

INDISCIPLINAS & C^a LDA.

Nazaré Barros & Margarida César

Universidade de Lisboa, Departamento de Educação
Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências
barros.nazare@gmail.com & macesar@fc.ul.pt

Introdução

Apesar da indisciplina e da violência não serem fenómenos novos, são fenómenos cada vez mais falados e discutidos, quer na sociedade portuguesa quer no mundo ocidental (Conselho da Europa, 2004). São comuns os desabafos entre professores sobre o desinteresse dos alunos, a desmotivação: *eles não querem aprender, estão sempre a faltar e quando vêm não estão cá a fazer nada*. Porém, será que falar muito de violência, de indisciplina e de *bullying* significa estarmos necessariamente perante fenómenos crescentes e com maior gravidade?

Pensamos que é necessário reflectir sobre a escola, enquanto organização aprendente, e perceber os aspectos organizacionais que influenciam a indisciplina e a violência, enquanto fenómenos complexos. Contudo, não os queremos reduzir aos problemas psíquicos ou aos problemas socioeconómicos. Cada escola pode, através das diversas formas de organização que promove, contribuir, minimizar e dar prioridade às questões de indisciplina, fazendo existir na escola uma aprendizagem viva da cidadania activa, crítica, livre e responsável (Fórum Educação para a Cidadania, 2007; Magalhães, 2001, Oliveira & César, 2008; Sousa, 2007).

Este estudo pretende compreender a indisciplina e a violência escolares à luz da própria instituição Escola e identificar os aspectos organizacionais que favorecem a indisciplina e a violência. Deste modo, centramo-nos numa escola e, dentro dela, focalizamos o olhar nos alunos considerados como problemáticos, aqueles que são considerados os autores dos distúrbios, para perceber o modo como eles relatam a violência e a indisciplina e o que, no seu entender, a escola pode fazer para minimizar estes fenómenos. São esses que queremos ouvir, que queremos escutar, porque queremos compreendê-los (Barros, 2009). Esses alunos que, às vezes, fazem tudo para serem postos fora da aula, fora da escola, são aqueles que mais precisam dela (Pennac, 2009; Strecht 2008). Procurámos com este trabalho, responder às seguintes questões: (1) Que representação social, estes alunos considerados problemáticos, construíram em relação à Escola?; (2) Quais os aspectos organizacionais que estes alunos ditos problemáticos identificam como críticos?; e (3)

Quais as mudanças que estes alunos consideram relevantes para um clima de não-violência?

1. Quadro de Referência Teórico

1.1 A indisciplina

A indisciplina escolar não é um problema de hoje, nem é um problema novo, e diferencia-se, na sua natureza, da violência ou do *bullying* (Hall, 2008). O conceito de indisciplina abarca um conteúdo polissémico (Estrela, 2002), abrange uma diversidade de noções e, por isso mesmo, presta-se a variações de leitura e de interpretação. Formas de actuação semelhantes podem ser consideradas desadequadas e indisciplinadas numas escolas, enquanto noutras não. Na mesma escola, e em aulas diferentes, actuações semelhantes podem ser vistas como indisciplinadas por uns e, por outros, não. Porém, para lá de diferentes interpretações, podemos considerar que existe indisciplina quando ocorre uma quebra ou um corte em relação à norma, à regra estabelecida e àquilo que está estipulado como socialmente correcto, quer de uma forma explícita, em normas e regulamentos formais, quer de uma forma implícita, na prática e na vivência quotidiana e informal de uma escola, ou de um contexto em particular (Amado, 2000a, 2005; Amado & Freire, 2002a, 2002b e 2009; Estrela, 2002, Sebastião, 2003). Assim, a indisciplina está relacionada com expectativas, com modos esperados de actuação dos outros, o que implica uma interacção com os outros e com um determinado contexto, situação e/ou cenário. A indisciplina escolar ocorre em situação e em relação a outros, ou a instituições (Aires, 2009; Afonso, Amado, & Jesus, 1999).

Etimologicamente, a indisciplina define-se negativamente, por ausência de ordem, desobediência à regra. Significa que a indisciplina, por si só, não é sinónimo de delinquência, perversão, maldade ou violência. A disciplina e a ordem escolar estão relacionadas com a existência de regras e com o grau de cumprimento dessas regras. É importante que a regra exista. É importante que a regra seja conhecida. É importante que a regra seja partilhada. Mas o modo como a regra é comunicada também é decisivo e pode fazer a diferença. Mais do que uma imposição exterior, a regra deve ser uma construção. Mas será a disciplina, um objectivo em si mesmo a atingir? Uma finalidade última do sistema de ensino? Partimos da posição de que a disciplina não é uma meta nem um objectivo último a alcançar (Tanner, 1978). Entendemos que, aquilo que a Escola deve pretender para si é a promoção da autonomia do aluno, o respeito, a solidariedade e o exercício de uma cidadania activa, participativa e democrática (Sanches, 2001; Sousa, 2007). Entendemos que a Escola deve promover um espaço de diálogo entre gerações e

culturas, um intercâmbio de saberes e de conhecimentos, mais do que impor modelos de actuação. Significa isto que a indisciplina é uma questão menor? Não. Significa que a disciplina é um meio, um meio que torna possível a aprendizagem e a autonomia, que contribui para um clima securizante e estimulante de acesso ao saber, à curiosidade, à inovação.

A indisciplina não é uma doença mas sim um sintoma (Estrela & Ferreira, 2001; Estrela, 2002; Strecht, 2008). É um sintoma da doença das escolas, um sintoma de que algo está mal (Barroso, 2001a, 2001b). Como nas demais doenças, é necessário um diagnóstico exacto, uma compreensão clara do fenómeno e do que ele traduz, para depois se poder actuar.

1.2 A violência escolar

Um primeiro passo para a clarificação do conceito de violência diz respeito à compreensão da multidimensionalidade deste fenómeno. Vandalismo, incivilidade, agressão/perseguição psicológica, agressão física, assalto/roubo, indisciplina grave são manifestações do fenómeno que o conceito de violência procura descrever (Sebastião, 2003).

O conceito violência é lato e pode abranger um conjunto de situações diversificadas. A maior parte dos episódios que se registam nas escolas não são de uma gravidade intrínseca alarmante, mas de pequena gravidade (ME 2007, 2009). Isto, por si só, não nos alivia a preocupação, mas (re)dimensiona os acontecimentos, no âmbito da violência escolar. O essencial das ocorrências violentas na escola não consiste em acções de grande violência cometidas por grupos de jovens marginais, mas traduz-se em situações de pequena violência quotidiana entre alunos: pequenos roubos, agressões, intimidação, perseguição e ameaça, entre outros (Sebastião, 2003).

Numa perspectiva sócio-construtivista, a violência é resultado de interacções sociais e da interpretação dessas mesmas acções e reacções. A violência não tem uma causa única. Podem existir elementos que podem potenciar formas de actuação consideradas de risco mas, mesmo assim, estes não devem ser vistos numa lógica determinista e de relação causa/efeito. A violência pode ser psicológica ou física e pode ser contra alguém, contra a propriedade e a posse de bens (roubo), ou contra o património (destruição do bem comum). Muitas vezes, esta última forma de violência é designada de vandalismo. Os danos causados pela violência poderão ser de naturezas distintas: sexual, racial, económica, emocional, entre outras (Espluger, 2006).

Haverá características individuais, sociais, familiares, que poderão contribuir para potenciar fenómenos de violência, ou não (César, 2002). 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 funcionaram 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 a formas de actuação de risco (César, 2002, Cowie, 2007; Santos, 1991b, 2004; Strecht, 2008). No entanto, embora a abordagem de elementos de risco seja de real interesse para a análise da violência escolar, ela não deve levar a uma visão determinista, mas sim a uma visão que reconheça o papel das diversas variáveis familiares e pessoais, bem como das estruturais e contextuais (Debardieux & Blaya, 2002).

Há riscos familiares, quando estamos perante ausência de apoio, ausência de regras, ausência de autoridade, ou uma autoridade incongruente, que às vezes tudo permite e, outras vezes, pune. Assim, o estilo educativo parental, alternando entre a rigidez e a indiferença é potenciador de risco. A autoridade parental, ou melhor, a falta de autoridade parental, de regras na família, de valores claros, são apontados como causas da disrupção nas formas de actuação (Santos, 1991a; Strecht, 2001). A instabilidade familiar e económica, a não percepção de apoio e ajuda são, também, alguns elementos que podem Também 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 (Debarbieux, 2007). O insucesso escolar é um aspecto que tem merecido a atenção de vários investigadores (Amado, 2003; Blaya, 2006, 2008; Caldeira, 2007; Lourenço & Paiva, 2004; Veiga, 2004). O insucesso é considerado como um aspecto marcante e daqueles que mais influencia a auto-estima, o auto-conceito e o gosto pela escola, podendo induzir ao absentismo e ao abandono escolar (César, 2002, 2003, 2009; Oliveira, 2006; Veiga, 2005).

Porém, cada elemento, por si só, não é explicação suficiente. Quanto maior é o número de riscos, ao qual um indivíduo se encontra exposto, maior a probabilidade de potenciar formas de actuação violentas. Não estamos perante um determinismo, nem de ordem social nem económica, mas perante um problema transversal, complexo, dinâmico, com muitas vertentes, onde a qualidade das relações humanas é um aspecto essencial. Assim, conscientes da importância da confluência, em simultâneo, de diversos elementos, há dimensões sociais, culturais e económicas que não podem ser ignoradas. A dimensão comunitária, o local onde cada escola está inserida, ainda que não seja determinante, é um elemento que não pode ser desprezado (César, 1998, 2002, in press; Oliveira, 2006, Serrano, 2006).

1.3 *O bullying em meio escolar*

No *bullying* ocorre um tipo de violência específico, que se pode traduzir num recorrente abuso de poder. Isto significa que o *bullying* não é uma luta entre iguais, mesmo quando ocorre entre pares. No *bullying* há uma relação de desigualdade de poder: de um lado alguém que se sente superior e que maltrata, persegue, massacra ou humilha; do outro, alguém que se sente inferior e que não tem capacidade de se defender, de enfrentar, de reagir e de lutar, de igual para igual (Lines, 2008).

O *bullying* caracteriza-se pela acção repetida, continuada, não isolada e pelo desequilíbrio de poder que apresenta (Olewus, 2006; Smith, 2002). Por isso, este fenómeno requer uma atenção especial por parte dos educadores, encarregados de educação e auxiliares de acção educativa, ou seja, de toda a comunidade educativa, uma vez que é um fenómeno silencioso que, por isso mesmo, pode tomar proporções indesejáveis, na medida em que as suas vítimas sofrem em silêncio e não têm capacidade de verbalizar, denunciar, ou de se defender.

Este fenómeno tem merecido uma atenção especial nos últimos anos, pois parece generalizar-se nas escolas das sociedades ditas ocidentais. O desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação possibilita que esta perseguição massacrante seja efectuada através desses meios, encoberta pelo véu das comunicações digitais, dando origem ao *ciberbullying*, que poderá assumir formas mais discretas, mais silenciosas, aparentemente inexistentes e, por isso mesmo, mais difíceis de detectar. O *ciberbullying* pode ser definido como um abuso de poder, de 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 (Rivers, Ducan, & Besag, 2007). O recurso à tecnologia possibilita um *bullying* mais sofisticado e mais poderoso, porque as possíveis situações de humilhação podem alcançar um público muito maior e mais diversificado. Aqui, as testemunhas não são um grupo restrito de pessoas, que assistiu fisicamente à situação de maus tratos ou de incivildades, mas estamos perante uma exposição maior, pois fica aberta a possibilidade de ser visto repetidamente por uma grande quantidade de pessoas (Lines, 2008).

O *bullying* pode ser descrito como um abuso de poder, individual ou em grupo, de forma sistemática, desigual e continuada no tempo. Está subjacente um desejo de magoar a vítima, que mostra dificuldade em se defender, geralmente fechando-se sobre si mesma e isolando-se dos outros. Há ameaças de vingança, por parte de quem maltrata, se houver

denúncia ou queixa, o que leva ao prolongamento do sofrimento em silêncio e solidão (Bean, 2006; Farrington, 2002; Peixoto, 2007; Sebastião, 2003; Smtith, 2002).

O fenómeno de *bullying* não diz respeito a actos isolados, a um momento único de descontrolo, ou a algo feito sem pensar. Pelo contrário, é algo planeado, pensado e premeditado, para humilhar e atormentar, dia após dia (Rivers, Ducan, & Besag, 2007). Não se trata de uma brincadeira de mau gosto, ou de uma brincadeira que usou apenas uma força física ou psicológica desadequada. O *bullying* assemelha-se a uma espécie de terrorismo ou massacre continuado, que põe em causa a segurança dos outros. Por vezes, está patente uma necessidade de *voyeurismo*, associada ao prazer de magoar ou massacrar alguém. As testemunhas são uma peça chave e podem contribuir para o maior isolamento da vítima ou, eventualmente, para quebrar o silêncio em que a vítima se encontra (Lines, 2008).

2. Metodologia

O fenómeno da indisciplina e da violência escolar é o tema central desta investigação. Realizámos um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995), numa escola secundária com 3º ciclo, nos subúrbios de Lisboa. Assumimos uma abordagem interpretativa e pretendemos pensar a indisciplina e a violência escolar a partir das condições da própria escola. Quisemos perceber os aspectos organizacionais que influenciam a indisciplina e a violência, caracterizando-os.

Os participantes são todos os alunos considerados problemáticos dessa escola (n=32). Os instrumentos de recolha de dados são o questionário, a recolha documental, conversas informais e o diário de bordo da investigadora. Os dados foram tratados recorrendo à estatística descritiva.

Para obtermos o total dos participantes, elaborámos um questionário para os directores de turma do ensino diurno (7º ao 12º ano de escolaridade), onde os questionámos sobre a existência, ou não, de indisciplina e pedimos para identificarem os dois alunos considerados mais problemáticos. A estes também juntámos os alunos que, nesse ano lectivo, tinham sido alvo de participações disciplinares graves e, assim, obtivemos os participantes aos quais aplicámos um questionário e sobre os quais fizemos a recolha documental.

3. Resultados

3.1 Género

Os dados demográficos dão acesso a várias características dos participantes. Ficamos a saber que os alunos considerados problemáticos são maioritariamente do género masculino (75%, ou seja, 24 alunos), enquanto o género feminino representa cerca de um quarto dos alunos (25%, ou seja, 8 alunos).

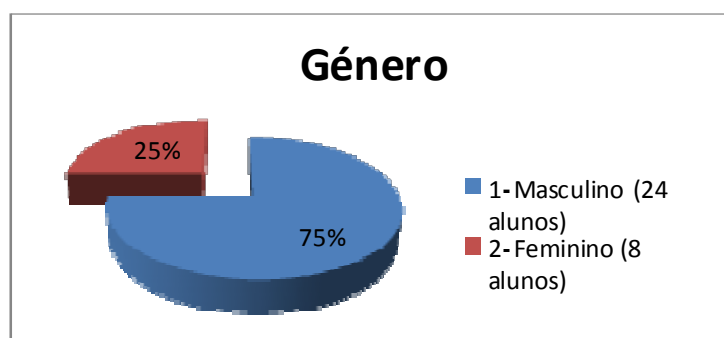


Gráfico 1 - Categorização dos participantes quanto ao género

Também nas participações disciplinares algo de semelhante se observa, pois a maioria dos alunos, alvo de participações disciplinares graves, são do género masculino. No ano lectivo 2006/2007 apenas 15% das participações eram referentes ao género feminino, enquanto no ano lectivo seguinte, ano deste estudo, as participações referentes ao género feminino subiram para 25%. Este aumento de percentagem não significa um aumento em termos absolutos, mas só em termos relativos, uma vez que o número total de participações disciplinares, no ano lectivo 2006/2007, foi 65, e desceu para 40, no ano lectivo seguinte, ou seja, em 2007/2008.

Este resultado é confirmado pela investigação nacional e internacional. A maior parte dos estudos afirma existir uma percentagem superior de casos de indisciplina e violência em relação ao género masculino (Debarbieux, 2007; Lourenço & Paiva, 2004; Pereira, 2001; Sebastião, 2003). Se os rapazes recorrem à violência com mais frequência do que as raparigas, também os rapazes são mais vezes vítimas dessa mesma violência. Este dado é também validado pela investigação e pela literatura existente (Blaya, 2008) e prende-se com a noção de masculinidade ou virilidade, na sociedade dita ocidental, que se pauta pela coragem, a força, a afirmação pessoal, a defesa da honra, a competitividade, levando a algumas manifestações como as brigas, os empurrões, as alterações em que o tom de voz sobe, vistas com indisciplina, ou mesmo violência, pelos agentes educativos, sobretudo em cenários de educação formal, mas nem sempre encarados como tal pelos jovens envolvidos nesses fenómenos (Amado, 2005, 2009; Cordeiro, 2009; Veiga, 2005).

Porém, este dado não deve ser visto como um elemento estático. Alguns autores chamam a atenção para que se assiste a um crescimento destes fenómenos em relação ao género feminino (Blaya, 2008). Nesta escola, se nos fixarmos apenas nas participações disciplinares que foram entregues no conselho executivo, observamos um aumento na percentagem em relação ao género feminino. Logo, há mudanças sociais em curso, que têm repercussões nos fenómenos que são vividos nas escolas e que precisam de ser estudadas.

3.2 Idade

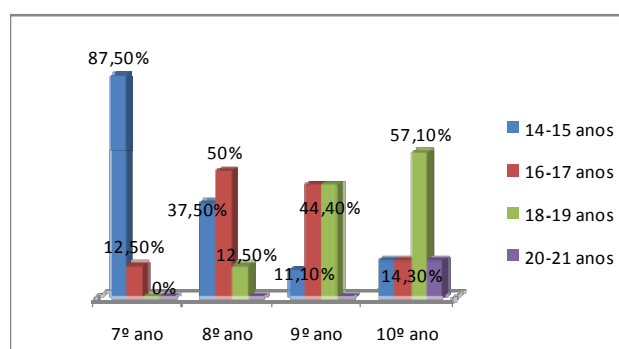


Gráfico 2 - Gráfico a duas variáveis: ano de escolaridade e idade

Ao cruzar o ano de escolaridade com a idade observa-se um forte desajustamento nos alunos, considerados problemáticos, em particular no ensino básico. Sabemos, pela investigação existente, que quanto maior o número de retenções, maior a probabilidade de actuações desajustadas (César, 2002; César & Oliveira 2005; Oliveira 2006). Observamos, também, que é nos 7º e 8º anos de escolaridade, que ocorre o maior número de participações disciplinares e de queixas, quer formais quer informais. Ora estes são os dois anos de escolaridade com um maior desfase face à idade esperada. Muitos alunos que chegam a esta escola pela primeira vez, para o 7º ano de escolaridade, já têm entre 14 a 16 anos, ou mais. Alunos que viveram uma história escolar com incidentes críticos ligados à exclusão, com retenções. Assim, parece existir, também nesta escola, uma relação entre os fenómenos de indisciplina e violência e a idade dos alunos. Quando os alunos associam carências afectivas, falta de um projecto de vida de esperança, insucesso escolar, os fenómenos de indisciplina e violência são chamadas de atenção de quem não sabe para onde ir, o que fazer, nem que sentido dar aos seus dias (César, 2002, 2009; Oliveira, 2006; Santos, 2004; Strecht, 2001, 2008).

O 10º ano de escolaridade apresenta menor desfase face à idade esperada e é o ano de escolaridade com menor número de ocorrências e participações de carácter disciplinar.

Será que isto ocorre porque os alunos problemáticos já abandonaram a escola? É muito provável que tal ocorra, uma vez que uma percentagem elevada de alunos, em Portugal, ainda não conclui o 9º ano (ME, 2008).

De salientar que não se observou indisciplina nos alunos de 11º e 12º anos de escolaridade, nem nenhum director de turma destes anos de escolaridade sinalizou alunos, quando responderam ao questionário construído para este estudo.

3.3 Nacionalidade

Em relação à nacionalidade encontramos um leque diversificado, com várias nacionalidades, onde nenhuma assume uma relevância em particular. Estas nacionalidades não esgotam, mas reflectem, as nacionalidades existentes na população desta escola.



Gráfico 3 - Categorização dos participantes, quanto à nacionalidade

Assim, com nacionalidade portuguesa temos 13 alunos (40,6%), com nacionalidade angolana temos sete alunos (21,8%). Os alunos de Cabo Verde são sete (21,8%), guineenses são dois (6,3%), e, em menor percentagem, temos um aluno de nacionalidade santomense (3,1%), um aluno de nacionalidade brasileira (3,1%) e um aluno de nacionalidade francesa (3,1%). De realçar que, na população total da escola, para além destas nacionalidades, encontramos, também as seguintes nacionalidades: indiana, chinesa, paquistanesa, moldava, ucraniana e romena. Nenhuma destas foi reportada.

A multiculturalidade desta escola, bem como a multiculturalidade da Escola pública portuguesa, é uma realidade que não pode ser ignorada. Uma dificuldade e uma riqueza. Logo, considerá-la como um valor positivo é uma tarefa ainda por realizar (Abrantes, 1994).

3.4 (In)Sucesso

Após a consulta dos registos biográficos, observamos que apenas dois alunos não têm, no percurso escolar, histórias de insucesso académico, em que tenha ocorrido, pelo menos, uma retenção. Apenas dois alunos do 10º ano (6%) apresentam a idade esperada, ou seja, neste caso, 15/16 anos.

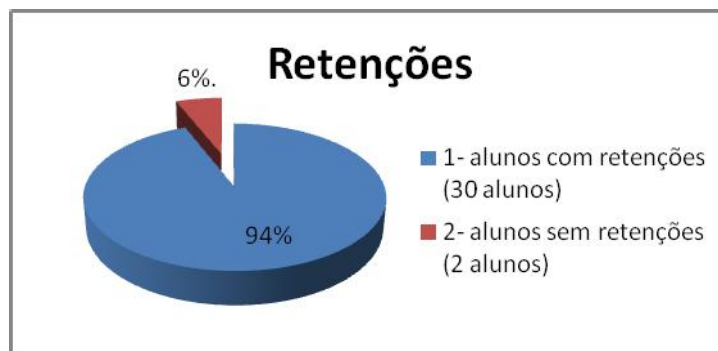


Gráfico 4 - Categorização dos participantes quanto ao sucesso/insucesso

O elemento mais comum a todos estes participantes é o insucesso escolar, expresso pelas retenções em anos anteriores. Dos alunos considerados problemáticos, 94% têm histórias de retenção. Não só se trata de um número elevado como é um dado transversal às várias proveniências, nacionalidades e idades. Daqui não pretendemos afirmar uma lógica directa de causa e efeito. Haverá alunos na escola com retenções que não são considerados alunos problemáticos. Mas estamos, de qualquer modo, perante uma percentagem demasiado elevada para considerarmos que se trata de um mero acaso. Alguma relação existe. Assim, ou os alunos com insucesso escolar terão maior propensão para actuações desajustadas; ou estas contribuem para o insucesso; ou estes dois aspectos influenciam-se mutuamente.

A investigação confirma uma estreita relação entre estas duas variáveis: insucesso e indisciplina/violência (César, 2002, 2009; Amado & Freire, 2002a, 2009). Vários estudos estabelecem uma relação entre elas. Que significado tem isto? O que nos querem dizer estes alunos? Para além da multiplicidade de significados psicológicos, sociológicos ou culturais, interessa perceber como deve a Escola, enquanto organização aprendente, lidar com estes alunos. Que estratégias organizacionais podem ser pensadas para minimizar esta relação entre insucesso e indisciplina/violência?

3.5. Violência na escola

Quanto à opinião dos alunos sobre a existência, ou não, de violência na escola, esta divide-se em dois grupos: a maioria dos participantes (19 alunos, ou seja, 59,3%), afirma existir violência na escola; enquanto 13 alunos (40,7%), afirmam não existir.

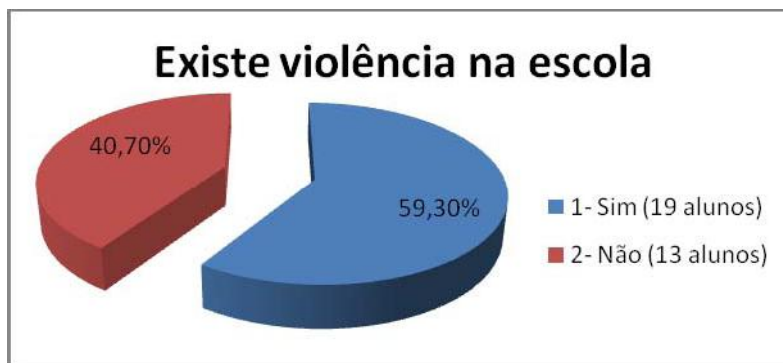


Gráfico 5 - Existência de violência na escola

Em relação à violência existe consenso que ela ocorre fora da sala da aula, em especial nos intervalos e, sobretudo, entre colegas. A indisciplina ocorre dentro das aulas e origina participações disciplinares, por parte dos professores. A violência ocorre fora da aula, muitas vezes importada dos bairros. O intervalo é o momento onde a violência mais se manifesta, por ser o ponto de encontro entre todos.

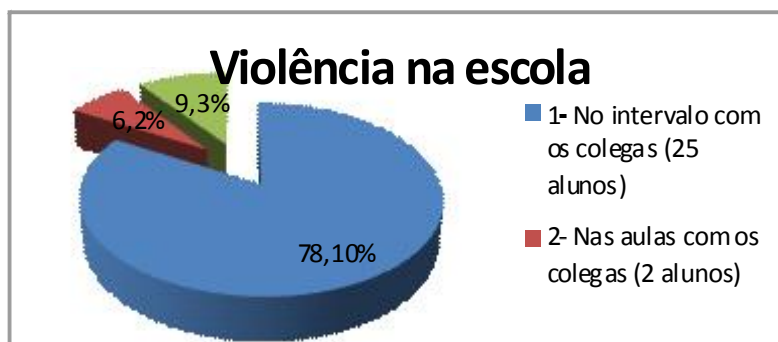


Gráfico 6 – Violência na escola

Em relação ao local de violência na escola, 25 alunos (78,1%) afirmam que a violência ocorre nos intervalos, entre os colegas. Este resultado era, de certa forma, esperado, uma vez que é no intervalo que os alunos se encontram, sem serem muito vigiados, em espaço amplo e livre. O intervalo é o momento em que cada um decide o que fazer, com quem estar mas, simultaneamente, um momento e um espaço de cruzamento e de encontro entre todos. O pátio é local de desembarque obrigatório, local de passagem, ponto de encontro,

acidental ou propositado, livre e, ao mesmo tempo, inevitável. Além disso, o intervalo é um momento de descompressão, após 90 minutos de aula e, nem sempre, nas melhores condições quanto aos espaços físicos onde decorrem. Muitas vezes os alunos têm que ficar na fila para o bar, a papelaria, ou a reprografia, ou, ainda, à chuva ou ao frio. Alguns destes intervalos são apenas de 10m, tempo nem sempre suficiente para um jovem estar apto a entrar noutra aula de 90m.

A divisão do tempo escolar no horário rígido em blocos e segmentos criou uma exactidão artificial e sequencial dos tempos e espaços (Foucault, 1987), no pressuposto de que todos aprendem ao mesmo tempo. Quanto mais pesado é o horário escolar, mais os intervalos se tornam desejados, momentos quase de explosão e de necessidade de falar, correr, brincar. Também os intervalos ocorrem ao mesmo tempo para todos, do 7º ao 12º ano de escolaridade. Ao toque da campainha, os corredores, as escadas, os degraus, enchem-se de gente, muita gente, ávida de falar e de se mexer.

Alguns dos acontecimentos classificados de violentos nos intervalos precisam de ser relativizados. Empurrões e algumas zangas sempre ocorreram. A observação destes fenómenos não é algo de novo. Esta constatação não significa uma desresponsabilização ou uma aceitação passiva do que quer que aconteça, mas apenas a consciência que estes fenómenos têm níveis distintos de gravidade e que não devem ser colocados todos ao mesmo nível.

3.6. O melhor da escola

Em relação ao melhor da escola e, apesar de nem todos responderem a esta questão, os intervalos é a resposta que reúne maior unanimidade. Para os alunos, o melhor da escola são os intervalos. Temos 12 alunos, ou seja, 38%, que os elegem como aquilo que consideram melhor. De seguida, consideram que o melhor é o clima de escola e as aulas aparecem em 3º lugar.

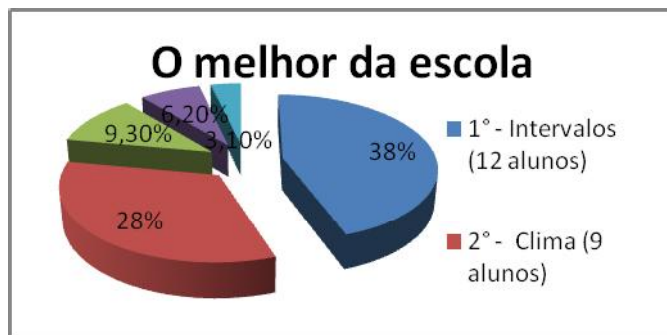


Gráfico 7 - O melhor da escola

O melhor da escola são os intervalos, o clima da escola e as aulas, por ordem decrescente. É interessante observar que, quer o clima quer as aulas, aparecem simultaneamente como o melhor e o pior. Significa que não há um consenso entre alunos e que, eventualmente, há aulas que são o pior e haverá outras que são o melhor da escola. De qualquer modo, os alunos concentram as preferências nos intervalos.

A dispersão de respostas em relação ao que é o melhor da escola também pode significar que não há um consenso sobre o que é melhor, como, eventualmente, o que é escolhido como o melhor da escola pode variar ao longo dos anos, ou com as idades, a turma, os amigos, o sucesso.

É interessante notar que os amigos são pouco escolhidos como o melhor da escola. O que nos levanta a questão: Será que estes alunos considerados problemáticos têm mesmo amigos na escola? Será que a popularidade não é uma mera aparência ou um modo de serem o centro de atenções por não as obterem de outra forma? Este dado merece reflexão e atenção por parte da comunidade educativa e de todos os que querem fazer da escola um espaço gratificante de relações humanas.

3.7. O que mudava na escola

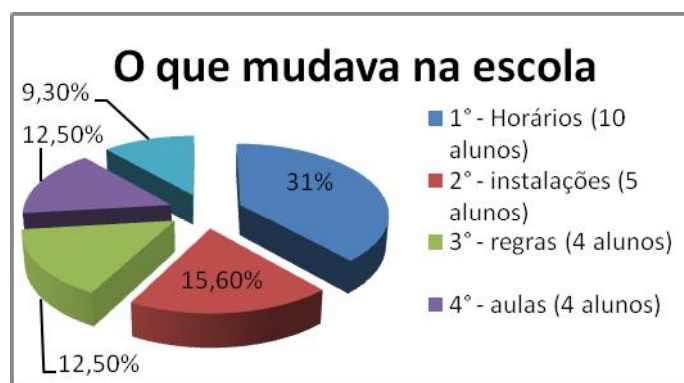


Gráfico 8 - O que mudava na escola

Em primeiro lugar os alunos mudavam na escola os horários. Melhor do que ninguém, os professores sabem o quanto é importante ter um horário bem elaborado. Não só é um aspecto que afecta o funcionamento diário, como é importante em termos de rendimento, produtividade, postura, concentração e disciplina. Em segundo lugar aparecem as instalações como aquilo que os alunos consideram que se deve mudar. Em terceiro lugar aparecem as regras de escola e as aulas como algo que os alunos gostavam de ver alterado, e, em último lugar os professores. Porém nem todos os inquiridos responderam a esta questão.

É interessante observar que, se o pior da escola são as aulas de substituição, os professores e o clima, os aspectos a mudar na escola não são estes, mas os horários, as instalações, as regras, as aulas e, só em último lugar, é que aparece designada a categoria de professor. Em primeiro lugar, os alunos elegem os horários como aquilo que se deve mudar na escola. Esta questão dos horários não é uma questão menor e deve fazer pensar todos aqueles que se preocupam com a administração e gestão escolar. Os alunos terem um horário adequado às vivências próprias do nível etário é, sem dúvida, condição *sine qua non*, para o ano escolar poder ter uma gestão do tempo eficaz e um aumento da produtividade. Alunos que entram às 8h na escola e saem às 18h, todos os dias, não terão condições para fazer trabalhos de casa, estudar e nem sequer tempo para brincar, conversar ou descansar. Este é um dos aspectos organizativos da escola no qual haverá margem para a escola trabalhar. Apesar das directrizes e regras na elaboração de horários, estamos perante um aspecto onde todos os pormenores fazem a diferença. Diferença significativa, porque, as consequências são diárias e com reflexos na produtividade, na concentração e na postura dos alunos.

Os alunos não estão satisfeitos com as instalações. Se atendermos ao número de horas de permanência na escola, este é um aspecto que merece alguma reflexão. Instalações adequadas, laboratórios equipados, salas de informática ou equipamento desportivo com qualidade podem fazer toda a diferença numa escola. Para não falar do excesso de frio ou de calor, ausência de salas de convívio para estudantes, lugares abrigados onde possam permanecer nos tempos livres ou quando pretendem estudar na escola. Para além dos horários e das instalações, os alunos assinalam também as regras de escola como algo que gostavam de ver alterado. Todos estes aspectos são, de algum modo, aspectos organizacionais, que estarão ao alcance das escolas discutirem, reflectirem e melhorarem. Outros aspectos organizacionais poderão influenciar as formas de actuação dos alunos e contribuir para um clima favorável de escola. 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. A capacidade que a escola tem de dar protagonismo aos alunos, de lhes dar instrumentos de autonomia e iniciativa. A criação de clubes escolares activos, de acordo com interesses comuns e não necessariamente pela turma ou ano de escolaridade, podem ser importantes.

4. Considerações finais

A Escola existe para os alunos. Quando não existe um número suficiente de alunos, fecham-se as escolas. É em função dos alunos que a Escola existe. Mas será em função deles que as escolas se organizam? Será que os horários são feitos em função dos interesses dos alunos? Que os espaços ou as ofertas educativas são pensados e elaborados em função deles? Serão os currículos geridos em função das aprendizagens que pretendemos proporcionar aos alunos? As salas estão dispostas de modo a facilitar a concentração dos alunos e o envolvimento nas actividades académicas? O ensino está organizado de modo a respeitar o ritmo individual de cada um? E os interesses, características e necessidades dos alunos ocupam um lugar privilegiado na elaboração dos sistemas de ensino, das opções políticas que são tomadas, das práticas dos professores? Estas são algumas das questões que precisam de ser abordadas, em cada escola, para conseguirmos ultrapassar os fenómenos de indisciplina, violência e *bullying* que actualmente se manifestam. A ausência de uma discussão séria destas problemáticas potencia a existência de fenómenos deste tipo, tornando as escolas violentas, para muitos dos alunos que as frequentam. Assim, para que se possam minimizar fenómenos deste tipo urge encontrar soluções na própria actuação das escolas, concebendo-as como instituições aprendentes, em que os diversos agentes, de forma colaborativa, procuram soluções.

Referências bibliográficas

- Abrantes, J. (Ed.). (1994). *A outra face da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, A., Amado, J., & Jesus, S. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: Asa.
- Aires, L. (2009). *Disciplina da sala de aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Sílabo.
- Amado, J. (2000). *Interacção pedagógica e indisciplina na sala de aula*. Porto: Asa.
- Amado, J. (2003). Compreender e construir a (in)disciplina In J. Sampaio, P. Strecht, R. Zink, J. Amado, & P. Woods (Eds.), *Indisciplina e violência na escola*, (pp. 41-54). Lisboa: Associação para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Amado, J. (2005). Contextos e formas de violência escolar. *Separata da Revista Portuguesa de História, XXXVII*, 229-325.
- Amado, J., & Freire, I. (2002a). A indisciplina na escola: Uma revisão da investigação portuguesa. *Revista Investigação em Educação, I(1)*, 179-223.
- Amado, J., & Freire, I. (2002b). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para prevenir*. Porto: Asa.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Barros, N. (2009). *Violência na escola ou escola violenta?: Contributos da reflexão para a administração e gestão escolar*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Barroso, J. (2001a). Disciplinas e violências na escola. In A. Estrela, & J. Ferreira, (Eds.), *Indisciplina e violência na escola*. In Estrela, & Ferreira, *Actas do XI colóquio AFIRSE/AIPELE* (pp.125-131). Lisboa: SPCE, FPCEUL & AFIRSE.
- Barroso, J. (2001b). Ordem disciplinar e organização pedagógica. In J. Correia, & M. Matos (Eds.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 63-72). Lisboa: Afrontamento.
- Blaya, C. (2006). Factores de riesgo escolares. In A. Serrano (Ed.), *Acaso y violencia en la escuela* (pp. 165-185). Barcelona: Ariel.
- Blaya, C. (2008). *Violência e maus tratos em meio escolar* (F. Oliveira, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Beane, A. (2006). *A sala de aula sem bullying: Mais de 100 sugestões e estratégias para professores* (J. Felix, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Caldeira, S. (Ed.). (2007). *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. Lisboa: Quarteto.
- César, M. (1998). Disciplina/indisciplina: E quem nos explica o mundo?. *Revista Educação e Matemática, 46*, 1-2.
- César, M. (2002). E depois do adeus?: Reflexões a propósito de um follow up de duas turmas de um currículo em alternativa. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos, & L. Vicente (Eds.), *Matemática e comunidades: A diversidade social no ensino-aprendizagem da matemática* (pp. 93-104). Lisboa: SPCE-SEM & IIE.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp.117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumplainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M. (in press). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, NC: Information Age Publication.
- César, M & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study for a portuguese multicultural school. *European Journal of psychology education, XX(1)*, 29-43.
- Conselho da Europa (2004). *Carta europeia para uma escola democrática sem violência*. Retirado em Junho 15, 2008, de http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/democracy/02_activities/15_european_school_charter/04_N_Portuguese.asp

- Cordeiro, M. (2009). *O grande livro do adolescente*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2007). *Managing violence in schools*. London: Sage Publications Company.
- Debarbieux, E. (2007). *Violência na escola: Um desafio mundial?* (T. Katzenstein, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Espluguer, J. (2006). Violencia: Concepto y tipos. In A. Serrano (Ed.), *Acaso y violencia en la escuela* (pp. 21-29). Barcelona: Ariel.
- Estrela, T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Ferreira, J. (Eds.). (2001). *Indisciplina e violência na escola. Actas do XI colóquio AFIRSE/AIPELE*. Lisboa: SPCE, FPCEUL & AFIRSE.
- Farrington, D. (2002). Factores de risco para a violência juvenil. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 25-51). Brasília: Unesco.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir* (L. Vassalo, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Fórum Educação para a Cidadania. (2007). *Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de educação e de formação para a cidadania*. Retirado em Junho 15, 2008, de http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=297&fileName=edu_cidadania.pdf
- Hall, P., & Hall, N. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.
- Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2004). *Disrupção escolar: Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, A. (2001). As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas: A reconfiguração do papel da escola e da cidadania. In S. Stoer, L. Cortesão, & J. Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise* (pp.91-117). Porto: Afrontamento.
- ME. (2007). *Escola segura. Relatório da segurança em meio escolar de 7 de Dezembro de 2007*. Retirado em Junho 15, 2008, de http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=1428&fileName=escola_segura.pdf
- ME. (2008). *Taxa de retenção e de desistência*. Retirado em Janeiro 5, 2009, de <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.gepe.min-edu.pt/>
- ME. (2009). *Relatório anual do programa escola segura de 2007/2008*. Retirado em Março 21, 2009, de <http://www.min-edu.pt/>
- ME. (2009). *Relatório anual do programa escola segura de 2007/2008*. Retirado em Março 21, 2009, de <http://www.min-edu.pt/>
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. In A. Serrano (Ed.), *Acaso y violencia en la escuela* (pp.79-90) Barcelona: Ariel.
- Oliveira, I. (2006). *Uma alternativa curricular no 2º ciclo do ensino básico: Vivências e reflexões*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Oliveira, I., & César, M. (2008). O currículo enquanto mediador da educação para a cidadania. In F. Sousa, & C. Carvalho (Eds.), *Actas da II conferência ibérica* (pp. 236-244). Lisboa: DEFCUL. [CdRom]
- Peixoto, A. (2007). *Como lidar com a insegurança na escola ?*. Ponta Delgada : Edições Macaronésia.
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da escola* (I. Aubyn, Trad.). Porto : Porto Editora.
- Pereira, B. (2001). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rivers, I., Ducan, N., & Besag, V. (2007). *Bullying: A handbook for educators and parents*. London: Praeger.
- Sanches, F. (2001). Uma cidade escolar em construção: Natureza das interações organizacionais entre escola e comunidade. *Revista de Educação*, X(1), 34-48.
- Santos, J. (1991a). *Ensaio sobre educação, I: A criança quem é?* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizontes.
- Santos, J. (1991b). *Ensaio sobre educação, II: O falar das letras* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizontes.
- Santos, J. (2004). *Se não sabe, porque é que pergunta: Conversas com João Sousa Monteiro* (6ª ed.). Lisboa: Assírio e Alvim.
- Sebastião, J. (2003). Cidades e cidadanias: Que papel para as escolas? In J. Correia, & M. Matos (Eds.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 49-54). Lisboa: Afrontamento.

- Serrano, A. (2006). *Acaso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir e resolver*. Barcelona: Ariel.
- Smith, P. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux, & C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 187- 205). Brasília: Unesco.
- Sousa, F. (2007). A construção da cidadania e da diferença na escola: Espaços e imagens. In F. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Eds.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 111-122). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (1995/2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strecht, P. (2001). *Preciso de ti: Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tanner, L. (1978). *Classroom discipline*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Veiga, F. H. (2005). Novos elementos acerca da escala de autoconceito “Piers-Harris Children’s Self-concept Scale”. In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação 2005*. Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Cdrom]