protecção, que frequentemente vêm de famílias onde o suporte afectivo é frouxo ou pouco eficaz na sequência do padrão de relação estabelecido (...) e ainda que podem apresentar vulnerabilidades emocionais ou físicas, como certos handicaps ou deficiências." (pp. 160-161)

Os agressores, de acordo com o autor, são sobretudo rapazes com uma grande influência física ou psicológica sobre o grupo, com ausência de regras e limites, sem consciência dos actos que exercem sobre os outros, e ainda com pouca noção de culpa ou capacidade de reparar os seus actos, em que, muitas vezes, a humilhação serve como "defesa patológica para situações idênticas pelas quais passaram ou ainda passam"

(Strech, 2008: 161). Muitas vezes são jovens caracterizados por um mal-estar interior e sem qualquer tipo de progressão no sucesso escolar.

Para Barros (2010), antes de qualquer indivíduo cometer um acto ilícito ou crime, este pratica actos que podem ser sinais de descodificação, ou seja, "também os agressores dão sinais, como também dão sinais, aqueles que se encontram em pré-delinquência" (Barros, 2010: 107).

Um jovem agressivo é por norma um jovem que não está bem, que precisa de ajuda, mas que, na maior parte das vezes, não sabe como pedir nem como encontrar essa ajuda. Porém,

> "A agressividade é proporcional à dor: quanto maior é a dor mais exuberante e impulsiva é a agressividade que a cicatriza. Por mais que se estranhe, pressupõe a esperança em alguém que a descodifique. Quanto mais se acumula a or, mesmo que ela resulte de pequenas experiências dolorosas que se guardam e não se trocam, mais a agressividade se transforma em violência, e o ódio que a acompanha serve para firmar um triunfo de morte sobre a falta de esperança que esmorece e mortifica." (Sá, 2008, *cit in* Barros, 2010: 107)

Segundo Barros (2010), o domínio do uso de poder dos agressores resulta do desequilíbrio interior em que este se encontra, uma vez que muitos desses agressores já foram vítimas de violência e maus tratos. No que diz respeito aos agressores "há sempre uma história prévia de privação emocional, expressa preferencialmente num padrão de violência" (Strech, 2001, *cit in* Barros, 2010: 107).

As vítimas, de acordo com Barros (2010), também não pedem ajuda directa, e também apresentam vários sinais: não querem ir à escola, não gostam dos intervalos, têm receio de espaços que lhes pareçam propensos à violência e muitos apresentam sinais psicossomáticos, como dores de barrida, de cabeça, indisposição.

Para além destes dois sujeitos, vítima e agressor, Fernandes e Seixas (2012), baseados em estudos de Olweus (1978), apresentam dois tipos de vítimas, as vitimas passivas e as vítimas agressivas. As vítimas passivas são, sobretudo, inseguras, ansiosas, sem capacidade para se defenderem, sendo as que existem em maior número nos casos de *bullying*. As vítimas agressivas retaliam o ataque e partilham algumas das caraterísticas com os agressores.

A leitura destes sinais, bem como compreender a origem dos mesmos, não significa desresponsabilização, mas pode ser um caminho eficaz para a prevenção de episódios de *bullying* e violência.

Muitas vezes, nas escolas, episódios de agressões constantes e intencionais ocorrem, segundo Barros (2010: 105), "nos ângulos mortos de visão", ou seja, atrás de pavilhões ou zonas exteriores isoladas, onde o uso de poder é frequente e não é detectado. Todavia, estes episódios também estão bem visíveis, mas nem sempre se dá conta da sua existência, por exemplo, nas ameaças constantes para que as chamadas vítimas paguem lanches aos agressores, ou nas ultrapassagens obrigatórias nas filas dos almoços, onde as vítimas os deixam passar sem se manifestarem por terem medo.

Os intervalos são momentos de pausa muito apreciados pelos alunos e constituem um importante factor de socialização, uma vez que é no recreio que os alunos convivem entre si e aprendem os valores essenciais à sua relação com os outros. Também Barros (2010) afirma que é nos intervalos que os alunos interagem livremente, fazem amigos, escolhas e defendem-se, ou não, de zangas, impulsos e brincadeiras. Pois, "é nos recreios e nos intervalos que se desenvolvem muitas das competências sociais e relacionais das crianças e dos jovens" (Barros, 2010: 105).

Por outro lado, também é durante os intervalos que ocorre a maior parte dos episódios de *bullying* e violência entre os jovens. Por isso, tal como afirma Barros (2010), o espaço físico interfere nas acções sociais, podendo potenciar situações de perigo, pelo que é necessário ter em conta o espaço onde decorrem os intervalos, que, muitas vezes, não apresentam condições acolhedoras, nem beneficiam de supervisão.

Tendo em conta que os intervalos são importantes para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, é importante que exista um olhar atento sobre os comportamentos dos alunos durante o recreio, de modo a prevenir, evitar e a solucionar conflitos e situações de isolamento.

Capitulo 3 – O caso da Escola Básica 2, 3

3.1. Território de Almada

O Concelho de Almada situa-se na margem esquerda do rio Tejo, fazendo fronteira com o concelho do Seixal a Este e com o concelho de Sesimbra a Sul. Ocupa uma área de 70,2 km² e é povoado por 174.030 habitantes, segundo os dados definitivos dos Censos de 2011 (INE). Actualmente, está subdividido em 11 freguesias: Almada, Cacilhas, Caparica, Charneca de Caparica, Costa de Caparica, Cova da Piedade, Feijó, Laranjeiro, Pragal, Sobreda e Trafaria. Até 1926 integrou o distrito de Lisboa, mas, actualmente, pertence ao distrito de Setúbal e ocupa uma posição central na Área Metropolitana de Lisboa.

3.1.1. População

De acordo com os resultados definitivos apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) referentes aos Censos de 2011, residem no concelho de Almada 174.030 indivíduos, dos quais 82.496 são homens e 91.534 são mulheres. Verificou-se um aumento da população juvenil, que passou de 14,1% em 2001 para 14,7% em 2011. Mais significativo foi o aumento da população idosa que de 16,8% passou para 20,5%, provocando uma subida do índice de envelhecimento que passou de 118,8 em 2001, para 140,7 em 2011. Os mesmos dados revelam que, apesar de o número de famílias clássicas ter aumentado de 60.920 para 71.901, o número médio de pessoas por família diminuiu de 2,64 para 2,42.

Ao nível da educação, nas últimas décadas, verificou-se uma progressão no concelho. A proporção da população com ensino superior é de 14,5%, quando em 2001 era 9,1%. Paralelamente, de 2001 para 2011, a taxa de analfabetismo passou de 6,06% para 3,27%.

A população nascida no estrangeiro residente em Almada é de 10.583 cidadãos, tendo-se apurado que a maior comunidade estrangeira é a de nacionalidade brasileira, com cerca de 40,9%.

Almada tem registado um crescimento populacional contínuo, desde os anos 60 do século XX. Contudo, nas últimas décadas, o acréscimo populacional fica, sobretudo, a dever-se a saldos migratórios positivos.

A freguesia da Caparica com os seus 20.454 habitantes (Censos 2011, INE) é, a par da freguesia do Pragal, uma das que registou um aumento populacional superior ao da

média concelhia. O número de famílias residentes na freguesia da Caparica tem vindo a crescer nos últimos 20 anos. Ambas as freguesias, Caparica e Pragal, apresentam uma densificação intermédia em relação à totalidade do concelho. No que respeita à estrutura etária, a área do Monte de Caparica-Pragal é das menos envelhecidas do concelho de Almada: em 2001, a população com menos de 15 anos detinha um peso na estrutura etária claramente superior ao da média concelhia.

Paralelamente, existe um aumento significativo de habitantes mais jovens nas freguesias de características mais rurais, Charneca da Caparica, Sobreda e Costa da Caparica (INE, Censos 2011), que está relacionado com o aumento da população residente com proveniência internacional, com destaque para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa -PALOP, Brasil e países do Leste Europeu, que em 2001 chegava aos 4.330 habitantes, quase igualando o valor de 5127 habitantes com origem noutros concelhos do país (dados fornecidos pela autarquia[1]).

Por outro lado, as freguesias históricas do concelho, Almada, Cova da Piedade e Cacilhas, encontram-se mais envelhecidas, porque têm uma população residente maioritariamente feminina e inactiva e com menor grau de escolaridade, constituída por domésticas e reformados ou pensionistas, das oficinas de costura e das fábricas e estaleiros. O duplo envelhecimento, causado pela diminuição de jovens e o aumento dos escalões etários superiores, é uma característica comum a todo o concelho, representada, em 2011, pela predominância do grupo etário das pessoas em idade activa, dos 25 aos 64 anos, com 95.055 habitantes, e a significativa importância do grupo etário de mais de 65 anos (com 35.725 habitantes. (Censos 2011, INE).

3.1.2. Caracterização socioeconómica

A privilegiada localização geográfica do concelho de Almada, próxima de Lisboa e junto do rio Tejo, permite-nos compreender a grande atracção migratória que Almada representou até à década de 70 do século passado, motivada pelo forte processo de industrialização do concelho, especialmente das zonas ribeirinhas.

No final do século XIX, Almada industrializa-se, com a actividade económica centrada no sector corticeiro, na fiação e tecelagem e nas indústrias de moagem, o que

1 http://www.malmada.pt/xportal/xmain?xpgid=genericPage&genericContentPage_qry=BOUI=5771022&actualmenu=5770956

motiva o forte aumento demográfico e a fixação de operários oriundos de toda a área metropolitana e de todo o país, sobretudo, do sul. Em 1981, 13,7% dos residentes no concelho eram naturais do Alentejo (distritos de Portalegre, Évora e Beja), 4,8% eram do Algarve e 26% eram oriundos do distrito de Setúbal (dados fornecidos pela autarquia).

A importância económica do concelho alicerçou-se, sobretudo, na actividade das indústrias da construção e da reparação naval, com a instalação de estaleiros navais, da Parry & Sons, do Arsenal do Alfeite e da Lisnave, assim como o sector do comércio - exportações de vinho e conservas, a que se associaram os ofícios tradicionais como o da tanoaria.

A década de 60 fica marcada pela inauguração da Ponte sobre o Rio Tejo e pela expansão dos estaleiros navais da Lisnave.

Mais tarde, devido ao encerramento das indústrias transformadoras e de construção e reparação naval, registou-se, no concelho de Almada, uma queda acentuada do sector secundário e a afirmação do sector terciário, nomeadamente, o comércio, por grosso e a retalho, a prestação de serviços a empresas, as indústrias transformadoras, a construção, a restauração e o turismo – hotelaria - que assumem um peso considerável no conjunto da actividade económica.

Actualmente, verifica-se que, no mercado de trabalho, as actividades dos serviços, concentram 84% da população empregada, a indústria 15,3% e a agricultura 0,7%.

O desemprego no concelho de Almada apresenta uma taxa de 12,3% (dados de 2012) e caracteriza-se, principalmente, por ser de longa duração nos adultos e atingir principalmente os jovens. Paralelamente, há um grupo significativo de desempregados altamente qualificados, a par de um numeroso grupo que possui baixas qualificações escolares e qualificações profissionais desajustadas às exigências do mercado de trabalho.

Actualmente, a aposta feita no turismo e no sector cultural, com a criação de uma série de equipamentos estruturantes e a ligação à comunidade educativa, resultou num importante aumento do emprego no sector que, em 2001, colocava o índice de EBC - Emprego de Base Cultural do concelho 31 pontos acima da média nacional.

Almada considera-se um concelho com uma extensa e rica experiência de intervenção social, pelo que, conforme o relatório final do Diagnóstico Social de Almada - DSA (2013), esta intervenção deverá ser continuamente reforçada e capitalizada para o futuro. Essa intervenção social assenta nomeadamente em duas medidas de intervenção:

Públicos em situação de maior vulnerabilidade socioeconómica;

Desenvolvimento social de base territorial "com uma maior perspectiva de *mainstreaming* social, que apelem à constituição de parcerias locais intersectoriais." (DSA, 2013: 101)

Face à dificuldade dos fenómenos sociais, económicos e culturais, o território de Almada, como os demais diversos territórios, caracteriza-se por um quadro de riscos e oportunidades para o desenvolvimento. Este concelho, devido à sua localização, história e relações institucionais e humanas, apresenta um histórico de potencialidades e competências que, ao longo dos anos, tem vindo a sofrer transformações. Assim, é necessário a coesão de todos os agentes sociais locais.

Deste modo, e segundo o DSA (2013), salientam-se as áreas de problemáticas sobre as quais incidiu este diagnóstico, cujas principais dificuldades e «oportunidades» de intervenção do concelho são: a empregabilidade; a habitação; os idosos; a saúde mental e a família.

De acordo com DSA (2013), o desemprego constitui-se como problema principal do concelho, uma vez que a taxa de valor ainda apresenta um valor significativo. Verifica-se, ainda, pessoas em idade activa com baixos níveis de escolaridade, "consideradas «velhas» para o mercado de trabalho." (DSA, 2013: 52) A pouca flexibilidade de algumas medidas de política pública, políticas activas de emprego e acesso à formação, dificultam a adaptação às especificidades de determinados grupos populacionais. Acrescenta-se, ainda, uma grande desmotivação presente nas pessoas, sobretudo, por parte dos empresários.

No século XX, Almada foi alvo de um crescimento acelerado o que conduziu a um aumento significativo de segregação sócio espacial, onde surgem espaços de diferente natureza, caracterizados por problemas urbanos, como a degradação de edifícios, o espaço público desqualificado e acessibilidades fracas, bem como a insuficiência de equipamentos. A perda de rendimento das famílias e de processos de despejo por falta

do cumprimento de créditos bancários levaram à sobrelotação de alojamentos. Relativamente à problemática da habitação, verifica-se, de acordo com DSA (2013), o aumento da desadequação da tipologia dos fogos referente à dimensão dos agregados familiares, que acontece tanto por motivos de nascimentos e casamentos, movimentos de regresso de filhos a casa dos pais, como pelo aumento significativo de pedidos de apoio à habitação sem resposta. Segundo o DSA (2013), são diversos os problemas identificados referentes aos idosos:

> "i) Dificuldades de adequação e capacidade de respostas dos equipamentos existentes; ii) aumento de procura por parte de idosos mas não só) com demência e doença Alzheimer; iii) situações de violência sobre pessoas idosas; iv) idosos isolados com perturbações psíquicas sem acompanhamento pelo sector de saúde; v) aumento de situações de filhos que retornam à casa dos idosos; iv) pressões financeiras sobre as organizações, fruto das mensalidades em atraso, da diminuição da frequência e da redução dos serviços contratualizados." (p. 104)

Cada vez mais surge a preocupação, no concelho de Almada, com a temática da doença mental, em que o DSA (2013) diagnosticou escassez de respostas sociais, principalmente unidades residenciais, complexidades no acesso e nas respostas das instituições de saúde, com poucos recursos na área de saúde e sobrelotação dos centros de saúde; "défice na resposta «adequada» /atempada às situações de patologia mental grave" (DSA, 2013: 105), pois não existem residências adequadas, solução para doentes sem-abrigo, tal como uma articulação deficitária entre profissionais. Há uma dificuldade na articulação entre os vários níveis de acção e agentes diversos. Segundo o DSA (2013) verifica-se um aumento de casos de doença mental em pessoas sem integração familiar e social e, por fim, registam-se também dificuldades na promoção do acompanhamento das famílias no modo como fornecem apoio ao doente.

De acordo com o DSA (2013), consideram-se famílias expostas a situações de vulnerabilidade, famílias monoparentais, famílias numerosas, bem como famílias em que a sua intensidade laboral é bastante baixa onde os assalariados têm baixas qualificações e rendimentos baixos e ainda, agregados sobre endividados.

No concelho de Almada, segundo o DSA (2103), verificaram-se no ano de 2011, 9 926 núcleos familiares monoparentais, onde 8 499 são formados por mães e os seus filhos, e 3 573 por famílias com 5 ou mais pessoas, sendo que 1 078 casos são acompanhados pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens - CPCJ, em que as

tipologias de risco mais referidas são o abandono escolar, a negligência e comportamentos desviantes. Constatam-se situações vulneráveis no concelho:

> "i) Famílias isoladas sem suporte, nomeadamente famílias monoparentais; famílias com menores em risco, fruto da falta de competências sociais, pessoais e parentais, bem como de problemas económicos; iii) falta de respostas ao nível de crianças/jovens entre 10/13 anos (transição do 1º para o 2º ciclo de ensino básico); iv) aumento do desemprego, situação agudizada pela actual conjuntura de crise económica; v) pressão que tais situações colocam sobre muitos idosos que abdicam dos apoios institucionais de modo a poderem auxiliar as famílias; vi) desemprego de longa duração; vii) precariedade económica de muitas famílias resulta, igualmente de situações de emprego precário ou mal remunerado; viii) limitações em termos de capacidade das respostas sociais; ix) violência domestica violência no namoro, x) questões relacionadas com a saúde dos membros dos agregados familiares." (DSA., 2013, pp. 105-106)

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Social - PDS (2015), após a realização do diagnóstico social, foi realizada a análise dos problemas, bem como as suas priorizações, seguindo-se operações de planeamento com os contributos dos parceiros. Desta forma, são apresentados cinco eixos de aprofundamento no PDS (2015: 4)

> "- Solidariedade e coesão social;
>
> - Comunidade Educativa, Qualificação e Empregabilidade;
>
> - Direitos e cidadania;
>
> - Desenvolvimento Territorial;
>
> - Dinamização/ Gestão da Parceria"

Cada um destes eixos apresenta problemáticas, bem como os seus objectivos e medidas.

Posteriormente, apenas serão apresentadas algumas áreas problemáticas consideradas relevantes para este estudo e prioritárias para o DSA (2013). O primeiro eixo, Solidariedade, Coesão Social, refere os sem-abrigo, como uma problemática, definindo-se como objectivo principal "o desenvolvimento do núcleo de parceria interinstitucional composto por entidades públicas e privadas com intervenção directa ou indirecta junto da Pessoa Sem-Abrigo- NPISA- com vista à resolução partilhada dos problemas enfrentados" (PSA, 2015, pp. 5-6).

Outra problemática neste eixo são as crianças e jovens em risco, em que a protecção e segurança das crianças e jovens em situação de perigo têm que ser promovidas, devendo os diferentes agentes locais ser co-responsabilizados, bem como as parcerias dinamizadas de forma a envolver toda a comunidade na promoção do bem-estar e dos direitos da criança, de forma a melhorar o sistema de protecção e promoção de crianças e jovens em risco.

No Plano de Desenvolvimento Social do Concelho de Almada - PDSCA, de 2005, a intervenção integrada, do PDSCA (2005: 46) e de acordo com o mesmo a cobertura de respostas de qualidade e a qualificação nas respostas de tempos livres para jovens em risco apresentam-se como vectores na problemática das respostas socias e no eixo estratégico: focalizar as respostas sociais nas necessidades específicas de públicos-alvo. Na problemática das práticas de Cidadania Activas e Estilos de Vida Saudáveis e no eixo estratégico: integrar a promoção de competências sociais nos tempos livres e de lazer dos jovens, são vectores na intervenção integrada a rentabilização dos recursos concelhios para a ocupação de tempos livres e promoção da integração dos tempos livres no contexto escolar.

A implementação de modelo integrado de diagnóstico na saúde mental do concelho, a melhoria da intervenção e o desenvolvimento de competências dos cuidadores, são os objectivos do PDS (2015) para a problemática da doença mental.

No que diz respeito às violências, o PDS (2015) apresenta como objectivos: articular mecanismos de combate e prevenção no panorama das violências e protecção das vítimas; conhecer o fenómeno da violência contra pessoas idosas no concelho; qualificar a intervenção junto destas pessoas idosas vítimas de violência e instituir procedimentos comuns às instituições, de sinalização de violência.

No segundo eixo, comunidade educativa, qualificação e empregabilidade, destacam-se como problemáticas a comunidade educativa e qualificação, tendo por objectivos prevenir e combater o insucesso escolar, bem como o abandono; desenvolver e melhorar as respostas socioeducativas para as crianças, e formativas para a comunidade; incentivar a educação permanente nas áreas da cidadania, desenvolvendo o respeito pela diversidade e aprofundar a relação da escola com o mundo empresarial. Na problemática, empregabilidade e qualificação, pretende-se reforçar e diversificar a oferta formativa; fortalecer a empregabilidade para quem procura a primeira inserção

profissional; criar condições para fixar novas iniciativas empresariais e, por fim, criar uma rede para a empregabilidade deste município.

No PDSCA, em 2005, a capacitação dos jovens da comunidade educativa para a inserção na vida activa aparece como eixo estratégico nesta intervenção, tendo como vectores as respostas educativas orientadas para a inserção e o desenvolvimento organizacional das Escolas e Agrupamentos. " É estratégico para o desenvolvimento social do concelho, uma escola que se adapte às novas realidades e pela diferença das respostas educativas ajustadas às necessidades e perfis específicos dos alunos." PDSCA (2005, p. 80)

No terceiro eixo, direitos e cidadania, destacam-se como áreas problemáticas: a habitação; a família, e infância e os idosos. Na habitação os principais objectivos passam: pela elaboração de diagnósticos de residentes em bairros sociais e com pedidos de atribuição de habitação e por assegurar que o realojamento das famílias seja concretizado em articulação com as instituições de proximidade tal como "promover a integração social através da qualificação dos espaços de vivência." (PDS, 2015: 11)

No que diz respeito à problemática da família e infância, definiram-se no PDS (2105) os seguintes objectivos: aumentar as respostas de creche e creche familiar na rede solidária; aumentar o número de famílias incluídas nos Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental; fortalecer habilidades para apoiar as famílias na protecção das crianças e jovens e criar soluções sociais direccionadas para jovens do 2º ciclo para os períodos de interrupção lectiva.

3.1.2. Sistema Educativo do Concelho

Almada considera-se como cidade educadora e do conhecimento, apostando na educação como um pilar de estratégia do desenvolvimento local. Segundo a Rede Educativa da Câmara Municipal de Almada, o concelho tem uma ampla rede de estabelecimentos de ensino do pré-escolar ao ensino superior. Existem 129 estabelecimentos de ensino com um total de 34618 alunos, cerca 45% destes estabelecimentos pertencem à rede pública. A maioria das escolas do concelho dispõe de actividades de tempos livres antes e após o horário regular, com o intuito de facilitar a organização das famílias almadenses.

De acordo com a Carta Educativa do Concelho de Almada (2006: 96), existe uma grande assimetria na distribuição das escolas públicas do Concelho, existindo uma maior dispersão no ensino básico. A maior concentração dos estabelecimentos de ensino ocorre no ensino secundário, nas freguesias de Almada, Cova da Piedade, Pragal, Cacilhas, Feijó e Laranjeiro. "A localização dos estabelecimentos de ensino acompanha de perto a distribuição populacional do Concelho, que se concentra nas já referidas freguesias urbanas (mercê dos movimentos migratórios em direcção ao litoral, desencadeados ao longo das décadas de 40, 50, 60 e 70)." (Carta Educativa, 2006: 92)

De acordo com a Carta Educativa (2006), existe um esforço no sentido de prover o parque escolar de melhores condições, nomeadamente na qualificação e tipologia dos edifícios. Na carta foram diagnosticadas as necessidades de criar condições de segurança dos edifícios e equipamentos, criar e modernizar os refeitórios escolares, remodelar as instalações sanitárias, criar bibliotecas escolares e adaptar espaços e acessos aos alunos com mobilidade reduzida. Contudo, ainda se verifica que alguns espaços se encontram desadequados ao exercício das componentes lectivas, tanto pela degradação que alguns edifícios apresentam como pela insuficiência de espaços adicionais que ofereçam apoio à actividade lectiva.

Actualmente, a educação pré-escolar assume-se como um direito a todas as crianças. É considerada como um complemento da acção educativa da família assumindo um papel essencial no início de um processo de educação que se desenvolverá ao longo de toda a vida. De acordo com a Carta Educativa (2006: 97), no Concelho de Almada existem 27 Jardins de Infância, sendo que apenas 4 trabalham em espaço próprio, os restantes estão agregados às Escolas Básicas do 1.º Ciclo ou Integradas. No que concerne à sua distribuição, verifica-se uma assimetria, sendo as freguesias do Laranjeiro e Caparica com um número maior de Jardins de Infância. Relativamente à dimensão destes estabelecimentos, a maioria apresentam 1 ou 2 salas e no total existem 42 salas de Jardins de Infância. Este ensino abrange 1.630 crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1º ciclo do ensino básico.

A rede solidária contribui com cerca de 35% da taxa de cobertura nos Jardins de Infância.

Ao nível do ensino pré-escolar, a componente de apoio à família - CAF abrange 840 crianças e pretende ser um serviço de apoio às famílias na tarefa educativa.

Como consta na Rede Educativa da Câmara municipal de Almada, os estabelecimentos do 1º ciclo abrangem um total de 34 escolas. Existem 6 escolas de 2º e 3ºciclos e 10 escolas secundárias, sendo 4 delas com 2º e 3º ciclos. No ano lectivo de 2012/2013, na rede educativa de Almada, os alunos perfazem um total de 23.717. As escolas do 1º ciclo funcionam, normalmente, em regime normal de funcionamento, 72% das escolas, das 9h às 15h30m e todas disponibilizam actividades de enriquecimento curricular -AEC, abrangendo cerca de 6372 alunos.

No ano lectivo de 2016/2017 a comunidade escolar é composta por 21 986 alunos, que frequentam a rede pública, constituída por 59 estabelecimentos de ensino. Existem 13 agrupamentos de escolas, em que cada um destes órgãos de gestão procura garantir a coerência de um projecto educativo e a qualidade pedagógica das escolas.

O concelho dispõe de 13 unidades de ensino especial, sendo que 7 são unidades de multideficiência e 6 de ensino estruturado - perturbações do espectro do autismo.

A rede educativa de Almada ainda dispõe de ofertas formativas não formais, como a Academia de Música de Almada, o Centro de Arte & Comunicação Visual, as Escolas Nocturnas do Clube Desportivo da Cova da Piedade, que prepara estudantes para as provas de ingresso ao ensino superior. A cidade disponibiliza ainda a Universidade Sénior de Almada - USALMA, frequentada por cerca de 700 formandos e 80 docentes.

A Câmara Municipal valoriza, incentiva e apoia as escolas e instituições educativas no desenvolvimento de acções sócio educativas que visem um acto educativo territorializado, onde os valores, as tradições e saberes locais sejam expressos em projectos socioeducativos, direccionados para uma educação ambiental e de cidadania plena.

De referir que Plano de Acção Cultural - PAC constitui um espaço de acção educativa e de aprendizagem, que promove e apoia projectos socioeducativos que reforçam o concelho e envolvam as crianças e a comunidade educativa no desenvolvimento local.

3.2. Enquadramento do Agrupamento de Escolas Monte de Caparica

O Agrupamento de Escolas do Monte da Caparica situa-se na Freguesia da Caparica, no Concelho de Almada, distrito de Setúbal.

O crescimento e a densificação populacional da área periférica da cidade de Almada resultou dos sucessivos realojamentos de populações - no início da década de 80, bairros amarelo, rosa, branco, como resposta ao problema habitacional das populações carenciadas do concelho e das regressadas das ex-colónias e na 2.ª metade da década de 90, Asilo 28 de Maio e Plano Especial de Realojamento - PER, bem como da política de construção intensiva que tem aproveitado as potencialidades urbanísticas do eixo Pragal – Monte de Caparica.

Na chamada zona do Plano Integrado de Almada -PIA, podemos distinguir diferentes núcleos habitacionais: o do PIA que integra os bairros Amarelo - encosta norte, Rosa e Branco -encosta sul; o do Plano Especial de Realojamento, na encosta a sul da Rua dos Três Vales, onde vivem, entre outras, as populações oriundas do ex-Asilo 28 de Maio -Urbanização Nossa Senhora da Conceição, da Quinta do Valdeão e da Orla Costeira da Costa da Caparica; o das cooperativas de habitação; o da habitação própria a custos controlados, conhecidos por Urbanização Filipa d'Água, Nossa Senhora da Conceição e São Francisco de Borja.

A par destes bairros, existem também os núcleos habitacionais da Vila do Monte de Caparica e dos lugares da Banática, Fomega, Granja, Fonte Santa e Porto Brandão. A presença de núcleos residenciais distintos com diferentes tipos de habitação social, cooperativa, própria e arrendada, com diferentes identidades e referências culturais, com diferentes histórias (s) /memória (s) evidencia uma significativa diversidade social e cultural dos residentes no eixo Pragal – Monte de Caparica. Esta heterogeneidade reflecte-se na população escolar do Agrupamento, dado que cerca de 50% dos alunos provem dos bairros sociais, excluídos o bairro amarelo e o da encosta norte do PIA, onde podemos identificar diferentes expressões da exclusão social, bem como a predominância dos seguintes problemas: fracos recursos económicos - o rendimento da maioria das famílias é baixo, devido ao nível médio dos salários e ao número de pessoas a cargo; baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, esta situação está associada aos salários inferiores à média, à precariedade de emprego e ao desemprego; grande número de situações de risco social, da toxicodependência ao alcoolismo, de

problemas de saúde graves como doenças infecto-contagiosas, à maternidade precoce, passando pelos maus tractos e negligência familiar de que as crianças são as principais vítimas. Por outro lado, residem nestes bairros populações de diferentes origens étnicas, predominam os cabo-verdianos e os angolanos, pertencentes, maioritariamente, à segunda e terceira geração. Estas populações coexistem com a população de origem lusa.

3.3. Caracterização da Escola Básica 2,3

A Escola Básica 2,3 do Monte de Caparica, escola-sede, faz parte do Agrupamento de Escolas do Monte de Caparica, criado no ano lectivo de 1999-2000, e possui uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

O Agrupamento é constituído pelas escolas básicas da Fonte Santa, n.º1 e n.º 3 de Monte de Caparica e Rogério Ribeiro.

Situa-se no concelho de Almada - Área Metropolitana de Lisboa e a sua área de influência estende-se pelas freguesias da Caparica e do Pragal - zona poente.

A Escola Básica 2,3 integra, desde 2006, o Programa TEIP -Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - II e TEIP III. Ao longo dos últimos 25 anos, a Escola Básica n.º3 tem participado em diferentes projectos de intervenção socioeducativa com o objectivo de promover o sucesso escolar de todas as crianças e jovens da sua área de influência, especialmente, as dos núcleos mais desfavorecidos atingidos pela exclusão social.

Este estabelecimento educacional integra 23 Assistentes Operacionais, 4 Técnicas Superiores entre as quais, duas Psicólogas, uma Assistente Social e uma Animadora Educativa e Sociocultural, e 6 Assistentes Administrativas.

Neste ano lectivo, 2016/2017, trabalham na escola 65 docentes e frequentam o estabelecimento de ensino 562 alunos, 232 no 2º ciclo e 330 no 3º ciclo.

O órgão de gestão e administração da escola, a Direcção, é composta pela directora do Agrupamento, a vice-presidente e duas adjuntas. Para além deste órgão, existe o Concelho Geral - órgão de direcção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras de actividade do agrupamento e o Conselho Pedagógico - órgão de coordenação e orientação educativa do Agrupamento, nos domínios didáctico-pedagógico da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação do pessoal docente e não docente.

No Agrupamento, existe uma Associação de Pais referente ao 1.º ciclo, não existindo qualquer associação de pais na Escola 2,3, contando esta apenas com a presença de um representante dos pais no Conselho Geral.

De referir que a escola dispõe de Serviços Técnico-Pedagógicos como: o Serviço de Psicologia e Orientação - SPO que, segundo o Regulamento Interno (2017), é uma unidade especializada de apoio educativo com vista a assegurar o acompanhamento do aluno individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior do Agrupamento e entre este e a comunidade; o Serviço de Atendimento ao Aluno - SATA, onde é feito o enquadramento dos alunos no seu quotidiano escolar, a mediação de conflitos entre alunos e outros elementos da comunidade educativa, o combate à falta de assiduidade e a prevenção de comportamentos de risco. De acordo com o Regulamento Interno (2017), as principais funções deste serviço passam por:

> "- Acolher os alunos com ordem de saída de sala de aula, registando o relato dos mesmos, relativamente ao seu comportamento, bem como o relato/participação do professor, fazendo o respectivo registo informático;
>
> - Atender os alunos em conflito com outros elementos da comunidade escolar e fazer o encaminhamento das diferentes situações;
>
> - Colaborar com o Director de Turma no encaminhamento para os diferentes serviços de apoio dos alunos com dificuldades de integração na vida escolar;
>
> - Resolver problemas de entrada e saída de alunos no recinto escolar durante o seu horário lectivo;
>
> - Acolher e averiguar da permanência dos alunos no recinto escolar durante o seu horário lectivo;
>
> - Encaminhar, através do elemento em representação do órgão de gestão, as participações e os casos disciplinares para os Directores de Turma e o Director;
>
> - Receber os Encarregados de Educação na ausência do Director de Turma." (p. 18)

O Centro de Recursos/ Biblioteca Escolar, espaço educativo onde são desenvolvidas actividades de estudo, de consulta e de pesquisa em articulação com o trabalho curricular e trabalho autónomo, funciona, também, como apoio orientado no âmbito das várias disciplinas.

A Escola disponibiliza, ainda, actividades educativas de ocupação dos tempos escolares/ acompanhamento a alunos, como: o Desporto Escolar; o Clube Europeu; Oficinas e Projectos definidos em cada ano lectivo; a Ludoteca, que proporciona a ocupação de tempos livres com actividades lúdicas organizadas; o clube de Expressão Dramática e o jornal «o Cusco».

Integrada num contexto TEIP, a escola orienta a sua acção nas três dimensões definidas/configuradas no Projecto Educativo, a saber: educar, instruir, integrar.

> "Educar, no sentido da preparar os jovens para o exercício da cidadania democrática no plano local, nacional e europeu, através da aprendizagem e interiorização de regras de comportamento indispensáveis à vida social e ao seu desenvolvimento pessoal.
>
> Educar também para o civismo, desenvolvendo uma cultura de respeito por si próprio, pelos outros e pelos códigos de conduta socialmente aceites.
>
> Instruir, de modo a que os alunos concluam com êxito a escolaridade de 9 anos, dominando os conhecimentos e as competências essenciais definidos para este segmento de ensino. Integrar, como forma de reforçar a igualdade de oportunidades, implica agir a três níveis: combater o absentismo e abandono escolar, cumprir as dimensões educativa e de instrução e proporcionar aos alunos escolhas mais esclarecidas e criteriosas quanto ao seu futuro escolar e/ou profissional." (Projecto Educativo, 2017: 13)

O Agrupamento, bem como a Escola 2,3, apresentam como principais problemas educativos: os resultados escolares, os comportamentos indisciplinados e incivilidades.

De acordo com o Projecto Educativo (2017), os resultados escolares têm-se caracterizado por elevadas taxas de insucesso escolar, principalmente nas disciplinas de Português e Matemática, registando-se lacunas, sobretudo, nas aquisições básicas ao nível da leitura, do vocabulário, do cálculo e da resolução de problemas. Também se têm verificado casos de absentismo e abandono escolar. Esta realidade sofreu alterações nos lectivos anteriores como podemos verificar através da análise das figuras a seguir apresentados.

De referir que por dilemas de fidelidade da organização que se colocaram à investigadora, simultaneamente interventora na escola-caso, os seguintes dados serão apenas apresentados sem qualquer interpretação da mesma.

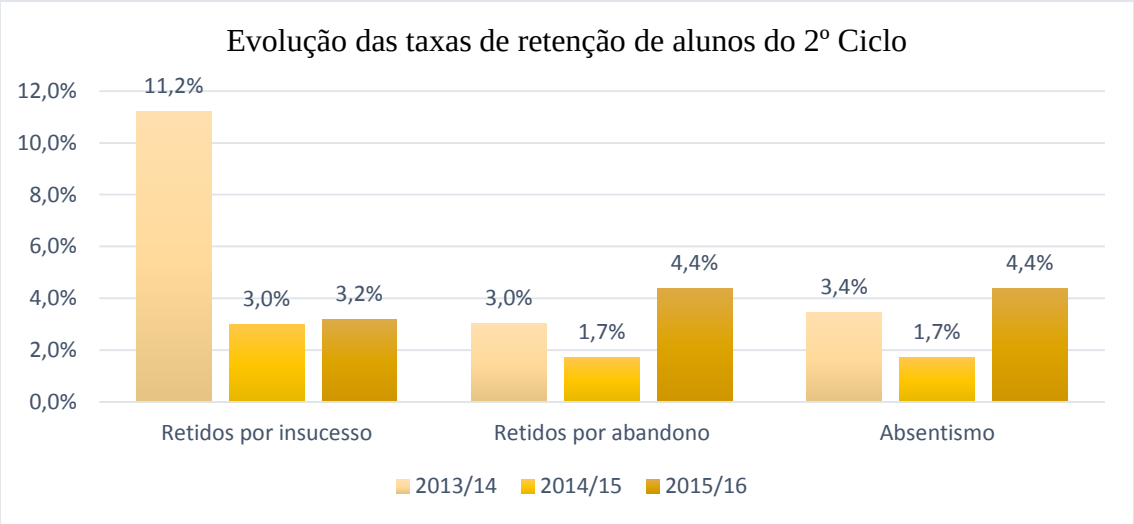


Gráfico 1. Taxa de retenção de alunos **Fonte:** Escola Básica 2, 3 Monte de Caparica

Os dados[2] apresentados no gráfico 1, respeitantes às taxas de retenção dos alunos inscritos no 2º ciclo, mostram uma redução significativa da taxa de retidos por insucesso, no ano letivo de 2014/2015 e seguinte.

O Gráfico 1 evidencia que, no 2.º ciclo, na Escola Básica 2,3 do Monte de Caparica, a taxa de retidos por insucesso foi de 11,2%, no ano lectivo de 2013/2014, tendo diminuído significativamente no ano lectivo seguinte, para aumentar no ano lectivo de 2015/2016.

Relativamente à taxa de retidos por abandono, verifica-se que esta diminuiu 1,3 pontos percentuais no ano lectivo de 2014/2015, em relação ao ano lectivo anterior. Contudo, no ano lectivo de 2015/2016, a taxa de retidos por abandono aumentou 2,7 pontos percentuais, atingindo, assim, a percentagem mais elevada dos três anos (4,4%).

Quanto aos dados referentes ao absentismo, constata-se que estes são iguais aos dos retidos por abandono, nos anos lectivos de 2014/2015 e 2015/2016, notando-se apenas que, no ano lectivo de 2013/2014, a taxa de absentismo foi superior à dos retidos por abandono no ano homólogo.

[2] Dados fornecidos pela Direcção da Escola Básica 2,3 Monte de Caparica.

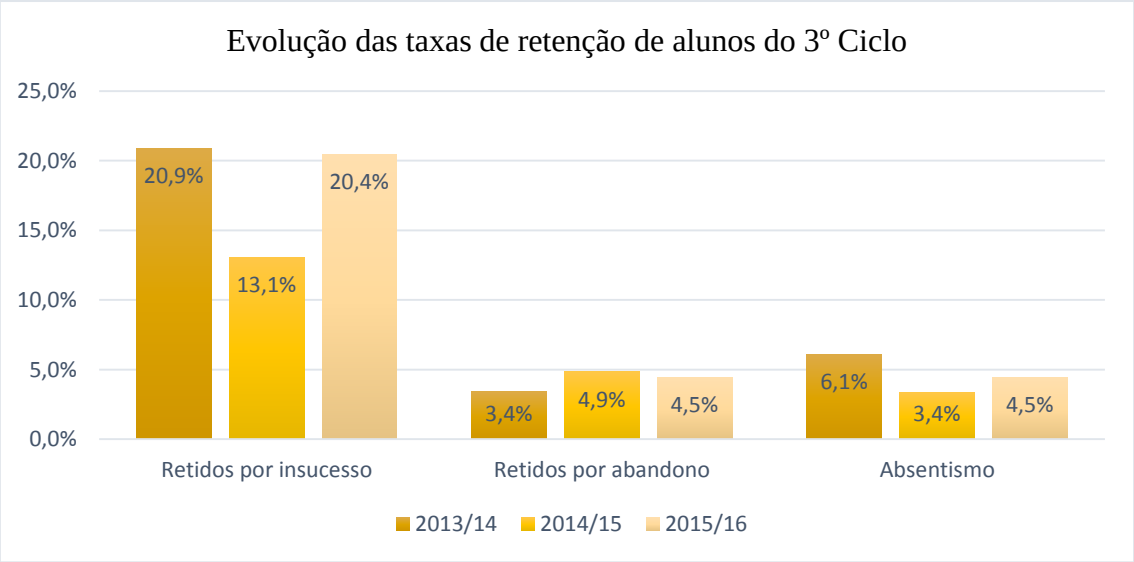


Gráfico 2. Taxa de retenção de alunos **Fonte:** Escola Básica 2, 3 Monte de Caparica

Observando o gráfico 2, verifica-se que, no ano lectivo de 2015/16, 20,4% dos alunos inscritos no 3.º Ciclo da Escola Básica 2,3 ficaram retidos por insucesso, 4,5% retidos por abandono e 4,5% pelo nível de absentismo. Apesar de dois destes três indicadores terem registado uma melhoria no ano lectivo de 2014/15 face ao anterior, no ano lectivo de 2015/16 voltaram para níveis superiores.

Observando o gráfico 2, verifica-se que, no 3.º ciclo, na Escola Básica 2,3 do Monte de Caparica, a taxa de retidos por insucesso é elevada nos três anos lectivos, destacando-se, em 2014/2015, uma descida notária da taxa em 7,8 pontos percentuais, mas esta volta a subir no ano lectivo seguinte, aproximando-se dos valores de 2013/2014.

Quanto aos alunos retidos por abandono, o ano lectivo de 2013/2014 apresenta a taxa mais baixa dos três anos. Verifica-se, em 2014/2015, uma subida em 1,5 pontos percentuais, passando de 3,4% para 4,9%. De notar ainda que ocorreu uma descida pouco significativa da taxa de retidos por abandono no ano lectivo seguinte.

Em relação ao absentismo, os dados revelam 2013/2014 como o ano lectivo em que a taxa foi mais elevada - 6,1%. Em 2014/2015, ocorreu uma descida da taxa de retidos por abandono em 2,7 pontos percentuais, passando para 3,4%. Constata-se, ainda, que a taxa voltou a subir, em 2015/2016, para 4,5%.

Comparativamente aos dados referentes ao 2.º ciclo, as taxas respeitantes aos três indicadores são sempre mais elevadas no 3.ºciclo, em qualquer um dos anos lectivos.

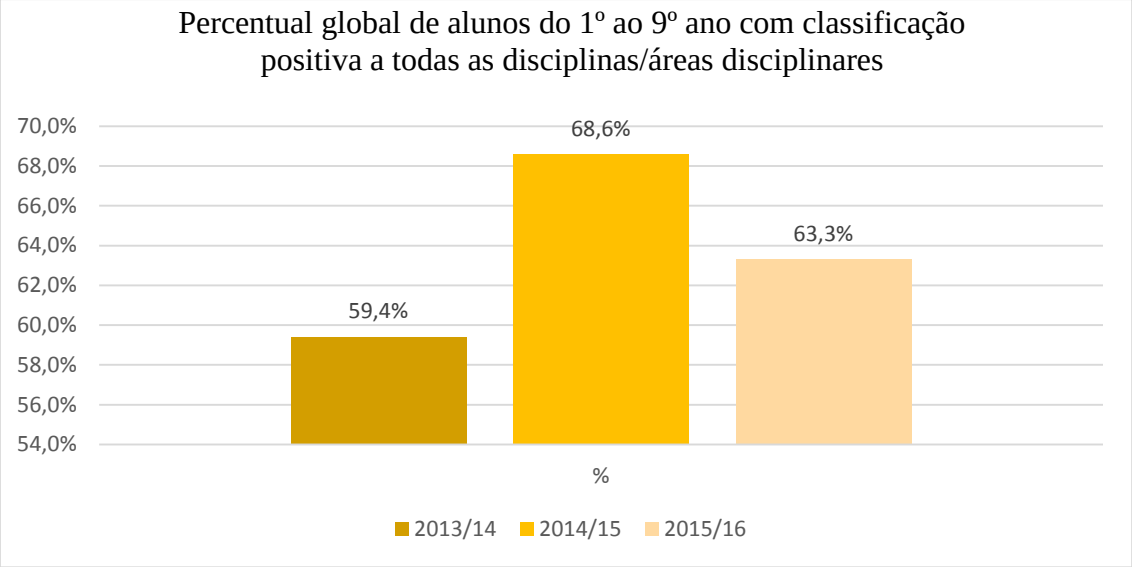


Gráfico3. Classificação positiva a todas as disciplinas **Fonte:** Escola Básica 2, 3 Monte de Caparica

Os dados constantes no gráfico 3 demonstram que a percentagem de alunos do Agrupamento com classificação positiva a todas as disciplinas/áreas curriculares nos três anos lectivos em análise se situa acima dos 59%.

Salienta-se que, em 2013/2014, ocorreu a taxa mais baixa com 59,4%. No ano lectivo seguinte, verificou-se um aumento significativo da percentagem de alunos com resultados positivos em todas as disciplinas/áreas disciplinares (68,6%). Contudo, observa-se que, em 2015/2016, a percentagem sofre uma descida de 5,3 pontos, baixando para 63,3%.

De acordo com o Projecto Educativo (2017[3]), a par dos casos de absentismo e abandono escolar que se têm verificado na escola, constata-se a existência de um número significativo de alunos que são actores de diferentes tipos de incivilidades no recinto escolar. De acordo com os dados fornecidos pela Escola Básica 2,3, no ano lectivo de 2013/2014 estavam inscritos 1107 alunos, registando-se 703 ocorrências disciplinares e 238 alunos. No ano lectivo seguinte, o número de ocorrências baixou significativamente para 467, com 214 alunos envolvidos, estando inscritos na escola 1056.

[3] http://aemontecaparica.edu.pt/4-documentos_orientadores.html

Em 2015/2016, com 1067 alunos inscritos, registaram-se 456 ocorrências, estando envolvidos 167 alunos. Nota-se, assim, uma melhoria relativamente à indisciplina na escola.

Deste modo, e tendo em conta as fragilidades diagnosticadas no Agrupamento, a acção do Projecto Educativo orienta-se para a forte diminuição das taxas nos seguintes indicadores: alunos reprovados; alunos em situação de abandono escolar; episódios de conflito e de indisciplina na sala de aula.

Por outro lado, devem melhorar os indicadores relativos a: qualidade das aprendizagens realizadas; nível de assiduidade dos alunos; episódios de indisciplina na sala de aula; participação dos pais nas actividades escolares.

3.4. O Clima da Escola

A interpretação dos agentes educativos e a adequação às especificidades do contexto em que estão inseridos são respostas possíveis para que cada escola encontre soluções específicas. O clima escolar tem influência sobre o fenómeno da violência, existindo elementos que podem fazer a diferença como os espaços físicos e a gestão da escola, por exemplo, pois, o meio escolar, por um lado, pode criar, cristalizar ou agravar conflitos, suscitando comportamentos violentos, mas, por outro, pode desempenhar um papel importante na prevenção da violência e da delinquência, uma vez que é um lugar de socialização por excelência (Blaya, 2008, *cit in* Barros, 2010: 41).

O clima escolar é constituído pelas relações, comportamentos e sentimentos dos agentes educativos, bem como os seus valores, crenças e atitudes. Como Barros (2010) afirma, o clima de qualquer instituição é influenciado por diversos factores, tanto de natureza pessoal, que conferem um estilo particular à instituição, como o empenhamento ou motivação sobre as formas de actuação, uma vez que o clima escolar envolve a relação do aluno consigo mesmo, dos alunos com os grupos de pares, do aluno com os docentes e não docentes e vice-versa. Assim, de acordo com Blaya (2008), citado por Barros, (2010: 41), um clima escolar positivo é um meio de prevenir ou reduzir a violência. Este clima positivo é caracterizado por um *ethos* em que os membros da direcção, os docentes e outro pessoal pertencente à comunidade educativa partilham valores comuns e princípios claros de gestão dos comportamentos, boas relações interpessoais e uma baixa taxa de violência. Segundo Pereira (2015), o clima escolar esclarece princípios de comportamentos aceitáveis por todos os agentes

educativos, atribuindo à escola a responsabilidade institucional para a segurança escolar. Episódios de indisciplina, *bullying* e violência proporcionam um clima negativo onde está presente o medo e instabilidade emocional na escola, constituindo um obstáculo ao processo de aprendizagem. Deste modo, é importante a existência de um clima escolar seguro, onde todos se sintam incluídos e respeitados. Para isso, como afirma Pereira (2015), há que sensibilizar e estimular os alunos para boas práticas de convivialidade, desenvolver uma cultura oposta a quaisquer actos de agressão.

A Escola Básica 2,3 do Monte de Caparica caracteriza-se por um ambiente de sossego, quebrado, por vezes (poucas) por famílias inquietadas pelos assuntos dos seus educandos. Outras vezes, e cada vez mais, o sossego é quebrado por pequenos conflitos entre os alunos e os seus pares.

Na observação das narrativas pessoais destes alunos, percebem-se "outros conflitos", mais internos, que vão para além de conflitos verbais e físicos que se iniciam por insultos como chamar um nome impróprio, por exemplo, à mãe de alguém. Uns atravessam dificuldades próprias da adolescência e não se identificam com o grupo de amigos, outros acarretam problemas de casa (violência doméstica, dificuldades económicas, consumos de estupefacientes…), são adultos à força e são responsáveis pelos irmãos e pelas tarefas domésticas, chegam cansados à escola e isolam-se de tudo o que os rodeia, outros estão em ruptura com a escola, com as aulas e com os professores, perdidos e sem objectivos futuros. Falamos, assim, de conflitos individuais, de exclusão, de desilusão, de desvinculação e de solidão. A solidão é a característica mais comum nos alunos desta escola e transforma-se na emoção mais presente e talvez a menos compreendida pelos alunos e por quem os rodeia. Esta solidão é manifestada de diversas maneiras, os alunos faltam às aulas e vagueiam pela escola, outros estão em grupo, mas ouvem música e não socializam, outros até conversam, vão às aulas, mas sentem-se sós no seu percurso individual. Na maioria dos casos, esta solidão passa despercebida ao olhar dos profissioais de educação e só se percebe que ela existe quando ao acaso estes desabafam as suas inquietações com quem os ouve, ou, por alguma razão, são encaminhados para o Serviço de Psicologia e Orientação Escolar - SPO.

> "Não é fácil educar. É mais fácil deixar andar, é mais fácil ignorar. Como também é mais fácil, numa escola, retirar um aluno para fora da sala de aula do que ensiná-lo. É mais fácil marcar uma falta, é mais fácil transferir de escola, expulsar ou excluir por

> faltas, mas também é muito mais fácil optar pelo mais fácil e muito mais difícil educar. Também para os alunos é muito mas fácil faltar, não fazer, muito mais fácil não trabalhar, não estudar." (Barros, 2010: 32)

Pelas condições socioeconómicas e pelo desamparo a que estão sujeitos, muitos destes jovens desenvolvem-se como espectadores passivos da sua própria vida, quando deveriam ser agentes activos do seu desenvolvimento pessoal, social e escolar. Acreditando no seu percurso académico e lutando para alcançar com sucesso os seus objectivos escolares, capacitando-se para desenvolver as suas actividades de aprendizagem e estudo.

Como afirma Barros (2010), é importante que estejamos atentos às formas de relacionamento humano. São sinais de que existem outros aspectos de vida que não estão bem, "sinais de incómodos, sinais de um profundo mal-estar, chamadas de atenção, pedidos de socorro por descodificar, ausência de sentido, de rumo e de um projecto de sentido." (Barros, 2010: 43)

Relativamente aos professores, muitos, procuram constituir-se como parte integrante da escola, numa afectividade reparadora, de confiança e de sustentação para a vida destes jovens e das suas famílias. Porém, o movimento anual de professores dificulta a consolidação de uma ideia de "escola" e de uma identidade comum respeitadora das diferenças. Quer isto dizer, que muitos chegam e aceitam a cultura escolar, trabalham nela e para ela. Os alunos são o seu principal objectivo, e, para além de educadores, são cuidadores, preocupando-se com o aluno no seu todo, mais para além do seu desempenho académico. Outros, não entendem nem se identificam com a cultura da escola, estão de passagem e os alunos, esses, fazem parte de um perfil complexo, inadequado, e nem sequer entendido. Surgem, assim, as dificuldades de relacionamento dentro e fora da sala de aula.

Conforme afirma Barros (2010), as margens de territorização, a interpretação dos agentes educativos e a adequação às especificidades do contexto, são espaços possíveis para cada escola encontrar soluções específicas para os problemas, uma vez que existem elementos que podem fazer a diferença, como a qualidade dos espaços físicos, a organização escolar, bem como o modelo pedagógico escolhido.

> "Não é fácil dar aulas maravilhosas e envolventes. É necessário, todos os dias, recriar, perceber todos os sinais, adaptar conteúdos e estratégias às turmas e às características,

> necessidades e interesses dos alunos, de todo e qualquer aluno. É preciso fazer verdadeiras acrobacias intelectuais, pinos e piruetas, e nem sempre resulta. É preciso tempo, reflexão e debate para pensar e questionar as práticas. As próprias e a dos demais, para podermos aprender uns com os outros. Quando não temos tempo corremos de umas aulas para as outras e, geralmente, deste tipo de actuação desenfreada, pouco resulta. Mas quando resulta é inesquecível. Inesquecível para os alunos e inesquecível, também, para os professores." (Barros, 2010, pp. 43-44)

No que diz respeito às famílias, na escola Básica 2, 3, elas colaboram, participam, quando são chamadas, procuram envolver-se com entusiasmo prudente, ao apoiar os seus educandos. São chamadas para as festas das escolas, reuniões e afins. Há uma relação de confiança ainda que cautelosa, mas que se torna funcional e que será uma das vias de crescimento humano para o agrupamento.

Quanto melhor se conhecem os indivíduos, maior a partilha de conhecimentos, de valores, de emoções, de aprendizagens sociais. Sabemos hoje que os pais têm um valor inestimável no desenvolvimento do autoconceito dos seus filhos, nos seus diferentes domínios e também nas aprendizagens escolares.

No documento "Perfil de competências dos alunos no fim da escolaridade obrigatória"[4], elaborado pelo grupo de trabalho no termo do despacho nº 9311 de 21 de Julho de 2016, recentemente apresentado pelo Ministério da Educação e Ciência, preconizam-se um conjunto de valores, de competências e de objectivos que os alunos deverão alcançar, dominar, no fim do seu percurso de escolaridade obrigatória.

Estará a escola preparada para o efeito? Qual será o seu contributo até ao 9.º ano de escolaridade dos alunos? Em que áreas haverá maior prontidão para avançar e quais serão aquelas em que se sentirão maiores obstáculos? Como ultrapassá-los? Quem poderá ajudar? Que mudanças operar?

Eis a visão do referido perfil:

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

> "-Dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia-a-dia;

[4] https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

- Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;

- Capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação;

- Que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;

- Capaz de pensar critica e autonomamente, ser criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;

- Apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como factor decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;

- Que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;

- Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;

- Que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social." (p.10)

Considerando estes valores e reflectindo-os na escola, importa referir que a aprendizagem não se restringe apenas ao manual ou aos programas definidos, é preciso estimular a criatividade, ajudar o aluno a ser activo nas suas aprendizagens, despertar e estimular inquietação, bem como a sua curiosidade. O aluno deverá ser agente, sem barreiras, das suas aprendizagens, estar preparado para a mudança e para lidar com a imprevisibilidade através de acções que valorizem o autoconhecimento e a valorização de capacidades.

Um dos maiores desafios para os jovens desta escola é revelar o aluno escondido. O receio da exposição, a baixa auto-estima escolar, a falta de confiança e o não acreditar nas capacidades individuais impedem alguns alunos de se exporem autonomamente em sala de aula, na apresentação de um trabalho, no relacionamento com os seus pares e até na participação em clubes. Como afirma Lobo Antunes (2008), citado por Barros (2010):

"Se, para alguns a navegação dessas águas é fácil e fonte de encontro e satisfação, para outros, é o Cabo das Tormentas, sem Boa Esperança à vista. As crianças entristecem, prisioneiras de um aquário onde muitos olhos observam os seus resultados, realizações, derrotas. A autoconfiança esvai-se lentamente, a ida para a escola torna-se uma punição.

> As outras crianças, muitas vezes imitando os adultos, fazem troça de uma resposta errada, de uma leitura hesitante, de um ditado com erros, que é exibido, como edital, perante a turma. (…).” (p.35)

O sentimento de incapacidade, a ansiedade ou a recusa em participar, são muitas vezes relatados por professores e alunos.

Paralelamente aos aspectos enunciados anteriormente, é preciso agir em prevenção do absentismo e do abandono escolar e que os alunos estejam despertos para aprender e valorizar a aprendizagem ao longo da vida. O aluno deve preparar-se para aceitar e viver com a diversidade, respeitar a dignidade humana e perceber que a exclusão não faz parte do conceito de democracia. Para tal, são precisas bons projectos/ boas práticas - o Parlamento dos Jovens, Trabalhos sobre Valores e Emoções, interculturalidade sem datas; Clube Europeu, bem como mantê-los de forma a promover o desenvolvimento desta visão.

Se é esta a visão que se preconiza, e de acordo com as características do perfil do aluno, então é necessário um conjunto novo de acções que se adeqúem a esta visão. De acordo com Barros (2010), a cultura organizacional de cada escola pode ser decisiva para a construção do diálogo e da paz, ou contrariamente, pode conduzir a formas de actuação desajustadas, visto que o clima escolar se relaciona com os valores e as crenças da organização. Tal como a autora afirma, o clima escolar abrange um conjunto de estados de espírito e atitudes dos agentes educativos que se expressam através de formas de actuação, ideias e expectativas.

Para que as escolas usufruam de um clima positivo é preciso que a cultura organizacional da escola favoreça a aprendizagem, a mudança e a melhoria. “Favorecer uma mudança cultural na escola implica um compromisso e um empenhamento em que o professor se considera um aprendiz que deseja mudar, porque quer melhorar” (Barros, 2010: 39). Porém, este clima positivo “deve ser criado, nutrido e mantido pelos estudantes, pais, professores e restante pessoal escolar” (Porter et al., 2010, *cit in* Pereira, 2015: 166). O professor pode fazer a diferença na relação que estabelece com os alunos, o que implica qualidade ou sucesso comunicacional na relação pedagógica. Conforme Barros (2010: 87), uma comunicação clara e directa é bastante importante nas relações humanas onde a autoridade é claramente diferente de autoritarismo, tal como a “ confiança não se confunde com permissividade, a tolerância não se confunde com a

indiferença, e a assertividade não se confunde com a arrogância" (Barros, 2010: 87). É importante que o professor tenha a capacidade de usar com sabedoria o reforço positivo, nomeadamente, nos alunos com comportamentos disruptivos, que saiba, no momento certo, como elogiar, encorajar, criticar ou até mesmo ameaçar. Assim, e de acordo com Barros (2010: 87), " o sucesso comunicacional minimiza os conflitos e, consequentemente, não promove formas de acção e reacção desajustadas."

Em suma:

> "O mais difícil é criar gosto a quem não o tem. O mais difícil é motivar quem não está interessado e cativar quem não quer – ou não sabe – ser cativado. O mais difícil é mostrar àqueles a quem a escola tratou mal que a escola é uma coisa boa. O mais difícil é perceber que, para alguns alunos, tudo o que se passa na escola não faz nenhum sentido. O mais difícil é ajudar quem já sofreu tanto e que já não quer ser ajudado. O difícil é perceber que, por detrás das agressões, existe sofrimento, incómodos, identidades quebradas e rachadas pela ausência de afectos. O mais difícil é um aluno que desistiu de si próprio e, num silêncio sofrido, aparentemente apático, vive numa ausência longínqua a que, muitas vezes, não se consegue chegar – e, em geral, é um aluno que não incomoda." (Barros, 2010: 45)

Capitulo 4- Fundamentação do percurso metodológico

Desde sempre que o homem se interrogou sobre o mundo que o rodeia e sobre os fenómenos existentes. De acordo com Coutinho (2015), a investigação é uma actividade de índole cognitiva que assenta num método disciplinado, flexível e objectivo de pesquisa e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais.

> "Investigar é assim uma actividade que pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologias, métodos, e técnicas para que a investigação seja levada a cabo numa continuidade que se inicia com uma interrogação e termina com a apresentação pública dos resultados da investigação." (Coutinho, 2015: 6)

Investigar é uma actividade em que é necessário articular a teoria com a prática.

> "Requer um permanente exercício de introspecção e reflexão acerca de como encarar o conhecimento de um aspecto particular do mundo. Investigar supõe desenvolver um delicado equilíbrio entre a aplicação de normas mais ou menos pré-estabelecidas pelo método e uma certa dose de criatividade e originalidade." (Vilelas, 2009: 11)

Segundo Vilelas (2009), o método refere-se à lógica interior do procedimento de descoberta científica, bem como a orientação da selecção dos instrumentos e técnicas específicas de cada estudo, englobando "o estudo dos meios pelos quais se entendem todos os fenómenos e se ordenam os conhecimentos" (Vilelas, 2009: 43). No processo de investigação, torna-se essencial definir o percurso metodológico, os métodos e as técnicas, que permitam alcançar os objectivos definidos para o conhecimento do objecto.

Vilelas (2009) afirma que para chegar a um conhecimento é preciso seguir certos procedimentos que permitam alcançar o fim que procuramos, seguir um método, um caminho concreto que nos aproxime dessa meta. Fala de

> "Metodologia de investigação para fazer referência às fases e aos procedimentos que se seguem numa determinada investigação, para designar modelos concretos de trabalho que se aplicam numa disciplina ou especialidade, e também para fazer referência ao conjunto de procedimentos e recomendações que se transmitem ao estudante como parte curricular nos estudos superiores." (Hernandez Sampieri et al. 2003 *cit in* Vilelas, 2009: 43)

Deste modo, podemos considerar a metodologia como um conceito geral que incide num processo sistemático com diversas etapas, em que se alcançam modos e formas de conhecimento. Dito de outra forma, a partir de um conjunto de regras existe um caminho a realizar, a fim de obter um resultado de forma ordenada.

A presente investigação trata de um estudo de caso, o caso da Escola Básica 2,3 Monte de Caparica e da forma como a violência escolar ocorre nesta escola.

Durante a investigação recorremos a uma metodologia mista no levantamento dos dados.

Nos estudos mistos, "podemos recorrer a múltiplas técnicas de recolha de dados que podem ser usadas em separado ou combinadas nas diferentes fases ou etapas do estudo" (Teddie e Tashakorri, 2009 *cit in* Coutinho, 2015: 361), sendo as mais relevantes, segundo os autores, as técnicas de observação participante e não participante; os métodos não interferentes, incluindo artefactos e arquivos; o *focus grupo*; as entrevistas; os questionários e os testes.

Deste modo, ao longo do estudo recorremos à utilização de diversos métodos: a entrevista semiestruturada, entrevista de inspiração biográfica, questionários, observação participante, *focus grupo* e análise documental.

Numa primeira fase, solicitou-se a autorização à direcção da escola para a realização do estudo em causa. Após a obtenção da mesma procedeu-se à elaboração dos questionários.

Seleccionados os participantes do estudo, em amostra intencional e mista todos os alunos das turmas da escola-caso aceitaram responder de forma anónima e confidencial a um questionário.

A aplicação dos questionários foi realizada em tempo lectivo, numa sala de aula, com a autorização do docente da disciplina e na presença do investigador. Em simultâneo foram elaboradas três entrevistas exploratórias e realizados os contactos via email e telefónica com os profissionais escolhidos.

Posteriormente as entrevistas foram realizadas a três agentes educativos fora da escola com os perfis profissionais que se distinguem no meio educativo pelas suas práticas. As entrevistas foram realizadas em dias e horas ajustadas com os profissionais nos respectivos locais de trabalho. Seguiu-se a transcrição das entrevistas.

Ao longo da investigação, também se efectuou a recolha documental para melhor conhecer a natureza da instituição escolar e do território/concelho onde se insere, cruzando frequentemente com a observação da investigadora.

Num primeiro tratamento dos questionários, utilizou-se a plataforma *Google Drive*, seguindo-se, posteriormente, a utilização da folha de cálculo do *Excel*. Recorremos a uma estatística descritiva com a criação de gráficos. "A estatística descritiva consiste na recolha e exposição de dados numéricos, através da criança de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos." (Reis, 1996 *cit in* Vilelas, 2009: 309). Alguns destes gráficos serão apresentados posteriormente.

Após o tratamento dos questionários, procedeu-se à elaboração e realização de uma entrevista de inspiração biográfica, baseada no teste Teste *Zelazowsca.*[5] (ver Apêndice 2)

> "A melhor perspectiva holística de uma realidade é, nestes termos, aquela que contempla a sua fragmentação. No caso que nos interessa, a realidade das condutas juvenis «desenquadradas» poderá ser melhor captada explorando diversas inscrições comportamentais e múltiplos quadros de vida. E nessas inscrições ou traços de vida não é apenas duração mas também descontinuidade de actos, é necessário não desprezar a singularidade, o pormenor, o acidental – traços espontâneos e esporádicos que coloram os quotidianos juvenis." (Pais, 1999:19)

A entrevista foi realizada em diversas sessões no horário não lectivo da aluna, sempre que esta mostrava disponibilidade.

Depois de realizada e tratada a entrevista de inspiração biográfica, procedeu-se à elaboração do guião de entrevista para a realização do *Focus Grupo*.

A entrevista colectiva foi realizada no Espaço Ludoteca, sem a presença de outras pessoas e com horários previamente definidos pela investigadora e entrevistados. Não foi necessário um assistente e a entrevista durou cerca de uma hora, recorrendo ao processo de gravação com consentimento informado.

4.1. Metodologia Mista

No processo da metodologia, podemos identificar duas posições distintas: a qualitativa e a quantitativa. Porém, são cada vez mais os investigadores que nos últimos anos destacam a importância de um terceiro modelo metodológico, que conforme Coutinho (2015), se designa por metodologia mista.

[5] Zelazowsca é um teste projectivo com o objectivo de proporcionar um meio concreto, de forma a que as crianças projectem os conteúdos que estão presentes no seu inconsciente. Assim, através do completamento de frases, este teste permite descrever o funcionamento mental do indivíduo. http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/775/1/mpc_ines_sousa_dissertacao.pdf

No processo de pesquisa qualitativa a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicos. Não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas. (Vilelas, 2009: 105)

O investigador é considerado como o elemento chave e a análise dos dados pode ser feita indutivamente. "Os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas que eles estudam. A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social." (Holloway, 1999 *cit in* Vilelas, 2009: 105)

Apesar de existirem diversas abordagens na investigação qualitativa, todas elas têm um objectivo comum, compreender a realidade social das pessoas, centrando-se na experiência humana, nos valores, crenças e opiniões.

De acordo com Vilelas (2009), a investigação qualitativa baseia-se numa multiplicidade de métodos de investigação, porém existem elementos comuns nas diferentes abordagens:

> "- Uma abordagem holística às questões – um reconhecimento de que as realidades humanas são complexas.
>
> - O focus está dentro da experiência humana.
>
> - As estratégias de investigação usadas mantêm geralmente um contacto com as pessoas nos contextos onde essas pessoas geralmente se encontram.
>
> - Existe tipicamente um alto nível de envolvimento do investigador com os sujeitos.
>
> - Os dados produzidos fornecem uma descrição, usualmente narrativa, das pessoas que vivem através de acontecimentos em situação." (Boyd, 1993 *cit in* Vilelas, 2009: 107)

Boutin *et al* (1990) refere que Frederick Erickson (1986) afirma que a investigação interpretativa une várias abordagens: a observação participante, os estudos de caso e o interaccionismo simbólico. Tal como afirma Vilelas (2009), observam-se as pessoas e as suas interacções, participa-se nas actividades, entrevistam-se as pessoas/chave, conduzem-se histórias de vida ou estudos de caso e também se analisam documentos. Deste modo, e conforme o autor, a investigação qualitativa é flexível e respeitante ao objecto de estudo.

No que diz respeito à investigação quantitativa, esta depende da análise estatística para as suas conclusões ou de instrumentos fechados para a recolha de dados. De acordo com Vilelas (2009), na investigação quantitativa as opiniões e as informações são possíveis de serem classificadas e analisadas, ou seja, são utilizadas técnicas estatísticas como a média, moda, desvio-padrão, percentagem, etc.

"As abordagens quantitativas visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações" (Vilelas, 2009: 103). Deste modo, e conforme o autor, este tipo de investigação procura explicações causais para os fenómenos em causa. Vilelas (2009) afirma que a investigação qualitativa apresenta limitações devido ao seu alcance reduzido, uma vez que existem diversos dados que não se podem obter através desta via, por exemplo as investigações de campo que ficam reduzidas a um sector muito menor da realidade, preocupando-se com a validade e fiabilidade.

De acordo com Myers (2000) citado por Vilelas (2009), as características da investigação quantitativa são:

> "- Colhe os dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos;
> - Caracteriza-se pela presença de medidas numéricas e análises estatísticas para testar constructos científicos e hipóteses;
> - É um método sistemático e lida com informações objectivas;
> - É associada a estudos positivistas confirmatórios." (p.104)

Para além destas características, a investigação quantitativa apresenta como técnica comum de recolha de dados o questionário constituído por questões fechadas "previamente estabelecidas e codificadas" (Vilelas, 2009: 105).

"Nos estudos organizacionais, a pesquisa quantitativa permite a mensuração de opiniões, reacções, hábitos e atitudes num universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente" (Vilelas, 2009: 113).

Para além desta dicotomia, existem autores que admitem a possibilidade de combinar na mesma investigação as duas abordagens, qualitativa e quantitativa. Boutin*et al* (1990) referem que Erickson defende que as duas abordagens tendem a coexistir, e uma não substitui a outra.

Conforme Coutinho (2015), a integração metodológica é uma tendência que se tem vindo a manifestar a partir dos anos 80 do século XX, sendo cada vez mais aceite a complementaridade metodológica na investigação. Quer isto dizer que, no mesmo estudo, podemos adoptar técnicas e métodos de recolha de dados das duas abordagens metodológicas.

Reichardt e Cook (1979) citado por Coutinho (2015)

> "Referem a possibilidade de uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos, afirmando que um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa, não tem

> que aderir rigidamente a um dos paradigmas tradicionais, podendo adoptar uma combinação dos atributos de cada um deles, com recurso a métodos de cariz quantitativo e qualitativo." (p.356)

Estes autores alertam para o facto da conjunção destes dois referenciais colocarem desafios, uma vez que partem de conjecturas diferentes acerca da realidade social. A melhor forma de "ultrapassar esta dificuldade é relacionar cada conjunto de dados com a teoria que lhe está subjacente e analisar de que modo os diferentes conjuntos de dados são complementares ou apresentam contradições entre eles." (Reichardt e Cook, 1979 *cit in* Coutinho, 2015: 356)

Teddlie e Tashakkori (2009) citados por Coutinho (2015) apresentam as metodologias mistas como uma alternativa às tradicionais, metodologia quantitativa e qualitativa, defendendo que na utilização dos instrumentos metodológicos para a recolha de informação de abordagem interpretativa ou positivista, o investigador deve centrar-se na resposta mais correcta à questão inicial do estudo.

Cada método tem características próprias, adequadas a uma determinada investigação. Assim as diferentes abordagens podem complementar-se, aproximando o investigador do objecto de estudo.

No seguinte quadro podemos observar as características das diferentes metodologias: qualitativa, quantitativa e mista.

Dimensões	Qualitativa	Quantitativa	Mista
Paradigmas	Construtivismo (e variantes)	Positivismo e pós positivismo	Pragmatismo Perspectivas transformadoras
Métodos	Qualitativos	Quantitativos	Mistos
Formato dos dados	Tipicamente narrativas	Tipicamente numéricos	Narrativas e numéricas
Finalidade de Investigação	De natureza mais exploratória do que confirmatória	Mais confirmatória do que exploratória	Confirmatória e exploratória
Papel da teoria/lógica	Grounded Theory; lógica indutiva	Ancorada num referencial conceptual ou teoria; lógica hipótese-dedutiva	Indutiva e dedutiva
Desenho típico do estudo	Etnografia, estudo de caso.	Correlacionais, survey, experimental, quase experimental	Desenhos Mistos, como seja paralelo e sequencial
Amostras	Intencional	Quase sempre	Probabilísticas,

		probabilísticas	intencionais e mistas
Análise de dados	Análise de conteúdo temática: categorial e/ ou contextual	Análise estatística descritiva e inferencial	Integração de análise de conteúdo e estatísticas.
Validade/ Credibilidade	Confiabilidade Credibilidade Transferibilidade	Validade interna Validade externa	Qualidade das inferências. Transferibilidade das inferências.

Tabela 2: Dimensões de contrastes nas comunidades metodológicas

(Adaptado de Clara Coutinho, 2015: 357)

Assim, a opção por este tipo de metodologia deve-se ao facto de poder concluir que a utilização da metodologia mista melhora a compreensão do fenómeno estudado e, tal como Coutinho (2015: 360) afirma, "envolve uma planificação antecipada do processo de integração com o objectivo de obter uma compreensão mais completa e holística do fenómeno."

4.2. Objecto e objectivos de Estudo

4.2.1. Objecto

A compreensão de um fenómeno compromete a interpretação das interacções e o acesso às representações sociais. Na presente investigação não se trata de descobrir uma verdade, o que existe é uma complexidade de relações, através das quais o investigador tenta reconstruir a sua interpretação do real, depois da escuta de diversas vozes e a reconstrução dos vários sentidos.

Assim, nesta investigação o objecto foi o fenómeno da violência escolar enquanto fenómeno com dimensões relacionais múltiplas, elegendo nomeadamente a perspectiva dos alunos.

Aumentar a compreensão dos elementos que contribuem para a existência do fenómeno naquela instituição escolar e identificar quais os aspectos que possam ser potenciadores ou inibidores da violência; compreender de que forma(s) os alunos percepcionam a violência e que sugestões dão para a prevenir e combater.

4.2.2. Objectivos

Objectivo geral: Compreender o fenómeno da violência escolar no caso em estudo, privilegiando a perspectiva dos sujeitos-jovens (alunos) e tentando encontrar contributos

para que a gestão e as práticas socioeducativas possam diminuir e prevenir a incidência deste fenómeno.

Objectivos específicos:

- Realizar um estudo sobre o estado de arte no fenómeno da violência escolar, mobilizando as dimensões da educação e da instituição-escola;

- Conhecer as práticas da violência escolar (sobretudo através das perspectivas dos alunos), os seus contextos, factores de risco e de protecção;

- Conhecer modelos, formas de gestão e práticas socioeducativas com contributos relevantes para diminuir e prevenir a violência escolar;

- Dar voz e, incluir como sujeitos da investigação, os alunos;

- Encontrar contributos para a gestão e as práticas socioeducativas da Escola.

4.3. Modelo de análise

No sentido de responder a estas questões e concretizar os objectivos construiu-se um modelo de análise que permitisse definir os critérios da estrutura do estudo.

Conforme Vilelas (2009) para compreender qualquer fenómeno da realidade é importante abordar-se uma adequada conceptualização. O modelo de análise tem "o propósito de dar à investigação um sistema coordenado e coerente de conceitos e proposições que permitam abordar o problema." (Fortin, 1999 cit in Vilelas, 2009: 257).

Neste modelo iremos analisar a percepção que os alunos têm sobre a escola e a violência escolar, e que formas de gestão e práticas socioeducativas referem como método de contenção ou prevenção nos padrões de violência existentes nas escolas.

No âmbito da Escola foram recolhidas as percepções dos alunos com dimensões como Escola com um todo; detalhe de tempos e espaços/ ofertas educativas formais e não formais da escola; o que os alunos mais gostam da escola e o que menos gostam; as aprendizagens e as expectativas em relação à escola, avaliando vários indicadores como podemos confirmar na tabela que se segue.

No âmbito da Escola (outras escolas) foram recolhidas as percepções de três agentes educativos que reflectiram sobre os seus posicionamentos e partilharam as suas estratégias e práticas educativas. Esta foi uma estratégia encontrada para ampliar os contributos e contornar dificuldades de distância com os outros profissionais da escola onde a investigadora também é profissional de educação.

No âmbito da motivação e percepção sobre a violência – foram recolhidas as percepções dos alunos relativamente às dimensões das aprendizagens; dos recursos educativos para além das aulas; das sociabilidades com pares; da disponibilidade de ajuda; da relação com adultos 'educadores' (agentes educativos); e do sentimento de segurança. E, que percepção têm os alunos sobre a violência, quais os tipos de violência que identificam na escola e que sugestões para prevenir o fenómeno. Aqui, foram também analisados através da recolha de informação biográfica, factores protectores e potenciadores de violência.

No âmbito da Violência - percepção dos agentes educativos entrevistados: foram recolhidas as percepções dos agentes entrevistados relativamente ao fenómeno, bem como os padrões de violência que consideram mais difíceis de inverter

No Âmbito da Gestão e Práticas Socioeducativas - a percepção dos alunos: uma escola diferente. Neste mesmo âmbito também foram recolhidas as percepções dos agentes educativos entrevistados onde estes reflectiram sobre os seus posicionamentos relativamente à gestão de autoridade e experiências das práticas socioeducativas que utilizam com mais sucesso.

Âmbito	Dimensão	Indicadores
A percepção dos alunos sobre a escola	-Escola na generalidade - Detalhe de tempos e espaços/ ofertas educativas formais e não formais da escola. - Motivação e Expectativas - O que os alunos mais e menos gostam da escola.	- Escola - Colegas - Professores - Funcionários - Aulas - Aulas de Substituição - Disposição da sala - Ludoteca - SATA - Centro de Recursos - SPO - Turma - Intervalos - Ambiente escolar - Aprendizagens - Recursos Educativos para além das aulas - Sociabilidades com os pares - Disponibilidade de ajuda Relação com os adultos educadores - Sentimento de segurança
Violência Escolar **A percepção dos alunos**	- Padrões de Violência - Factores potenciadores e inibidores - Sugestões para diminuir a violência escolar	- Aulas - Professores - Funcionários - Intervalos - Alunos - Brincadeiras - Família

Gestão **Práticas Socioeducativas** **A percepção dos alunos**	- Uma escola diferente	- Projectos - Vigilância - Relações sociais - Programa educativo - Clima escolar
Escola **A percepção dos agentes educativos entrevistados**	- Motivações - Preocupações	- Alunos - Professores - Aulas - Trabalho desempenhado - Repensar a educação/escola - Programas educativos
Violência Escolar **A percepção dos agentes educativos entrevistados**	- Padrões de Violência - Factores potenciadores e inibidores - Padrões difíceis de inverter	- Família - Brincadeiras - Relação entre pares - Professores - Saúde mental
Gestão **Práticas Socioeducativas** **A percepção dos agentes educativos entrevistados**	- Formas de relacionamento - Novos modelos educativos - Projectos Educativos	- Ouvir/ conversar - Aulas - Programas curriculares - Exemplo de projectos com sucesso

Tabela 3: Modelo de análise

4.4. Estudo de caso

A escola para além de ser um lugar onde se adquirem conhecimentos também se considera como um contexto de aprendizagem de competências de relacionamento interpessoal e convívio social. É na escola que muitas crianças iniciam as suas conversas mais profundas, integram-se em grupos, aprendem a aceitar as diferenças de comportamentos e personalidades entre as pessoas, a partilhar com os outros alegrias, preocupações e interesses. Porém cada vez mais se ouve falar que a escola é palco de actos de violências e de indisciplina que perturbam o desenvolvimento destas competências. Como refere Sebastião (2010), enquanto espaço social a escola tende a representar as normas dos grupos sociais dominantes. Assim, quando os comportamentos divergem deste tipo de normas surge a tendência de serem rotulados de indisciplina.

Strecht (2008) afirma que as crianças com dificuldades e inadequação escolar "fecham-se ou explodem em problemas comportamentais diversos, sendo que muitos desses problemas têm um enorme impacto negativo em quem os rodeia, reforçando ainda mais situações de não inserção ou exclusão individual e social." (Strech, 2008:40) Assim, é preciso ter em conta que as experiências nas escolas podem interferir tanto positivamente como negativamente na vida das crianças e dos adolescentes, sendo que as mesmas contribuem de forma decisiva para diferentes caminhos no desenvolvimento dos jovens. Deste modo, a violência escolar pode-se considerar como um factor de forte interferência negativa, já que desorganiza as referências pessoais (auto estima, auto imagem e auto eficácia) como também as referências institucionais, ou seja, a escola enquanto espaço de aprendizagem, de vínculo e de protecção, deixando assim de cumprir prioritariamente o seu papel.

Desta forma, porque entendo que os fenómenos têm que ser compreendidos num contexto particular, nas suas coordenadas do tempo e do espaço optei por estudar o fenómeno da violência numa determinada escola caso. Sei que não vou poder generalizar mas apostei no aprofundamento da compreensão, a partir de dentro – já que acumulo o papel de investigadora com o de profissional da escola num desafio constante de proximidade-afastamento.

O Estudo de Caso é considerado uma metodologia de cariz qualitativo na investigação científica. Os investigadores nos estudos em educação consideram as

pessoas e os programas como casos de maior interesse. Uma criança, uma sala de aula com crianças, uma escola, uma situação particular na infância podem ser um caso.

> "Espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único. (…) Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes." (Stake, 2016: 10)

Um caso pode ser uma organização, uma pessoa, uma comunidade, ou um grupo. Como afirma Coutinho (2015), a principal característica deste estudo metodológico é o facto de ser um plano de investigação que se concentra no estudo aprofundado no seu contexto natural de uma entidade bem definida: a Escola Básica 2, 3 Monte de Caparica.

Baseando-se em Punch (1996) Coutinho (2015) apresenta seis categorias de caso: indivíduos; atributos dos indivíduos; acções e interacções; actos de comportamento; ambientes, incidentes; e colectividades, como possíveis de serem estudados nas Ciências Sociais e Humanas.

Segundo Coutinho (2015), a pesquisa num caso é holística, sistémica e integrada, tendo como objectivo compreender o caso no seu todo.

"O estudo de caso é a exploração de um «sistema limitado», no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda, envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto" (Creswell, 1998 *cit in* Coutinho, 2015: 335).

Um caso também "pode ser definido como um fenómeno de certa natureza ocorrendo num dado contexto." (Miles e Huberman, 1994 *cit in* Vilelas, 2009: 141)

No entanto, conforme Denzin e Lincoln (2001), citado por Vilelas (2009), um caso também pode ser "definido temporariamente (eventos que ocorreram num dado período) ou espacialmente (o estudo de um fenómeno que ocorre num dado local), podendo, portanto, ser um fenómeno simples ou complexo, mas para ser considerado caso, precisa ser específico." (p.141)

Stake (2015) define o caso como uma coisa específica, complexa, que está em funcionamento e que nas ciências sociais é intencional, possuindo um «eu». Um sistema integrado, em que as partes não têm que estar a funcionar convenientemente, podendo os objectivos ser irracionais, continuando a ser um sistema.

> "O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre fenómeno e o contexto não são bem

> definidas… (e) … em que múltiplas fontes de evidencia são usadas. É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o «como» e o «porquê» de acontecimentos actuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo." (Yin, 1994 *cit in* Coutinho, 2015: 335)

Este tipo de casos tem uma abordagem qualitativa onde as hipóteses obedecem a uma compreensão dos casos. Assim, e de acordo com Coutinho (2015), podemos resumir as principais características deste tipo de estudo: um sistema limitado, um caso sobre algo com a preocupação de preservar o carácter único e específico do mesmo, fazendo muitas vezes uso da palavra holística. A sua investigação ocorre num ambiente natural, onde o investigador recorre a diversos métodos de recolha de dados.

Em suma, "o estudo de caso é uma investigação empírica; que se baseia no raciocínio indutivo; que depende fortemente do trabalho de campo e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas." (Coutinho, 2015: 336)

De acordo com Gomez (1996), citado por Coutinho (2015), existem alguns autores que consideram o estudo de caso como uma modalidade de investigação mista. Conforme a autora, nas Ciências Sociais e Humanas são diversos os estudos de caso com uma abordagem interpretativa. Todavia, também são muitos os estudos de caso em que se combinam os métodos quantitativos e qualitativos. Por exemplo, quando uma escola ou um hospital são o caso,

> "Fará todo o sentido que o investigador recorra a dados numéricos de natureza demográfica, como número de alunos/doentes, taxas de renovação/admissão, origem social, ou seja, indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do caso específico." (Coutinho, 2015: 337)

Coutinho (2015) refere que para Yin (1994) o estudo de caso pode ter como objectivos base: explorar, descrever ou explicar. Para Guba e Lincoln (1994) o investigador pode relatar os casos tal como acontecem; descrever acontecimentos ou situações; permitir conhecimento relativamente ao fenómeno; comprovar ou contrastar relações ou efeitos existentes no caso. Já para Gomez *et al.* (1996) os objectivos podem ser, no geral, coincidentes com a investigação social, como explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.

Segundo Coutinho (2015), existe uma diversidade de estudos de caso, porém a divisão a que mais autores aludem é: o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo ou comparativo. Contudo, Coutinho (2015) apresenta a proposta de Stake (1995), distinguindo têS tipos:

> "- O estudo de caso intrínseco, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que lhe oferece de *per si* um interesse intrínseco;
> - O instrumental, quando um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outro (s) fenómeno (s);
> - o colectivo, quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre fenómeno, população ou condição." (p.338)

Seguindo esta tipologia diria que me inspirei no tipo 'instrumental', utilizando a escola para compreender melhor os contornos do fenómeno da violência que lá ocorrem, os seus actores e quais as suas vozes, percepções e propostas de solução.

No que concerne à selecção da amostra num estudo de caso, Coutinho afirma que a investigação não se baseia numa amostragem, uma vez que se estuda o caso para o compreender. Assim, a amostra é intencional, procurando variações máximas.

Na recolha de dados, recorrer-se a várias técnicas da investigação qualitativa, sobretudo ao diário de bordo, entrevista, relatório e à observação.

Como em qualquer caso, concentramo-nos no um, uma pessoa, uma instituição, o caso. Assim, e como já foi referido o presente estudo foi efectuado numa escola na zona de Almada com uma população bastante heterogénea. Localizada num bairro vulnerável com um número crescente de emigrantes (alguns ilegais) e onde muita da população se encontra com níveis de desemprego e pobreza elevados.

A população estudantil desta escola, segundo os escalões de atribuição de apoio social, é maioritariamente carenciada. Muitos dos jovens mostram problemas de socialização, dificuldades de relacionamento entre si e com os adultos e problemas de desenvolvimento psicológico e afectivo. Estamos assim, perante um problema social que necessita de uma intervenção de forma a melhorar o clima de convivência e prevenir as atitudes de violência. Surge assim a pertinência da escolha deste tema, uma vez que se acredita que é preciso investir na escola, nos alunos, nos profissionais, é preciso que a escola se torne um local melhor onde se tenha vontade de viver com sabedoria e prazer. Para muitos dos alunos a escola representa uma oportunidade (quantas vezes perdida) de inclusão, desenvolvimento e mobilidade social.

> "Se nuns casos soubermos prevenir, e noutros quantas vezes, mais sedimentados e mais graves, soubermos solucionar. Mesmo que solucionar seja procurar caminhos que nem sempre resultam à primeira, que nem sempre são fáceis, que exigem muita resistência à

> frustração. (…) Há casos que se podem resolver na escola, com os profissionais que lá trabalham, e outros que precisam de acompanhamento especializado. Por isso é preciso saber diagnosticar, é preciso saber decidir, e depois, é preciso saber actuar." (Barros, 2010: 10)

Acredita-se que na escola se pode fazer a diferença em muitos percursos de vida, que se pode compreender e dialogar (se soubermos como actuar com eles), sem que seja considerado permissividade com muitos daqueles que participam em episódios de violência.

Deste modo, a motivação para a realização deste estudo surge pelo interesse sincero de entender actividades e acções dos actores sociais e do contexto natural onde estão inseridos, aprendendo em simultâneo e colocando de lado ideias pré-concebidas. A tentativa é a de compreender este fenómeno específico - a violência escolar – através das vozes daqueles que são simultaneamente vítimas e cúmplices deste problema social complexo.

Assim, surgem duas questões complementares que nortearam este estudo:

- Quais são as percepções e perspectivas que os alunos têm em relação à violência escolar, a partir da reflexão sobre o seu quotidiano?

- Que aspectos de mudança poderiam assumir a gestão e as práticas socioeducativas de forma a desenvolver uma intervenção preventiva no fenómeno da violência escolar?

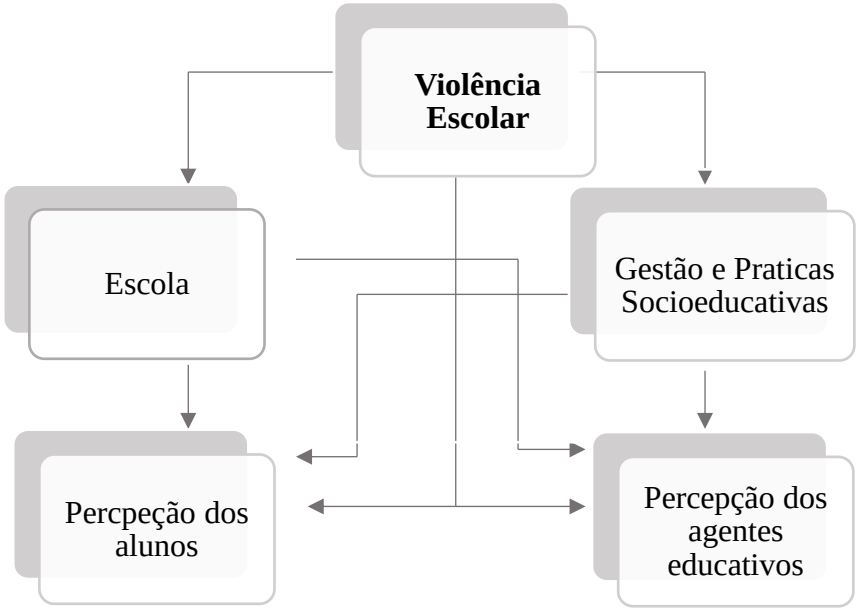


Figura 2: Elementos para a construção do Quadro Referencial

4.5. Técnicas utilizadas

Entrevista Semiestruturada: Uma entrevista consiste na realização de perguntas realizadas, um entrevistador e um entrevistado. Na investigação científica as respostas às perguntas escolhidas são capazes de fornecer dados interessantes para recolher informação para o estudo, pode considerar-se outra fonte de informação. Uma vez que as entrevistas

> "Podem mesmo gerar informação nova que implique uma reconceptualização dos tópicos em estudo, e por isso podem ser importantes na fase inicial de estudos de tópicos com os quais o investigador ainda não está suficientemente familiarizado ou escasseia investigação prévia." (Teddlie e Tashakorri (2009) *cit in* Coutinho, 2015: 141)

De acordo com Silverman (2000), citado por Coutinho (2015: 141), uma entrevista é uma interacção entre o entrevistado e o investigador, onde o entrevistado fornece informação que não seria conseguida através de um questionário, pois na entrevista podem surgir questões novas e ser pedidos esclarecimentos, caso as respostas obtidas não sejam esclarecedoras.

"Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigidas por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre outra." (Morgan,1988 *cit in* Bogdan e Biklen, 1994: 134)

Na investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas como "estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo." (Bogdan e Biklen, 1994: 134)

À semelhança de Merton e Kendall (1946), Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as entrevistas podem ser estruturadas de diversas formas, podendo centrar-se em tópicos, ou ser guiadas por questões gerais. "Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo." (Bogdan e Biklen, 1994: 135)

Vilelas (2009) apresenta dois tipos de entrevistas, a estruturada e a não estruturada. A primeira baseia-se numa lista fixa de perguntas em que a ordem de redacção não é

variável. A segunda não obedece a um guião, com a liberdade para ordenar as perguntas.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que alguns autores se interrogam sobre qual destes dois tipos de entrevista é o mais eficaz. Defendendo que nas entrevistas semi estruturadas fica-se certamente "a obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico da questão." (Bogdan e Biklen, 1994: 135) Assim, e conforme os autores, é uma entrevista que se baseia no objectivo da investigação.

Propositadamente, para o estudo foram escolhidos profissionais diferentes da escola-caso para ganhar distância em relação aos cruzamentos no meu local de trabalho. Com o intuito de conhecer e compreender melhor o fenómeno de estudo, dando voz a diferentes experiências sobre o tema. As entrevistas (ver Apêndice 4) foram aplicadas por sistema de gravação, com a elaboração de um guião de perguntas ordenadas de forma a integrar o entrevistado na entrevista, focando-se no objecto da investigação. Como mencionam Biklen e Bogdan (1994), nas entrevistas semiestruturadas "fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos" (p. 195).

Inquérito por questionário: Na investigação científica, recorre-se ao questionário quando queremos inquirir um grande número de pessoas, que, conforme Coutinho (2015), se pretende caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de indivíduos, elaborando amostras probabilísticas. Deste modo, podemos considerar o questionário como instrumento de uma investigação de índole quantitativa.

De acordo com Sierra Bravo (1998), citado por Vilelas (2009), os dados que podem ser obtidos por um questionário obedecem:

i) Aos dados pessoais actualizados dos sujeitos que formam o grupo social estudado, aos factos relativos ao ambiente que os envolvem, como, por exemplo, as relações familiares e laborais, e também relativos ao comportamento; ii) às opiniões, somando o nível de informação e de especulação (dados subjectivos); iii) às atitudes, motivações e sentimentos (acção); e iv) às cognições (revela que conhecimento existe acerca dos temas estudados num questionário).

Vilelas (2009) menciona que Ghiglione e Matalon (2001) definem inquérito por questionário, como uma interrogação particular acerca de uma situação que engloba os indivíduos, com o objectivo de generalizar.

Segundo o autor, o inquérito por questionário consiste em apresentar um conjunto pré-

-determinado de questões expostas num papel com o intuito de explorar as opiniões das pessoas a quem se dirige, tendo como vantagem a aplicação a qualquer tipo de população.

> "Dependendo da complexidade das variáveis em estudos, os questionários exigem sempre um nível mínimo de literacia que tem de ser equacionada tendo em conta a população-alvo a quem se destinam, no entanto, se a literacia não for problema, o questionário constitui um meio eficiente e rápido de obtenção de dados para uma investigação." (Teddlie e Tashakorri (2009) *cit in* Coutinho, 2015: 140)

Assim, e de acordo com Coutinho (2015), as questões formuladas devem ter em conta a literacia, o nível etário, o tempo que a resposta possa exigir, a natureza do conteúdo. O investigador pode optar por questões abertas ou fechadas, directas ou indirectas, "tendo em conta que todas as escolhas devem ser fundamentadas com base na literatura da especialidade." (Coutinho, 2015: 140)

Para o presente estudo, o questionário elaborado (ver Apêndice 3) é constituído por quatro secções que analisam a percepção que os alunos tem sobre a escola, a sua motivação, a percepção que têm sobre a violência na escola, bem como as suas opiniões e sugestões no combate a essa mesma violência. O guião do questionário foi elaborado com perguntas fechadas e algumas abertas. Este processo apresenta vantagens para dar voz aos inquiridos, uma vez que as questões fechadas permitem evitar "estímulos para respostas num determinado sentido" (Vilelas, 2009: 292), proporcionando, ao mesmo tempo, com as questões abertas, uma diversidade de respostas uma vez que os participantes podem expressar as suas opiniões livremente.

Optar por fazer questionários aos alunos surge como forma de os ouvir sem que estes tenham medo de ser julgados ou avaliados. É uma forma de conhecer os seus pensamentos, de manifestarem a sua opinião acerca da escola e do tema em estudo. (Apêndice 5)

Tal como Vilelas (2009) menciona, Wood e Haber (2001) consideram os questionários como "instrumentos de registo escritos e planeados para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimento, atitudes, crenças e sentimentos." (p.287)

O autor afirma que o questionário tem como fim obter de forma ordenada a informação da população do estudo em causa, das variáveis que são objecto do estudo.

Focus Grupo: Podemos traduzir *Focus Grupo* por uma entrevista realizada a um grupo de pessoas.

Em português os investigadores traduzem *focus grupo* por grupos focais ou grupos de enfoque. Segundo Vilelas (2009), é uma metodologia qualitativa adequada para estudos que procuram compreender nomeadamente comportamentos e sentimentos, visto que o *focus grupo* visa explorar percepções, experiências ou significados de um grupo de pessoas que têm alguma experiência ou conhecimento em comum sobre uma dada situação ou tópico. (Kumar (2011) *cit in* Coutinho, 2015: 143)

De acordo com Rodrigues (1998,) citado por Vilelas (2009), esta técnica considera-se como uma forma rápida de colocar o investigador em contacto directo com a população que pretende estudar.

Neste sentido, define-se *focus grupo*

> "Como uma técnica de investigação na qual o investigador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo das suas investigações, tendo como objectivo colher, a partir do diálogo e debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. A fala que é trabalhada nos grupos focais não é meramente descritiva ou expositiva, ela revela os pontos de vista expressos pelos participantes." (Vilelas, 2009, pp.221)

Conforme Coutinho (2015), o *focus grupo* é uma técnica utilizada nos estudos qualitativos, utilizando um protocolo muito idêntico ao da entrevista semiestruturada, realizado a um grupo homogéneo entre 5 e 10 participantes, realizado por um moderador, podendo ser acompanhado de um assistente numa sessão que não deve exceder as duas horas, focada num tópico de interesse para o grupo.

Com o intuito de enriquecer este estudo procedeu-se à utilização do método *Focus Grupo* (ver Apêndice 5).

No presente estudo as crianças-alunos foram assumidas como sujeitos da investigação com o extremo cuidado de que cada recolha de dados fosse por si só um momento educativo e uma iniciativa capaz de lhes trazer aportes reflexivos sobre a própria conduta, dos colegas e dos adultos que na escola assumem papel educativo. Contornar algumas questões de forma mais indirecta sobre a violência escolar foi uma opção que teve em conta esta mais-valia educativa.

A convergência de ideias e opiniões é uma mais-valia para compreender melhor o que se pretende estudar. Para perceber o fenómeno da violência na perspectiva dos

jovens é preciso dar-lhes voz. Lançado o tema, os jovens ao longo do debate discutem ideias e opiniões, sendo assim possível capturar expressões cruciais para melhor compreender os comportamentos e atitudes destes indivíduos, do estudo em causa. Tal como, Vilelas (2009) afirma que esta técnica foi definida por Leopard *et al.* (2001) como uma forma de obter dados directos do discurso do grupo.

Observação participante: na observação participante, o investigador deve integrar-se no grupo, comunidade ou instituição em estudo.

> "O investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles. Assim, a interacção do observador (…) tem por objectivo recolher dados (sobre acções, opiniões e perspectivas)." (Boutin *et al*, 1990: 155)

Tal como menciona Vilelas (2015), a atitude do investigador como se fosse um membro do grupo facilita a percepção das impressões do grupo, mergulhando na compreensão das atitudes e dos valores que intercedem com o fenómeno em estudo. "Adquire-se assim uma dimensão emocional, uma carga de sentimentos vividos directamente que implica um enriquecimento dos dados obtidos e que permite reunir um corpo de informação variada e completa, muito importante para os estudos do tipo qualitativo." (Vilelas, 2015: 273)

Segundo o autor, estamos perante uma técnica de investigação qualitativa própria do investigador que deseja compreender, num meio social, um fenómeno que lhe é externo, possibilitando-lhe integrar-se nas vivências dos membros que nele vivem.

De acordo com Portouis e Desmet (1998), citado por Boutin et al. (1990), a observação participante tenta descobrir o sentido das acções e dos acontecimentos, procurando conseguir o máximo de informações possíveis sobre esta situação específica. Este tipo de técnica tem como vantagem a possibilidade do observador obter a informação no momento em que ocorrem os acontecimentos relacionados com o estudo. "Sendo que, esta técnica é o meio mais directo de estudar uma ampla variedade de fenómenos, e a grande maioria dos aspectos do comportamento humano só pode ser estudada satisfatoriamente mediante este tipo de observação. " (Richardson,1999 *cit in* Vilelas, 2009: 278)

Todavia, Boutin et al. (1990) referem que Evertson e Green afirmam que

> "A observação participante pode revestir-se de uma forma mais activa ou mais passiva consoante o nível de envolvimento do observador relativamente aos acontecimentos e aos pontos de vista dos indivíduos. Na sua forma activa, o observador deve registar os seus dados após o período de observação, ao passo que, numa forma mais passiva, a pode registar durante esse período." (p.156)

No entanto, Vilelas (2009) afirma que a observação participante pode ser natural (quando o investigador faz parte do grupo que investiga) e artificial (quando a integração do observador no grupo é feita com o objectivo de realizar a investigação).

Como profissional da escola caso e como investigadora vivencio pessoalmente os acontecimentos que analiso para que melhor o possa entender, vivenciando e participando nas relações sociais, procurando entender melhor as acções no contexto onde estou inserida. Deste modo, o investigador torna-se membro da população estudada para melhor compreender os seus comportamentos.

A investigadora tentou colocar em apreciação crítica o seu envolvimento profissional com os sujeitos de investigação e com o contexto (o que também trouxe vantagens de proximidade e confiança no acesso à informação), garantindo todos os preceitos éticos, nomeadamente que todos os pedidos de contributos aos jovens assegurassem informação prévia e que cada colaboração tivesse validade de debate reflexivo também para os alunos participantes.

Entrevista de inspiração biográfica: podemos afirmar que a entrevista de inspiração biográfica tem como principal função entender os percursos biográficos ou traços de vida, percebendo melhor o contexto onde os indivíduos entrevistados estão inseridos.

Segundo Vieira (1999), as histórias de vida, nos estudos das ciências sociais, seguem pela busca da objectividade das metodologias qualitativas, sendo uma boa técnica para familiarizar o investigador com o objecto do estudo. Pais (1999) menciona que Giovanni Levi (1998) distinguiu diferentes utilizações de biografias. Nas biografias modais ou prosopografias o mais importante é aquilo que as entrevistas individuais caracterizam dos contextos sociais, relevando a importância das normas e condutas comuns aos membros do grupo.

> "A biografia não é, neste caso, a de uma pessoa singular, mas de um individuo que concentra as características de um grupo. O uso deste tipo de biografias pressupõe que,

> em primeiro lugar, sejam caracterizadas as normas e regras estruturais (próprias do contexto) (…).” (Levi, 1998, *cit in* Pais, 1999: 18)

A segunda, as biografias contextualizadas, onde “as vicissitudes biográficas podem ser compreendidas à luz de um contexto que as torne entendíveis.” (Levi (1998) *cit in* Pais, 1999: 18). As biografias que são utilizadas para clarificar os contextos, descrevem «casos extremos». E por fim, a biografia hermenêutica onde apenas um acto discursivo pode ser interpretado.

Neste tipo de entrevista, os indivíduos relatam realidades que deveriam falar por si só. São relatos que contam traços de vida.

> “A memória reconstrói o tempo passado (deformando-o, transformando-o, valorizando-o, esquecendo-o), eles permitem situar um indivíduo concreto no contexto da totalidade de sua vida, em relação directa com a história do seu tempo; capacitando-nos a melhor compreender as suas opções, contingências e alternativas através da conjugação de um tempo histórico individual e de um tempo histórico societal.” (Pais, 1999: 19)

Como afirma Gaulejac (1988), citado por Pais (1999: 19), “os relatos de vida remetem para tempos recompostos pela memória.”

A entrevista biográfica (ver Apêndice 6) procura compreender o sentido que os indivíduos estudados dão aos comportamentos dos quais são protagonistas. Tal como afirma Vieira (1999) a entrevista biográfica orienta-se para uma análise de práticas e padrões sociais.

> “Nesta metodologia, o importante é a enunciação do discurso (mais que a sua representatividade); a fecundidade das interpretações que incidem sobre esses discursos (mais que a falta de correspondência desses discursos com qualquer realidade objectiva); a veracidade latente dos testemunhos (mais que a sua credibilidade, em termos de uma correspondência positivista com uma realidade objectivável); a capacidade desses discursos restituírem a complexidade de uma situação social concreta (mais que a sua aptidão para a validação de hipóteses teóricas sistematicamente generalizáveis).” (Pais, 1999: 21)

Portanto, as histórias de vida, tal como afirma Vieira (1999) são uma redescoberta rica nas ciências sociais, pois conseguem dar respostas a quem entende

> “O individual como produto duma construção social (…). Não são pois mero passado. São processos históricos, na acepção plena da palavra. É assim que a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-re-organização permanente.” (p.71)

Deste modo podemos afirmar que a opção por este tipo de entrevista no estudo deve-se ao facto do interesse do investigador pelas trajectórias e percursos de vida dos sujeitos estudados, ouvir a voz activa sobre vida dos mesmos.

A aluna foi seleccionada (e aceitou colaborar) por duas ordens de razões: por um lado, é um caso que a escola define como problemático, está em ruptura com a escola e com os docentes; e, por outro lado, tem uma relação de confiança com a investigadora através do seu papel de profissional da escola, que facilita a abordagem e a proposta de significado para a jovem, para além de aceitar ajudar na investigação. Acredita-se que para esta aluna-sujeito as várias conversas-entrevista tenham sido momentos reflexivos com potencial para ajudar a reforçar a sua auto-estima e um projecto de vida menos reactivo.

Análise documental: em quase todo o tipo de estudos, os investigadores sentem a necessidade de consultar jornais, revistas, relatórios anuais, regulamentos internos, entre outros.

Segundo Stake (2016), a recolha de dados sobre o estudo documental segue o mesmo percurso que a observação ou a entrevista. "As perguntas de investigação devem ser cuidadosa e antecipadamente formuladas e deve ser estabelecido um sistema para manter as coisas na linha de trabalho definida" (Stake, 2016: 84). Ou seja, o investigador deve estar atento às pistas que possam surgir e todo o processo da investigação deve estar bem estruturado. "O documento pode ser analisado em busca de frequências ou contingências, tais como com que frequência (…) muito frequentemente, os documentos servem como substitutos de registos de actividade que o investigador não poderia observar directamente" (Stake, 2016: 85).

Nesta investigação foram consultadas não só fontes internas da Escola mas também fontes relativas ao território envolvente.

4.6. Constituição e caracterização da Amostra

No presente estudo, recorreu-se a uma amostra por conveniência, considerada uma amostra não probabilística. Numa amostra não-probabilística, como refere Vilelas (2009), o investigador não tem ideia do erro que as suas apreciações podem ter, é um método de índole intuitivo e pragmático.

Schutt (1999), citado por Coutinho (2015: 95), refere que, na amostra por conveniência, "usamos grupos intactos já constituídos, como uma ou mais turmas. Os

resultados obtidos nestes estudos dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo."

A utilização deste tipo de amostra, amostra por conveniência, pode ou não representar a população do estudo, uma vez que "corresponde a circunstâncias peculiares do lugar e do momento em que foram abordados os vários elementos da amostra" (Vilelas, 2009: 247). Deste modo, com este tipo de amostra, o investigador não sabe até que ponto os resultados são representativos da população.

Para as entrevistas exploratórias, a amostra foi constituída por três profissionais que considero de referência a intervir em diferentes escolas da região de Lisboa, com formações e percursos diferentes - Serviço Social, Educação de Infância e Docente de 1º Ciclo. A opção por agentes educativos fora da escola prendeu-se com a necessidade de alargar as perspectivas sobre o objecto em causa, com os perfis profissionais de relevância (profissionais que se distinguem no meio educativo pelas suas práticas) e com o contorno da dificuldade de entrevistar profissionais-colegas na escola caso.

Caracterização dos entrevistados

Entrevistados	Formação Profissional	Cargo:	Tempo de exercício profissão:
Entrevistado (Ent.1)	Licenciatura em estudos Anglo-Portugueses/ mestrado em Ciências da Educação	Professora e Directora Turma	26 anos
Entrevistado (Ent.2)	Educadora de Infância	Coordenadora da equipa responsável pelas Actividades de Enriquecimento Curricular na escola a tempo inteiro, pelas componentes de apoio à família (pré-escolar e 1ºciclo) e por um projecto de complementaridade educativa na Escola Secundária .	17/ 18 anos
Entrevistado (Ent.3)	Licenciada em Serviço Social	Responsável pelo Gabinete de Intervenção Psicossocial	21 anos

Tabela 4 : Caracterização dos profissionais entrevistados

Num universo de 541 alunos, no ano lectivo de 2016/2017 no 2º e 3º ciclos foi aplicado inquérito por questionários, num total de 61 alunos, que correspondem a 11,2 % do total de alunos dos anos lectivos em causa. Optou-se por abranger diferentes ciclos para que se tivesse uma apreciação de diferentes idades e anos de escolaridade.

No processo de selecção das turmas, tentámos que estas expressassem a diversidade dos alunos por relação às respectivas percepções do fenómeno da violência escolar e, também às percepções da escola que define os alunos como 'bons alunos' ou 'alunos problemáticos'. A turma do 5º ano é composta por alunos que têm sucesso escolar e um bom comportamento. A turma do 7º ano caracteriza-se como um turma dita problemática, constituída por alunos com fraco desempenho escolar e problemas de comportamento. A turma do 9º ano considera-se uma turma mediana, com alunos com resultados escolares razoáveis e comportamentos aceitáveis pela escola.

Caracterização

A caracterização dos alunos inquiridos por questionário apresenta-se organizada por características individuais dos mesmos (idade, género e nacionalidade) e por características familiares (com quem vivem os alunos).

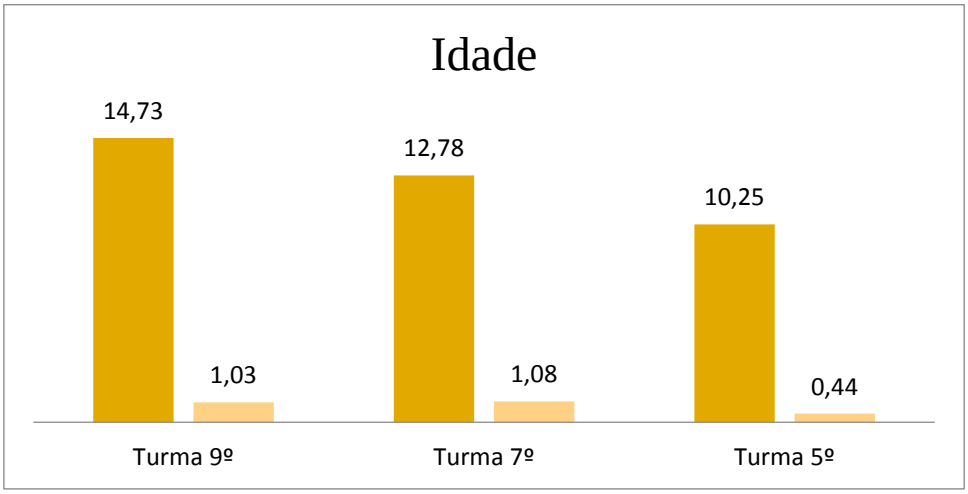


Gráfico 4. Idade

Ao observar o gráfico 4, constata-se que a turma do 5º ano é a mais homogénea, uma vez que quase todos os alunos têm 10 anos de idade o que é comum para o ciclo em que se encontram. Nas turmas do 7º e 9º anos a média de idades é entre os 12 e 14 anos, o que também não se encontra longe das idades esperadas para estes anos de escolaridade.

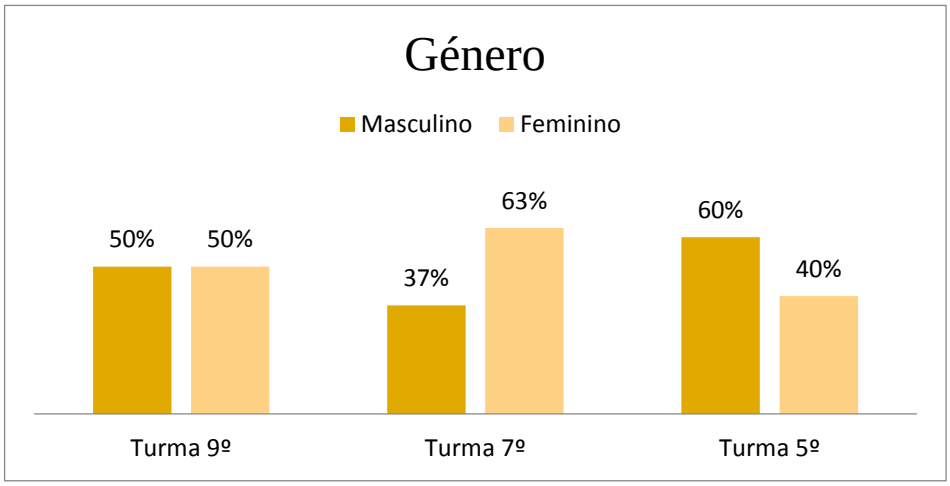


Gráfico 5. Género

O gráfico 2 mostra que a turma do 5º ano é constituída por um maior número de indivíduos do género feminino, contrariamente à turma do 7º ano em que o género masculino prevalece. A turma do 9º ano é constituída pelo mesmo número de indivíduos do género masculino e feminino.

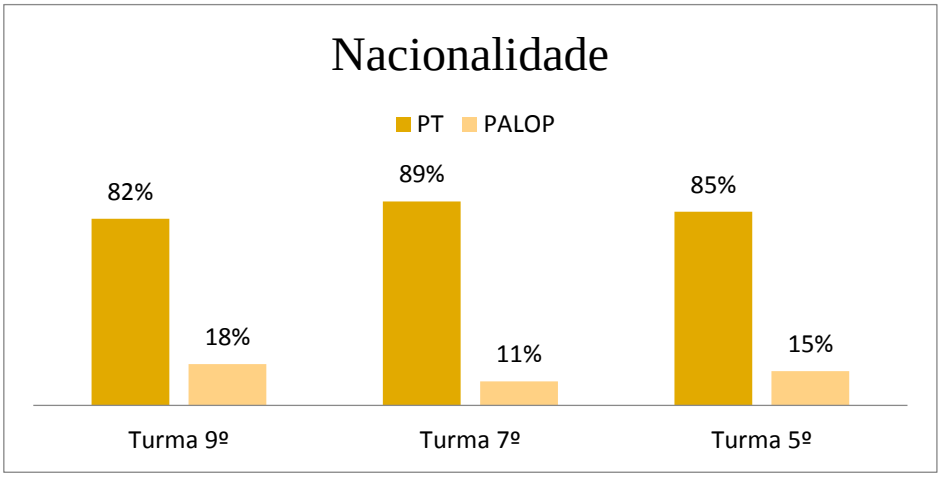


Gráfico 6. Nacionalidade

No gráfico 6, verifica-se que dos 61 alunos que constituem a amostra, 85% desta população é de nacionalidade portuguesa, os restantes 15% são provenientes dos PALOP.

Esta informação não revela a percentagem de alunos portugueses de ascendência estrangeira.

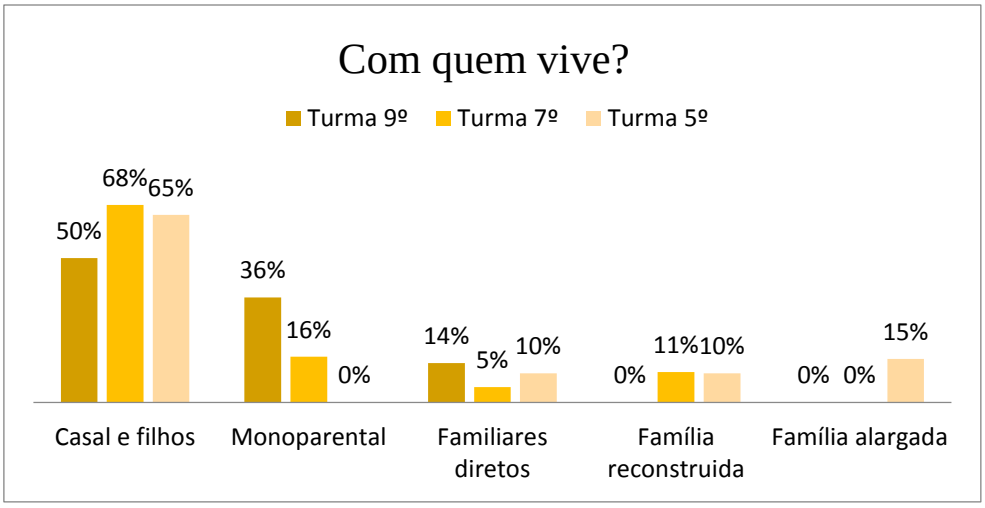


Gráfico 7. Com quem vive?

Quanto às pessoas com quem vivem, o gráfico 7 revela que 61 % destes alunos vive com a família nuclear biológica (casal e filhos) e apenas 5% coabita com família alargada. Destaca-se uma percentagem razoável (17%) de alunos que residem com família constituída apenas por um progenitor e outra percentagem de notar (10%) de alunos que vivem com familiares directos.

Não farei correspondência de risco entre o formato familiar e a existência de manifestações de violência escolar mas gostava de questionar a possibilidade de uma maior vulnerabilidade em agregados familiares constituídos por um educador único (famílias monoparentais) ou pelo acolhimento em familiares directos com ausência dos pais.

A entrevista de inspiração biográfica foi realizada com uma aluna dita problemática, que frequenta o 7º ano de escolaridade não tem aproveitamento escolar devido ao absentismo e está sinalizada para a CPCJ.

No que respeita ao *Focus Grupo* a investigadora tentou seleccionar um grupo heterogéneo. Participaram no *Focus Grupo* 10 alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Os dois alunos do 6º ano têm aproveitamento escolar e revelam bom comportamento, embora um dos alunos tenha queixas dos professores por ser conversador e um pouco agitado nas aulas. Os dois alunos de 7º ano têm um aproveitamento razoável e têm um bom comportamento. A aluna do 8º ano, apesar das suas capacidades e de ter aproveitamento nas disciplinas, revela faltas de comportamento e faltas de educação para com alguns professores e é uma aluna pouco pontual e assídua. No 9º ano, optámos por 4 alunos, uma aluna com bom desempenho

escolar, pontual, assídua e participante de projectos na escola, como o Parlamento dos Jovens; um aluno que mantém comportamentos inadequados em sala de aula, desrespeita regras pré-estabelecidas e é muito conversador, é pouco empenhado e consideram-no pouco responsável face ao seu percurso escolar; uma aluna que é preocupada e empenhada em obter sucesso escolar, mas que é um pouco agitada, contestatária e os professores acham que gosta de chamar a atenção. E uma aluna com Necessidades Educativas Especiais que tem um currículo adaptado (PEI) e também é identificada pela escola com situações de mau comportamento em sala de aula.

O *Focus Grupo* foi uma entrevista de fácil gestão. O tema proposto foi do agrado dos alunos e estes participaram de forma ordeira e cordial, ouvindo os colegas com respeito e intervindo voluntariamente, sem que fosse necessária a mediação da moderadora, no sentido de impor regras e/ou limites. Os sujeitos-alunos que participaram na entrevista colectiva revelaram um comportamento exemplar durante o período em que esta decorreu. Acrescenta-se que reunir estes alunos foi uma experiência enriquecedora, na medida em que foi perceptível que estes jovens necessitam de ser ouvidos, pois, ao longo da discussão, demonstraram uma enorme necessidade de relatar acontecimentos, partilhar angústias e desagrados. Ouvi-los foi, sobretudo, perceber que eles têm uma percepção muito válida/concreta sobre o tema e que deram contributos muito positivos a este estudo.

Capitulo 5- Tratamento e interpretação dos dados

5.1. A voz dos Sujeitos-Alunos

5.1.1 Sobre a escola

a)Percepções sobre a Escola na generalidade

Em resultado da aplicação de questionários e do tratamento da informação recolhida, de uma forma geral, podemos referir que os alunos inquiridos gostam maioritariamente da escola. Contudo são os alunos do 2º ciclo que mais se manifestam relativamente à apreciação positiva sobre a mesma.

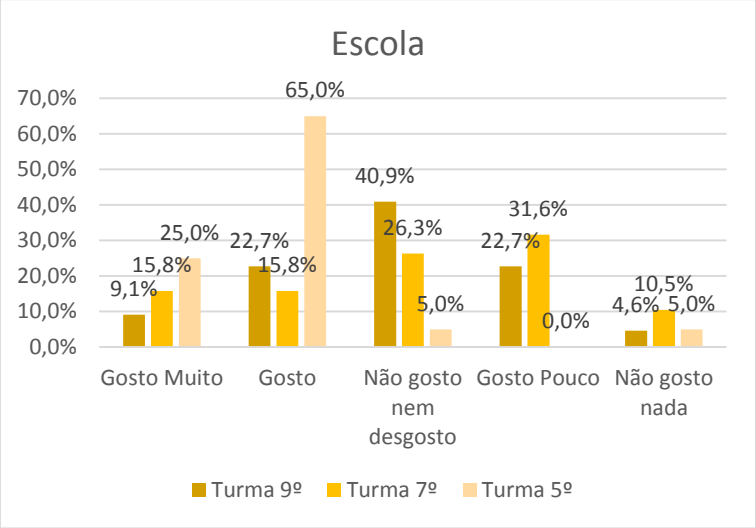


Gráfico 8. Escola

Genericamente em relação à escola, observamos que para os alunos da turma do 9º ano, a resposta recai na opção "não gosto, nem desgosto", o que pode indicar uma reserva de posicionamento. Os alunos da turma de 7º ano têm a percentagem mais alta (31,3%) das suas respostas no 'gosto pouco', o que somado à percentagem (26,3%) de 'não gosto, nem desgosto' e à percentagem (10,5%) de 'não gosto nada' nos dá um feedback de que mais de metade dos alunos inquiridos está descontente com a escola. Na turma do 5º ano, 65% dos alunos respondem "gosto muito" e 25% respondem "gosto". Considerando todos os pontos, a sua percepção sobre a escola é a mais positiva.

Colocamos a hipótese de que o 7ºano é um ano crítico e que uma intervenção preventiva deveria ocorrer precocemente nos 5º e 6º anos de escolaridade.

Na interacção humana com os colegas e os adultos da escola como os professores e outros funcionários, verificaram-se percepções muito relevantes.

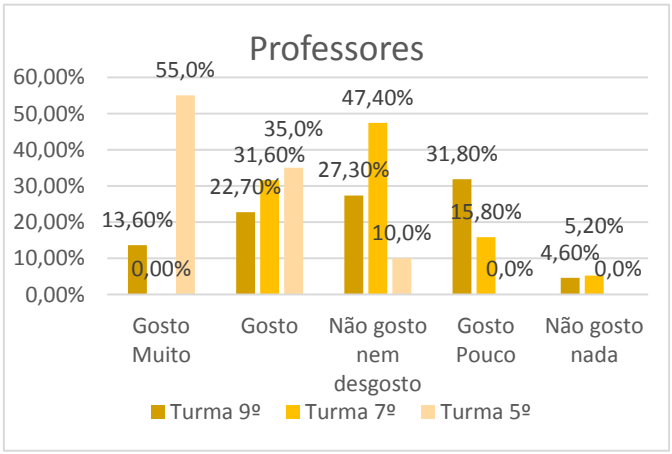


Gráfico 9. Professores

Quanto ao gosto expresso pelos professores, observa-se uma elevada percentagem na turma do 5º ano com 90% das respostas positivas. Já na turma do 7º e 9º ano verifica-se uma acentuada descida (36,3% para o 9º ano e 31,6% para o 7º ano).

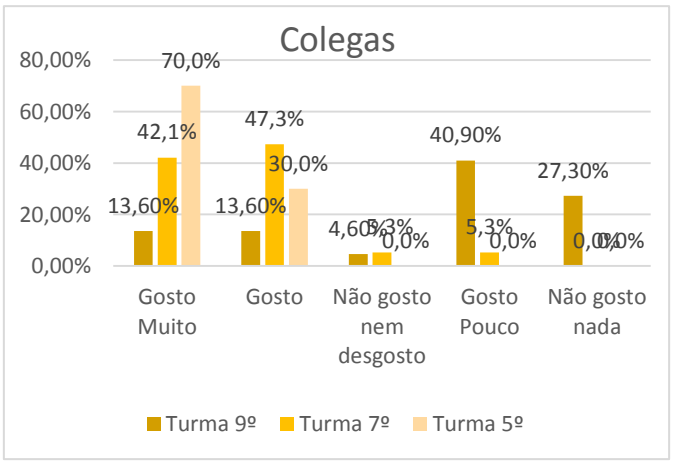


Gráfico 10. Colegas

No que diz respeito ao gosto expresso pelos colegas as turmas do 5º e do 7º ano respondem de forma unânime com 80% das respostas positivas. Sendo que, na turma do 9º ano o total das respostas (68%) corresponde às opções "gosto pouco" e " não gosto nada"

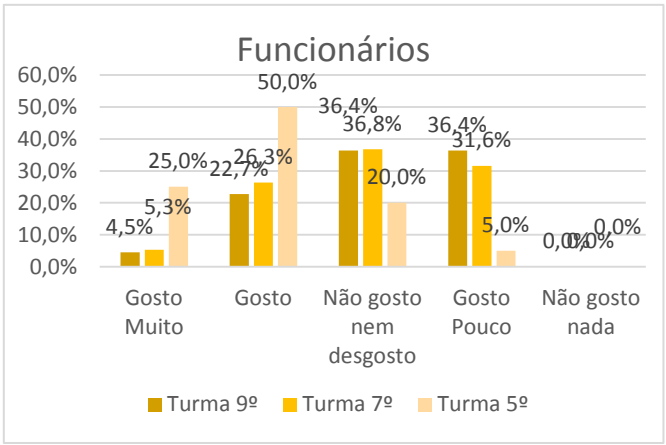


Gráfico 11. Funcionários

A turma do 5º ano, em relação às outras turmas, é a que evidencia uma apreciação mais positiva dos funcionários, com 50% dos alunos inquiridos a referir que gostam muito dos funcionários.

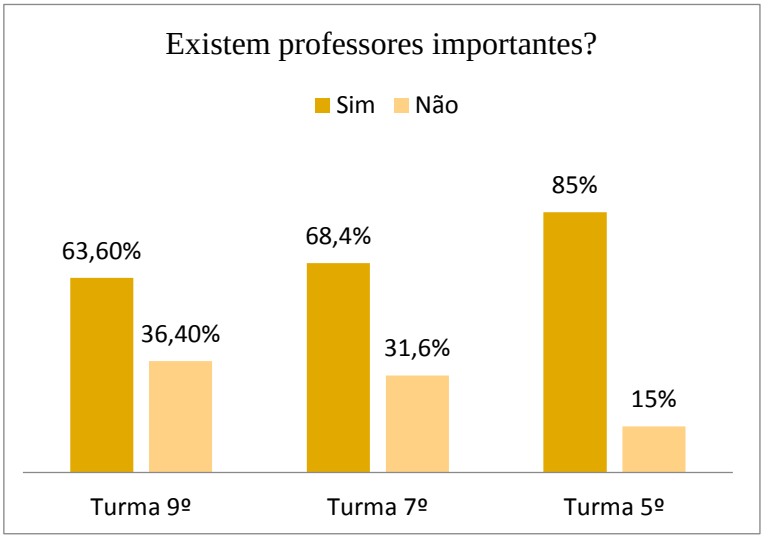


Gráfico 12. Existem professores importantes?

Perante os resultados expressos no gráfico 12 é possível afirmar que maioria dos alunos consideram que existem professores importantes. Afirmam que podem confiar neles, consideram-nos como amigos e família, alguns admitem mesmo passar mais tempo com os professores do que com a própria família.

Os restantes alunos que responderam "não", não referiram por que motivo não os consideram importantes e outros afirmam que os professores estão a fazer o trabalho que é esperado deles.

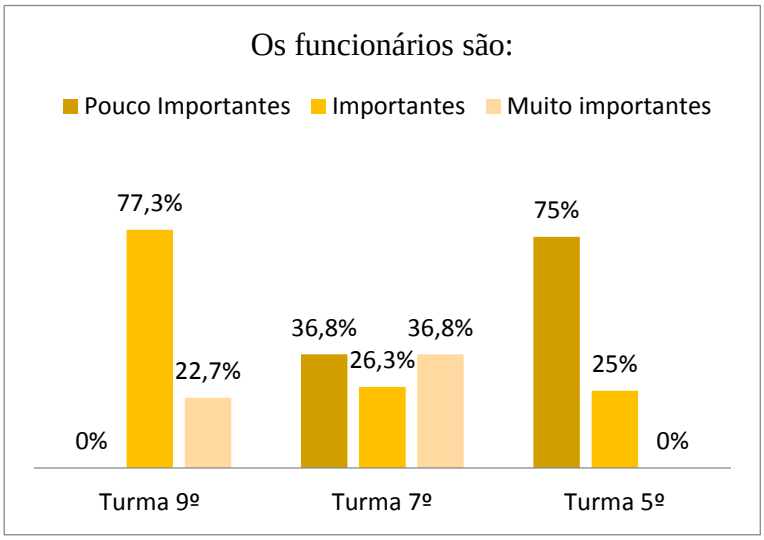


Gráfico 13. Os funcionários são:

De seguida, perguntámos aos alunos como consideram o papel dos funcionários para que a escola tenha um bom clima. As respostas foram diferentes consoante a população escolar abrangida e envolvida.

No que respeita à importância atribuída aos funcionários, na turma do 5º ano, 75% dos alunos consideram-nos muito importantes e os restantes 25% importantes. No 7º ano, apenas 26,3 % dos alunos inquiridos consideram os funcionários importantes, para os restantes alunos as opiniões dividem-se, 36,8% responderam “pouco importantes” e outros 36,8% “muito importantes”. A turma deste ano de escolaridade tem o maior equilíbrio de distribuição de importância. Já na turma do 9º ano, 77,3 % dos alunos consideram que são importantes e os restantes 22% muito importantes.

A percepção da importância do papel dos adultos da escola vai diminuindo com o aumento dos anos de escolaridade, ainda assim com uma diferença acentuada entre a atribuição de relevância aos professores (bastante mais valorizada) e os outros funcionários.

b) Percepções em detalhe sobre os tempos e espaços/ ofertas educativas formais e não formais da escola

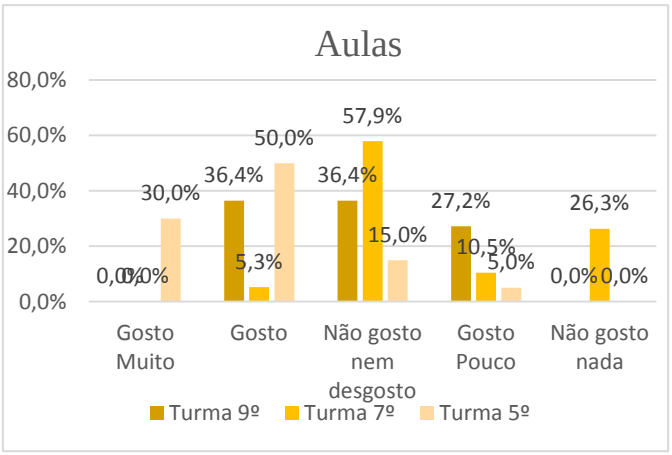


Gráfico 14. Aulas

São os alunos do 5º ano que mais gostam das ofertas educativas e dos tempos e espaços da escolas. Já os alunos da turma do 3º ciclo têm uma apreciação menos positiva.

São os alunos da turma do 5º ano que manisfestam um apreciação mais positiva relativamente às aulas, com 80% das respostas "gosto" e "gosto muito". Verificando-se um acentuado decréscimo nas respostas das restantes turmas, em que apenas 5,3% dos alunos da turma do 7º e 36,4% dos alunos da turma do 9º ano responde "gosto".

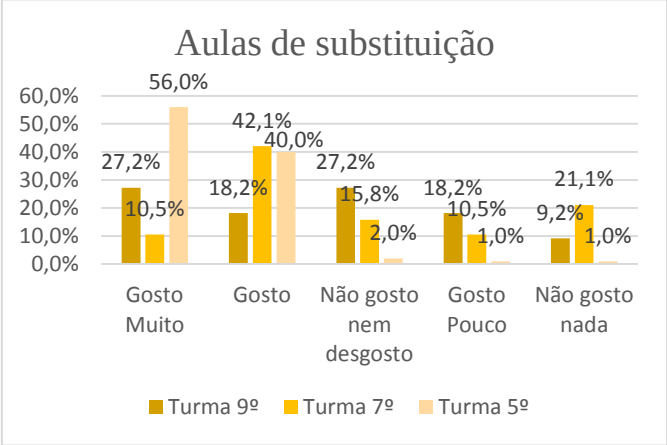
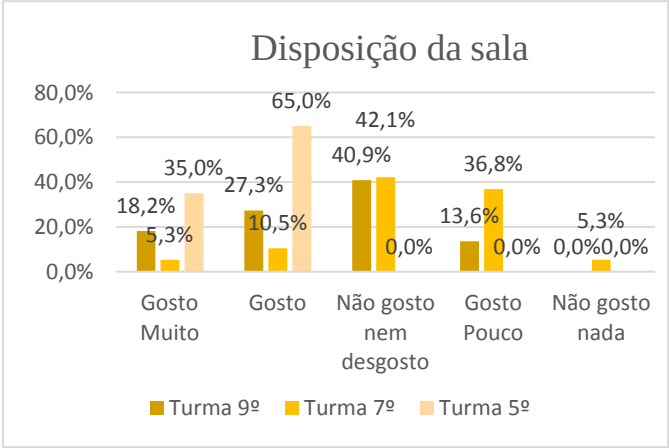


Gráfico 15. Aulas de substituição

Porém, nas aulas de substituição verifica-se um aumento no valor das percentagens neste tipo de respostas, com 52,6% das respostas positivas com 42,1% das respostas "gosto" e 10, 5% "gosto muito" para o 7º ano. Para o 9º ano 45,4% das respostas positivas, com 27,2% "gosto muito" e 18,2% "gosto". No 5º ano a percentagem mantém-se bastante alta com 96% das respostas "gosto" e 56% "gosto muito".



Existe um manifesto agrado entre os alunos da turma de 5º ano também na disposição da sala de aula. Já os alunos do 7º ano manifestam menos interesse, apenas com 15,8% das respostas positivas com 10,5% das respostas "gosto" e 5,3% "gosto muito."

Gráfico 16. Disposição da sala

Relativamente à apreciação de outros espaços educativos menos formais, Ludoteca e o Centro de Recursos, 80% das respostas são maioritariamente positivas e similares entre as turmas do 5º e 7º ano comparativamente com a turma do 9º ano em que apenas 36% das respostas são positivas.

No projecto SATA, são os alunos do 7º ano que menos gostam deste serviço e os do 5º os que mais gostam. Já na turma do 9ºano existe uma reserva de posicionamento.

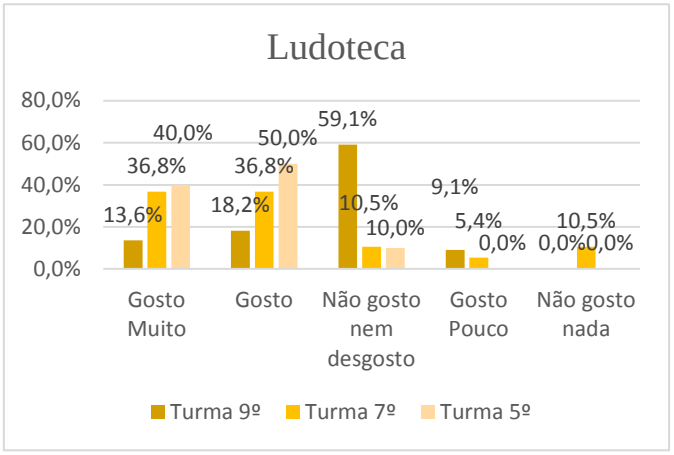


Gráfico 17. Ludoteca

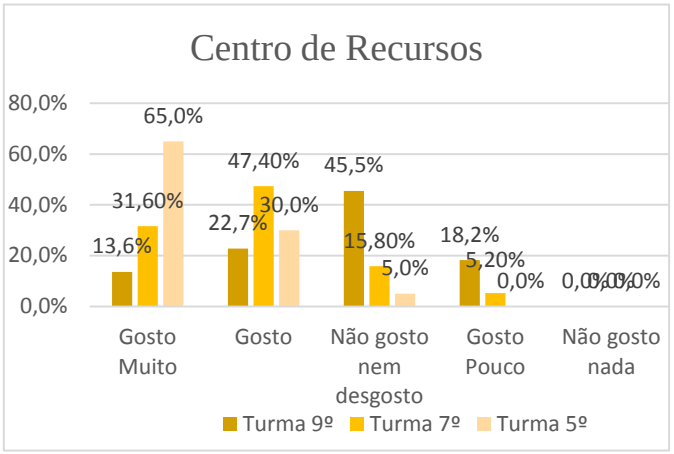


Gráfico 18. Centro de Recursos

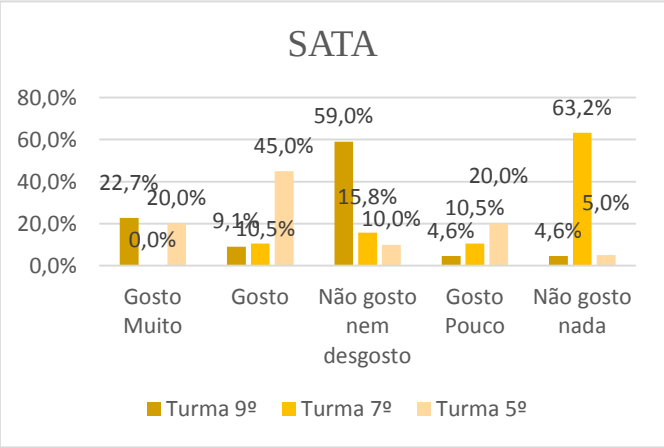


Gráfico 19. SATA

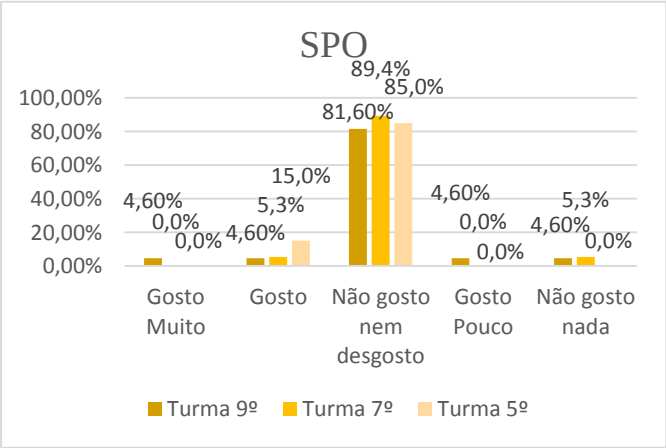


Gráfico 20. SPO

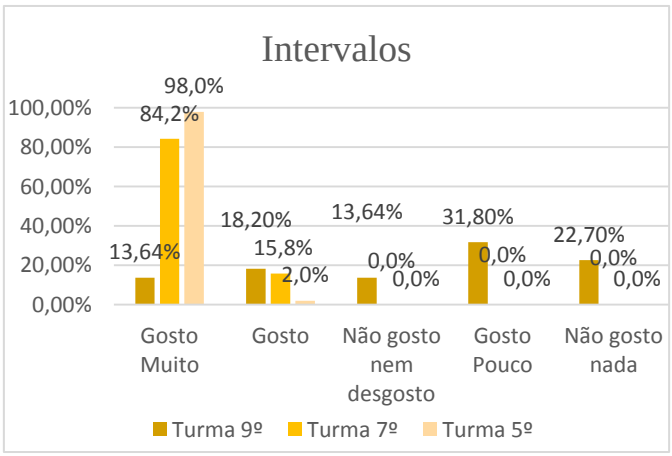


Gráfico 21. Intervalos

De salientar, que em todas as turmas os alunos não se manifestam na apreciação do SPO, onde a grande maioria das respostas recaem na opção "não gosto, nem desgosto".

Quanto aos intervalos, tempo de socialização por excelência entre pares e tido comumente como um espaço/tempo muito valorizado pelos alunos, todos os alunos das turmas do 5º e 7º anos respondem de forma similar e positiva. Já na turma do 9º ano as opiniões repartem-se pelas diferentes opções (13,6% "gosto muito", 18,2% "gosto", 13,6 "não, nem desgosto", 31,8 % "gosto pouco e 22,7% "não gosto nada"). A recolha destas percepções confirma que de uma forma geral, o "gosto" dos alunos decresce à medida que os anos de escolaridade aumentam, atingindo níveis de indiferença e "não gosto" preocupantes nos alunos do 9º ano.

Considerando que as categorias - professores, turma, o ambiente da escola e os intervalos - são fundamentais para avaliar de forma genérica a escola e a percepção que os alunos tem da mesma, pretendemos compreender de forma mais detalhada, numa escala de um 1 a 5, como consideram os alunos estas quatro categorias.

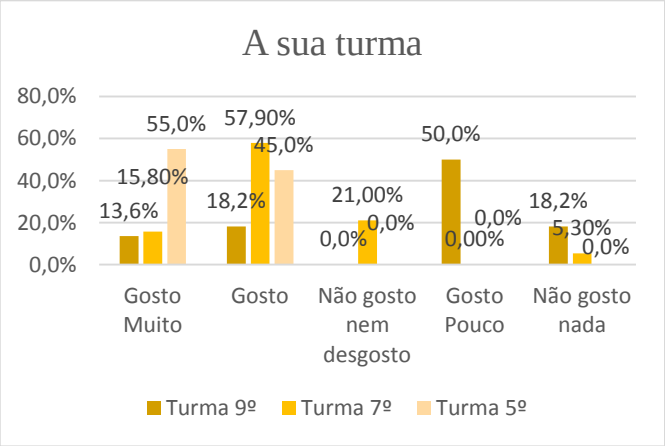


Gráfico 22. A sua turma

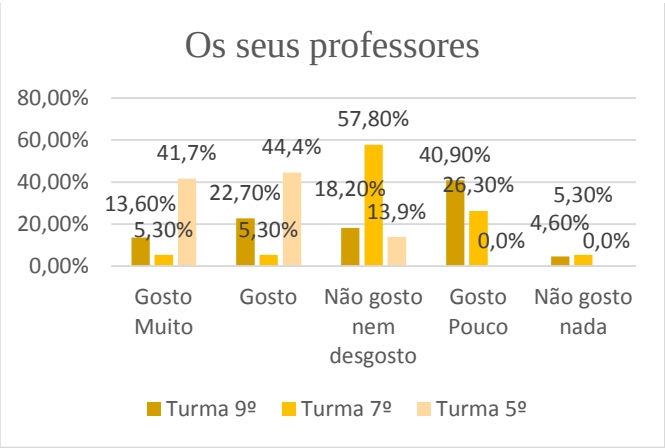


Gráfico 23. Os seus professores

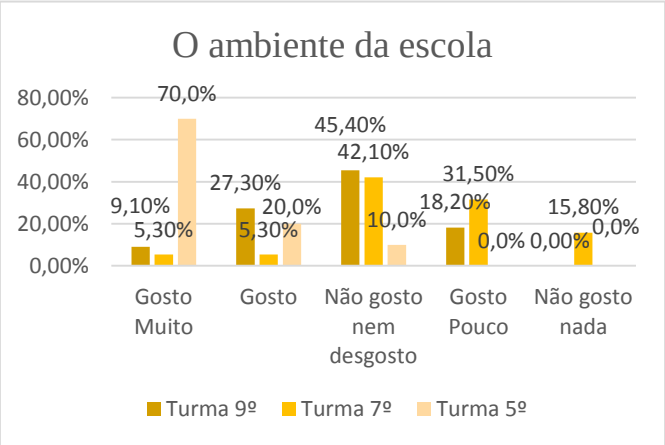


Gráfico 24. O ambiente da escola

Pela análise global dos dados, pode-se considerar que a turma do 5º ano é aquela que mostra um parecer mais positivo acerca da escola. Uma vez que 'gosta muito' da sua turma, dos seus professores e intervalos e gosta do ambiente na escola. Os alunos do 9º ano apresentam uma maior indiferença pela instituição, embora continuem a atribuir uma importância muito relevante aos professores e funcionários. De referir que estes alunos são aqueles que revelam maior percepção negativa relativamente à "sua turma". Como podemos verificar no gráfico 22 em que 50% das respostas incidem na opção "não gosto". Na turma do 7º ano aquilo que os alunos mais gostam são os colegas e os intervalos, revelando também a importância de professores e funcionários. Porém, importa referir a diferença da atribuição de importância aos professores, pois como podemos verificar no gráfico 10, 68.4 % dos alunos do 7º ano consideram que existem professores importantes para eles, porém quando perguntamos como consideram os "seus professores", verificamos uma percepção mais negativa. Ou seja os alunos reconhecem importância aos professores, mas significa isto que têm uma relação positiva com eles?

Estas respostas evidenciam a componente humana e relacional da aprendizagem e a importância da socialização escolar nos vários espaços e tempos, para além das salas de aula.

c) Motivações e Expectativas

Motivações

Neste ponto procedemos à análise de quais são as motivações que os alunos trazem para a escola.

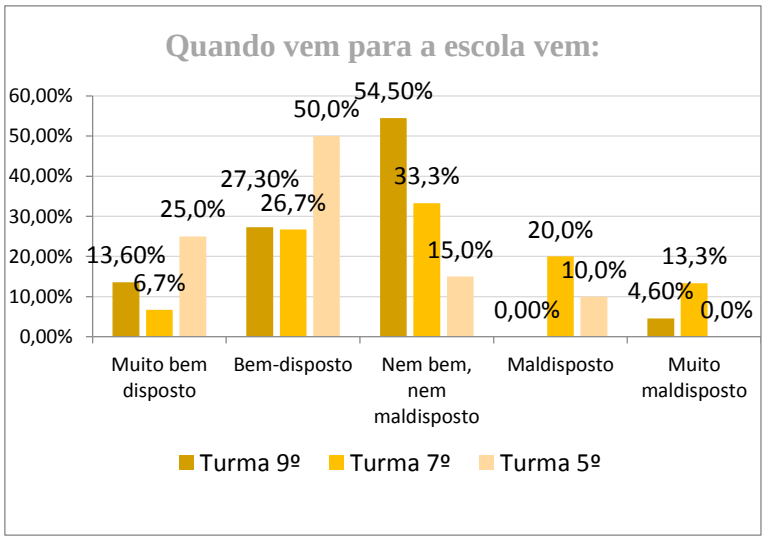


Gráfico 25. Quando vem para a escola vem:

De uma forma geral podemos considerar que os alunos vão para a escola motivados, como podemos ver no gráfico a seguir, em que a maioria dos alunos vão para a escola bem-dispostos especialmente os alunos do 5º ano.

Assim, relativamente à disposição que levam para a escola podemos observar que 75% dos alunos do 5º ano vão para a escola bem-dispostos e um decréscimo manifesto nos alunos do 7º e 9º anos. De referir, a reserva de posicionamento nas respostas dos alunos dos 9ºano.

Expectativas

Sabemos que as expectativas dos professores, famílias e alunos influenciam os percursos de aprendizagem, o clima de escola e as interacções entre uns e outros.

Deste modo pretendemos saber a percepção que os alunos têm relativamente à diferença positiva que os adultos e eles mesmos poderiam fazer na escola. Os alunos assinalam aspectos como a forma de actuação, o tipo de comunicação, a forma como os professores leccionam os conteúdos e gerem as dificuldades de cada um dentro da sala de aula, esperando que estejam mais e melhor atentos e interventivos.

> "Podiam ser mais… respeitadores. Eles deviam perceber que, têm vários alunos. Vários tipos diferentes. Vários… varias personalidades. Porque há professores que têm… que querem trabalhar numa linha recta mas às vezes não percebem que têm que fazer uma curva para chegar àquele objectivo com aquele aluno. **(P7)** (In Focus grupo)
>
> Alguns alunos referem ainda o tipo de comunicação que os professores deviam ter com os pais, bem como o seu apoio perante os filhos.
>
> Os pais deviam dar mais apoio aos filhos…**(P3)** Os professores explicarem aos p ais frente a frente. **(P9)**" (In Focus grupo)

Sabemos que alunos considerados problemáticos provocam um enorme cansaço e desgaste e que é preciso ter conhecimentos, vontade e energia para gerir emoções e conflitos dentro e fora da sala de aula. Contudo, é muito importante que o diálogo com os alunos seja cuidadoso e se transforme em algo positivo. Pois como podemos verificar na recolha de informação das entrevistas, os alunos percepcionam claramente que tipo de expectativas os adultos criam em relação a eles.

> "**S -** Gostava que os professores não fossem «respondões», não exigissem tanto trabalho, que não a envergonhassem à frente dos colegas e que não dissessem «não tens educação em casa»." (in Entrevista Biográfica)

Ao questionarmos os alunos sobre aquilo que poderiam fazer de diferente, fica clara a percepção dos comportamentos desajustados. Mencionam que os colegas poderiam ter formas de actuação adequadas na escola e em sala de aula, bem como melhores formas de relacionamento com os seus professores assumindo, por vezes, um discurso próximo dos profissionais de educação.

> "Ter uma mente mais aberta em relação aos professores e auxiliares; **(P5)**
>
> Respeitadores; **(P8)** Estudar um bocadinho mais. Ter mais respeito pelos professores. **(P3)** Cumprir mais as regras. **(P6)** (…) os alunos reclamam com os professores, mas também não fazem para ter melhor desempenho escolar. Têm negativas. Reclamam com eles, mas depois… não fazem os trabalhos. (…) Não se esforçam. Deviam fazer o mínimo de esforço para terem conhecimento, porque não vale a pena tu quereres ter uma positiva numa matéria sendo que tu não fazes nada na sala com o professor. **(P5)** (…) Poder ouvir e calar. (…) O professor reclamou, tendo razão ou não tendo, eles têm que saber ouvir e calar (…) Têm que estar à espera que chegue a vez para falarem, não é falarem todos em cima uns dos outros (…)."(In Focus grupo, 2017)
>
> "O - Como consideras o teu comportamento dentro da escola?
>
> S – Ruim! Péssimo! Mau!" (In Entrevista Biográfica)

Alguns alunos não conhecem e não cumprem as regras que era expectável conhecerem, ou porque não sabem e não se interessam por saber, ou porque há uma impulsividade que não se controlam; ou porque as suas vidas 'fora da escola' são muito atribuladas e têm referências muito diferentes da cultura-norma que a escola representa; ou porque na escola os profissionais não acolhem, nem os ajudam a desenvolver outros padrões de comportamento (também pelo exemplo) e outras expectativas mais positivas sobre os seus próprios futuros.

"**O** – Em que situações perdes o controlo.

S- Quando falam da minha família. Quando me chamam nomes.

O - E porque ages assim?

S -Não sei o que me leva ao descontrolo." (In Entrevista Biográfica)

Contudo, importa reter que por vezes em casa, as regras são diferentes, ou existem de forma diferente daquilo que a comunidade escolar deseja ou impõe.

Porém, não nos podemos fixar apenas num eixo. A não conformidade do aluno com as regras da escola interfere na compreensão dos seus comportamentos, valores e crenças por parte da escola.

Os alunos não devem ser classificados de maneira simplista, entre bons e maus, só porque sim. É preciso entender que existem alunos com percursos de vida difíceis, que vivem desmotivados e nem sempre encontram um sentido para a sua frequência na escola.

> "Não tem heróis. É uma menina sem expectativas positivas, sem esperança e com carência afectiva. Sem compreensão de si mesma, sem objectivos, sem motivação e sem nada a alcançar. … Não gosta da sua imagem, sente-se incomodada, considera-se gorda e não gosta que os outros o digam. (…) O seu interior é frágil, triste e só. (…) Não se identifica com a turma." (…) (In Entrevista biográfica)

d) O que os alunos mais e menos gostam na escola

Tendo recorrido também à recolha da percepção de alunos em entrevista colectiva e entrevista individual podemos referir que a importância atribuída à escola é superior ao nível do envolvimento social dos alunos. Destacando as interacções sociais entre pares e os espaços e tempos onde estas interacções se proporcionam, os intervalos, estas são o centro da apreciação positiva da escola, porém alguns também referem a importância da interacção com os restantes membros da comunidade educativa nomeadamente:

> "**(P8)** Interacção com as pessoas; (…) interagir com os professores e os contínuos; **(P5)**, fazer amizades, jogar à bola **(P6)** conhecer novas pessoas, **(P9)** algumas professoras, alguns contínuos; **(P8)** (…) Das pessoas, algumas aulas, e… conviver com as colegas, fazer novas amizades. (…) É haver convívio entre os alunos. **(P7)**" (in Focus Grupo)

Também na apreciação negativa da escola destacam-se o envolvimento social e emocional dos alunos relativamente ao desagrado do tipo de comunicação que os professores têm com os mesmos. Os professores passam a ser contestados no tipo de relação que estabelecem, ou não estabelecem, com os alunos. As condições físicas da escola e a má conservação das infra estruturas são também aspectos que os alunos referem como negativos. De salientar, e não menos preocupante, é o facto de alguns alunos mencionarem as aulas como aquilo que menos gostam na escola. Na voz deles:

> "As aulas. (…)As diferenças ou indiferenças que alguns professores têm com os alunos. A falta de compreensão… e pensam que a vida dos alunos é mesmo só e apenas escola… não conseguem compreender… que os alunos não são só pessoas que estão aqui para estudar e ter boas notas. Também têm problemas fora da escola. **(P5)** Também há professores, por exemplo, a gente não percebe uma coisa, e eles não nos querem responder ou não nos querem ajudar. **(P4)** (…) Não gosto dos professores injustos. **(P8)** Os professores estão chateados com outras coisas… E depois descarregam em cima dos alunos. **(P1) S-** Não gosto da forma como falam comigo. (…) Quando toca e, às vezes, ficamos dentro da sala. **(P2)** Dentro das salas não há muitas condições… às vezes quando chove temos água dentro das salas, as cadeiras não estão propriamente boas, as mesas **(P7)**" (In Focus grupo e Entrevista Biográfica)

Quando falamos de aprendizagens formais estamos a falar de um aspecto central do ensino. Referimo-nos às aulas, às práticas pedagógicas e aos conteúdos curriculares. Em teoria, a escola serve para os aprenderem, contudo os resultados obtidos nesta investigação mostram-nos que os alunos têm uma apreciação negativa relativamente a este tipo de aprendizagens, nomeadamente às que deveriam ocorrer nas aulas. Existem alunos que referem também o aumento do nível de exigência pelos resultados escolares e a forma como se sentem condicionados e desmotivados caso não consigam atingir os resultados esperados.

> "**S –** O que me chateia mais nas aulas são as pessoas a reclamar por não fazer os TPC. S - Não gosto de matéria nenhuma. **O -** O que menos lhe interessa são as aulas. (…) Das pessoas, algumas aulas, e… **(P3)** Nos 5º, 6º e 7º anos eles não puxavam tanto, porque…

para além das matérias serem mais fáceis os professores eram… menos apegados. Agora eles estão a puxar bastante, porque é final de ciclo e eles, talvez na cabeça deles, devem estar a pensar que… se a… pessoa não der o 100% na matéria, automaticamente ela vai chumbar e o futura dessa pessoa está estragado. (…) **(P5)**" (In Focus grupo e Entrevista Biográfica)

Aprendizagens

Podemos considerar que o gosto por novas aprendizagens fazem parte das motivações que os alunos levam para escola.

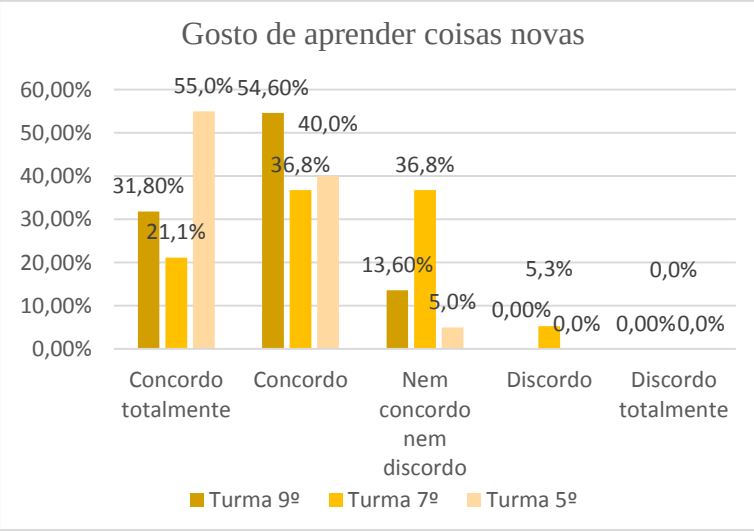


Gráfico 26. Gosto de aprender coisas novas

Relativamente ao gosto por aprender observa-se que a maioria dos alunos vão para a escola motivados porque gostam de aprender coisas novas. Como podemos observar no gráfico em que a maioria das respostas recaem na opção "concordo totalmente" e "concordo", com um decréscimo situado nos alunos do 7º ano. Sendo a escola um local de aprendizagens, numa época em que tantos docentes se queixam dos resultados escolares e depois de verificar o gráfico, importa reter que os alunos interessam-se por novas aprendizagens e pela apreensão de novos conhecimentos. Mas gostar de aprender coisas novas significa gostar das disciplinas? E como é que fica esta predisposição para aprender quando os alunos entram em conflito com as regras, os poderes e as expectativas que os profissionais de educação têm sobre eles?

Na entrevista de inspiração biográfica podemos verificar mais detalhadamente que a aluna até vai para a escola bem-disposta quando o seu humor lhe permite mas nem sempre isso é sinónimo de gostar das aulas e de outras ofertas educativas, nem de conseguir ter um comportamento adequado.

"**S** - Na escola, sinto-me bem, às vezes. Quando estou de bom humor. Quando estou chateada, não me sinto bem.

S – O que me chateia mais nas aulas são as pessoas a reclamar por não fazer os TPC. S - Não gosto de matéria nenhuma. O que menos lhe interessa são as aulas." (In entrevista biográfica)

Recursos educativos para além das aulas

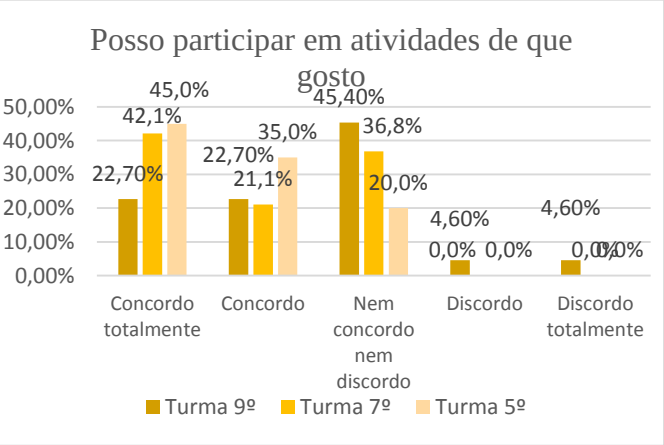


Gráfico 27. Posso participar em coisas que gosto

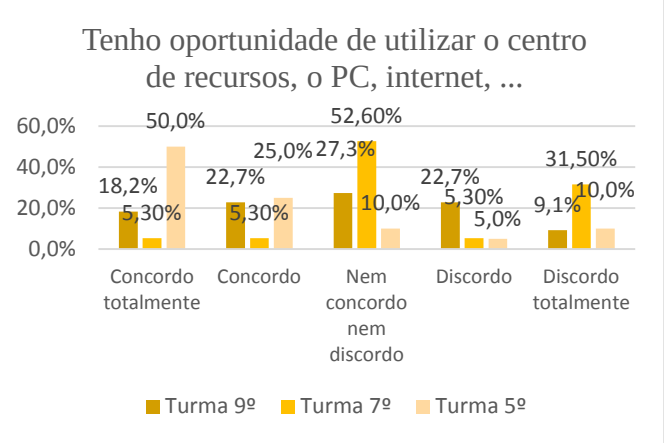


Gráfico 28. Tenho oportunidade de utilizar o centro de recursos, o pc, internet,…

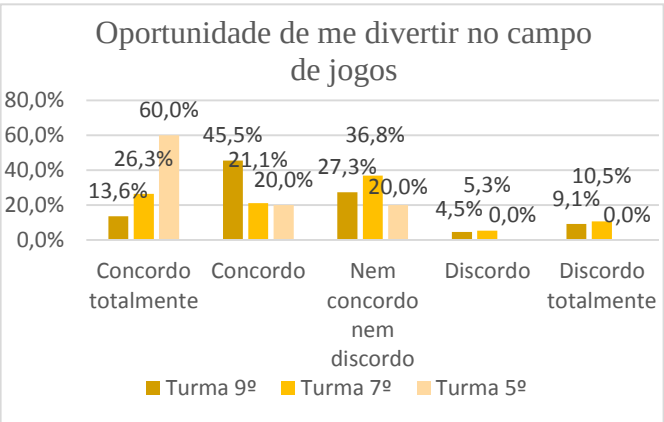


Gráfico 29. Oportunidade de me divertir no campo de jogos

Quanto à possibilidade de participar em actividades de que gostam e de se divertirem no campo de jogos, as respostas são maioritariamente positivas com 45% dos alunos a responderem afirmativamente. Nestes campos é preocupante o aumento do "não concordo nem discordo" que agrega respectivamente 45% das respostas dos alunos da turma do 9º ano e 36,8% das respostas dos alunos da turma do 7ºano.

À disponibilização de recursos na escola como utilizar os computadores, ir à Internet no Centro de Recursos, os alunos do 5º ano são os que se manifestam mais agradados com o acesso a esses recursos; inversamente, e não menos preocupante, os alunos do 7º ano são os que revelam ter menos oportunidades de utilização dos recursos disponíveis.

Tal como aparentam a ser aqueles que menos têm oportunidade de se divertir no campo de jogos.

Sociabilidades com os pares

Continuamos a verificar a importância que os alunos atribuem às interacções sociais com os pares. De uma forma global os alunos atribuem uma grande importância aos colegas e às relações que têm com os mesmos como fonte de motivação que levam para a escola.

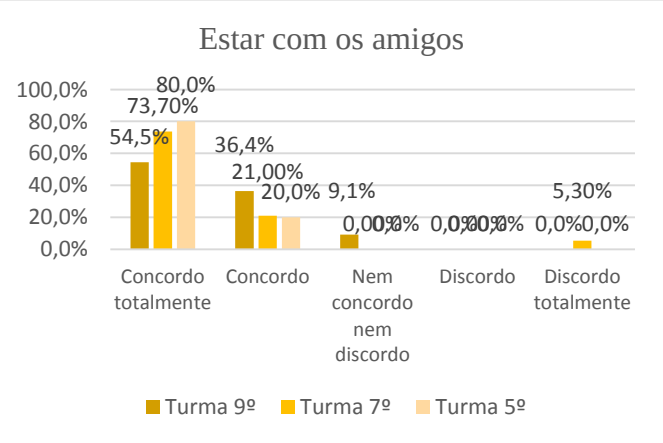


Gráfico 30. Estar com os amigos

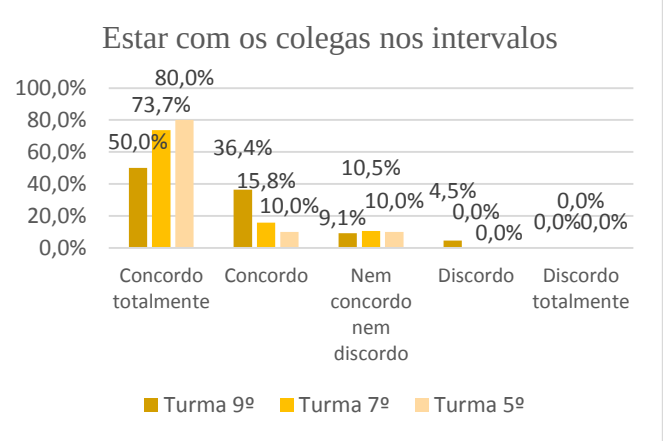


Gráfico 31. Estar com os colegas nos intervalos

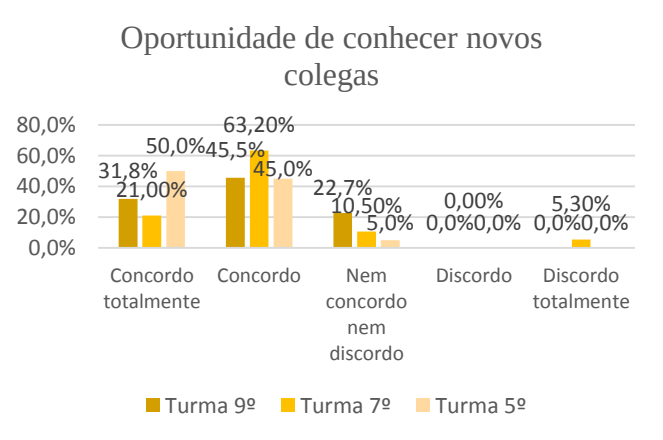


Gráfico 32. Oportunidade de conhecer novos colegas

Relativamente às sociabilidades com os pares, em particular, a estar com os amigos e com os colegas nos intervalos e à oportunidade de novos conhecimentos interpessoais, a percentagem é bastante alta para os alunos das turmas dos três anos lectivos, embora com um decréscimo evidente do 5º ano para os outros anos de escolaridade.

Os alunos do 9ºano sobem a valorização da oportunidade de conhecimento de novos colegas.

As interacções entre pares nestas idades são fundamentais, o que de algum modo corresponde à entrada destes alunos na adolescência, onde os pares assumem uma importância determinante na construção da identidade e no desenvolvimento global dos alunos desta faixa-etária.

Disponibilidade de ajuda

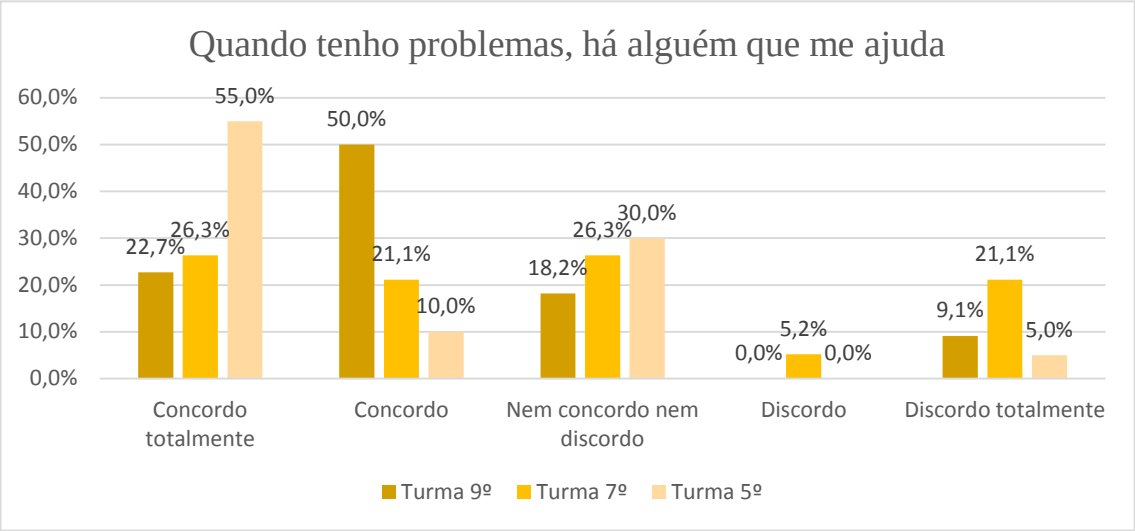


Gráfico 33. Quando tenho problemas, há alguém que me ajuda

No que concerne à disponibilidade de ajuda observamos uma diferença na análise dos dados entre os alunos entrevistados por questionários e os alunos da entrevista colectiva. Quando verificamos a percepção de disponibilidade de ajuda, observamos que em caso de necessidade os valores sobem bastante quer ao nível do 5º ano, quer ao nível do 9º ano. O que, de alguma maneira, nos faz acreditar na confiança que os alunos depositam nos adultos da escola. Porém, analisamos uma acentuada descida nos valores da turma do 7ºano. Nos dados obtidos na entrevista colectiva, podemos constatar que existem alunos na escola que não estão satisfeitos com esta disponibilidade de ajuda por parte dos professores. Afirmando que:

> "Também há professores, por exemplo, a gente não percebe uma coisa, e eles não nos querem responder ou não nos querem ajudar. **(P4)** Por exemplo, devia haver mais ajuda. Mais apoios. **(P4)**" (In Focus Grupo)

Relação com adultos «educadores»

Em relação à percepção de que os 'professores são amigos', a maioria dos alunos inquiridos revela um relacionamento afectivo positivo com os professores.

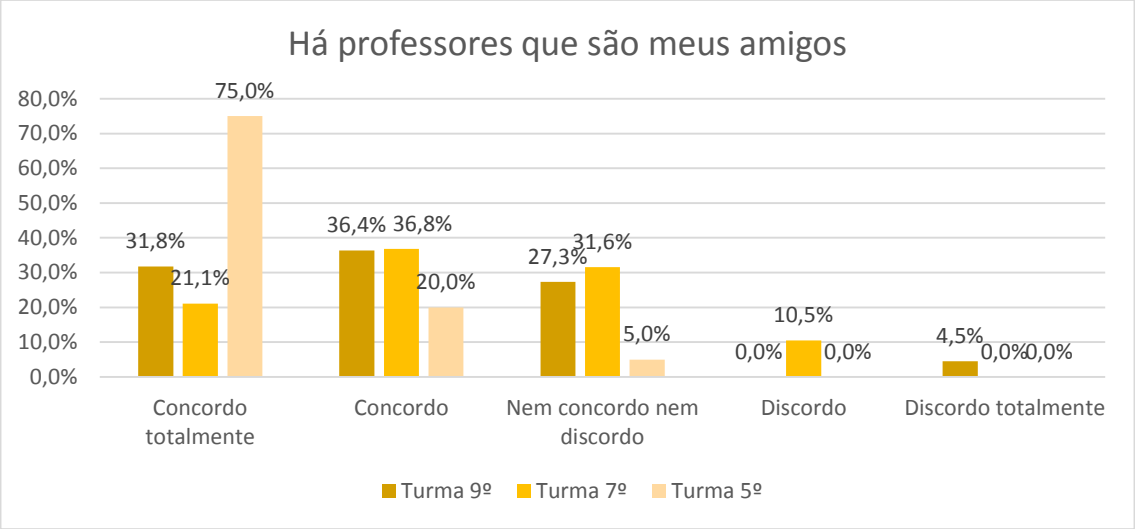


Gráfico 34. Há professores que são meus amigos

Como podemos verificar no gráfico 34 os alunos de 5º ano manifestaram-se novamente, com uma percentagem alta de 75% nas respostas a "concordarem totalmente". Os alunos dos outros anos de escolaridade atribuíram menos percentagem a esta variável. No *corpus* das entrevistas biográfica e colectiva, podemos constatar que os alunos mantêm uma relação afável com alguns professores, uma vez que consideram os professores importantes e amigos.

"S- Tem uma professora favorita, (directora de turma no 6º ano) diz que entende os alunos e sabe conversar com eles." (In Entrevista Biográfica)

No geral, os alunos desenvolvem uma perspectiva bastante consciente do que valorizam na escola, quer em relação às aprendizagens formais e informais, quer em relação às sociabilidades com pares e adultos da escola.

Sentimento de segurança

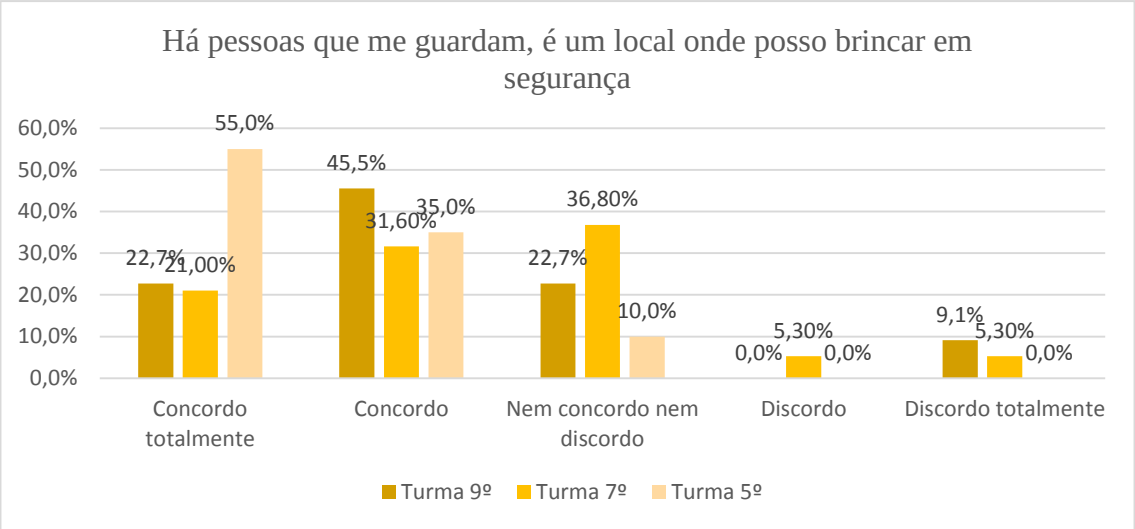


Gráfico 35. Há pessoas que me guardam, é um local onde osso brincar em segurança

Ao sentimento de segurança fora das aulas, as respostas concentram-se novamente no "concordo totalmente" e "concordo". Embora possam ser preocupantes as percentagens de respostas que revelam sentimento de não segurança ou de indiferença ou não posicionamento.

5.1.2. Sobre a violência escolar

A percepção da violência prende-se com a subjectividade do conceito e a forma como é vivenciado pelos alunos nesta escola. Em resultado da aplicação de questionários e do tratamento da informação recolhida, de uma forma global, podemos referir que os alunos têm a clara percepção dos contornos e da permanência do fenómeno na escola.

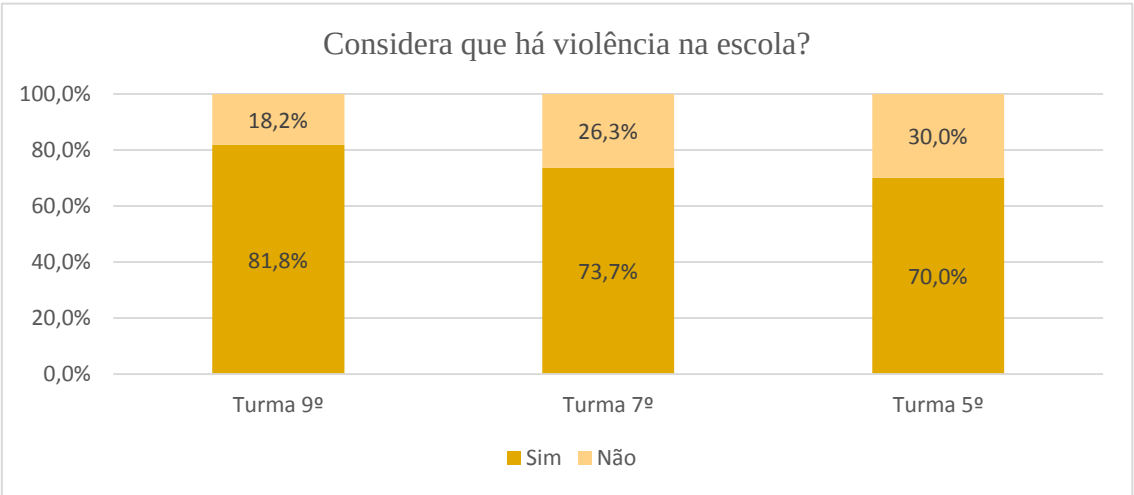


Gráfico 36. Considera que há violência na escola

Particularmente em relação à questão que tem a ver com a violência percepcionada na escola, temos uma larga maioria dos alunos inquiridos (70% do 5º ano, 73,7% do 7º ano e 81,8% d 9ºano) que consideram que existe violência na escola.

a) A violência não é toda igual (tipos)

Os alunos consideram que existe violência na escola. Parece inequívoca esta realidade. Quando procuramos detalhar, a variação nas respostas é maior. Vejamos:

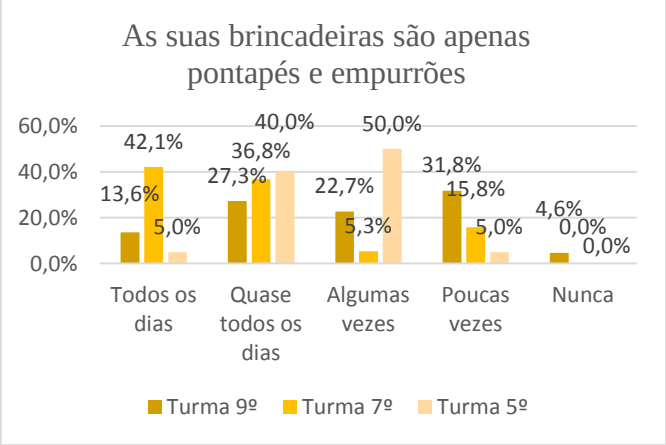


Gráfico 37. As suas brincadeiras são apenas pontapés e empurrões

- Em relação à 'brincadeira' com pontapés e empurrões, a percepção é alta, com 50% dos alunos do 5º ano a responderem "algumas vezes" e 40% "quase todos os dias". As respostas dos alunos do 7º e 9º anos embora com diferentes percentagens, evidenciam percepções semelhantes.

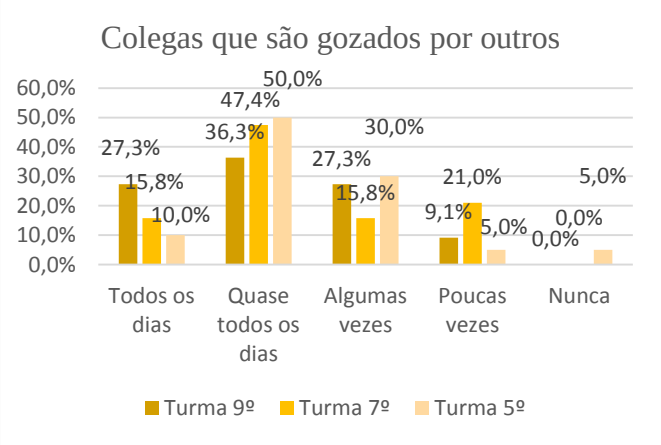


Gráfico 38. Colegas que são gozados por outros

- Em relação ao "gozo" por outros colegas repete-se o padrão com ainda maiores percentagens de alunos de todos os anos a referir esta prática "quase todos os dias".

~

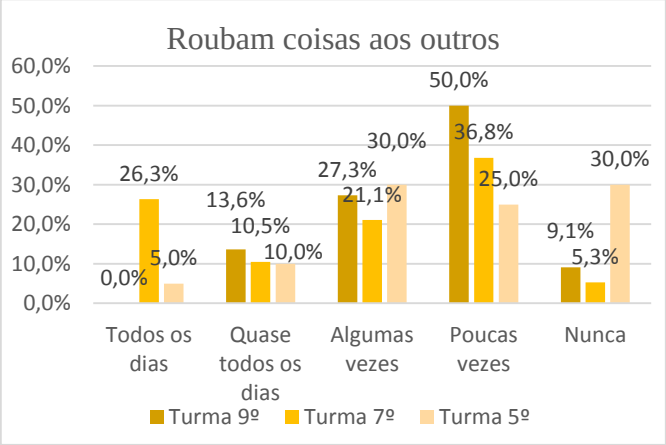


Gráfico 39. Roubam coisas aos outros

Em relação aos roubos entre alunos, as respostas estão mais distribuídas com percentagens mais expressivas. (50% para o 9º ano, 36,8% para o 7º ano e 25% para o 5º ano); apesar de ser uma prática que maioritariamente é referida como pouco frequente assume percentagens bastante altas se somarmos a sua existência na variação de frequência.

Contudo alguns alunos sobretudo do 5º e 7º ano de todos os anos ainda referem que é uma prática de "quase todos os dias" ou de "todos os dias".

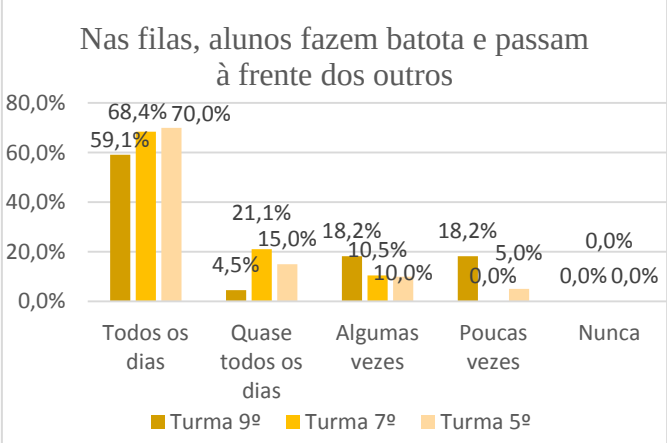


Gráfico 40. Nas filas, alunos fazem batota e passam á frente dos outros

- Em relação à "batota nas filas" as respostas ainda são mais unanimes, com altas percentagens e referindo que é uma prática de "todos os dias".

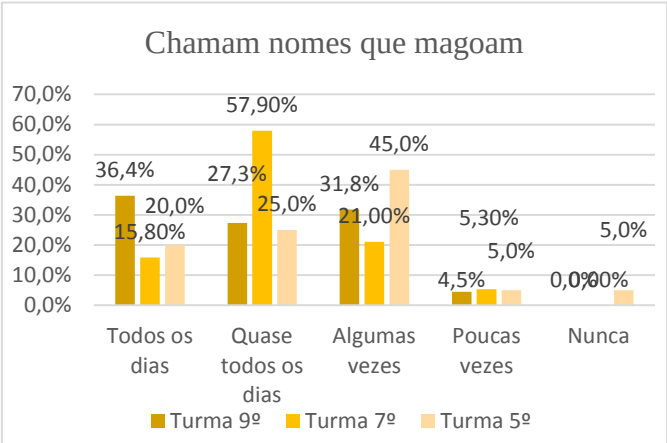


Gráfico 41. Chamam nomes que magoam

- Em relação ao "chamar nomes que magoam" é evidente a percepção dos alunos que responderam ao questionário em relação à admissão de que esta prática acontece.

A quase totalidade dos alunos do 5º ano (90%) refere isso mesmo variando apenas a percentagem

com que acontece: "algumas vezes" para 45%, 25% para "quase todos os dias" e 20% para "todos os dias", seguido de "algumas vezes" e "todos os dias".

Nas respostas do 7ºano a maioria (58%) "responde quase todos os dias", seguido de "algumas vezes" e "todos os dias" num total de 94,7%. Nas respostas do 9º ano, existe um maior equilíbrio na variação entre "todos os dias" (36,4%), "quase todos os dias" (27,3%) e "algumas vezes" (31,8%).

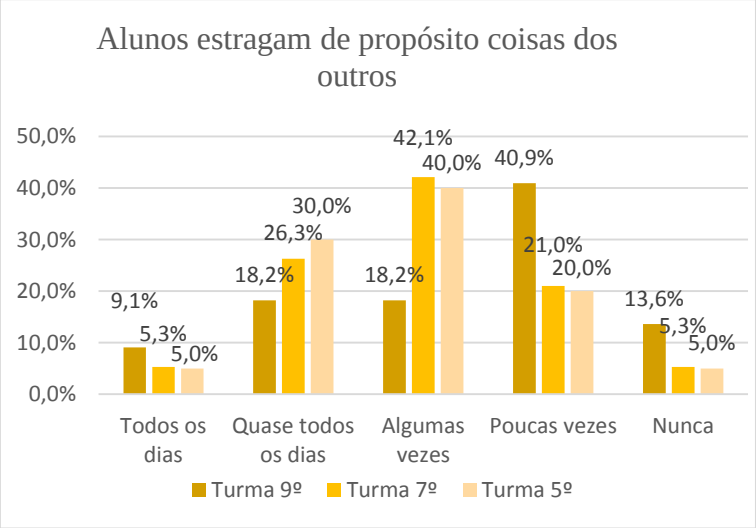


Gráfico 42. Alunos estragam de propósito coisas dos outros

Relativamente a "estragarem de propósito as coisas dos outros", verifica-se que a maioria dos alunos identifica esta prática – apenas 25% das respostas do 5º ano, 5,3% do 7º ano e 13,6% do 9ºano referem "nunca" aconteceu tal experiência.

Grande percentagem de alunos dos três anos de escolaridade distribuem a maioria das suas respostas por "algumas vezes" e "quase todos os dias".

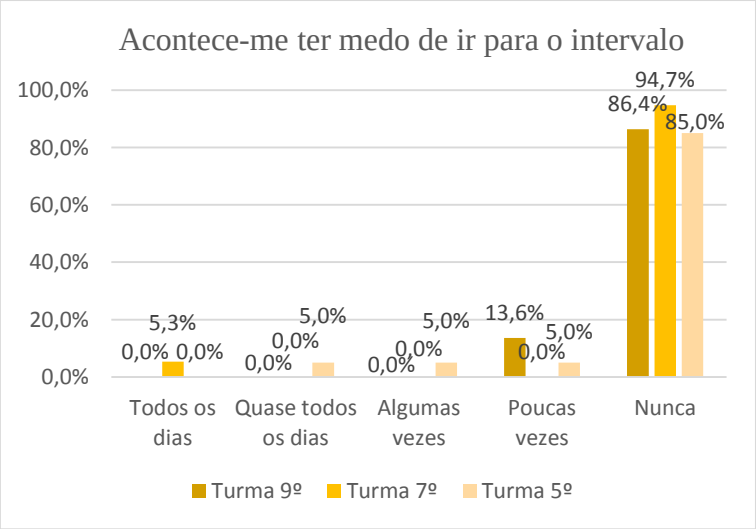


Gráfico 43. Acontece-me ter medo de ir para o intervalo

- Em relação à admissão do "medo de ir para o intervalo", maioritariamente os alunos inquiridos respondem "nunca", com percentagens muito semelhantes entre os três anos lectivos.

Este dado questiona-nos – será que os níveis de violência não são suficientemente altos para inspirar medo? Será que é difícil admitir o medo? Será que existe uma espécie de

banalização da violência entre os jovens? Ou os factores satisfatórios e protectores da convivialidade entre pares permitem equilibrar os efeitos dos comportamentos violentos?

Os alunos mais velhos são acusados de bater sem motivo, exercendo este comportamento abusivo nos mais novos, como se de uma brincadeira se tratasse. As principais vítimas são os alunos mais frágeis fisicamente ou que demonstram vulnerabilidades ou medo.

A turma do 7º ano é a que apresenta maior percentagem no que concerne à verificação de roubos, apesar de não ser frequente.

Quando questionados sobre a frequência da violência com que lidam com mais regularidade, as respostas são unanimes em considerar que quase todos os dias se verificam as situações questionadas, assim como a violência verbal e danificação de bens materiais.

De referir que existe uma opinião consensual relativamente às filas existentes na escola. Grande parte destes alunos afirma que existe batota nas filas, uns passam à frente dos outros. Consideram que chamar nomes, fazer batota e passar à frente nas filas é algo que acontece diariamente.

Estas práticas violentas constituem uma espécie de rituais negativos que se auto-reproduzem, existindo alta probabilidade dos alunos que são vitimas passarem a agressores, propagando assim um clima de violência.

Em suma, podemos afirmar que as formas de violência que os alunos identificam na escola são o bullying, violência verbal e social. Afirmam que os alunos mais velhos batem nos mais novos. Os alunos da turma do 7º ano acrescentam ainda que os funcionários também são ameaçados. Os alunos do 5º ano referem que existem roubos, chantagem e violência física na escola visto que os alunos mais velhos consideram a "chapada e pontapé uma forma de brincar".

Tendo recorrido também à recolha da percepção de alunos em entrevista colectiva e biográfica sobre os tipos de violência que existem na escola, concluímos que os alunos identificam os mesmos tipos de violência: o tipo de "brincadeiras" praticadas pelos colegas; a violência verbal; o bullying; o poder que os mais velhos exercem sobre os mais novos e a batota nas filas do almoço e do bar.

> "Os mais velhos pensarem… que podem bater nos mais pequenos; **(P4)** Que podem mandar em tudo; **(P1)** Que podem mandar nos mais novos; … nós não fazemos uma

> coisa e eles batem-nos por tudo e por nada… **(P3)** Nas filas do bar ou do almoço, quando… alguns mais velhos… vêm e passam à frente. **(P4)** Como nós somos mais novos, eles passam à toa e se nós respondermos eles dão na boca… **(P4)** a personalidade de alguns miúdos, principalmente dos mais novos que agora são… muito mais abusados. (…) Eles perderam um bocado o respeito e… querem andar à porrada por tudo e… são mal-educados (…)." **(P7)** (In Focus Grupo)

Contudo, os alunos entrevistados colectivamente consideram ainda outros aspectos como violentos protagonizados por parte dos adultos da comunidade escolar: a violência psicológica; a força exercida dos adultos sobre os alunos; a forma como falam com eles em situações de conflito e a carga horária lectiva.

> "O tom de voz com que falam connosco. A violência mentalmente. (…) **(P8)** os professores também não têm direito de… pegar no braço do aluno com força, como já aconteceu na minha turma, e levar para fora. Porquê? Só tem que chamar o aluno e levá-lo. Não têm que… pegar no braço com força. **(P3)** Às vezes, nos intervalos, uns brincam com os outros, mas há sempre uns que exageram. **(P10)** Eu vejo bastante violência verbal. **(P8)** No refeitório também acontece… auxiliares também agarrarem com força nos braços dos alunos. **(P4)** A carga horária. É muita carga horária. A gente tem dias que entramos as oito e meia e só saímos às cinco e meia… e temos 45 minutos para comer. Não temos o… tempo para ter o nosso espaço. Porque chegamos a casa… estudamos ou fazemos os TPC´s." (In Focus Grupo)

A entrevista de inspiração biográfica à aluna problemática vem reforçar a percepção sobre a existência do fenómeno, indicando também a sua participação em alguns dos tipos de violência referidos. A aluna afirma que há violência na escola nomeadamente o bullying, muitas vezes responde de forma agressiva aos adultos da escola, entra em conflito com os colegas, acabando por agredi-los física e verbalmente.

> "S – Muitos alunos gozam com outros. Tiram materiais que não lhes pertencem para brincar com eles.
>
> O – Fazes parte?
>
> S- Mais ou menos. (Responde envergonhada)
>
> O – Costumas provocar alguém sem te provocarem a ti?
>
> S- Às vezes… Dá-me vontade." (In Entrevista Biográfica)

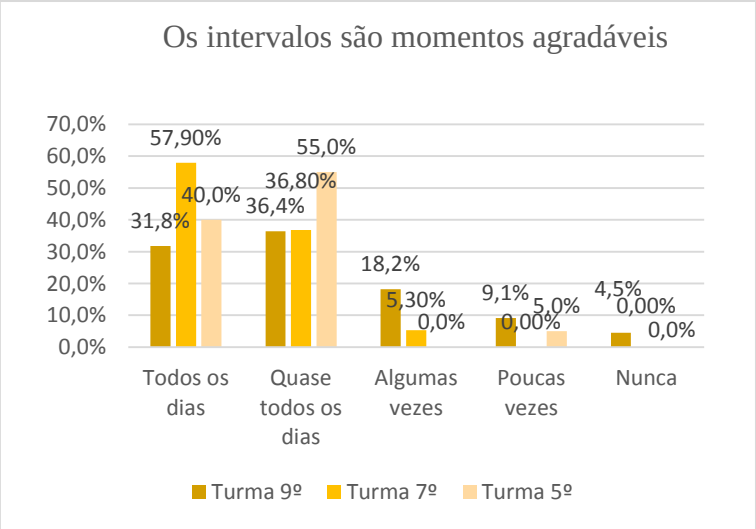


Gráfico 44. Os intervalos são momentos agradáveis

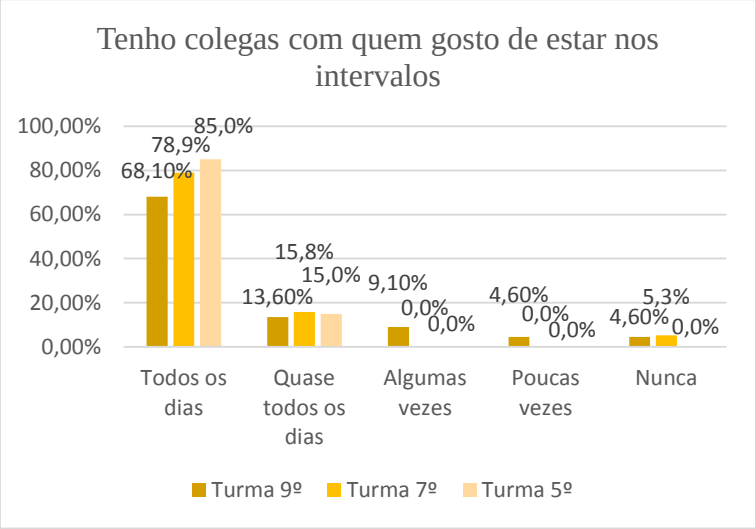


Gráfico 45. Tenho colegas com quem gosto de estar nos intervalos

Os tipos de violência identificados pelos alunos ocorrem nomeadamente nos intervalos, uma vez que é um tempo e espaço onde os alunos se encontram sem vigilância. Assim e porque é nos intervalos que existem mais episódios de violência analisamos detalhadamente este indicador.

A este propósito, os alunos inquiridos referem maioritariamente que os "intervalos são momentos agradáveis" todos os dias ou "quase todos os dias" e também que a esmagadora maioria dos alunos de todos os anos reconhecem ter colegas com quem gostam de estar nos intervalos todos os dias.

Desta forma, aquilo que uns consideram violento, outros podem não considerar. Para alguns este tipo de episódio faz parte das suas vivências e da dos colegas. Assim, os alunos verificam a existência do fenómeno contudo parece que o vivenciam como alguma «normalização».

A prática destes acontecimentos classificados como violentos não é algo de novo, sendo consensual que os alunos verificam a sua existência na escola. Alguns poderão ser relativizados, empurrões e zangas, porém não se trata de uma aceitação passiva destes acontecimentos mas a consciência que este tipo de fenómeno tem níveis de gravidade diferentes e que carecem de intervenção correctiva e preventiva.

b) Factores de risco e factores protectores

Com a recolha de informação do presente estudo podemos identificar a existência de factores potenciadores e inibidores da violência escolar.

Procedemos a uma análise mais detalhada da informação recolhida com a aluna dita problemática Contudo, não pretendemos afirmar uma lógica directa causa e efeito, nem generalizar. Certamente existirão alunos ditos problemáticos em que os factores referidos não têm qualquer tipo de relação com os seus comportamentos. Mas na informação recolhida parece-nos que estamos perante factores bastante relevantes.

Factores de Risco

Neste caso consideramos factores de risco o afastamento precoce da mãe, dos seus pais e meio natural de vida se a ausência por morte da figura de referência parental (o avô por afinidade), a ausência de uma infância feliz sem responsabilidades e sem a imposição de regras contribuíram para que *S* crescesse e depressa se tornasse numa menina em conflito com ela e com quem a rodeia.

> "Em 2016, o avô adoeceu, o que a preocupou bastante, acabando por falecer. (…) Cedo começou a tratar de si e dos outros, cedo começou a realizar tarefas domésticas (…). Cresceu como uma pequena adulta, que toma decisões, que confronta os adultos e que resolve os problemas à sua maneira (…) Aprendeu a não necessitar de ninguém, nem sob a forma de autoridade nem sob a forma de afecto. (…) A avó foi perdendo a capacidade de se afirmar perante a neta. (…) Revela uma incapacidade de adaptação e gestão emocional no ambiente social escolar, tendo consciência do seu comportamento. (…) Tem dificuldade em perceber que é preciso respeitar os outros e que a escola é um local de trabalho e de regras (…) Vive constantemente num conflito interno sobre a sua relação com a mãe biológica, que não vê desde os três anos (…)." (in Entrevista de Inspiração Biográfica)

Podemos considerar estes factores de risco como factores familiares, de contexto social vulnerável (com imigração e pobreza) e individuais (de conflito consigo e com tudo o que na escola a agrida e ela agride). Mas também consideramos factores de risco a falta de atenção da escola às particularidades de S, a distância com a família e a vontade de se livrarem de alunos-problema que baixam as médias escolares. Porém, existem outros aspectos mencionados pelos participantes do estudo, alunos e agentes educativos, que podemos considerar como factores de risco para a existência da violência escolar.

A escola carece de uma supervisão adequada por parte dos adultos nos espaços escolares, nomeadamente no recreio para poderem actuar ou prevenir.

Os alunos mostram o seu desagrado em relação aos equipamentos inadequados e às infra-estruturas degradadas, bem como a inexistência de ofertas de espaços de convívio apelativos à faixa etária existente na escola. De referir, que muitos destes alunos procuram na escola um ambiente mais calmo e com melhores condições físicas do que os seus meios sociais de origem. Desta forma a escola poderia ser um local físico limpo, arranjado e esteticamente apelativo, diferente do que eles têm acesso.

Os programas curriculares desadequados aos interesses dos alunos e o excesso de carga horária sem ofertas lectivas não formais, contribuem para a desmotivação destes alunos face à escola. Aspectos que se reflectem na produtividade, na concentração e na postura dos mesmos.

> "É que nós ainda não temos uma escola adequada às necessidades da população que a frequenta. **(Ent. 3)**
>
> "A forma de comunicação que os adultos adoptam com os alunos e a não compreensão dos seus valores e características podem contribuir para a existência de conflitos entre os mesmos. O tipo de comunicação que se estabelece com os alunos pode determinar formas de actuação, ajustadas ou desajustadas. Por fim, a aplicação de medidas disciplinares inconsistentes como a suspensão dos alunos.
>
> (…) Descrevem o que é que aconteceu, têm uma ficha par descrever e depois é-lhes aplicada uma sanção. Normalmente é para irem para casa. E eu acho que a gente por aqui não vai a lado nenhum. (…)" **(Ent.2) (**In Entrevista Agentes Educativos)

Factores Protectores

Consideramos factores protectores a família alargada da menina, que de alguma forma sempre se preocupou com ela, a avó e o seu afecto e preocupação pela neta e o avô por afinidade, bem como o sentimento de respeito que a aluna revela por alguns familiares.

> "**S** – «Fico feliz por ter vindo com a avó. A mãe não tem condições. Estou grata à avó.» **O**- (…) S tem uma família (tios, primos e avós) que, de certa forma, sempre cuidaram dela e S considera que tem uma boa família. (…) O avô (por afinidade) foi uma figura muito importante na sua vida, ela respeitava-o, obedecia-lhe e gostava muito dele. (…) Outros familiares, como a tia ou a madrinha, têm procurado ajudar a avó num papel de maior controlo (…). Ela tem um profundo afecto pela neta (…)

> **O-** «Quem é que tu respeitas mais na tua família? S- A minha tia.»" (In Entrevista Biográfica)

Outros aspectos que podemos considerar factores de protecção são o sentimento que os alunos demonstram por alguns professores e as relações sociais que estabelecem com os pares nos intervalos.

A existência de projectos de intervenção promotores da integração e da inclusão dos alunos, resultantes da criação de estratégias sustentadas com as direcções dos agrupamentos.

> "Diminuíram, diminuíram as, as situações de risco, diminuíram as pessoas que procuravam os alunos exactamente para actividades ilícitas, diminuiu (…) isto foi graças a uma estratégia integrada de intervenção sustentada pela Direcção do Agrupamento e pelos parceiros da comunidade." (**Ent3**. In Entrevista Agentes Educativos)

Salienta-se ainda como factores protectores o que os alunos identificaram com `o gosto por aprender`, `o gosto por alguns professores/funcionários e técnicos` que fazem a diferença por `estarem com os pares', 'por apesar de tudo ainda acreditarem que a escola lhes pode trazer algumas ferramentas para futuros melhores do que os seus contextos de origem'.

c) Sugestões para diminuir a violência escolar

Para diminuir a violência os alunos apelam, para a existência de mais funcionários nos intervalos para poderem intervir mais rapidamente; para, sensibilizar os alunos com a realização de debates sobre o tema de violência, bullying e educação cívica; e também referem que os agressores devem ser castigados e os pais devem ser advertidos.

Os alunos do 7º ano referem que o SATA se deve afirmar mais enquanto gabinete de apoio ao aluno pois consideram a sua tarefa ineficiente e sugerem que exista polícia dentro da escola.

Os alunos do 5º ano afirmam ainda que os agressores deveriam ter suspensão imediata.

Quando perguntámos aos alunos o que mudariam na escola, falam do espaço físico e em grande parte, os alunos elegem a melhoria das infra-estruturas, pois estão degradadas. Outro aspecto que perturba o bem-estar dos alunos e que eles gostariam que mudasse são as filas do bar e do refeitório. Deveriam existir regras, serem claras e funcionais. Os alunos não estão satisfeitos com as refeições e na opinião deles têm falta de qualidade. Por fim, mudariam a direcção da escola uma vez que é benevolente com os agressores.

O problema da violência parece agravar-se pela passividade dos adultos, pela não prevenção e pela falta de sensibilização e actuações face ao problema.

A existência de poucos funcionários nos intervalos ou o facto de não cumprirem adequadamente a sua tarefa favorece a não identificação dos agressores em diversas situações. É relevante a falta de respeito dos mais velhos nas filas do bar e refeitório bem como as suas ameaças verbais.

No SATA para além de se castigar os alunos, poderia agir-se mais eficientemente na escuta dos mesmos, principalmente dos mais novos, o que permitiria a diminuição dos acontecimentos relatados.

As práticas violentas, ritualizadas e quotidianas entre os alunos constituem um traço forte do clima da escola, fora da sala de aula. Estas práticas parecem acontecer com alguma impunidade e parecem relativamente invisíveis para os adultos responsáveis e respectivos órgãos de gestão escolar para garantir a ordem e a segurança dos alunos.

Foi emocionante constatar a consciência que os alunos têm deste fenómeno, a sua disponibilidade para encontrar soluções que diminuam o problema e a resiliência que efectivamente demonstram em relação ao convívio e às amizades que sentem como agradáveis nos intervalos.

5.1.3. Sobre a gestão e práticas educativas - Uma escola que querem diferente

Perceber o que os alunos mudariam na escola poderá ser um caminho a percorrer para pensar em práticas educativas que se adeqúem às suas necessidades.

A escola deve ser um local onde os alunos se sentem bem, deve ser uma resposta promissora para o seu sucesso individual e social. Acreditando que é possível mudar e melhorar (organização aprendente) recolhemos a percepção dos alunos entrevistados relativamente a uma escola diferente.

Assim, observamos que para ter uma escola diferente os alunos mudariam as infra-estruturas da escola caso como mobiliário em melhores condições e adaptados às suas condições físicas, uma escola onde existisse uma sala de convívio com recursos lúdicos ajustados às idades, com mais apoios, onde as disciplinas de Matemática ou Português não fossem razão para as retensões de ano. Uma escola onde as relações sociais com os professores fossem de maior qualidade, onde os professores ouvissem os alunos e pudessem ser 'amigos', ou seja, atentos e empáticos. Uma escola onde estivesse presente um clima positivo, de confiança, um espaço onde os alunos se sentissem

seguros na resolução dos seus problemas. Uma escola onde a planta ou a disposição da sala de aula, a matéria ou os conteúdos, os horários e os professores fossem diferentes, onde a diferenciação pedagógica e o trabalho por projecto fossem possíveis. Onde a exigência de trabalho igual para todos (a que alguns alunos têm dificuldade em dar sentido) não fosse o foco principal, mas sim a criação de espaços educativos onde os alunos pudessem aprender, ao seu ritmo e com professores que fossem referencias positivas.

> "Play 4 para fazer torneios **(P1)** Uma escola menos exigente. **(P6)** Uma escola mais… tipo nova; Melhores condições físicas**. (P1)** esta escola devia ter uma sala só para os alunos, tipo… sala de jogos; **(P8)** Sala de convívio. **(P2)** (…) salas mais bem estruturadas, cadeiras mais confortáveis, mesas como deve ser, adequadas aos alunos. **(P3)** (…) Fazer as coisas adequadas à estrutura dos alunos. Por exemplo, um aluno mais gordinho não cabe… entre a cadeira e a mesa. **(P5)** Por exemplo, devia haver mais ajuda. *Mais apoios.* ***(P4)*** Uma escola em que não chumbássemos pelo português e pela matemática. **(P9)** Uma escola mais… amigável. Em termos de podermos conviver mais… com os professores, em termos pessoais. Às vezes alguns professores não nos ouvem. Não querem ouvir os alunos ou… não querem conviver tanto com os alunos. Uma escola mais… familiar. Uma escola em que se a gente tivesse problemas familiares… pessoais… ou mesmo a nível escolar. A gente poder chegar ao pé dos professores e dizer (…), os professores chegarem lá e dizerem que está lá para nos ajudarem. Para nos darem uma mão, uma ajuda." **(P7)** (In Focus Grupo)

> **"S-** Na escola, mudava a planta da sala de aula, os professores, a matéria e o horário, para os alunos saírem mais cedo e terem mais tempo para estudar. Gostava que os professores não fossem «respondões», não exigissem tanto trabalho, que não a envergonhassem à frente dos colegas e que não dissessem «não tens educação em casa». **S-** Não gosto da forma como falam comigo." (In entrevista Biográfica)

5.2. A voz dos profissionais de Educação Entrevistados

5.2.1. Sobre a escola

a) Motivação profissional

Em resultado do tratamento da informação recolhida, de uma forma geral, podemos referir que estas profissionais se sentem motivados profissionalmente. Aquilo que as motiva são os alunos, a equipa de trabalho, o trabalho em equipa, o gosto pelo exercício da profissão, inovar no desempenho profissional, o facto de poderem fazer a diferença

na possível mudança de praticas pedagógicas dentro das salas de aula e que os alunos podem aprender através de actividades lúdicas, confiar que é possível fazer melhor na educação para ter um mundo melhor e de certa forma fazer a mudança.

> "**Ent1:**São os alunos. Ajudar os alunos e o grupo de colegas que tenho lá e que me apoiam bastante.
>
> **Ent.2:**E agora já percebem que através do lúdico ou do jogo eles conseguem adquirir o conteúdo. (…)é perceber que há professores titulares que fizeram este percurso connosco…e que uma equipa alargada resolve muita coisa. (…) Gosto de vir trabalhar, gosto de estar aqui, gosto de coordenar a equipa. (…). Tentar fazer o máximo de diferença com as crianças e com as famílias… e isso é assim o que me motiva mais.
>
> É fazer diferente, é inovar qualquer coisa, tentar lutar por algo que a gente acredite que não está bem, mas que a gente sabe que consegue fazer melhor (…).
>
> **Ent3:** (…) creio firmemente que a melhor arma para mudar o mundo é a educação e, portanto, acho que tenho um contributo a dar nesse âmbito e tenho esperança de que a minha passagem pela educação contribua para, pelo menos, promover em algumas pessoas esse (…) Mas o que me move é, sobretudo, a paixão (risos) e gostar muito desta área e acreditar que é possível fazer a mudança, sim." (In Entrevista Agentes Educativos)

Os significados e sentidos que estas profissionais dão ao seu estar na escola e ao seu agir parecem relevantes para a obtenção dos bons resultados que alcançam, não obstante cansaços e problemas complexos que enfrentam nos seus quotidianos escolares.

b)Preocupações

Com a recolha de informação junto das 3 profissionais de educação podemos constatar que existem preocupações referentes às suas escolas e de uma forma mais geral em relação à escola nos dias de hoje. Estas profissionais apresentam preocupações semelhantes e relatam que a escola não está adaptada à população que acolhe, está desactualizada, não está a cumprir adequadamente a sua função e precisa de ser repensada. A escola não acompanhou a evolução, os currículos e as estratégias pedagógicas não estão adaptadas aos actuais alunos.

Todos têm o direito à educação e a escola deve defender esse direito, como tal tem que avaliar as necessidades a que esta instituição está sujeita actualmente.

Interrogam-se sobre aquilo que vão fazer para dentro das salas de aulas, uma vez que os alunos não se interessam pelas disciplinas. Afirmam que boa parte dos professores estão desmotivados e se limitam a ir para a escola dar aulas sem criticar e pensar mas que é

preciso inverter esta realidade. Outra das preocupações é o facto dos professores se sentirem pressionados com os currículos e o tempo que têm para aplicar os conteúdos. Os alunos não têm tempo para vivenciarem as aprendizagens, vivem tudo muito rápido e não se concentram na realização das actividades. Os alunos não são ensinados a pensar. A escola funciona como uma fábrica, os alunos produzem mas não questionam. Estes profissionais interrogam ainda, quem vão ser estas crianças amanhã. Indicam também o excesso de preocupação da escola com os resultados escolares sem se preocuparem com outras questões relativamente aos alunos. O que importa são os resultados traduzidos em notas e não o desenvolvimento educativo dos jovens.

> **"Ent1:**Acho que a escola, neste momento, tem que se repensar, aquilo que a gente está a fazer em termos de, de educação e de cultura e de…não é grande coisa. (…) Eu limito-me (…) mantê-los calados vou debitando alguma matéria, mas actividades mais criativas não faço, nem pensar. Saltam-me em cima. Aquilo em que a escola se transformou não é aquilo com que eu sonhei, (…) a escola como nós a conhecemos não está adequada aos alunos que temos. Portanto, isto coloca-nos uma questão: estamos a fazer o quê? Com que finalidade?.(…) Eu faço de conta que lhes ensino e até acho que sim, que ensino e eles fazem de conta que aprendem, não aprendem nada, (…). É um sistema que está morto, está ultrapassado (…)eu sou um bocadinho anti-sistema, (…) mas sou crítica e os professores têm de ser críticos e o que acho é que a maior parte dos professores já deixaram de criticar, limitam-se a acordar, vir dar aulas, vir para a escola e não querem saber muito mais. Deixaram de pensar, mas nós somos pessoas, somos uma classe pensante, temos de pensar.
>
> **Ent2:** Eu acho que quem estrutura as disciplinas, os conteúdos… e a pressão que colocam nos professores, na forma de… dar aulas ou…[no timing muito acelerado com que dão os conteúdos, sem tempo para as crianças pensarem, interagirem, crescerem…] (…) Acho que é tudo tão depressa e a correr que não fica nada na cabeça daqueles miúdos e o gozo que tiram dali é muito pouco. (...) Os conteúdos são dados de uma forma… rápida, têm que ser dados, porque eu tenho que pôr no sumário (…) Nós não temos miúdos a pensar sobre as coisas. (…) Eu estudo para o teste, porque tenho que ter boa nota, porque o que a escola valoriza é 99% é a minha nota do teste. Ninguém quer saber das minhas outras questões. É o teste que vale e portanto ninguém pensa. (…) E aquilo que estamos a fazer não dá tempo para acabar, é tudo muito rápido (…) O que é que estamos a ensinar e de que forma é que estamos a ensinar (…). Ou… aquela ideia de que o professor transmite e a criança aprende e portanto o conteúdo está dado e eu ensinei.

> **Ent3:** É assim, eu acho que a escola está desadequada em relação às necessidades e à população que a frequenta. (…) A escola não acompanhou a evolução da sociedade e ela está desadequada, não é? Portanto, a escola tem que se modernizar (…) temos que defender o direito à educação, defendê-lo de uma forma firme, democrata e, e de facto como um direito e como um valor para as pessoas até ao 12º ano. E, portanto, as estratégias pedagógicas, as ferramentas pedagógicas, os currículos têm de se adaptar a esta, a esta realidade. (…) É que nós ainda não temos uma escola adequada às necessidades da população que a frequenta (…) As práticas não mudaram, as práticas não mudaram e as mentalidades não se mudam por decreto e, portanto, nós vamos ter mesmo que, que flexibilizar as ferramentas e as respostas sob pena de perdermos muitos alunos. (…)" (In Entrevista Agentes Educativos)

Apesar das preocupações expressas estas profissionais de educação implicam-se, não desistem e tentam fazer a diferença nos seus quotidianos escolares.

5.2.2. Sobre a violência Escolar

Relativamente à percepção sobre a violência, observamos que as profissionais de educação entrevistadas consideram existir violência nas escolas. Contudo, não observam episódios violentos graves nas instituições educativas onde estão inseridas.

Indicam que a violência é um reflexo da sociedade, ela existe e os jovens ditos violentos provêm de famílias onde a violência é uma realidade. Famílias desestruturadas e disfuncionais, sem regras, com jovens sem motivação pessoal, sem vontade de irem para a escola. Porém a violência também é um reflexo da própria escola.

E são os adultos e a escola que têm que fazer a diferença, criar um plano de intervenção para que os episódios de violência possam diminuir, pois os adultos e toda a comunidade educativa tornam-se responsável pela permanência do fenómeno. Podemos também considerar que os alunos que frequentam o 2º e 3º ciclo são aqueles que praticam actos de maior agressividade, nomeadamente com a banalização da violência verbal.

> "**Ent.1:** A violência escolar é um reflexo da sociedade, da violência da sociedade (…) O passatempo dos meus alunos é jogar uns jogos em que eles têm que fazer explodir casas, fazer explodir carros, atirar bombas, fazer não sei o quê, pronto…eles crescem com esta realidade, realidade de violência. Depois são, pelo menos no meu caso, são famílias desestruturadas, são casas de difícil gestão…hmm…famílias disfuncionais e a violência anda ali e eles chegam à escola e eles não nos respeitam. Não querem estar na escola,

portanto, eles não querem estar na escola, aquilo é um sacrifício para eles. (…) Eu não tenho grandes casos de violência física dentro das salas, nem dentro da escola, (…). E depois há a violência dos grupos, dos *gangs* e aí não são por questões muito graves. Geralmente é porque um diz que goza contigo por causa de um penteado ou uma roupa e depois eles chamam o grupo antagónico e depois encontram-se à porta da escola e depois agridem-se. (…) Acho que é a [violência] verbal e a física. (…)

Ent2: Violência… eu acho que ela não existe aqui nestas duas escolas [de º ciclo]. Existem situações de maior agressividade entre eles, de vez em quando, mas eu acho que são coisas que eu também fiz enquanto criança. (…) Não temos crianças assim com um grau de agressividade que seja difícil de trabalhar … que temos que estar sempre atentos porque alguém vai bater em alguém. Não temos. Onde é que eu vejo estes comportamentos assim… mais difíceis? No Agrupamento onde está o 2º e 3º ciclo. (…)

Ent.3: Há várias interpretações sobre o conceito de violência. Eu acho que há muito menos violência escolar do que aquelas…do que a dimensão que todos lhe querem dar, sinceramente, e acho que a violência é o reflexo, quando existe, é o reflexo não só da comunidade, como da família, como da própria escola (…) Esta escola há 4 anos atrás era mais violenta, era mais violenta claramente. Se nós desenharmos um plano estratégico de intervenção para a promoção do sucesso educativo, abrangendo, accionando todos os mecanismos possíveis e imaginários é possível diminuir a violência. Mas os adultos também promovem a violência e os adultos, como dizia o pedagogo João dos Santos, deviam ser o exemplo, porque devem educar pelo exemplo e acho que nós adultos temos um papel determinante nas instituições educativas, na escola, neste caso exactamente educando pelo exemplo e acho que muita da violência que existe em contexto escolar é da responsabilidade dos adultos…dos adultos e menos dos alunos, sinceramente (…) E esta escola claramente neste momento está muito menos violenta do que estava há 5 anos atrás. (…) Diminuíram, as situações de risco, diminuíram as pessoas que procuravam os alunos exactamente para actividades ilícitas, diminuiu (…) isto foi graças a uma estratégia integrada de intervenção sustentada pela Direcção do Agrupamento e pelos parceiros da comunidade. (…)" (In Entrevista Agentes Educativos)

a) Padrões de violência difíceis de inverter

As profissionais de educação mencionam diferentes e relevantes padrões difíceis de inverter com as práticas socioeducativas. Observamos assim, a violência verbal, a dificuldade que os educadores enfrentam na intervenção com a família das crianças com características agressivas, o papel da família bem como a compreensão dos seus limites

de participação na escola e por fim os comportamentos de risco gerados por problemas de saúde mental, tantos nas crianças como nos adultos, bem como a intervenção deficitária nesta área da saúde mental.

> "**Ent1:**há um tipo de violência muito, muito difícil de inverter. Vou dar o exemplo da minha escola que é a violência verbal, por exemplo. (…) e há uma violência permanente. (…) É das coisas que mais me agride, mesmo. É violento para mim. Isto deve ser difícil, acho difícil, porque percebi que os professores cada vez mais fazem que não ouvem, porque não conseguem lidar. (…)
>
> **Ent2:**Quando a gente não sente que… que há um parceiro do outro lado a querer fazer o mesmo caminho que nós. (…) Quando há um, dois, três comportamentos da mesma criança com agressividade, e que a família, por exemplo, não fica parceira e que a gente se sente a "bater no ceguinho" como se costuma dizer, quando é só um a querer fazer esse papel [fica mais difícil]. (…) Para mim, é o mais difícil, que é… convencer aquela família de que alguma coisa não está bem, (…) a criança está a ter aquele comportamento por outras questões que estão naquela família. (…) Agora estamos com outro problema, que é os pais a acharem que mandam na escola. Não são todos, são alguns, mas quando isto acontece é muito difícil a gente… tentar criar bem-estar para aquela criança e para aquele pai ou para aquela mãe. (…) O que é mais difícil de inverter? É isto… é o papel de cada um, perceber o papel de cada um. Estar atento. (…) Mas calma, não posso ir questionar tudo. E, agora, foi uma coisa que virou moda, já tivemos duas queixas. Os pais não sei por que razão em vez de virem falar com a escola, foram directamente à polícia e fizeram uma queixa. Há aqui qualquer coisa que não está a funcionar.
>
> **Ent3:**As mais difíceis são aquelas que são originadas pela saúde mental. Essa é a grande…neste momento como responsável por esta equipa multidisciplinar que intervém exactamente nos comportamentos de risco, digo-lhe que estamos a sentir que a maior dificuldade que estamos a sentir é intervir na violência originada pelas situações de, de…de saúde mental. (…)
>
> Acho que estamos a intervir inadequadamente, de forma desadequada na saúde mental desde o pré-escolar e, portanto, temos que ter…temos que tratar deste assunto de uma forma muito séria, porque esta é uma área que começa a ter uma dimensão elevadíssima nas escolas e eu tecnicamente sinto que nós precisamos de reforçar competências para intervir nesta área. Nós técnicos, nós adultos que estamos na área da educação, portanto, a violência originada pela saúde mental de todos, para mim, é a mais difícil. Porque a outra, a outra existe. (…)" (In Entrevista Agentes Educativos)

5.2.3. Sobre a gestão de autoridade na escola e práticas socioeducativas – estratégias pedagógicas utilizadas com sucesso

Dos resultados obtidos observa-se que a gestão, sobretudo a gestão de autoridade pode ser o caminho para que escola beneficie de um clima de aprendizagem favorável, onde situações de insucesso, abandono e indisciplina possam ser fortemente reduzidas.

As profissionais entrevistadas consideram que os professores desempenham um importante papel nesta gestão. Os alunos têm que perceber que na escola existem regras e que são os adultos quem manda, porém a comunicação e forma como se comunica é crucial para que a autoridade seja reconhecida e aceite e não apenas imposta.

As responsabilidades têm que ser partilhadas entre professores e alunos, bem como auxiliares. As profissionais mencionam que também é difícil gerir a indisciplina, não têm formação para tal, e sentem-se sozinhas nesta tarefa. Referem que os membros das Direcções deveriam procurar soluções, agir e empenharem-se mais nesta questão. Criar mais e melhores eixos de intervenção através de projectos que promovam o sucesso, combatam a indisciplina e violência escolar, de forma a promover as competências sociais e individuais dos alunos.

> "**Ent1:** (…) A indisciplina está sobretudo na mão dos professores. (…) Sinto que estamos um pouco abandonados, estamos um pouco largados à…ao que acontecer. (…) O que se passa na minha escola é grave. (…) a própria Direcção não sabe bem o que fazer com aquilo e, então como não sabe o que fazer, põe-nos nas nossas mãos. E nós vamos gerindo como podemos, mas não temos formação específica para lidar com a indisciplina, ninguém me ensinou. Tentamos fazer o nosso melhor, mas é muito difícil. Todos os dias temos problemas de indisciplina na escola…mas a todos os níveis. Todos os níveis! Faltas disciplinares, faltas de educação… conflitos… discussões, guerras…(…) É difícil de gerir. Acho que a escola não nos apoia muito, acho que a Direcção podia fazer um trabalho, se calhar, mais, mais empenhado se saísse mais do gabinete e viesse mais para as salas de aula e viesse mais para os corredores. Somos nós professores que temos de lidar com isso. (…)
>
> **Ent2:** (…) Portanto, esta questão da gestão da autoridade por parte do adulto com a criança, ela tem que ser mostrada.
>
> Eu acho que a criança tem que perceber que quem manda nas escolas são os professores e são os adultos. Sejam os auxiliares… eu acho que se tem que falar muito com eles sobre estas questões, do quem manda. O que não quer dizer que por mandar tenha sempre razão e que não tenha que pedir desculpa. E isto acontece muitas vezes com

> muitos adultos aqui nas escolas. Que é… colocar a criança num outro patamar qualquer… e dizer como eu sou adulto e eu é que tenho a razão comigo eu é que estou certo. Ele nunca tem razão. A minha experiência diz-me que aquela criança vai continuar a ter aqueles comportamentos e eu nem sequer vou perceber o porquê, muitas vezes, como são crianças até algumas muito adultas, a gente sente-se mal e não consegue dizer ao outro porque é que se sente mal e… isto tem que ser puxado. (…)
>
> (…) a forma que eu tenho conseguido que eles percebam o que estão a fazer e que deixem de ter alguns comportamentos mais agressivos é falando, falando, falando, falando e pondo cá fora (…).É muito difícil às vezes de gerir e de pôr um adulto a questionar-se também como é que ele gere a autoridade dentro da sala de aula. (…)e eu acho que o adulto se questiona pouco sobre… colocamos sempre no outro o problema do comportamento. Ou é o menino que é agressivo, porque é agressivo, coitado, nasceu mauzinho ou o pai ou mãe têm problemas lá em casa, ou existe outra situação qualquer e nunca colocamos do nosso lado (…).
>
> **Ent3:**defendo uma posição flexível, ecléctica e abrangente no que diz respeito à intervenção na promoção da disciplina. (…)
>
> Acho que a responsabilidade é partilhada, os professores têm responsabilidade, os alunos têm responsabilidade, as famílias têm responsabilidade e a comunidade também tem responsabilidade. E, portanto, nós aqui defendemos dois eixos de intervenção: na prevenção e na reparação. (…) São estes projectos que são promotores da integração, da inclusão destes alunos que estão…humm…menos, com problemas de integração, pronto, e com insucesso, sobretudo. (…) E é através destes projectos que nós tentamos promover a inclusão, promover o sucesso educativo, promover as competências pessoais e sociais, promover a vida positiva e o bem-estar. É criar um clima de aprendizagem favorável para todos, não é? Para a família, para os alunos, para os professores, para os assistentes operacionais, para a equipa técnica e por aí (…), não tenho dúvida nenhuma de que o caminho é este, é por aqui." (In Entrevista Agentes Educativos)

Ao observamos quais as estratégias sociopedagógicas que estes agentes utilizam com mais sucesso. Fica claro, que a forma como se aplicam os conteúdos em sala de aula contribuem para a motivação do aluno, uma vez que os programas não são apelativos a muita da população que a escola recebe actualmente. Desta forma é preciso que o professor seja criativo e que consiga motivar o aluno para a sua aula recorrendo a temas e a didácticas que mobilizem para o crescimento social e pessoal de cada um/a. Há outro aspecto muito importante a ter em conta, a empatia que o professor consegue criar com

os alunos e o tempo disponível que tem para cada um deles. Contudo, e tendo em conta o ritmo acelerado a que os professores têm que dar os conteúdos curriculares, torna-se difícil dedicar tempo de qualidade a cada aluno individualmente. Revelam que gostariam que o método tradicional de leccionar os conteúdos em sala de aula mudasse, e que temos bons exemplos de inspiração, que funcionam, onde é possível aprender com felicidade e onde existem bons resultados académicos. Para tal é preciso que exista vontade de mudar. É preciso experimentar e errar para melhorar. Consideram que conversar e dar o exemplo enquanto adultos também é o caminho, mas exige disponibilidade e trabalhar de equipa.

Por fim, também podemos constatar que a implementação de projectos nas escolas como método preventivo e interventivo, é um bom exemplo de práticas socioeducativas utilizadas com sucesso no combate à indisciplina e à violência escolar, sob forma de diminuir o insucesso e abandono escolar, promovendo o bem-estar social e individual dos alunos e da comunidade educativa.

Relativamente aos resultados obtidos a investigadora dará o seu contributo no ponto que se segue compensando a interpretação dos presentes dados.

> "**Ent1**: Há coisas nos programas que não acrescentam nada à felicidade de ninguém, pelo contrário. São mais uma fonte de aborrecimento, de tédio. O que eu faço é: tenho que cumprir o programa, claro, …, mas vou gerindo as coisas de forma a ter tempo para eles, para falar, percebes. Agora estou a dar "A farsa de Inês Pereira", estou a aproveitar para falar com eles dos valores, dos sistemas da sociedade, das coisas que verdadeiramente importam, não é? Naquilo que verdadeiramente interessa às pessoas e aos alunos e eu acho que esse é o caminho, porque se for limitar-me a ser professora de determinados conteúdos que não estão minimamente adequados aos miúdos que temos, aos interesses que temos e ao mundo em que vivemos? (…). Não querem saber da escola, não têm motivação pela escola, não gostam da escola, ponto final. Ora se o professor não for aliciante e se a matéria não for minimamente apelativa, explica-me lá como é que tu vences esta barreira? Não vences, não vences.
>
> **Ent2:** (...) conversar, conversar, conversar. (…) Para mim, a maior estratégia é realmente chamar para a conversa. Seja com pequenos grupos, seja individualmente… perceber porque é que o outro reage assim, porque é que fez assim… os miúdos têm que saber pensar sobre as coisas, principalmente, sobre os seus comportamentos (…)? E

para mim a conversa…. Não é 100%, obviamente que, às vezes não é uma, não são duas, não são cinco conversas (…)

Gostava muito que, ao nível das escolas, a forma de lecionar que a gente mudasse um bocadinho. A gente tem exemplos bons. Temos coisas que funcionam a sério. Vemos resultados académicos, resultados comportamentais, felicidade, boa disposição em vir para a escola. Temos exemplos concretos com estudos feitos. Movimento escola moderna, Escola da Ponte (…) podemos mudar pequenas coisas na sala de aula e ir introduzindo métodos que a gente sabe que estão certificados e que funcionam ou em experimentá-los e ver se funcionam. Isso a gente pode fazer, mas às vezes também não há essa predisposição para mudar. (…). «Preciso de ajuda». É algo que os professores tem dificuldade em dizer.

(…) Eles estão a criar a sua identidade e estão a criar valores, vão muito pelo exemplo. Vão muito pouco pelo que eu digo, mas mais por aquilo que eu faço, por isso, esta estratégia de mostrar quem é que eu sou…

Conversar, perceber o outro, pormo-nos no lugar do outro. (…) Agora, isto exige muita disponibilidade, algum bom senso.(…)

Ent3:Estes, estes projectos, estes projectos. (…) Náutico Clube da Boa Esperança. E neste projecto estão alunos com um bom desempenho escolar e sem problemas de indisciplina e alunos com insucesso. Projecto Alfazema - pretende recuperar os espaços de jardinagem e horta do Agrupamento, numa perspectiva pedagógica e de desenvolvimento social. Envolvemos os alunos, os encarregados de educação e também outros elementos da comunidade. … O projecto divide-se em 3 subprojectos: a horta, a jardinagem, a hortofloricultura. É desenvolvida parceria também com o núcleo de Educação para a Saúde e percursos pedestres, com vertente cultural e social e também ambientalista. Vidas Ubuntu - é um projecto que desenvolve a ferramenta que é operacionalizada através da ferramenta "storytelling". E um programa de competências, que é aplicado a turmas, às turmas consideradas com mais problemas de indisciplina. (…)

Vozes do Bairro - que é um programa de Bip/Zip e da Câmara Municipal de Lisboa, desenvolvido em parceria com uma associação aqui da comunidade que é a ANADIC, e este projecto é, sobretudo, para trabalhar os alunos na área musical, através da música, através de projectos de percussão na área musical, trabalhar…indo às origens e, portanto, retirando dos interesses, das origens culturais de cada um dos alunos, porque nós somos uma escola multiétnica e multicultural e, portanto, torna-se muito interessante. Este projecto é um projecto onde estão a participar 52 alunos e está a correr muito bem.

Projecto Redes- este projecto, este projecto é sobretudo…hmmm…existe exactamente com o objectivo de promover e rentabilizar as parcerias locais, através da participação em tudo o que é consórcios na comunidade e temos…tem sido um projecto com muitos resultados, porque acho que temos mobilizado bastantes recursos, daí a importância de um projecto rede. (…)

Familiarizar - é um projecto exactamente de desenvolvimento de competências parentais. É um projecto com as famílias ou com quem desenvolve o papel de encarregado de educação. O «Familiarizar» intervém…desenvolve programas de competências individuais, de grupo e também promove o encaminhamento de elementos das famílias dos nossos alunos para emprego, para a Acção Social da Câmara Municipal de Lisboa, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Promove não só o diagnóstico aprofundado das famílias, a intervenção na área da promoção das competências parentais, através de programas de competências individuais e de grupo e encaminhamento para respostas às necessidades identificadas no diagnóstico.

(…) «Percursos», ok? Porque cada um é individual e cada um define o seu percurso e o seu caminho (…) "Semear conversas de recreio", em que consiste: os técnicos, a equipa multidisciplinar circula sempre pela escola, várias vezes, quatro vezes por dia, pelo menos, e esta actividade, o "Semear conversas de recreio", tem contribuído muito para a diminuição das situações de consumos, de bullying, de violência e tem, e tem… tem sido muito gratificante, porque os alunos procuram-nos imenso e já é muito comum (...)

Nós - pretende promover e operacionalizar o conceito de cidadania junto dos alunos e (…)

Mais – (…) é um projecto que consolida em acções de sensibilização e formação para os encarregados de educação, professores, assistentes operacionais e técnicos e alunos. (….) Vão de encontro às necessidades identificadas, por exemplo: intervenção na indisciplina (…) «Quilómetro Quadrado», as «Vozes do Bairro», os «Ubuntu», o Centro de Saúde, a Rede Emprego, com o CLDS, portanto, um projecto desenvolvido em parceria consoante as acções de sensibilização.

(…) Ateliê «Oficina de Teatro», onde estão a frequentar 18 alunos e é sobretudo...hummm…é um Programa de, de…é para desenvolver competências pessoais, sociais (…) o ateliê de Dança, que foi criado porque havia uma série…nós fizemos um…nós fazemos auscultação de interesses cognitivas (…) (In Entrevista agentes Educativos)

5.3. Interpretação dos dados – a voz da investigadora

Dos dados recolhidos, podemos concluir que de uma forma geral os alunos tem uma percepção positiva da escola caso. Porém, quando analisamos detalhadamente determinados indicadores relevantes desta organização escolar, fica claro que estes alunos atribuem uma importância superior ao nível das interacções sociais.

O estudo mostra-nos que são os alunos do 2º ciclo que apresentam uma percepção mais positiva relativamente à escola. Parece evidente que as percepções ficam bastante mais negativas ou 'indiferentes' à medida que a escolaridade avança. O que nos interroga sobre os eventuais efeitos de desgaste motivacional nos alunos – que seguramente terá várias causas, mas onde a socialização escolar negativa também assumirá um papel.

Cruzando toda a informação dos dados podemos afirmar que estes alunos têm consciência da importância que a escola tem para as suas vidas. Mas significa isso gostar da escola? Gostar das aulas e dos professores? Gostar da turma, dos projectos e actividades?

A escola é um local de aprendizagens mas também um local de encontro de amigos e colegas; um local que se pretende seguro e protegido, que promova o bem-estar social e pessoal dos alunos, e o seu desenvolvimento integral. Como tal, as interacções humanas assumem um papel bastante relevante.

No que concerne às relações entre os alunos e os agentes educativos adultos, verifica-se mais uma vez, que a importância atribuída pelos alunos vai diminuindo com o aumento dos anos de escolaridade.

A relação entre professor e aluno é fundamental. Pode-se afirmar que os alunos consideram ter professores importantes, mas de forma global a percepção nem sempre é positiva acerca destes agentes educativos. Na recolha de informação os participantes manifestam desagrado na forma de comunicação que alguns professores adoptam com eles. A comunicação é essencial na relação professor/aluno, conforme Barros (2010) a forma como o professor comunica pode influenciar o autoconceito do aluno, pois "a comunicação que se estabelece hoje vai influenciar formas de actuação amanhã." (Barros, 2010: 154) o professor desempenha um importante papel na gestão de sala de aula bem como na gestão e prevenção de conflitos que possam ocorrer.

"Compreender a indisciplina, nomeadamente em aula, implica, da parte do professor, uma capacidade de leitura multidimensional da aula e do que nela ocorre. A visibilidade da regra e modo como é comunicada tem reflexos no efeito que produz." (Barros, 2010: 76) O presente estudo permite-nos reforçar a ideia de que os alunos têm uma elevada consciência sobre a violência escolar (incluindo os que são protagonistas dela) e que esperariam dos professores uma maior e melhor actuação nos casos de indisciplina e violência escolar. Também os agentes educativos entrevistados reforçam que é fundamental 'conversar com os alunos', apontando para um papel de gestão destas situações muito mais activo e preventivo do que actualmente se verifica.

Conforme Barros (2010: 76), actualmente o professor tem de posicionar-se como um gestor de conflitos, de emoções e a sua capacidade persuasiva deverá ser determinante nas relações entre todos.

A comunidade educativa deve estabelecer relações respeitosas entre si, e os alunos devem ter a consciência do papel de autoridade que o professor assume. Perceber que a escola é um local com regras a serem cumpridas e os professores têm que ser respeitados. Tal como os agentes educativos entrevistados indicam, deve existir uma responsabilidade partilhada. Porém, os alunos entrevistados também compreendem que existem alunos que não respeitam os professores, bem como as regras em sala de aula.

"A visibilidade da regra e modo como é comunicada tem reflexos no efeito que produz. É no desvio à norma que o professor tem de actuar e dar visibilidade à regra, por vezes de modo rápido e eficaz" (Barros, 2010: 76) Assim, é necessário que exista interacção e diálogo para que se estabeleça uma relação pedagógica equilibrada.

Ouvir e conversar com os alunos pode levar à compreensão de algumas reacções. Porém compreender não é justificar. O respeito pelo professor será conquistado na relação que este estabelece com o aluno. É perceptível que alguns destes alunos se sentem incomodados com o tipo de comunicação que os professores utilizam com eles. E que nem sempre os ouvem nem compreendem. Os alunos têm a consciência da postura que os professores adoptam, logo devem ser cuidadosos na forma como comunicam, particularmente com os alunos ditos problemáticas. Pois, "estigmatizar e rotular um aluno é conferir-lhe um estatuto diferente do de seus pares, levando por vezes, à exclusão e ao isolamento." (Barros, 2010: 154) muitas vezes, os alunos indisciplinados

ao transitarem de ano levam com eles o rótulo de mau exemplo e muitos professores já o recebem como se de um caso perdido se tratasse.

Um professor, que escute os seus alunos e fale com eles certamente assumirá um papel de maior relevo na promoção do sucesso escolar dos alunos. Como podemos verificar com a recolha de informação biográfica, também os alunos problemáticos tem professores de referência Como tal, " tem que existir coerência nas formas de actuação do professor, sem divergência de critérios, sem injustiças, sem errar o alvo das apreciações." (Barros, 2010: 77)

Se os alunos sentirem que existe alguém que acredita neles, que existem alguém que os ouve certamente surgem possibilidades de querer não decepcionar e consequentemente de ajustar formas de actuação. Porque são essas as expectativas dos alunos, que os professores, para além de transmitir conhecimentos e de exigir bons resultados, possam compreender as suas dificuldades e as suas características.

Neste sentido, a criatividade e reflexão são as exigências que se colocam aos professores nos dias de hoje.

Relativamente à percepção dos alunos sobre os tempos e espaços/ofertas educativas formais e não formais da escola, o estudo revela que os alunos, nomeadamente os alunos do 3º ciclo têm uma apreciação menos positiva em relação às aulas, alguns referem-nas mesmo como aquilo que menos gostam da escola. Importa ter em consideração que é em sala de aula com a turma que os professores desenvolvem uma relação mais prolongada com os alunos, onde o seu papel é fundamental.

Ao planificar as práticas o professor deve ter em conta a capacidade de atenção, concentração e interesse da turma. Na escola caso, é comum ouvir os professores dizerem que os alunos não gostam de aprender e que não se interessam pelas matérias. Porém a análise dos dados permite-nos ter a percepção que os alunos vão motivados para a escola porque gostam de aprender coisas novas uma vez que referem "gosto de aprender coisas novas" como um dos indicadores daquilo que mais gostam da escola. Assim, podemos afirmar que a apreciação que os alunos têm das aulas talvez se deva à pouca variação de tarefas e actividades que se desenvolvem nestes tempos, bem como às fracas expectativas que os professores têm deles.

Em simultâneo, os agentes educativos entrevistados afirmam que os conteúdos dos programas educativos não interessam aos alunos, referindo que são leccionados de forma bastante rápida, não tendo estes tempo para poder assimilar conhecimentos. Assim, o modo como as práticas educativas são geridas, a necessidade de mudar gradualmente propondo tarefas em que os alunos desempenham um papel activo e dinâmico pode ser o caminho para se sentirem motivados para as aprendizagens formais.

Conforme Melim e Pereira (2015), a interligação entre a teoria e prática permite que os alunos confiram sentido aos conteúdos que aprendem nas aulas existindo necessidade de criatividade e planificação das práticas pedagógicas aplicadas pelos professores. Como mencionam os agentes entrevistados, os alunos também aprendem através de actividades lúdicas e as escolas necessitam de se adequar às suas exigências. "A melhoria da escola implica uma intersecção ao nível do desenvolvimento dos professores, desenvolvimento do currículo e desenvolvimentos da organização." (Barros, 2010: 125)

As aulas são momentos lectivos definidos no tempo e no espaço, aspecto que os alunos também revelam uma apreciação menos positiva, revelando um desejo de mudança na disposição da sala de aula.

Acreditamos que para promover uma aprendizagem de qualidade é importante estabelecer o debate criativo e o trabalho em equipa onde permaneçam interacções entre professores e alunos. Assim,

> "É necessário olhar para os espaços de aprendizagens como locais perfeitamente ajustados às estratégias a aplicar com os alunos e que sejam potencializadores das aprendizagens e da aquisição de diferentes competências, que vão muito para além da mera interiorização de conhecimentos." (Lima, 2017: 168)

Conforme Lima (2017) as várias disposições de sala de aula são exequíveis e de acordo com o gosto do professor, a organização do espaço não pode ser dissociada do tipo de trabalho que se pretende realizar. Desta forma, em sala de aula todas as particularidades são importantes: o elogio, o contacto visual, a diversificação de tarefas, a atenção e interpretação dos sinais que os alunos possam dar de cansaço e de desmotivação são importantes para que gradualmente se consigam implementar novas estratégias pedagógicas que possam favorecer o sucesso escolar.

No que concerne às aprendizagens não formais, importa sublinhar que a percepção dos alunos das turmas do 5º e 7º anos é a mais positiva. Na turma do 9º ano é onde a percepção dos alunos é mais negativa ou 'indiferente'. Nos projectos Ludoteca e Centro de Recursos as percepções são positivas nas duas primeiras turmas, porém o 9º ano já evidencia algum desagrado e alguma desadequação da oferta de actividades à faixa etária.

A falta de recursos materiais pode contribuir para que não se desenvolvam tantas actividades adequadas a estes anos de escolaridade. Contudo, o facto de estes projectos funcionarem isoladamente com os seus técnicos sem a criação de um equipa interdisciplinar com a articulação de diversos elementos da comunidade educativa com o objectivo de desenvolver actividades de aprendizagens criativas também contribui para um parecer mais negativo das turmas de 9º ano. Outra razão é a pouca abertura para a cultura de bairro onde os alunos estão inseridos. Por exemplo, os alunos apelam muitas vezes para que se crie um grupo de dança na escola, contudo é difícil por em prática este desejo, uma vez que, observamos a resistência à introdução de actividades que envolvam aspectos étnicos ou multiculturais por parte dos membros da gestão escolar e restantes agentes educativos.

A turma do 7º ano é aquela que evidencia um parecer mais negativo do projecto SATA. Como já foi referido anteriormente, este projecto para além de apoiar os alunos noutras dimensões, tem a função de os receber para a resolução de conflitos e aplicação de sanções por comportamentos desadequados. Desta forma, poderemos inferir que, uma vez que as turmas de 7º ano são as que mais histórias de insucesso e casos de indisciplina manifestam, são também as que oferecem maior resistência ao uso deste espaço.

Quanto à apreciação do projecto SPO, é consensual a percepção de indiferença entre as turmas, razão que se prende com facto de ser um projecto bastante solitário, tendo por objectivos apoiar alunos ao nível psicológico, e realizar o acompanhamento de orientação profissional com as turmas de 9º ano.

Assim, é essencial uma escola " (…) que ponha ao dispor dos alunos as ferramentas e as actividades que lhe permitam descobrir e desenvolver capacidades em vários domínios." (Lima, 2017: 88). É importante que a escola adopte novas abordagens metodológicas que envolvam estratégias diversificadas e adequadas às características dos alunos. Para além

dos professores, os técnicos e toda a comunidade educativa desempenham um papel fundamental na aposta destas estratégias interventivas, contribuindo para a motivação académica dos alunos e para um bom clima escolar.

São os alunos do 2º ciclo que apresentam uma apreciação bastante positiva relativamente ao ambiente-escola em relação aos restantes anos de escolaridade. Importa referir que a ausência de actividades lúdicas e espaços físicos com respostas adequadas aos alunos do 3º ciclo pode contribuir para uma apreciação mais negativa a este contexto. Conforme refere Barros (2010)

> "O conceito de clima de escola é, precisamente, a tradução do modo como se vive a cultura, ou o cruzamento das culturas, no interior de uma organização complexa, como é a escola. Este conceito traduz o tom, o caracter, o humor, a qualidade de vida de um grupo e nele se reflectem as mais diversas circunstâncias organizacionais, as diversas expectativas e o modo como se estabelecem relações humanas e profissionais."(p. 151)

Podemos considerar que as aprendizagens, o clima de escola e as interacções entre uns e outros configuram as expectativas dos alunos e a motivação que estes levam para a escola.

Quando observamos o que os alunos mais e menos gostam da escola é consensual a importância que os alunos atribuem às socialidades, particularmente com os pares e a importância atribuída aos intervalos. Os alunos também atribuem relevância à relação afectiva que mantém com alguns professores. Estes indicadores são aqueles que os alunos elegem como aquilo que mais gostam na escola. O tipo de comunicação negativa que os professores estabelecem com eles é aquilo que eles elegem como o que menos gostam. Relativamente ao sentimento de ajuda as opiniões dividem-se. Alguns alunos afirmam que nem sempre os professores os ajudam, e não percebem bem a razão. Talvez estas afirmações confirmem as expectativas elevadas que os professores têm com alguns alunos, dando-lhes na maior parte das vezes mais atenção e tempo de resposta; em detrimento de alunos de baixa expectativa, a quem tendem a dedicar menos tempo e atenção. Neste sentido, os laços que ligam os alunos e os pares, os alunos e os professores devem basear-se na aceitação, confiança e respeito.

É preciso ter em conta que a aprendizagem está ligada às interacções assim, "é fundamental a mensagem implícita contida na relação de quem aprende com quem ensina" (Strecht, 2008: 45) uma vez que a "aprendizagem efectiva apenas se

concretizará num ambiente de reconhecimento e aceitação de diferentes individualidades (…).” (Pacheco e Pacheco, 2017: 26).

Os alunos gostam de aprender coisas novas, contudo o estudo revela que são as turmas do 3º ciclo que se sentem menos motivados pela disponibilidade de recursos lúdicos. A turma de 7ºano apresenta valores bastante baixos na disponibilidade de utilização do Centro de Recursos. Se considerarmos a existência de uma relação entre o historial de comportamentos e a não oportunidade de utilização do espaço, esta última é preocupante pois não podemos considerar todos os alunos como se fossem um só, muito menos considerar que as turmas do 7º ano dispõem todas das mesmas características. Contudo, também podemos relacionar com a indisponibilidade de tempo livre devido à carga horária destes anos de escolaridade, condicionando o tempo livre para poderem usufruir dos recursos existentes na escola tal como a oferta pouco adequada aos interesses dos mesmos.

O presente estudo revela-nos que os alunos percepcionam claramente a existência de comportamentos violentos. E que a violência não é toda igual pois os alunos mencionam os vários tipos existentes na escola. Identificam brincadeiras agressivas como empurrões e pontapés, usurpação de pertences uns dos outros, agressões verbais, batota nas filas e o abuso do poder dos mais velhos perante os mais novos. Apesar desta percepção, os alunos apresentam os intervalos como um dos espaços preferidos na escola bem como as relações que estabelecem com os pares, afirmando não ter medo de ir para estas pausas lectivas.

Considerando que os alunos gostam dos colegas e dos intervalos e que é lá que ocorrem este tipo de episódios, esta percepção leva-nos a questionar: será que existe uma «normalização da violência» por parte de toda a comunidade escolar?

Quando interrogamos os alunos sobre o seu comportamento, muitas vezes consideram-no usual, afirmando que estão a brincar não admitindo que estão errados. Muitas vezes para eles a condenação e a forma como a escola actua não é clara, o que leva a crer que existe uma convicção genuína. Não obstante, também se observa uma relativização por parte dos adultos, se não conhecem os alunos não interferem nas suas acções, tal com os auxiliares que muitas vezes ignoram este tipo de ‘brincadeiras’.

Quando solicitamos aos sujeitos do estudo propostas para a diminuição da violência em espaço escolar, fica clara a consciência que estes têm sobre a forma como se processa a

intervenção no fenómeno com as propostas que apresentam. Assim, estas propostas vêm reforçar a ideia que este problema tende a agravar-se pela não intervenção adequada e atempada dos órgãos da gestão escolar bem como a não actuação dos adultos responsáveis pela vigilância dos intervalos.

A falta de sensibilização relativamente a este tema e a inexistência de regras claras e funcionais são aspectos sugeridos pelos alunos que deveriam ser preocupação por parte dos membros da organização escolar.

"Falar de regras, da sua pertinência e adequação, é também um exercício de cidadania, de participação e reflexão conjunta. Formar cidadãos críticos e participativos é um aspecto que a escola não deve ignorar." (Barros, 2010: 152)

São consensuais as opiniões dos alunos e agentes entrevistados relativamente às sanções existentes para os agressores violentos. A forma de castigo adoptada não responde eficazmente na prevenção e diminuição nos actos de violência.

"As regras e as sanções a aplicar (…) devem promover a responsabilidade e o comprometimento dos alunos em vez da sua obediência cega." (Melim e Pereira, 2015: 184). As medidas tomadas pelos gestores não devem ser desenvolvidas através de um processo autocrático mas através de um processo de intervenção. Tal como afirmam os agentes educativos entrevistados, os projectos devem actuar em dois eixos de intervenção: «prevenção e reparação».

Por vezes os alunos que participam em episódios de violência ao serem interrogados pelos agentes educativos encaram este tipo de comportamentos como naturais, respondendo «não fiz por mal». Este tipo de respostas não significa que seja uma desculpa mas muitas vezes é sinónimo de uma convicção intrínseca do aluno. Faltará perceber e fazer perceber «porque o fez» e «como pode deixar de o fazer».

A carga horária a que os alunos estão sujeitos é considerada pelos mesmos como violenta. Os alunos entram às 8:30 da manhã na escola e saem as 17:30 na maioria dos dias, não têm condições para fazer os trabalhos de casa, estudar, brincar ou descansar. "Estas consequências são diárias e com reflexos na produtividade, na concentração e na postura dos alunos." (Barros, 2010:172)

Estas questões devem ser pensadas pelos órgãos de gestão escolar, pois se atendermos a esta situação em alunos de famílias desestruturas e sem apoio familiar as consequências ainda são maiores.

Os alunos também consideram o tipo de comunicação que os professores estabelecem com eles como violento. Não podemos desvirtuar esta percepção pois o tipo de comunicação que se escabece com os alunos interfere no modo de actuação dos mesmos. Deste modo, é importante que os professores saibam estabelecer um diálogo correcto com os alunos, por mais difícil que seja.

Sabemos que nem sempre é fácil mas é preciso trabalhar neste sentido e ter a consciência que nós somos modelos para eles. Os alunos reagem e interagem conforme as formas de actuação que os professores criam com eles.

No que concerne aos funcionários, existe grande proximidade sociológica entre estes e os alunos e por vezes é ultrapassado o limite do expectável de boas maneiras entre eles. Alguns funcionários apresentam dificuldades na gestão de conflitos com os alunos e muitas vezes encaram-nos como o problema, como se todos tivessem comportamentos desadequados. O tipo de comunicação que estabelecem nem sempre é adequado e existe um sentimento de despreocupação com os alunos. A turma do 9º ano é aquela que mais considera os funcionários importantes para que a escola tenha um bom clima. Esta apreciação pode estar relacionada com a percepção destes com a necessidade da existência de maior vigilância nos intervalos, como por exemplo nas filas do bar e do refeitório, assente numa intervenção adequada em situações de conflito.

A turma de 5º ano também apresenta valores significativos. Podemos relacionar esta percepção com a necessidade de apoio que estes alunos têm quando entram no 2ºciclo, uma vez que desconhecem a organização escolar e o seu funcionamento.

De referir que o fenómeno da violência não permanece na escola casualmente, existem factores susceptíveis que favorecem condutas violentas nos jovens.

O estudo revela que subsistem factores de risco que podem contribuir para a existência da violência escolar, nomeadamente familiares, sociais e escolares.

Com a recolha de informação biográfica identificámos os factores familiares.

A menina S, uma aluna com comportamentos agressivos que participa em episódios de violência, caracterizada pelo absentismo e insucesso escolar, cresceu sem regras, longe dos pais e vive em constante conflito interior.

"Uma relação insegura ou desequilibrada com a mãe pode criar uma ansiedade de separação, o desenvolvimento de competências sociais deficientes e favorecer, assim, a vitimização ou comportamentos agressivos (…)." (Blaya, 2000: 82)

Tal como a "falta de supervisão parental, a clareza dos papéis familiares (pais companheiros ou cheios de trabalho, negligência), a inexistência de regras (…), os estilos parentais inconsequentes e a falta de comunicação." (Blaya, 2000: 84)

O tipo de comunicação que os alunos estabelecem com os professores da escola, o seu desagrado com as infra-estruturas, a desmotivação em relação às aulas e aos programas educativos caracterizam o clima da escola. Considerando que os comportamentos violentos podem ser consequência da acumulação destes factores, podemos afirmar que estes influenciam o tipo de clima de uma organização educativa. Como refere Melim e Pereira (2015) o clima escolar envolve "quatro relações fundamentais: a relação do aluno com os seus pais e comunidade, e do aluno com o pessoal escolar, incluindo professores, administradores e restantes funcionários." (p.168)

Assim, podemos assegurar que a redução de comportamentos violentos na escola assenta na criação de um clima escolar positivo que promova comportamentos amistosos. Neste sentido, e se considerarmos os factores protectores identificados no estudo, constatamos que é possível trabalhar num sentido de melhoria e prevenção nos episódios de violência analisados, uma vez que os alunos têm uma apreciação positiva por alguns professores e pelos seus pares, valorizam bastante as amizades e as inter-relações sociais. Uma escola com um ambiente escolar saudável é convidativa aos membros da comunidade educativa para que cada um desempenhe o seu papel da melhor forma possível. Este envolvimento "aumenta o sentimento de conexão em relação aos pares e de pertença em relação à escola, os alunos melhorarão o seu desempenho académico, o que desde logo reduzirá a probabilidade de exibirem comportamentos agressivos." (Orpinas et al.,2003 *cit in* Melim e Pereira, 2015: 171)

No entanto, existem padrões de violência difíceis de inverter. O estudo revela que a violência verbal, a intervenção com a família e a violência gerada por distúrbios de

saúde mental são aqueles que enfrentam maior dificuldade de inversão com as práticas socioeducativas disponíveis.

O diálogo e cooperação entre a família e os professores são fundamentais para o processo educativo. Contudo é importante que os pais confiem no trabalho do professor e respeitem as regras e as formas de gestão da organização escolar.

Os alunos consideram que nem sempre a comunicação entre professores e encarregados de educação se estabelece da melhor maneira. Telefonam para casa e processam recados na caderneta sem que o aluno possa conversar, o que por vezes gera conflitos entres os encarregados de educação e os seus educandos. Assim, é importante que a escola considere tempos e espaços adequados de diálogo entre a família, alunos e professores, para que todos façam parte, de forma responsável, da organização escolar e dos percursos educativo dos educandos.

Os alunos mencionam o desejo de uma escola onde existam espaços agradáveis que proporcionem o convívio com ofertas lúdicas centradas nos seus interesses e uma escola com menos carga horária. Este aspecto merece alguma reflexão, tendo em conta o número de horas que os alunos passam na escola. Instalações adequadas, salas de convívio com equipamentos de qualidade podem fazer a diferença na escola.

A escola vive desafios complexos "Uma organização que aprende, partilha o conhecimento, abrindo-se à reflexão sobre a organização da escola e o caminho que ela deverá ter no futuro para responder aos desafios do presente." (Barros, 2010: 125) Para isso é importante dar voz aos alunos e junto deles perceber onde se pode intervir para tornar a escola num local desejado para eles estarem e aprenderem.

Observamos que as infra-estruturas, a disposição da sala, o relacionamento saudável com os adultos, menos exigência de trabalho e a não retenção de ano de escolaridade pelas disciplinas de Português e Matemática fazem parte dos desejos daquilo que eles gostariam que mudasse na escola.

Considerando a preocupação que os agentes educativos revelam perante os programas educativos e o desejo de mudança dos centeúdos lectivos em sala de aula, consideramos que a criação de um percurso metodológico assente nestas apreciações possa incidir numa resposta de mudança e melhoria das vivências actuais da escola, permitindo a motivação dos alunos e professores, promovendo relações pedagógicas saudáveis, num

clima de escola seguro de forma a contribuir para a diminuição de episódios de violência escolar.

Os órgãos de gestão escolar deverão ter em conta que os aspectos organizacionais podem influenciar as formas de actuação dos alunos.

> "O modo como se organizam turmas, como se distribuem os alunos, os horários, a organização dos tempos escolares, os modos como os alunos novos são acolhidos na escola, o tempo que os professores têm disponível para os alunos, fora da sala de aula, os critérios para a escolha do director de turma, são fundamentais para as formas de actuação dos alunos." (Barros, 2010: 172)

Neste sentido e de acordo com os agentes educativos entrevistados, observamos que as estratégias pedagógicas utilizadas com mais sucesso são o tipo de comunicação que os professores estabelecem com os alunos: a disponibilidade de ajuda, ouvir e conversar com eles favorece a compreensão das suas formas de actuação, bem como a adopção de projectos assentes em estratégias de intervenção e prevenção no combate à violência escolar sob forma de diminuição do insucesso e abandono escolar.

Assim, é importante que a escola ouça os alunos, ofereça instrumentos de autonomia e iniciativa, acredite neles mesmo com percursos difíceis e desenvolva actividades de acordo os seus interesses comuns, independentemente da turma e do ano de escolaridade.

A escola deve trabalhar no sentido de valorização de auto-estima dos alunos, acreditar nas capacidades e competência destes mesmos, implementar projectos que promovam as competências pessoais e sociais e contribuam para a diminuição da violência escolar.

Os alunos valorizam bastante os tempos de socialização com os pares bem como as relações sociais que estabelecem com eles, desejam uma escola amigável onde pudessem falar dos seus problemas e estabelecessem uma relação mais próxima com os seus professores. "Muitas formas de actuação dos alunos não são mais do que estratégias para alterar o rumo a algo que se lhes afigura desinteressante, aborrecido e maçador" (Barros, 2010: 170). É neste sentido que a escola se deve reinventar, torná-la num local apreciado, com actividades criativas de forma a criar o gosto e o desejo de aprender.

Capitulo 6-Considerações finais

Finalizado o presente estudo permanece a convicção que é possível tornar a escola num local desejado por todos, onde prevaleça a vontade de aprender e onde se estabeleçam relações sociais saudáveis entre alunos, os seus pares e professores e alunos.

A presente investigação teve como objectivo principal compreender o fenómeno da violência na escola caso em estudo, beneficiando a óptica dos alunos e tentando encontrar contributos para que a gestão e as práticas socioeducativas possam reduzir e prevenir a permanência deste fenómeno.

A opção pela utilização de uma metodologia mista, recorrendo a diferentes técnicas e métodos de recolha de dados das abordagens quantitativa e qualitativa, permitiu analisar diferentes dados que se complementaram entre si aproximando a investigadora do objecto de estudo. Assim, dar voz aos alunos e aos diferentes profissionais entrevistados na área da educação permitiu concluir que é possível fazer caminho para responder às complexidades existentes na escola, como a violência escolar.

A escola a par da transmissão de conhecimentos úteis e do desenvolvimento das capacidades intelectuais, deve ter como missão a preparação dos jovens para o exercício de uma cidadania responsável. A educação é a chave para um mundo melhor e para o progresso social. Preparar os jovens para a vida em sociedade com base em valores de referência, consciencializando para deveres e direitos enquanto membros da comunidade será um contributo para que estes jovens não se tornem alheios a regras éticas de convivialidade.

Considerando os objectivos específicos do estudo, é possível identificar práticas de violência escolar através das perspectivas dos alunos. Destacam-se a violência verbal e física entre alunos, como chamar nomes uns aos outros, brincadeiras agressivas e sobretudo o abuso de poder dos mais velhos sobre os mais novos e os mais frágeis. É neste sentido que a escola deve adoptar métodos para gerir conflitos com base na cooperação mútua e na paz.

Consciente da dificuldade mas convicta que as nossas formas de actuação, adultos intervenientes da comunidade educativa, importam e são exemplos e modelos para as acções futuras destes jovens é importante uma responsabilização de todos para a melhoria das relações sociais. Os alunos deste estudo também referem como forma violenta a força exercida que os adultos exercem sobre os alunos e a forma como falam com eles em situação de conflito. Esta, é uma das exigências que se coloca à escola, aos seus valores e cultura organizacional. Apostar numa relação pedagógica equilibrada

com base na escuta e no diálogo consciente com os alunos. Sabemos que alunos indisciplinados provocam um enorme desgaste, contudo sabemos que as expectativas que produzimos com eles influenciam as suas formas de actuação, pois expectativas baixas tendem a produzir efeitos negativos. Fica claro com o estudo que também os alunos têm a percepção das expectativas criadas em relação a eles. Neste sentido, não podemos esquecer que muitos dos alunos, nomeadamente os alunos com dificuldades de adaptação escolar, caracterizados por comportamentos violentos, como o caso da menina S, também têm essa percepção. Cada sorriso, cada acreditar ou desacreditar nas suas potencialidades, em junção com uma imagem negativa que eles não conseguem reconstruir de forma positiva, influenciam as suas formas de actuação. Na procura de compreender quais os factores de risco e protecção que influenciam a existência de comportamentos e práticas violentas concluímos que conforme a sua configuração estes influenciam de forma preventiva ou originária este tipo de comportamentos. Muitos destes jovens, como a menina S, são jovens que vivem em sofrimento, em conflito interno, com a ausência de regras, apoio familiar e a ausência da figura parental, sem exceptivas positivas e sem esperanças. Muitos procuram na escola uma saída, uma resposta mas nem todos a encontram. Os problemas não têm todos a mesma dimensão. São muitas as histórias.

A escola não consegue responder a todos de igual modo, mas conseguir que muitos destes alunos não a abandonem e se sintam como parte integrante da mesma poderá ser uma vitória.

Para tal, e tendo em conta os resultados obtidos no estudo, ficámos a conhecer modelos, formas de gestão e práticas socioeducativas com contributos relevantes para diminuir e prevenir a violência escolar.

Conforme indicam os agentes entrevistados, o modelo da escola tem de ser repensado. Para além dos resultados escolares a escola deve ter em consideração os percursos de aprendizagem dos alunos, tendo em conta os ritmos e as capacidades de cada um, onde o erro não se torne numa demonstração de incapacidade do aluno. Inspirarmo-nos em novos modelos educativos poderá contribuir para contrariar a desmotivação que os alunos têm relativamente a alguns conteúdos curriculares. Importa acreditar nas potencialidades de cada um, incrementando o gosto e o prazer de aprender, pois como o estudo nos indica, apesar de não gostarem de algumas matérias, os alunos gostam de aprender coisas novas. Os alunos também revelam uma insatisfação relativamente à

disposição da sala de aula, concluímos assim, que seria importante criar espaços de trabalho, de discussão e partilha didáctica, pois é possível aprender através de actividades lúdicas, como refere uma as profissionais entrevistadas. Assim, é importante que a escola crie condições para que todos progridam de forma satisfatória.

O motor para o sucesso é a motivação, a vontade, o desejo de saber e a expectativa positiva. Neste sentido, os professores assumem um papel importante no interesse que os alunos têm na aprendizagem.

Foi muito relevante dar voz aos alunos, tendo em conta que estes alunos elevam uma importância significativa na componente humana e relacional da aprendizagem bem como a socialização escolar nos diversos espaços e tempos. É preciso pensar nos alunos e dedicar-lhes tempo, conhecer as suas histórias, interesses e necessidades, criando condições onde os afectos possam fluir, de forma a proporcionar práticas pedagógicas adequadas às exigências actuais dos alunos.

Conhecemos modelos e respostas com impacto positivo e concluímos que o trabalho em equipa com o envolvimento de diferentes técnicos e a criação de programas de intervenção desenvolvem condições favoráveis para a prevenção da existência deste fenómeno. Programas que visem a regulamentação e reformulação dos tempos e espaços escolares é fundamental. Os alunos referem os intervalos e os colegas como aquilo que mais gostam na escola, porém é preciso melhorar as ofertas educativas não formais na escola, nomeadamente para os alunos do 2ºciclo uma vez que é nestes espaços que se verificam mais episódios de violência. As condições das infra-estruturas são referenciadas como um aspecto menos positivo e a melhorar nesta organização. Considerando a percepção destes alunos, podemos afirmar que a escola necessita de um ambiente mais seguro e acolhedor, pois referimo-nos a um espaço onde estes jovens tendem a passar grande parte do seu tempo, sendo os intervalos tempo e espaço onde eles se relacionam e criam laços de identificação e pertença com os pares, e onde as atitudes se tornam num reflexo e espelho para estes alunos. Deste modo, importa reflectir no espaço escolar como um ambiente de transformação, resultado das consequências que estes tempos e espaços produzem, de forma a gerar mudanças positivas para esta escola.

É essencial uma escola limpa e cuidada, com condições de abrigo, com vigilância e melhores condições físicas, onde os alunos gostem de estar e se sintam responsáveis

pela preservação do espaço. Uma escola de todos e para todos, onde exista um trabalho de cooperação entre alunos e adultos, assente no desejo e necessidade de melhoria, para que reúnam as condições favoráveis para um clima de escola saudável, evitando comportamentos desajustados.

Todavia mudar exige disponibilidade de toda a comunidade educativa. Cabe aos órgãos de gestão criar uma estratégia de intervenção sustentada com os parceiros da comunidade para que se possam diminuir os episódios de insucesso, abandono e violência, promovendo a inclusão e o bem-estar dos alunos, num clima favorável para todos.

Com a presente investigação podemos concluir que um dos contributos mais valiosos para a gestão e práticas socioeducativas da escola é ouvir e conversar com os alunos e sobretudo pensar neles e para eles – colocá-los no centro da intervenção educativa.

Aqueles que pensam que os alunos não querem saber da escola estão enganados. Os alunos falam da escola, das aulas, das disciplinas e dos professores. Dar-lhes voz nesta investigação veio constatar esse facto. Os alunos querem gostar da escola e dos professores, apesar de nem todos serem capazes, muitos procuram neste espaço uma resposta de melhoria porém nem sempre têm as condições favoráveis para que a escola se torne num local feliz.

É fundamental olhar para os espaços da escola e ver que alunos estão à nossa volta. Um aluno que vagueia na escola sozinho, falta às aulas, não socializa, vive em constante conflito com os colegas e professores é um aluno que não está bem e precisa de ajuda. Não creio que a suspensão seja a resposta certa para estes comportamentos, poderá trazer contributos para alguns casos mas esta medida não pode ser generalizada.

A escola deverá pensar em medidas de prevenção, preocupando-se com o desenvolvimento social dos jovens, numa educação com base em valores de cidadania, igualdade e justiça social, onde os alunos aprendam a respeitar o próximo. Acredito que é possível caminhar neste sentido para a pacificação do ambiente escolar. Porém, não podemos continuar a fazer de conta que não existem formas de violência escolar, nem continuar a relativiza-las e viver como se fizessem parte da vida social escolar. É preciso agir, fazer mais e melhor.

Para além dos testes e das avaliações, educar também significa ver as capacidades, e despertar potencialidades nos alunos, mesmo que estes se encontrem perdidos, sem rumo e em conflito. Assim, e como interventora neste contexto educativo acredito que a escola pode abrir portas para novos projectos de reparação e intervenção, que

mobilizem alunos para novas aprendizagens não formais e actividades lúdicas despertando interesses nestes jovens.

De referir que ao realizarmos esta investigação, num modelo estudo caso, tínhamos a convicção que esta escola ocupa um contexto singular, onde as conclusões deste estudo não podem ser generalizadas, mas certamente servirão de reflexão.

Ao iniciar esta investigação tínhamos a convicção que era possível fazer algo pelos alunos ditos problemáticos e em ruptura escolar. Em conversas informais com eles, permanecia a esperança de que era possível cuidar destes jovens, apesar do caminho ser difícil, mantinha-se a convicção de compreender os seus comportamentos para melhor poder agir. Ouvir os alunos desta escola foi sobretudo ficar com um olhar desperto para aquilo que se pode fazer para tornar a escola num local desejado por todos e onde os episódios de violência possam ser diminuídos. É preciso agir para melhorar, é preciso mudar mas essencialmente é preciso que a escola acredite nos alunos. Assim, termino com a convicção e esperança de que este estudo possa dar um contributo para a melhoria contínua da escola-caso.

6.1. Limitações do estudo e investigações futuras

Tal como em todos os estudos, sentiram-se dificuldades na sua concretização, sendo de nomear como principal limitação as questões temporais, nomeadamente no que se referiu à demora da autorização da Direcção da escola caso para a aplicação dos questionários nas turmas seleccionadas para o presente estudo.

Outra das dificuldades sentidas foi a resistência à cedência dos dados sobre as taxas de retenção, indisciplina e abandono escolar dos alunos.

A proximidade aos agentes educativos da escola limitou a aplicação de instrumentos de investigação, ficando por compreender a perspectiva destes agentes e dos órgãos de gestão relativamente à existência do fenómeno da escola.

Pela própria natureza das opções metodológicas este é um estudo limitado e produz considerações também elas limitadas, aos sujeitos que colaboraram e ao espaço escola analisado.

Esta investigação pretende, através das perspectivas dos alunos enriquecer a compreensão das dimensões do fenómeno da violência escolar, de forma a encontrar contributos para a gestão e práticas socioeducativas da escola, alargando conhecimentos para a prevenção e intervenção neste fenómeno.

“ O trabalho intermitente ou ocasional não produz resultados, só a continuidade e a rotina levam ao melhoramento. (Barros, 2010: 187). Assim, os resultados conseguidos nesta investigação são provisórios e merecem uma ponderação contínua.

Para investigações futuras seria interessente compreender a perspectiva dos professores face à implementação de novas práticas socioeducativas em sala de aula e na escola. Também seria interessante analisar realidades individuais de alunos que frequentem o modelo educativo tradicional e diferentes modelos educativos existentes em Portugal, perceber qual o impacto que as diferentes práticas têm na aprendizagem dos alunos.

Bibliografia

Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). Violência nas Escolas. Paris: UNESCO-Paris

Alves, R. (n.d). A escola da Ponte. Acedido em 3 de Março em http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_texto_rubem_alves_a_escola_com_que_---_existir.pdf

Barros, N. (2010) Bullying- Violência nas Escolas. Lisboa: Bertrand Editora

Berge, A. & Santos, J. (1990). A Higiene Mental na Escola. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

Bertrand, Y. & Guillement, P. (1988). Organizações: Uma abordagem sistémica. Lisboa: Instituto Piaget

Blaya, C. (2006). Violência e maus-tratos em meio escolar. Lisboa: Instituto Piaget

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora

Câmara Municipal de Almada [CMA] (2011). *Território e População: Retrato de Almada segundo os Censos 2011*. Almada: CMA. Acedido em 23 de Janeiro de 2017 em http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpgid=genericPage&genericContentPage_qry=BOUI=5771022&actualmenu=5770956

Canário. R. (2005). O que é a escola? Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora.

Carvalho, L. C., Bernardo, M. R. M., Sousa, I. D. & Negas, M. C. (2015). Gestão das Organizações- Uma abordagem integrada e prospetiva (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo. (Original publicado em 2014)

César, M. (2003) A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e para Todos. In Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Interface*, (p.432-443). Acedido em Dezembro de 2016 em https://www.researchgate.net/publication/26374055_A_violencia_na_escola_como_os_sociologos_franceses_abordam_essa_questao

Conselho Local de Ação Social de Almada [CLASA] (2005). *Plano de desenvolvimento social do conselho de Almada*. Almada: CLASA. Acedido em 23 de Janeiro de 2017 em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjv14yb2J7YAhUMuhQKHaWsAfoQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.m-almada.pt%2Fngt_server_acd%2Fattachfileu.jsp%3Flook_parentBoui%3D208379464%26att_display%3Dn%26att_download%3Dy&usg=AOvVaw1KkPcDhnS_1e90Xs4wAbsz

Conselho Local de Ação Social de Almada [CLASA] (2015). *Plano de desenvolvimento social 2015-2017*. Almada: CLASA. Acedido em 10 de Março de 2017 em http://195.245.197.216/rsocial/asp/auth.asp?back=yes&get=/Todos/DOCS_enviados//1503/Planos%20de%20Desenvolvimento%20Social/PDS%20Almada_2015-2017.pdf

Coutinho, C. P. (2015). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática (2nd ed.). Coimbra, Ediçoes Almedina (Original publicado em 2011)

Debarbieux, E. (2007). Violência na escola: Um desafio mundial?. Lisboa: Instituto Piaget

Debarbieux, E., Blaya, C. (2002). Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Brasilia, UNESCO. Acedido em 20 Novembro de 2016 em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et. al. (2010) Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO. Acedido em 22 de Junho de 2016 em http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf

Eyng, A. M., Gisi, M. L. & Ens, R. T. (2009). Violências nas Escolas e Representação Sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. Curitiba, Brasil. Acedido em em https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3175/3082

Fadel,C., Bialik, B., Trilling, B. (2015) Educação em quatro Dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso. (Instituto Península & Instituto Ayrton Senna, Trad.). Boston, MA: Center For Curriculum Redesign.

Acedido em 23 de Março de 2017 http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf

Fernandes. L. & Seixas. S. (2012). Plano Bullying. Como apagar o bullying da Escola. Lisboa: Plátano Editora.

Health Behaviour in School-aged Children [HBSC] (2016) *A saúde dos aldolescentes portugueses em tempos de recessão: Dados Nacionais 2014.* Lisboa, Universidade de Lisboa. Acedido em 2 de Março de 2017 em http://aventurasocial.com/arquivo/1437158618_RELATORIO%20HBSC%202014e.pdf

Health Behaviour in School-aged Children [HBSC] (2016) *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Copenhagen, World Health Organization Regional Office for Europe. Acedido em 2 de Março de 2017 em http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2015). *Rendimento e Condições de Vida – 2014 (Dados definitivos).* Acedido em 3 de Março em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=224712503&DESTAQUESmodo=2

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2016). *Rendimento e Condições de Vida – 2016 (Dados provisórios).* Acedido em 3 de Março em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=250505009&DESTAQUESmodo=2

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2016). *Rendimento e Condições de Vida – 2013*. Lisboa. Acedido em 18 de Março de 2017 em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=221518793&DESTAQUESmodo=2

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget

Lima, R. (2017). A escola que temos e a escola que queremos. Lisboa: Editorial Presença

Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2005). A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas Sociais. Porto: Edições Afrontamento

Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar. Lisboa: Coisas de Ler Edições.

Matos, M., Tomé, G., Santos, T., Gaspar, T., Ramiro, L., & The Riche Group (2013). Trajetórias para a saúde da criança e do Adolescente em Portugal. Lisboa, FMH/UL. Acedido em 3 de Março em http://aventurasocial.com/arquivo/1372073271_brochura%20RICHE.pdf

Melim, M., & Pereira, B. (2015). *Violência e clima escolar, uma intervenção global*. In Anastácio, Z., Carvalho, G. & Pereira, B. (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer. Desenvolvimento das crianças e problemáticas relacionadas com a saúde* (pp. 163-196). Saarbrucken: Novas Edições Académicas.

Melo, B. P. (2013) (Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Ser jovem, ser estudante: tensões e compromissos*, pp. 157-168. Acedido em 2 de Março de 2017 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11003/1/repensar%20a%20violencia%20escolar.pdf

Ministério da Educação [ME]. (2017) *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 2 de Março de 2017 em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Niza, S. (2015). Escritos sobre a Educação (2nd ed.). Lisboa: Tinta da China (Original publicado em 2012)

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2016) *Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?*. Brasília, UNESCO. Acedido em 13 de Junho de 2016 em http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2017) *School Violence and Bullying: Global Status Report.* Paris, UNESCO. Acedido em 02 de Março de 2017 em http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf

Organização Mundial da Saúde [OMS] (2002). Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde. Genebra: OMS. Acedido em Dezembro de 2016 em https://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf

Pacheco, J. & Neto, C. (2017). Tertúlia- Desafios da Educação para o Futuro. Evento realizado no II Encontro "Educação- Desafios de Hoje para o Futuro", Coimbra

Pacheco, J., Neto, C. & Borges, L. (2017). Tertúlia- Educação de Hoje. Evento realizado no II Encontro "Educação- Desafios de Hoje para o Futuro", Coimbra

Pacheco, J., Pacheco, M. F. (2017). A avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte. **LOCAL,** Edições Mahatma.

Pain, J. (2010) Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir? In Silva, M. J. & Salles, M. F. (Orgs) *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo* (2010). Cultura Académica (pp. 103-124). São Paulo: Editora UNESP. Acedido em 15 de Novembro de 2016 em http://books.scielo.org/id/cbwwq

Pais, J. M. (1999). Introdução (Traçado do Estudo). In Pais, J. M. (Org) *Traços e Riscos de Vida- Uma Abordagem Qualitativa a Modos de Vida Juvenis* (1999). Porto: AMBAR.

Pereira, B. (2005). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. Acedido em 20 de Junho de 2017 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3966

Pol M., Hloušková, L., Novotný, P. & Zounek J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. In *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.

Ramírez-López, C. A. & Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. Educ. Educ. Vol. 16, No 3, 411-429. Condinamarca, Facultad de Educación- Universidad de La Sabana. Acedido em 10 de Novembro de 2016 em http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830002

Rede Europeia Anti-Pobreza Portugal [EAPN Portugal] (2015) *Indicadores sobre a pobreza: Dados Europeus e Nacionais*. Porto, EPAN Portugal. Acedido em 15 Maio de 2017 em https://www.eapn.pt/documento/468/indicadores-sobre-pobreza-dados-europeus-e-nacionais

Rodrigues, D. (2003). Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, W. (2002). Diagnóstico Social do Concelho de Almada: Relatório Final (Versão Definitiva). Almada. Acedido em 23 de Janeiro de 2017 em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact

=8&ved=0ahUKEwjv14yb2J7YAhUMuhQKHaWsAfoQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.m-almada.pt%2Fngt_server_acd%2Fattachfileu.jsp%3Flook_parentBoui%3D208379464%26att_display%3Dn%26att_download%3Dy&usg=AOvVaw1KkPcDhnS_1e90Xs4wAbsz

Roldão, M. C. (2003) Diferenciação Curricular e Inclusão. In Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Salgado, F. S., Pereira, B., Lourenço, L. M., & Senra, L. X. (2016). A gestão educacional do bullying: teoria e prática. In B. Pereira, A. J. G. Barbosa, & L. M. Lourenço (Eds.), Estudos sobre bullying: família, escola e atores (pp. 141-159). Curitiba: CRV. Acedido em 14 de Abril de 2017 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43330

Santos, J. (1991). Ensaios sobre a Educação I: A criança quem é? (2nd ed.). Lisboa: Livros Horizonte. (Original publicado em 1982)

Santos, J. (2007). A Casa da Praia- O psicanalista na escola (4th ed). Lisboa: Livros Horizonte. (Original publicado em 1988)

Sarmento, M. J. (2003) "O Que Cabe na Mão…" Proposições para uma Política Integrada da Infância. In Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Schram, S. & Carvalho, M. (n/d). O pensar educação em Paulo Freire. Para uma Pedagogia de Mudanças. Paraná: Brasil. Acedido em 3 de Março em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf

Sebastião, J. (2010). Violência na Escola: Tendências, contextos, olhares. Chamusca, Edições Cosmos.

Sebastião, J., Campos, J., Merlini, S. (2011). Análise dos dados do Ana Letivo 2010/2011. In Observatório de Segurança Escolar [OSE], *Relatório de Segurança das Escolas Portuguesas*. Lisboa, Observatório de Segurança Escolar

Silva, E. (2004). Direito à educação e educação para todos numa sociedade em desenvolvimento – O caso de Angola. Coimbra. In. Centro de Estudos Sociais [CES] *A questão social no novo milénio*; Coimbra, Portugal, Setembro 16-18, 2004. Coimbra:

FE-UC. Acedido em 26 de Março de 2017 em http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel54/EugeniodaSilva.pdf

Silva, M. J. & Salles, M. F. (Orgs) (2010). Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo. Cultura Académica, 2010. 103-124. São Paulo: Editora UNESP. Acedido em 15 de Novembro de 2016 em http://books.scielo.org/id/cbwwq

Silva, M. J. & Salles, M. F. (Orgs) Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo (2010). Cultura Académica, 2010. 182 p. São Paulo: Editora UNESP. ISBN 978-85-7983-109-6. Acedido em 15 de Novembro de 2016 em http://books.scielo.org/id/cbwwq

Silva, P. (2003). Escola- Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento

Sistema de Segurança Interna [SSI] (2016). *Relatório Anual de Segurança Interna- Ano 2015*. Lisboa. Acedido em 24 de Abril de 2017 em https://www.portugal.gov.pt/media/18859123/20160331-rasi-2015.pdf

Sousa, P. & Camara Municipal de Almada [CMA] (2006). Carta Educativa do Conselho de Almada. Almada: CMA. Acedido em 23 de Janeiro de 2017 em http://www.almadadigital.pt/ngt_server_acd/attachfileu.jsp?look_parentBoui=67761821&att_display=n&att_download=y

Stake, R. E. (2016). A Arte da Investigação com Estudos de Caso (4th ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Original publicado em 1995)

Stoer, S. R. & Cortesão, L. (2005) A reconstrução das relações escola- família. In Stoer, S. R. & Silva, P. (2005) Escola- Família: Uma relação em processo de reconfiguração. Porto, Porto Editora.Stoer, S. R. & Silva, P. (2005) Escola- Família: Uma relação em processo de reconfiguração. Porto, Porto Editora.

Strecht, P. (2008). A Minha Escola Não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes (2008). Odivelas: Artes Gráficas.

Teodoro, A. & Anibal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. In Revista Lusófona de Educação, 10, 13-26.

Vieira, R. (1999). Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento

Vilelas, J. (2009). Investigação- O processo de Construção do Conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.

Villanueva, F. (1998) Quatro dimensões explicativas da violência de jovens. In Silva, M. J. & Salles, M. F. (Orgs) *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo* (2010). Cultura Académica, 2010. 103-124. São Paulo: Editora UNESP. Acedido em 15 de Novembro de 2016 em http://books.scielo.org/id/cbwwq

APÊNDICES

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1

Guião de Entrevista Semiestruturada

Guião da Entrevista *Focus Grupo*

APÊNDICE 2

Teste zelazwosca

APÊNDICE 3

Guião do Inquérito por Questionário

APÊNDICE 4

Entrevistas aos agentes entrevistados – Respostas (1,2 e 3)

APÊNDICE 5

Entrevista *Focus Grupo*- Respostas

APÊNDICE 6

Entrevista Inspiração Biográfica – Respostas

História da menina Problema/S

Cronograma da Menina Problema/S

APÊNDICE 7

Tratamento Entrevistas (1,2 e 3)

Tratamento Focus Grupo

Tratamento - História a menina problema

APÊNDICE 1 -Guião de Entrevista Semiestruturada

Guião da Entrevista *Focus Grupo*

Guião de Entrevista Semiestruturada

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data da Entrevista:

Formação Profissional:

Local:

ENTREVISTA

Questões	Objectivos
1- Há quanto temo exerce a sua actividade profissional? 2- O que faz neste contexto educativo e há quanto tempo?	Recolher informação sobre o conteúdo funcional e o temo de exercício profissional na Educação.
3- O que a move na educação?	Compreender as motivações das profissionais.
4- Qual a sua posição sobre as questões que se colocam hoje na disciplina e na gestão de autoridade dentro da escola?	Compreender a posição relativamente às questões de disciplina e gestão de autoridade.
5- Qual a sua opinião sobre a violência escolar? 6- Na sua experiência, que padrões de violência são mais difíceis de inverter com as práticas socioeducativas?	Compreender a posição sobre a violência escolar e quais os padrões de violência que entendem como mais difíceis de inverter.
7- Quais são as grandes preocupações em relação à escola de hoje?	Conhecer as preocupações que subsistem no registo destas profissionais.
8- Quais as estratégias pedagógicas e educativas que usa com mais sucesso?	Identificar boas práticas.

Guião Entrevista *Focus Grupos*

Identificação

Nomes:

Ano e turma:

Entrevista

Questões	Objectivos
1- O que mais gostam da escola? 2- O que menos gostam da escola?	Compreender a percepção que os alunos têm sobre a escola.
3- O que consideram violento na escola. O que é que vos agride na escola? 4- O que mudou ao longo do tempo?	Conhecer padrões de violência existentes na escola.
5- Se tivessem que imaginar uma escola diferente, como seria? 6- O que é que os adultos poderiam fazer diferente? 7- O que é que os alunos poderiam fazer de diferente?	Identificar novas práticas socioeducativas.

APÊNDICE 2 - FRASES INCOMPLETAS DE ZELAZOWSCA

FRASES INCOMPLETAS DE ZELAZOWSCA [6]

1.

Em casa sinto-me sempre mal _____2.

O meu pai _____
_3.

O que a minha mãe gosta mais é _____4.

Quando o meu pai volta a casa _____5.

A maior parte das vezes a minha mãe _____6.

O que o meu pai gosta mais é _____7.

Eu sei que
ninguém _____8.

Eu não gosto quando o meu pai _____9.

Na maior parte das vezes quem me bate é _____10.

Gostaria mais que o meu irmão _____11.

Aquilo que mais gosto é
_____12.

Na escola sinto-
me _____13.

O meu professor faz-me muitas vezes _____14.

Eu gosto mais do meu professor _____
porque _____
_____15.

Eu gosto mais do meu colega _____
porque _____
_____16.

Eu estou preocupado com _____17.

Eu tenho medo
quando _____18.

[6] https://pt.scribd.com/doc/181686220/Frases-Incompletas-de-Zelazowsca

Eu fico zangado
quando _____19.

Eu gostaria mais
de _____20.

Eu queria _____
__21.

O meu maior desejo é
_____22.

Custa-me muito
que _____23.

Eu penso muitas vezes que
_____24.

O que mais me agrada é _____25.

Eu fico muito assustado quando _____26.

Eu sonho algumas vezes que
_____27.

Eu não queria nunca que _____28.

Estou muito contente quando _____29.

Se eu pudesse _____
30.

Se tivesse muito dinheiro,
eu _____31.

Tenho pena porque _____
32.

Quando vejo a mãe chorar eu _____33.

Eu nunca me queixo quando _____34.

Eu gosto de ver que
_____35.

Eu queixo-me muito
de _____36.

Quando for grande _____3
7.

Tenho vergonha de _____
38.

Os meus livros preferidos são
_____39.

Se tivesse de ir para uma ilha deserta levaria comigo
_____ _____
_____ _____
_____

APÊNDICE 3 – Guião Inquérito por questionário aos alunos

Questionários aos alunos

O presente questionário é feito no âmbito do Mestrado em Serviço Social – Gestão de Unidades Sociais, estando garantidos o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.
Leia atentamente cada afirmação e escolha o tipo de resposta que melhor expresse a sua opinião.

Solicita-se que responda com toda a sinceridade e a todas as questões.

Ano:_____ / Turma:_____

Secção I – Caracterização do aluno

1.

1.1. Idade _____

1.2. Género: Feminino ☐ Masculino ☐

1.3. Nacionalidade _____

1.4. Sempre viveu em Portugal? Sim ☐ Não ☐

1.6. Se não viveu? Onde viveu antes? _____

1.7. Com quem vive?_____

Secção II – Percepção sobre a escola (professors, funcionários, turma, ambiente)

2. Assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião, considerando a escala de 1 a 5.

	Gosto muito	**Gosto**	**Não gosto, nem desgosto**	**Gosto pouco**	**Não gosto**
Escola	1	2	3	4	5
Professores	1	2	3	4	5
Funcionários	1	2	3	4	5
Colegas	1	2	3	4	5
Aulas	1	2	3	4	5
Disposição da sala de aula	1	2	3	4	5
Intervalos	1	2	3	4	5
Aulas de Substituição	1	2	3	4	5
Centro de Recursos	1	2	3	4	5
Ludoteca	1	2	3	4	5
SPO	1	2	3	4	5
SATA	1	2	3	4	5

3. Existem professores importantes para si?

Sim

Não

Porquê?

_____

_____

_____

_____

_____

3.1 Para que a escola tenha um bom clima, os funcionários são:

Pouco importantes

Importantes

Muito importantes

3.2 Responda às seguintes questões, considerando a escala 1 a 5.

	Gosto muito	**Gosto**	**Não gosto, nem desgoto**	**Gosto pouco**	**Não gosto**
Como considera a sua turma?	1	2	3	4	5
Como considera a sua escola?	1	2	3	4	5
Como consideara os seus professores?	1	2	3	4	5
Como considera o ambiente da escola?	1	2	3	4	5
Como considera os intervalos da escola?	1	2	3	4	5

Secção III – Motivação do Aluno e percepção de violência na escola.

4. **Quando vem para a escola vem…**
   (Assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião)

Muito bem-disposto

Bem-disposto

Nem bem, nem maldisposto

Maldisposto

Muito maldisposto

5. Gosta de ir à escola porque…

(Assinale com um ***X*** a opção que melhor corresponde à sua opinião)

	Concordo totalmente	**Concordo**	**Nem concordo nem discordo**	**Discordo**	**Discordo totalmente**
1. Gosto de aprender coisas novas.	□	□	□	□	□
2. Posso participar em atividades de que gosto (teatro, desporto escolar, informática…)	□	□	□	□	□
3. Há pessoas que me agradam, é um local onde posso brincar em segurança.	□	□	□	□	□
4. tenho oportunidade de me divertir no campo de jogos.	□	□	□	□	□
5. Posso estar com os meus amigos.	□	□	□	□	□
6. Gosto de estar com os colegas nos intervalos.	□	□	□	□	□
7. Tenho oportunidade de conhecer novos colegas.	□	□	□	□	□
8. Quando tenho problemas há alguém que me ajuda.	□	□	□	□	□
9.Tenho oportunidade de utilizar o Centro de Recursos, o computador, a Internet…	□	□	□	□	□
10.Há professores que são meus amigos.	□	□	□	□	□

6. Considera que há violência na sua escola?

Sim

Não

Porquê?

_____

_____

_____

_____

7. Com que frequência costuma ver…

(Assinale com o **x** a opção que melhor corresponde à sua opinião)

	Todos os dias	**Quase todos os dias**	**Algumas vezes**	**Poucas vezes**	**Nunca**
1. Os alunos mais velhos batem nos mais novos.	□	□	□	□	□
2. Colegas em que as suas brincadeiras são apenas pontapés e empurrões.	□	□	□	□	□
3. Colegas que são gozados por outros.	□	□	□	□	□
4. Alunos que quando estão a perder fazem tudo para acabar o jogo.	□	□	□	□	□
5. Colegas que recusam as ideias dos outros só para os magoar.	□	□	□	□	□
6. Alunos que roubam coisas aos outros.	□	□	□	□	□
7. Alunos que gostam de ser sempre eles a mandarem em tudo.	□	□	□	□	□
8. Alunos que fazem com que os outros caiam de propósito.	□	□	□	□	□
9. Nas filas, alunos a fazerem batota e a passarem à frente dos outros.	□	□	□	□	□
10. Alunos que chamam nomes que magoam.	□	□	□	□	□
11. Alunos a estragarem de propósito as coisas dos outros.	□	□	□	□	□
12. Alunos que não escolhidos para entrarem nos jogos.	□	□	□	□	□

8. Pense nos intervalos da sua escola…
*(*Assinale com **x** a opção que melhor corresponde à tua opinião)

	Todos os dias	**Quase todos os dias**	**Algumas**	**Todos os dias**	**Quase todos os dias**
1. Os intervalos são momentos agradáveis.	□	□	□	□	□
2. Nos intervalos tenho conflitos com os meus colegas.	□	□	□	□	□
3. Tenho colegas com quem gosto de estar nos intervalos.	□	□	□	□	□
4. Acontece-me ter medo de ir para os intervalos.	□	□	□	□	□

Secção IV – Opinião e sugestões do aluno para combater a violência.

9. Que outras formas de violência identifica na escola?

_____

_____

_____

_____

_____

10. Em sua opinião, como é que diminuía a violência dentro da escola?

_____

_____

_____

_____

11. O que mudava na sua escola?

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE 4 – Entrevistas aos agentes educativos - Respostas

Entrevista (1,2 e 3)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Sónia Alexandra de Jesus Coelho Martins

Data da entrevista: 17 de Janeiro de 2017

Local: EB 1 Padre Andrade, Abóboda

Formação Profissional: Educadora de Infância

ENTREVISTA (Ent. 1)

Entrevistador: O tema da Entrevista é sobre a violência nas escolas, isto de uma forma geral… e se a Sónia pudesse falar sobre a sua formação profissional, sobre a sua experiência antes de passarmos à parte (…) das questões da entrevista.

Entrevistado: Então… eu estou na educação há… já não sei há quantos anos, mas para aí há uns… 17 … à volta disso 17, 18 talvez. Portanto… a minha formação inicial foi em Restauro de Azulejaria (não tem nada a ver); depois formei uma empresa e andei pelo país a trabalhar em restauro de manutenção. Fizemos uma série de coisas a nível do Museu do Azulejo e tudo mais, e depois fiquei um bocadinho cansada, porque, o País e a cultura… não são aquilo que a gente gostaria que fossem. E… e estava um bocadinho cansada, porque a gente concorria a nível nacional e isso implicava deslocarmo-nos, por exemplo, à segunda para Guimarães, vir à sexta, depois ir para Viseu (…) para além de não receber um ordenado fixo ao final do mês, porque as obras dependiam muito dos orçamentos do Estado e de uma série de outras coisas e… portanto, cansei-me.

Fiquei em casa. Convidaram-me para ir fazer a abertura de um… de um ATL, em Caxias, e eu fiquei assim: não, isso não tem nada a ver comigo. Eu tinha experiências com crianças em Colónias de Férias, só. Pronto, mas aceitei o desafio, porque estava em casa… e a coisa começa assim. Portanto, vou para um ATL. Entretanto… abre um curso aqui em Cascais… e eu… faço o curso, um curso de monitores… vou trabalhar para um ATL num bairro difícil em Cascais e entretanto, […] já contratada pela SCMC e

entretanto convidaram-me para vir coordenar o ATL da Abóboda. E pronto, eu fui aceitando assim os desafios e só ao fim… de uns cinco ou seis anos de estar na Abóboda é que fui fazer… Licenciatura em Educação de Infância. O que faço hoje? Ao fim destes anos todos, portanto, primeiro estive num ATL, ATL, ATL, funcionava da parte da tarde com crianças que saíam da escola do 1.º Ciclo, o ATL antigo. Entretanto, estas coisas mudaram todas, não é? A nível do Ministério da Educação. Foram criadas as tais AEC (Actividades de Enriquecimento Curricular). Pronto. E nessa altura convidaram-nos a nós que estávamos aqui muito próximos da escola e que já trabalhávamos com os meninos… para vir trabalhar para dentro da escola. Nós somos... Portanto, eu e a minha equipa somos funcionários da Misericórdia de Cascais. Como conhecíamos muito bem o terreno e estávamos há muito tempo na Abóboda o convite em vez de ser feito a uma Junta de Freguesia ou a outra entidade ou a uma empresa, a Câmara de Cascais decidiu colocar os parceiros que já estavam no território, e convidaram-nos. Nós aceitámos o desafio e, portanto, aqui nesta escola estamos há 12 anos. Há 5 anos convidaram-nos para outra escola do mesmo agrupamento, que é em Trajouce. Estamos há 5. E depois… Trajouce não tinha um pré-escolar. Entretanto, abriu um pré-escolar dentro da escola do 1.º Ciclo em Trajouce. Nós também ficámos com isso. E… o Director do Agrupamento, do nosso Agrupamento, convidou-nos há 3 anos para abrir um espaço na sede do Agrupamento (onde tem do 5º ano ao 12º ano) um espaço que não sabíamos muito bem o que era… o que é que nós queríamos que aquilo fosse, mas era algo que era necessário fazer para os 5.º e 6.º anos principalmente, porque não tinham mais nada a partir das duas e meia da tarde. Portanto, e, neste momento, a minha equipa é composta por 14 pessoas (ao fim destes anos todos) espalhadas por estes três… por estas três escolas. Pronto. O que é que a gente faz? Ahm… as actividades de enriquecimento curricular nas duas escolas de 1.º Ciclo. As AFES, não sei… se sabe o que é?

Entrevistador: Não, não.

Entrevistado: São as actividades de animação e apoio à família para o pré-escolar a partir das três da tarde. Na Escola Secundária Frei Gonçalo com os 5º, 6º anos, começámos com 5º e 6.º anos, neste momento, já temos 5º, 6º, 7º e 8º e… ahm, os meninos da sala da multideficiência. Trabalhamos por projectos… realização de TPC… também é uma coisa que ainda estamos a estruturar devagarinho, porque é recente. Perceber as necessidades deles. E pronto e depois as férias escolares também somos nós

que estamos nas escolas e que fazemos [a oferta de actividades]. Natal… Páscoa… Verão… dinamizamos isso tudo. Isto é assim … o percurso assim muito resumido, muito resumido. Houve muita luta e muita guerra, muita… e muitas questões que foram colocadas com estas mudanças todas, introduzidas… pelo Ministério de alguma forma, não é? Mas que nós não sabíamos muito bem o que é que isto ia ser quando viemos para a escola. Esta mudança grande… O que é que era um ATL? Para vir trabalhar com a escola… foi interessante. Tem sido interessante. Também coordeno a componente de Apoio à Família, que é o tempo antes e depois das aulas, no 1ºciclo. E tenho as funções de gestão da equipa, e de gestão mesmo.

Entrevistador: Pois… A escolha do tema da violência nas escolas passa pela minha experiência. Eu sou Animadora Sociocultural, a minha Licenciatura é em Animação Sociocultural e… esta questão tem-me vindo a preocupar. Porque eu também estou há… 9 anos numa escola e, então, há pequenas coisas …

Entrevistado: De 1º ciclo também?

Entrevistador: Não, Não, 2º… e 3º ciclos. E… fala-se tanto de violência… há algumas dimensões que me inquietam e… gostaria de entender melhor…

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Acho que podemos, então, passar para a parte da entrevista… como primeira questão…há quanto tempo exerce a sua actividade profissional, portanto, tendo em conta…

Entrevistado: Tem em conta tudo? Desde o ATL… sei lá…17, 18, eu não sou muito boa nestas datas. Mas tenho ideia que é… eu faço pelas idades dos miúdos que passaram por mim. Por acaso, há pouco tempo tínhamos ali uma mãe que dizia:

- " Então, o meu filho já vai fazer 20, tu tens que estar aqui há 18…", portanto as minhas contas… são por aí.

Entrevistador: Neste contexto educativo, o que é que faz e há quanto tempo? Portanto aqui nesta escola…

Entrevistado: Nesta escola… eu não consigo falar só nesta escola, porque a equipa movimenta-se nestes três ambientes escolares, não é? Mas o que faço? É a coordenação da equipa. Toda. Desde quem está no 2º ciclo a trabalhar no tal projecto da escola secundária até… à equipa que trabalha com o pré-escolar e com o 1º ciclo… que já não é pouco, porque este trabalho de coordenação é… é duro e leva muito tempo e depois como eu gosto da prática e gosto de estar com as crianças… neste momento, o meu trabalho também é mais dentro das salas de aulas com os professores titulares.

O que era o mais difícil quando nós viemos para a escola, que era… um bocadinho entrar nas salas de aula… e… perceber como é que eles trabalhavam e o que é que nós podíamos acrescentar ao currículo do professor. Foi muito difícil, porque os professores sentiam-se… alguém os estava a invadir, não é? No seu terreno…pronto. E nós também vínhamos cheios de certezas e eles tinham as certezas deles e portanto foi um confronto difícil nos primeiros anos… não foram fáceis. E… depois foi um caminhar, foi perceber que eles tinham coisas boas, obviamente, e tinham problemáticas que a gente se calhar desconhecia, e o inverso também, não é? O que é que nós poderíamos trazer e que nós também não tínhamos a certeza toda connosco. Ao fim destes anos todos… sei lá… nos últimos três, quatro anos… eu… acho que faço mais trabalho dentro das salas com os professores titulares, do que propriamente, do que propriamente com os meus colegas das AEC. Estou mais tempo dentro das salas com os professores titulares do que estou dentro das salas com os técnicos.

Entrevistador: Mas está a apoiá-las?

Entrevistado: Sim… nós temos uma estrutura, portanto, a nível do nosso Agrupamento também temos essa facilidade, tanto o Director como a Direcção quase todos percebem a mais-valia destas equipas dentro das escolas, de alguém que é da área de Artes ou da… tenho pessoas da plástica, tenho pessoas da música, tenho… que não escolheram a via educacional, escolheram a outra e, depois vieram ter às escolas e têm outras mais-valias, obviamente, e, portanto, é pegar nisso e construir projectos com os professores titulares.

Nós, em termos de AEC, neste momento [temos] as horas muito reduzidas: uma hora de música, uma hora de actividade física, uma hora de expressão plástica...isto não é nada, não se consegue fazer quase nada. E então como as professoras já perceberam qual a mais valia que a nossa equipa tem, o que nos têm pedido é que as técnicas que estão a

tempo inteiro na escola (que é o meu caso e de mais duas colegas), que nós consigamos entrar dentro da sala [no tempo curricular] para uma espécie de monodocência coadjuvada e fazer projectos transversais com elas. A nível da matemática, da língua portuguesa, do que for, misturando as artes ou não, mas fazer projectos em que os miúdos consigam concretizar [a sua aprendizagem]. Onde fazem uma planificação sobre o que querem aprender, o que é que querem saber. E, a partir daí, ir construindo [um percurso de aprendizagem] ao longo do período. Há coisas pequeninas de uma semana ou duas, há coisas maiores. Temos outros projectos como… as ciências experimentais, por exemplo, em que somos nós que elaboramos com eles o que é que vamos fazer e há uma hora por semana em que estamos na sala a fazer ciências experimentais, temos a horta (que estava agora a combinar ali com o professor Augusto). Temos assim projectos que são paralelos ao currículo e depois temos outros que são elas quase que nos pedem: "olha, eu tenho que dar isto…." Ahm… e isto é interessante porque ao fim de 12 anos os papéis inverteram-se. Antigamente era a gente que ia bater à porta a dizer: "olha tenho aqui um exercício muito giro de matemática, que não é uma ficha *standard* A4, é outra coisa. E elas diziam: "ah, pá, não, porque eu tenho que dar o conteúdo, e isso não dá porque eles depois não sabem, não aprendem…". Pronto, e depois começaram a fazer as duas coisas, a dar a ficha que ela se certificava que a criança ficava a saber. O que para nós tinha um grande ponto de interrogação, mas que para elas aquilo era certeiro e a usar o nosso método… a seguir, um jogo ou uma coisa do género. E agora já percebem que através do lúdico ou do jogo eles conseguem adquirir o conte9údo. E isto é muito interessante, não é? É a parte que neste momento me motiva mais, é perceber que há professores titulares que fizeram este percurso connosco…e que uma equipa alargada resolve muita coisa.

Entrevistador: Portanto, e aqui, são os tais 17 anos… O tempo que aqui está na escola?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Já tocou um bocadinho na motivação…. O que a move na educação?

Entrevistado: Ahm…bem… Eu confesso que não é sempre. (…) Eu normalmente sou positiva e gosto de… não me chateio de manhã de vir trabalhar, pelo contrário, gosto de vir trabalhar, gosto de estar aqui, gosto de coordenar a equipa… (…) Há momentos em

que a pessoa diz: "estou farta disto". Tenho. Tenho esses momentos. Às vezes de zanga com alguém em particular, porque achei que o caminho era por ali e depois aquilo tudo cai por água abaixo, outras vezes porque o próprio… eu sei que falar do sistema é sempre assim uma coisa… é uma desculpa boa, que a gente às vezes diz, mas o que é certo é que a gente sente muita… muita resistência. Algumas mudanças que já podiam estar introduzidas e que as pessoas até já as agarraram, mas que a forma como (…) desde as burocracias às exigências do Ministério com… com os resultados.

Eu posso dizer que aqui neste agrupamento, o resultado que a Direcção quer ter para o primeiro ciclo é de 100% de sucesso. Que é um objectivo muito complicado, porque a gente, à partida, sabe que ele vai ser impossível de alcançar. E, então, às vezes estas coisas chateiam. Outra coisa que me irrita imenso que é… os prémios dados aos meninos que são muito bons alunos. Os méritos, as medalhas, essas coisas que a gente tem por ai e que eu tento desalinhar sempre, e já consigo que alguns professores titulares desalinhem. A escola de Trajouce, por exemplo, já não entrega méritos há dois anos, o que para nós é bom e a Direcção do Agrupamento percebeu porquê e etc., mas apetece-me mais, se calhar, valorizar uma criança que tem dificuldades e que devagarinho conseguiu alcançar um pequenino objectivo do que valorizar uma criança que é dita normal e que, obviamente, faz o seu percurso normal e que qualquer um ensina a ler e a escrever, porque a criança está predisposta para isso, à partida. Pronto, e às vezes estas coisas…. Uma, duas, três e… "estou farta disto…" Eu costumo dizer, muitas vezes, eu quero é ir plantar alfaces…. Às vezes estou farta da educação.

O gosto para a agricultura… foi engraçado, também surgiu aqui na educação, porque a Câmara lançou uma formação para professores, educadores das escolas que quisessem fazer formação, para, depois, implementar hortas biológicas nas escolas. E eu achei aquilo interessante e fiz três anos seguidos a formação e aquilo despertou-me…. Obviamente que trouxe para a escola e que fizemos trabalho com as crianças, mas, ao mesmo tempo, despertou o meu interesse para a agricultura, que eu não sabia que tinha. E o descanso que aquilo dá… tiro um série de mais-valias, e depois não só apliquei aqui como em casa… e às vezes são estas coisas que tento agarrar para voltar a ter motivação, para gostar de vir para aqui e estar aqui. Tentar fazer o máximo de diferença com as crianças e com as famílias… e isso é assim o que me motiva mais.

É fazer diferente, é inovar qualquer coisa, tentar lutar por algo que a gente acredite que não está bem, mas que a gente sabe que consegue fazer melhor e não precisa de ter a desculpa do sistema ou do Director que não quer. Eu acho que nós, a pouco e pouco, devagarinho, dentro e fora da sala de aula conseguimos fazer muitas coisas diferentes e só a gente… motivarmo-nos para isso e dizer: "não, a gente vai conseguir". E o que é certo é que ao fim destes anos todos se eu pesar na balança foi muito mais o que se conseguiu do que aquilo a que realmente não se conseguiu dar a volta. A motivação é essa.

Entrevistador: Qual a sua posição sobre as questões que se colocam hoje na disciplina e na gestão de autoridade dentro da escola?

Entrevistado: Pois… isto é uma grande questão... Se calhar é das mais difíceis… de… perceber… de responder de… porque…. na disciplina e na gestão de autoridade… aqui a questão da gestão de autoridade (que às vezes não é nada fácil)… Olha, posso começar por dizer que, quando eu vim para aqui para a escola trabalhar, nós tínhamos que fazer as tais AEC, e aí os técnicos que contratei eram professores de música, educação física, de expressão plástica, que tinham a sua postura como adultos que estavam dentro de uma sala com 26 crianças e ao fim do ano eu digo-lhes assim: "olha, agora há o Verão, nós vamos ter cá muitas crianças, também, vocês querem ser monitores de colónias de férias? Deixam de estar com um grupo por turma, primeiro ano, segundo ano, passam a ter um grupo de dez ou doze meninos. Vamos à praia, vamos brincar, vamos sair." E eles dizem assim: "eh pá, não. eu não quero, porque depois para o ano, em Setembro, eu volto a ser professor e eles não me vão respeitar". Bem… e aquilo para mim… deu-me muito trabalho a convencê-los… sem eles verem nada de concreto a acontecer. Disse… não, eu acho que não, porque aquilo que nós fazemos com os miúdos é como um pai ou como uma mãe. O pai e a mãe brincam, rebolam com eles no chão, mas quando é preciso puxar pela autoridade, dizer aqui quem manda sou eu, o pai e a mãe também têm que saber fazer esse papel. Portanto, aquilo para mim era assim muito claro. Para alguns técnicos não foi. Mas foram monitores de colónia de férias. Em Setembro, regressámos à escola com aulas normais, bem, e foi interessante, porque vinham ter comigo e diziam-me assim: "olha, sabes que eu estou muito mais próximo dos miúdos e a relação é outra e ele agora respeita-me melhor e conversamos sobre a vida deles e não sei quê…" Portanto, esta questão da gestão da autoridade por parte do adulto com a criança, ela tem que ser mostrada.

Eu acho que a criança tem que perceber que quem manda e quem manda nas escolas são os professores e são os adultos. Sejam os auxiliares… nós temos muito esta conversa com eles, porque, às vezes, respeita-se muito o professor titular e já não se respeita o auxiliar da escola, ou já não se respeita… alguém que vem de fora fazer uma actividade e isto…tem que ser… eu acho que se tem que falar muito com eles sobre estas questões, do quem manda. O que não quer dizer que por mandar tenha sempre razão e que não tenha que pedir desculpa. E isto acontece muitas vezes com muitos adultos aqui nas escolas. Que é… colocar a criança num outro patamar qualquer… e dizer como eu sou adulto e eu é que tenho a razão comigo e eu é que estou certo. Ele nunca tem razão. E isto é difícil porque…É difícil saber fazer isto com os miúdos.

Tenho aqui técnicos que, vamos falando sobres estas questões e vamos conseguindo dar a volta, mas muitas vezes tenho que os lembrar… não tem mal nenhum tu castigares o miúdo. (…) naquele momento, eu estou zangada e a criança percebe muito bem isto, não é? Eu estou zangada contigo, tu portaste mal, agiste mal com o teu colega, bateste não sei em quem, portanto agora ficas aqui. Mas eu depois tenho que ter a consciência, como eu sou adulto, eu tenho que vir conversar com aquela criança e perceber porque é que aquilo aconteceu e explicar-lhe que fiquei triste, fiquei zangada e pôr-me um bocadinho ao lado. Não é? Isto para mim é autoridade, porque se a autoridade for como eu sou crescido e tu és pequeno, eu é que mando e estás de castigo e ficámos por aqui. A minha experiência diz-me que aquela criança vai continuar a ter aqueles comportamentos e eu nem sequer vou perceber o porquê.

À partida, acho que ninguém nasce mau ou bom e… todos temos um lado muito mau, de certeza, e todos temos um lado muito bom e dependendo do contexto em que eu estou, e com quem eu estou, e conforme lidam comigo, eu reajo. Reajo melhor ou reajo pior. E isto é bom também discutir com os miúdos. Porque é que tu naquela determinada situação ages assim com aquele teu colega, mas com o outro já não ages e fazes assim? E porque é que na sala de música… nós temos aqui vários casos em que isso acontece.

Nós tínhamos um professor o ano passado de música, que é excelente, é um óptimo percussionista e… deu ritmo, ritmo, ritmo, ritmo, ritmo, e os miúdos adoravam aquilo ao início, mas, quando começamos a chegar ao final do período, eu começo a ver as crianças constantemente cá fora, de castigo… os miúdos estão impossíveis… e estamos

a chegar ao fim do ano… e a gente também sabe que é assim. Há momentos que são difíceis. Ao início tudo bem. Mas… mas alguma coisa está a acontecer, porque eles não tinham este comportamento. Adoravam as tuas aulas. De repente tens miúdos cá fora. Não pode ser só cansaço, porque não está a acontecer com outros técnicos. E… quando resolvemos, a gente vai sentar a turma e eu vou ajudar a fazer uma conversa com eles… eles dizem-nos: "eu estou farto disto, não quero mais". E, muitas vezes, como são crianças até alguns muitos adultos, a gente sente-se mal e não consegue dizer ao outro porque é que se sente mal e… isto tem que ser puxado. Não é? Quando eles dizem: "já estou farto disto". Às vezes nem consciencializam, só depois de nós conversamos com eles é que eles dizem: "ah!, então, se calhar é isso, porque eu já estou farto de tocar tambor e queria tocar flauta".

Eu acho que esta questão de autoridade passa muito por… qual é a posição que o adulto toma, em relação à sua turma… porque eles reagem.

Nós somos cerca de 20 adultos na escola e… e nós estamos muito próximos de famílias, porque como fazemos no verão as colónias de férias, dormimos cá uma noite na Páscoa com eles, acampamos em Serpa há mais de dez anos com eles… há uma proximidade grande, há irmãos que vêm… há famílias que conheço quase há 20, porque têm dois ou três filhos…e pronto e é a rotina. E eu noto bem que… uma criança… que por vezes dizemos assim: "fogo, este miúdo é difícil, são difíceis". Sem saber historial nenhum da vida dele e de casa. É difícil. Mas ele comigo age de uma maneira e com a professora X age de outra. Aqui as professoras dizem muito: "os casos difíceis são para ti. Vai lá resolver com aquele, que eu já não posso com aquilo". E eu digo sempre: "eu gosto mais dos miúdos difíceis". Por exemplo, os miúdos que me enervam imenso e que eu tenho que me controlar são aquelas miúdas que normalmente são mais meninas, que, só por eu dizer "então?!" começam a chorar, porque… são mais frágeis…. ou porque… e eu não consigo lidar com isso e ter a consciência que se não consigo lidar… há tantos adultos, então bora lá chamar alguém que consiga lidar com esta situação e com este menino. E eu é com os difíceis. Há assim miúdos que se passam…. têm aquelas crises… a gente já os conhece bem, há dois ou três, e às vezes vêm-me chamar: Sónia, vai lá.

E a experiência que tenho tido. Eu não sou melhor nem pior que os outros e acho que… a forma que eu tenho conseguido que eles percebam o que estão a fazer e que deixem de

ter alguns comportamentos mais agressivos é falando, falando, falando, falando e pondo cá fora. E porquê?

E eles próprios… mas porque é que tu bates? Não sei! Mas tens que saber. És tu. Queres ajuda? Ok. A gente está aqui e vai-te ajudar, mas tu tens que perceber porque é que tens esse comportamento. Ahm… portanto esta questão da gestão da autoridade…

Entrevistador: Passa por aí, não é?

Entrevistado: Sim. É muito difícil às vezes de gerir e de pôr um adulto a questionar-se também como é que ele gere a autoridade dentro da sala de aula. Porque é que tem que ser daquela forma antiga? Até às vezes a estrutura da própria sala de aula…eu que já tenho muitos anos disto e já fui a muitas escolas. Quando entro nas salas dá para perceber. Se eles trabalham em grupos, de uma alguma forma autónomos e o professor circula…

Eu só nestas duas escolas onde estou... São oito professores titulares mais o pessoal das AEC. Doze ou treze pessoas que estão com turmas de segunda a sexta, a disposição da sala de aula e a forma como o professor fala sobre a sua turma, às vezes até fora da turma, diz muito dos comportamentos deles. Nós temos turmas, dizemos assim…a turma em si, o grupo em si é difícil. E a gente vai olhar para o professor e perceber como é que ele fala da turma e como e que ele gere a autoridade com a turma. Ah! Ok, já percebi. E… e eu acho que o adulto se questiona pouco sobre… colocamos sempre no outro o problema do comportamento. Ou é o menino que é agressivo, porque é agressivo, coitado, nasceu mauzinho ou o pai ou mãe têm problemas lá em casa, ou existe outra situação qualquer e nunca colocamos do nosso lado de… de perceber porque é que ele age assim comigo ou de perguntar ao colega: "olha, ele contigo faz igual?"

Entrevistador: já que fala do comportamento… Qual é a sua opinião sobre a violência escolar?

Entrevistado: violência escolar… é assim… eu costumo dizer que aqui estamos no céu, na Abóboda, e em Trajouce também, porque… violência… eu acho que ela não existe aqui nestas duas escolas. Existem situações de maior agressividade entre eles, de vez em quando, mas eu acho que são coisas que eu também fiz enquanto criança. Também me passei, dei um pontapé porque me irritei, mas são geridas. Pronto, não temos assim

situações assim… pegou numa pedra e bateu e… meteu o outro com sangue… não temos. Aqui na Abóboda nunca tive.

Em Trajouce, a escola está inserida num bairro social, mas também é um bairro pequenino e… a coordenadora da escola é muito boa… e está ali há muitos anos e conseguiu motivar aquela comunidade toda para trabalhar com a escola e não temos crianças assim com um grau de agressividade que seja difícil de trabalhar … que temos que estar sempre atentos porque alguém vai bater em alguém. Não temos.

Onde é que eu vejo estes comportamentos assim… mais difíceis? No Agrupamento onde está o 2º e 3º ciclo. Posso contar que ainda há pouco tempo, a semana passada, fui levar um documento de manhã… e quando vou sair aquilo tem um polidesportivo agregado à escola, mas que fica fora da escola e eu vou a passar com o carro, aquilo tem umas lombas, eu ia devagar, e há um grupo de jovens dos seus 15, 16 que já estão à "batatada" naquele momento e que me saltam para cima do carro. Com aquela coisa da violência… de bater…puxar casacos… eu paro o carro e percebo: "se eu me vou enfiar no meio, levo". E, portanto, vinha um outro senhor em sentido contrário, lá lhes demos uns gritos, dissemos que íamos chamar a polícia e eles lá se acalmaram. Entretanto, conseguimos separá-los, eu vou para um lado com um deles e o grupo de amigos e o senhor foram para outro. Entretanto, este moço que a gente está a segurar, com aquela coisa de querer ainda bater, consegue soltar-se do casaco, mas entretanto cai e o outro vem lançado e a primeira coisa que faz é dar-lhe um pontapé na cara. Mas com uma força… com uma agressividade…. Portanto ela existe, a gente vê ali todos os dias. Temos que chamar a polícia para a porta da escola. Porque se metem a bater… porque…porque… com coisas pequenas, porque se chateiam com os auxiliares e vão violentar os carros dos auxiliares ou dos professores…. Agora… a questão é: "O que é que eu acho, não é?"

Entrevistador: Exactamente.

Entrevistado: Eu bato sempre na mesma tecla. As escolas, pelo menos aqui o nosso agrupamento e acho que não é o único, acho que é uma medida agora de alguns anos para cá… qualquer tipo de comportamento deste género seja em sala, seja nos corredores, seja até fora do portão são encaminhados para o gabinete, o tal GADE que agora está na moda. Descrevem… pelo menos no nosso caso, descrevem o que é que aconteceu, têm uma ficha par descrever e depois é-lhes aplicada uma sanção, uma

multa, vá lá. Normalmente é para irem para casa. E eu acho que a gente por aqui não vai a lado nenhum.

Nós, o espaço onde temos o tal projecto dos 5º e 6º anos é num corredor e aquilo faz um género de hall de entrada e em frente é a sala que é usada por um 9º ano, um 9º ano que dá dores de cabeça naquela escola até dizer chega. E nós vemos os comportamentos deles nos recreios: saltam para cima uns dos outros… e depois já têm aqueles corpos, elas e eles… uma gritaria… uma coisa terrível. E há pouco tempo aconteceu-nos que nestas confusões eles encostaram-se a uma porta onde nós temos instrumentos. A porta abriu-se e eles não vão de modas, começam a mexer nas guitarras e nas violas e nos tambores que a gente tinha por ali. A gente viu, deixou ficar e eu disse ao meu colega, deixa estar, deixa ver até onde eles vão… Entretanto, foram para a sala de aula. A gente disse: "agora, vamos lá bater à porta e tentar falar com professora que está com eles". Batemos à porta, veio a professora, nós explicámos, eles olharam para nós, ficaram um bocadinho em pânico, mas, pronto… pessoal de 9º ano é diferente, não é? (…) A gente chamou a professora cá fora e disse:

- "a gente não quer que eles vão ao GADE porque isso não nos vai resolver o problema". Eles vão ao GADE, vão ter que dizer que partiram, que tiraram e não sei quê, e depois vão para casa dois ou três dias de suspensão e depois voltam no dia seguinte e na semana seguinte e não é aquele é outro e vão fazer a mesma coisa. A gente quer ir à conversa com eles, perceber porque é que eles têm esta atitude? Se eles sabem de quem são os instrumentos, que os instrumentos são dos irmãos mais novos de alguns que estão aqui connosco no 5º ano e se eles até querem fazer uma proposta deste espaço que é um hall que… às tantas é ocupado pelos nossos miúdos e por esta turma, que são eles. O que é que eles querem fazer. E isto aconteceu há pouco tempo e ontem, por exemplo, estava lá e, ao fim de um mês e tal, eles próprios criaram um projecto à 9º ano, obviamente, com as características deles em que querem em troca que a gente os deixe utilizar um *snooker* que temos lá e uma *playstation*. Mas, pronto… constituíram um acordo, que é o que nos interessa. É que eles respeitem as coisas dos mais novos e que percebam que podem usufruir daquele espaço como deve ser. Eh pá… e tem coisas giríssimas… de fazer umas mesas com jornais lá em cima com ideias deles. Assinaram todos e ontem vieram-nos entregar o acordo.

E estamos a falar do 9º ano, claro que nós não podemos ter uma conversa ou um castigo com o 9º ano como se tem no 3ºano daqui. Agora eu acho que tem que passar por aí.

Entrevistador: Ouvi-los e perceber os interesses, não é? No fundo…

Entrevistado: Ouvi-los e perceber… dar-lhes alguma coisa… Hoje em dia, as escolas… nós temos tanta coisa, tanta coisa que é possível fazer. E eu noto que há muitos miúdos ali, aquela escola vai do 5º ao 12º, apanha esta faixa etária larguíssima e que eles vão para as aulas e vêm das aulas, nada mais os motiva para ir para a escola e pode-se fazer tanta coisa… Agora, temos que os ouvir, porque muitas vezes… a cena dos professores em reuniões que a gente tem com os departamentos é: há um projecto giro para não sei quê. Eu sei lá se eles se interessam por aquilo.

Estamos a falar de miúdos e depois estamos a falar de adolescentes que têm já… muita coisa para dar, têm os seus conhecimentos. E acho que a gente os ouve muito pouco.

O tempo que se gasta nestes gabinetes GADE nunca se dá razão aos miúdos, que é outra coisa que me faz imensa confusão, e nós temos que ter consciência que temos professores, acho que ali e em todo lado, que não estão bem. Por várias razões, por questões pessoais, por questões… estão há muitos anos a leccionar e que estão zangados também por uma série de coisas que foram mudando e que não estão bem. Há professores que eu sinto que não evoluíram, que pararam no tempo, e que dão aulas como davam há vinte anos atrás, que não acompanharam estas tecnologias … esta nova maneira de estar… e que ouvem muito pouco os miúdos.

Nós temos um grupo de percussão portuguesa de bombos, criámos aqui… os miúdos que começaram connosco a tocar bombo e que neste momento estão no 10º ano, e que foram sempre acompanhando o grupo, e têm muita convivência connosco, porque ensaiamos todos os sábado ou de 15 em 15 dias, e que também é um espaço quase de desabafo e contam-nos coisas de sala de aula… que eu acho, que são surreais que não aconteciam no meu tempo de aulas, e que agora acontecem. Como é que é possível um professor ainda dar aulas com um projector e dizer, seja que matéria for, hoje vou dar isto, copiem. Uma turma de 9º ao 10º ano. Isto aconteceu-me na faculdade, portanto… eu sei que eles não estão a mentir. Eu acho que depois estes comportamentos desajustados vêm muito por aí.

Quase todos nós nos lembramos dos muito bons professores, dos que fizeram a diferença ou então dos muito maus e hoje está igual. E eu acho que a educação nesse aspeto mudou muito pouco. Quais é que são as razões? Quando se consegue falar sobre isto…e já há momentos em que os temas são estes.

O que é que se faz para o insucesso? Estes temas estão muito debatidos, mas estamos sempre na bola… andamos sempre assim à bola, porque eu acho que a gente, geralmente, não os ouve. Trabalhamos para eles e eu acho que temos que trabalhar com eles. Quem diz a violência diz outras coisas, não é?

Entrevistador: Na sua experiência…. E já vi que é vasta… que padrões de violência são mais difíceis de inverter com as práticas socioeducativas?

Entrevistado: o que é que é mais difícil? Ah… demora mais tempo… e é mais difícil por aí, quando a gente não sente que… que há um parceiro do outro lado a querer fazer o mesmo caminho que nós. Ou seja, isso noto muito aqui no 1º ciclo também.

Quando há um, dois, três comportamentos da mesma criança com agressividade, e que a família, por exemplo, não fica parceira e que a gente se sente a "bater no ceguinho" como se costuma dizer, quando é só um a querer fazer esse papel [fica mais difícil]. Às vezes, eu acho que os pais não fazem por mal. Eu digo muitas vezes à minha equipa, não pensem que os pais… (ah os pais não são bons da cabeça), porque… (muitas razões, não é?) (…)

Eu sei que há excepções e que há casos nas protecções de menores complicadíssimos… mas, assim de uma maneira geral, eu acho que não há nenhum pai ou nenhuma mãe que tenha aquele comportamento com aquele filho, porque sim, porque é mau, porque lhe apetece… ou não está bem por alguma razão ou, então, tenta fazer o melhor. E naquele momento ele acha que é o melhor, que é bater ou que é não bater ou que é castigar ou que é não ligar…e isto, para mim, é o mais difícil, que é… convencer aquela família de que alguma coisa não está bem, e muitas vezes quando não está bem… não é só a criança, ou melhor, muitas vezes nem é a criança. A criança está a ter aquele comportamento por outras questões que estão naquela família. E… e, primeiro que as pessoas tomem, os adultos, consciência disto, que percebam que não é só o menino que tem que ir para o psicólogo, mas se calhar há que haver uma terapia à volta daquela família, seja ela qual for, que envolva avós, tios, padrasto, madrasta, só a mãe, o pai,

não interessa. Isso, para mim, é o mais difícil. Quando a pessoa quer ajuda… é difícil, porque o miúdo está aqui e nós temos que caminhar em conjunto com ele, mas não é tão difícil, porque a gente sabe que em casa aquilo vai funcionar mais ou menos assim… as pessoas que quiseram ajuda estão a encaminhá-las para um serviço de psicologia (…)

Ainda a semana passada tive reunião de Conselho Docente e elas falavam de comportamentos desviantes. E eu disse: "vocês não sabem o que são comportamentos desviantes, desculpem lá. Vocês acham que aqui na Abóboda há comportamentos desviantes?". Passei-me. Como é que vocês dizem… Isto porque se estava a dar um exemplo de uma criança que nós temos aqui que é difícil. E que, à hora de almoço, pegou num bocado de comida e começou a mandar comida. E então, estava aqui uma pessoa da Direcção do Agrupamento e disse: "ah!, estes comportamentos desviantes…" E eu disse: um puto que, de repente, um dia… A gente conhece o Francisco há três anos, e há um dia em que ele se passa com um colega, (e depois é outra questão a gente já conhece os miúdos e eu sei que se der um grito ao Manuel funciona, mas se der um grito ao Francisco não funciona. E, portanto, o adulto tem que ter esta consciência exactamente porque é adulto e não é criança. Então a gente sabe que o Francisco não pode ser por ali) … pela asneira pior possível que ele tenha feito, que é pegar no bocado de frango e mandar não sei para onde, mas isto estava a ser considerado um comportamento desviante… a forma de falar sobre o assunto e eu passei-me… "eh pá, desculpem lá, mas vocês não sabem o que são comportamentos desviantes".

Por exemplo, e temos uma outra situação aqui… e agora este ano, não sei se foi só aqui, ou se está na moda em vários sítios. Os pais em vez de virem à conversa [vão logo apresentar queixa]… Por um lado, eu acho que a gente abriu a escola às famílias, mais do que no meu tempo, porque… eu lembro-me de a gente falar dos gradeamentos, a minha escola não tinha, mas… os meus pais e a minha família respeitava o que era feito dentro da escola. Não me lembro de virem questionar a escola sobre o papel do professor. Depois, nós fechámos, (isto assim muito resumido) fechou-se a escola, pôs-se gradeamentos com medo da violência… medo de tudo e "de mais umas botas" e fecha-se a escola à família. (…)

O ATL estava aberto e a mãe podia ir buscar às três, podia ir buscar às quatro, às cinco, sabia o horário, a gente dizia: "olhe, aqui e aqui não convém vir, porque estamos a fazer o trabalho assim-assim, o projecto assado…" Pronto, e as famílias iam cumprindo.

Mães que tinham que ir mais cedo iam buscar os filhos e iam embora para casa, mas muitas vezes ficavam lá a jogar com os filhos. Quando eu entro aqui na escola e me dizem: "não, não os pais não entram". E eu: "o quê?" Não, no tempo de CAF, que são aqueles momentos de início de dia e final de dia em que eles estão a brincar, eles podem entrar, não tem problema. Os professores, ao início, fechavam os estores. Com medo. E se eu grito? E se ouvem? E se me questionam? Portanto, isto mudou de tal maneira… e, de repente, nós fomos tentando que os próprios professores percebessem que era uma mais-valia ter os pais nas escolas. Não é só para as festas, mas para trabalhar em conjunto sobre temas sobre isto, sobre aquilo. Então, abrimos e agora, neste momento, o que eu sinto é que abrimos tanto, que agora estamos com outro problema, que é os pais a acharem que mandam na escola. Não são todos, são alguns, mas quando isto acontece é muito difícil a gente… tentar criar bem-estar para aquela criança e para aquele pai ou para aquela mãe. Mas, para mim, esta questão…o que é mais difícil de inverter? É isto… é o papel de cada um, perceber o papel de cada um. Estar atento. Eu sei que os pais têm que estar atentos que há coisas que se passam nas salas que são graves e que os pais normalmente deviam saber delas e têm que estar atentos. Porque são os filhos deles. Mas calma, não posso ir questionar tudo. E, agora, foi uma coisa que virou moda, já tivemos duas queixas. Os pais não sei por que razão em vez de virem falar com a escola, foram directamente à polícia e fizeram uma queixa. Há aqui qualquer coisa que não está a funcionar. No caso desta mãe, é uma mãe…que não aceita. (…) O que é que ela quer? Ela acha que há *bullying* por parte de algumas meninas à filha. Estamos a falar de duas meninas ou três de sete anos que brincam normalmente juntas. A filha é sossegadíssima e as outras meninas também. Têm aquelas zangas delas. Têm. Por mais que a gente diga à mãe: "ó mãe, elas zangam-se". Claro que sim. Mas a gente vai lá, resolve e está resolvido, não temos que andar em cima, perceber o que se está a passar. Portanto, são crianças normais, na faixa etária normal de brincadeira e de zangas. E a sua filha tem que saber viver com isso em sociedade, dar-se com um, não se dar com outro, criar empatias com uns e com outros não tanto. Mas a mãe quer que a filha fique numa redoma. Então o que é que ela quer? Quer que a gente a retire, por exemplo, no recreio não pode brincar com x meninos, na hora de almoço não pode comer naquele grupo, tem que comer sozinha. E nós dissemos que não íamos fazer isso, porque era conta a própria a filha. E isto é difícil. A gente percebe que a senhora não está bem. Conhecemos a história dela com o pai da criança. É difícil a gente pôr-se ao lado.

Porque com isto depois há uma queixa contra a escola… os adultos revoltam-se. E… e revoltamo-nos contra esta senhora, não é? E isto para mim é o mais difícil. É dizer: ok. Esta senhora não agiu bem. Mas eu tenho que agir de consciência tranquila e para além de ter que pôr esta senhora no sítio e dizer-lhe que quem manda aqui sou eu. A mãe precisa de ajuda. E depois pormo-nos ao lado, e tentar encaminhar esta senhora… E a escola não faz este papel, muitas vezes.

A gente sabe que existem poucos psicólogos na escola. Nós temos uma psicóloga, uma e meia como costumamos dizer, porque uma só está a meio tempo, a outra técnica, para cerca de 1200 alunos. Agora, há outras formas e eu acho que as escolas também não as conhecem. Estão um bocado isoladas.

Quanto muito, conhecem o que se passa a nível do agrupamento, nas outras escolas do mesmo agrupamento. Mas a nível de outros serviços da comunidade não têm noção do que existe em Cascais. E não pode ser, não é? E quando nos dizem: "ah!, mas podem encaminhar para ali". Ah podemos? Podemos.

Não há rede. Ela existe, está na **net** a gente se quiser pesquisa, mas trabalhamos pouco em rede com o que existe no nosso concelho e nas outras escolas e nos outros concelhos. Não usufruímos.

E o que eu acho difícil é… é esta parte mesmo, não nos colocamos de acordo em que o foco é a criança. E a gente, às vezes, esquece-se disso.

Nós levamos horas em Conselhos de Docente. Sei lá… mil e quinhentas reuniões que o pessoal inventa por aí, mas o foco não são os miúdos. A gente fala de sucesso, insucesso, indisciplina, de comportamentos… mas estamos sempre a atacar alguém.

Entrevistador: Ok. E relativamente às suas preocupações, quais são as grandes preocupações em relação à escola de hoje? Se é que as tem…

Entrevistado: Tenho… tenho. Eu há uns tempos achava que não, mas cada vez mais acho que sim. Que é… quem estrutura, e estamos a falar de governos, não é? Eu acho que quem estrutura as disciplinas, os conteúdos… e a pressão que colocam nos professores, na forma de… dar aulas ou…[no timing muito acelerado com que dão os conteúdos, sem tempo para as crianças pensarem, interagirem, crescerem…] Coisas tão simples como… é um exemplo a História de Portugal. Eles têm que dar desde do tempo dos povos a.C. até ao 25 de Abril num mês e meio. E o *timing*. Como é que nós

conseguimos com crianças, que estão cada vez mais imaturas, dar História de Portugal num mês e meio, a meninos com 9 anos? E isto pensando que são todos ditos meninos estáveis e que querem aprender, já não ponho a questão noutros termos. E quem diz a História de Portugal diz outras coisas. E o que me preocupa neste momento é… é isso.

A gente tem quinhentos mil projectos nas escolas sobre tudo. Tudo vem parar às escolas. As Câmaras… os vários departamentos da Câmara querem projetos, os vários organismos a nível nacional, a gente faz projectos de tudo, o que se possa imaginar, todas as temáticas. Mas não fazemos nada com pés e cabeça, porque eu acho que é tudo tão depressa e a correr que não fica nada na cabeça daqueles miúdos e o gozo que tiram dali é muito pouco. E depois acho que os conteúdos são dados de uma forma… rápida, têm que ser dados, porque eu tenho que pôr no sumário que já dei. E o que mais me custa, e esta pergunta é… a minha grande preocupação é o que é quando eu for velhinha, e estes miúdos estão no activo, e o que é que vai ser de nós todos?

Porque nós estamos a criar crianças que vão ser adolescentes e adultos que não pensam. Para mim, essa é a maior questão, seja que conteúdo for se eu não o perceber eu não o posso questionar. Se eu souber fazer, tipo fábrica, eu faço, mas não o questiono. Aqui é assim porque é assim. E nós estamos a caminhar para aí. Nós não temos miúdos a pensar sobre as coisas. Acontece tudo muito rápido. É assim porque é assim.

– Não sei, vou ver à *net*, pronto já sei e já fiz.

– Eu estudo para o teste, porque tenho que ter boa nota, porque o que a escola valoriza é 99% é a minha nota do teste. Ninguém quer saber das minhas outras questões. É o teste que vale e portanto ninguém pensa. E depois coisas tão simples como: "olha, amanhã vamos ver um filme, pessoal". E depois estamos a ver o filme e eles não estão a tirar gozo do filme. "Sónia, o que vamos fazer a seguir?" E estamos sempre nisto… e eu digo: nada. Calma. Vamos só ver o filme.

-"E depois?

-Há pipocas? E depois ainda dá tempo para brincar?" E estamos sempre assim. e eu tenho pensado nisto. Como é que nós damos a volta a isto, aos miúdos? Porque nós próprios funcionamos assim. A gente dá conta da… "eh pá, tenho que fazer isto, mas depois tenho que preparar aquilo, mas não sei se tenho tempo para aquilo…." E aquilo que estamos a fazer não dá tempo para acabar, é tudo muito rápido e não nos deixa

questionar os miúdos sobre aquilo que estão a fazer. (…) Será que eles vão conseguir pensar quando tiverem a nossa idade? Ou questionar, perguntar mesmo. Para mim é a grande questão. O que é que estamos a ensinar e de que forma é que estamos a ensinar e esta grande mania que estamos a ensinar. Porque eu acho que a gente não está a ensinar. Ou… aquela ideia de que o professor transmite e a criança aprende e portanto o conteúdo está dado e eu ensinei.

Eu acho que só se ensina quando o outro quer aprender. E isto a gente também aprende com os anos, com a prática de estar com eles… e perceber… não é com fichas… eu acho que (Elas aqui já brincam comigo) porque faz-se um desenho, por exemplo, as capas dos testes, que é muito a mania do 1ºciclo fazer uma capinha para os testes do Natal, então fazem um pai natal, imprimem 27… e toda a gente pinta o Pai Natal e ainda são capazes de dizer: "pintaste a barba preta? Mas o Pai Natal tem a barba branca." E eu…. Arrr(grita). Estas pequenas coisas que são pormenores que a gente, às vezes, nem pensa, que estamos tão habituados há 20 a fazer aquela ficha do Natal com a "fronha" do Pai Natal lá. Tem de vir alguém dizer, mas porque é que não o deixas fazer o desenho livre sobre o Natal… ah!, boa ideia. Leva o mesmo tempo. E…. pronto é isto.

Entrevistador: Por fim…Quais são as estratégias pedagógicas e educativas que usa com mais sucesso?

Entrevistado: Olha… conversar, conversar, conversar. É sempre a minha batalha e a minha equipa já me conhece. "Mas Já perguntaste? Já questionaste? Já perguntaste ao miúdo porque é que foi assim? Porque é que não foi assim?" Para mim, a maior estratégia é realmente chamar para a conversa. Seja com pequenos grupos, seja individualmente… perceber porque é que o outro reage assim, porque é que fez assim… os miúdos têm que saber pensar sobre as coisas, principalmente, sobre os seus comportamentos. "O que é que eu quero realmente para a minha vida?"

Eu, às vezes, pergunto a miúdos de 7º e 8º ano, que já têm outro entendimento e que já dá para os assustar de alguma forma… houve um miúdo que esteve aqui connosco e que veio da Guiné e, portanto, teve que andar um bocadinho para trás nos anos de escolaridade, fez aqui o 3º e 4º, já crescido, e depois passou para a escola secundária e como os professores da secundária sabiam que a gente tinha tido muita relação com ele… quando ele descambava um bocadinho chamavam-me para eu lá ir ter uma conversa com ele agora já tem 18. Foi há dois anos. A última conversa que tive com

ele, tive que dizer: "tens que escolher. Queres ser "gandim"? Queres andar aí nos bairros sociais onde tu moras e noutros… a rouba? De vez em quando vais preso… de vez em quando voltas para casa… é uma escolha". E ele muito assustado. "Mas… é uma escolha, Salvador. Tu agora decides o que queres fazer. Queres juntar-te a esse lado da tua turma e fazer esse filme? Queres ir por outro caminho? Vai o teu pai e outras pessoas que estão cá para te ajudar, para tu caminhares e acabares a escola e não teres um projecto. Isto tem que ser assim. Com esta faixa etária. Eles percebem muito bem isto, não é? E para mim a conversa…. Não é 100%, obviamente que, às vezes não é uma, não são duas, não são cinco conversas, mas, para mim, é a chave. Tentar entender o outro o melhor possível e… mesmo sendo adulta, sabendo que existe a questão do respeito, da autoridade, etc. pôr-me no lugar do outro. Seja uma mãe, seja um miúdo. … Eu fui rebelde na escola, não sei se é por isso, que eu percebo melhor os miúdos mais traquinas, mais reguilas, mas lembro-me dos professores que me deram a volta e foi assim. Foi com conversa. Tentar saber porque é que eu naquele momento me passei, me revoltei e agi daquela forma, e, portanto, acho que a conversa não é 100%, mas é 99% garantido que faz… com que o outro também se consciencialize que há alguém preocupado com ele. Eu digo-lhes, muitas vezes, eu não falo contigo, porque tenho que falar. Para mim era mais fácil castigar-te, estás de castigo, pensaste sobre o assunto, agiste de outra forma…Porreiro. Não agiste, continuas de castigo, eu vou à minha vida. Portanto, quando estou aqui contigo, é porque eu gosto de ti, porque me preocupo, porque quero saber, porque eu quero-te ajudar. E infelizmente nós temos famílias…. Eu não sei se ao nível do 1º ciclo haverá alguma com quem nós estamos aqui a trabalhar, tanto a mãe, como o pai, avós que passe mais tempo com os miúdos do que nós.

Nós estamos mais tempo real com eles acordados do que as famílias. E isto a gente tem que pensar… Eu tenho ainda professores a dizerem, infelizmente, "eu estou cá para ensinar e o pai está em casa para educar". E eu acho que as duas coisas não se conseguem separar uma da outra. Foi sempre aqui uma batalha minha também com as escolas…. Coisas básicas como… "mas achas que és tu, quando a criança chega aqui ao 1ºciclo, que tens que lhe ensinar a comer com a colher?…." "Não, acho que não, acho que com 6 anos a criança já devia saber comer com a colher". Mas se eu vejo….e estou aqui, agora, hoje e chega uma criança que não sabe comer com a colher. Eu não posso dizer: "como não era eu que tinha que fazer esse papel, agora também não vou fazer". Não consigo dissociar as coisas assim. E dizer: "não, o pai tem que ensinar a comer e a

professora tem que ensinar a ler a história". Não. Eu vejo as coisas em conjunto. E pensando que os miúdos estão muitas horas connosco mais do que estão com os pais, ainda mais me faz sentido ser educadora como o termo indica, não é? Com tudo o que isso implica. Pronto eu sei que há muita gente que não concorda e há outros que concordam.

Gostava muito que, ao nível das escolas, a forma de leccionar que a gente mudasse um bocadinho. A gente tem exemplos bons. Temos coisas que funcionam a sério. Vemos resultados académicos, resultados comportamentais, felicidade, boa disposição em vir para a escola. Temos exemplos concretos com estudos feitos. Movimento escola moderna, Escola da Ponte… Como é que eu faço isso?

A gente não pode mudar o Agrupamento, o mundo, a cabeça do Director, mas podemos mudar pequenas coisas na sala de aula e ir introduzindo métodos que a gente sabe que estão certificados e que funcionam ou em experimentá-los e ver se funcionam. Isso a gente pode fazer, mas às vezes também não há essa predisposição para mudar. Quando há… "ah!, afinal funciona, ou afinal não funciona".

- "Preciso de ajuda". É algo que os professores tem dificuldade em dizer.

E pronto, através da conversa a gente resolve muita coisa e até às vezes com comportamentos nossos com a criança e explicar isso à criança. "Olha, há bocado também te gritei. Desculpa". E isto tem que ser devolvido. O miúdo não pode achar "olha, esta passou-se, está maluquinha". E às vezes o espanto deles quando nós pedimos desculpa. O obrigada… coisas simples que fazem parte da educação e que eles se sentem respeitados.

Eu, às vezes, dou o exemplo da arrumação. Eu, às vezes, digo aos miúdos "Tens que arrumar a mochila. Olha para esta mochila, tens aqui o leite de ontem, as folhas todas dobradas, etc…." E depois eu abro a minha gaveta da sala de aula e tenho tudo misturado. Os miúdos vêm. A gente sabe que… quase na nossa vida toda, mas mais nesta fase em que eles estão a criar a sua identidade e estão a criar valores vão muito pelo exemplo. Vão muito pouco pelo que eu digo, mas mais por aquilo que eu faço, por isso, esta estratégia de mostrar quem é que eu sou… eh pá, os miúdos conhecem-me muito bem. Se eu chego aqui triste, eles vêm ter comigo: "estás triste, Sónia? O que é que aconteceu?" Assim como eu a eles. "Então o que se passa hoje?" "Ah!, o meu avô

morreu". Às vezes há histórias dramáticas, outras vezes são coisas deles. No outro dia estava uma miúda a chorar, porque lhe morreu o passarinho. Isto para os miúdos pode ser um grande drama. E estarmos atentos a isso. Há profissionais aqui na escola a quem eles contam e há outros a quem eles não contam.

Depois há uns que, obviamente, contam mais à minha colega, outros contam-me mais a mim. Tem a ver com as empatias que a gente também cria e é bom que eles percebam isso, que não precisam de contar tudo a toda a gente. Alguém em quem eles confiam, pode ser o professor titular, pode ser professor de educação física pode ser a auxiliar… E depois nós, entre adultos, também consigamos viver com isto, porque às vezes sabe-se uma coisa e aquilo para a criança é um segredo que ele contou e não quer que saia dali e depois o adulto não tem cuidado e aquilo espalha-se e vai-se embora a confiança que aquele menino ou menina depositou em nós. E depois aí vem com comportamento violento.

Conversar, perceber o outro, pormo-nos no lugar do outro. É assim… eu não faço isto sempre… isto falha muitas vezes. Mas à vezes dizer assim: "que mal que eu estive hoje com os miúdos". Às vezes irrito-me. Eh pá… gritei com os putos, não estive nada bem. Mas… há momentos em que eu sei que lhes posso dizer isto, mas há outros em que eu também não posso. A gente também tem que ter esta consciência. E é importante que eles percebam que eu por vezes saio daqui zangada. Eu digo-lhes isto muitas vezes. "Olhem, hoje não me apetecia estar aqui com vocês".

Depois nestas idades eles ficam um bocado em pânico. Mas é bom que eles percebam. Agora, isto exige muita disponibilidade, algum bom senso. Mas eu acho que tem que ser por aqui. Que é assim que a gente se sente bem, não somos excepção, não é? Às vezes não há muita vontade… "fogo, agora podia ir almoçar fora, uma hora e meia de almoço, e agora estive aqui meia hora com este puto, e agora tenho que ir conversar com o outro…"

Mas, olha, dividido por todos. Eu acho que se calhar não custava… não custa muito, não é? E ter noção de que se calhar isto vai facilitar o resto. A meia hora que eu perdi aqui se calhar vou ganhá-la mais à frente. Perdi e não perdi. E pronto é isto.

Entrevistador: Ok, Sónia, obrigada. Gostei muito.

Entrevistado: De nada.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Carmo Machado Miranda

Data da entrevista: 16 de Janeiro de 2017

Local: Parque das Nações

Entrevista (Ent.2)

Entrevistador: Podia dizer-me o seu nome?

Entrevistado: Carmo Machado.

Entrevistador: E podia dizer-me a formação profissional?

Entrevistado: Tenho uma licenciatura em estudos Anglo-Portugueses. Depois fiz uma pós-graduação em Aprendizagem. Depois fiz um mestrado em Ciências da Educação e depois não fiz mais nada. Comecei o doutoramento e baldei-me.

Entrevistador: Neste momento, trabalha onde? Qual o seu…

Entrevistado: Sou professora de Português, na escola Secundária D. Dinis, em Chelas, Lisboa.

Entrevistador: Então vamos passar à parte da entrevista em si.

Entrevistado: Humm, humm.

Entrevistador: Há quanto tempo exerce a sua actividade profissional?

Entrevistado: 26 anos.

Entrevistador - O que faz neste contexto educativo, ou seja, na sua escola, e há quanto tempo?

Entrevistado: Bem, eu trabalho numa escola da Zona J de Chelas, Marvila, há 25 anos, vai fazer este…vai ser já o 26º. Ensino Português, sou directora de turma, tenho tido outras funções que pertencem à equipa de comunicação. Fiz parte do Conselho de Escola quando era Conselho de Escola…hmmm…e agora sou só mesmo professora e directora de turma, mais ligada à parte pedagógica.

Entrevistador: O que a move na educação?

Entrevistado: O dinheiro (risos) !!

Entrevistado: Que horror! Não! É ironia. Tudo menos o dinheiro, não é?

Entrevistador: Exacto, exacto!

Entrevistado: O que me move na educação? Esta é uma pergunta engraçada, porque quando eu comecei a dar aulas achei que não ia ficar muitos anos e, entretanto, já vai para o 26º e estou convencida de que vou ficar, não sei se até ao fim, porque acho que não vou aguentar fisicamente, porque é uma escola de grande desgaste físico e psicológico, mas o que me move…hmmm…são os alunos. Não é nenhum ordenado, também são os colegas, temos um grupo de colegas muito unido e, se não fosse isso, não aguentávamos aquele peso. Portanto, move-me o ajudar os alunos e o grupo de colegas que tenho lá e que me apoiam bastante. Não me move muito mais neste momento. Nem as políticas, nem os ordenados, nem o sistema, nada disso me move.

Entrevistador: Os alunos?

Entrevistado: Os alunos e os colegas.

Entrevistador: Qual a sua posição sobre as questões que se colocam hoje na disciplina e na gestão de autoridade da escola?

Entrevistado: Bem…hmm…o principal problema da minha escola é exactamente a indisciplina. É claro que à indisciplina depois juntam-se os outros problemas todos, nomeadamente, o mau aproveitamento. Mas o grande problema da nossa escola é a indisciplina. A posição que eu tenho sobre a indisciplina não é a mesma que a escola tem sobre a indisciplina, porque, neste momento, a indisciplina está sobretudo na mão dos professores. Nós…sinto que estamos um pouco abandonados, estamos um pouco largados à…ao que acontecer. Posso dizer que hoje, "não sei se viste as notícias na TVI? Vê à noite, foi na minha escola, Marvila". Ontem, um colega meu, que é o Luís, e mais dois colegas…hmm…iam os três, um deles foi agredido, a uma outra colega partiram-lhe os óculos, a agressão foi feita por uma miúda aluna, que é de etnia cigana. Não quer dizer que não…que seja por isso, mas pronto, mas foi. E…hoje passou à hora de almoço e vai passar novamente à noite. E, entretanto, este é apenas um grãozinho na areia do deserto da nossa escola em termos de indisciplina e eu acho que o que se passa na minha escola é grave.

Mas eu às vezes penso, a própria Direcção não sabe bem o que fazer com aquilo e, então como não sabe o que fazer, põe-nos nas nossas mãos. E nós vamos gerindo como podemos, mas não temos formação específica para lidar com a indisciplina, ninguém me ensinou. Tentamos fazer o nosso melhor, mas é muito difícil. Todos os dias temos problemas de indisciplina na escola…mas a todos os níveis. Todos os níveis! Faltas disciplinares, faltas de educação… hmm… conflitos… discussões, guerras… hmm… pancada. Quando muitas vezes vêm para a porta da escola, fazem esperas à porta da escola. Oh… é complicado. É difícil de gerir. E depois acho que a escola não nos apoia muito, acho que a Direcção podia fazer um trabalho, se calhar, mais, mais empenhado se saísse mais do gabinete e viesse mais para as salas de aula e viesse mais para os corredores. Só que é assim, eles estão nos gabinetes e nós é que andamos ali a levar com aquela pancada toda. Nós… eles querem resolver o problema da indisciplina, mas…ou não sabem ou não querem! Eu não sei, ainda não percebi, somos nós professores que temos de lidar com isso. Ontem, só para te contar, não sei se tem a ver, mas ontem foi um colega lá à escola, que deu aulas lá o ano passado e que este ano saiu e foi para o Conservatório de Dança. Um colega da minha disciplina de Português, impecável, educadíssimo, um tipo sensível, …educado e, entretanto, deram-lhe as piores turmas. Teve turmas terríveis, terríveis. As turmas são por A, B, C, D. Os C e os D são horríveis. Pronto, não há hipótese, ninguém os aguenta. Posso dizer que em 26 anos de serviço só houve uma vez uma turma que me punha a chorar. Eles saíam e eu ficava a chorar na sala. Chorar!! Estás a ver como é que eu sou? Não estás propriamente a ver-me a chorar, não é? Eu chorava de não aguentar mais. Não os aguentava mais. Eram horríveis, horríveis, eram horrorosos, horrorosos. A única coisa que eu fazia na aula era tentar mantê-los sentados.

Entrevistador: Mais nada?

Entrevistado: Não! Impossível. Se eu os conseguisse manter sentados, já era uma vitória. Quando se sentavam de um lado, levantavam-se do outro. É pá, horrível, horrível... Não desejo a ninguém…

Entrevistador: Pronto, e agora já que falamos dessas questões, qual a sua opinião, então, sobre o tema da violência escolar, o que é que…

Entrevistado: Eu penso que a violência escolar é um reflexo da sociedade, da violência da sociedade, não é? No meu tempo, quando andava na escola não me lembro de

nenhum caso de violência escolar. Nós não andávamos…nós não fazíamos nada de grandes violências, de acções violentas, acho eu. Lembras-te de ter grandes violências? Pronto, a minha geração é diferente da tua, agora é assim, repara bem! Eles cresceram com uma…O passatempo dos meus alunos é jogar uns jogos em que eles têm que fazer explodir casas, fazer explodir carros, atirar bombas, fazer não sei o quê, pronto…eles crescem com esta realidade, realidade de violência. Depois são, pelo menos no meu caso, são famílias desestruturadas, são casas de difícil gestão…hmm…famílias disfuncionais e a violência anda ali e eles chegam à escola e eles não nos respeitam. Não querem estar na escola, portanto, eles não querem estar na escola, aquilo é um sacrifício para eles. E nós, neste momento, o professor … eu acho que o professor, neste momento, não tem capacidade de competir com o resto, com as tecnologias. Por mais tecnologias que lhes passe, eles não querem saber daquilo, não é aquilo que eles querem, não é aquilo que eles querem ver, não é a música que eles querem ouvir, percebes? Nada.

Eu estou um bocado desmoralizada neste sentido, acho que a escola, neste momento, tem que se repensar, aquilo que a gente está a fazer em termos de, de educação e de cultura e de…não é grande coisa. Pelo menos eu falo por mim, eu limito-me a metê-los calados quando posso e nos bocadinhos em que consigo mantê-los calados vou debitando alguma matéria, mas actividades mais criativas não faço, nem pensar. Saltam-me em cima. Trabalho de grupo, trabalho de grupo? Só se eu for maluca. Quer dizer, há turmas e turmas.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Tens que escolher, agora aquelas actividades dinâmicas que eles querem que nós façamos é impossível com estes alunos. Impossível.

Entrevistador: Desmotivados completamente, não…

Entrevistado: Não, não é só desmotivados. Tu põe-nos a fazer um trabalho de grupo e saltam-te em cima. Não consegues. Então com aulas expositivas já tens dificuldade em mantê-los quietos, quanto mais com trabalho de grupo. E olha que eu não faço isto por preguiça, eu já tentei, já experimentei mil e uma vezes. E faço, ainda hoje fiz numa turma, mas é uma turma que consigo já ter ali…mas é uma turma que eu tenho há 3

anos, portanto, já está limada. Agora turmas que me vêm parar às mãos pela primeira vez nem pensar, nem com o chicote (risos).

Entrevistador: Na sua experiência, que padrões de violência são mais difíceis de inverter com as práticas socioeducativas?

Entrevistador: Olha, eu acho que há um tipo de violência muito, muito difícil de inverter. Vou dar o exemplo da minha escola que é a violência verbal, por exemplo. São incontinentes verbais e há uma violência permanente. Filho disto, filho daquilo, percebes? Vai para o caralho, percebes? Esse tipo de…é uma violência, eu acho, e mesmo para nós professores, nós entramos na escola e somos bombardeados com…não é directamente a nós, mas eles ignoram-nos. Se tiverem que mandarem um colega: "Ó tu, vai para o não sei o quê.", nós ouvimos. É das coisas que mais me agride, mesmo. É violento para mim. Isto deve ser difícil, acho difícil, porque percebi que os professores cada vez mais fazem que não ouvem, porque não conseguem lidar. E se chamam a atenção, como já chamei a atenção, se não são meus alunos viram-se a mim e então tu vais-te protegendo, vais protegendo, fazes…afastas-te, tentas não andar por muito perto deles, para não ouvires muitos palavrões. Esta é a violência verbal que acho que, na minha escola, é dramática. E depois existe a violência física, que não sendo … Eu não tenho grandes casos de violência física dentro das salas, nem dentro da escola, mas tenho, por exemplo, na minha Direcção de Turma miúdos…tenho um miúdo que já deu um pontapé na barriga da mãe, estava grávida de um miúdo, percebes? E eu tentei…a mãe não quis fazer parte, não quis fazer queixa à Polícia e eu tentei falar com o miúdo, explicar-lhe, perguntar-lhe o que se passava. Disse que cegava, que cegava, porque sempre que a mãe se zangava com ele cegava e, naquele dia, deu-lhe um pontapé na barriga. E depois há a violência dos grupos, dos *gangs* e aí não são por questões muito graves. Geralmente é porque um diz que goza contigo por causa de um penteado ou uma roupa e depois eles chamam o grupo antagónico e depois encontram-se à porta da escola e depois agridem-se. Pronto. Ontem, chegou-me um miúdo aqui todo…não, entrou com o gorro na sala e eu disse: "Tira o gorro", e ele disse "Não posso, caí". E eu disse "Então, deixa-me ver". "Não dá para tirar o gorro com o cabelo atado". Não tinha caído coisíssima nenhuma, tinha era levado, percebes? Ele disfarçou a dizer que tinha caído. Acho que é a verbal e a física. Sim, para mim é.

Entrevistador: Quais são, então, as grandes preocupações em relação à escola de hoje?

Entrevistado: (risos) Por acaso, quando hoje saí da escola, tive uma miúda que disse "Ó stora, ouviu hoje as notícias?", "O quê? Não", "Acho que estavam a dizer que já não era obrigatório nós virmos à escola". E depois houve os outros todos que começaram: "O quê?", "Sim, acho que já não é obrigatório nós virmos à escola". E eu disse: "A sério? Que bom!"- disse eu (risos). Bem, então vamos por partes. Primeiro, sou professora por opção e por vocação e gosto de ser professora, ponto 1. Ponto 2: aquilo em que a escola se transformou não é aquilo com que eu sonhei, portanto estou desmotivada e acho que estão quase todos os professores de Portugal. Terceiro: a escola como nós a conhecemos não está adequada aos alunos que temos. Portanto, isto coloca-nos uma questão: estamos a fazer o quê? Com que finalidade? Eu não sei muito bem. Havia um colega um dia que dizia: "Olha, é assim, eu faço de conta que ensino, eles fazem de conta que aprendem". E eu fixei esta frase. Se calhar vou passar a fazer o mesmo, pronto. Eu faço de conta que lhes ensino e até acho que sim, que ensino e eles fazem de conta que aprendem, não aprendem nada, fazem que…não interessa, vamos fazendo. É, é…não temos um objetivo, não há uma estratégia, não há um, um…anda tudo assim um bocadinho à toa, não sabemos muito bem o que é que andamos cá a fazer. Mas andamos, temos de andar, não é? Primeiro, porque temos de receber o ordenado, segundo porque temos de trabalhar, porque os miúdos não podem estar em casa senão os pais caem-nos em cima, percebes? É um sistema que está morto, está ultrapassado, mas é o que existe, é o que existe. Lamento, eu sou um bocadinho anti-sistema, embora esteja nele até ao nariz, mas sou crítica e os professores têm de ser críticos e o que acho é que a maior parte dos professores já deixaram de criticar, limitam-se a acordar, vir dar aulas, vir para a escola e não querem saber muito mais. Deixaram de pensar, mas nós somos pessoas, somos uma classe pensante, temos de pensar. Portanto, no momento em que tu, a tua função é pensar e ajudar os outros a pensar, no momento em que tu deixares de pensar se calhar veem no que é que as pessoas se aprumam.

Entrevistador: Por fim, quais as estratégias pedagógicas e educativas que usa com mais sucesso?

Entrevistado: Para quê? Para combater a indisciplina?

Entrevistador: Por exemplo, nesta questão…nas aulas!

Entrevistado: Olha, eu acho que, neste momento, ainda hoje estive a pensar nisso. Eu dou Português, tenho que dar a literatura toda, gramática toda, pronto. O que é que eu faço? Tento, e às vezes é um bocadinho às margens da lei, passar assim ao de leve, assim coisas que acho que são menos interessantes e eles não querem saber daquilo para nada e não acrescentam nada à vida deles, verdade seja dita. Há coisas nos programas que não acrescentam nada à felicidade de ninguém, pelo contrário. São mais uma fonte de aborrecimento, de tédio. O que eu faço é: tenho que cumprir o programa, claro, e cumpro para não ser apontada. Eu cumpro o programa, mas vou gerindo as coisas de forma a ter tempo para eles, para falar, percebes? Agora estou a dar "A farsa de Inês Pereira", estou a aproveitar para falar com eles dos valores, dos sistemas da sociedade, das coisas que verdadeiramente importam, não é? Naquilo que verdadeiramente interessa às pessoas e aos alunos e eu acho que esse é o caminho, porque se for limitar-me a ser professora de determinados conteúdos que não estão minimamente adequados aos miúdos que temos, aos interesses que temos e ao mundo em que vivemos…é assim, eu ainda sofro mais porque sofro a dobrar. Sofro porque eles não têm resultados e sofro porque vejo na cara, ali espelhada, a desmotivação. Eu agora estive a dar Fernão Lopes, as crónicas de Fernão Lopes. Aquilo é tudo muito bonito, mas não é a realidade deles, não é? Não é a realidade deles. Se calhar podiam dar uma crónica ou duas e ficava a coisa arrumada e avançavam para outras coisas muito mais interessantes que há. Quando nós levamos o primeiro período a dar a Lírica Trovadoresca e Fernão Lopes em galaico-português, ora se eles nem português percebem. Eu estou a falar dos meus alunos. Eles nem português percebem, quanto mais galaico-português.

Então e depois querem o quê? Não fazemos milagres. E isto depois é um acumular de desmotivação. Eles vêm de casa sem vontade de ir para a escola, ponto 1, em casa também o interesse pela escola não é muito grande. São pais completamente desmotivados, muitos deles nem sequer vão à escola saber o que é que se passa com os filhos. Quando eu lhes telefono: "Então, mas o que é que quer?", dizem-me isto. "Olhe, sou a diretora de turma do seu filho", "Então, mas o que é que quer?", fazem-me este tipo de perguntas. "Olhe, o que eu quero", às vezes sou mesmo bruta, "Olhe, o que eu quero é informá-la sobre o que é que se passa com o seu filho, por acaso estará interessada?". Às vezes sou bruta. "Estará interessada?" e depois "Ah, está bem, não sei quê, só um bocadinho". São pessoas que não estão muito ligadas à escola, não querem saber, portanto os filhos recebem esta forma de estar. Não querem saber da escola, não

têm motivação pela escola, não gostam da escola, ponto final. Ora se o professor não for aliciante e se a matéria não for minimamente apelativa, explica-me lá como é que tu vences esta barreira? Não vences, não vences. Portanto, tens de andar ali a fazer uma data de piruetas e saltinhos e…percebes? E é a única hipótese, senão perdes, perdes completamente estes alunos. Não estou a falar dos colégios, onde a escola…com famílias estruturadas, Avenidas de Roma, Filipas de Lencastre, Donas Leonor, escolas onde eu já trabalhei. Estamos a falar de escolas com universos totalmente diferentes, que é o caso da minha, Marvila, Chelas. A realidade é outra.

Entrevistador: Ok. Obrigada.

Entrevistado: De nada!

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Maria de Fátima Matos

Data da entrevista: 6 de Fevereiro de 2017

Local: Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna

Entrevista (Ent.3)

Entrevistador: Então qual é a formação profissional da Dra. Fátima?

Entrevistado: Eu sou licenciada em Serviço Social, há 21 anos.

Entrevistador: Há quanto tempo exerce a sua actividade profissional?

Entrevistado: Há 21.

Entrevistado: Na educação? Na educação há 17.

Entrevistado: Sim, mas enquanto técnica de Serviço Social há 21. Mas passei por várias áreas. Estive na Intervenção Comunitária, na Violência Doméstica, na Toxicodependência e…e, agora, na educação.

Entrevistador: O que faz então neste contexto educativo?

Entrevistado: Eu sou a responsável pelo Gabinete de Intervenção Psicossocial, portanto, sou responsável por este gabinete que tem à sua responsabilidade a intervenção Psicossocial, intervém com os alunos, com as famílias e também com toda a comunidade educativa. Tenho também à responsabilidade outros projectos de que falarei mais adiante, mas a minha função é, sobretudo, coordenar todo este trabalho, todas estas actividades e a equipa também.

Entrevistador: O que a move na educação?

Entrevistado: Olhe, eu sou uma activista dos direitos humanos e, portanto, creio firmemente que a melhor arma para mudar o mundo é a educação e, portanto, acho que tenho um contributo a dar nesse âmbito e tenho esperança de que a minha passagem pela educação contribua para, pelo menos, promover em algumas pessoas esse… Despertar, despertar em algumas pessoas também a mobilização para a Paz e para uma

cidadania ativa e promotora do bem-estar, dos direitos humanos e, portanto, é uma área que descobri há muitos anos.

Já tive várias funções e cargos de responsabilidade, também dentro do Ministério. Portanto, coordenei um programa que era o PIEF, Programa para a Inclusão e Cidadania, que desenvolvia 218 projectos a nível nacional em todas as escolas, exactamente para os alunos que estavam já, (dizem as pessoas, eu não gosto muito da expressão,) no fim de linha, que são os PIEF, e, portanto, fui a Directora Nacional do Ministério desse programa e, portanto, a ideia é sobretudo fazer despertar na comunidade educativa, uma sensibilidade para estas questões, porque penso que está muito na escola esta responsabilidade de cidadania activa e de promoção dos direitos humanos, (risos) também para além dos outros.

Mas o que me move é, sobretudo, a paixão (risos) e gostar muito desta área e acreditar que é possível fazer a mudança, sim.

Entrevistador: Qual a sua posição sobre as questões que se colocam hoje na disciplina e na gestão de autoridade dentro da escola?

Entrevistado: (risos) São questões muito subjectivas e interessantes. Eu acho que eu defendo uma posição flexível, ecléctica e abrangente no que diz respeito à intervenção na promoção da disciplina.

Acho que a responsabilidade é partilhada, os professores têm responsabilidade, os alunos têm responsabilidade, as famílias têm responsabilidade e a comunidade também tem responsabilidade. E, portanto, nós aqui defendemos dois eixos de intervenção: na prevenção e na reparação. E temos vários projectos que operacionalizamos nesse sentido. Vou-lhe falar em alguns, por exemplo, nós temos um projecto que se chama "Abraçar o Vento", que é um projecto que tem como finalidade despertar nos alunos o interesse pelas actividades náuticas e protecção ambiental, com a Câmara Municipal de Lisboa e com o Náutico Clube da Boa Esperança. E neste projecto estão alunos com um bom desempenho escolar e sem problemas de indisciplina e alunos com mais insucesso. Portanto, é um grupo heterogéneo, mas que tem surtido muito efeito no que diz respeito à promoção do sucesso educativo. Já estamos no segundo ano e está a ter um impacto muito positivo em todos os alunos. Pronto, é um dos projectos que estamos a desenvolver, quer na área da prevenção, quer também com uma vertente reparadora dos comportamentos de risco. Depois outro projecto que estamos a desenvolver é o

"Projecto Alfazema". Todos estes projectos são desenvolvidos em parceria com os parceiros da comunidade. O "Projecto Alfazema" é desenvolvido com a Junta de Freguesia de Campolide e com a Fundação Aga Khan, e pretende recuperar os espaços de jardinagem e horta do Agrupamento, numa perspectiva pedagógica e de desenvolvimento social. Envolvemos os alunos, os encarregados de educação e também outros elementos da comunidade. Este projecto envolve também alunos diversos… [impacto] bons alunos e alunos…alunos com sucesso e alguns com insucesso e tem tido também…É de participação livre e tem tido também muito impacto, tem sido muito interessante. O projecto divide-se em 3 subprojectos: a horta, a jardinagem, a hortofloricultura. É desenvolvida parceria também com o núcleo de Educação para a Saúde e percursos pedestres, com vertente cultural e social e também ambientalista. É outro projecto da responsabilidade do gabinete.

O gabinete, a intervenção do gabinete consubstancia-se muito através destes projectos, ok? São estes projectos que são promotores da integração, da inclusão destes alunos que estão…humm…menos, com problemas de integração, pronto, e com insucesso, sobretudo.

Depois temos um projecto, que desenvolvemos…temos desenvolvido todos os anos que é o "Vidas Ubuntu", que é um projecto que desenvolve a ferramenta que é operacionalizada através da ferramenta "storytelling". E um programa de competências, que é aplicado a turmas, às turmas consideradas com mais problemas de indisciplina. Pronto, é um programa que é desenvolvido no âmbito do "Cidadania Ativa" da Gulbenkian com o IPAV, Instituto Padre António Vieira. Só para dar o exemplo como é que operacionalizamos.

Depois temos um projecto que se chama "Vozes do Bairro", que é um programa de Bip/Zip e da Câmara Municipal de Lisboa, desenvolvido em parceria com uma associação aqui da comunidade que é a ANADIC, e este projecto é, sobretudo, para trabalhar os alunos na área musical, através da música, através de projectos de percussão na área musical, trabalhar…indo às origens e, portanto, retirando dos interesses, das origens culturais de cada um dos alunos, porque nós somos uma escola multiétnica e multicultural e, portanto, torna-se muito interessante. Este projecto é um projecto onde estão a participar 52 alunos e está a correr muito bem.

Outro projecto que desenvolvemos é o "Projecto Redes" e este projecto, este projecto é sobretudo…hmmm…existe exactamente com o objectivo de promover e rentabilizar as

parcerias locais, através da participação em tudo o que é consórcios na comunidade e temos…tem sido um projecto com muitos resultados, porque acho que temos mobilizado bastantes recursos, daí a importância de um projecto rede. Eu defendo um projecto rede em todas as escolas e já fui convidada pela Direcção Geral de Educação, exactamente para ir falar sobre isto em vários momentos, porque nós temos de facto conseguido, inclusivamente, não só apoios económicos, mas também apoio de recursos humanos, de espaço, de material e, portanto, é um projecto no qual investimos bastante. Neste momento, já temos uma base de dados com uma série de parceiros do Agrupamento e com os seus contributos, o que é maravilhoso.

Pronto, outros projectos que desenvolvemos é o projecto "Familiarizar", que é um projecto exactamente de desenvolvimento de competências parentais. É um projecto com as famílias ou com quem desenvolve o papel de encarregado de educação. O "Familiarizar" intervém…desenvolve programas de competências individuais, de grupo e também promove o encaminhamento de elementos das famílias dos nossos alunos para emprego, para a Acção Social da Câmara Municipal de Lisboa, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Promove não só o diagnóstico aprofundado das famílias, a intervenção na área da promoção das competências parentais, através de programas de competências individuais e de grupo e encaminhamento para respostas às necessidades identificadas no diagnóstico. É o projecto "Familiarizar".

Outro projecto que desenvolvemos é o projecto "Percursos", que é o vulgo GAA, Gabinete de Apoio ao Aluno. Aqui chamamos-lhe "Percursos", ok? Porque cada um é individual e cada um define o seu percurso e o seu caminho, ok? E, portanto, neste momento estamos a acompanhar 218 alunos, com equipa. A equipa neste momento somos 8 no GIPS, porque temos professores com tempo afecto ao gabinete, temos três psicólogos e temos…e temos técnicos de parceiros que vêm…que têm na escola também tem tempo afecto. Tempo, não só dos dois projectos "Escolhas", como da Fundação Gulbenkian que nos disponibilizou um recurso técnico a tempo inteiro. E isto tudo resultado do projecto "Redes", ok?

Entrevistado: Somos uma equipa já com um vigor e com alguma dimensão, mas foi muito… [progressivo] Há quatro anos era eu (risos), ok? Este é o resultado do trabalho em parceria, do trabalho de mobilização de recursos, pronto. E do diagnóstico, naturalmente, pronto. Portanto, o "Percursos" é, é…consubstanciam-se em várias…em

outros…em várias actividades. Uma das actividades que temos é o "Semear", é uma actividade que se chama "Semear conversas de recreio", em que consiste: os técnicos, a equipa multidisciplinar circula sempre pela escola, várias vezes, quatro vezes por dia, pelo menos, e esta actividade, o "Semear conversas de recreio", tem contribuído muito para a diminuição das situações de consumos, de *bullying*, de violência e tem, e tem… tem sido muito gratificante, porque os alunos procuram-nos imenso e já é muito comum (...)

Entrevistado: Nós… portanto, os alunos já se habituaram à presença da equipa e já não passam sem…e tem sido muito positivo o "Conversas de Recreio", porque, de facto, tem sido um projecto dissuasor de comportamentos de risco, o que é maravilhoso. Diminuiu muito os consumos na escola, diminuíram as situações de, de…de violência e de *bullying*. Muito. E temos conseguido mobilizar os alunos para as actividades e os projectos da escola, o que é maravilhoso, não é? Pronto.

Outro projecto que nós temos é o projecto "Nós", que pretende promover e operacionalizar o conceito de cidadania junto dos alunos e que é desenvolvido em parceria com o programa "Descobrir", da Fundação Gulbenkian e é, sobretudo, um projecto para despertar as, as…as áreas do voluntariado e da actividade cívica, da cidadania activa. O que é que eu posso dar do meu tempo para contribuir para que a sociedade e que o mundo seja um mundo melhor? Pronto, é para despertar e consubstancia-se em eventos, actividades pontuais. Por exemplo, na altura do Natal, fazemos três vezes por ano, já fizemos a primeira, três vezes por ano, uma actividade que lhe chamamos "Mercadinho" e é para doar. É um projecto que é desenvolvido em parceria com o Liceu Francês. Eles doam-nos a roupa dos alunos, a Santa Casa lava a roupa, organiza e nós aqui doamos. Fazemos uma pequena feira, parece uma butique, portanto, com muita dignidade, muito bonito, é um espaço muito bonito. Fazemos uma escala onde os alunos participam, muito bem arranjados e fazemos normalmente 3 a 5 dias, consoante…Por exemplo, este ano, no Natal, nós em 3 dias escoámos o produto todo. Mas damos…inspirado nestes mercadinhos que andam por aí na rua, mas com muita dignidade. Portanto, não é só dar a roupa por dar, não é só o dar. Nós temos desde roupa até, até aos produtos da nossa horta, ok? Portanto, temos ali…Aos adultos que têm recursos pagam a um preço simbólico: 0,50€, 1€, pronto. Os alunos não pagam, mas têm um limite de 5 peças, só podem levar até um limite de 5 peças, ok? Pronto, e

tem corrido muito bem. E é um projecto em que os nossos alunos adoram participar. Nós temos listas de espera para participar.

Outro projecto é o projecto "Mais" que está…é um projecto que consolida em acções de sensibilização e formação para os encarregados de educação, professores, assistentes operacionais e técnicos e alunos. Este, este projecto desenvolve-se através de acções de sensibilização sobre vários temas que são propostos e que vão de interesse às…vão de encontro às necessidades identificadas, por exemplo: intervenção na indisciplina, a promoção de recursos, mobilização de recursos, primeiros socorros…hummm…pronto o que possa imaginar. Tudo o que seja temas identificados, áreas identificadas como prioritárias nós desenvolvemos ações de sensibilização, como lidar com um adolescente, por exemplo, foi outro. E é direccionado…são acções…consubstancia-se em acções de sensibilização e formação para os encarregados de educação, professores, assistentes operacionais, técnicos e alunos. É desenvolvido também com os dois projectos "Escolhas", com um projecto que existe na comunidade que é o "Quilómetro Quadrado", as "Vozes do Bairro", os "Ubuntu", o Centro de Saúde, a Rede Emprego, com o CLDS, portanto, um projecto desenvolvido em parceria consoante as acções de sensibilização.

Depois temos um ateliê "Oficina de Teatro", onde estão a frequentar 18 alunos e é sobretudo...hummm…é um Programa de, de…é para desenvolver competências pessoais, sociais mas também cognitivas, porque é uma professora de Português que está…que tem o seu tempo afecto para desenvolver este projecto e vai ter agora um produto final com duas peças no final do segundo período e foi…é um projecto que os apaixona. Não pode ter muitos mais alunos, pois também fica muito complicado.

Temos o ateliê de Dança, que foi criado porque havia uma série…nós fizemos um…nós fazemos auscultação de interesses, no início do ano, fazemos sempre o levantamento dos interesses dos alunos e tentamos criar as respostas indo ao encontro dos interesses dos alunos. Pronto, o teatro, a dança e a música foram as áreas mais fortes. Portanto, temos o ateliê de dança onde é de participação livre.

Nós temos vários grupos, informais, não é formal, vários alunos e alunas…nós criámos espaços onde eles podem treinar, ok? E depois promovemos a participação ativa em eventos da comunidade. Portanto, temos o Ateliê de Dança, eles treinam duas tardes por semana e depois, pontualmente, nós promovemos a sua...nós somos promotores deste,

quer do teatro quer da dança. Tentamos encontrar eventos onde eles possam participar. Pronto, é outra das áreas.

Depois para acabar, o ateliê "Vozes do Bairro", que é o ateliê de música…que é o ateliê de música, que é desenvolvido com a associação ANADIC. Temos um professor de música que foi contratado e pago pela, pela…através do Projecto Bip/Zip da Câmara Municipal de Lisboa e que desenvolve competências na área da música, mas também é um programa de competências pessoais e sociais, porque é de participação livre e temos, neste momento, 52 alunos, acho que já tinha dito anteriormente.

Entrevistador: Pois, as "Vozes do Bairro", acho que já tinha dito.

Entrevistado: Exactamente, pronto. Exactamente. Ok, portanto, a intervenção do GIPS, Gabinete de Intervenção Psicossocial, consubstancia-se na, na sinalização, na dinamização, na criação, na mobilização destes projectos, ok? Pronto. E é através destes projectos que nós tentamos promover a inclusão, promover o sucesso educativo, promover as competências pessoais e sociais, promover a vida positiva e o bem-estar. Pronto, é um bocadinho com esse objectivo. É criar um clima de aprendizagem favorável para todos, não é? Para a família, para os alunos, para os professores, para os assistentes operacionais, para a equipa técnica e por aí, pronto. É um trabalho que nos dá muito gozo e que vivemos muito intensivamente, mas com estes anos de experiência que tenho e, tendo passado pelos cargos e pelas funções que já passei, não tenho dúvida nenhuma de que o caminho é este, é por aqui.

Neste momento, eu integro a equipa de formadores da Direcção Geral da Educação que, que…que vai pelo país, uma equipa multidisciplinar a formar equipas técnicas. E, portanto, levo, levo estas, estas práticas para partilhar como exemplo. Não é bom nem mau, é como exemplos possíveis de trabalhar a promoção do sucesso educativo e trabalhar a, a…e prevenir o insucesso escolar e o abandono escolar e o absentismo escolar, ok?

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre a violência escolar.

Entrevistado: Olhe, eu acho que a…há várias interpretações sobre o conceito de violência. Eu acho que há muito menos violência escolar do que aquelas…do que a dimensão que todos lhe querem dar, sinceramente, e acho que a violência é o reflexo,

quando existe, é o reflexo não só da comunidade, como da família, como da própria escola, não é?

Esta escola há 4 anos atrás era mais violenta, era mais violenta claramente. Se nós desenharmos um plano estratégico de intervenção para a promoção do sucesso educativo, abrangendo, accionando todos os mecanismos possíveis e imaginários é possível diminuir a violência. Mas os adultos também promovem a violência e os adultos, como dizia o pedagogo João dos Santos, deviam ser o exemplo, porque devem educar pelo exemplo e acho que nós adultos temos um papel determinante nas instituições educativas, na escola, neste caso exactamente educando pelo exemplo e acho que muita da violência que existe em contexto escolar é da responsabilidade dos adultos…dos adultos e menos dos alunos, sinceramente. Cada vez estou mais convencida disto, que a violência que existe na escola é muito mais da responsabilidade dos adultos e quando digo adultos não digo só professores. Digo professores, digo técnicos, digo assistentes operacionais e digo famílias e digo comunidade. A sociedade tem aqui um papel também muito, muito importante na construção da imagem que se tem de uma escola.

E esta escola claramente neste momento está muito menos violenta do que estava há 5 anos atrás. Aliás, se nós caminharmos pela porta da escola, pela zona envolvente à escola, nós percebemos isto. Diminuíram, diminuíram as, as situações de risco, diminuíram as pessoas que procuravam os alunos exactamente para actividades ilícitas, diminuiu consideravelmente em 4 anos. Portanto, isto foi graças a uma estratégia integrada de intervenção sustentada pela Direcção do Agrupamento e pelos parceiros da comunidade. Portanto, eu, eu sobre a violência é isto que acho, que a violência gera violência, mas acho que os adultos têm um papel muito importante, porque os alunos são o reflexo dos adultos que os envolvem.

Entrevistador: Na sua experiência, e voltando outra vez a esta questão, que padrões de violência são mais difíceis de inverter com as práticas socioeducativas?

Entrevistado: As mais difíceis são aquelas que são originadas pela saúde mental. Essa é a grande…neste momento como responsável por esta equipa multidisciplinar que intervém exactamente nos comportamentos de risco, digo-lhe que estamos a sentir que a maior dificuldade que estamos a sentir é intervir na violência originada pelas situações de, de…de saúde mental. Não só nos alunos, mais uma vez, não só nos alunos, mas

também nos adultos…ah…e portanto é mais difícil intervir quando a questão é de saúde mental, não é? Eu acho que essa é de facto o padrão que está ainda por…porque não há ainda uma intervenção integrada na…nesta área da saúde mental. Também a interpretação que fazemos da saúde mental não é a mesma.

Acho que estamos a intervir inadequadamente, de forma desadequada na saúde mental desde o pré-escolar e, portanto, temos que ter…temos que tratar deste assunto de uma forma muito séria, porque esta é uma área que começa a ter uma dimensão elevadíssima nas escolas e eu tecnicamente sinto que nós precisamos de reforçar competências para intervir nesta área. Nós técnicos, nós adultos que estamos na área da educação, portanto, a violência originada pela saúde mental de todos, para mim, é a mais difícil. Porque a outra, a outra existe. Temos que olhar para ela como um fenómeno social real e temos que ser inteligentes na estratégia que defendemos preventiva. Eu aposto, sobretudo, eu sou uma técnica sobretudo da prevenção, porque acho que se prevenirmos provavelmente não teremos necessidade de remediar. Aliás, estes projectos que nós desenvolvemos aqui no gabinete, desenvolvido pelo gabinete que coordeno, ilustram e evidenciam um estilo, um referencial e o meu referencial é, sobretudo, o preventivo e o mais cedo possível, ok?

Entrevistador: Quais são as grandes preocupações em relação à escola de hoje?

Entrevistado: Outra vez. É assim, eu acho que a escola está desadequada em relação às necessidades e à população que a frequenta. A sociedade não evoluiu, não acompanhou a evolução, da escola e a escola não acompanhou a evolução da sociedade e ela está desadequada, não é? Portanto, a escola tem que se modernizar, tem que cair na realidade, tem que ter os pés bem assentes na terra e assumir que hoje todos têm direito à educação até ao 12º ano. Todos. E a escola pública tem aqui uma responsabilidade acrescida, porque nós somos escola pública, somos, temos que defender o direito à educação, defendê-lo de uma forma firme, democrata e, e de facto como um direito e como um valor para as pessoas até ao 12º ano. Antigamente só estudava quem queria, quem podia. Hoje em dia não, hoje todos os cidadãos têm direito à educação até ao 12º ano. E portanto, nós temos na escola pessoas que querem estar na escola, mas temos pessoas que são obrigadas a estar na escola. E, portanto, as estratégias pedagógicas, as ferramentas pedagógicas, os currículos têm de se adaptar a esta, a esta realidade. E eu penso que essa é a grande *décalage* entre o que é real e aquilo que é de facto as

necessidades. Essa é a minha grande preocupação. É que nós ainda não temos uma escola adequada às necessidades da população que a frequenta, pronto.

Entrevistador: Muita gente fala sobre o mesmo, mas a verdade é que…

Entrevistado: Claro. As práticas não mudaram!

Entrevistador: É, é.

Entrevistado: As práticas não mudaram, as práticas não mudaram e as mentalidades não se mudam por decreto e, portanto, nós vamos ter mesmo que, que flexibilizar as ferramentas e as respostas sob pena de perdermos muitos alunos. E os nossos resultados na Europa e no Mundo ainda são vergonhosos e, portanto, temos que estar muito atentos a essa realidade.

Entrevistador: Por fim, quais as estratégias pedagógicas e educativas que usa com mais sucesso?

Entrevistado: Estes, estes projectos, estes projectos. Há 4 anos atrás tinha uma realidade, hoje tem uma realidade completamente diferente. Há uma evolução progressiva em toda a dinâmica escolar e da comunidade que foi sobretudo introduzida pelo programa TEIP Esta escola está localizada num bairro mais apetecido da cidade de Lisboa, vivem as pessoas…olha, por exemplo, a Isabel dos Santos tem aqui uma casa, para além de outras pessoas. Portanto, é a zona do El Corte Inglês, é a zona do bairro azul, é a zona do cimo do Parque Eduardo VII, há sedes aqui de grandes bancos, há a Gulbenkian, não é? Portanto, é uma zona social e culturalmente muito apetecida, só que depois nós damos resposta a bairros e a populações oriundas de territórios de facto frágeis e, e com população desfavorecida, nomeadamente Bairro da Serafina, Liberdade, Bela Flor, Bairro do Rego, bairros do realojamento com gestão da GEBALIS, são bairros camarários. E, portanto, a nossa população é população TEIP, nós somos um Território Educativo de Intervenção Prioritária, apesar de estarmos localizados num dos melhores bairros de Lisboa. E temos de ter consciência disso, temos que ter consciência disso e é isso que temos de modificar.

Eu acho que nós só lá vamos de facto se mudarmos as práticas pedagógicas, todas. Não só as dos técnicos, mas também pedagógico-sociais. Aliás eu diria psico-pedagógico-sociais, ok? Portanto, quanto mais nós formos capazes de ir alterando práticas, indo ao encontro das necessidades dos alunos, mais seremos eficazes, digo eu, não é? Portanto,

temos que cuidar desse desfasamento, temos que diminuir esse desfasamento e temos que promover o máximo possível esta questão da flexibilização do currículo, da flexibilização do currículo e da utilização de ferramentas e da diversificação das respostas educativas e formativas. Eu penso que seja por aí.

Entrevistador: Ok. Pronto, Dra. Fátima (risos).

Entrevistado: (risos) Não disse uma coisa que para mim é muito importante: o papel do serviço social na educação é absolutamente essencial. Eu tenho…sou uma grande defensora, sei que contribuí para muitos assistentes sociais e técnicos da área social, não têm que ser só assistentes sociais, mas técnicos da área social têm um papel muito importante na educação. Eu sou a favor da existência de equipas multidisciplinares e elas devem ser…devem acompanhar a dimensão do agrupamento, quanto mais for a dimensão das problemáticas, maior deve ser a equipa e, portanto, acho que a existência de equipas multidisciplinares de âmbito social também é fundamental na escola. É isto também que eu gostava de deixar (risos).

APÊNDICE 5 – Entrevista Focus Grupo - Respostas

Entrevistas Focus Grupo - Respostas

Constituição do Grupo

Participante 1: género masculino; 11anos; 6º ano; aluno com bom desempenho escolar, assíduo com um comportamento razoável.

Participante 2: género feminino; 11 anos; 6º ano; aluna com um desempenho escolar excelente, muito bom comportamento e assídua.

Participante 3: género feminino; 13 anos; 7º ano; aluno com bom desempenho escolar; bom comportamento.

Participante 4: género feminino; 13 anos; 7º ano; aluna com um desempenho escolar razoável e bom comportamento, assídua mas pouco pontual.

Participante5: género feminino; 14 anos; 8º ano; aluna com desempenho escolar razoável, problema de comportamento e pouco pontual e assídua.

Participante 6: género masculino; 14 anos; 8ºano; aluno com desempenho escolar satisfatório e comportamento razoável.

Participante7: género feminino; 15 anos; 9ºano; aluna com fraco desempenho escolar; assídua; pouco pontual e bom comportamento.

Participante 8: género feminino; 15 anos; 9º ano; aluna com desempenho escolar razoável; problemas de comportamento, assídua mas pouco pontual.

Participante 9: Género masculino; 16 anos; 9º ano; aluno com fraco desempenho escolar; assíduo; pouco pontual e com problemas de comportamento.

Participante 10: Género feminino; 15 anos; 9º ano; aluna com um desempenho escolar pouco satisfatório; aluna beneficiária do Programa Educativo Especial (PEI) e acompanhada pela professora da Educação Especial; mau comportamento e pouco pontual.

Data da entrevista: 6 de Junho de 2017

Local: Escola Básica 2, 3 Monte de Caparica

Guião da Entrevista

Moderadora: O que mais gostam na escola?

P8: intervalos,

P5: interacção com as pessoas,

P6:do ginásio,

P1: fazer amizades,

P9:conhecer novas pessoas,

P6: jogar à bola,

P8: algumas professoras, algumas,

P5: interagir com os professores e os contínuos

P8: alguns contínuos, alguns contínuos são fixes, nem todos, mas alguns são.

P3: O que é que eu gosto na escola? Gosto de quase tudo. Das pessoas, algumas aulas, e… gosto de conviver com as colegas, fazer novas amizades, e… é isso.

P7: Na escola o que eu mais gosto mesmo assim, é… é o facto de termos muito espaço para estarmos no intervalo. Temos uma escola bastante grande… com sítios que dá para a agente conviver, temos mesas… mesas de Ping pong… acho que é isso. Porque o resto… dentro das salas em si não têm muito para a gente gostarmos. É sempre o mesmo, acho que… dentro da escola o que a gente mais gosta, e eu falo por mim, é… o espaço cá fora porque a gente tem bastante espaço. Temos dois campos, temos… bastantes sítios para nos sentarmos, temos sítios para conviver. Essa… acho que é uma das coisas importantes numa escola, é haver convívio entre os alunos.

Moderadora: O que menos gostam na escola?

P7: No fundo… é a… é a… como hei-de dizer… dentro das salas não há muitas condições… às vezes quando chove temos água dentro das salas, as cadeiras não estão propriamente boas, as mesas então… há salas em que o 9º ano tem aulas em que tem que estar tudo dobrado porque as mesas são para o 1º ciclo e a gente sente um bocado de dificuldade a escrever ou mesmo a fazer testes…

O pavilhão também está um bocado desgastado, acho que precisava assim… de uma nova estrutura em si, para poder fazer com que os alunos se sentissem mais à vontade… dentro das salas de aula. Acho que é isso. Porque… a escola em si não é má. Nas

escolas todas que eu já andei esta não é das piores mas também acho, que se levasse assim… umas obrinhas ficava bastante boa e bastante agradável para os alunos.

P1: As aulas.

Moderadora: Todas?

P1: Não. Só algumas.

P2: Sim. Só algumas.

P1: Música.

P2: Sim. Só algumas aulas é que não gostamos.

P1: Diz logo música!

P9: Físico-química

Moderadora: O facto de não gostarem das aulas quer dizer o quê?

P5: As diferenças ou indiferenças que alguns professores têm com os alunos. A falta de compreensão… e pensam que a vida dos alunos é mesmo só e apenas escola… não conseguem compreender, ahm… que os alunos não são só pessoas que estão aqui para estudar e ter boas notas. Também têm problemas fora da escola… e pronto… eles não compreendem, às vezes.

P8: Está dito.

P4: Também há professores, por exemplo, a gente não percebe uma coisa, e eles não nos querem responder ou não nos querem ajudar.

P9: Principalmente a professora de Físico-química.

Moderadora: Mariana, mais alguma coisa de que não gostas?

P2: Ahm… por exemplo, quando toca e, às vezes, ficamos dentro da sala.

P1: É como a professora de E.V.

Moderadora: Meninos …

P1: É verdade! Eu digo logo.

P3: Mas nem todos os professores são assim. Porque alguns são…

P2: Pois!

P3: São compreensivos e ajudam-nos em alguns problemas.

P1: Há uns que gritam e depois a pessoa nem fez nada. O "Stor" nem pergunta…

P8: Não gosto dos professores injustos.

Moderadora: Quando dizes injustos… o que queres dizer com injustiça?

P8: Injustiça? Imagine… estamos todos a falar, e só duas pessoas são repreendidas. Ou… injusto, também, uma pessoa que está calada e os outros todos a falar é só essa pessoa é que é repreendida.

P3: Mas também, às vezes, a professora está muito cansada… stressada por causa de uns, e… descarrega nos outros.

P1: E, às vezes, os professores estão chateados com outra coisa, tipo… lá de casa…ou… ou… qualquer coisa que lhes aconteceu, não sei, mas… E depois descarregam em cima dos alunos.

P3: Mas, tal como nós, eles têm que controlar isso.

Moderadora: Meninos, está?

P4: Sim.

Moderadora: O que consideram violento na escola? O que é que para vocês é violento?

P4: Os mais velhos pensarem… que podem bater nos mais pequenos…

P1: Que podem mandar em tudo.

P3: Que podem mandar nos mais novos. Tipo… nós não fazemos uma coisa e eles batem-nos por tudo e por nada… ahm… mais…

P4: Nas filas do bar ou do almoço, quando… alguns mais velhos… vêm e passam à frente. Eu vejo miúdos mais pequenos que estão no início da fila e depois ficam quase no meio da fila.

P3: São abusados, porque se fossem pessoas mais velhas do que eles… eles não faziam isso. Como nós somos mais novos, eles passam à toa e se nós respondermos eles dão na boca e…

P4: ah… e também, já vi acontecer… aqui na escola que… uma menina, sofria mais ou menos de *bullying*. Ela mudou-se para aqui para esta escola para não sofrer, e há outra menina que faz *bullying* constantemente.

P8: o tom de voz com que falam connosco.

P10: a violência

P8: a violência mentalmente. Destroem as pessoas por dentro. Tipo…. Não bater, mas com grossas, assim…

Moderadora: Mas assistiram cá na escola?

P8: Aqui não. Mas quando andava na Escola Branca.

P7: O que eu considero violento é a personalidade de alguns miúdos, principalmente dos mais novos que agora são… muito mais abusados porque no meu tempo quando eu andava no 1º ciclo a gente respeitava os mais velhos como… era como uma autoridade. E hoje em dia, eles perderam um bocado o respeito e… querem andar à porrada por tudo e… são mal-educados acho que é… o que mais violento é… hoje em dia é triste dizer, mas é o 1º ciclo, os 4º anos, os 4º anos. É muito mais violento do que… no meu tempo a gente eramos muito calmos. Tínhamos as nossas avarias mas eramos calmos. Não andávamos assim à… às asneiras e à porrada a todo o tempo (risos).

P3: O que eu acho mal também… é que… alguns professores quando estão chateados ou assim, e… um aluno se porta mal, começa a falar com os outros… ahm… o aluno também não devia fazer isso, mas os professores também não têm direito de… pegar no braço do aluno com força, como já aconteceu na minha turma, e levar para fora. Porquê? Só tem que chamar o aluno e levá-lo. Não têm que… pegar no braço com força.

P10: Às vezes, nos intervalos, uns brincam com os outros, mas há sempre uns que exageram. Pensam que os miúdos gostam da brincadeira, mas não.

P8: Eu vejo bastante violência verbal.

P4: No refeitório também acontece… aquilo que a Mílcia estava a falar de… dos auxiliares também agarrarem com força nos braços dos alunos.

P7: A carga horária. É muita carga horária. A gente tem dias que entramos as oito e meia e só saímos às cinco e meia… e temos 45 minutos para comer. Não temos o… tempo para ter o nosso espaço. Porque chegamos a casa… estudamos ou fazemos os TPC´s e… Estamos só ali um bocadinho com a nossa família porque… ao fim das contas estas horas todas na escola, fazem-nos ficar cansados. Não temos paciência para ter um desporto fora da escola, uma actividade extracurricular. Não dá. Porque nós não temos tempo para… para viver o mundo lá fora. Sem ser a escola. Acho que é a única coisa que…

Moderadora: Júlia, o que consideras violento para ti?

P5: Os professores, no meu caso, quererem muito de mim. Pensarem que… todo o mundo consegue dar mais. Mas, às vezes, eles querem mesmo… o 100%, e não conseguimos… não sei.. Não sei o número de matérias que eu tenho, tenho que contar, mas… são muitas, muitas matérias. Eu não consigo ser boa 100% em todas as matérias, e se todos os professores estiverem a puxar por uma aluna só, para que tenha um desempenho escolar muito… muito alto, essa pessoa não vai aguentar a pressão. Outra... Também que eu acho… que é… uma agressão são os professores… é normal. Vêm stressados de outras turmas …. E tentam descarregar tudo em apenas uma pessoa na sala, e normalmente essa pessoa não faz nada. Na minha turma, há uma rapariga que não se dá bem com… quase ninguém. E… por causa disso os professores começam a mandar vir com ela e depois ela começa a chorar… e os professores não se importam… por assim dizer. Não se importam com… o que ela está a pensar… por dentro. Na minha opinião, isso é mau.

Moderadora: Meninos, sentiram que alguma coisa acerca destas questões mudou ao longo do tempo? Sentem que mudou alguma coisa? Este sentimento que tu tens hoje mudou? Sentes alguma alteração hoje daquilo sentias antes?

P5: Sim… porque… nos 5º, 6º e 7º anos eles não puxavam tanto, porque… para além das matérias serem mais fáceis os professores eram… menos apegados. Agora eles estão a puxar bastante, porque é final de ciclo e eles, talvez na cabeça deles, devem estar a pensar que… se a… pessoa não der o 100% na matéria, automaticamente ela vai chumbar e o futura dessa pessoa está estragado. Automaticamente é assim. Mas não. Se uma pessoa não está a esforçar-se numa matéria é porque provavelmente ela está a tentar aplicar-se numa em que ela tem mais dificuldade e… pode ter negativa nessa

matéria. E… na minha opinião, que é pura e simplesmente minha, os professores não deviam estar a meter-se a 100% na vida dos alunos, porque muitos professores fazem isso. Muito mesmo!

P7: ya… mudou. a forma das crianças crescerem. Não sei se é por causa de haver tanta tecnologia, de termos acesso a mais coisas ou a… não sabermos viver o mundo cá fora. Porque no meu tempo, no 5 ano, foi vivido a jogar à macaca, à apanhada, às escondidas… e agora os miúdos só sabem é… partilhar fotos no *Instragam* ou no *Facebook* ou no *Twitter* ou no *Sapchat.* Não sabem viver um bocadinho o mundo cá fora. Não sabem brincar, não sabem… o que é chatearem-se por causa de um jogo de bola, aquelas chatices saudáveis que nos faziam rir. Agora… a gente olha para trás é vê… e… era tão bom… Quem me dera voltar àquele tempo. Eramos… inocentes e eles não estão a querer ver esse lado que é… uma coisa espectacular ao fim de uns anos. A gente olhar para trás e ver… que vivemos a nossa infância como deve ser. Acho que… a maior parte das crianças estão a perder o acesso à infância.

Moderadora: se tivessem que imaginar uma escola diferente como seria.

P1: Com piscina (risos) estou a brincar. Play 4 para fazer torneios

P6: Uma escola menos exigente.

P1: Uma escola mais… tipo nova, vá…

Moderadora: uma escola com melhores condições físicas.

P1: Sim, isso. Melhores condições físicas.

P8: Eu acho que…esta escola devia ter uma sala só para os alunos, tipo… sala de jogos.

P2: Sala de convívio.

P3: Isso. Sala de convívio, salas mais bem estruturadas, cadeiras mais confortáveis, mesas como deve ser, adequadas aos alunos.

P10: O quadro preto, por exemplo, quem está lá ao fundo não consegue ver nada.

P8: O Giz está todo podre. (risos)

P5: Fazer as coisas adequadas à estrutura dos alunos. Por exemplo, um aluno mais gordinho não cabe… entre a cadeira e a mesa.

P4: Os professores deviam respeitar mais os alunos. Por exemplo, devia haver mais ajuda. Por exemplo no 7º, no 8º e 9º ano deveria haver mais… por exemplo… mais… ajuda como há nos 5º e 6º anos. Mais apoios. Os professores ajudavam mais. E agora nós precisamos de mais ajuda, porque há mais matérias.

P8: Na parte de respeitar os alunos. Nós também temos que respeitar os professores.

P10: Tem que ser um sentimento mútuo.

P9: Uma escola em que não chumbássemos pelo português e pela matemática.

P7: Uma escola mais… amigável. Em termos de podermos conviver mais… com os professores, em termos pessoais. Às vezes alguns professores não nos ouvem. Não querem ouvir os alunos ou… não querem conviver tanto com os alunos. Não sei porquê. Cada um tem as suas razões. Mas acho que era isso. Uma escola mais amigável. Uma escola mais… familiar. Uma escola em que se a gente tivesse problemas familiares… pessoais… ou mesmo a nível escolar. A gente poder chegar ao pé dos professores e dizer isto: eu não estou a conseguir passar estar fase da minha vida. E, os professores chegarem lá e dizerem que a agente… que está lá para nos ajudarem. Para nos darem uma mão, uma ajuda.

Acho que era isso que faltava. Em muitas escolas.

Moderadora: o que é que os adultos poderiam fazer de diferente. De todas as coisas que falámos aqui.

P7: Tanta coisa. Podiam ser mais… respeitadores. Mais… a gente não consegue… os alunos não são todos iguais. Hás uns que conseguem chegar aos cem. Outros só conseguem chegar aos oitenta. Eles deviam perceber que, têm vários alunos. Vários tipos diferentes. Vários… varias personalidades. Porque há professores que têm… que querem trabalhar numa linha recta mas às vezes não percebem que têm que fazer uma curva para chegar àquele objectivo com aquele aluno. E acho que isso era o que os adultos, o que os professores deveriam fazer.

Os contínuos é sempre a mesma lengalenga. É não ralharem tanto, não prenderem tanto quando a gente está a correr de um lado para outro. Não dizerem: não corram! Não andem a correr dentro dos pavilhões! Porque faz parte da escola haver essas… essas avarias, haver as… haver as traquinices dos miúdos encherem garrafas para mandarem

uns aos outros. Mas às vezes eles não são compreensivos em relação a isso. Não sabem que é só a brincar. Também não concordo que eles encham garrafas e mandem uns aos outros, que isso é desperdiçar de água. Mas algumas brincadeiras fazem falta e eles prendem-nos um bocado disso. Põe-nos limites.

P8: Há auxiliares que… abusam.

P10: Há uns que metem o pé à frente quando nós passamos.

P3: Eu acho que os adultos, por exemplo, os pais deviam dar mais apoio aos filhos… ahm… não é… não é questão de deixar sair… … Não é questão de deixar sair à noite, deixar por aí à toa. Mas deviam-nos deixar sair de casa, às vezes. Sair com as amigas. Tipo eu. Eu nuca tive amigas nas minhas festas de anos. Porquê? Porque ela não deixa. E… e isso é triste. Porquê? Porque eu fico em casa sozinha. Aos fins-de-semana só saio com a minha mãe. Eu não estou a pedir para me deixar sair à noite, deixar por aí à toa. Só estou a pedir para ir dar uma volta com as minhas amigas e essas coisas todas. É… o que eu acho mal. Porquê? Porque as crianças depois vão crescer com uma raiva dentro delas. Quando forem tipo… adultos, não vão querer ver os pais à frente. Eu mesma digo isso. Eu pus na cabeça, desde cedo, que quando fizesse 18 anos, ou mais, ia arranjar a minha própria casa, trabalho, tudo.

P9: E… há muitos professores que ficam a mandar recados na caderneta com coisas mínimas e não sabem que alguns alunos quando chegam a casa podem levar porrada por uma coisa mínima que não está bem explicada. Há muitos…. Imagine… ah não fez os TPC… os pais pensam que não fez todos os TPC o ano inteiro. E há muitos alunos que levam porrada ou são repreendidos por causa dos professores. E dizem… ah chegas a casa e explicas assim…. Não! Não é… o professor é que tem que explicar tintim por tintim. Porque vamos explicar e os pais não acreditam.

Moderadora: e como é que tu resolverias isso?

P8: Cara a cara! Os professores explicarem aos pais frente a frente.

Moderadora: E os alunos? O que é que os alunos poderiam fazer?

P5: Ter uma mente mais aberta em relação aos professores e auxiliares

P8: Respeitadores

P2: Estudar um bocadinho mais

P3: Ter mais respeito pelos professores

P6: Cumprir mais as regras

P5: Eu não sou o exemplo da aluna perfeita, mas eu também não sou aquela aluna que desrespeita contínuos, desrespeito professores, tem negativas, não vai às aulas e tudo mais. E eu acho que… na minha opinião, os alunos reclamam com os professores, mas também não fazem para ter melhor desempenho escolar. Têm negativas. Reclamam com eles, mas depois… não fazem os trabalhos. Reclamam com os professores, mandam vir com os contínuos e são hipócritas, porque querem… querem receber sem dar nada. Querem algo, mas não dão nada. Não se esforçam. Deviam fazer o mínimo de esforço para terem conhecimento, porque não vale a pena tu quereres ter uma positiva numa matéria sendo que tu não fazes nada na sala com o professor. E ainda por cima faltas ao respeito ao professor e pensas que é ele que está errado, porque o mundo gira à tua volta.

P8: Os alunos podiam fazer ainda mais coisas. Poder ouvir e calar. Acho que isso é o essencial. O professor reclamou, tendo razão ou não tendo, eles têm que saber ouvir e calar se não, não vão chegar a lado nenhum. Porque quem manda, dentro da sala de aula não são os alunos, são os professores. Se eles estão a ensinar aquela forma, é aquela forma. Mas têm que saber chegar aos alunos. Não é… gritar com os alunos que vão chegar lá. É… os alunos, principalmente, têm que saber ouvir. Têm que estar à espera que chegue a vez para falarem, não é falarem todos em cima uns dos outros se não, nunca se ira perceber nada do que está a ser dito. E às vezes chega a ser mal interpretado. E acho que os alunos têm que ser um bocadinho mais compreensivos, e perceberem que os professores têm 20 alunos à frente e eles são só um. Não conseguem chegar a todo lado ao mesmo tempo.

Mas também, sendo aluna, às vezes é complicado, a gente ficar 10 ou 20 minutos à espera que o professor venha até nós e depois quando ele chega já não… percebe bem o que é que queríamos perguntar. Já nos perdemos no meio dos nossos pensamentos. Acho que os alunos têm que ser muito bem-educados, em alguns casos. E não, não verem os professores com alguém da idade deles. Terem afecto pelos professores mas não, demasiado. Saber dividir as coisas. Para não ofender, para não gerar chatices, para

não acharem que podem falar como querem. E serem mais… dados. Viver fora das redes sociais. Brincarem mais, conviver mais. Estarem mais com pessoa humanas do que com pessoas virtuais. Porque nós tendo uma escola tão grande… é tão bom termos espaço. Por exemplo, a gente quer brincar à apanhada vamos para um sitio que queremos brincar. Não temos aquele problema do espaço, de estarmos todos em cima uns dos outros. Temos bastante espaço. E hoje em dia, o que se vê mais na rua são os miúdos agarrados ao telefone, ao tablet, a ouvir musica, e acho que, eles deveriam brincar um bocadinho mais. Mesmo quando está a chover e a gente tem que ficar dentro dos pavilhões … ou por baixo dos telhados, aquele convívio, que se gera é bom. E há pessoas que o ignoram. Que não… não sabem estar lá. Acho que é isso.

Moderadora: Meninos, alguém quer dizer mais alguma coisa que eu não tenha perguntado? **Todos:** Não

APÊNDICE 6 – Entrevista Inspiração Biográfica – Respostas

- Cronograma Menina S

- A história da aluna problema

Entrevista de Inspiração Biográfica

Data: 11, 18 e 15 de Janeiro de 2017

Local: Escola Básica 2, 3 Monte de Caparica

Guião da entrevista

Qual foi a razão porque vieste para Portugal?

- Cuidar da avó. A avó quis que viesse para lhe fazer companhia e cuidar dela.

Tratas bem a avó?

- Às vezes. É chata. Manda-me fazer comida. A loiça… não comi manda-me lavar.

O que precisas para ser feliz?

- A minha mãe e irmãos.

Falas com ela?

- Às vezes pelo facebook.

Como consideras a tua família?

- Boa.

O que menos gosta da escola?

As aulas. Não gosto de matéria nenhuma.

O que te interessa mais na escola?

- Os amigos.

Em que situações te descontrolas com os adultos?

Quando me acusam injustamente. São brutos. Não gosto da forma como falam comigo.

O que te chateia nas aulas?

Os professores a reclamar.

O que mudavas nas aulas?

Os professores, a planta da sala de aula, a matéria e o horário para sair mais cedo e ter tempo livre para estudar.

Qual seria o tipo de professor ideal?

Não ser respondão, não dissessem «não tens educação» e que não envergonhassem os alunos à frente dos colegas.

Sentes que os teus colegas gozam contigo?

Sim. Não gosto que me chamem gorda.

Medos? Tens?

Não tenho medos.

Desistes facilmente?

Sim.

Porquê?

Às vezes é medo.

Gostavas de ser diferente?

Sim. Não ser respondona e mal educada.

As pessoas podem confiar em ti?

Sim. Tenho muitas que confiam.

Há alguém que consideras teu herói?

Não tenho heróis.

O que gostas de fazer nos tempos lives?

Passear.

Na tua família quem é que respeitas mais?

A minha tia.

Eu fico zangada quando: me chamam nomes.

Eu gostaria de: cuidar de crianças.

Eu queria: que a minha mãe viesse para Portugal.

O meu maior desejo é: ser cantora.

Aquilo que mais gosto: cantar

Na escola sinto-me: bem, às vezes. Quando estou de bom humor. Quando estou chateada não me sinto bem.

Eu do meu professor: I **porque:** entende os alunos. Sabe conversar com os alunos.

Eu gosto mais do meu colega: L porque: posso contar com ela. Sabe os meus segredos.

Estou preocupada com: o meu avô quando estava doente.

Em casa sinto-me sempre: feliz com a minha família.

Eu penso muitas vezes que: sou obesa.

Eu sei que ninguém: gosta de ser gozado.

Eu não gosto quando a minha mãe: manda-me fazer as coisas.

Eu fico assutada quando: vejo um filme de terror.

Eu sonho algumas vezes que: estou em Cabo Verde.

Eu fico contente quando: estou com o meu namorado e a minha família.

Achas que há violência na escola?

Às vezes.

E que tipo de violência?

Há confusão. bullying. Há colegas que gozam com outros. Eles tiram materiais ficam a brincar.

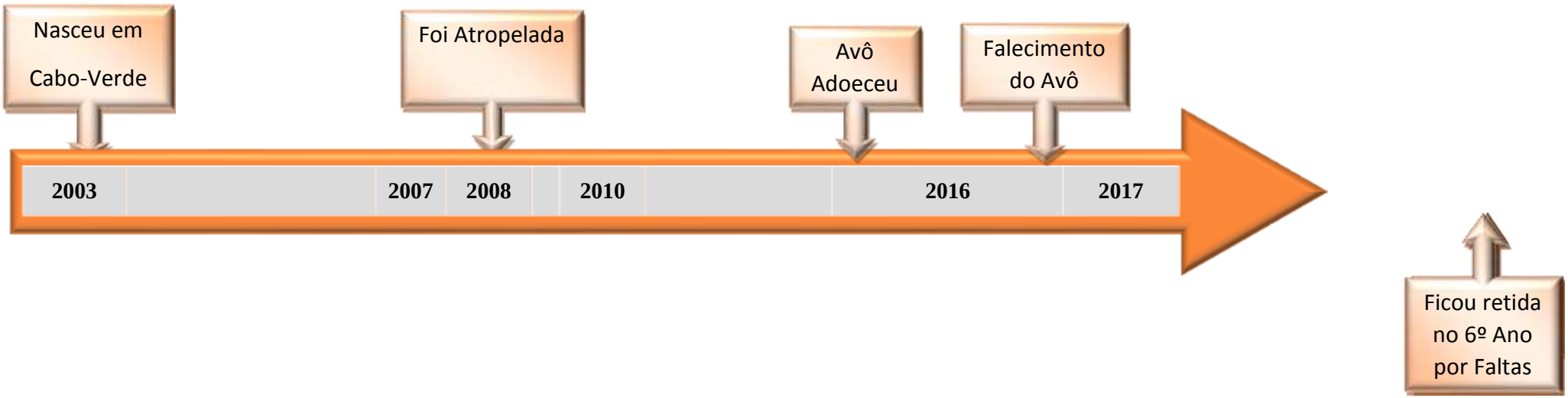
Fazes parte?

Mais ou menos.

Provocas alguém sem te provocar a ti?

Às vezes. Dá-me vontade. às vezes gozo com eles e eles comigo.

Cronograma da menina **S**



A história de aluna problema

S tem 14 anos e frequenta o 7º ano de escolaridade. Acumula faltas e notas de mau comportamento dentro e fora da sala de aula. Não tem aproveitamento nas aulas devido absentismo e encontra-se sinalizada na CPJ de Almada.

S nasceu no ano de 2003 em Cabo Verde. Veio para Portugal, em 2007, com um tio quando os avós maternos decidiram emigrar por razões de acesso a tratamento de saúde. S tinha 4 anos de idade quando a avó materna juntamente com a sua mãe consideraram que a emigração seria uma boa solução para os três, uma vez que poderiam proporcionar uma vida melhor à menina e, ao mesmo tempo, a avó teria companhia em Portugal.

S afirma que veio para Portugal, porque a avó queria que ela lhe fizesse companhia, cuidasse dela e estudasse.

> **S** – "Fico feliz por ter vindo com a avó. A mãe não tem condições. Estou grata à avó."

Aos 6 anos entrou para a escola.

Recorda como episódio negativo o facto de ter sido atropelada com 4 anos, quando saiu de casa para deitar o lixo no caixote. Em torno deste episódio nasceu uma história sobre as origens da menina que passou de boca em boca. Recorda que na escola, os adultos e crianças comentavam que tinha sido encontrada no caixote do lixo pelos seus avós. Depois de alguns anos, indignada, a avó pediu aos professores e técnicos que não deixassem que se afirmasse tal coisa, pois ela trouxe-a para Portugal com muito carinho. Além disso, a S tem uma família (tios, primos e avós) que, de certa forma, sempre cuidaram dela e S considera que tem uma boa família.

A menina recorda como acontecimento positivo da sua vida o casamento dos avós. O avô (por afinidade) foi uma figura muito importante na sua vida, ela respeitava-o, obedecia-lhe e gostava muito dele. Em 2016, o avô adoeceu, o que a preocupou bastante, acabando por falecer. Neste mesmo ano, a S ficou retida por faltas

S revelou-se uma criança impulsiva e de grande irrequietude.

Actualmente, é também uma menina autónoma, independente e tem a sua graça. Cedo começou a tratar de si e dos outros, cedo começou a realizar tarefas domésticas como lavar, passar, cozinhar e arrumar.

> **S**- "A minha avó fica feliz quando limpo a casa."

Cresceu como uma pequena adulta, que toma decisões, que confronta os adultos e que resolve os problemas à sua maneira. Quando era pequena, assumir responsabilidades de um adulto era considerado uma fonte de orgulho e vaidade, mas, hoje, pode tornar-se num peso grande demais para alguém que ainda nem entrou na adolescência.

S- "A avó manda-me, mas nem sempre cumpro as ordens da avó. Às vezes é chata. Manda-me fazer comida."

Aprendeu a não necessitar de ninguém, nem sob a forma de autoridade nem soube a forma de afecto. S afirma que nem sempre trata bem a sua avó.

O – Porquê?

S- A avó manda-me fazer comida e lavar a louça do almoço.

A avó foi perdendo a capacidade de se afirmar perante a neta. Por ser uma pessoa com vários problemas de saúde, tornou-se mais difícil desempenhar o papel de quem ama, mas de quem impõe regras e limites. Outros familiares, como a tia ou a madrinha, têm procurado ajudar a avó num papel de maior controlo, principalmente no seu comportamento e aproveitamento na escola.

O- Quem é que tu respeitas mais na tua família?

S- A minha tia.

Porém, tais tentativas não têm surtido o efeito desejado e as pessoas vão desistindo, e cada vez mais a avó fica isolada na tarefa, de educar a S. Ela tem um profundo afecto pela neta, mas também sente muita vergonha pelos seus comportamentos tanto na escola como em casa, onde se revela muito desobediente. Tem atitudes que desagradam à avó e sabe disso. Não cumpre regras e mente.

O – Em que situações perdes o controlo.

S- Quando falam da minha família. Quando me chamam nomes.

O - E porque ages assim?

S -Não sei o que me leva ao descontrolo.

Revela uma incapacidade de adaptação e gestão emocional no ambiente social escolar, tendo consciência do seu comportamento. Falta às aulas, responde de forma agressiva aos adultos (professores e auxiliares) entra em conflito com os colegas, acabando, quase sempre, por agredi-los física e verbalmente.

O – Como consideras o teu comportamento dentro da escola?

S – Ruim! Péssimo! Mau!

O – Costumas provocar alguém sem te provocarem a ti?

S- Às vezes… Dá-me vontade.

Afirma que há violência na escola nomeadamente o *bullying*.

S – Muitos alunos gozam com outros. Tiram materiais que não lhes pertencem para brincar com eles.

O – Fazes parte?

S- Mais ou menos. (Responde envergonhada)

S é uma menina inteligente, revela boas capacidades e quando a sua motivação lhe permite, consegue bons resultados. As suas maiores dificuldades são a adaptação escolar e a sua compreensão pessoal e social. É-lhe difícil gerir as suas emoções, nomeadamente, em ambiente escolar e com os agentes educativos.

Tem dificuldade em perceber que é preciso respeitar os outros e que a escola é um local de trabalho e de regras, e, que as suas atitudes inadequadas tem consequências. Tem dificuldade em aceitar e cumprir regras, não gosta que lhe dêem ordens. Por vezes, sente-se bem na escola mas o que menos lhe interessa são as aulas.

S- Na escola, sinto-me bem, às vezes. Quando estou de bom humor. Quando estou chateada, não me sinto bem.

S – O que me chateia mais nas aulas são as pessoas a reclamar por não fazer os TPC. **S** - Não gosto de matéria nenhuma.

O relacionamento com os professores é difícil. No entanto, S tem uma professora favorita, (directora de turma no 6º ano) diz que entende os alunos e sabe conversar com eles. Na escola, mudava a planta da sala de aula, os professores, a matéria e o horário, para os alunos saírem mais cedo e terem mais tempo para estudar.

Gostava que os professores não fossem "respondões", não exigissem tanto trabalho, que não a envergonhassem à frente dos colegas e que não dissessem "não tens educação em casa".

S- Não gosto da forma como falam comigo.

S, também é carinhosa e meiga, tem amigos e diz que podem confiar nela e que muitos confiam. Laura é a sua melhor amiga, sabe todos os seus segredos e sabe que pode contar com ela. Adora bebés e gostaria muito de cuidar de crianças. Quando vê a sua avó (a quem ela trata por mãe) chorar, afirma que fica triste e que quando se descontrola arrepende-se e pede desculpas.

Não tem heróis. É uma menina sem expectativas positivas, sem esperança e com carência afectiva. Sem compreensão de si mesma, sem objectivos, sem motivação e sem nada a alcançar. Afirma que a única preocupação que teve foi o facto de o avô ter estado doente e morrer.

O- Há alguém que consideras como teu herói?

S – Não tenho heróis!

No entanto, começa a explorar novos afectos, pois, apesar de ficar contente quando está com a família, também fica feliz quando está com o namorado. Contudo, não gosta da sua imagem, sente-se incomodada, considera-se gorda e não gosta que os outros o digam.

S – Eu penso muitas vezes que … sou muito obesa.

Gostava de ser diferente, não ser respondona e "mal criada".

S vive com a carapaça de uma rapariga forte e independente, mas o seu interior é frágil, triste e só.

Vive em conflito com ela e com o mundo. Vive em situação de exclusão e abandono com a escola. Passa os dias nos corredores e no espaço exterior, sozinha ou a jogar às cartas com os colegas que estejam em tempo livre. Não se identifica com a turma e procura abrigo junto dos adultos e colegas de quem ela gosta.

Desiste facilmente das coisas. Não sabe porquê. Já foi várias vezes convidada a entrar no clube de expressão dramática, mas desiste sempre. Suponho que a sua baixa auto estima e o medo de falhar a impedem de participar.

S - Se tivesse muito dinheiro, ajudava os pobres.

Tem o sonho de ser cantora e gostava muito de viajar para Cabo Verde, França e Itália.

Vive constantemente num conflito interno sobre a sua relação com a mãe biológica, que não vê desde os três anos, mas com quem mantém contacto telefónico e através do *facebook*. O seu maior desejo é que a mãe viesse para Portugal.

APÊNDICE 7- Tratamento Entrevistas (1, 2, e 3)

Tratamento Entrevista Focus Grupo

Tratamento Menina Problema

1. **Caracterização**

Género, Local, Formação

Tempo de actividade

Descrição da actividade profissional

2. **Motivação na Educação.**
3. **Disciplina e gestão de autoridade na escola.**
4. **Violência Escolar.**
5. **Padrões de violência mais difíceis de inverter com as práticas socioeducativas.**
6. **Preocupação em relação à escola de hoje.**
7. **Estratégias Pedagógicas e educativas com mais sucesso.**

	Caracterização	**Motivação na Educação**	**Disciplina e gestão de autoridade na escola**	**Violência Escolar.**	**Padrões de violência mais difíceis de inverter com as práticas socioeducativas**	**Preocupação em relação à escola de hoje**	**Estratégias Pedagógicas e educativas com mais sucesso**
Ent. 1	Licenciatura em estudos Anglo-Portugueses/ mestrado em Ciências da Educação Professora/Directora de turma numa escola da Zona J de Chelas, Marvilla	(…)São os alunos. Ajudar os alunos e o grupo de colegas que tenho lá e que me apoiam bastante. Não me move muito mais neste momento.	(…) a indisciplina está sobretudo na mão dos professores. (…)sinto que estamos um pouco abandonados, estamos um pouco largados à…ao que acontecer. (…) o que se passa na minha escola é grave.(…) , a própria Direção não sabe bem o que fazer com aquilo e, então	a violência escolar é um reflexo da sociedade, da violência da sociedade(…)O passatempo dos meus alunos é jogar uns jogos em que eles têm que fazer explodir casas, fazer explodir carros, atirar bombas, fazer não sei o quê, pronto…eles crescem com esta realidade,	Olha, eu acho que há um tipo de violência muito, muito difícil de inverter. Vou dar o exemplo da minha escola que é a violência verbal, por exemplo. São incontinentes verbais e há uma violência	Acho que a escola, neste momento, tem que se repensar, aquilo que a gente está a fazer em termos de, de educação e de cultura e de…não é grande coisa. (…)eu	Há coisas nos programas que não acrescentam nada à felicidade de ninguém, pelo contrário. São mais uma fonte de aborrecimento, de tédio. O que eu faço é: tenho que cumprir o programa, claro, e cumpro para não ser apontada. Eu cumpro o programa, mas vou gerindo as coisas de forma a ter tempo para eles, para falar, percebes. Agora estou a dar "A farsa de Inês Pereira", estou a aproveitar

		Nem as políticas, nem os ordenados, nem o sistema, nada disso me move.	como não sabe o que fazer, põe-nos nas nossas mãos. E nós vamos gerindo como podemos, mas não temos formação específica para lidar com a indisciplina, ninguém me ensinou. Tentamos fazer o nosso melhor, mas é muito difícil. Todos os dias temos problemas de indisciplina na escola…mas a todos os níveis. Todos os níveis! Faltas disciplinares, faltas de educação… conflitos… discussões, guerras…(…) É difícil de gerir. acho que a escola não nos apoia muito, acho que a Direção podia fazer um trabalho, se calhar, mais, mais empenhado se saísse mais do	realidade de violência. Depois são, pelo menos no meu caso, são famílias desestruturadas, são casas de difícil gestão…hmm…famíli as disfuncionais e a violência anda ali e eles chegam à escola e eles não nos respeitam. Não querem estar na escola, portanto, eles não querem estar na escola, aquilo é um sacrifício para eles. (…)Eu não tenho grandes casos de violência física dentro das salas, nem dentro da escola, mas tenho, por exemplo, na minha Direção de Turma miúdos…tenho um miúdo que já deu um pontapé na barriga da mãe, estava grávida	permanente. (…)É das coisas que mais me agride, mesmo. É violento para mim. Isto deve ser difícil, acho difícil, porque percebi que os professores cada vez mais fazem que não ouvem, porque não conseguem lidar.(…)	limito-me a metê-los calados quando posso e nos bocadinhos em que consigo mantê-los calados vou debitando alguma matéria, mas atividades mais criativas não faço, nem pensar. Saltam-me em cima. aquilo em que a escola se transformou não é aquilo com que eu sonhei, portanto estou desmotivada e acho que estão quase todos os professores	para falar com eles dos valores, dos sistemas da sociedade, das coisas que verdadeiramente importam, não é? Naquilo que verdadeiramente interessa às pessoas e aos alunos e eu acho que esse é o caminho, porque se for limitar-me a ser professora de determinados conteúdos que não estão minimamente adequados aos miúdos que temos, aos interesses que temos e ao mundo em que vivemos? (…). Não querem saber da escola, não têm motivação pela escola, não gostam da escola, ponto final. Ora se o professor não for aliciante e se a matéria não for minimamente apelativa, explica-me lá como é que tu vences esta barreira? Não vences, não vences. Portanto, tens de andar ali a fazer uma data de piruetas e saltinhos e…percebes?

			gabinete e viesse mais para as salas de aula e viesse mais para os corredores. somos nós professores que temos de lidar com isso. (…)	(…)Disse que cegava, que cegava, porque sempre que a mãe se zangava com ele cegava e, naquele dia, deu-lhe um pontapé na barriga. E depois há a violência dos grupos, dos *gangs* e aí não são por questões muito graves. Geralmente é porque um diz que goza contigo por causa de um penteado ou uma roupa e depois eles chamam o grupo antagónico e depois encontram-se à porta da escola e depois agridem-se. (…)Acho que é a verbal e a física. (…).		de Portugal. Terceiro: a escola como nós a conhecemos não está adequada aos alunos que temos. Portanto, isto coloca-nos uma questão: estamos a fazer o quê? Com que finalidade? Eu não sei muito bem.(…) Eu faço de conta que lhes ensino e até acho que sim, que ensino e eles fazem de conta que aprendem, não aprendem nada, fazem que…não interessa, vamos	

						fazendo. É, é…não temos um objetivo. (…) É um sistema que está morto, está ultrapassado, mas é o que existe, é o que existe. (…)eu sou um bocadinho anti-sistema, embora esteja nele até ao nariz, mas sou crítica e os professores têm de ser críticos e o que acho é que a maior parte dos professores já deixaram de criticar, limitam-se a acordar, vir dar aulas, vir para a escola	

						e não querem saber muito mais. Deixaram de pensar, mas nós somos pessoas, somos uma classe pensante, temos de pensar.	
Ent. 2	Licenciatura em Educação de Infância. Formação Técnica em Restauro de Azulejo. Coordenadora do ATL da Abóboda. SMC Cascais com uma equipa a intervir em três escolas do Agrupamento Escolas Frei Gonçalo de Azevedo.	(…) E agora já percebem que através do lúdico ou do jogo eles conseguem adquirir o conteúdo. (…) É a parte que neste momento me motiva mais, é perceber que há professores titulares que fizeram	(…) Portanto, esta questão da gestão da autoridade por parte do adulto com a criança, ela tem que ser mostrada. Eu acho que a criança tem que perceber que quem manda nas escolas são os professores e são os adultos. Sejam os auxiliares… nós temos muito esta conversa com eles, porque, às vezes, respeita-se muito o professor titular e já não se respeita o auxiliar da escola, ou já não se respeita…	(…) Violência… eu acho que ela não existe aqui nestas duas escolas. Existem situações de maior agressividade entre eles, de vez em quando, mas eu acho que são coisas que eu também fiz enquanto criança. (…) não temos crianças assim com um grau de agressividade que seja difícil de trabalhar … que temos que estar sempre atentos porque alguém vai bater em alguém. Não temos. Onde é que eu vejo estes comportamentos	Quando a gente não sente que… que há um parceiro do outro lado a querer fazer o mesmo caminho que nós. (…) Quando há um, dois, três comportamentos da mesma criança com agressividade, e que a família, por exemplo, não fica parceira e que a gente se sente a "bater no ceguinho" como se costuma	(…) Quem estrutura, e estamos a falar de governos, não é? Eu acho que quem estrutura as disciplinas, os conteúdos… e a pressão que colocam nos professores, na forma de… dar aulas ou…[no timing muito	(...) conversar, conversar, conversar. (…) Para mim, a maior estratégia é realmente chamar para a conversa. Seja com pequenos grupos, seja individualmente… perceber porque é que o outro reage assim, porque é que fez assim… os miúdos têm que saber pensar sobre as coisas, principalmente, sobre os seus comportamentos. "O que é que eu quero realmente para a minha vida?" (…)? E para mim a conversa…. Não é 100%, obviamente que, às vezes não é uma, não são duas, não são cinco conversas, mas, para mim, é a chave. Tentar entender o outro o melhor

		este percurso connosco… e que uma equipa alargada resolve muita coisa. (…) **g**osto de vir trabalhar, gosto de estar aqui, gosto de coordenar a equipa.(…) (…). Tentar fazer o máximo de diferença com as crianças e com as famílias… e isso é assim o que me motiva mais. É fazer diferente, é inovar qualquer	alguém que vem de fora fazer uma actividade e isto… eu acho que se tem que falar muito com eles sobre estas questões, do quem manda. O que não quer dizer que por mandar tenha sempre razão e que não tenha que pedir desculpa. E isto acontece muitas vezes com muitos adultos aqui nas escolas. Que é… colocar a criança num outro patamar qualquer… e dizer como eu sou adulto e eu é que tenho a razão comigo eu é que estou certo. Ele nunca tem razão. A minha experiência diz-me que aquela criança vai continuar a ter aqueles comportamentos e eu nem sequer vou perceber o porquê. , muitas vezes, como são crianças até	assim… mais difíceis? No Agrupamento onde está o 2º e 3º ciclo. (…) há um grupo de jovens dos seus 15, 16 que já estão à "batatada" naquele momento e que me saltam para cima do carro. (…) Mas com uma força… com uma agressividade…. Portanto ela existe, a gente vê ali todos os dias. Temos que chamar a polícia para a porta da escola. Porque se metem a bater… com coisas pequenas, porque se chateiam com os auxiliares e vão violentar os carros dos auxiliares ou dos professores (…) qualquer tipo de comportamento deste género seja em sala, seja nos corredores, seja até fora do portão são encaminhados para o tal gabinete. (…) Descrevem…	dizer, quando é só um a querer fazer esse papel [fica mais difícil]. (…)para mim, é o mais difícil, que é… convencer aquela família de que alguma coisa não está bem, e muitas vezes quando não está bem… não é só a criança, ou melhor, muitas vezes nem é a criança. A criança está a ter aquele comportamento por outras questões que estão naquela família. E… e, primeiro que as pessoas tomem, consciência disto, que percebam que não é só o menino que tem	acelerado com que dão os conteúdos, sem tempo para as crianças pensarem, interagirem, crescerem…] (…)E o *timing*. Como é que nós conseguimos com crianças, que estão cada vez mais imaturas, dar História de Portugal num mês e meio, a meninos com 9 anos? E isto pensando que são todos ditos meninos estáveis e que querem aprender, já não ponho a questão noutros	possível e… mesmo sendo adulta, sabendo que existe a questão do respeito, da autoridade, etc. pôr-me no lugar do outro. Seja uma mãe, seja um miúdo.(…) Tentar saber porque é que eu naquele momento me passei, me revoltei e agi daquela forma, e, portanto, acho que a conversa não é 100%, mas é 99% garantido que faz… com que o outro também se consciencialize que há alguém preocupado com ele. (…) Eu digo-lhes, muitas vezes, eu não falo contigo, porque tenho que fala quando estou aqui contigo, é porque eu gosto de ti, porque me preocupo, porque quero saber, porque eu quero-te ajudar r. (…)Nós estamos mais tempo real com eles acordados do que as famílias. E isto a gente tem que pensar(…)"eu estou cá para ensinar e o pai está em casa para educar". E eu acho que as duas coisas não se conseguem separar uma da outra.(…) Gostava muito que, ao nível das escolas, a forma de leccionar que a gente

		coisa, tentar lutar por algo que a gente acredite que não está bem, mas que a gente sabe que consegue fazer melhor e não precisa de ter a desculpa do sistema ou do Director que não quer. Eu acho que nós, a pouco e pouco, devagarinho, dentro e fora da sala de aula conseguimos fazer muitas coisas diferentes, é só a	alguns muitos adultos, a gente sente-se mal e não consegue dizer ao outro porque é que se sente mal e… isto tem que ser puxado. (…) Eu acho que esta questão de autoridade passa muito por… qual é a posição que o adulto toma, em relação à sua turma… porque eles reagem. (….)a forma que eu tenho conseguido que eles percebam o que estão a fazer e que deixem de ter alguns comportamentos mais agressivos é falando, falando, falando, falando e pondo cá fora (…).E porquê? E eles próprios… mas porque é que tu bates? Não sei! Mas tens que saber. És tu. Queres ajuda? Ok. A gente está aqui e vai-te ajudar, mas tu tens que perceber porque	pelo menos no nosso caso, descrevem o que é que aconteceu, têm uma ficha par descrever e depois é-lhes aplicada uma sanção. Normalmente é para irem para casa. E eu acho que a gente por aqui não vai a lado nenhum.(…) A gente quer ir à conversa com eles, perceber porque é que eles têm esta atitude?(…) Ouvi-los e perceber… dar-lhes alguma coisa… Hoje em dia, as escolas… nós temos tanta coisa, tanta coisa que é possível fazer. E eu noto que há muitos miúdos ali, aquela escola vai do 5º ao 12º, apanha esta faixa etária larguíssima e que eles vão para as aulas e vêm das aulas, nada mais os motiva para ir para a escola e pode-se fazer tanta coisa… Agora, temos	que ir para o psicólogo, mas se calhar há que haver uma terapia à volta daquela família, (…)Então, abrimos e agora, neste momento, o que eu sinto é que abrimos tanto, que agora estamos com outro problema, que é os pais a acharem que mandam na escola. Não são todos, são alguns, mas quando isto acontece é muito difícil a gente… tentar criar bem-estar para aquela criança e para aquele pai ou para aquela mãe. Mas, para mim, esta questão…o que é mais difícil de	termos. E quem diz a História de Portugal diz outras coisas.(…) Mas não fazemos nada com pés e cabeça, porque eu acho que é tudo tão depressa e a correr que não fica nada na cabeça daqueles miúdos e o gozo que tiram dali é muito pouco. E depois acho que os conteúdos são dados de uma forma… rápida, têm que ser dados, porque eu tenho que pôr no sumário	mudasse um bocadinho. A gente tem exemplos bons. Temos coisas que funcionam a sério. Vemos resultados académicos, resultados comportamentais, felicidade, boa disposição em vir para a escola. Temos exemplos concretos com estudos feitos. Movimento escola moderna, Escola da Ponte(…)A gente não pode mudar o Agrupamento, o mundo, a cabeça do Diretor, mas podemos mudar pequenas coisas na sala de aula e ir introduzindo métodos que a gente sabe que estão certificados e que funcionam ou em experimentá-los e ver se funcionam. Isso a gente pode fazer, mas às vezes também não há essa predisposição para mudar. Quando há… "ah!, afinal funciona, ou afinal não funciona". "Preciso de ajuda". É algo que os professores tem dificuldade em dizer. E pronto, através da conversa a gente resolve muita coisa e até às vezes com comportamentos nossos com a criança e

		gente… motivarmo-nos para isso e dizer: "não, a gente vai conseguir".	é que tens esse comportamento.(…) É muito difícil às vezes de gerir e de pôr um adulto a questionar-se também como é que ele gere a autoridade dentro da sala de aula. (…)e eu acho que o adulto se questiona pouco sobre… colocamos sempre no outro o problema do comportamento. Ou é o menino que é agressivo, porque é agressivo, coitado, nasceu mauzinho ou o pai ou mãe têm problemas lá em casa, ou existe outra situação qualquer e nunca colocamos do nosso lado de… de perceber porque é que ele age assim comigo ou de perguntar ao colega: "olha, ele contigo faz igual?"	que os ouvir, porque muitas vezes… a cena dos professores em reuniões que a gente tem com os departamentos é: há um projecto giro para não sei quê. Eu sei lá se eles se interessam por aquilo. Estamos a falar de miúdos e depois estamos a falar de adolescentes que têm já… muita coisa para dar, têm os seus conhecimentos. E acho que a gente os ouve muito pouco. O tempo que se gasta nestes gabinetes GADE nunca se dá razão aos miúdos, que é outra coisa que me faz imensa confusão, e nós temos que ter consciência que temos professores, acho que ali e em todo lado, que não estão bem.	inverter? É isto… é o papel de cada um, perceber o papel de cada um. Estar atento. Eu sei que os pais têm que estar atentos que há coisas que se passam nas salas que são graves e que os pais normalmente deviam saber delas e têm que estar atentos. Porque são os filhos deles. Mas calma, não posso ir questionar tudo. E, agora, foi uma coisa que virou moda, já tivemos duas queixas. Os pais não sei por que razão em vez de virem falar com a escola, foram directamente à polícia e fizeram	que já dei. E o que mais me custa, e esta pergunta é… a minha grande preocupação é o que é quando eu for velhinha, e estes miúdos estão no ativo, e o que é que vai ser de nós todos? Porque nós estamos a criar crianças que vão ser adolescentes e adultos que não pensam. Para mim, essa é a maior questão, seja que conteúdo for, se eu não o perceber eu não o posso questionar. Se eu souber fazer, tipo	explicar isso à criança. "Olha, há bocado também te gritei. Desculpa". E isto tem que ser devolvido. O miúdo não pode achar "olha, esta passou-se, está maluquinha"… O obrigada… coisas simples que fazem parte da educação e que eles se sentem respeitados. (…)eles estão a criar a sua identidade e estão a criar valores vão muito pelo exemplo. Vão muito pouco pelo que eu digo, mas mais por aquilo que eu faço, por isso, esta estratégia de mostrar quem é que eu sou… Conversar, perceber o outro, pormo-nos no lugar do outro. (…)Agora, isto exige muita disponibilidade, algum bom senso. Mas eu acho que tem que ser por aqui

					uma queixa. Há aqui qualquer coisa que não está a funcionar.	fábrica, eu faço, mas não o questiono. Aqui é assim porque é assim. E nós estamos a caminhar para aí. Nós não temos miúdos a pensar sobre as coisas. Acontece tudo muito rápido. (…)Eu estudo para o teste, porque tenho que ter boa nota, porque o que a escola valoriza é 99% é a minha nota do teste. Ninguém quer saber das minhas outras questões. É o teste que vale	

						e portanto ninguém pensa. (…)E aquilo que estamos a fazer não dá tempo para acabar, é tudo muito rápido e não nos deixa questionar os miúdos sobre aquilo que estão a fazer.(…) Para mim é a grande questão. O que é que estamos a ensinar e de que forma é que estamos a ensinar e esta grande mania que estamos a ensinar. Porque eu acho que a gente não está a	

						ensinar. Ou… aquela ideia de que o professor transmite e a criança aprende e portanto o conteúdo está dado e eu ensinei.	
Ent. 3	Licenciatura em Serviço Social Na educação há 17. Intervenção Comunitária, na Violência Doméstica, na Toxicodependência e… educação. Responsável pelo Gabinete de Intervenção Psicossocial na Escola Marquesa de Alorna em Lisboa..	(…) creio firmemente que a melhor arma para mudar o mundo é a educação e, portanto, acho que tenho um contributo a dar nesse âmbito e tenho esperança de que a minha passagem pela educação	defendo uma posição flexível, ecléctica e abrangente no que diz respeito à intervenção na promoção da disciplina. E temos vários projectos que operacionalizamos nesse sentido. Acho que a responsabilidade é partilhada, os professores têm responsabilidade, os alunos têm responsabilidade, as famílias têm responsabilidade e a comunidade também tem responsabilidade. E, portanto, nós aqui	há várias interpretações sobre o conceito de violência. Eu acho que há muito menos violência escolar do que aquelas…do que a dimensão que todos lhe querem dar, sinceramente, e acho que a violência é o reflexo, quando existe, é o reflexo não só da comunidade, como da família, como da própria escola (…)Esta escola há 4 anos atrás era mais violenta, era mais violenta claramente. Se nós desenharmos	As mais difíceis são aquelas que são originadas pela saúde mental. Essa é a grande…neste momento como responsável por esta equipa multidisciplinar que intervém exactamente nos comportamentos de risco, digo-lhe que estamos a sentir que a maior dificuldade que estamos a sentir é intervir na violência	É assim, eu acho que a escola está desadequada em relação às necessidades e à população que a frequenta. A sociedade não evoluiu, não acompanhou a evolução, da escola e a escola não acompanhou a evolução da sociedade e ela está desadequada,	Estes, estes projectos, estes projectos. (…) *Náutico Clube da Boa Esperança*. E neste projecto estão alunos com um bom desempenho escolar e sem problemas de indisciplina e alunos com mais insucesso. Portanto, é um grupo heterogéneo, mas que tem surtido muito efeito no que diz respeito à promoção do sucesso educativo; *Projecto Alfazema* - pretende recuperar os espaços de jardinagem e horta do Agrupamento, numa perspectiva pedagógica e de desenvolvimento social. Envolvemos os alunos, os encarregados de educação e

		contribua para, pelo menos, promover em algumas pessoas esse (…) Mas o que me move é, sobretudo, a paixão (risos) e gostar muito desta área e acreditar que é possível fazer a mudança, sim.	defendemos dois eixos de intervenção: na prevenção e na reparação. (…)O gabinete, a intervenção do gabinete consubstancia-se muito através destes projectos, ok? São estes projectos que são promotores da integração, da inclusão destes alunos que estão…humm…menos, com problemas de integração, pronto, e com insucesso, sobretudo. (…)E é através destes projectos que nós tentamos promover a inclusão, promover o sucesso educativo, promover as competências pessoais e sociais, promover a vida positiva e o bem-estar. É criar um clima de aprendizagem	um plano estratégico de intervenção para a promoção do sucesso educativo, abrangendo, accionando todos os mecanismos possíveis e imaginários é possível diminuir a violência. Mas os adultos também promovem a violência e os adultos, como dizia o pedagogo João dos Santos, deviam ser o exemplo, porque devem educar pelo exemplo e acho que nós adultos temos um papel determinante nas instituições educativas, na escola, neste caso exactamente educando pelo exemplo e acho que muita da violência que existe em contexto escolar é da responsabilidade dos adultos…dos adultos e menos dos alunos, sinceramente. Cada vez estou mais	originada pelas situações de, de…de saúde mental. Não só nos alunos, mais uma vez, não só nos alunos, mas também nos adultos…ah…e portanto é mais difícil intervir quando a questão é de saúde mental, não é? Eu acho que essa é de facto o padrão que está ainda por…porque não há ainda uma intervenção integrada na…nesta área da saúde mental. Também a interpretação que fazemos da saúde mental não é a mesma. Acho que estamos a intervir inadequadament	não é? Portanto, a escola tem que se modernizar, tem que cair na realidade, tem que ter os pés bem assentes na terra e assumir que hoje todos têm direito à educação até ao 12º ano. Todos. E a escola pública tem aqui uma responsabilidade acrescida, porque nós somos escola pública, somos, temos que defender o direito à educação, defendê-lo de uma forma firme,	também outros elementos da comunidade. Este projecto envolve também alunos diversos…[impacto]bons alunos e alunos…alunos com sucesso e alguns com insucesso e tem tido também…É de participação livre e tem tido também muito impacto, tem sido muito interessante. O projecto divide-se em 3 subprojectos: a horta, a jardinagem, a hortofloricultura. É desenvolvida parceria também com o núcleo de Educação para a Saúde e percursos pedestres, com vertente cultural e social e também ambientalista. *Vidas Ubuntu* - é um projecto que desenvolve a ferramenta que é operacionalizada através da ferramenta "storytelling". E um programa de competências, que é aplicado a turmas, às turmas consideradas com mais problemas de indisciplina. Pronto, é um programa que é desenvolvido no âmbito do "Cidadania Activa" da Gulbenkian com o IPAV,

			favorável para todos, não é? Para a família, para os alunos, para os professores, para os assistentes operacionais, para a equipa técnica e por aí, pronto. É um trabalho que nos dá muito gozo e que vivemos muito intensivamente, mas com estes anos de experiência que tenho e, tendo passado pelos cargos e pelas funções que já passei, não tenho dúvida nenhuma de que o caminho é este, é por aqui.	convencida disto, que a violência que existe na escola é muito mais da responsabilidade dos adultos e quando digo adultos não digo só professores. Digo professores, digo técnicos, digo assistentes operacionais e digo famílias e digo comunidade. A sociedade tem aqui um papel também muito, muito importante na construção da imagem que se tem de uma escola. E esta escola claramente neste momento está muito menos violenta do que estava há 5 anos atrás. Aliás, se nós caminharmos pela porta da escola, pela zona envolvente à escola, nós percebemos isto. Diminuíram, diminuíram as, as situações de risco,	e, de forma desadequada na saúde mental desde o pré-escolar e, portanto, temos que ter…temos que tratar deste assunto de uma forma muito séria, porque esta é uma área que começa a ter uma dimensão elevadíssima nas escolas e eu tecnicamente sinto que nós precisamos de reforçar competências para intervir nesta área. Nós técnicos, nós adultos que estamos na área da educação, portanto, a violência originada pela saúde mental de todos, para mim, é a mais difícil.	democrata e, e de facto como um direito e como um valor para as pessoas até ao 12º ano. E, portanto, as estratégias pedagógicas, as ferramentas pedagógicas, os currículos têm de se adaptar a esta, a esta realidade. E eu penso que essa é a grande *décalage* entre o que é real e aquilo que é de facto as necessidades. Essa é a minha grande preocupação. É que nós ainda não	Instituto Padre António Vieira. Só para dar o exemplo como é que operacionalizamos. *Vozes do Bairro* - que é um programa de Bip/Zip e da Câmara Municipal de Lisboa, desenvolvido em parceria com uma associação aqui da comunidade que é a ANADIC, e este projecto é, sobretudo, para trabalhar os alunos na área musical, através da música, através de projectos de percussão na área musical, trabalhar…indo às origens e, portanto, retirando dos interesses, das origens culturais de cada um dos alunos, porque nós somos uma escola multiétnica e multicultural e, portanto, torna-se muito interessante. Este projecto é um projecto onde estão a participar 52 alunos e está a correr muito bem. *Projecto Redes*- este projecto, este projecto é sobretudo…hmmm…existe exactamente com o objectivo de promover e rentabilizar as parcerias locais, através da

				diminuíram as pessoas que procuravam os alunos exactamente para actividades ilícitas, diminuiu (…) isto foi graças a uma estratégia integrada de intervenção sustentada pela Direcção do Agrupamento e pelos parceiros da comunidade. Portanto, eu, eu sobre a violência é isto que acho, que a violência gera violência, mas acho que os adultos têm um papel muito importante, porque os alunos são o reflexo dos adultos que os envolvem.	Porque a outra, a outra existe. Temos que olhar para ela como um fenómeno social real e temos que ser inteligentes na estratégia que defendemos preventiva.	temos uma escola adequada às necessidades da população que a frequenta (…)As práticas não mudaram, as práticas não mudaram e as mentalidades não se mudam por decreto e, portanto, nós vamos ter mesmo que, que flexibilizar as ferramentas e as respostas sob pena de perdermos muitos alunos. E os nossos resultados na Europa e no Mundo ainda são vergonhosos	participação em tudo o que é consórcios na comunidade e temos…tem sido um projecto com muitos resultados, porque acho que temos mobilizado bastantes recursos, daí a importância de um projecto rede. Eu defendo um projecto rede em todas as escolas e já fui convidada pela Direcção Geral de Educação, exactamente para ir falar sobre isto em vários momentos, porque nós temos de facto conseguido, inclusivamente, não só apoios económicos, mas também apoio de recursos humanos, de espaço, de material e, portanto, é um projeto no qual investimos bastante. Neste momento, já temos uma base de dados com uma série de parceiros do Agrupamento e com os seus contributos, o que é maravilhoso. *Familiarizar* - é um projecto exactamente de desenvolvimento de competências parentais. É um projecto com as famílias ou com quem desenvolve o papel de encarregado de educação.

						e, portanto, temos que estar muito atentos a essa realidade.	O "Familiarizar" intervém…desenvolve programas de competências individuais, de grupo e também promove o encaminhamento de elementos das famílias dos nossos alunos para emprego, para a Ação Social da Câmara Municipal de Lisboa, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Promove não só o diagnóstico aprofundado das famílias, a intervenção na área da promoção das competências parentais, através de programas de competências individuais e de grupo e encaminhamento para respostas às necessidades identificadas no diagnóstico. Percursos", que é o vulgo GAA, Gabinete de Apoio ao Aluno. Aqui chamamos-lhe "Percursos", ok? Porque cada um é individual e cada um define o seu percurso e o seu caminho, ok? E, portanto, neste momento estamos a acompanhar 218 alunos, com equipa. A equipa neste momento somos 8 no GIPS, porque temos professores com

							tempo afeto ao gabinete, temos três psicólogos e temos…e temos técnicos de parceiros que vêm…que têm na escola também tem tempo afecto. Tempo, não só dos dois projectos "Escolhas", como da Fundação Gulbenkian que nos disponibilizou um recurso técnico a tempo inteiro. E isto tudo resultado do projecto "Redes", ok? (…) Portanto, o "Percursos" é, é…consubstanciam-se em várias…em outros…em várias actividades. Uma das actividades que temos é o "Semear", é uma actividade que se chama "Semear conversas de recreio", em que consiste: os técnicos, a equipa multidisciplinar circula sempre pela escola, várias vezes, quatro vezes por dia, pelo menos, e esta actividade, o "Semear conversas de recreio", tem contribuído muito para a diminuição das situações de consumos, de *bullying*, de violência e tem, e tem… tem sido muito gratificante, porque os alunos

							procuram-nos imenso e já é muito comum (...) *Nós* - pretende promover e operacionalizar o conceito de cidadania junto dos alunos e que é desenvolvido em parceria com o programa "Descobrir", da Fundação Gulbenkian e é, sobretudo, um projecto para despertar as, as…as áreas do voluntariado e da actividade cívica, da cidadania ativa. (…) *Mais* – (…)é um projecto que consolida em acções de sensibilização e formação para os encarregados de educação, professores, assistentes operacionais e técnicos e alunos. Este, este projecto desenvolve-se através de acções de sensibilização sobre vários temas que são propostos e que vão de interesse às…vão de encontro às necessidades identificadas, por exemplo: intervenção

							na indisciplina, a promoção de recursos, mobilização de recursos, primeiros socorros…hummm…pront o o que possa imaginar. Tudo o que seja temas identificados, áreas identificadas como prioritárias nós desenvolvemos acções de sensibilização, como lidar com um adolescente, por exemplo (…). É desenvolvido também com os dois projectos "Escolhas", com um projecto que existe na comunidade que é o "Quilómetro Quadrado", as "Vozes do Bairro", os "Ubuntu", o Centro de Saúde, a Rede Emprego, com o CLDS, portanto, um projecto desenvolvido em parceria consoante as acções de sensibilização. **(…)**ateliê "Oficina de Teatro", onde estão a frequentar 18 alunos e é sobretudo...hummm…é um

							Programa de, de…é para desenvolver competências pessoais, sociais (…) o ateliê de Dança, que foi criado porque havia uma série…nós fizemos um…nós fazemos auscultação de interesses cognitivas (…)

Tratamento Focus Grupo

1. **O que mais gostam da escola.**
2. **O que menos gostam.**
3. **Violência Escolar**
4. **Mudanças ao longo do tempo.**
5. **Uma escola diferente.**
6. **O que os adultos poderiam fazer de diferente**
7. **O que os alunos poderiam fazer de diferente**

O que mais gostam na escola	**O que menos gostam da escola**	**Violência escolar**	**Mudanças ao longo do tempo**	**Uma escola diferente**	**A diferença que os adultos poderiam fazer.**	**A diferença que os alunos poderiam fazer.**
intervalos; **(P8)** Interacção com as pessoas; (…) interagir com os professores e os contínuos; **(P5)** do ginásio, fazer amizades, jogar à bola **(P6)** conhecer novas pessoas, **(P9)** algumas professoras, alguns contínuos; **(P8)** (…) Das pessoas, algumas aulas, e… conviver com as	dentro das salas não há muitas condições… às vezes quando chove temos água dentro das salas, as cadeiras não estão propriamente boas, as mesas **(P7)** As aulas. **(P1)**As diferenças ou indiferenças que alguns professores têm com os alunos. A falta de	Os mais velhos pensarem… que podem bater nos mais pequenos; **(P4)** Que podem mandar em tudo; **(P1)** Que podem mandar nos mais novos; … nós não fazemos uma coisa e eles batem-nos por tudo e por nada…**(P3)** Nas filas do bar ou do almoço, quando… alguns mais velhos… vêm e passam à frente. **(P4)** Como nós somos mais novos,	Nos 5º, 6º e 7º anos eles não puxavam tanto, porque… para além das matérias serem mais fáceis os professores eram… menos apegados. Agora eles estão a puxar bastante, porque é final de ciclo e eles, talvez na cabeça deles, devem estar a pensar que… se a… pessoa não der o 100% na matéria,	Play 4 para fazer torneios **(P1)** Uma escola menos exigente. **(P6)** Uma escola mais… tipo nova; Melhores condições físicas**. (P1)** esta escola devia ter uma sala só para os alunos, tipo… sala de jogos; **(P8)** Sala de convívio. **(P2)** (…)salas mais bem estruturadas, cadeiras mais confortáveis,	Podiam ser mais… respeitadores. Eles deviam perceber que, têm vários alunos. Vários tipos diferentes. Vários… varias personalidades. Porque há professores que têm… que querem trabalhar numa linha recta mas às vezes não percebem que têm que fazer uma curva para chegar àquele objectivo	Ter uma mente mais aberta em relação aos professores e auxiliares; **(P5)** Respeitadores;**(P8)** Estudar um bocadinho mais. Ter mais respeito pelos professores. **(P3)** Cumprir mais as regras. **(P6)** (…)os alunos reclamam com os professores, mas também não fazem para ter melhor desempenho escolar. Têm

colegas, fazer novas amizades. **(P3)** (…) é o facto de termos muito espaço para estarmos no intervalo. (…) é haver convívio entre os alunos. **(P7)**	compreensão… e pensam que a vida dos alunos é mesmo só e apenas escola… não conseguem compreender… que os alunos não são só pessoas que estão aqui para estudar e ter boas notas. Também têm problemas fora da escola. **(P5)** Também há professores, por exemplo, a gente não percebe uma coisa, e eles não nos querem responder ou não nos querem ajudar. **(P4)** (…) quando toca e, às vezes, ficamos dentro da sala. **(P2)** (…)Não gosto dos professores injustos. **(P8)** Os professores estão chateados	eles passam à toa e se nós respondermos eles dão na boca… **(P3)** já vi aqui na escola que uma menina, sofria mais ou menos de *bullying*. **(P4)** O tom de voz com que falam connosco. A violência mentalmente. (…) **(P8)** a personalidade de alguns miúdos, principalmente dos mais novos que agora são… muito mais abusados. (…)eles perderam um bocado o respeito e… querem andar à porrada por tudo e… são mal-educados (…) **(P7)** os professores também não têm direito de… pegar no braço do aluno com força, como já aconteceu na minha turma, e levar para	automaticamente ela vai chumbar e o futura dessa pessoa está estragado. (…) **(P5)** Mudou a forma das crianças crescerem. Não sei se é por causa de haver tanta tecnologia, de termos acesso a mais coisas ou a… não sabermos viver o mundo cá fora. E agora os miúdos só sabem é… partilhar fotos no *Instragam* ou no *Facebook* ou no *Twitter* ou no *Sapchat.* Não sabem viver um bocadinho o mundo cá fora. Não sabem brincar, não sabem… o que é chatearem-se por causa de um jogo de bola, aquelas chatices saudáveis que nos faziam rir.	mesas como deve ser, adequadas aos alunos. **(P3)** (…)Fazer as coisas adequadas à estrutura dos alunos. Por exemplo, um aluno mais gordinho não cabe… entre a cadeira e a mesa. **(P5)** Por exemplo, devia haver mais ajuda. Mais apoios. **(P4)** Uma escola em que não chumbássemos pelo português e pela matemática. **(P9)** Uma escola mais… amigável. Em termos de podermos conviver mais… com os professores, em termos pessoais. Às vezes alguns professores não nos ouvem. Não querem ouvir os	com aquele aluno. Os contínuos … É não ralharem tanto, não prenderem tanto quando a gente está a correr de um lado para outro. **(P7)** Os pais deviam dar mais apoio aos filhos…**(P3)** Os professores explicarem aos pais frente a frente. **(P9)**	negativas. Reclamam com eles, mas depois… não fazem os trabalhos. (…)Não se esforçam. Deviam fazer o mínimo de esforço para terem conhecimento, porque não vale a pena tu quereres ter uma positiva numa matéria sendo que tu não fazes nada na sala com o professor.**(P5)** (…)Poder ouvir e calar. (…) O professor reclamou, tendo razão ou não tendo, eles têm que saber ouvir e calar (…)Têm que estar à espera que chegue a vez para falarem, não é falarem todos em cima uns dos outros se não, nunca se ira

	com outra coisas …E depois descarregam em cima dos alunos. **(P1)**	fora. Porquê? Só tem que chamar o aluno e levá-lo. Não têm que… pegar no braço com força. **(P3)** Às vezes, nos intervalos, uns brincam com os outros, mas há sempre uns que exageram. **(P10)** Eu vejo bastante violência verbal. **(P8)** No refeitório também acontece… auxiliares também agarrarem com força nos braços dos alunos. **(P4)** A carga horária. É muita carga horária. A gente tem dias que entramos as oito e meia e só saímos às cinco e meia… e temos 45 minutos para comer. Não temos o… tempo para ter o nosso espaço. Porque chegamos a casa… estudamos ou	**(P7)**	alunos ou… não querem conviver tanto com os alunos. Uma escola mais… familiar. Uma escola em que se a gente tivesse problemas familiares… pessoais… ou mesmo a nível escolar. A gente poder chegar ao pé dos professores e dizer (…), os professores chegarem lá e dizerem que está lá para nos ajudarem. Para nos darem uma mão, uma ajuda. **(P7)**		perceber nada do que está a ser dito. E às vezes chega a ser mal interpretado. E acho que os alunos têm que ser um bocadinho mais compreensivos, e perceberem que os professores têm 20 alunos à frente e eles são só um. Acho que os alunos têm que ser muito bem-educados, em alguns casos. E não, não verem os professores com alguém da idade deles. Terem afecto pelos professores mas não, demasiado. Saber dividir as coisas. **(P8)**

		fazemos os TPC´s Hoje em dia (…) o 1º ciclo, os 4º anos. É muito mais violento do que… no meu tempo a gente eramos muito calmos. Tínhamos as nossas avarias mas eramos calmos. Não andávamos assim à… às asneiras e à porrada a todo o tempo (risos). **(P7)** (…)Os professores quererem muito de mim. Pensarem que… todo o mundo consegue dar mais. Mas, às vezes, eles querem mesmo… o 100%, e não conseguimos… Outra... Também que eu acho… que é… uma agressão são os professores… é normal. Vêm stressados de outras turmas …. E tentam descarregar tudo em apenas uma pessoa na sala, e				

		normalmente essa pessoa não faz nada. Na minha turma, há uma rapariga que não se dá bem com… quase ninguém. E… por causa disso os professores começam a mandar vir com ela e depois ela começa a chorar… e os professores não se importam… por assim dizer. Não se importam com… o que ela está a pensar… por dentro. **(P5)**				

"Menina Problema"

1. **Caracterização**
2. **Factores de risco**
3. **Factores Protectores**
4. **Escola e Violência Escolar**
5. **Uma escola diferente**

Caracterização	Escola e Violência Escolar	Factores de risco	Factores protectores	Uma escola diferente
S tem 14 anos e frequenta o 7º ano de escolaridade. Acumula faltas e notas de mau comportamento dentro e fora da sala de aula. Não tem aproveitamento nas aulas devido abandono escolar e encontra-se sinalizada para a CPJ de Almada.	Por vezes, sente-se bem na escola mas o que menos lhe interessa são as aulas. S- Na escola, sinto-me bem, às vezes. Quando estou de bom humor. Quando estou chateada, não me sinto bem. S – O que me chateia mais nas aulas são as pessoas a reclamar por não fazer os TPC. S - Não gosto de matéria nenhuma. Interessa são as aulas. O relacionamento com os professores é difícil. Como consideras o teu comportamento dentro da escola?	Em 2016, o avô adoeceu, o que a preocupou bastante, acabando por falecer. (…) Cedo começou a tratar de si e dos outros, cedo começou a realizar tarefas domésticas como lavar, passar, cozinhar e arrumar. Cresceu como uma pequena adulta, que toma decisões, que confronta os adultos e que resolve os problemas à sua maneira (…) Aprendeu a não necessitar de ninguém, nem sob a forma de autoridade nem soube a forma de afecto. S afirma que nem sempre trata bem a sua avó. (…)	S – "Fico feliz por ter vindo com a avó. A mãe não tem condições. Estou grata à avó." (…)S tem uma família (tios, primos e avós) que, de certa forma, sempre cuidaram dela e S considera que tem uma boa família. (…) O avô (por afinidade) foi uma figura muito importante na sua vida, ela respeitava-o, obedecia-lhe e gostava muito dele. (…) Outros familiares, como a tia ou a madrinha,	Na escola, mudava a planta da sala de aula, os professores, a matéria e o horário, para os alunos saírem mais cedo e terem mais tempo para estudar. Gostava que os professores não fossem "respondões", não exigissem tanto trabalho, que não a envergonhassem à frente dos colegas e que não dissessem "não tens educação em casa". S- Não gosto da forma como falam comigo.

	S – Ruim! Péssimo! Mau! O – Costumas provocar alguém sem te provocarem a ti? S- Às vezes… Dá-me vontade. Afirma que há violência na escola nomeadamente o bullying. S – Muitos alunos gozam com outros. Tiram materiais que não lhes pertencem para brincar com eles. O – Fazes parte? S- Mais ou menos. (Responde envergonhada)	A avó foi perdendo a capacidade de se afirmar perante a neta. Afecto pela neta, (…).É-lhe difícil gerir as suas emoções, (…) (…) as pessoas vão desistindo, e cada vez mais a avó fica isolada na tarefa, de educar a S (…) Revela uma incapacidade de adaptação e gestão emocional no ambiente social escolar… Tem dificuldade em perceber que é preciso respeitar os outros e que a escola é um local de trabalho e de regras (…) Não tem heróis. É uma menina sem expectativas positivas, sem esperança e com carência afectiva. Sem compreensão de si mesma, sem objectivos, sem motivação e sem nada a alcançar. … Não gosta da sua imagem, sente-se incomodada, considera-se gorda e não	têm procurado ajudar a avó num papel de maior controlo (…). O- "Quem é que tu respeitas mais na tua família? S- A minha tia."	

		gosta que os outros o digam. (…)O seu interior é frágil, triste e só. (…) Não se identifica com a turma. (…) Vive constantemente num conflito interno sobre a sua relação com a mãe biológica, que não vê desde os três anos,		