GESTÃO DE CONFLITOS E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR

Das Percepções dos diferentes "Actores" às Práticas mais correntes em duas Escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico da Região Centro

Estudos de Caso

ENQUADRAMENTO TEÓRICO
ESTUDOS DE CASO

ELSA DULCE FERREIRA

Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Educação Pessoal, Social e Comunitária

Orientadora: Professora Doutora Lídia Grave-Resendes

2008

À Carla Sofia

Ao João Pedro

À Joaninha

Ao Joãozinho

Agradecimentos

- Aos professores, alunos e encarregados de educação da EB2
- Aos professores, alunos e encarregados de educação da EB2+3
- A todos os alunos mediadores da EB2, entre 2000 e 2008.
- Ao presidente e à vice-presidente do Conselho Executivo da EB2
- Ao presidente do Conselho Executivo da EB2+3
- Aos funcionários auxiliares e administrativos da EB2
- Aos funcionários auxiliares e administrativos da EB2+3
- A outros elementos da comunidade que aceitaram participar neste trabalho
- Às professoras e aos professores:
    - Ana Maria Fialho Silva
    - Margarida Maria Silva Ferreira
    - Maria do Carmo Freire Miguel Moura
    - Maria Irene da Costa Cruz Guedelha
    - José Maria Filipe Moura
    - Marco Vieira Carvalheiro ...

... que participaram no Círculo de Estudos "Gestão de Conflitos, através da Mediação entre Pares ", em 2001/2002..

E, em especial , à nossa orientadora, a Professora Doutora Lídia Grave-Resendes

Bem hajam

O período 2000 / 2010 é o decénio internacional da promoção de uma cultura de não violência e de Paz, em benefício das crianças do mundo.

Está provado que a Educação é a pedra de toque na formação pelo respeito dos Direitos Humanos, completando assim os valores da paz e da dignidade humana. É, no entanto, urgente que das intenções se passe a práticas efectivas, o que significa também que a política educativa – e não só os seus agentes e actores mais directos – se responsabilize pela dotação das diversas condições que dotem de eficácia as referidas práticas.

Continuamos cientes que investir em Educação é o meio mais seguro e eficaz através do qual um país, o mundo, pode promover o seu próprio bem-estar económico e social e lançar as bases ou consolidar uma sociedade democrática. [(a)]

Em conjunto, cultivemos a paz. Perguntemos a nós próprios: "O que podemos fazer , hoje, pela paz ?" [(b)]

[(a)] Iracema Santos Clara & Maria Manuela Silva (Org.). (2000) *Por uma Pedagogia de Não Violência. Construir a Paz, Hoje e Sempre*. Porto: Profedições, L.da / Jornal "A Página". Colecção Unidade Didáctica. p.5.

[(b)] Koïchiro Matsuur (Director-Geral da UNESCO). Citado em Iracema Santos Clara & Maria Manuela Silva, o. c. p.4.

RESUMO

O presente trabalho, situado na área da Educação Pessoal, Social e Comunitária, surgiu na sequência de um estudo exploratório, realizado no ano lectivo de 2001/2002, com o objectivo de contribuir para a avaliação da aplicação de uma técnica de Resolução Alternativa de Conflitos: a Mediação entre Pares, numa Escola do 2º ciclo da Região Centro.

Na primeira parte do nosso trabalho de investigação, partindo do enquadramento teórico da discussão em torno das definições atribuídas aos conceitos de conflito, indisciplina e violência, em geral e, em particular, a sua aplicação aos comportamentos disruptivos, atribuídos a um número crescente de crianças e jovens, que frequentam as escolas, de vários países, procurámos fazer o ponto da situação, em Portugal e noutros países da Europa, nomeadamente, a Alemanha, a Espanha, a Grécia e o Reino Unido.

Abordámos, em seguida, com algum desenvolvimento, a problemática do bullying entre pares e, por fim, fizemos referência a alguns projectos anti-bullying, com especial relevo para o "Olweus Bullying Prevention Program" (OBPP), pelo seu carácter pioneiro e pelos resultados positivos que obteve. Salientámos, igualmente, algumas das medidas que têm sido tomadas para combater o fenómeno da violência em contexto escolar, muitas delas orientados no sentido de proteger as vítimas.

Na segunda parte do Relatório, apresentámos dois estudos de caso paralelos, instrumentais

e essencialmente qualitativos (alguns dados tiveram tratamento estatístico) realizados em duas escolas, geograficamente próximas e inseridas em contextos semelhantes, a fim de reduzirmos ao mínimo a interferência de variáveis exteriores à problemática em estudo. Uma das escolas aplicava uma técnica RAC – Mediação entre Pares, para gerir os conflitos entre os alunos; a outra recorria à vigilância e acompanhamento regular dos alunos problemáticos.

O nosso objectivo era comparar o clima das duas escolas, do ponto de vista dos sujeitos, identificando a presença e a prevalência de comportamentos disruptivos, as medidas tomadas pelos sujeitos para lhes fazer face e, finalmente, os resultados obtidos, através do sentido de evolução da indisciplina e da violência, nas referidas escolas, ao longo do ano lectivo de 2002/2003.

Não pretendendo generalizar os resultados destes estudos a outras escolas e a outros contextos, podemos, no entanto, concluir que para gerir de modo adequado os conflitos entre os alunos e prevenir a indisciplina e a violência, é necessário promover um diálogo aberto e um trabalho cooperativo, entre todos os elementos da comunidade educativa.

ABSTRACT

This report turns on Personal, Social and Communitarian Education. Its themes and format took shape, during an exploratory study, carried out in the school year 2001/2002, and its goal was help on to estimate the effects of Peer Mediation, as a technique of Alternative Conflicts Resolution, established in a Portuguese regular second cycle basic school.

Beginning with a theoretical frame about Western Society's perceptions about the concepts of *conflict*, *indiscipline* and *violence*, in a general way and, specifically, its application to the children and young pupils' increasing disruptive behaviour, all around the world, we inquire about the situation in Portugal and other European countries, namely Germany, Greece, Spain and United Kingdom.

Afterwards, we developed the school bullying problem, concerning some anti-bullying programs, specially the OBPP (Olweus Bullying Prevention Program), because of its pioneer nature and positive results. We also named some measures to prevent and fight he school bullying and violence, such as: the Anatol Pikas' Shared Concern method – SCm, the Barbara Maines e George Robinson's Support Group approach, the Chad Varah's Befriending; the Kaoru Ishikawa's Improvement Teams, the Schoolwatch, the Playground Improvement and the Bully Court, almost always, concerning victims' protection.

The case study researches took place all through the school year 2002/2003, in two regular second cycle basic schools, as instrumental and qualitative case study researches, which attempts to describe the persons' perceptions about conflicts, indiscipline and violence at school, their strategies to face them and

These case study researches gave us the answers to the initial questions, but these answers can not be generalised to all schools. We just can say that, these schools need for adequate treatment of these incidents in order to limit the emergence of career victims or aggressors.

ÍNDICE GERAL

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I Conflitos, Indisciplina e Violência em Contexto Escolar

1. Definição da Problemática e Pertinência do Estudo p.1
2. Conflitos, Indisciplina e Violência: os conceitos p.7
2.1. O Conceito de Conflito p.7
2.2. Os Conceitos de Disciplina/Indisciplina p.17
2.3. Os Conceitos de Agressividade / Violência p.28
3. A Violência em Números p.38
3.1. A Situação em Portugal p.38
3.1.1. Os Dados da Polícia de Segurança Pública p.39
3.1.2. Os Dados da Guarda Nacional Republicana p.41
3.1.3. Dados do Ministério da Educação p.44
3.1.3.1. Dados do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GSME) p.44
3.1.3.2. Dados do Observatório para a Segurança em Meio Escolar p.45
3.2. A Situação na Europa p.46
3.2.1. A Violência Escolar na Alemanha p.46
3.2.2. A Violência Escolar em Espanha p.50
3.2.3. A Violência Escolar na Grécia p.53
3.2.4. A Violência Escolar no Reino Unido p.57
3.3. Síntese conclusiva p.67

Capítulo II O *Bullying*, uma forma particular de Violência

1. Breve historial p.71
2. O que é *Bullying*? p.82
2.1. Designação e Definições: problemas que se colocam p.82
2.2. Tipos de *Bullying* p.88
3. O *Bullying*: Actores e Contextos p.95
3.1. Os Actores p.95
3.1.1. Os Agressores (*bullies*) p.97
3.1.2. As Vítimas p.110
3.1.3 As Testemunhas *(bystanders* / alunos-observadores) p.117
3.2. Os Contextos p.121
4. Potenciais Consequências dos comportamentos de *Bullying* p.124

4.1. Potenciais Consequências para as Vítimas p.125
4.2. Potenciais Consequências para os Agressores p.128
4.3. Potenciais Consequências para as Testemunhas p.132
5. Ponto da Situação: alguns dados sobre a ocorrência de *Bullying* nas Escolas p.135
6. O *Bullying*, uma forma particular de Violência : síntese conclusiva p.142

Capítulo III Iniciativas de Combate/Prevenção da Violência em Meio Escolar

Introdução p.146
1. Programas de Intervenção e Combate à Violência/*Bullying* nas Escolas p.152
1.1.O Programa de Intervenção de Dan Olweus p.152
1.2. *The Shefield Bullying Project* de Sharp & Smith (Reino Unido) p.167
1.3. O Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes da ABRAPIA (Brasil) p.172
1.4. O Programa Escola Segura (Portugal) p.180
1.5. O Projeto GESPOSIT (Europa) p.189
2. Medidas de Intervenção e de Combate ao *Bullying* e à Violência nas Escolas p.193
2.1. O método de Preocupações Partilhadas (*Shared Concern method* – SCm p.194
2.2. O Método do Grupo de Apoio (*Support Group approach*) p.196
2.3. Os Círculos de Amigos (*Befriending*) p.199
2.4. A Mediação de Conflitos p.201
2.4.1. A Mediação pelos Adultos p.208
2.4.2. A Mediação entre Pares p.209
2.5. Os Círculos de Qualidade (*Improvement Teams*) p.215
2.6. A Vigilância Escolar (*Schoolwatch*) p.217
2.7. A Intervenção nos Recreios (*Playground Improvement*) p.219
2.8. Os Tribunais de *Bullying* (*Bully Court*) p.223
3. Síntese Conclusiva p.225

PARTE II

ESTUDOS DE CASO

Capítulo I Metodologia dos Estudos de Caso

1.. O Estudo Exploratório p.228
2. Questões de Investigação p.241
3. Natureza, Objectivos e Plano dos Estudos p.242
3.1. Objectivos Gerais p.248
3.2. Objectivos Específicos p.248
4. Processos de Recolha e Análise de Dados p.249
4.1. Recolha Documental p.253

4.2. O Questionário aos Alunos p.255
4.3. As Entrevistas p.256
4.4. A Observação p.263
4.5. Os Incidentes Críticos / Significativos p.265
4.6. Análise de Dados p.266
Capítulo II Caracterização do Contexto Educativo
1. O Concelho de Alcobaça p.269
1.1. Alcobaça: Breve Historial p.269
1.2. Localização Geográfica e Enquadramento Regional p.277
1.3. Características Físicas da Região p.277
1.4. Aspectos Demográficos p.283
1.5. Aspectos Económicos / Impacto Ambiental p.294
1.6. As Infra-Estruturas p.298
1.7. Os Equipamentos Colectivos p.300
1.8. O Concelho de Alcobaça: Síntese Conclusiva p.303
2. A Freguesia da Benedita p.306
2.1. Breve Historial p.306
2.2. Localização Geográfica e Enquadramento Concelhio p.307
2.3. Características Físicas da Região p.307
2.4 . Aspectos Demográficos p.310
2.5. Aspectos Económicos / Impacto Ambiental p.314
2.6. As Infra-Estruturas p.316
2.7. Os Equipamentos Colectivos p.317
2.8. A Freguesia da Benedita: Síntese Conclusiva p.320
Capítulo III O Caso da Escola do Rio Grande
1. Breve Historial p.323
2. Caracterização do Espaço p.324
3. Caracterização Humana p.325
3.1. Os Alunos e as Alunas p.325
3.2. O Corpo Docente p.345
3.3. O Pessoal Não Docente p.345
4. O Projecto Educativo p.346
5. O Regulamento Interno da Escola p.349
6. Tradição Pedagógica da Escola p.356
7. Projectos que se articulam com outras instituições e com a comunidade educativa p.357
8. A Escola do Rio Grande: síntese conclusiva p.359
9. Gestão de Conflitos e Prevenção da Violência, na Escola do Rio Grande p.365

9.1. Caracterização da Amostra p.365
9.2. Os Conceitos do ponto de vista dos *Actores* p.383
9.2.1. O conceito de *conflito* p.383
9.2.2. O conceito de *indisciplina*..... p.385
9.2.3. O conceito de *violência* p.390
9.3 Ocorrência de Conflitos, Indisciplina e Violência na Escola do Rio Grande..... p.394
9.3.1. Prevalência da Ocorrência de Conflitos na Escola do Rio Grande..... p.394
9.3.2. Prevalência da Ocorrência de Indisciplina na Escola do Rio Grande..... p.401
9.3.3. Prevalência de Comportamentos Violentos na Escola do Rio Grande p.405
9.4. Gestão de Conflitos, da Indisciplina e da Violência, na Escola p.411
9.4.1. Os *Sujeitos* enquanto Vítimas de Agressão p.411
9.4.2. Gestão de Conflitos: Estratégias de Combate às Agressões p.417
9.5. O Clima da Escola p.421
9.5.1. Medidas Tomadas pela Escola face à Indisciplina e à Violência p.425
9.5.2. A Indisciplina e a Violência na Escola do Rio Grande: sentido de evolução p.431
9.6. A Escola do Rio Grande: Síntese Conclusiva p.434
Capítulo IV O Caso da Escola da Bela Vista
1. Breve Historial p.445
2. Caracterização do Espaço p.446
3. Caracterização Humana p.448
3.1. Os Alunos e as Alunas p.448
3.2. O Corpo Docente p.460
3.3. O Pessoal Não Docente p.460
4. O Projecto Educativo p.461
5. O Projecto Educativo Local p.462
5.1. Definição de Prioridades e Campos de Acção p.464
5.2. Objectivos do Projecto Educativo Local p.465
5.3. Avaliação do Projecto Educativo Local p.465
6. O Regulamento Interno da Escola p.466
7. Tradição Pedagógica da Escola p.471
8. Projectos que se articulam com outras instituições e com a comunidade educativa p.474
9. O Agrupamento Vertical de Escolas p.476
9.1. Enquadramento p.476
9.2. Os Objectivos p.477
9.3. Constituição do Agrupamento p.477
10. A Escola da Bela Vista: síntese conclusiva p.478
11. Gestão de Conflitos e Prevenção da Violência, na Escola da Bela Vista p.485

11.1. Caracterização da Amostra p.485
11.2. Os Conceitos do ponto de vista dos *Actores* p.502
11.2.1. O conceito de *conflito* p.502
11.2.2. O conceito de *indisciplina*..... p.505
11.2.3. O conceito de *violência* p.508
11.3. Ocorrência de Conflitos, Indisciplina e Violência na Escola da Bela Vista..... p.511
11.3.1. Prevalência da Ocorrência de Conflitos na Escola da Bela Vista p.512
11.3.2. Prevalência da Ocorrência de Indisciplina na Escola da Bela Vista p.518
11.3.3. Prevalência de Comportamentos Violentos na Escola da Bela Vista. p.522
11.4. Gestão de Conflitos, da Indisciplina e da Violência, na Escola p.527
11.4.1. Os *Sujeitos* enquanto Vítimas de Agressão p.527
11.4.2. Gestão de Conflitos: Estratégias de Combate às Agressões p.531
11.5. O Clima da Escola p.535
11.5.1. Medidas Tomadas pela Escola face à Indisciplina e à Violência p.538
11.5.2. Implementação do Projecto de Mediação Escolar p.544
11.5.3. A Indisciplina e a Violência na Escola da Bela Vista: sentido de evolução p.555
11.6. A Escola da Bela Vista: Síntese Conclusiva p.557
Capítulo V – Síntese Comparativa e Discussão dos Resultados p.572
1. Introdução p.572
2. As Escolas do Rio Grande e da Bela Vista: Síntese Comparativa..... p.577
2.1. Caracterização dos Contextos Educativos Alargados p.577
2.2. Caracterização dos Contextos Educativos Restritos p.579
2.3. Escola do Rio Grande e Escola da Bela Vista: Semelhanças e Diferenças …… p.584
2.4. Escola do Rio Grande e Escola da Bela Vista: Comparação das *Amostras* …… p.588
2.5. Escola do Rio Grande e Escola da Bela Vista: Definição dos conceitos ……..…..… p.590
2.6. Conflitos, Indisciplina e Violência nas Escolas do Rio Grande e da Bela Vista..... p.595
2.6.1. Conflitos …… p.595
2.6.1.1. Prevalência dos Conflitos …….. p.595
2.6.1.2. Factores de Conflito ……..... p.598
2.6.1.3. Perfil do Aluno Conflituoso …… p.599
2.6.1.4. Locais d Conflito …… p.600
2.6.2. A Indisciplina …..…… p.601
2.6.2.1. Prevalência dos Comportamentos Indisciplinados ……. p.601
2.6.3 A Violência …..…..…… p.605
2.6.3.1. Prevalência dos Comportamentos Violentos ……. p.605
2.6.1.2. Factores da violência ……..…… p.607
2.6.1.3. Perfil do Aluno Violento …… p.608

2.6.1.4. Locais de Violência …… p.611
2.7. Gestão de Conflitos: Estratégias de Combate às Agressões ……. p.612
2.7.1. Primeiras Reacções Face às Ocorrências ……... p.612
2.8. Gestão de Conflitos e Prevenção da Violência: Síntese Comparativa p.616
2.9. A Indisciplina e a Violência: Sentido de Evolução p.618
Considerações Finais p.619
Bibliografia
Anexos (em volume separado).

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Ocorrências registadas pela GNR, entre 2001 e 2206 ..... p.41
Quadro 2 - Tipos das principais ocorrências registadas pela GNR, entre 2001 e 2206 Contra Bens p.42
Quadro 3 - Tipos das principais ocorrências registadas pela GNR, entre 2001 e 2206 Contra Pessoas .... p. 42
Quadro 4- Carta dos Comportamentos de *Bullying* ..... p. 94
Quadro 5- Número de Acções e Actividades da GNR, dirigidas às Escolas, entre 2001 e 2006 ..... p.186
Quadro 6 - Tempo gasto para responder ao questionário (Bela Vista) p.256
Quadro 7 -. Tempo gasto para responder ao questionário (Rio Grande) p.256
Quadro 8 - Evolução da População residente (Concelho de Alcobaça) p.284
Quadro 9 - Constituição da Família clássica (Concelho de Alcobaça) p.286
Quadro 10 - Constituição da Família clássica (Freguesia de Alcobaça) p.286
Quadro 11 - Grupos etários (Concelho de Alcobaça) p.287
Quadro 12 - Grupos etários (Freguesia de Alcobaça) p.289
Quadro 13 - Níveis de instrução (Concelho de Alcobaça) p.291
Quadro 14 - Níveis de instrução (Freguesia de Alcobaça) p.292
Quadro 15 - Actividades económicas (Concelho de Alcobaça) p.296
Quadro 16 - Infra-estruturas básicas (Concelho de Alcobaça) p.298
Quadro 17 - Infra-estruturas básicas (Freguesia de Alcobaça) p.300
Quadro 18 - Constituição da Família clássica (Freguesia da Benedita) p.311
Quadro 19 - Grupos etários (Freguesia da Benedita) p.312
Quadro 20 - Níveis de instrução (Freguesia da Benedita) p.313
Quadro 21 - Infra-estruturas básicas (Freguesia da Benedita) p.316
Quadro 22 - Distribuição dos alunos, por turma (Escola do Rio Grande) p.325
Quadro 23 - Distribuição dos alunos, por género e ano de escolaridade (Rio Grande) p.327
Quadro 24 - Distribuição dos alunos, por género e por turma (5º ano) p.328
Quadro 25 - Distribuição dos alunos, por género e por turma (6º ano) p.328
Quadro 26 - Distribuição dos alunos por idades e por turma (5º ano) p.329
Quadro 27 - Distribuição dos alunos por idades e por turma (6º ano) p.329
Quadro 28 - Idades dos alunos: Medidas de Tendência Central e de Dispersão (5º ano) p.330
Quadro 29 - Idades dos alunos: Medidas de Tendência Central e de Dispersão (6º ano) p.330
Quadro 30 - Caracterização dos alunos por idades e por género (5º ano) p.331
Quadro 31 - Caracterização dos alunos por idades e por género (5º ano) p.331
Quadro 32 - Idades dos alunos: Medidas de Tendência Central e de Dispersão (5º ano) p.332
Quadro 33 - Idades dos alunos: Medidas de Tendência Central e de Dispersão (6º ano) p.332
Quadro 34 - Distribuição dos alunos por local de residência (5º ano) p.334
Quadro 35 - Distribuição dos alunos por local de residência (6º ano) p.334
Quadro 36 - Distribuição dos alunos por local de residência (Quadro-síntese) p.335
Quadro 37 - Constituição das turmas conforme o local de residência dos alunos (5º ano) p.336
Quadro 38 - Constituição das turmas conforme o local de residência dos alunos (6º ano) p.336

Quadro 39 - Constituição do agregado familiar dos alunos (Quadro-síntese) p.338
Quadro 40 - Habilitações dos Pais/Mães/Encarregados de Educação (Quadro-síntese) p.339
Quadro 41 - Actividade profissional dos Pais/Mães e Encarregados de Educação (Quadro-síntese) p.342
Quadro 42 - Distribuição dos alunos por género e por turma (*amostra*) p.367
Quadro 43 - Idades dos alunos, por turma: M T C e de Dispersão (*amostra*) p.367
Quadro 44 - Constituição das turmas (Conforme a localidade de residência dos alunos) p.368
Quadro 45 - Constituição das turmas (Conforme a localidade de residência dos alunos) p.368
Quadro 46 - Habilitações dos Pais/Mães/Enc. de Educação (Quadro-síntese) p.371
Quadro 47 - Ocupação dos tempos livres (género masculino) p.373
Quadro 48 - Ocupação dos tempos livres (género feminino) p.374
Quadro 49 - Programas da TV preferidos (M+F) p.375
Quadro 50 - Constituição dos Conselhos de Turma (*amostra*) p.377
Quadro 51 - Idade dos Professores dos Conselhos de Turma: M T C e de Dispersão (*amostra*) p.378
Quadro 52 - Tempo de Serviço dos Professores dos Conselhos de Turma: M T C e de Dispersão p.379
Quadro 53 - Características das Auxiliares da Acção Educativa (*amostra*) p.380
Quadro 54 - Prevalência de conflitos na Escola do Rio Grande p.394
Quadro 55 - Prevalência de conflitos na Escola do Rio Grande (Respostas por género) p.395
Quadro 56 - Factores de Conflito na Escola do Rio Grande (Indicadores) p.396
Quadro 57 - Locais de Conflito na Escola do Rio Grande (Indicadores) p.399
Quadro 58 - Locais de Conflito na Escola do Rio Grande (Questionário) p.400
Quadro 59 - Locais de Conflito na Escola do Rio Grande (Unidades de Observação) p.400
Quadro 60 - Prevalência da Indisciplina na Escola do Rio Grande (Questionário) p.401
Quadro 61 - Prevalência da Indisciplina na Escola do Rio Grande, p/género (Questionário) p.402
Quadro 62 - Respeito / Desrespeito entre Pares (Questionário) p.403
Quadro 63 - Respeito / Desrespeito Aluno-Professor (Questionário) p.403
Quadro 64 - Respeito / Desrespeito Aluno-Funcionário por género (Questionário) p.404
Quadro 65 - Prevalência de Comportamentos Violentos na Escola do Rio Grande (Indicadores) p.405
Quadro 66 - Perfil do aluno violento (Indicadores) p.408
Quadro 67 - Perfil dos dez alunos considerados mais violentos p.409
Quadro 68 - Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Violência p.412
Quadro 69 - Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Insultos p.413
Quadro 70 - Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Violência Física p.414
Quadro 71 - Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Roubo p.415
Quadro 72 - Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Vandalismo p.415
Quadro 73 - Reacções dos *Sujeitos* a Situações da Conflito p.418
Quadro 74 - Reacções dos professores aos Comportamentos disruptivos (Opinião dos Alunos) p.420
Quadro 75 - Adesão dos Alunos à Escola (Questionário) p.423
Quadro 76 - Opinião dos alunos sobre a Escola p.424
Quadro 77 - Conhecimento do R.I. da Escola, pelos Alunos..... p.428
Quadro 78 - Opinião dos Alunos sobre o R.I. da Escola p.428
Quadro 79 - Cumprimento do R.I. da Escola, pelos Alunos p.429
Quadro 80 - Opinião dos Alunos sobre os Professores p.429

Quadro 81 - Opinião dos Alunos sobre os Funcionários p.430
Quadro 82 - Sentido de evolução da Indisciplina e da Violência, na Escola p.432
Quadro 83 - Distribuição dos alunos por turma (Escola da Bela Vista) p.448
Quadro 84 - Distribuição dos alunos por género e por ano (Bela Vista) p.450
Quadro 85 - Distribuição dos alunos por género e por turma (5º ano) p.450
Quadro 86 - Distribuição dos alunos, por género e por turma (6º ano) p.451
Quadro 87 - Distribuição dos alunos por idades e por turma (5º ano) p.451
Quadro 88 - Distribuição dos alunos por idades e por turma (6º ano) p.451
Quadro 89 - Idades dos alunos: Medidas de Tendência Central e de Dispersão (5º ano) p.452
Quadro 90 - Idades dos alunos: Medidas de Tendência Central e de Dispersão (6º ano) p.452
Quadro 91 - Distribuição dos alunos por local de residência (5º ano) p.453
Quadro 92 - Distribuição dos alunos por local de residência (6º ano) p.454
Quadro 93 - Distribuição dos alunos por local de residência (Quadro-síntese) p.454
Quadro 94 - Constituição do agregado familiar dos alunos (Quadro-síntese) p.455
Quadro 95 - Habilitações dos Pais/Mães/Encarregados de Educação (Quadro-síntese) p.456
Quadro 96 - Actividade profissional dos Pais/Mães e Encarregados de Educação (Quadro-síntese)..... p.458
Quadro 97 - O Agrupamento Vertical de Escolas, em 1999/2000 (Quadro-síntese) ....., ... p.477
Quadro 98 - O Agrupamento Vertical de Escolas, em 2002/2003 (Quadro-síntese) p.477
Quadro 99 - O Agrupamento Vertical de Escolas, em 2003/2004 (Quadro-síntese)..... p.478
Quadro 100 - Distribuição dos alunos por género e por turma (*amostra*) p.486
Quadro 101 - Idades dos alunos, por turma: M T C e de Dispersão (*amostra*) p.487
Quadro 102 - Constituição das turmas (Conforme a localidade de residência dos alunos) p.487
Quadro 103 - Constituição das turmas (Conforme a localidade de residência dos alunos) p.488
Quadro 104 - Habilitações dos Pais/Mães/Enc. de Educação (Quadro-síntese) p.490
Quadro 105 - Ocupação dos tempos livres (género masculino) p.492
Quadro 106 - Ocupação dos tempos livres (género feminino) p.493
Quadro 107 - Programas da TV preferidos (M+F) p.494
Quadro 108 - Constituição dos Conselhos de Turma (*amostra*) p.496
Quadro 109 - Idade dos Professores dos Conselhos de Turma: M T C e de Dispersão (*amostra*) p.497
Quadro 110 - Tempo de Serviço dos Professores dos Conselhos de Turma: M T C e de Dispersão.. .... p.498
Quadro 111 - Características das Auxiliares da Acção Educativa (*amostra*) p.499
Quadro 112 - Prevalência de conflitos na Escola da Bela Vista p.512
Quadro 113 - Prevalência de conflitos na Escola da Bela Vista (Respostas por género) p.512
Quadro 114 - Factores de Conflito na Escola da Bela Vista (Indicadores) p.513
Quadro 115 - Locais de Conflito na Escola da Bela Vista (Indicadores) p.516
Quadro 116- Locais de Conflito na Escola da Bela Vista (Questionário) p.517
Quadro 117 - Locais de Conflito na Escola da Bela Vista (Unidades de Observação) p.517
Quadro 118 - Prevalência da Indisciplina na da Bela Vista (Indicadores) p.519
Quadro 119 - Prevalência da Indisciplina na da Bela Vista (Questionário) p.519
Quadro 120 - Respeito / Desrespeito entre Pares (Questionário) p.521
Quadro 121 - Respeito / Desrespeito Aluno-Professor (Questionário) p.521
Quadro 122 - Respeito / Desrespeito Aluno-Funcionário (Questionário) p.522

Quadro 123 - Prevalência de Comportamentos Violentos na Escola da Bela Vista (Indicadores) p.523
Quadro 124 - Perfil do aluno violento (Indicadores) p.524
Quadro 125 - Perfil dos dez alunos considerados mais violentos p.525
Quadro 126 - Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Violência p.527
Quadro 127 - Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Insultos p.528
Quadro 128 - Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Violência Física p.529
Quadro 129 - Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Roubo p.530
Quadro 130 - Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Vandalismo p.530
Quadro 131 - Reacções dos *Sujeitos* a Situações da Conflito p.533
Quadro 132 - Reacções dos professores aos Comportamentos disruptivos (Opinião dos Alunos) p.534
Quadro 133 - Adesão dos Alunos à Escola (Questionário) p.537
Quadro 134 - Opinião dos alunos sobre a Escola p.537
Quadro 135 - Conhecimento do R.I. da Escola, pelos Alunos..... p.541
Quadro 136 - Opinião dos Alunos sobre o R.I. da Escola p.542
Quadro 137 - Cumprimento do R.I. da Escola, pelos Alunos p.542
Quadro 138 - Opinião dos Alunos sobre os Professores p.542
Quadro 139 - Opinião dos Alunos sobre os Funcionários p.543
Quadro 140 - Sentido de evolução da Indisciplina e da Violência, na Escola p.556
Quadro 141 - Níveis de Instrução (Freguesias de Alcobaça e Benedita) p.577
Quadro 142 - Constituição dos Agregados familiares (Freguesias de Alcobaça e Benedita) p.578
Quadro 143 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Síntese Comparativa) p.581
Quadro 144 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Comparação das *Amostras*) p.588
Quadro 145 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Conceito de *conflito*) p.591
Quadro 146 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Conceito de *indisciplina*) p.592
Quadro 147 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (conceito de *Violência*) p.594
Quadro 148 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Prevalência dos Conflitos) p.596
Quadro 149 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Prevalência dos Conflitos) p.597
Quadro 150 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Factores dos Conflitos) p.598
Quadro 151 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Perfil do Aluno Conflituoso) p.599
Quadro 152 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Locais dos Conflitos) p.600
Quadro 153 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Prevalência da Indisciplina) p.601
Quadro 154 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Respeito/Desrespeito) p.603
Quadro 155 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Índices de Vitimização)..... p.604
Quadro 156 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Factores da Violência) p.607
Quadro 157 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Perfil do Aluno Violento) p.608
Quadro 158 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (Características das Turmas “Violentas”) p.609
Quadro 159 - Escolas do Rio Grande e da Bela Vista (reacções face aos conflitos) p.613
Quadro 160 – Sentido de evolução da indisciplina e da violência, na Escola p.618

Índices

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução das taxas de natalidade (Concelho de Alcobaça) p.297
Gráfico 2- Evolução dos índices de envelhecimento (Concelho de Alcobaça) p.302
Gráfico 3- Evolução do número de residentes (Concelho de Alcobaça) p.322
Gráfico 4- Evolução do n.º de alunos matriculados (Escola do Rio Grande) p.388
Gráfico 5- Evolução do n.º de alunos matriculados (Escola da Bela Vista) p.460

Os dois estudos de caso paralelos, que vamos apresentar, surgiram na sequência de um estudo exploratório realizado no ano lectivo de 2001/2002, numa Escola Básica do 2º Ciclo da Região do Oeste, cuja finalidade era contribuir para a avaliação de uma técnica de Resolução Alternativa de Conflitos (RAC), nomeadamente, a Mediação entre Pares, que começara a ser aplicada, na referida escola, no ano lectivo anterior.

O objectivo da implementação da referida técnica era fornecer aos alunos e alunas meios para a resolução de conflitos, alternativos às agressões verbais e físicas e aos constantes pedidos de intervenção dos adultos.

A implementação da Mediação entre Pares, nesse estabelecimento de ensino, resultou da sua participação, como escola-piloto, no projecto GESPOSIT, coordenado pela Universidade Aberta, com quem manteve um protocolo, durante o período de desenvolvimento e avaliação do projecto.

O estudo exploratório tinha como objectivos identificar:

1. A ocorrência e prevalência de actos violentos, na escola.

2. Os tipos de violência mais frequentes.

3. A extensão do problema (percentagem de alunos/alunas que se percepcionavam como vítimas).

Utilizando inicialmente, como técnica de recolha de dados, a sondagem de opinião aos alunos, professores e auxiliares da acção educativa, procurámos detectar a existência de situações problemáticas que, pela sua frequência, gravidade, ou singularidade, exigissem uma abordagem mais aprofundada, em especial, a potencial ocorrência de *bullying*.

Os inquiridos (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) deveriam responder oralmente a três questões:

- Há violência na tua / sua escola (muita, pouca, alguma, nenhuma)?

- Em caso afirmativo, que tipos de violência há na tua /sua escola?

- Já foste /foi vítima de agressões?

Os resultados da sondagem, que teve uma reduzida participação do pessoal docente (apenas 13,3% responderam às questões colocadas), depois de cruzados com os dados constantes do dossier de Mediação Escolar, correspondentes aos oitenta “casos” participados pelos alunos e alunas, entre 12 de Outubro e 17 de Dezembro de 2001, apontavam para as seguintes conclusões:

- Cerca de 80% dos alunos e das alunas percepcionava a ocorrência de “alguma” ou “muita” violência, na escola.

- Os tipos mais comuns de violência referidos pelos alunos e alunas eram agressões verbais, agressões físicas e roubos.

- As “vítimas” eram essencialmente os indivíduos mais novos e do sexo masculino (46,2% dos rapazes do 5º ano).

- Percentagens apreciáveis de alunos/alunas (15,6%, em geral e 18,3% do 5ºano) e de auxiliares da acção educativa (25%) recusaram-se a responder à terceira questão da sondagem.

Os resultados obtidos na sondagem, encontram-se próximos dos que foram apresentados em vários estudos nacionais e internacionais sobre a violência em contexto escolar e, além de comprovarem a ocorrência de situações de alguma gravidade, que exigiam uma rápida intervenção, levantaram várias questões, que conduziram ao alargamento do estudo exploratório e, posteriormente, aos estudos de caso paralelos.

Quanto à avaliação da Mediação entre Pares (em 2001/2002), realizada a partir da aplicação de dois questionários a todos os alunos da escola (em Fevereiro e Junho de 2002), permitiu concluir que:

- Os alunos e as alunas se encontravam, na sua grande maioria, bem informados acerca desta prática (+ de 90%).

- Entre os rapazes, 41,9% já haviam recorrido à ajuda dos mediadores/mediadoras; as raparigas, na mesma situação, atingiam uma percentagem de 39,3%.

- Tencionavam ir, ou voltar, à mediação, em caso de conflito, 70,6% dos alunos (67,4% dos rapazes e 73,5% das raparigas).

- A maioria dos inquiridos considerava esta prática adequada à resolução dos seus conflitos.

- O número de conflitos apresentados aos mediadores/mediadoras, foi diminuído, ao longo do ano lectivo.

Numa primeira análise, a Mediação entre Pares, apresentava, portanto, resultados positivos. No entanto, ao longo do estudo exploratório, foi possível recolher dados (temas emergentes) que exigiam um maior aprofundamento, por um lado, devido à reduzida participação do corpo docente e, por outro, porque os alunos que iriam ser

solicitados a participar numa fase posterior da investigação, já não seriam os mesmos que haviam participado no estudo exploratório.

Iniciámos, por isso, uma investigação com estudos de caso, em que procurámos identificar e confrontar as percepções e as práticas de alunos e elementos do corpo docente e não-docente de duas escolas, face à eventual ocorrência de indisciplina, conflitos e comportamentos violentos e quais as práticas utilizadas para lhes fazer face.

Os estudos de caso tinham os seguintes objectivos gerais:

1º - Identificar e comparar as percepções dos diferentes "actores" em relação aos conceitos de conflito, indisciplina e violência, nas duas escolas.

2º - Identificar e comparar as práticas dos diferentes "actores", em situação de conflito, indisciplina, ou violência.

3º - Analisar, compreender e comparar a forma como as interacções que se verificam entre os diferentes "actores" influenciam o comportamento dos alunos;

4º- Intervir, junto das Comunidades Educativas, em geral – e dos alunos, em particular – no sentido de partilhar experiências e, em conjunto, encontrar estratégias para solucionar problemas de comportamento.

Como objectivos específicos propusemo-nos:

1º - Caracterizar o meio em que se integram as escolas da Bela Vista e do Rio Grande, procurando identificar factores de conflito entre os alunos, potencialmente geradores de indisciplina e violência.

2º - Caracterizar as escolas da Bela Vista e do Rio Grande, nos seus aspectos organizacionais, funcionais e culturais, nomeadamente, os que directa, ou indirectamente, podem influenciar o comportamento dos alunos.

3º - Caracterizar o clima das duas escolas do ponto de vista dos diferentes "actores".

4º - Identificar as práticas mais correntes, nas duas escolas, face aos conflitos, indisciplina e violência dos alunos.

5º - Identificar os efeitos que as diferentes práticas provocam nos alunos.

6º- Identificar semelhanças e diferenças entre as duas escolas, em relação aos aspectos acima nomeados.

7º - Intervir, no sentido de, em conjunto com os restantes intervenientes, encontrar soluções para eventuais problemas.

Os dois estabelecimentos de ensino, que designámos por Escola da Bela Vista e Escola do Rio Grande, distantes catorze quilómetros, estão integradas em contextos geográficos, socioeconómicos e culturais semelhantes e a principal diferença entre eles era a aplicação de uma técnica RAC, na Escola da Bela Vista, o que não se verificava na Escola do Rio Grande. Nesta escola privilegiava-se a vigilância e o acompanhamento regular, por parte do Conselho Executivo, dos alunos considerados mais problemáticos, como meio de prevenir ou combater a indisciplina, os conflitos e a violência entre os alunos e de certos alunos em relação aos professores e funcionários.

Procurámos, portanto, avaliar com maior profundidade a influência da prática da Mediação entre Pares, na gestão dos conflitos e da violência entre os alunos, comparando os resultados obtidos na Escola da Bela Vista com os da Escola do Rio Grande, no que se refere ao sentido de evolução da disrupção escolar.

A pesquisa e recolha de dados decorreram ao longo do ano lectivo de 2002/2003.

O relatório da nossa investigação está dividido em duas partes: a primeira que contém o enquadramento teórico da problemática em estudo e a segunda, que inclui, além da descrição da metodologia utilizada, os dois estudos de caso e um capítulo final, em que salientamos as principais semelhanças e diferenças, entre as duas escolas, nos aspectos considerados, ao longo do estudo.

A primeira parte está dividida em três capítulos. O primeiro apresenta uma abordagem clarificadora dos conceitos que se encontram associados à problemática em estudo, nomeadamente os conceitos de “conflito”, “disciplina”, “indisciplina”, “agressividade” e violência”, em contexto escolar.

Procurámos, em seguida, fazer o ponto da situação, em Portugal e noutros países da Europa. Para isso, recorremos aos dados estatísticos divulgados pela Polícia de Segurança Pública, pela Guarda Nacional Republicana e pelo Ministério da Educação, no âmbito do Programa Escola Segura (no caso português) e ao relatório da UNESCO (2002), coordenado por Éric Debarbieux e Catherine Blaya, intitulado “Violência nas escolas: dez abordagens europeias”, onde colhemos informações sobre a violência escolar na Alemanha, na Espanha, na Grécia e no Reino Unido.

O segundo capítulo é totalmente dedicado ao *bullying*, devido, por um lado, à extrema gravidade desta forma particular de violência e, por outro, à frequência crescente com que se faz sentir, nas escolas.

Depois de referirmos, muito brevemente, as questões relacionadas com as dificuldades de tradução do termo *bullying*, procuramos conhecer as suas diversas manifestações e, mais concretamente, o perfil dos implicados, enquanto agressores, vítimas e testemunhas; os contextos em que ocorre, mais frequentemente e, por fim, as potenciais consequências da sua prática para as vítimas, para os agressores, para as testemunhas e para todo o ambiente escolar.

No terceiro capítulo, apresentamos alguns programas e medidas de intervenção e combate à violência e ao *bullying*, em contexto escolar, nomeadamente: O Programa de Intervenção de Dan Olweus; *The Shefield Bullying Project* de Sharp & Smith (Reino Unido); o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes da ABRAPIA (Brasil); o Programa Escola Segura (Portugal) e o Projeto GESPOSIT (Europa). Pontualmente, fazemos, ainda referência a outras iniciativas, como o Projecto SAVE, de Sevilha, desenvolvido, em 2000, por Rosario Ortega e Maria José Lera e o Programa "Educar para a Paz", elaborado e implementado por Cleo Fante, em 2002 e 2003, numa escola do município de São José do Rio Preto.

Entre as medidas de intervenção e de combate ao *bullying* e à violência, salientamos: o método de Preocupações Partilhadas (*Shared Concern method* – SCm) de Anatol Pikas; o Método do Grupo d Apoio (*Support Group approach*) de Barbara Maines e George Robinson; os Círculos de Amigos (*Befriending*) de Chad Varah; a Mediação de Conflitos (pelos adultos e entre pares); os Círculos de Qualidade (*Improvement Teams*) de Kaoru Ishikawa; a Vigilância Escolar (*Schoolwatch*); a Intervenção nos Recreios (*Playground Improvement*) e os Tribunais de *Bullying* (*Bully Court*) .

A segunda parte do relatório é constituída por cinco capítulos. O primeiro descreve a metodologia utilizada nos estudos de caso, a partir das conclusões a que chegámos ao longo das três fases do estudo exploratório; as questões de investigação; a natureza, objectivos e plano dos estudos e os processos de recolha e análise dos dados.

No segundo capítulo, fazemos uma breve caracterização do contexto educativo, a nível do concelho e a nível das freguesias em que se localizam as duas escolas.

O terceiro capítulo descreve a Escola do Rio Grande, com especial referência aos recursos materiais e humanos, à sua política educativa e tradição pedagógica, com base no disposto no Projecto Educativo e no Regulamento Interno. Caracterizamos, em seguida, os alunos, tendo em conta variáveis como o género, a idade, constituição das

turmas, local de residência, constituição do agregado familiar, estatuto socioeconómico e ocupção dos tempos livres; os professores e as auxiliares, com base no género, idade, tempo de serviço e categoria profissional.

Com recurso a uma amostra representativa de cento e trinta e um alunos e alunas, dez professores e professoras e dez auxiliares da acção educativa, procurámos conhecer as suas percepções acerca do *clima* da escola, qual a prevalência de situações de indisciplina, conflito e violência, como costumam enfrentá-los, quais as estratégias que consideram mais adequadas e, por fim, qual o sentido de evolução dos comportamentos disruptivos na escola.

O quarto capítulo contém um estudo de caso paralelo sobre a Escola da Bela Vista. Neste estudo, trabalhámos com uma amostra representativa de cento e vinte oito alunos e alunas, dez professores e professoras, dez auxiliares da acção educativa e dez alunos/alunas mediadores/mediadoras. Neste caso, apresentamos, com algum desenvolvimento, as principais fases de implementação e avaliação do Projecto, a partir do seu segundo ano de funcionamento regular.

Por fim, no último capítulo, apresentamos as conclusões dos dois estudos de caso, salientando os pontos comuns e as principais diferenças entre as duas escolas.

Ao longo dos estudos de caso, procurámos "dar voz" às pessoas, permitindo que fossem elas próprias a contar-nos as suas percepções e as suas experiência, de modo a tornar possível a identificação de factores favoráveis e de obstáculos nas práticas de combate aos comportamentos disruptivos dos alunos.

Estes são estudos de caso instrumentais, que não pretendem ir além do esclarecimento das questões de partida, relativamente às percepções e às práticas dos "sujeitos", face a ocorrência de indisciplina, conflitos e violência, nas duas escolas e respectivos resultados. Não é, portanto, possível aplicar as conclusões desta investigação a outros "sujeitos", noutros contextos.

No entanto, o trabalho realizado levantou questões susceptíveis de virem a ser abordadas em futuras investigações, nomeadamente, a necessidade de repensar o modo como o Regulamento Interno das Escolas é apresentado aos alunos e quais as medidas tomadas pelo director de turma e restantes professores dos Conselhos de Turma para se certificarem de que os alunos compreenderam bem as disposições do Regulamento Interno e a necessidade de cumpri-lo.

Outro aspecto é a natureza das relações entre os vários elementos da comunidade educativa, que se revelaram pouco adequadas à resolução de problemas tão graves, como os que se vão colocando às escolas, uma vez que detectámos ausência de diálogo e de trabalho cooperativo. A inexistência de uniformidade na actuação dos adultos face aos comportamentos disruptivos de alguns alunos, conduzia-os a assumirem comportamentos diferentes "conforme o professor", talvez porque não chegavam a interiorizar um modelo adequado às interacções sociais.

Estamos disponíveis para divulgar os resultados do nosso trabalho de investigação junto da comunidade educativa, colocando um exemplar do relatório na biblioteca das duas escolas, dinamizando acções de formação / círculos de estudo, ou por qualquer outro meio que as respectivas Direcções considerem adequado.

⁂

> "(...) Quando está em jogo a tensão de interesses e aparece o conflito, (...) caso não se usem procedimentos pacíficos, mas belicosos, aparecerão episódios agressivos que poderão conduzir à violência." Fernández (2005).
>
> "As crianças e os adolescentes mostram-se pouco acostumados a vivenciar e a respeitar os limites que visam assegurar a sobrevivência de si e do grupo no qual estão inseridos." Silva (2004)
>
> "A paz não é, não pode ser e nunca será a ausência de conflitos, mas o domínio, a gestão e a resolução dos conflitos por outros meios que não a violência destruidora e assassina." Muller (1995)

O objectivo do Capítulo I é fazer, muito sucintamente, uma primeira abordagem à problemática que procurámos investigar: como são geridos os conflitos e como se faz a prevenção da violência nas escolas; procurámos, ainda, relacionar os conflitos e a violência, que ocorrem entre as crianças e os jovens estudantes, com outra questão que assume actualmente particular importância: a indisciplina, que embora não seja um fenómeno recente, adquiriu, nos nossos dias, como salientam **Estrela & Marmoz** (2006:5) "uma nova visibilidade e uma presença mais significativas na escola de massas".

Impunha-se, em primeiro lugar, uma clarificação dos conceitos de "conflito", "indisciplina" e "violência", que possuem múltiplos significados e uma carga considerável de subjectividade, susceptíveis de criar dificuldades, no momento de identificá-los e analisá-los, ao longo do trabalho de campo.

Por fim, colocámos uma questão: *Quais as verdadeiras dimensões do problema?* Para responder a esta pergunta, procurámos fazer, na medida do possível, o ponto da situação em Portugal e noutros países da Europa, a partir de dados fornecidos pela Polícia de Segurança Pública e pela Guarda Nacional Republicana, no âmbito do Programa Escola Segura; pelo Gabinete de Segurança e pelo Observatório de Segurança em Meio Escolar do Ministério da Educação e, ainda com base nos resultados divulgados por **Éric Debarbieux** & **Catherine Blaya**, organizadores do relatório publicado pela UNESCO, em 2002, com o título "Violência nas Escolas: dez abordagens europeias" (versão editada no Brasil).

1. Definição da Problemática e Pertinência do Estudo

A nossa Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/1986 de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro e, posteriormente, pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto) salienta que: "(...) o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da

personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres e responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho", promovendo "(...) o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Artigo 2º, pontos 4 e 5).

Em relação ao ensino básico, o documento referido aponta, entre outros, os seguintes objectivos expressos no Artigo 7º (alíneas *f, h, i, n*):

- "Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional."

- "Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante."

- "Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária."

- "Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral"

Em suma: o que se espera da Escola é que contribua (em colaboração com outros meios formativos) para "Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (...)" (Artigo 7º, alínea *a*).

O ensino básico, universal e obrigatório, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, para todos, como se encontra consignado na "Lei Fundamental", tendo em conta os objectivos enunciados, deveria, portanto, corresponder, em termos globais, a um desenvolvimento pessoal e social de cidadãos respeitadores da dignidade humana, "empenhados na construção de uma sociedade livre, justa e solidária." (Constituição da República Portuguesa, Cap. III. Art.º 74º; Preâmbulo, Art.º 1º).

A nossa vivência quotidiana (na escola e fora dela) é, no entanto, muito diferente. Directa, ou indirectamente, vamos tomando conhecimento do um número crescente de situações de indisciplina, a vários níveis e em diversos sectores; de desrespeito, de intolerância, agressão e vandalismo, algumas de extrema violência, exercidas indiscriminadamente, sobre homens, mulheres, crianças, velhos, minorias étnicas, animais e bens públicos, ou privados.

Estes actos, muitas vezes, protagonizados por jovens e mesmo por adolescentes e crianças em idade escolar, conduziram à necessidade de repensar o papel da Escola, no contexto actual. Segundo **João Amado** (2000:5) "A questão da indisciplina é um problema que muito contribui para uma crescente imagem negativa da escola..." e acrescenta: " Em toda a parte, sejam quais forem as características dominantes do meio social (...) o lamento de muitos (...) é o mesmo: os alunos não têm regras, não sabem, ou não querem, comportar-se dentro das normas, estão desmotivados, a escola não lhes diz nada. " (*ibidem*)

Identificada, por vezes, como indisciplina, a violência que se verifica nas escolas, é um fenómeno de extrema complexidade, que pode ser explicado, em parte, como reflexo da violência que se verifica na sociedade e que se vai alargando a todos os espaços, desde os recintos desportivos, ao meio familiar, passando pelas estradas, pelos locais de trabalho e até de lazer.

Nos últimos anos, todos os meios de comunicação social têm dado bastante relevo a situações de violência escolar, ocorridas em Portugal e noutros países, que envolvem agressões físicas a alunos, professores e funcionários; assaltos, roubos, uso de armas brancas e de fogo e até mortes. Esses são os incidentes que chegam ao conhecimento do grande público, essencialmente, devido às suas características mediáticas. No entanto, são mais frequentes e potencialmente mais perniciosos, outros comportamentos; "pequenos" conflitos (os empurrões na fila do refeitório, as agressões no recreio, durante jogos e brincadeiras, o uso de "palavrões", os insultos, as alcunhas degradantes e as "piadas" dirigidas a colegas estrangeiros, deficientes, ou de outras etnias; as mentiras, as intrigas, a inveja, os furtos nos balneários, ou na sala de aulas; a destruição de trabalhos e de outros bens dos alunos, etc.) que passam despercebidos e ficam quase sempre impunes, vão minando, a pouco e pouco, o são convívio entre as pessoas, afastando-as,

cada vez mais, dos valores democráticos do respeito mútuo, da tolerância, da solidariedade.

A indisciplina e a violência nas escolas não são "um fenómeno novo nem tão pouco recente." (Vale & Costa, 1998: 9). Outros estudos apontam no mesmo sentido. Poderemos referir, a título de exemplo: **Maria Teresa Estrela**, 1986 e 1994; **Carita & Fernandes**, 1997; **Vale & Costa**, 1998; **Amado**, 2000; **Amado & Freire**, 2002; **Estrela & Marmoz**, 2006. No entanto, só recentemente esta problemática passou para o domínio público (em grande parte devido à acção dos *mass media*) tornando-se objecto de preocupação e de debate para pais, professores, funcionários dos estabelecimentos de ensino, sindicatos, investigadores, membros do Governo e das associações partidárias. Uma simples pesquisa na Internet permite encontrar centenas de *sites*, apresentando, cada um deles, listas intermináveis de textos e outros documentos, de origens muito diversas, abordando questões relativas à indisciplina e à violência nas escolas e sugerindo formas de as combater.

No nosso país, é ainda relativamente reduzido o número de estudos versando estas problemáticas. No entanto, a partir de 2001, a indisciplina e violência nas escolas passaram a estar na ordem do dia, graças à realização de várias iniciativas, provenientes de diversos sectores, nomeadamente, os Órgãos de Comunicação Social, Universidades, Assembleia da República e Governo, que se traduziram em numerosas notícias, reportagens, entrevistas, conferências, debates, colóquios.

Designar uma ocorrência entre alunos, ou entre alunos e professores, ou funcionários da escola, como um acto de "indisciplina", ou de "violência", não é pacífico; por um lado, dada a multiplicidade de sentidos que ambos os termos comportam, por outro, devido ao seu carácter subjectivo. Como faz notar **Eduardo Jorge Madureira**, Director Pedagógico do Projecto PÚBLICO na Escola "Haverá, sobre a dimensão e a gravidade da violência escolar, distintas avaliações". E acrescenta: "Como quase sempre sucede quando surge um problema, haverá, também, quem, de imediato saiba indicar os culpados e repartir as culpas." (2001:3) E não têm faltado presumíveis "culpados": a sociedade, a família, a televisão, os agentes da autoridade, o Governo, os imigrantes, os professores, os currículos, os programas, a falta de condições de trabalho das nossas escolas, etc. Atribuir responsabilidades, porém, não resolve o problema. Como salienta **Madureira**: "Mais útil (...) será a tarefa de atempadamente detectar e resolver os pequenos

e irrisórios conflitos que ajudam a alimentar uma violência que se reflecte na escola" (*ibidem*).

Qual o papel da Escola, neste processo?

Apesar de não ser o único meio formativo, a Escola continua a desempenhar um papel relevante no processo educativo, competindo-lhe assegurar o prolongamento da estrutura familiar (e, por vezes, substitui-la) na formação pessoal e social dos alunos.

É, igualmente, reconhecida a necessidade de intervenção precoce na prevenção e resolução de pequenos problemas, potencialmente geradores de conflitos, entre os alunos, que podem conduzir a comportamentos disruptivos e prejudicar gravemente todo o processo de ensino-aprendizagem, ou provocar situações de agressão e de violência verbal e/ou física, responsáveis pela rápida degradação do ambiente das escolas, gerando sentimentos de apreensão, de mal-estar e até de medo, a quem nelas estuda ou trabalha.

Com a finalidade de resolver, ou minimizar, o problema, têm decorrido em muitos países da Europa, nos Estados Unidos da América, na América Latina, no Japão e na Austrália, várias experiências de aplicação, no terreno, de técnicas de Resolução Alternativa de Conflitos e a implementação de Programas de prevenção e combate à violência nas escolas, de que destacamos, como pioneiro, o "*Olweus Bullying Prevention Program*" (OBPP), desenvolvido na Universidade de Bergen, por **Dan Olweus** e a sua equipa, que nas últimas três décadas do século passado, efectuaram estudos, a nível nacional, sobre o fenómeno *bullying*. O **OBPP**, que obteve resultados positivos, quando da sua aplicação na Noruega, espalhou-se rapidamente e inspirou várias iniciativas, noutros países, como veremos no ponto 1.1. do Capítulo III.

O trabalho de investigação que realizámos teve, na sua origem, uma das referidas experiências de resolução alternativa de conflitos entre os alunos, realizada numa escola do 2º ciclo do ensino básico, situada numa pequena vila da Região do Oeste, que designámos por Escola da Bela Vista. Trata-se da Mediação entre Pares, introduzida na sequência da participação deste estabelecimento de ensino, como escola-piloto, no projecto internacional GESPOSIT, entre Setembro de 2000 e Agosto de 2001, período em que vigorou um protocolo com a Universidade Aberta, coordenadora do projecto.

A participação da referida escola no GESPOSIT, durante o ano lectivo de 2000/2001, implicou a realização de várias actividades de sensibilização da comunidade educativa, formação de professores e de dezasseis alunos voluntários, de ambos os

sexos, com o apoio científico e pedagógico da Universidade Aberta. Os referidos alunos e alunas exerceram funções como mediadores e mediadoras, entre Outubro de 2000 e Junho de 2001. Alguns desses alunos e alunas (os que frequentavam o 5º ano, em 2000/2001) continuaram a sua actividade, no ano lectivo seguinte e deram um importante contributo na formação e apoio aos novos mediadores, em 2001/2002. O projecto continuou em funcionamento, nos anos lectivos seguintes, como veremos na Parte II do presente trabalho.

O interesse pela problemática da indisciplina e da violência na escola surgiu na sequência da nossa colaboração no referido projecto; interesse, aliás, partilhado por outros elementos da comunidade educativa, que se revelavam preocupados com o crescimento da indisciplina e da violência, nas escolas portuguesas.

Como ponto de partida, colocámos três questões:

- Quais as percepções dos diferentes "actores" (alunos, professores e funcionários) acerca do "clima" da Escola da Bela Vista?

- Como actuam, habitualmente, os diferentes "actores" em situações de conflito, indisciplina, ou violência, caso existam?

- Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência que consideram mais adequados?

A fim de encontrar algumas respostas para estas questões, realizámos um estudo exploratório, que decorreu, ao longo do ano lectivo de 2001/2002, com a colaboração de um grupo de professores formandos do Círculo de Estudos "Gestão de Conflitos, através da Mediação entre Pares", por nós dinamizado. Os resultados do referido estudo encontram-se em anexo ao presente trabalho, com a designação de Anexo 1.

A partir dos resultados do estudo exploratório e com o objectivo de encontrar respostas para as novas questões, entretanto surgidas, iniciámos um trabalho de investigação com estudo de caso, em duas Escolas da Região do Oeste, distantes catorze quilómetros, inseridas em contextos sócio-económicos e culturais semelhantes, a que atribuímos as designações de Escola do Rio Grande e Escola da Bela Vista.

Com o presente estudo procurámos, por um lado, identificar e comparar as percepções dos diferentes "actores" quanto a eventuais ocorrências de conflito, indisciplina e violência entre os seus alunos e, por outro, identificar, comparar e avaliar as práticas mais correntes nas duas Escolas, para lhes fazer face. Esperamos, deste modo, ter con-

tribuído para sensibilizar a comunidade educativa e, através do diálogo, da reflexão e da troca de experiências, que realizámos com todos os que quiseram participar – crianças e adultos – ter ajudado a desenvolver uma vontade comum de agir no sentido de criar um clima efectivo de paz na Escola.

2. Conflitos, Indisciplina e Violência: Os Conceitos

2.1. O Conceito de Conflito

Relativamente a este conceito procurámos descrevê-lo, apelando, em primeiro lugar, para várias definições que comporta; em seguida, numa tentativa de aproximar o conceito da realidade, enumerámos os principais tipos de conflitos que ocorrem nas escolas e, por fim, fizemos referência ao modo como surgem, às diferentes formas de abordá-los e às variáveis a ter em conta, quando procuramos resolvê-los.

"Desde sempre, os seres humanos, enquanto actores sociais, membros de uma comunidade (...) sujeitos integrantes de organizações do mais variado cariz, se viram obrigados a lidar com conflitos", salienta **Pedro Cunha** (2001:23) e, citando Friedberg (1995:2) acrescenta: " O universo complexo das relações humanas e da interacção social é sempre potencialmente instável e conflitual", de que resultam os diversos níveis de complexidade, que o conflito pode apresentar.

Assim, definir o conceito de "conflito" não é pacífico. Os investigadores interessados nesta problemática, como refere **Cunha** (o.c. p.24) citando Lewicky, Weiss & Lewin (1992), são unânimes em alertar para as ambiguidades existentes e para o facto de nenhuma das tentativas de definir "conflito" se ter evidenciado em relação às outras.

Se consultarmos um bom dicionário, constatamos que a língua portuguesa lhe atribui diversos significados. A palavra "Conflito" tem a sua origem no latim *conflictus* (verbo *confligere*) e significa "choque entre duas coisas", "embate de pessoas que lutam entre si"; na base tem o radical grego *flag*, que também aparece no verbo "flagelar", o que lhe confere uma conotação negativa. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa (2001: 916) "Conflito" pode ser definido como: "1- oposição violenta, confronto, luta. 2 - Discussão acompanhada de injúrias e ameaças = briga, desavença, desentendimento. 3 - Guerra, antagonismo, choque, oposição".

O termo "conflito" é ainda usado na literatura (essencialmente em textos dramáticos e narrativas de ficção) com o significado de luta entre forças opostas, resultante do an-

tagonismo entre personagens (o protagonista e o antagonista) com maneiras de ser, ou interesses diferentes; entre personagens humanas e forças sobrenaturais; entre as personagens e o meio (natural, familiar, social, político, religioso) em que estão inseridas (conflitos externos) ou de uma personagem consigo própria (conflito interno, ou psicológico). Os poetas gregos Homero e Hesíodo (século VIII a.C.?), seguidos pelos trágicos Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, nos séculos VI e V a.C., foram os primeiros a explorar, em textos literários, os conflitos entre o homem e a natureza (conflito elemental); entre os humanos e os deuses (conflito transcendental); entre os heróis e os seus inimigos (conflito ideológico); entre os heróis e as regras impostas pela sociedade (conflito social, ou moral).

Segundo estas definições, o conflito implica uma situação de oposição, que pode ir desde uma simples briga, até ao confronto violento, ou mesmo à guerra entre nações. Como salienta **Isabel Fernandéz** (2005:24) "O conflito é uma situação de confrontação de dois ou mais protagonistas, entre os quais existe o antagonismo motivado por uma diferença de interesses".

O conflito pode, ainda, surgir em consequência da necessidade de um indivíduo, ou grupo, escolher entre situações percepcionadas como incompatíveis. Essa percepção de incompatibilidade frequentemente perturba a acção, ou a tomada de decisões, por parte das pessoas, ou dos grupos envolvidos. Devido à sua subjectividade, é um fenómeno de difícil percepção; pode resultar do confronto de respostas incompatíveis, ou de informações contraditórias.

Para além da multiplicidade de definições, existem igualmente vários modelos explicativos do conflito, de que destacamos o Modelo de Pondy (1967, *in* Bilhim, 1996) e os de Walton & McKensie, 1965; Pruitt, 1983; Bercovitch, 1984; Mastenbroek, 1989; Fisher, 1990 (*in* Cunha, 2001), sendo geralmente o conflito entendido como um processo composto por sequências de acontecimentos, ou estádios, recursivos e interactivos.

Apresentamos, a título de exemplo, o *Modelo de Conflito Intergrupo* de **Pondy** (segundo Bilhim, 1996), por nos parecer bastante claro e fácil de aplicar ao que se passa nas escolas.

Pondy considera quatro estádios, nomeadamente:

- Estádio I – Oposição potencial. É a fase em que o conflito está latente; estão presentes os pré-requisitos, mas o conflito ainda não se manifestou.

- Estádio II – Personalização. É a fase do conflito sentido. Se os pré-requisitos vão conduzir, ou não, ao conflito depende das percepções das pessoas envolvidas. O conflito surge apenas quando as diferenças são personalizadas, sentidas.

- Estádio III – Comportamento. É a fase de conflito declarado, ou de conflito aberto. O comportamento pode transformar-se em situações de violência, embora raramente isso aconteça.

- Estádio IV – Resultados do Conflito. Nesta fase, o conflito pode ser resolvido, ou agravado. Se as partes conseguirem estabelecer uma relação de cooperação, o conflito será enfrentado de uma forma positiva e resolvido a contento de todos. Se as partes não chegarem a acordo, ou se o conflito for adiado, em vez de resolvido, haverá um agravamento da situação.

Por vezes, nas escolas, crianças e adultos adiam, negam, ou tentam evitar os conflitos, por medo, vergonha, demissão, ou por simples acomodação, mas como afirma **Daniel Sampaio** (1996:210) "Os conflitos na escola terão de ser discutidos e não negados, e não é possível fazer de conta que eles se resolverão por si."

Como se aplica o conceito de conflito aos incidentes ocorridos entre as crianças e os jovens alunos das nossas escolas?

Gregório Casamayor (2000:18-19) partindo do princípio que a convivência não é fácil nas escolas que são, pela sua natureza e funções, "lugares de confronto", salienta que "Um conflito surge quando existe um confronto de interesses ou necessidades de uma pessoa com os de outra, ou com os do grupo, ou com os de quem detém a autoridade legítima". E acrescenta: "Isto significa que o conflito não ocorre apenas quando se produzem maus tratos físicos ou verbais, ou quando alguém vandaliza o mobiliário, ou o edifício, ou quando alguém não deixa os seus colegas trabalharem". E enumera várias situações potencialmente conflituosas, nomeadamente: as barreiras arquitectónicas, a exclusão dos mais pequenos e mais fracos dos jogos e brincadeiras, as incivilidades no atendimento ao público. Para além destas situações, **Casamayor** (*ibidem*) refere, ainda quatro tipos de conflitos, que são os mais frequentes nas escolas:

- Conflitos de relação entre os alunos; entre os alunos e os professores (atitudes de troça e de desrespeito, agressividade verbal e física, violência).

- Conflitos de aproveitamento (passividade, apatia, parasitismo).

- Conflitos de poder (liderança negativa, arbitrariedade).

- Conflitos de identidade (atitudes fechadas e agressivas que se voltam contra as outras pessoas, ou contra os objectos, os equipamentos, ou o edifício da escola).

O mesmo autor distingue "conflito" de "indisciplina", na medida em que o conflito surge quando há "um choque de interesses", ou "um confronto de acções ou ideias"; a indisciplina, pelo contrário, caracteriza-se por um conjunto de "comportamentos disruptivos, ou anti-sociais, que supõem uma disfuncionalidade da escola". E acrescenta: "Os comportamentos indisciplinados obedecem simplesmente a um intento de impor a própria vontade ao resto da comunidade" (*ibidem*).

Por seu lado, **Fernandéz** (2005:23-26), distingue "conflito", "agressividade" e "violência". O conflito, enquanto choque de interesses, embora possa, em alguns casos, manifestar-se com agressividade, não conduz necessariamente à violência, pois pode ser resolvido de uma forma pacífica; "tudo depende dos procedimentos e estratégias que se usem para evitá-lo". A autora salienta que o "conflito" e a "agressividade" podem ser considerados fenómenos naturais, controláveis através "das funções das capacidades superiores do ser humano", enquanto que a "violência", comportamento "gratuito e cruel que denigre e prejudica tanto o agressor como a vítima (...) não pode ser justificada a partir da agressividade natural"; parece ser, de uma perspectiva ecológica, uma "resposta a experiências de socialização que em vez de proporcionar aos indivíduos afectos positivos e modelos pessoais baseados na empatia, oferecem chaves para a rivalidade, a falta de solidariedade e o desafecto".

Segundo **Beatriz Pereira** & **Adelina Pinto** (2001:18) "a agressividade aparece associada à ideia de esforço pessoal, ou colectivo, para se superar a si próprio e aos outros. Tem uma conotação positiva de luta e empenhamento pessoal, sem que exista abuso de poder", pelo que a agressividade inerente ao conflito não deve ser confundida com violência.

Por seu lado, **Kathryn Girard & Susan Koch** (1997:46-48) considerando as várias definições atribuídas à palavra "conflito", salientam que podem ir "do mais abstracto – 'estado de desarmonia' – até às que assinalam um acontecimento mais concreto". Deutsch (1973:10, *in* Girard & Koch, o. c., p 46), por exemplo, considera que o conflito tem a sua origem em "actividades incompatíveis"; já Hocker & Wilmont (1991, *in* Girard & Koch, *ibidem*) apresentam uma definição mais complexa: "luta expressa entre pelo menos duas partes interdependentes, que percepcionam objectivos incompatíveis,

recursos limitados e a interferência da outra parte na consecução dos seus objectivos". Apesar de diferentes, estas definições têm um ponto comum: fazem referência à existência de uma acção ("luta expressa") o que, na opinião de **Girard & Koch** é importante, pois não basta haver diferenças de crenças, ideias, opiniões ou costumes para ocorrer um conflito; é necessário que as diferenças se manifestem através de determinados comportamentos (o.c.p.46).

As autoras assinalam, ainda, o facto do termo "conflito" ter implicitamente conotações negativas, que levam a considerá-lo "como algo que se deve evitar, se não eliminar" (o.c.p.47) e acrescentam que "avançar com uma compreensão do conflito como uma condição humana orgânica, como um fenómeno natural e um acontecimento potencialmente positivo, é essencial para melhorar as nossas respostas ao conflito" (*ibidem*).

Nesse sentido, propõem cinco modos de enfrentar os conflitos, tendo em atenção: as *origens*, as *fontes*, os *tipos*, as *crenças* e as *posturas* (o.c.p.48, em itálico, no original).

Quanto às *origens* (o.c.p.48-50) coloca-se a questão de saber quem são as partes envolvidas num conflito e o que as caracteriza. O conflito pode ter várias origens, nomeadamente: interpessoais, intrapessoais, intergrupais, intragrupais; nacionais, internacionais, laborais, políticos, religiosos entre duas ou mais organizações, instituições e até países.

Tendo em conta a definição de *cultura* sugerida por Nakagawa (1986:6), **Girard & Koch** (o.c.pp.48-49) acrescentam que o conflito pode ocorrer dentro de uma cultura, ou atravessar duas ou mais culturas, entendendo-se por *cultura*, num sentido dinâmico, "um conjunto de condutas ou de características sociais generalizadas, associadas a grupos definidos por uma ampla gama de características (...) o que sugere que cada pessoa pertence e é influenciada por muitas culturas" (raça, etnia, religião, sexo, estado civil, orientação sexual, profissão, idade, região geográfica, estatuto sócio-económico) e que, ao longo da vida, pode mudar de grupo cultural, o que implica uma mudança nos seus interesses e necessidades básicos. Uma vez que "as percepções, expectativas, condutas e modelos de comunicação têm a sua raiz na cultura", é essencial saber se as partes envolvidas num conflito têm culturas similares, ou muito diferentes, a fim de determinar de que modo esse facto pode afectá-lo. "Compreender os códigos culturais do outro (linguagem, arte, tradições e condutas) é um passo essencial tanto para a prevenção como para a resolução de conflitos" (o.c.p.50).

Identificadas as *origens*, isto é, quem está envolvido, é necessário descobrir os motivos por que surgiu o conflito; quais são as suas *fontes*, as suas características gerais, ou "o conteúdo da oposição" (o.c.pp.50-52). A fim de facilitar a identificação das *fontes* do conflito, muitos autores têm sugerido várias categorizações. **Girard & Koch** (o.c.pp.51-52) apresentam alguns exemplos, nomeadamente:

- Tichy (1983) apoiando-se na teoria das organizações, sugere três fontes de conflito: técnica (gestão dos recursos tendo em vista a produção), política (sistema de atribuição de prémios e castigos) e cultural (normas e valores subjacentes).

- Wall (1985) também com base na teoria das organizações, distribui as fontes do conflito por três categorias: a interdependência, as diferenças de objectivos e as diferenças de percepções.

- Christopher Moore (1986), por sua vez, definiu cinco categorias: conflitos relacionais, de valores, de dados, de interesses e de estruturas.

- Schrumpf, Crawford & Usadel (1991), com base na teoria do controle de William Glasser (1984), categorizaram os conflitos em quatro necessidades psicológicas: a necessidade de pertencer, a necessidade de poder, a necessidade de liberdade e a necessidade de divertir-se.

Girard & Koch (o.c.p.52) consideram que qualquer destas categorizações tem as suas vantagens e pode contribuir para "uma visão mais profunda acerca da complexidade, dos possíveis pontos de intervenção, das estratégias e resoluções" dos conflitos.

Identificar o *tipo* de conflito é mais um importante passo no sentido da sua resolução (o.c.pp.52-54). Nesse sentido, as autoras referem as tipologias sugeridas por **Deutsch** (1973), **Tichy** (1983) e **Moore** (1986).

A tipologia de **Deutsch** é bastante pormenorizada, englobando seis categorias, acompanhadas de várias questões, cujo objectivo é facilitar a análise dos conflitos: o conflito é *verídico* ? (existe objectivamente?; quais as probabilidades de ser resolvido com facilidade?); o conflito é *contingente*? (depende de circunstâncias que se podem modificar com facilidade?); o conflito está *deslocado*? (o conflito expresso é diferente do conflito central?); o conflito está *mal atribuído*? (o conflito expressa-se entre partes que não correspondem?); o conflito está *latente*? (existe, mas não se manifesta?); o conflito é *falso* ? (baseia-se num mal-entendido, ou numa percepção incorrecta?). Por sua vez, **Tichy** (1983) faz corresponder os tipos de conflitos às fontes, devendo aqueles ser

resolvidos dentro dos campos específicos em que estão integrados: técnico, político, ou cultural. Segundo **Moore** (1986) existem dois tipos básicos de conflitos: os conflitos desnecessários (com origem em problemas de comunicação e de percepção, como é o caso dos conflitos de relação, de valores e de dados, que podem desaparecer, melhorando a comunicação) e os conflitos genuínos (com origem em diferenças mais concretas, como é o caso dos conflitos de interesses e estruturais, cuja resolução é mais difícil e exige outras estratégias, para além de melhorar a comunicação).

Girard & Koch (o.c.p.54) consideram qualquer destas tipologias muito útil, porque todas contribuem para clarificar o conflito, facilitando a selecção das estratégias mais adequadas para a sua solução.

As *crenças* (o.c.p.54-56) apontam para o que pensam as partes envolvidas no conflito acerca das alternativas de resolução (perspectiva competitiva: "eu ganho, tu perdes" ou perspectiva cooperativa, em que ambas as partes fazem algumas cedências, para chegarem a um acordo satisfatório). As autoras salientam que "a gama de alternativas de resolução aceites, compreendidas, ou valorizadas pelos participantes, é um factor importante para a compreensão de como se expressa e desenvolve um conflito" (o.c.p.54). Por outro lado, saber o que cada uma das partes pensa acerca do modo de resolver os conflitos é uma pista valiosa para encontrar as estratégias de intervenção adequadas.

Girard & Koch (o.c.p.55) salientam, ainda, a importância da *cultura* das partes envolvidas num conflito e da *cultura* do meio envolvente nas suas *crenças*, que influenciam o modo de resolvê-lo e acrescentam: "Conceitos culturais relativos à honra, à vergonha, à lealdade, à privacidade, à autoridade ou à obediência, entre outros, podem ter uma influência importante na determinação do que ambas as partes consideram ser um resultado satisfatório".

Deste ponto de vista, as escolas são organizações particularmente sensíveis, pois além de possuírem uma *cultura* própria - geralmente baseada na obediência à autoridade e no respeito pelas regras - acolhem crianças, adolescentes, jovens e adultos com *culturas* muito diversificadas, em função do género, idade, raça, etnia, religião, profissão, local de residência, estatuto sócio-económico, etc. Assim, no momento de procurar estratégias para resolver eventuais conflitos, é necessário ter em conta todas estas variáveis, para determinar quais as suas *origens*, *fontes*, *tipos* e prováveis *crenças* dos envolvidos.

No caso em que estão envolvidos os alunos (conflitos entre pares, ou com os adultos) as autoras chamam a atenção para o facto das "culturas juvenis" terem atitudes e crenças próprias face aos conflitos (o.c.p.56), que devem ser tidas em consideração.

As *posturas* das partes (o.c. pp.56-61) são a última área a considerar, quando se procede à análise de um conflito. Nesta fase, é necessário identificar o que poderá proporcionar-lhes satisfação; quais as exigências que fazem para que o conflito fique resolvido. **Girard & Koch** (o.c.pp.56-58) sugerem a consideração de três factores, que contribuem para a postura geral das partes, nomeadamente: as suas *posições*, *interesses* e *necessidades*. As *posições* correspondem às posturas que as partes assumem, na fase inicial do conflito e revelam as suas crenças e desejos, que embora possam ser confrontadas e questionadas, não permitem avanços muito significativos na resolução do conflito. Os *interesses* são o contexto em que as *posições* se encontram e estão geralmente menos sujeitos a contestação e até podem convergir, permitindo, assim, avançar na descoberta de interesses comuns, que podem ser satisfeitos a contento de ambas as partes. As *necessidades* são um contexto, ainda mais amplo, em que se situam os interesses e o seu reconhecimento é um momento fundamental para se chegar à resolução do conflito. Recordando as necessidades humanas básicas, decorrentes da teoria de **Glasser** (1984): pertencer, ter poder, ter liberdade e divertir-se, **Girard & Koch** (o.c.p.59) referem, ainda, a hierarquia de necessidades de **Maslow** (1968), que vão do plano físico ao transcendente e as necessidades psicológicas dos grupos identificadas por **Diamond** (1994): a identidade, a segurança, a vitalidade e comunidade. Depois de determinadas as *origens*, *fontes*, *tipos* e *crenças* subjacentes ao conflito que divide as partes, torna-se relativamente fácil identificar as suas necessidades básicas e encontrar pontos comuns, a partir dos quais é possível resolver o conflito de uma forma positiva. "Compreender o papel e a natureza das necessidades, dos interesses e das posições é uma componente importante da análise", afirmam as autoras (o.c. p.59).

Assim, podemos concluir que, embora do ponto de vista do senso comum, o conflito seja considerado uma ocorrência negativa, que deve ser evitada, porque causa desequilíbrios nas pessoas, nos grupos e nas organizações, actualmente, muitos autores consideram que pode ser útil e ter resultados positivos, como factor de motivação e de desenvolvimento de competências relacionais como a comunicação, a tolerância, a empatia, a

escuta activa, a assertividade e a criatividade, entre outras. Tudo depende do modo como é enfrentado e resolvido: de forma positiva, ou negativa.

Carrilho, **Scholten** & **Rosa** (2006: 179-188) descrevem quatro formas de responder aos conflitos, que conduzem a resultados completamente diferentes, nomeadamente: evitação, acomodação, competição e acordo.

- **Evitação** – O conflito é fechado, não declarado e, por isso, não há solução. Uma das partes comporta-se de uma forma extremamente passiva e não deixa que o conflito se manifeste, por medo, receio, valores ou convicções; a outra parte desconhece a existência do conflito.

- **Acomodação** – O conflito é aberto, declarado, expresso e a solução é: um ganha e o outro perde. A parte perdedora revela desinteresse, passividade, resignação externa, embora intimamente sinta revolta, ressentimento e perda de auto-estima. A parte ganhadora beneficia da passividade da outra parte e considera que o problema foi resolvido a seu favor.

- **Competição** – O conflito é aberto, expresso e conhecido, mas entra-se num círculo vicioso, em que as duas partes querem ganhar, e quando uma ganha a outra perde. Os dois lados brigam entre si, revelando falta de empatia, pois cada um defende exclusivamente os seus próprios interesses. É um conflito auto centrado, que provoca brigas constantes e elevados níveis de *stress*, podendo exigir uma solução arbitral externa.

- **Acordo** – O conflito é aberto, expresso e conhecido e as duas partes formam uma parceria para procurar soluções que contemplem os pontos de vista diferentes, revelando maturidade, empatia e capacidade de participar proactivamente na compreensão das múltiplas facetas dos problemas, na busca de soluções comuns e na sua implementação. Não há vencidos, porque ambas as partes são vencedoras. Esta forma de resolver os conflitos é positiva e proporciona um aumento da auto-estima, o comprometimento mútuo e a união; fortalece as pessoas e facilita a resolução de futuros conflitos.

A evitação, a acomodação e a competição são abordagens inadequadas, que apenas conseguem falsas soluções para os conflitos. Os conflitos não ficam resolvidos; apenas latentes e, mais tarde, ou mais cedo, reaparecerão reforçados. O acordo é a única forma adequado, porque permite encontrar uma solução positiva, que resolve, de facto, o conflito, a contento da ambas as partes.

Acrescentamos uma quinta forma de abordar os conflitos: o confronto violento, que parece cada vez mais generalizado, tanto a nível das relações entre indivíduos, como a nível dos grupos e até das nações. Nesta abordagem, a parte mais forte impõe a sua vontade à parte mais fraca, que não tem possibilidades de lhe opor resistência. Além de não resolver os conflitos, esta abordagem é particularmente negativa, porque dá origem a comportamentos abusivos e violentos, no mais completo desrespeito pelos valores e direitos humanos.

Em suma: A investigação actual tende a considerar o conflito como uma ocorrência natural e normal, que resulta necessariamente das interacções que se estabelecem, no dia a dia, entre pessoas de *culturas* diferentes, com conhecimentos, experiências, valores, crenças, estatutos, interesses e objectivos diferentes.

O conflito, em si, não é positivo nem negativo; tudo depende da forma como é enfrentado e resolvido. Quando é bem resolvido, permite identificar e ultrapassar problemas latentes, libertar as tensões, melhorar a comunicação entre as pessoas, aumentar a auto-estima e a motivação, proporcionando alegria, bem-estar e a produtividade aumenta. Quando é mal resolvido, contribui para o agravamento dos problemas existentes e pode tornar-se crónico; aumentam as tensões e surge um clima de suspeição e de desconfiança entre os indivíduos, podendo espalhar-se a todo o grupo e à organização. Os relacionamentos deterioram-se, surgem situações de *stress*, mal-estar, sentimentos de dor e, por fim, doenças, absentismo e redução da produtividade.

Como salientam **Bernadette Bayada *et al***. (1999:9) “Reduzir a violência não é reduzir o conflito, ou negá-lo; é elaborar métodos que ajudam à resolução positiva dos conflitos”.

Abordámos os pontos de vista de vários autores acerca do que caracteriza os conflitos, como se desenvolvem e quais os factores a ter em conta para os resolver de forma criativa. A resolução depende do modo como as partes envolvidas percepcionam o conflito, os interesses e as necessidades uma da outra e da sua capacidade de encontrar uma solução comum, satisfatória para ambas. A capacidade de comunicação, a escuta activa e a assertividade são competências essenciais em todo o processo.

Quando abordado de forma positiva, o conflito pode ser factor de progresso, para os indivíduos, para os grupos e para as organizações.

Como afirma o Professor **Gonzalo Serrano** no Prefácio à obra de Pedro Cunha "Conflito e Negociação" (2001:12): " O progresso é impossível sem a mudança e por detrás de toda a mudança sempre há um Conflito, mais ou menos explícito, mais ou menos percebido como tal, mas irremediavelmente, Conflito."

2.2. Os Conceitos de Disciplina/Indisciplina

Embora o objecto do nosso estudo não seja especificamente a indisciplina escolar, consideramos pertinente abordá-la, muito sucintamente, por dois motivos: em primeiro lugar, a indefinição do conceito de que resulta, por vezes, uma certa confusão com "conflito" e "violência"; em segundo lugar, a omnipresença da indisciplina nas escolas e o seu agravamento progressivo que determinam a uma incontestável influência no seu *clima*, como já foi referido.

A respeito do conceito de indisciplina, **Vale & Costa** (1994: 256) salientam que nos situamos "num terreno em que as fronteiras são ténues e extremamente lábeis, principalmente porque mediadas por variáveis de um enorme idiossincrasismo."

Abordámos este conceito procurando descrevê-lo a partir de várias definições que comporta; em seguida, enumerámos os comportamentos que costumam ser incluídos na categoria de "indisciplina"; caracterizámos, muito brevemente, o tipo de alunos que mais frequentemente apresentam esse tipo de comportamentos, por fim, fizemos referência a diversos factores que podem estar na sua origem.

Segundo **Maria Teresa Estrela** (1992:9) a indisciplina é "um dos problemas mais difíceis e aliciantes com que se defrontam actualmente as escolas dos países ocidentais."

Embora o "Estudo IPSSO 2000" tenha demonstrado que a indisciplina não era, à data, e em Portugal, o principal responsável pelo *stress* docente, outros autores consideram-na como um importante factor de *stress*, angústia, preocupação e mal-estar dos professores, opinião que é partilhada por **Ivo Domingues** (1992:153; 1995:7) e **Saúl Neves de Jesus** (2001:9-10), entre outros.

A abordagem desta problemática não é fácil devido à sua extrema complexidade, a começar pela definição do conceito pois, como afirmam **Vale & Costa** (1998:10) essa foi a maior dificuldade que tiveram de enfrentar, logo desde o início do seu estudo e explicitam: "Um olhar pela literatura (...) confirma a existência de fronteiras muito ténues entre (...) conceitos ou domínios, onde intervêm variáveis individuais, do meio e

da própria situação". **Amado & Freire** (2002: 7), por seu lado, referem a "amplitude de conceitos".

Daniel Sampaio (1998:5), por outro lado, salienta que "para se compreender o que é indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para *aquelas* pessoas, *naquele* contexto" (em itálico no original).

Maria Teresa Estrela (1992:83) refere as dificuldades dessa tarefa, pois "as visões diferentes dos fenómenos da disciplina / indisciplina começam por se manifestar a nível dos próprios conceitos utilizados na investigação e, consequentemente, reflectem-se na concepção das suas causas e do seu possível tratamento".

Recorrendo ao "Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa" de José Pedro Machado (1987: 821-822) verificamos que a palavra "disciplina" tem a sua origem no termo latino *disciplina* e apresenta uma multiplicidade de sentidos: "acto de aprender, de se instruir; ensino, educação, formação, disciplina, escola; educação, formação (militar); princípios, regras de vida; organização política, constituição". Segundo o "Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa" (2001: 1270) "disciplina" é definida como sinónimo de "organização", e antónimo de "indisciplina" e de "anarquia", podendo aplicar-se em diversas áreas e contextos. Num sentido mais abstracto, "disciplina" é "um conjunto de leis ou ordens", que impõem determinadas práticas; mais concretamente é entendida como uma "prática que consiste em fazer obedecer a regras rígidas de comportamento e em castigar quem não as seguir". Nesta acepção, "disciplina" torna-se sinónimo de "condicionamento", "restrição" e significa um "sistema de limites ou de parâmetros que regulam determinada actividade" e pode ser aplicada a diversos contextos: podemos considerar "a disciplina de voto", no contexto político-partidário; "a disciplina militar", com o seu código próprio; no âmbito do Direito, é um conjunto de disposições, ou normas, que regem certas classes, como a da magistratura, dos funcionários públicos, etc; a "disciplina escolar", que constitui um dos temas mais importantes e delicados em relação à organização pedagógica.

Neste sentido, **Maria Teresa Estrela** (1992, 17-18) salienta que "As regras e o tipo de obediência que elas postulam são relativas a uma dada colectividade, vivendo num determinado tempo histórico, e aos corpos sociais que nela existem" No entanto, acrescenta que "Embora cada tipo de disciplina tenha a sua especificidade, todos eles se ins-

crevem num fundo ético de carácter social que é resultante de uma certa mundivivência, concorrendo para a harmonia social".

Mas a palavra "disciplina" pode ser usada noutros sentidos. Voltando ao "Dicionário da Academia" e passando para um plano pessoal, isto é, no que respeita à resposta individual às normas impostas pela "disciplina" (em qualquer contexto) a palavra é sinónimo de "respeito", "submissão" e define-se como "obediência ao conjunto de regras que definem a legitimidade de um comportamento", ou como "capacidade de se comportar, ou de trabalhar de modo controlado, o que envolve força de vontade para obedecer a um determinado número de regras". Assim, a disciplina não é apenas um conjunto de regras exteriores ao indivíduo, que lhe são impostas por uma instância superior, que o transcende, mas implica a sua adesão e deixa-lhe um certo espaço à liberdade de cumpri-las, ou não.

Num sentido ainda mais restrito, "disciplina" significa "estudo, ciência; cada uma das matérias leccionadas, nos estabelecimentos de ensino. Finalmente, designa-se por "disciplina" uma "corda, cordão, ou correias usadas pelos membros de certas ordens religiosas para se açoitam e mortificarem; ou para castigar alguém, assumindo, assim, o significado de "castigo", "mortificação", "penitência", "tormento", "suplício", "expiação".

Em suma: o termo "disciplina" distingue-se pela sua marcada polissemia. Além de designar um ramo do conhecimento ou matéria de estudo, foi assumindo diferentes significados, nomeadamente: norma moral, regra de conduta destinada a impor a ordem numa colectividade; obediência a essa regra; punição; dor, instrumento de punição. Esses sentidos tendem a interpenetrar-se, de modo que, actualmente, quando falamos de "disciplina", não só evocamos as regras e as imposições que dela recorrem, como as sanções ligadas aos desvios e o sofrimento que elas originam; por isso, é-lhe por vezes atribuída uma conotação negativa.

O significado do termo "disciplina" vai, portanto, de uma acepção abstracta ("conjunto de leis ou ordens") até ao objecto concreto usado, eventualmente, para punir os desviantes.

Neste ponto, insere-se o conceito de "indisciplina", que segundo o "Dicionário da Academia" (2001:2082) é sinónimo de "desordem" e significa, num âmbito mais abstracto, "falta de ordem ou de regras estabelecidas; falta de disciplina". Mais concreta-

mente, refere-se a um "acto que viola regras estabelecidas" e é sinónimo de "desobediência", "rebeldia". Finalmente, quanto à resposta individual às normas impostas pela "disciplina", a "indisciplina" torna-se sinónimo de "desarrumação", "desordem", "desorganização" e significa "falta de capacidade para agir de uma forma lógica, metódica e organizada". Assim, todos os actos que violam as regras estabelecidas, a desobediência, a rebeldia constituem-se em indisciplina.

Na mesma linha, segundo **Maria Teresa Estrela** (1992:17) "o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas".

Com a mesma raiz da palavra "discípulo", usada no sentido de "pessoa que recebe instrução", a "disciplina" e a "indisciplina" estão tradicionalmente ligadas aos conceitos de "aprendizagem", "instrução", "ensino", "educação", "formação", "escola". Durante séculos, a escola impôs uma disciplina autoritária, brutal e dogmática, que procurava dominar o aluno, mais que educá-lo; tendia a castigar as faltas, mais que preveni-las e a violação das regras era punida com o maior rigor e sem discussão.

O sociólogo e filósofo francês **Émile Durkheim** (1858-1917) é um dos mais famosos adeptos deste tipo de disciplina, tendo em vista a socialização das crianças. Defensor da existência de uma "Consciência Colectiva", parte do princípio de que o Homem só se tornou humano, isto é, deixou de ser um animal, porque se socializou; aprendeu os hábitos e os costumes do seu grupo social e passou a agir em conformidade, tornando possível o convívio com os seus semelhantes. A "Consciência Colectiva" formou-se ao longo do processo de socialização e o seu papel é indicar-nos como devemos ser, sentir e comportar-nos. Assim, a religião, o sistema educativo e a moralidade nascem e desenvolvem-se a partir da "Consciência Colectiva", que exerce pressão sobre os indivíduos, tornando coercivas as normas de conduta social. Qualquer alteração afecta toda a sociedade, porque tudo está interligado.

Para proteger a sociedade de alterações nefastas, **Durkheim** criou o conceito de "instituição social" (governo, família, escola, forças policiais) um conjunto de regras e comportamentos padronizados, reconhecidos e sancionados pela sociedade, que permitem manter a organização do grupo e satisfazer as necessidades dos seus elementos.

Uma sociedade sem regras claras, entrará "em estado de anomia", sem valores nem limites, conduzindo os indivíduos ao desespero, à criminalidade e ao suicídio, constituindo este último um dos temas especificamente abordados pelo sociólogo francês (1897).

Nesta perspectiva, as crianças são seres caracterizados pela "ausência", uma vez que, por natureza, lhes faltam as condutas adequadas à convivência social. O processo recomendado para neutralizar a sua "má" natureza é a educação, ministrada pelas instituições sociais (família, escola) que permite transformá-las, por meio da socialização, em seres sociais e morais. A disciplina desempenha uma importância fundamental no processo de socialização, porque comporta os mecanismos de regularidade, autoridade, limite, punição, culpa e recompensa. A regularidade e a autoridade definem os limites; as punições e as recompensas garantem o respeito pelas regras.

Durkheim dá um especial relevo à punição, que deve ser pública e desempenhar um duplo papel: reparar as faltas cometidas pelos transgressores e dar satisfação aos que cumprem as regras. Estes últimos poderão ser recompensados, se bem que neste processo a recompensa é menos significativa do que a punição.

Embora muitos dos conceitos de Durkheim sejam inaceitáveis, nos nossos dias, pensamos que alguns deveriam ser considerados (com as devidas adaptações ao contexto actual) nomeadamente:

- Os perigos de uma sociedade sem regras nem valores que, tal como aconteceu no século XIX, são bem visíveis, actualmente.

- A importância da socialização no processo educativo das crianças e dos jovens, entendendo por socialização a interiorização das regras básicas, que tornam possível a vida em sociedade, como as que estabelecem uma comunicação adequada aos contextos e aos receptores, o respeito pelos outros e pelos seus direitos, a tolerância e a aceitação das diferenças, a empatia, a solidariedade.

- A relevância de instituições como a família e a escola na socialização e educação das crianças e dos jovens. Tanto a família como a escola parecem ter-se demitido da sua função educativa e, como refere **Daniel Sampaio** (1994:245) "(...) o futuro de cada um resulta do que foi capaz de obter da sua família e do resultado da sua educação. Se não podemos ter filhos do silêncio, não podemos ter alunos do vazio".

- O reconhecimento do papel que a disciplina desempenha em todo o processo, entendendo por disciplina, os processos de interiorização de regras e valores que devem orientar os alunos, bem como os processos de correcção que visam restabelecer a regra violada (Estrela, 1992).

Na nossa opinião, a disciplina enquanto regime de ordem, que convém ao funcionamento regular de qualquer organização, implica o cumprimento de normas estabelecidas. O modo de estabelecer essas regras, quem participa na sua elaboração e as estratégias utilizadas para as divulgar e implementar, são discutíveis, mas é um facto, geralmente reconhecido, de que elas têm de existir.

Nesse sentido, **Amado & Freire** (2002:7) salientam que:

> "Na escola, como em qualquer estrutura social, os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade dos seus elementos se nortearem por regras e normas de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-turma e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis".

A indisciplina dos alunos, segundo **Maria Silva** (2001: 9) "remete para a violação de normas estabelecidas o que, em contexto escolar, impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem." Na mesma linha, **Saúl Neves de Jesus** (1999: 31) salienta que os comportamentos e atitudes dos alunos incluídos na categoria de indisciplina escolar, se "apresentam como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar." Estas duas últimas definições restringem os efeitos negativos da indisciplina a um contexto espácio-temporal específico e limitado: a sala de aulas.

Por seu lado, **Feliciano Veiga** (1995:12) que designa a violação de normas estabelecidas por "disrupção escolar", define-a como "a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola", alargando, deste modo, os seus efeitos a toda a escola. **Casamayor** (2000:20) acrescenta: "Por indisciplina entendemos também as atitudes e os comportamentos que vão contra as regras pactuadas, as normas do jogo, do código de conduta que a escola adoptou para cumprir a sua missão principal: educar e instruir".

Os conceitos de disciplina/indisciplina estão, portanto, relacionados com o cumprimento/não cumprimento das normas ou regras. Mas que regras?

Daniel Sampaio (1998:5) aponta para a necessidade de reflectirmos sobre os vários tipos de regras e distingue:

- As "regras formais", provenientes do Ministério da Educação, emanadas através decretos e portarias, com o objectivo de regular o funcionamento global do sistema educativo. Segundo o autor, este tipo de regras tem vantagens e desvantagens. A principal vantagem é serem escritas e, portanto, fáceis de consultar, em caso de dúvida; a principal desvantagem é a existência de "um emaranhado de dispositivos legais, nem sempre coerentes", decorrentes das sucessivas mudanças ministeriais, que tornam a sua aplicação difícil (*ibidem*).

- As regras "não formais" elaboradas pelas escolas, com diversos objectivos, como por exemplo, explicitar as normas gerais ou resolver problemas específicos do estabelecimento de ensino.

O autor alerta para a importância do modo como as regras "não formais" são elaboradas e implementadas. São elaboradas pelos órgãos de gestão e impostos à comunidade educativa, ou são sujeitas a uma discussão prévia, com a intervenção dos vários elementos da comunidade? São "normas avulsas", ou estão integradas no Regulamento Interno da Escola? Quanto à implementação, é necessário assegurar a existência de um "consenso mínimo para as pôr em prática".

A aceitação das regras por parte dos alunos e também de alguns professores nem sempre é pacífica. Tanto uns como outros podem interpretá-las à sua maneira ou, simplesmente, optarem por não as cumprir, porque não concordam com elas; porque as consideram exageradas, ou por qualquer outra razão. São sobejamente conhecidas situações em que o Regulamento Interno da Escola proíbe um determinado comportamento (por exemplo, mascar pastilhas elásticas, na aula) e os alunos acabam por se aperceber que com determinados professores podem fazê-lo e com outros, não.

Por isso, **Saúl Neves de Jesus** (1999: 35) recorda que "a existência de regras implica a cooperação entre os professores de uma mesma escola, para troca de experiências, definição de perspectivas de intervenção e encontrar consensos quanto aos comportamentos que devem ser considerados de indisciplina". Mas para haver consenso é "necessário que os professores se reúnam para encontrar consensos e definir regras claras sobre os comportamentos aceitáveis e os não aceitáveis" (o.c., p.36).

O mesmo autor acrescenta ainda uma referência à necessidade de "construir linhas de actuação face a incumprimentos dessas regras pelos alunos", embora as estratégias possam variar, de professor para professor, "pois não há uma estratégia ideal para a resolução de problemas, podendo umas estratégias resultar com alguns professores, em certas situações, mas não com outros" (*ibidem*).

A indisciplina, enquanto incumprimento de regras, pode manifestar-se de vários modos. **João Amado** (2001: 41) e **Amado & Freire** (2002) propõem uma divisão das manifestações da indisciplina dos alunos em três níveis, nomeadamente:

- Primeiro nível – "Desvio às regras de trabalho na aula", que inclui "comportamentos que (...) se traduzem no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula (...) trata-se do incumprimento de um conjunto de "exigências instrumentais" indispensáveis à consecução dos objectivos definidos pelo professor para determinada aula (Amado & Freire, 2002:9). Os comportamentos deste primeiro nível são considerados "indisciplina", porque causam "perturbação ao "bom funcionamento" da aula e faltam ao "compromisso" que "obriga" os alunos a cumprirem os "rituais" e a participarem, com empenho, nas actividades para que são solicitados pelo professor (*ibidem*).

Neste nível, os comportamentos desviantes podem assumir diversas formas, conforme a sua finalidade: falta de assiduidade ou de pontualidade; falta de material; actividades fora da tarefa proposta pelo professor; risos/sorrisos, olhares, gestos e movimentos; brincadeiras; posturas incorrectas; deslocações não autorizadas na sala, etc. (o.c., pp. 37-48).

De acordo com vários estudos, os comportamentos deste nível ocorrem com muito maior frequência que os de qualquer dos outros níveis (Amado, 1989; Freire, 2001; Vicente, Santos & Simões, 2002; Oliveira, 2002, *in* Amado & Freire, 2002: 17).

Os autores apresentam uma explicação possível para este tipo de comportamentos decorrente da falta de explicitação das regras e valores subjacentes, que fazem parte da "cultura da escola" e que se crê já estarem interiorizadas pelos alunos, o que nem sempre acontece. Taveira (1990, *in* Caeiro & Delgado, 2005:17) identificou "a existência de alguma indefinição de normas relativas à disciplina" entre os alunos do 2º ciclo do ensino básico.

Na mesma linha, **Silva** (2001: 15) acrescenta que a "ausência de comunicação de regras entre os professores, a inconsistência na sua aplicação e a ambiguidade que muitas delas encerram" contribuem para a ocorrência de comportamentos indisciplinados.

- Segundo nível – "A indisciplina perturbadora das relações entre pares" (Amado & Freire, 2002: 49-68). Embora os comportamentos deste nível possam assumir contornos mais graves que os do nível anterior, "as relações entre pares constituem um aspecto fundamental do desenvolvimento socioemocional e sociocognitivo da criança e do adolescente, contribuindo de forma decisiva para a construção social do conhecimento, para o conhecimento de si próprio e dos outros" (Amado & Freire, 2002:49). É o que acontece normalmente, uma vez que "a maior parte das crianças e dos adolescentes desenvolve relações amigáveis com os seus colegas durante a maior parte do tempo em que se encontram na escola" (Amado & Freire, 2002: 50). Assim, quando se verificam "situações de agressão ocasional ou sistemática ocorrem durante períodos de curta duração e apenas uma minoria de alunos está envolvida num número elevado de situações de agressividade" (*ibidem*). Os autores incluem neste nível "o fenómeno particular dos maus tratos entre iguais", geralmente designado por *bullying* (o.c.,pp.54-60).

- Terceiro nível – "Problemas da relação professor-aluno", que "põem em causa a dignidade do professor como profissional e como pessoa" e "aonde os conflitos e as relações de poder melhor se desenham e ganham corpo, constituindo-se como verdadeira oposição à autoridade institucional do professor" (Amado & Freire, 2002: 69). Neste nível, os comportamentos desviantes podem assumir diversas formas, conforme a sua finalidade: agressões físicas, ameaças, insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplicas à acção disciplinadora, desobediência, desvio-dano à propriedade do professor e da instituição (o.c., p.70).

Quanto ao tipo de alunos que infringe as regras da aula, ou da escola, Amado & Freire (2002:17) baseados nas pesquisas de João Amado (1989) enumeram algumas características comuns, nomeadamente:

- Em todos os níveis, os incidentes são quase sempre provocados por rapazes.

- Os alunos com doze ou treze anos e os que frequentam o sétimo ano de escolaridade provocam, essencialmente, incidentes do segundo nível, a que se seguem os de primeiro nível.

- Os alunos do oitavo ano provocam menos incidentes que os do sétimo ano e, quando o fazem, são predominantemente do primeiro nível.

Quanto ao tipo de professores em cujas aulas ocorrem situações de indisciplina, **Amado & Freire**, citando os trabalhos de vários autores (Estrela, 1986; Brito, 1986; Mendes, 1994; Amado, 1998, 2001; Freire, 2001; Oliveira, 2002, *in* Amado & Freire, 2002: 21) concluem que a indisciplina do primeiro nível "se verifica com todos os professores, embora (...) em graus e frequências diversas e em função de certas variáveis" como o género, as qualificações / experiência profissional (até certo ponto) e outros factores de ordem subjectiva e pessoal, como o tipo de interacções que se estabelecem.

A este respeito, **Silva** (1990:6) alerta que não há "receitas". A gestão da indisciplina e das relações interpessoais na sala de aula constitui para os professores, um constante desafio.

A propósito da influência das qualificações dos professores na disciplina/ indisciplina dos alunos, escreveu **Hannah Arendt** (1992: 239)

> "Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, a sua autoridade assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os pormenores e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo."

A generalidade dos investigadores, que abordaram o problema da indisciplina, é de opinião que, embora ela tenha existido nas escolas desde sempre (Estrela, 1986:31), actualmente assume contornos preocupantes, devido ao aumento da frequência dos incidentes e também da sua gravidade (Curto, 1998:13; Veiga, 2001:13).

A literatura refere vários de factores, dos quais salientamos:

- Factores de ordem individual – a personalidade do aluno, o estádio de desenvolvimento, necessidade de chamar a atenção (Caeiro & Delgado, 2005:16), o autoconceito (Veiga, 1995; Amado & Freire, 2002: 81), o insucesso escolar (Veiga, 1995; Amado, 1989, 1998; Freire, 2001; Amado & Freire, 2002), o projecto de vida (Amado, 2001; Amado & Freire, 2002: 84), distúrbios de comportamento (Amado & Freire, 2002: 85) e dificuldades de aprendizagem (Amado & Freire, 2002: 86)

- Factores familiares – a atmosfera familiar, o estilo parental o abandono familiar (Arendt, 1992; Amado, 2001; Amado & Freire, 2002: 86-87; Coimbra, 2003:39-41; Gonçalves, 2003: 97-142).

- Factores sociais – as alterações sociais (Coimbra, 2003:15-51), a globalização (Veiga, 2001:11), as desigualdades e a exclusão (Estrela, 1994; Amado & Freire, 2002: 89), o desrespeito pelos valores tradicionais, cultura juvenil delinquente (Sampaio, 1997, *in* Silva, 2001:16; Dubet, 2000:18, *in* Amado & Freire, 2002: 89; Veiga, 2001:11).

- Factores institucionais e pedagógicos – alargamento da escolaridade obrigatória (Caeiro & Delgado, 2005:16; Estrela, 1992, Silva, 2001:15), elevado número de alunos por turma, escolas superlotadas e mal apetrechadas, quanto a recursos materiais e humanos (Estrela, 1994; Caeiro & Delgado, 2005:16), relação professor-aluno (Estrela, 1994; Amado, 2001; Amado & Freire, 2002: 89; Caeiro & Delgado, 2005:19).

A questão da indisciplina é muitas vezes colocada de um ponto de vista negativo; produz efeitos negativos nos alunos e nos professores; é considerada um dos problemas mais graves da escola e o principal factor de *stress*, angústia, preocupação e mal-estar crescente dos professores.

Mas a indisciplina será sempre negativa ?

Um problema tão complexo como o da indisciplina deve ser abordado a partir de diferentes pontos de vista, tendo em conta a multiplicidade de *culturas* e, portanto, de conhecimentos, experiências, valores, crenças, estatutos, interesses e objectivos, em que pode ocorrer.

Para um adulto (professor, auxiliar da acção educativa, encarregado de educação) um comportamento contrário às regras estabelecidas pode ser considerado um delito, uma acção negativa, que deve ser punida, confundindo-se, por vezes, com violência; uma criança, por seu lado, pode encarar o mesmo acto como uma brincadeira, uma ocasião para se divertir, para procurar novos desafios, novas emoções, sem intenção de causar dano a terceiros; um adolescente, ou um jovem, pode recorrer à indisciplina para evidenciar a sua resistência à opressão, à injustiça, às desigualdades e às discriminações, ou exclusões; uma afirmação de identidade e exigência de beneficiar dos seus direitos. Nesse sentido, a indisciplina pode ser um acto positivo, criativo.

Por outro lado, a indisciplina deve ser entendida, tendo em conta os contextos espácio-temporais em que ocorre e as alterações que vão acontecendo nas sociedades, sobretudo os índices de permissividade.

A este respeito, **Daniel Sampaio** (1998:5) observa:

> "Muito provavelmente, a indisciplina no contexto escolar é irmã gémea de outros comportamentos de contestação juvenil; e a sua interpretação deve ser feita no sentido da busca de identidade que caracteriza muitas das acções adolescentes de hoje. Ser jovem não pode significar ser apático, aceitar sem discussão, obedecer sem reflexão - sempre assim foi, mas talvez hoje em dia seja imperioso que continue a ser."

2.3. Os Conceitos de Agressividade / Violência

À semelhança dos conceitos de "conflito" e de "disciplina/indisciplina" abordámos o conceito de "violência", procurando descrevê-lo a partir de várias definições que comporta; em seguida, enumerámos os comportamentos que costumam ser incluídos na categoria de "violência" e, por fim, fizemos referência a diversos factores que poderão estar na origem desses comportamentos.

No caso de alguns comportamentos dos alunos, por vezes, não é fácil distinguirmos se se trata de indisciplina, ou se entram no campo da violência, como é, por exemplo, o caso da agressividade, da disrupção e do *bullying*. **Costa & Vale** (1998:36) salientam: "No que se refere à investigação, as dificuldades surgem logo quando se quer definir o objecto de estudo, já que não são claras as diferenças entre comportamento agressivo, violência, *bullying*, comportamento disruptivo ou outros".

A mesma variedade de concepções que encontrámos para o termo indisciplina também se verifica para a violência. Esta diversidade justifica-se, até certo ponto, por duas razões: em primeiro lugar, porque o modo como este fenómeno é percepcionado varia, com o contexto espácio-temporal; em segundo lugar, porque cada indivíduo tende a entendê-lo de acordo com os seus valores e os valores da sua *cultura* (Vettenburg, 1998: 29).

Por outro lado, é preciso ter em conta, como já referimos, que a violência pode manifestar-se de uma forma explícita ou de uma forma implícita. No primeiro caso, quando se manifesta nas escolas, costuma ser rapidamente detectada, combatida e controlada por meio de punições. A violência implícita, pelo contrário, passa despercebida, é con-

fundida com indisciplina, ou é desvalorizada, por parecer uma ocorrência sem gravidade.

Visto que já abordámos, embora sucintamente, a disrupção escolar no ponto 2.2. deste capítulo e o *bullying* será desenvolvido no Capítulo II, vamos procurar, agora, distinguir os conceitos de "agressividade" e de "violência".

Recorrendo, mais uma vez, ao "Dicionário da Academia" (pp.129-130) verificamos que a palavra "agressividade", embora tenha, em geral, uma conotação negativa (acepções 1 e 2), pode ser entendida também, num sentido positivo (acepção 3).

Assim, por "agressividade" entende-se "1. Qualidade do que é hostil, violento; tendência instintiva ou capacidade para atacar, para agredir (ferir, destruir ou causar dano)", tornando-se sinónimo de "hostilidade", "provocação", "violência". 2. Em psicologia, é um "estado de irritabilidade nervosa muito avançado e que leva os doentes à violência contra aqueles que o rodeiam". "3. Capacidade de actuação e de afirmação (no sector empresarial); dinamismo, actividade, combatividade".

Fuensanta Ramírez (2001:3) utiliza o termo "agressividade" para designar "qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente", provocando dor e rejeição, sendo, portanto censurável. Segundo a mesma autora a agressividade caracteriza-se pela intencionalidade, pelo desejo de exprimir poder e domínio ou de impressionar os outros.

Fazendo uma abordagem clínica da "agressividade", com base em manuais de diagnóstico dos distúrbios mentais (OMS, 1992; APA, 1994), a mesma autora (2001:4) salienta que o comportamento agressivo se encontra integrado nos "distúrbios da personalidade" e, segundo a Associação Americana de Psicologia, designa-se por "distúrbio di-social", quando atribuído a crianças e adolescentes, para o distinguir do "distúrbio anti-social", que se verifica nos adultos. Nesta perspectiva, segundo a autora, o "distúrbio di-social" pode ser definido como "um padrão de comportamento repetitivo e persistente no qual se violam os direitos básicos de outras pessoas ou normas sociais importantes próprias da idade". Assim, a agressividade distingue-se do comportamento disruptivo pelo seu carácter repetitivo e persistente (cf. Costa & Vale, 1998:15). Por isso, a autora acrescenta que "para se poder falar de distúrbio di-social é necessário que se verifiquem, pelo menos três dos critérios definidos pela APA, durante um ano ou, pelo menos, um critério nos últimos seis meses" (*ibidem*). Deste ponto de vista a agressivi-

dade é considerada muito negativa e independentemente do contexto em que se verifique (em casa, na escola ou na comunidade) "provoca uma deterioração clinicamente significativa da actividade social, académica ou laboral" (*ibidem*).

Ramiréz (2001:9) referindo-se à obra de Erich Fromm "A Anatomia da Destrutividade Humana" de 1975, distingue, ainda, dois tipos de agressão: a "benigna", de raiz biológica, cuja função é a conservação da vida (por exemplo, o impulso de atacar ou de fugir, em situações de perigo) e a "maligna", que é exclusiva do ser humano e " se manifesta sob a forma da destrutividade e da crueldade".

Por outro lado, **Costa & Vale** (1998:15) referem que "são vários os autores que contextualizam a agressividade num quadro desenvolvimental (...); Berkovitz (1987) salienta o papel da agressividade na adolescência enquanto reforçadora de sentimentos de mestria, de domínio ou de reforço do ego".

Assim, no seu sentido negativo, um acto agressivo pode ter as mesmas consequências destrutivas do acto violento, sendo difícil distingui-los; no sentido positivo, remete a nível do inconsciente, para impulsos positivos de autodefesa ou, no campo da consciência, para qualidades pessoais como a autoconfiança, que permite agir com eficácia e reforçar o autoconceito e a auto-estima.

Mas a dificuldade em distinguir "agressividade" e "violência" torna-se particularmente evidente se considerarmos a classificação proposta pela Associação Americana de Psicologia para os comportamentos agressivos das crianças e dos adolescentes (Ramiréz, 200:4-5). A APA considera quatro grupos, cada um deles apresentando vários critérios nomeadamente:

- Grupo I: Comportamento agressivo que causa dano físico ou ameaças a outras pessoas ou animais (fanfarronices, ameaças ou intimidações, incitamento a brigas; porte e/ou uso de armas; manifestações de crueldade física, contra pessoas ou animais; roubo; assédio sexual com violação).

- Grupo II: Comportamento agressivo que causa a destruição da propriedade de outras pessoas, ou animais (fogo-posto ou destruição deliberada da propriedade alheia).

- Grupo III: Comportamentos fraudulentos ou roubo (violação de domicílios ou viaturas de outras pessoas; recurso a mentiras para obter bens, favores ou evitar obrigações; furto de objectos de valor).

- Grupo IV: Violações graves das normas (ausência do domicílio, durante a noite; fuga de casa, durante a noite, pelo menos duas vezes, ou uma vez, por um período longo de tempo; absentismo escolar, iniciado antes dos treze anos).

Como já foi referido, para serem considerados actos di-sociais, estas práticas têm que ser frequentes.

A Organização Mundial de Saúde alerta para o facto de se tratar de comportamentos que vão para além da simples "maldade" infantil ou rebeldia natural do adolescente.

Ramiréz (2001:7) acrescenta: " Como resulta claro (...) para ambas as associações, as condutas agressivas são um tipo de perturbação do comportamento e/ou da personalidade que transcende o próprio sujeito". E conclui: "Dada a dificuldade em definir o termo "agressividade", devido às suas conotações intrínsecas, a maioria dos estudos (...) fá-lo através das suas manifestações comportamentais. Mas (...) não podemos falar propriamente de uma "conduta agressiva" (...) pois existem várias formas de agressão".

Uma simples enumeração das diferentes teorias explicativas dos comportamentos agressivos é suficiente para demonstrar a complexidade da problemática e as controvérsias que tem gerado, na comunidade científica. **Mackal** (1983), segundo Ramiréz (2001:12) propõe uma classificação baseada no elemento considerado determinante no desencadear do comportamento agressivo. As diversas teorias são, assim, englobadas em seis grupos, nomeadamente:

- Teoria clássica da dor (perante um estímulo negativo, o indivíduo responde com agressividade).

- Teoria da frustração (perante um estado de privação, respondemos com agressividade).

- Teorias sociológicas (o fenómeno da agressão é uma forma de conduta colectiva).

- Teoria catártica (a agressividade é uma forma de libertar tensões acumuladas).

- Teoria etológica, ou do desenvolvimento instintivo (o ser humano está integrado numa cadeia filogenética e recebe, por hereditariedade, os estímulos agressivos das condutas de sub-espécies específicas).

- Teoria bioquímica ou genética (o comportamento agressivo produz-se em consequência de processos bioquímicos que ocorrem no interior do organismo).

Ramiréz (2001:25) conclui: "Definir o comportamento agressivo não é tarefa simples, pois este pode ser entendido de formas muito diversas. Tão-pouco a sua finalidade

é unívoca, já que, embora a sua característica mais saliente seja o desejo de ferir, por vezes, o motivo pode ser o desejo de sobressair, de exercer controlo e domínio e, até de ensinar ao outro o que é ou não permitido".

Em relação ao termo "violência" e, em particular, ao fenómeno da "violência na escola" **Costa & Vale** (1998:43) alertam para as dificuldades de ordem conceptual e de ordem metodológica que limitam, não só a sua definição e caracterização, como a identificação dos factores explicativos deste tipo de comportamentos.

Apesar destas dificuldades, procurámos, através de diversas fontes, encontrar alguns consensos, que nos servissem de ponto de partida e de orientação, ao longo do trabalho de campo, que realizámos.

Assim, de acordo com o "Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa" de José Pedro Machado (p.2311) a palavra "violência" tem a sua origem no termo latino *violentia* (radical *vis* = força) e apresenta vários sentidos: "violência, carácter violento, arrebatado, carácter feroz, indomável, força violenta"

Segundo o "Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa" (p. 3757) por "violência" entende-se: "1. Qualidade de violento. 2. Força física ou moral que se emprega abusivamente contra alguém ou contra um direito natural de outrém; acto violento (sinónimo de brutalidade). 3. Carácter do que denota recurso à força física ou moral (sinónimo de impetuosidade). 4. Força impetuosa (sinónimo de ímpeto). 5. Grande intensidade (sinónimo de veemência). 6. O que revela desumanidade (sinónimo de crueldade). 7. Constrangimento exercido sobre alguém para o obrigar a praticar, ou deixar de praticar determinada acção (sinónimo de coacção, opressão).

O termo "violência", tal como os outros conceitos que procurámos definir, apresenta conotações negativas (acepções 2, 6 e 7). As restantes apelam essencialmente às emoções e podem ser positivas, ou negativas, dependendo da natureza do acto que determinam.

Pereira & Pinto (2001:19) referem-se à violência num sentido negativo restrito: a criminalidade, caracterizada como uma transgressão repetida às regras. Nesse sentido, alguns autores hesitam em aplicar o termo violência à situação que se vive nas escolas devido, por um lado, à sua conotação negativa muito forte, por outro, à excessiva abrangência do conceito, que inclui a agressão física, a extorsão, as agressões verbais, o uso de palavrões, os empurrões, a troça e as humilhações. Como questiona **Debarbieux**

(2002:18) "usar o termo violência para descrever fenómenos altamente díspares não seria uma extrapolação abusiva e bastante anti-científica desse conceito? Essa abrangência excessiva parece tornar o conceito impensável, criando confusão semântica e léxica". Prefere designar as pequenas violências, ou as pequenas agressões que se repetem frequentemente, no dia a dia, como a falta de educação, o incumprimento das normas de boas maneiras ou da ordem estabelecida, por *incivilidades*, distinguindo-as, assim, dos comportamentos criminosos ou delinquentes.

Patrick Boumard (2006: 231), por seu lado, alerta para a necessidade de distinguirmos os conceitos de *transgressão* e *violência* uma vez que ocorrem em contextos diferentes. A "transgressão", "mais geral", estaria relacionada com o incumprimento de uma norma, não dando origem, necessariamente, a uma agressão. A "violência", pelo contrário, resulta de "uma forma particular de transgressão, que implica um ataque grave à integridade física ou moral de uma pessoa".

Já o sociólogo francês **François Dubet** (1998: 11) propõe uma divisão "entre vários tipos de violências e variados mecanismos de reprodução". Segundo este autor, devemos considerar as "três grandes lógicas" da violência, nomeadamente: o *desvio tolerado*, a *violência social* e as *violências anti-escolares*. No primeiro caso, estão incluídos os comportamentos que, apesar de proibidos, existem "momentos, locais e formas nos quais estas condutas proibidas podem ser transgredidas e nos quais é implicitamente salutar que esses interditos sejam infringidos". Para isso, torna-se necessário que "os actores sejam capazes de interpretar as transgressões e saibam quando o limite é ultrapassado." (o.c.,p.15). Quanto à *violência social*, refere-se a comportamentos que, embora praticados na escola, têm a sua origem fora da escola, causando à escola "problemas não escolares, problemas psicológicos e sociais que ela não tem capacidade para resolver" (o.c., p.19). Na lógica das *violências anti-escolares* estão incluídos actos como o vandalismo, as agressões verbais e físicas aos professores, praticadas pelos alunos e /ou pelos seus familiares e amigos. Segundo **Dubet** (o.c., p.20), estas são "as manifestações de violência mais traumatizantes", na medida em que, por um lado, "não é possível acusar a sociedade", por outro, as vítimas "têm maior dificuldade em admitir a sua lógica."

Por seu lado, o historiador **Jacques Dupâquier** (2000) na obra «La violence en milieu scolaire : enfants et adolescents en difficulté », com base numa pesquisa da Academia das Ciências Morais e Políticas, junto de pessoas ligadas à educação, em França,

passa em revista as principais manifestações da violência em contexto escolar e as medidas encontradas para combater esse fenómeno. O autor (2000: 8) considera que podemos falar em violência na escola, quando "se verifica uma *transgressão brutal da ordem escolar e das regras quotidianas da vida em sociedade*". E acrescenta: "a violência não se confunde com a agressividade, mas com as suas manifestações". A violência escolar "inclui várias formas e diversos graus, podendo ir da insolência à morte, passando pelo vandalismo e pela extorsão." Assim, entre as manifestações da violência escolar, salientam-se:

- Acções contra bens individuais (roubo, extorsão).

- Acções contra a propriedade colectiva (vandalismo, fogo-posto).

- Violência verbal ou moral, contra pessoas (alunos, professores e pessoal não docente).

- Violência física contra pessoas (alunos, professores e pessoal não docente).

Segundo **Dupâquier** (2000: 9) a violência escolar pode apresentar seis graus, nomeadamente:

- 1º Grau – Integra as ocorrências, na sala de aulas, resultantes do barulho produzido por alguns alunos com o objectivo de distrair os colegas ou pôr em causa a autoridade do professor.

- 2º Grau – Também ocorre na sala de aulas, mas envolve brigas entre alunos. Segundo Depâquier estas ocorrências "sempre existiram, mas tornam-se cada vez mais violentas e mesmo estruturais devido ao fenómeno dos *gangs*".

- 3º Grau - Abrange o absentismo sistemático e os actos de extorsão.

- 4º Grau - Inclui os comportamentos insolentes e provocatórios, dirigidos ao professor, que podem dar início a uma luta entre o professor e os alunos provocadores pelo controlo da aula.

- 5º Grau – Diz respeito ao vandalismo, que pode manifestar-se por vários comportamentos que vão desde os simples *Graffiti* até ao fogo-posto.

- 6º Grau – Abrange os actos de violência física contra pessoas e bens.

A diversidade de pontos de vista sobre o que deve ser considerado "violência na escola", tem dado origem a diferentes abordagens do problema, como salientam **Costa & Vale** (1998: 10-11): "Na área do que é globalmente considerado violência no contexto escolar" podemos encontrar "vários estudos e modelos explicativos que tomam

como ponto de partida diferentes objectos de análise", com designações diferentes, nomeadamente: "*vandalismo, bullying, agressividade, perturbações do comportamento ("conduct disorders"), passagens ao acto ("acting out"), comportamento de oposição ("oppositional behavior"), perturbação da atenção com hiperactividade ("attention deficit disorder with hiperactivity"), "comportamento delinquente", défice de competências ou factores de desenvolvimentais*" (em itálico no original).

A mesma diversidade de opiniões surge quando se procura encontrar uma explicação para a violência escolar, sendo apontados vários factores, que podem ir desde os comportamentais, relacionados principalmente com os próprios alunos, até uma causalidade multifatorial, em que surgem variáveis individuais, familiares, institucionais e outras, como o género e a idade (Costa & Vale, 1998: 28-32).

Daniel Sampaio, num artigo publicado no *Notícias Magazine* de 14 de Junho de 1998, refere factores individuais (biológicos) mas, sobretudo, factores familiares e sociais : "A violência das crianças e dos jovens compreende-se a partir da biografia do sujeito em discussão ". E acrescenta: "o facto mais importante para podermos prever um adolescente ou adulto violento é termos descoberto a sua infância violenta". Embora salvaguardando o facto de que a violência infantil pode ter uma raiz biológica, o autor afirma que "na maior parte das vezes resulta de uma educação violenta. Essas crianças são negligenciadas, abusadas ou maltratadas e sofrem punições disciplinares humilhantes e/ou violentas". Quanto à sociedade, **Sampaio** salienta que, ainda hoje, existe "uma atitude ambivalente face à violência, particularmente no que diz respeito à violência sobre as crianças, uma vez que o castigo físico e a humilhação são socialmente aceites". Mas, para além dos maus tratos a que eventualmente estará sujeita, em casa, a criança está ainda exposta, no seu dia a dia, a outros tipos de violência, como no desporto e nos órgãos de comunicação social, sobretudo a televisão. "É que a banalização da violência mediatizada pode contribuir para a vulgarização da violência quotidiana" conclui o autor.

Isabel Fernandéz (2005:34-42) aponta factores exógenos à escola e factores endógenos. Nos primeiros, estão incluídos a estrutura social, com os seus problemas e contrastes; os meios de comunicação social, sobretudo a televisão, que transmite "um padrão passivo de violência como meio de resolver conflitos e adquirir poder" (o.c., p.36) e, finalmente, a família, que na qualidade de "primeiro modelo de socialização" das

crianças, muitas vezes falha na sua missão (famílias desestruturadas; violência familiar, rigor excessivo ou, pelo contrário, permissividade; falta de afecto e insegurança, etc) (o.c., pp.36-37). Quanto aos factores endógenos à escola, a autora aponta os que respeitam à própria instituição (crise de valores; má gestão dos espaços e dos tempos; desfasamento entre os objectivos e os contextos de aula; ênfase no rendimento dos alunos, sem ter em conta as diferenças individuais; inadequação dos valores culturais da escola às características étnicas e religiosas dos alunos que a frequentam; assimetria nos papéis dos professores e dos alunos, dificultando a comunicação; as dimensões da escola e o número elevado de alunos por turma) (o.c., pp.37-38). São ainda factores endógenos à escola as relações interpessoais: relação professor-professor (rivalidades entre grupos; falta de consenso em questões pedagógicas e disciplinares; dificuldade em trabalhar em grupo; falta de respeito pela pessoa e pelo trabalho dos colegas; falta de apoio aos colegas; desmotivação e desinteresse pelas actividades da escola; pouca influência na tomada de decisões; descontentamento em relação à equipa directiva) (o.c., pp.38-39). A relação professor-aluno pode ser prejudicada por parte do aluno (desmotivação e desinteresse; insucesso escolar, acompanhado de desmotivação e baixa auto-estima; indisciplina; falta de comunicação); por parte do professor (padrão de poder; conteúdos ou metodologias pouco atraentes; pouca empatia em relação aos alunos; dificuldades de controlo de grupos, de comunicação e de autoridade) (o.c., pp.40-41). Quanto à relação aluno-aluno a autora salienta o clima da escola e da turma em que os principais factores são: a existência de grupos de pressão, ou grupos dominantes; a falta de respeito e de solidariedade; agressões e violência entre pares; integração de alunos com necessidades educativas especiais ou de etnias diferentes. (o.c., pp.41-42).

Para **Maria Teresa Estrela** (1992: 11) "a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas" seria "como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral". Assim, "as desigualdades económicas e sociais, a crise de valores e o conflito de gerações são alguns dos factores que podem explicar os desequilíbrios que afectam tanto a vida social como a vida escolar".

Na mesma linha, **Debarbieux** (2001:166) atribui os problemas da organização escolar ao processo de democratização da escola, que, em vez de atingir os seus verdadeiros objectivos, na realidade apenas "torna mais visível os bloqueios do sistema às crianças

de certos subgrupos movidos pelo desejo de mobilidade social" e "põe a descoberto as desigualdades que acolhe e reforça."

Por seu lado, **Costa & Vale** (1998: 35) salientam que "o problema da *violência* é apenas uma das dimensões da vida na escola como o rendimento escolar, a assiduidade e o absentismo, as relações interpessoais e as normas de funcionamento, as hierarquias, a política escolar em relação a diferentes aspectos". E acrescentam: " o problema da *violência* influencia e é influenciado pelas outras dimensões (...); na resolução do problema têm (...) que ser consideradas todas as dimensões e (...) todos os intervenientes (...) os microssistemas com os quais a escola estabelece relações, nomeadamente a família, bem como a sociedade alargada".

Em suma: Como escreveu **Debarbieux** (2001:19) "Não pode haver conhecimento total sobre a violência – sobre a violência social na escola – porque tudo o que nos é possível é obter representações parciais dela, e temos que aceitar esse facto ou tornarmo-nos prisioneiros da fantasia de omnisciência, que é tudo menos científica".

Tal como acontece com fenómenos como o conflito e a indisciplina, em relação à violência também não existe um ponto de vista absoluto.

Temos de ser, portanto, muito cuidadosos, quando iniciamos uma investigação sobre a gestão de conflitos e prevenção da violência, em determinado contexto escolar. É importante tentar conhecer, à partida, o ponto de vista dos actores: alunos, professores e pessoal não docente acerca dos fenómenos que são objecto do nosso estudo, para nos assegurarmos de que não estamos a falar de "coisas" diferentes, comprometendo, assim, os resultados. Por isso, procurámos, tanto quanto possível "dar voz" às pessoas e, com base na literatura, chegar a uma definição dos conceitos, que fosse aplicável àquele contexto específico.

Como afirma **Aquino** (1998) "Devemos regionalizar o epicentro do fenómeno, situando-o no intervalo das relações institucionais que o constituem. No caso da escola, a tarefa passa a ser rastrear, no próprio cenário escolar, as cenas constitutivas assim como as nuanças dos efeitos de violência que lá são testemunhados".

Procurámos, por outro lado, recolher o maior número possível de dados estatísticos sobre os índices de violência nas escolas, a nível nacional e internacional, a fim formarmos uma ideia mais clara da situação, nas escolas que foram objecto dos nossos estudos de caso.

Através das estatísticas a que tivemos acesso, para além da frequência dos comportamentos ditos violentos, em geral, identificámos, igualmente, os diferentes tipos de violência mais comuns, nas escolas; as características dos alunos agressores e das suas vítimas, quanto ao género, idade e ano de escolaridade; os locais da escola preferidos pelos agressores para atacarem as vítimas e, sempre que possível, a influência dos actos violentos no clima das escolas e no rendimento dos alunos.

Não foi possível, obtermos todos os dados de que necessitávamos, uma vez que não existem, ainda, estudos comparativos, a nível nacional, ou internacional, que nos permitam chegar a resultados fiáveis acerca da situação no nosso país e noutros países da Europa.

Embora seja um fenómeno muito antigo, a violência nas escolas só muito recentemente foi considerada um problema sério. No Reino Unido, por exemplo, só nos finais da década de oitenta, foi reconhecida a existência do *bullying* entre pares, o que deu origem a numerosos trabalhos de investigação e à tomada de medidas destinadas a controlá-lo.

Em Portugal, só a partir da década de noventa é que o problema da violência nas escolas começou a ser estudado, com maior frequência.

Entretanto, dispomos de alguns dados fornecidos pelas entidades responsáveis pela implementação do Programa Escola Segura que, embora dispersos e, por vezes, contraditórios, permitem chegar a algumas conclusões.

3. A Violência em Números

3.1. A Situação em Portugal

Procurámos, neste ponto, recolher, apresentar e comparar, dentro do possível, os dados disponíveis relativos à ocorrência de actos violentos, nas escolas portuguesas, no que se refere, essencialmente, ao número / percentagens de casos ocorridos, tipo de incidentes, características das vítimas e dos agressores, localização geográfica e sentido de evolução.

Para isso, recorremos às entidades que, nos últimos anos têm sido responsáveis pela segurança das escolas, no âmbito do Programa Escola Segura, nomeadamente, a Polícia de Segurança Pública, a Guarda Nacional Republicana e o Ministério da Educação, por intermédio dos organismos criados especialmente para o efeito: o Gabinete de Seguran-

ça do Ministério da Educação e o Observatório para a Segurança em Meio Escolar. Limitámo-nos, aqui, às estatísticas da violência.

O Programa Escola Segura será abordado, mais desenvolvidamente, no ponto 1.4. do Capítulo III.

3.1.1. Os Dados da Polícia de Segurança Pública

No âmbito do Programa Escola Segura, a Polícia de Segurança Pública apresentou os resultados relativos à sua área de intervenção, que constam de um Relatório publicado no dia 16 de Novembro de 2006 e que se encontra disponível, na Internet, em http://www.mai.gov.pt/data/documentos/relatorio_crim_2006_escseg.pdf.

De acordo com os dados do Relatório da **PSP**, no ano lectivo de 2005/2006, num total de 3043 estabelecimentos de ensino sob a sua responsabilidade (2219 escolas públicas e 824 privadas) foram registadas 2916 ocorrências, correspondendo a um aumento de 15,4%, em relação a 2004/2005 e de 300%, em relação a 1998/1999.

Em 2005/2006, os ilícitos mais frequentes, envolvendo alunos, foram o furto, com 789 casos participados, o que no entanto, corresponde a uma diminuição de 10,9%, em relação a 2004/2005; as ofensas à integridade física ocupam o segundo lugar, com 657 casos (+24,0%); segue-se o roubo, com 573 ocorrências (+40,4%); os actos de vandalismo foram 274 (+ 29,0%) e, por fim, as injúrias e ameaças, com 270 casos, registaram um aumento de 27,4% (o.c., p. 8). Quanto ao porte / uso de armas e a posse/consumo de drogas, embora se tenham verificado apenas 63 e 36 ocorrências, respectivamente, houve um aumento de 40% e de 44,0%, o que é considerado preocupante (o.c., pp. 8-9).

O Relatório da PSP coloca o *bullying* "entre as mais graves situações de intimidação sistemática e persistente" (o.c., p.16).

Estes incidentes ocorreram em vários locais da escola, na presença, ou não, de adultos (professores e funcionários) que, por vezes, eram eles próprios vítimas de insultos e ameaças.

Quanto às vítimas, a maioria foram os alunos (cerca de 80 % das situações); os professores representavam 9, 03% dos casos e os auxiliares de acção educativa, 5,12%. Os alunos vítimas tinham, sobretudo, idades inferiores a 16 anos, enquanto que os professores e os auxiliares de acção educativa tinham idades entre os 25 e os 64 anos (o.c., p.30).

No que respeita aos suspeitos, prioritariamente do sexo masculino, 72,2% eram alunos, com idades inferiores a 16 anos; 20,7% eram indivíduos exteriores à escola e 5,4% ex-alunos, pertencentes, em ambos os casos, a escalões etários mais elevados.

Ainda segundo o mesmo Relatório (2006:10) "O agravamento do número de ocorrências criminais registado no ano lectivo 2005/2006 representa uma inversão na tendência para alguma estagnação registada desde o ano lectivo 2002/2003."

No entanto, isso poderá não corresponder a um aumento real da criminalidade, pois deve-se em grande medida ao impacto do programa "Escola Segura", à acção das forças de segurança na vigilância e visibilidade nas imediações das escolas e à maior consciencialização dos conselhos executivos, encarregados de educação e alunos para as questões de segurança, de que resulta o aumento de participações às autoridades policiais.

Em suma: Embora o número de casos não seja muito elevado (2916 ocorrências, em 2219 escolas, ao longo de um ano lectivo) é de salientar que, com excepção dos furtos, que diminuíram cerca de 11%, todos os outros ilícitos registaram aumentos, que variavam entre os 24% e os 44%, em relação ao ano lectivo anterior, o que pode ser considerado preocupante, se as percentagens corresponderem, de facto, a um aumento da criminalidade. Mas nem a própria PSP pode esclarecer esse ponto, uma vez que, segundo o Relatório, o fenómeno poderá corresponder a uma maior sensibilização das comunidades e a um aumento dos índices de participação às autoridades policiais.

Assim, é prematuro tirar conclusões acerca do sentido de evolução da violência nas escolas portuguesas, com base nestes dados. Podemos, no entanto, salientar algumas tendências, nomeadamente:

- Os ilícitos mais frequentes foram, por ordem decrescente: o furto, as ofensas à integridade física, o roubo, os actos de vandalismo e as injúrias e ameaças.

- O *bullying* atingiu dimensões de certa gravidade.

- O porte / uso de armas e a posse / consumo de drogas, embora em número pouco significativo, registaram aumentos preocupantes.

- Os incidentes ocorreram em vários locais da escola, na presença, ou não, de adultos (professores e funcionários).

- As vítimas mais frequentes foram os alunos, com menos de dezasseis anos, seguidos dos professores e dos auxiliares de acção educativa, com idade entre os vinte e cinco e os sessenta e quatro anos, ou seja, de todos os escalões etários.

- Os suspeitos foram quase sempre rapazes, alunos da escola, com idades inferiores a dezasseis anos. Os suspeitos exteriores à escola, de escalões etários mais elevados, constituíram uma percentagem muito reduzida (5,4%).

3.1.2. Os Dados da Guarda Nacional Republicana

Na área de responsabilidade territorial da **GNR**, os dados relativos ao número de ocorrências registadas sobre bens (instalações e equipamentos) e sobre pessoas, entre 2001 e 2006, que se encontram disponíveis na Internet em http://www.gnr.pt/, revelam algumas oscilações, embora a tendência geral seja para a sua diminuição, como se pode verificar através do **Quadro 1**.

Quadro 1
Ocorrências registadas pela GNR, entre 2001 e 2006

Anos / Acções	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Sobre bens	623	528	452	317	211	288	2419
Sobre pessoas	76	221	107	109	79	178	770
Total	699	794	559	426	290	466	3189

Fonte: GNR

A observação do **Quadro 1** permite-nos verificar que, no período compreendido entre 2001 e 2006, o número de acções registadas contra pessoas foi sempre muito inferiores às registadas contra os bens, instalações e equipamentos e que estas revelam um decréscimo acentuado, entre 2001 e 2005 e um ligeiro agravamento em 2006. Quanto às acções contra pessoas, verificou-se um agravamento acentuado em 2002, para logo começarem a decrescer até 2005, tendo ocorrido um novo agravamento em 2006. Considerando os resultados totais, no ano de 2006, o número de ocorrências subiu, em relação a 2004 e 2005, embora seja inferior aos registados em 2001, 2002 e 2003.

Ainda com base nos dados fornecidos pela GNR, quanto ao tipo de incidentes, a observação dos **Quadros 2** e **3** permite-nos verificar o sentido de evolução dos mais frequentes, nomeadamente:

- Furto / roubo, vandalismo e fogo posto, no que se refere aos bens da comunidade;
- Ofensas corporais, ameaça, extorsão, humilhação, pequena violência, indisciplina, ameaças de bomba e uso de armas (brancas e de fogo).

Quadro 2
Tipos das principais ocorrências registadas pela GNR, entre 2001 e 2206
Contra Bens

Anos / Acções	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Furto / roubo	235	422	374	248	171	248	1698
Vandalismo	78	27	77	67	39	40	328
Fogo posto	2	75	1	2	1	0	81
Total	315	524	452	317	211	288	2007

Fonte: GNR

A observação do **Quadro 2** permite-nos verificar que, no período compreendido entre 2001 e 2006, o número de acções contra bens, instalações e equipamentos da comunidade educativa, registadas pela GNR, aumentou significativamente em 2002 e 2003, relativamente a 2001; diminuiu em 2004 e 2005, para voltar a subir em 2006. Estas oscilações não permitem tirar conclusões claras acerca do sentido de evolução destes tipos de violência. As ocorrências de furto, ou roubo, são as mais frequentes e tiveram o seu pico no ano de 2002, com 422 casos, para em seguida começarem a diminuir até 2006, ano em que se registou uma nova subida. Os casos de vandalismo não parecem ser muito frequentes e os dados revelam uma diminuição acentuada em 2002 e 2005. Os casos de fogo posto são muito raros, salientando-se, no entanto, o ano de 2002, com 75 casos. O **Quadro 3** (página 43) mostra o sentido de evolução do número de ocorrências contra pessoas.

Quadro 3
Tipos das principais ocorrências registadas pela GNR, entre 2001 e 2206, contra Pessoas

Anos / Acções	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Ofensas corporais	0	28	27	38	40	75	208
Ofensas /Ameaças	6	17	16	14	7	14	74
Extorsão	5	0	0	0	0	0	5
Humilhação	7	0	0	0	0	0	7
Pequena violência	14	57	0	0	0	0	71
Indisciplina	4	13	0	0	0	0	17
Ameaças de bomba	13	25	14	22	3	9	86
Uso de armas	5	7	3	1	3	4	23
Total	54	147	60	75	53	102	491

Fonte: GNR

A observação do **Quadro 3** permite-nos verificar que, no período compreendido entre 2001 e 2006, o número de acções registadas pela GNR, contra pessoas é muito inferior ao registado contra bens, instalações e equipamentos, pois apresenta um total de 491 casos contra 2007. É, no entanto de salientar que nos anos de 2002 e 2006 se verificou um aumento significativo de casos, respectivamente 147 e 102. No conjunto, o ano de 2002 parece ter sido particularmente "violento", com 794 casos registados, número muito superior a qualquer dos outros anos.

Quanto ao tipo de ocorrências, as mais vulgares parecem ser as ofensas corporais, em que incluímos o assédio e abuso sexual e a violação. Seguem-se as ameaças de bomba, as ofensas/ameaças pessoais e a pequena violência, mas a uma grande distância, respectivamente, com 86, 74 e 71 casos.

No que respeita aos dados fornecidos pela GNR, é igualmente prematuro tirar conclusões acerca do sentido de evolução da violência nas escolas portuguesas, pois embora seja possível fazer comparações entre o número de casos ocorridos, entre 2001 e 2006, verificam-se pequenas oscilações, pouco conclusivas.

Podemos, no entanto, salientar alguns aspectos, que coincidem com os dados da PSP, nomeadamente:

- Os ilícitos mais frequentes eram, por ordem decrescente: o furto/roubo, as ofensas à integridade física, os actos de vandalismo e as injúrias e ameaças.

- A GNR não faz referência específica ao *bullying*. No entanto, os actos eventualmente relacionados com o *bullying* (ofensas corporais, ofensas/ameaças, extorsão e humilhação) com excepção das ofensas corporais (208 casos) não registaram um número significativo de casos.

- O porte / uso de armas apresenta um número pouco significativo, com pequenas oscilações.

- O ano de 2006 registou um aumento da violência, em relação aos anos anteriores, com excepção de 2002.

3.1.3. Dados do Ministério da Educação

3.1.3.1. Dados do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GSME)

Por seu lado, o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, segundo consta do Relatório "Escola e Violência: conceitos, políticas, quotidianos" da autoria de João Sebastião, Joana Campos, Mariana Gaio Alves e Patrícia Amaral (2004), registou um aumento gradual do número de ocorrências, entre 1995 e 1997 (433 em 1995; 914 em 1996 e 949 em 1997) verificando-se uma pequena descida em 1998 (816 casos), para voltar a subir significativamente, em 1999 (1873). Em relação a este aumento, **João Sebastião *et al.*** (o.c. p. 35) explicam que se deve à introdução de alterações " nos instrumentos de recolha, nomeadamente com a inclusão de novas categorias como gangs e grupos, drogas", não sendo, portanto, legítimo concluir que houve, de facto, um aumento dos actos violentos.

Quanto à localização geográfica das ocorrências, verificamos que, entre os anos de 1995 e 1997, a grande maioria dos incidentes (cerca de 80%) registaram-se nas escolas das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, incluídas, respectivamente, nas Direcções Regionais de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e do Norte (o.c., p. 35).

Entre os anos de 1995 e 1998, o tipo de violência mais frequente foi a ameaça à bomba, com um total de 1387 casos (18, em 1995; 312, em 1996; 238, em 1997 e 819, em 1998), logo seguido do roubo e do vandalismo, com um total de 1290, no mesmo período (248, em 1995; 408, em 1996; 376, em 1997 e 258, em 1998).

Verificou-se, por outro lado, um aumento gradual e bastante significativo da violência dentro da escola, em 1997 e 1998, com 117 e 161 ocorrências, respectivamente. Aumentou, igualmente, a violência nos acessos à escola, com 161 casos, em 1998, enquanto que, em 1995, apenas tinham ocorrido 36 incidentes.

João Sebastião *et al.* (o.c., p. 37) alertam para o "aumento significativo das situações de violência (agressão física, assaltos, …), sendo que a categoria agressão mantém em geral um valor mais expressivo" .

Por outro lado, verificou-se uma redução significativa do número de casos de roubo e vandalismo, entre 1996 e 1998 (com 408 e 258 casos, respectivamente). Os autores explicam que este fenómeno "resultará provavelmente do facto de as escolas terem vindo a desenvolver maior atenção à guarda do material escolar, à colocação de guardas

nocturnos, assim como da implementação do Programa Escola Segura que garante a vigilância das escolas pelas forças policiais e por guardas escolares (o.c., p. 37)".

No ano 2000, as acções violentas dentro da escola e nos acessos à escola, continuaram a registar aumentos significativos, com 336 e 238 casos, respectivamente. Neste mesmo ano, é feita referência, pela primeira vez, à ocorrência de *bullying*, como uma forma de violência, que atingiu a percentagem de 19, 2 % (o.c., p. 41).

3.1.3.2. Dados do Observatório para a Segurança em Meio Escolar

O **Observatório para a Segurança em Meio Escolar** (CIES-ISCTE) foi criado, em Novembro de 2006, pelo Ministério da Educação, sob proposta do GSME, com o objectivo de fazer a recolha e o tratamento dos dados estatísticos relativos à violência em meio escolar. É igualmente responsável pela elaboração de estudos sobre a segurança nas escolas; pela divulgação de práticas implementadas nas escolas, no sentido de controlar e prevenir e violência e pela concepção de instrumentos e de procedimentos orientados para a resolução dos problemas identificados nas escolas do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo em especial atenção os alunos em risco de exclusão social e escolar.

De acordo com os dados divulgados pelo Observatório para a Segurança em Meio Escolar, disponíveis na Internet, em http://www.min-edu.pt/np3/1429.html, verificou-se um decréscimo significativo do número de ocorrências registadas, no ano lectivo de 2006/2007, em relação a 2005 / 2006, decréscimo esse, que atingiu os 35, 9 % (10 964 casos em 2005/2006 e 7028, em 2006/2007).

Essa diminuição foi particularmente significativa no interior das escolas, com menos 54% de participações do que no ano lectivo anterior. É de assinalar que na grande maioria das escolas (93,4 %) não se registou qualquer incidente, em 2006/2007. Pelo contrário, nos acessos à escola, registou-se um aumento de 8,4 %, no mesmo período.

Quanto às escolas que relataram incidentes correspondiam apenas a 6,6% do universo e, a maior parte (5,3 %) não ultrapassou as cinco ocorrências; as escolas que tiveram vinte e mais ocorrências constituíam uma percentagem muito reduzida (0,2 %).

O maior número de ocorrências registou-se, mais uma vez, nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto. A Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo registou 56,3% e a Direcção Regional de Educação do Norte 25 %.

Os tipos de violência registados mais frequentemente foram o furto (25,8%) e a ofensa à integridade física, tentativa de agressão ou agressão (24, 2%).

Às situações mais graves como roubos, ameaça continuada /intimidação ou chantagem corresponde uma percentagem muito baixa de ocorrências.

3.2. A Situação na Europa

Os dados aqui apresentados sobre as estatísticas da violência, em alguns países europeus, foram obtidos a partir do estudo intitulado "Violência nas Escolas: dez abordagens europeias", organizado por **Éric Debarbieux & Catherine Blaya** e publicado pelo Observatório Europeu da Violência Escolar, em 2002.

Jorge Werthein, Director da UNESCO no Brasil, que publicou a obra em língua portuguesa, salienta a importância deste tipo de iniciativas, dada "a similaridade de certos fenómenos e implicações", em vários países do mundo. Tendo em conta que "a escola, um ambiente social antes considerado seguro, deixou de ter essa característica", **Werthein** salienta a urgência de "abrir uma nova frente de trabalho para melhor estudar esses factos e (...) actuar sobre eles, apoiando os educadores e os educandos", que se encontram envolvidos.

Entre os vários estudos apresentados, escolhemos os referentes à violência escolar na Alemanha, na Espanha, na Grécia e no Reino Unido, devido à sua localização geográfica, proporcionando-nos, assim, uma perspectiva geral da situação na Europa, de Ocidente ao Oriente e de Sul a Norte e também no Centro.

3.2.1. A Violência Escolar na Alemanha

A situação da violência escolar na Alemanha, foi apresentada por **Walter Funk**, do Instituto de Sociologia Empírica, de Nuremberga.

O autor apresenta dados relativos aos índices de violência praticada por adolescentes alemães, com base em estudos realizados no distrito de Nuremberga e em todo o estado da Baviera, na última década do século XX, tendo em consideração as seguintes variáveis: género, idade, ano de escolaridade, tipo de escola, localização geográfica e etnia. Refere, ainda, os trabalhos de Döpfner *et al.* (1996), Holtappels & Schubarth (1996) e Dattenborg e Lautsch (1993), sobre as diferenças entre Antiga República Federal da Alemanha (RFA) e a Antiga República Democrática Alemã (RDA), no que respeita aos índices de ocorrência de actos de violência juvenil.

Segundo Döpfner *et al.* (1996:13, *in* Funk) cerca de 600 mil crianças e adolescentes de Nuremberga, eram considerados "particularmente agressivos" ou "particularmente anti-sociais" pelos próprios pais, sendo a percentagem dos rapazes o dobro da das raparigas, em ambos os casos. O mesmo estudo (p. 14) revelou que em auto-avaliações realizadas por adolescentes, entre os onze e os dezoito anos, 7% dos rapazes e 6% das raparigas consideravam-se "particularmente agressivos", enquanto que 5% dos rapazes e 3% das raparigas viam-se como "particularmente anti-sociais"

Quanto à violência em contexto escolar, o estudo de Nuremberga revelou que o acto agressivo, ou violento, praticado com maior frequência pelos adolescentes, entre os onze e os dezoito anos, eram as ofensas verbais, atribuídas a 82,9% dos rapazes e a 74,1% das raparigas, o que segundo **Funk** (2002:134-135) "confirma a alta frequência previsível de padrões de comportamento verbalmente agressivo", referida noutros estudos (Schubarth, 1997; Fuchs *et al*., 1996; Holtappels e Schubarth, 1996; Schwind *et al*., 1999; Greszik *et al*., 1995; Meier *et al*.,1995).

Outros comportamentos referidos por Döpfner e a sua equipa como "formas graves de comportamento agressivo" eram a destruição de objectos próprios ou alheios, o envolvimento frequente em brigas, ataques e ameaças e crises de raiva. Os mesmos autores identificaram "formas graves de comportamento anti-social", nomeadamente: fugir de casa, brincar com fogo, roubar em casa ou fora dela, faltar às aulas, consumir álcool e drogas.

Quanto às diferenças de género, as transgressões mais frequentes aparecem assim distribuídos:

- Brigar com os colegas (48,4% dos rapazes e 15,8% das raparigas).
- Espalhar rumores sobre os colegas (40,9% dos rapazes e 23,0 % das raparigas).
- Dirigir insultos aos professores, frente a frente, ou pelas costas (35,6% dos rapazes e 32,4% das raparigas).
- Danificar os bens da escola (40,1% dos rapazes e 27,7% das raparigas).
- Sujar a propriedade escolar (32,0% dos rapazes e 31,6% das raparigas).

Por outro lado, foram identificados como relativamente raros os comportamentos seguintes:

- Assédio sexual a colegas (6,2% dos rapazes e 1,6% das raparigas).
- Assédio sexual a professores (3,1% dos rapazes e 0,9% das raparigas).

- Ameaças com armas a colegas (3,9% dos rapazes e 0,9% das raparigas).

- Ameaças a professores (3,0% dos rapazes e 1,2 % das raparigas).

Funk (1995b), citado por Funk, (2002:135) agrupa as transgressões e actos violentos praticados por crianças e jovens estudantes de Nuremberga, em quatro tipos, nomeadamente:

1º. Mentir e fazer troça (86,9% dos rapazes e 77,3 % das raparigas).

2º. Brigar (53,1% dos rapazes e 17,7 % das raparigas).

3º. Vandalizar (57,7% dos rapazes e 45,4% das raparigas).

4º. Ameaçar, com ou sem armas e assediar sexualmente os colegas (10,8% dos rapazes e 3,6 % das raparigas).

Considerando todo o estado da Baviera, Fuchs *et al*. (1996:99), citados por Funk, (2002:135) referem que 84,4% dos alunos admitiram ter cometido actos de agressão verbal; a violência física terá sido praticada por 36,3% e o vandalismo por 29,4%, sendo estes os actos violentos mais frequentes.

Quanto às idades, embora não haja consenso, Fuchs *et al*. (1996:103), citados por Funk, (2002:138) consideram os alunos entre 13 os 15 anos como sendo os mais violentos do ciclo inicial das escolas secundárias e entre os 13 os 18 anos, nas escolas secundárias gerais. Por sua vez, Holtappels & Schubarth (1996:17), citados por Funk, (2002:139) relatam que os níveis de violência mais elevados ocorrem entre os 12 e os 14 anos, em Hesse e entre os 12 os 13 anos, na Saxónia.

Quanto ao tipo de escolas e anos de escolaridade, Von Spaun (1996), citado por Funk, (2002:135-136) revela que, no ano lectivo de 1992/1993, a maior parte dos actos violentos registou-se em escolas para alunos com necessidades educativas especiais (81,5%); nas escolas primárias e no ciclo inferior das escolas secundárias (*Grund und Hauptschulen*), com percentagens na ordem dos 63,2%; nas escolas profissionais (56,9%); nas escolas secundárias propedêuticas (56,4%) e nas escolas secundárias gerais (53,6%). O mesmo estudo de Von Spaun confirmou que os níveis de violência eram superiores nos meios urbanos. Embora a violência contra os professores seja rara, Von Spaun (1996: 41 e 54ss), citado por Funk, (2002:137) salienta uma acentuada "falta de respeito dos alunos em relação aos professores" e refere que nas escolas primárias, no ciclo inferior das escolas secundárias, nas escolas secundárias gerais e nas escolas primárias cerca de 40% das agressões verbais registradas foram dirigidos contra professo-

res (em especial as professoras), enquanto que nas escolas profissionais e para crianças com necessidades educativas especiais, a percentagem subia para 60%.

Em relação às diferenças de comportamento entre os alunos alemães e ao pertencentes a minoria étnicas, o estudo de Nuremberga não registou diferenças significativas, no que se refere a actos como mentir, proferir insultos, fazer troça, brigar, vandalizar, ameaçar, com ou sem armas e assediar sexualmente (Funk, 2002:141). Alguns dados estatísticos:

- Agressões verbais (alunos alemães, 83,1%; pertencentes a minoria étnicas, 78,7%).
- Vandalismo (alunos alemães, 52,4%; pertencentes a minoria étnicas, 49,3%).
- Brigas (alunos alemães, 34,1%; pertencentes a minoria étnicas, 49,3%).
- Ameaças com armas e assédio sexual (alunos alemães, 6,3%; pertencentes a minoria étnicas, 11,0%).

Segundo Döpfner *et al.* (1996:21), citados por Funk (2002:141), o mesmo acontece com as diferenças de comportamento entre os alunos da Antiga República Democrática Alemã (RDA) e os da República Federal da Alemanha (RFA).

Quanto aos estudos relativos à vitimação, baseado nos relatos de alunos, o Estudo da População Estudantil de Nuremberga, citado por Funk (2002:138), distingue dois tipos de "experiências de vitimização":

- Experiências de vitimização verbais (ser ofendido, caluniado, gozado, insultado).
- Experiências de vitimização não-verbais (ser agredido fisicamente, intimidado, ameaçado com armas, sexualmente assediado).

No caso da vitimização também se verificaram diferenças de género. Enquanto 81,4% das raparigas se queixaram de ter sofrido agressões verbais, no caso dos rapazes, a percentagem baixava para os 75,2%; quanto ao assédio sexual, a percentagem também é superior no caso das raparigas (5,8% *versus* 3,7%). Nos outros tipos de violência, as percentagens de vitimação são sempre superiores nos rapazes.

Quanto aos resultados obtidos por Fuchs (1996: 62), citado por Funk (2002:137) em relação ao estado da Baviera, as percentagens de vitimação, por tipo de agressão e por sexo, são superiores, no caso dos rapazes, para todos os tipos de violência:

- Troça e insultos (69,5% dos rapazes e 57,1 % das raparigas).
- Calúnias (58,7% dos rapazes e 51,6 % das raparigas).
- Espancamento (19,2% dos rapazes e 5,5 % das raparigas).

- Espancamento por *gang* (7,0% dos rapazes e 1,6 % das raparigas).
- Chantagem (8,9% dos rapazes e 6,6 % das raparigas).
- Ameaças com arma (4,8% dos rapazes e 1,4 % das raparigas).

Relativamente à questão de saber o sentido de evolução da ocorrência dos comportamentos violentos, na Alemanha, Funk (2002:137) salienta que "entre os pesquisadores, há controvérsia quanto à violência entre crianças e adolescentes, em geral, ou a violência nas escolas, em particular, estar a aumentar ou não". Parece, no entanto, que as transgressões menos graves, em especial a violência verbal, têm aumentado, como demonstraram Schubarth (1997: 6); Schwind *et al*. (1999), citados por Funk (2002:137). Quanto à violência grave não existem evidências científicas que provem o seu crescimento; verifica-se apenas num pequeno número de estabelecimentos de ensino, praticada por um pequeno número de alunos com problemas sociais e familiares. Segundo Funk (*ibidem*) "A violência dirigida contra pessoas e o vandalismo parecem ter permanecido nos mesmos níveis e a violência psíquica parece até mesmo ter diminuído. Apenas a violência verbal sofreu um ligeiro aumento".

3.2.2. A Violência Escolar em Espanha

A situação da violência escolar em Espanha foi apresentada por **Rosario Ortega** da Universidade de Sevilha.

Segundo **Ortega** (2002:198) o primeiro trabalho de investigação realizado em Espanha sobre violência nas escolas foi um estudo exploratório descritivo intitulado "Más Relações Interpessoais na Escola", que decorreu ao longo do ano lectivo de 1991-1992, em cooperação com Peter Smith, da Universidade de Sheffield, no âmbito do Programa de Acções Integradas Espanha-Reino Unido.

A principal preocupação deste estudo foi caracterizar os comportamentos de intimidação e vitimização para os distinguir de outros fenómenos como a indisciplina, a turbulência, distúrbios de comportamento pessoal, etc.

Através da aplicação de um questionário (questionário de Dan Olweus) a uma amostra de 859 alunos (284 de escolas primária e 575 de escolas secundárias) que viviam em condições económicas e socioculturais de grande carência (no caso das escolas primárias) e da classe média e média-baixa (no caso das escolas secundárias), foi possível constatar, à semelhança do que acontecia noutros países, a ocorrência de ofensas ver-

bais, abuso de poder, assédio psicológico, intimidação, ameaças e outros maus-tratos entre os que alunos participaram no estudo.

Os resultados permitiram hierarquizar os diversos tipos de agressão, por ordem decrescente da frequência com que ocorriam.

1º. Insultos, troça, intimidações verbais.

2º. Ameaças.

3º. Maus-tratos indirectos (intrigas, boatos).

4º. Violência física.

5º. Exclusão e isolamento social.

Em relação ao sexo dos agressores, os rapazes eram mencionados com maior frequência do que as raparigas.

As salas de aula e o recreio foram referidos como os locais onde ocorriam, com maior frequência, os actos de maus-tratos e de intimidação entre pares.

Quanto à reacção dos professores face aos maus-tratos, as opiniões dos alunos inquiridos dividiam-se: uns percebiam que os professores geralmente se mantinham à margem desses problemas; 14% eram de opinião que eles "quase sempre" intervinham para pôr fim à situação e 37% afirmaram que o faziam "às vezes". (Ortega, 2002:201). Quanto aos agressores, 44% afirmaram que os professores nunca os tinham repreendido por causa dos seus comportamentos.

Foi ainda possível constatar que os efeitos dos maus-tratos sobre as vítimas variavam de acordo com as seguintes factores:

- A consciência que tanto a vítima como o agressor tinham do impacto moral de seu comportamento.
- O grau de violência exercida sobre a vítima.
- O tipo de maus-tratos.
- A persistência da vitimização, ao longo do tempo
- Os recursos que a vítima podia mobilizar para fazer face à situação.
- A ajuda recebida pela vítima
- A rapidez com que a ajuda era disponibilizada.

Assim, a autora (o.c., p.201) definiu dois níveis de gravidade, em relação à frequência do fenómeno:

- Vitimização frequente (uma ou duas vezes por semana).

- Vitimização ocasional (ocorre de vez em quando), verificada em 35% dos casos.

Outro factor que determina a gravidade dos maus-tratos "é a combinação círculo de amigos-rejeição /maus-tratos" (*ibidem*). A vítima pode sentir-se completamente isolada, se for agredida por vários colegas e não tiver o apoio de ninguém.

A acumulação e combinação destes factores permite distinguir duas situações:

- Situação de maus-tratos grave, em que se verifica o acúmulo de factores.

- Situação de maus-tratos menos grave, que é a mais comum (35% das respostas).

Em qualquer dos casos, porém, as consequências são sempre muito negativas.

Para aprofundar a estas questões e compreender o problema, foi necessário realizar novas análises, tendo em consideração sete áreas, ou campos, claramente definidos (Ortega,1994a e 1994b), citada por Ortega (2002:202-203):

1º. A existência do fenómeno dos maus-tratos, que incluem comportamentos como o abuso de poder, os insultos e a agressão verbal, as ameaças, o assédio e maus-tratos psicológicos; o abuso indirecto tais como boatos; a exclusão social ou o isolamento, a agressão física, o vandalismo, o roubo, etc.

2º. O grau de envolvimento e o número de ocorrências em cada escola, o que permite ter uma visão geral do fenómeno e a previsão de eventuais situações de risco.

3º. A ocorrência de cada um dos comportamentos violentos e o seu impacto nas vítimas.

4º. A identidade dos agressores e das vítimas e o tipo de relações que se estabelecem entre eles.

5º. Os lugares onde as agressões ocorrem com mais frequência.

6º. A sensibilidade moral para as atitudes de todos os alunos (agressores, vítimas, vítimas agressivas, espectadores e alunos em geral).

7º. As opiniões, atitudes e comportamentos dos professores, pois a sua actuação é determinante na resolução deste tipo de problemas.

Mora-Merchán & Ortega (1995) consideram particularmente importante "a consistência da autodefinição dos alunos em relação às condições de cada protagonista". Cruzando as respostas dadas, os autores chegaram às seguintes conclusões:

- Tinham conhecimento pleno do problemas das agressões entre pares - 90%.

- Consideravam que não eram afectados pelo problema - 22%.

- Eram "vítimas puras" (nunca se percepcionavam como agressores) -10% .

- Eram “agressores puros” (nunca se percepcionavam como vítimas) - 20%.

- A maioria Mora-Merchán & Ortega (1995) consideram particularmente importante “a consistência da autodefinição dos alunos em relação às condições de cada protagonista”. Cruzando as respostas dadas pelos alunos, os autores chegaram às seguintes conclusões:

- Tinham conhecimento pleno do problemas das agressões entre pares - 90%.

- Consideravam que não eram afectados pelo problema - 22%.

- Eram “vítimas puras” (nunca se percepcionavam como agressores) -10% .

- Eram “agressores puros” (nunca se percepcionavam como vítimas) - 20%.

- A maioria dos alunos eram “ambivalentes” (ora agressores; ora vítimas).

Os autores salientam que a percepção de ser vítima ou agressor nem sempre é clara para os alunos, pois alguns dos inquiridos, que não se consideravam nem vítimas nem agressores, acabaram por reconhecer que já haviam estado sujeitos a situações de implicância, ou agressões, e/ou que as haviam infligido a outros.

“O grau de consciência quanto a quais comportamentos deveriam ser vistos como maus-tratos e quais não passavam de brincadeiras teve influência sobre as respostas”, explica Ortega (2002:204) e acrescenta: “ Há muitas maneiras de se sentir a vítima de outros ou espectador de maus-tratos (participando, dando apoio e estímulo ao agressor, ajudando a vítima quando possível, permanecendo frio e indiferente, genuinamente não se sentir atingido pelo problema, desconhecer sua existência, etc.)”.

3.2.3. A Violência Escolar na Grécia

A situação da violência escolar, na Grécia, foi apresentada por **Vasso Artinopoulou** Professor-Assistente de Criminologia do Departamento de Psicologia da Universidade Panteion, de Atenas.

Artinopoulou (2002:156) começa por apontar duas dificuldades com que se deparam os investigadores que pretendem fazer uma abordagem quantitativa dos comportamentos violentos nas escolas, nomeadamente:

- Tratando-se de um conceito relativo, as estatísticas sobre a ocorrência de comportamentos violentos reflectem a subjectividade de todos os envolvidos (agressores, vítimas, testemunhas e a comunidade educativa em geral) quanto aos tipos de violência e a sua gravidade. Como explica o autor “As abordagens quantitativas dos comportamentos

violentos descrevem mais a reacção social à violência que a ocorrência da violência em si" (*ibidem*).

- Em geral, os responsáveis pela direcção das escolas tendem a negar a ocorrência de incidentes de violência escolar, pois acreditam que isso pode prejudicar a reputação da escola e, por isso, "a cifra oculta da violência nas escolas é alta", acrescenta o autor (*ibidem*).

Para ultrapassar estas dificuldades, **Artinopoulou** (*ibidem*) baseou a sua investigação no testemunho das vítimas acerca das suas experiências de vitimização, a partir das quais foi possível obter informações sobre os índices de ocorrência e os vários aspectos do fenómeno da violência escolar.

Este autor centrou a sua pesquisa nas relações conflituosas entre *gangs*, constituídos por jovens estudantes gregos e *gangs* de imigrantes, estudantes ou exteriores à escola, entendendo por *gangs* "grupos de delinquentes juvenis, ou subculturas de jovens num sentido mais amplo, e não estritamente (...) como uma forma organizada de comportamento criminoso" (o.c., p. 157).

Em média, os incidentes violentos entre estudantes gregos e estudantes imigrantes foram testemunhados por 29,4% dos seus colegas. Essa percentagem, porém, atingiu os 39% em Atenas e 58,2% em Tessalónica, segundo o autor, em resultado das ondas de imigração que têm ocorrido na Grécia, com as inevitáveis transformações na população que frequenta as escolas.

Considerando a situação em todo o país, quanto ao tipo de comportamentos violentos, a investigação identificou, em média e por ordem decrescente:

- Vandalismo, ofensas verbais e ameaças - 76,7%.
- Agressões físicas - 57%.

De acordo com os dados da Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional referentes ao ano 2000, os comportamentos violentos mais frequentes foram:

- Roubo de dinheiro ou objectos pessoais – 79%.
- Vandalismo sobre os edifícios ou equipamentos escolares – 54%.
- Extorsão – 43%.
- Brigas sérias entre alunos – 43%.

São igualmente de assinalar as perturbações da ordem ocorridas durante, ou na sequência, de encontros desportivos, que foram testemunhadas por 48% dos alunos.

Em relação aos jovens de algum modo implicados em comportamentos violentos, as percentagens são as seguintes:

- Agressores - 23,2% agrediram os seus colegas.
- Vítimas - 11,6% foram vítimas de agressões por parte dos seus colegas.
- Testemunhas - 60% dos alunos já presenciaram incidentes violentos, dentro da escola, ou nos acessos a ela; 15,7% presenciaram mais de cinco incidentes violentos e 21% relataram ter testemunhado mais de cinco actos de vandalismo.

Relativamente ao género, verificou-se que dos 23,2% de agressores, 36,5% eram rapazes e apenas 10,4% raparigas.

Tendo em conta a localização geográfica, verificou-se que a frequência aumenta nos grandes centros urbanos, onde os incidentes mais graves são os conflitos entre *gangs* de jovens. Em Atenas, por exemplo, a percentagem de alunos que já testemunharam esse tipo de incidentes é de 63,8%, enquanto a média do país ficou pelos 50,4%.

A frequência com que ocorrem os comportamentos violentos parece estar igualmente relacionada com as dimensões da escola, relativamente ao número de alunos que a frequentam.

De acordo com os dados da Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional em relação a 2000 e tendo em conta os comportamentos violentos mais frequentes, as percentagens eram as seguintes:

Roubo de dinheiro ou de objectos pessoais:

- Escolas até 199 alunos - 59% (média geral 79%)
- Escolas entre 200 e 399 alunos - 82% (média geral 79%)
- Escolas entre 400 e 699 alunos - 90% (média geral 79%)
- Escolas com mais de 600 alunos - 87% (média geral 79%)

Vandalismo:

- Escolas até 199 alunos - 47% (média geral 54%)
- Escolas entre 200 e 399 alunos - 53% (média geral 54%)
- Escolas entre 400 e 699 alunos - 66% (média geral 54%)
- Escolas com mais de 600 alunos - 53% (média geral 54%)

Brigas sérias entre alunos

- Escolas até 199 alunos - 32% (média geral 43%)
- Escolas entre 200 e 399 alunos - 27% (média geral 43%)

- Escolas entre 400 e 699 alunos - 62% (média geral 43%)

- Escolas com mais de 600 alunos - 57% (média geral 43%)

Extorsão:

- Escolas até 199 alunos - 12% (média geral 43%)

- Escolas entre 200 e 399 alunos - 35% (média geral 43%)

- Escolas entre 400 e 699 alunos - 59% (média geral 43%)

- Escolas com mais 600 alunos - 73% (média geral 43%)

Comparando a implicação em comportamentos violentos e o aproveitamento escolar, **Artinopoulou** (o.c., p. 159) chegou às seguintes conclusões:

- Apenas 10% dos alunos com notas altas participaram em incidentes violentos.

- Dos estudantes com notas medianas, 33,6% estiveram envolvidos em comportamentos violentos.

- Apenas 10% das vítimas conseguiram obter notas altas.

- Dos estudantes com notas medianas, ou abaixo da média, 22,7% foram vítimas de violência por parte dos seus pares.

Artinopoulou (o.c., p. 160-162) refere outros três estudos que forneceram resultados semelhantes.

O primeiro (Gotovos, 1996) é uma pesquisa usando uma amostragem geograficamente limitada de estudantes, que permitiu chegar às seguintes conclusões:

- Mais de 40% considerava ter havido um aumento de violência em suas escolas.

- Mais de 50% afirmou ter presenciado incidentes de violência física e verbal e de vandalismo.

- Cerca de 25% já fora vítima de violência física, na escola ou nos acessos à escola.

- Cerca de 35% eram de opinião que os alunos deviam aprender a usar diversos meios de protecção para fazerem face à violência.

O segundo estudo é o de Fakiolas *et al*. (1995), que realizaram um levantamento usando uma amostragem representativa de estudantes da região de Atenas. Os resultados foram os seguintes:

- 60% dos alunos tinham estado envolvidos, ainda que raramente, em algum tipo de conflito, no ano anterior.

- 11% dos alunos tinham usado muitas vezes usado de violência

- 6% haviam participado muitas vezes em conflitos violentos, envolvendo insultos verbais e agressões físicas.

- 3% haviam participado de conflitos envolvendo unicamente agressões físicas.

O terceiro estudo (Spinellis, 1994) consistiu num levantamento com base numa amostragem de jovens com idades compreendidas entre os catorze e os vinte e um anos, fazendo uso de auto-depoimentos. Os resultados foram os seguintes:

- O tipo de violência mais frequente foi o vandalismo (54,5%).

- O tipo de violência menos frequente foi o uso de violência física.

Artinopoulou (o.c., p.162) chama a atenção para as limitações dos estudos até então realizados, que apenas tiveram em conta a frequência e as formas de violência existentes entre os estudantes, esquecendo outros tipos de violência, como por exemplo entre alunos e professores. O autor explica essa falha: "É provável que esse facto seja reflexo de uma imagem estereotipada da violência, que enfoca apenas o comportamento dos estudantes e as diferenças entre eles". E acrescenta: "O papel socializador da escola, no aprendizado e na reprodução da violência como código de comportamento, incluindo todos os factores dos procedimentos educacionais, ainda carece de exame mais aprofundado".

No entanto, a Secretaria Geral da Juventude, Ministério da Educação Nacional, em relação ao ano de 2000, aponta para a ocorrência de agressões físicas de alunos a professores, na ordem dos 11%, enquanto que as agressões físicas de professores a alunos atingiram os 18%.

3.2.4. A Violência Escolar no Reino Unido

A situação da violência escolar no Reino Unido, foi apresentada por **Carol Hayden** e **Catherine Blaya** da Universidade de Portsmouth e do Observatório Europeu da Violência nas Escolas.

Hayden & Blaya (2002:63) começam por salientar a necessidade de considerar três aspectos, quando se pretende apresentar "um panorama do estado actual do conhecimento sobre os comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas", nomeadamente:

1º. Definir os conceitos utilizados.

2º. Determinar a origem da violência, ou agressão, que ocorre nas escolas.

3º. Identificar contra quem é dirigida.

Em relação ao primeiro ponto, as autoras referem que, para além do conceito de *bullying* que se encontra "relativamente bem definido, contando com uma longa e bem-estabelecida tradição nas pesquisas", em relação a outros "comportamentos perturbados", que algumas crianças apresentam nas escolas, subsiste um certa indefinição decorrente da subjectividade de "quem toma a decisão quanto ao que é definido como anti-social, delinquente ou perturbado, ou em relação a quem ou o quê é submetido à perturbação da ordem"(o.c., p. 65).

É possível, no entanto, com base em estudos já efectuados, apresentar alguns indicadores de comportamentos violentos e agressivos nas escolas, agrupados em três áreas principais, nomeadamente:

- Comportamento dos alunos.
- Interacção entre alunos e professores e padrões éticos da escola.
- Comportamento de estranhos na área escolar.

Em relação aos estudos sobre o comportamento dos alunos, **Hayden & Blaya** salientam:

- O Relatório Elton de 1989, sobre o comportamento e disciplina.
- Os trabalhos de Delwyn Tattum sobre o *bullying*, a partir da década de oitenta.
- As pesquisas de Nick Pearce e Josh Hillman (1998) sobre o desinteresse dos alunos pela escola.
- As pesquisas de Hayden (1997) sobre a exclusão.

Quanto à problemática da relação professor-aluno e padrões éticos da escola são referidos os trabalhos de:

- McManus (1988) sobre administração comportamental e psicologia educacional.
- Sammons (1995) sobre melhorias escolares.

Por fim, em relação aos comportamento de estranhos dentro da escola é referida a obra de Gill & Hearnshaw (1997) sobre segurança na escola.

Hayden & Blaya (o.c.,p.68) chamam, no entanto, a atenção para o facto de que termo violência, no que respeita às crianças, pode ser entendido num duplo sentido: a violência praticada *pelas* crianças e a violência praticada *contra* as crianças. Com base nos dados do relatório que a Comissão Nacional sobre Crianças e Violência publicou em 1995, salientam que o castigo físico e as humilhações deliberadas sobre as crianças

são prática corrente e socialmente aceitável, no Reino Unido, como demonstrou o resultado de uma sondagem de opinião realizada a nível nacional sobre a reintrodução dos castigos corporais nas escolas: 51% dos pais eram de opinião que seria uma solução para melhorar a disciplina, embora os professores pensem de modo diferente. Como afirmou **John Carvel** (2000, p. 2) citado por Hayden & Blaya (2000:68): "É possível que os pais queiram reintroduzir a vara de marmelo, mas essa não é uma opção praticável. Não conheço um único director ou um único professor que a aprove, e ela seria contrária à Convenção Europeia sobre Direitos Humanos."

Assim, a violência praticada *pelas* crianças, na escola, poderia ser, em parte, o reflexo da violência praticada *contra* as crianças, no seu ambiente familiar.

Em relação ao comportamento dos alunos, **Hayden & Blaya** (2000:70) referem o relatório de uma pesquisa realizada a nível nacional para dar resposta às preocupações dos professores sobre o aumento da indisciplina e da violência nas escolas: o Relatório Elton (DES/WO, 1989), que apresentou várias conclusões, entre as quais se salienta que o principal problema dos professores não eram as ocorrências de indisciplina grave, mas "os efeitos cumulativos dos pequenos actos de mau comportamento quotidiano".

Quanto à opinião dos professores sobre o aumento da indisciplina dos alunos, os quatro sindicatos, que colaboraram na pesquisa, apresentaram resultados pouco conclusivos, nomeadamente:

- NAHT (*National Association of Head Teachers*). De uma amostra de quinze directores de escolas, responderam 45%; destes, 25% acreditavam que a disciplina tinha piorado, nos últimos anos e todos eles haviam recebido ameaças.

- NAS/UWT (*National Association of Schoolmasters/Union of Women Teachers*). Fizeram parte da amostra todos os filiados no sindicato, mas a percentagem de respostas foi apenas de 4%; destes, 80% acreditavam que a disciplina tinha piorado, nos últimos anos e todos eles haviam sido atacados, nos seis meses anteriores.

- NUT (*National Union of* Teachers). A amostra era constituída por quinhentos professores, que foram entrevistados por um representante da NOP. 33% acreditavam que a disciplina tinha piorado, nos últimos anos e 7% haviam sido ameaçados ou atacados, no ano anterior.

- PAT (*Professional Association of Teachers*). Fizeram parte da amostra todos os filiados no sindicato; a percentagem de respostas foi cerca de 4%; destes, 94% acredi-

tavam que a disciplina tinha piorado, nos últimos anos e 32% haviam sido atacados, em algum momento da sua carreira.

Carrington (1999), citada por Hayden & Blaya (2000: 65) nota que "os professores, (...) às vezes parecem algo ambivalentes quanto a essa questão. Ao mesmo tempo em que (...) pedem mais apoio para a disciplina e a segurança nas escolas (...) parecem ansiosos por "minimizar" as sugestões de que a disciplina esteja piorando ou de que a agressão esteja aumentando nas escolas".

Na opinião de Hayden & Blaya (2000:70) "Essas pesquisas, até certo ponto, foram prejudicadas ou por baixos índices de respostas ou por amostragens relativamente reduzidas e falta-lhes uma definição consensual do objecto em estudo".

Quanto ao Relatório Elton refere as respostas de 2.500 professores de escolas secundárias sobre as suas experiências com a violência numa determinada semana:

- Sofreram agressões verbais – 15%.
- Sofreram agressões físicas directas, na sala de aulas – 1,7%.
- Sofreram agressões fora da sala de aulas – 1,1%.

Estes resultados também são pouco conclusivos pois, em entrevistas posteriores, os docentes revelaram uma grande divergência de opiniões quanto ao significado da expressão "violência física".

Por seu lado a ILEA (*Inner London Education Authority*) revelou que, no ano lectivo de 1987-88, cento e oitenta e sete professores (1%) foram agredidos pelos alunos, pais, ou outros adultos, tendo alguns (20%) necessitado de cuidados médicos.

Mas, no geral, o Relatório Elton concluiu que os professores não viam os ataques dirigidos contra eles como um problema muito grave.

O mesmo não acontece, segundo **Hayden & Blaya** (2000:70) com o *bullying* entre pares, que desde as últimas décadas do século XX, se tem generalizado em todas as escolas, causando elevados índices de tensão e baixa auto-estima, levando, por vezes, ao suicídio da vítima. O Relatório Elton chama a atenção para este problema que, embora frequente, é geralmente ignorado pelos professores.

O problema atingiu tais dimensões, que a Lei *School Standards and Framework Act*, de 1998, estabelece que os directores das escolas são obrigados a adoptar medidas para combater o *bullying* entre os alunos (o.c., p.72).

Vários estudos assinalam a ocorrência de *bullying* entre pares, nas escolas inglesas, nomeadamente:

- Elliot (1986), num estudo que abrangeu escolas primárias e secundárias de toda a Inglaterra, identificou 5% dos alunos como vítimas, 68% dos quais haviam sido agredidos apenas uma vez.

- Stephenson & Smith (1987), num estudo que abrangeu alunos do 6º ano do Norte de Inglaterra, identificaram 23% dos alunos como vítimas.

- Whitney & Smith (1993), num estudo que abrangeu escolas primárias da região de Shefield, identificaram 11% dos alunos como vítimas e uma frequência de ocorrências na ordem dos 27%.

- Glover (1997) num estudo que abrangeu escolas secundárias de toda a Inglaterra, identificou uma incidência de 40 a 48% de comportamentos agressivos do tipo *bullying* entre pares.

A propósito destes dados, **Hayden & Blaya** (o.c., p.73) salientam que "há diversas estimativas da incidência da intimidação por colegas, mas, seja qual for a estimativa usada, fica claro que a intimidação é uma característica significativa da vida escolar".

Quanto às características dos agressores e das vítimas, identificadas pelas autoras com base em vários estudos realizados no Reino Unido, não diferem muito das que já foram referidas, anteriormente, a propósito da violência noutros países da Europa. Nomeadamente:

- Os agressores são essencialmente do sexo masculino.

- Os rapazes agridem as raparigas, mas o contrário raramente se verifica.

- Os rapazes sofrem, em geral, ameaças e agressões físicas, enquanto que as raparigas se queixam, essencialmente, de agressões verbais e exclusão social.

- As crianças pertencentes a minorias étnicas são vítimas de insultos racistas (Troyna e Hatcher, 1992)

- Um estatuto sócio-económico baixo dos alunos não é um factor determinante dos comportamentos de *bullying*.

- Um ambiente familiar "difícil" ou "perturbado" e a violência doméstica podem influenciar a ocorrência de comportamentos de *bullying*.

- As vítimas podem ser rejeitadas pelos seus pares.

- As diferenças físicas ou psicológicas, assim como as deficiências e dificuldades de aprendizagem são factores determinantes da ocorrência de vitimação entre pares (Sharp, 1995).

Quanto aos locais em que ocorre o *bullying*, são o pátio do recreio, a cantina e os corredores; nas escolas secundárias, também na sala de aula.

As consequências do bullying são graves, ou mesmo fatais; causam desinteresse pela escola, absentismo e baixo desempenho académico (Imich e Jeffries, 1989).

As autoras abordam, em seguida, a questão do aumento da violência nas escolas, através dos dados oficiais sobre o número de expulsões definitivas de alunos das escolas, entre os anos lectivos 1990/1991 e 1998/1999, provenientes do DfE, do DfEE e das pesquisas de Parsons *et al*. (1995) e Hayden (1997).

Comparando o ano lectivo de 1990/1991, em que ocorreram 2 910 expulsões e o ano lectivo de 1996/1997, em que o seu número subiu para 12 700, ter-se-ia verificado um aumento significativo dos comportamentos graves, nas escolas. A partir desse ano, o número começou a decrescer, até atingir os 10 400, em 1998/1999.

No entanto, numa perspectiva nacional, esses números correspondem a percentagens irrisórias, tanto mais que, segundo o DfEE, 94% das escolas primárias, 82% das escolas especiais e 42% das escolas secundárias não praticaram expulsões definitivas de alunos, em determinados anos e as que o fizeram, foi apenas em relação a um, ou dois alunos. Em algumas escolas secundárias (35%), verificou-se a expulsão de três ou mais alunos, num determinado ano e em 0,025%, mais de dez. O impacto geral das expulsões definitivas, embora varie entre os diferentes níveis de escolaridade é, em qualquer dos casos, pouco significativo (por exemplo, variou entre os 0,05% e 0,37% da população escolar no ano lectivo de 1997-98).

Os principais motivos que levam à expulsão dos alunos são:

- Agressão física contra outros alunos e, raramente, contra professores e auxiliares (27%, segundo o DfE, 1992 e mais de 50%, segundo Hunter, 1993: Hayden, 1997).

- Mau comportamento, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

- Comportamentos de *bullying* contra colegas.

- Consumo de drogas.

- Roubo.

Mais numerosas são as expulsões temporárias, que podem ser aplicadas ao mesmo aluno várias vezes, no mesmo ano lectivo e acontecem, geralmente, após um longo período "de relações difíceis e de incidentes ocorridos na escola" (Galloway *et al*., 1982; Cohen *et al*., 1994; Milner, 1996; Hayden, 1997), citados por Hayden & Blaya (o.c., p.77).

A expulsão, o desinteresse dos alunos pela escola e o absentismo parecem estar relacionados com a criminalidade, como demonstraram alguns estudos sobre a problemática (Wilson & Hernstein, 1985; Reid, 1985; Carlen *et al*., 1992; Muncie, 1999; Parsons, 1999). Segundo Hayden & Blaya (o.c., p.77), "outros dados também corroboram essa ideia: em 1996, consta que cerca de 30% dos crimes de autoria de jovens foram cometidos em horas em que eles deveriam estar na escola" e cerca de 75% dos jovens que foram definitivamente expulsos da escola cometem delitos (*ibidem*). Estes dados, porém não são suficientes para estabelecer uma relação causal entre as faltas às aulas e a criminalidade, pois como afirma Lewis, 1995, citado em Parsons (1999:64) *in* Hayden & Blaya (o.c., p.80): "nem todas as crianças que faltam às aulas se envolvem em actividades criminosas e, na maioria dos casos, o que parece é que elas não fazem nada em particular."

De qualquer forma, as autoridades têm tomado medidas para evitar as faltas às aulas (por exemplo, a *Truancy Watch*, em 1993; o *Crime and Disorder Act* de 1998, em Inglaterra e País de Gales; os contractos Casa-Escola, obrigatórios a partir de Setembro de 1999, na sequência dos quais se teria verificado uma diminuição da incidência do crime juvenil).

Em relação à terceira área de abordagem da problemática da violência nas escolas – o comportamento de estranhos na área escolar - Hayden & Blaya (o.c., p.82) referem o estudo nacional de Gill & Hearnshaw (1997) que demonstrou "uma alta incidência de comportamentos abusivos, violentos e criminosos nas escolas", nomeadamente:

- Em mais de 50% das escolas ter-se-ia verificado a ocorrências de ofensas verbais por parte pais dos alunos contra os professores.

- Em 25% registou-se o mesmo tipo de agressões aos professores, por parte de pessoas estranhas à comunidade educativa.

- Em 6% registaram-se agressões físicas contra os professores.

- As agressões com armas, ou outros objectos, a elementos do corpo docente ocorreram apenas em 1% dos estabelecimentos de ensino.

o que nem sempre coincide com a experiência dos professores.

- Mais de 30% das escolas haviam sido vítimas de assalto, ou furto, no ano lectivo anterior.

- Os roubos, envolvendo ameaças, ou agressão física, foram raros, apenas em 1,9% das escolas.

- Cerca de 50% das escolas registrou actos de vandalismo contra o seu património.

- Ocorreram situações de fogo-posto em 7,2% das escolas.

- Em 12% das escolas surgiram casos de porte de armas por alunos.

De um modo geral, ataques foram perpetrados por ex-alunos da escola, ou por alunos de outras escolas.

A maioria dos professores (mais de 70%) acreditava que a violência nas escolas era exagerada pelos órgãos de comunicação social, pois nunca tinham tido esse tipo de experiências, no seu quotidiano.

Por fim, Hayden & Blaya (o.c., pp.85-89) apresentam os resultados da aplicação do questionário de Debarbieux (1996, 1999) a uma amostra de 796 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, que frequentavam escolas secundárias de zonas urbanas, relativamente carentes, da Inglaterra.

O questionário abrange três indicadores do clima da escola, nomeadamente:

1. Vitimização: extorsão, roubo, agressões verbais, ameaças, racismo e extorsão.

2. Medo da violência na escola: definição de violência, onde ela ocorre e os sentimentos de insegurança e tensão dentro da escola.

3. Clima geral da escola: relações com pares, com os professores e outros adultos; administração da disciplina; política da escola em relação ao comportamento dos alunos; locais preferidos e evitados dentro e fora da escola; avaliação da vizinhança da escola; resultados académicos e sugestões dos alunos para melhorar o clima da escola.

Os resultados revelaram que os inquiridos não tinham uma noção muito clara do que era, para eles, a violência, pois 44,5 % não responderam à questão. Quanto aos que indicaram tipos de violência, os principais foram:

- Insultos – 22,4 %.

- *Bullying* – 18, 6%

- Brigas – 8, 9%.

Os restantes: discussões com os professores, extorsão, amaças, empurrões, apresentam percentagens pouco significativas, entre 0,2 % e 1,7%.

Quanto às percepções dos alunos relativamente ao clima de violência e tensão, na escola, no primeiro caso, os resultados foram os seguintes:

- 21,1% afirmaram que havia "muita" ou "uma quantidade enorme" de violência.
- 31,1% consideravam que a violência era "média".
- 42,4 % eram de opinião de que havia "pouca" violência.
- Apenas 5,4% tinham a impressão de não haver "violência nenhuma" .

Quanto às tensões aluno-professor, os resultados foram os seguintes:

- 15,1% afirmaram que havia "muita" ou "uma quantidade enorme" de tensão.
- 18,2% consideravam que a tensão era "média".
- 46,3 % eram de opinião de que havia "pouca".
- Apenas 5,4% tinham a impressão de não haver "nenhuma tensão" .

Estes resultados só nos forneçam indicações sobre as percepções dos alunos e não sobre os índices de violência, de vitimação e de tensão que, de facto, existiam. Em relação à violência, quase metade dos alunos (47,8%) percebia-a como sendo "pouca", ou "nenhuma". No entanto, uma percentagem significativa (21,1%) afirmou ter a experiência de "uma quantidade enorme" ou de "muita" violência e 31,1% percebia-a como sendo "média". Quanto às tensões aluno-professor eram percebidas como baixas, ou inexistentes, pela maioria (51,7%). Mas registaram-se, igualmente, percentagens apreciáveis de respostas aos itens "uma quantidade enorme" ou de "muita" tensão (15,1%) e "média" (18,2%).

Quanto ao clima geral da escola, a maioria dos inquiridos considerou-o "bom" ou "excelente" (59,1%); para uma percentagem significativa era "médio" (30,5%), sendo relativamente pequena a percentagem dos que escolheram os itens "péssimo", ou "praticamente inaceitável"(10,4%).

Tendo em conta cada uma das variáveis susceptíveis de influenciar o clima da escola, os resultados foram os seguintes:

- Relações aluno-aluno – Foram consideradas "boas", ou "excelentes" pela maioria (59,1%); 34,8% classificaram-nas como "médias" e apenas 9,7% escolheram os itens "péssimas", ou "praticamente inaceitáveis".

- Relações aluno-professor – Foram consideradas “boas”, ou “excelentes” pela maioria (60,8%); 28,8% classificaram-nas como “médias” e apenas 10,4% escolheram os itens “péssimas”, ou “praticamente inaceitáveis”.

- Relações aluno-outros adultos – Foram consideradas “boas”, ou “excelentes” pela maioria (58,1%); 29,5% classificaram-nas como “médias” e 12,3% escolheram os itens “péssimas”, ou “praticamente inaceitáveis”.

- Ocorrência de actos violentos – A situação foi considerada “boa”, ou “excelente” por 46,6%; 31,1% classificaram-na como “média” e uma percentagem considerável de 21,1% escolheu os itens “péssima”, ou “praticamente inaceitável”.

- Resultados académicos – Foram considerados “bons”, ou “excelentes” por uma grande maioria (74,4%); 18,7% classificaram-nos como “médios” e apenas 6,8% escolheram os itens “péssimos”, ou “praticamente inaceitáveis”.

A partir destes resultados podemos concluir que, apesar de haver alguma violência (21,1% dos alunos acham-na excessiva), o clima geral da escola é aceitável, bom, ou muito bom, para a grande maioria dos alunos (89,6%). Consequentemente, as condições de aprendizagem e os resultados académicos saem beneficiados, sendo aceitáveis, bons, ou muito bons para a grande maioria (93,1%). Hayden & Blaya (o.c., p.89) consideram esta percepção “interessante”, uma vez que "todas as escolas participantes do levantamento se classificaram ou abaixo, ou próximo à média nacional, em termos das tabelas classificatórias de resultados de exames”.

Outro resultado interessante foi o facto das relações com os professores e com outros adultos, na escola, terem recebido a classificação de “excelentes” com muito maior frequência (17,6% e 15,7%, respectivamente) do que a atmosfera geral e as relações aluno-aluno (12,1% e 7,4%, respectivamente).

Quanto aos locais onde ocorriam os diversos tipos de violência, foram identificados os seguintes, por ordem decrescente de importância:

- Pátio de recreio - 29,1%.

- Por toda a parte - 27%.

- Fora dos portões da escola - 12,6%.

- Na sala de aulas -11,7%

Hayden & Blaya (o.c., p.89) chamam a atenção para o facto de uma percentagem apreciável de alunos afirmarem que a violência ocorre “por toda a parte” dentro da esco-

la (27%). Os responsáveis pelas escola com este problema, devem ter este aspecto em atenção pois "as crianças podem ser deixadas com a sensação de não estarem num ambiente que se preocupa com elas, e que a escola não é um lugar seguro".

3.2.5. A Violência em Contexto Escolar – Síntese Conclusiva

Procurámos aceder aos dados estatísticos disponíveis sobre violência nas escolas de cinco países europeus, nomeadamente: Portugal, Alemanha, Espanha, Grécia e Reino Unido. O nosso objectivo era, essencialmente, comparar a frequência com que ocorrem actos violentos nas escolas desses países; os tipos de violência mais comuns entre os alunos; as características gerais das crianças e dos jovens envolvidos; os lugares da escola onde se verificam com maior frequência; os efeitos da violência no clima das escolas e no desempenho académico dos alunos; e, por fim, se a violência tem vindo a aumentar, se diminuiu, se se mantém estável.

Embora seja polémica a aplicação do termo "violência" à generalidade das "perturbações" que ocorrem nas escolas, na sequência dos comportamentos de alguns alunos (Bonafé-Schmitt, 1997; Debarbieux, 1996, 1999, 2002; Gill & Hearnshaw, 1997, *in* Debarbieux, 2002:18), optámos por mantê-lo; por um lado, porque ainda não foi encontrado um mais adequado; por outro, porque o termo é utilizado pela generalidade dos autores, que consultámos; finalmente, a designação de Observatório Europeu da Violência nas Escolas atribuída a um organismo vocacionado, entre outras actividades, para da recolha, análise e comparação de dados sobre este fenómeno, legitima o seu uso.

Numa perspectiva geral, verificámos que a ocorrência de comportamentos ditos violentos estava presente nas escolas de todos os países que seleccionámos e constituía uma preocupação para quem de alguma maneira tinha de enfrentar o problema: alunos, professores, directores, pessoal auxiliar, pais e encarregados de educação, sindicatos de professores, governos e investigadores de várias instituições do ensino superior.

Não tivemos dificuldade em encontrar informações referentes aos diversos pontos que pretendíamos investigar, pois o fenómeno tem sido objecto de numerosos estudos, sobretudo a partir das duas últimas décadas do século XX.

Colocam-se, no entanto, vários problemas relacionados com a fiabilidade dos dados, que provêm de fontes diferentes: organismos oficiais, sindicatos, escolas, trabalhos de investigação etc, resultando algumas divergências em relação às percentagens aponta-

das. Por outro lado, dada a subjectividade de que se reveste o conceito de violência, quando analisamos os dados relativos a um determinado comportamento, provenientes de fontes diferentes, não é fácil saber se estão a referir-se exactamente ao mesmo fenómeno. Em relação a este ponto, vários autores salientam uma dificuldade acrescida, decorrente da tendência que as direcções das escolas e alguns professores têm para negar a existência de comportamentos violentos, para não prejudicar a reputação das escolas, ou a própria (Artinopoulou**,** 2002:156; Carrington, 1999 *in* Hayden & Blaya, 2002: 65 e 85).

Para ultrapassar estas dificuldades, como salienta **Debarbieux** (2002:25): "Há uma convergência profunda nas pesquisas actuais sobre violência nas escolas: essas pesquisas optaram por ouvir as vítimas, por não aprisioná-las na negação ou na culpa". Desse modo, foi possível identificar vários episódios que o mesmo autor denomina "microviolência" e inclui na mesma categoria das "incivilidades", termo usado pelos investigadores norte-americanas e, mais tarde pelos franceses, para designar os comportamentos inadequados de alguns alunos.

Outra dificuldade é a escassez de pesquisas a nível nacional, que nos permitiriam ter uma perspectiva global do problema. Os numerosos trabalhos de campo e os estudos de caso, embora realizados por investigadores credenciados, dão-nos conta da situação num determinado contexto espácio-temporal, sendo difícil, a partir deles, ter uma ideia clara do que se passa noutras escolas de outras regiões do mesmo país e estabelecer comparações com outros países.

Apesar destes condicionalismos, conseguimos encontrar alguns pontos comuns a todos, ou a alguns, dos cinco países, que passamos a enunciar:

- Nos períodos de tempo e nas escolas considerados nos diversos trabalhos de investigação, ocorreram actos violentos, mais ou menos graves, nos cinco países.

- As percentagens mais elevadas de violência, verificaram-se em escolas situadas em zonas urbanas (Portugal, Alemanha, Grécia e Reino Unido).

- O tipo de violência mais frequente foram as agressões verbais (Alemanha, Espanha, Grécia e Reino Unido); em Portugal, foi o furto/roubo, seguido da agressão física, vandalismo, agressões verbais e *bullying*, segundo a PSP e a GNR; ameaça à bomba, roubo e vandalismo, segundo o GSME; o furto e a agressão física, segundo o Observatório para a Segurança em Meio Escolar.

- Outros tipos de violência: Insultos, troça, ameaças, intrigas, boatos, agressão física, exclusão e isolamento social (aconteceram em todos os países, embora a ordem da frequência seja variável). Na Grécia e no Reino Unido foram registados incidentes provocados pelo racismo.

- Outros ilícitos como o uso de armas, o consumo de drogas, o assédio sexual a alunos e professores, verificaram-se, mas percentagens muito reduzidas.

- Tanto os agressores como as vítimas são essencialmente adolescentes do sexo masculino, alunos, ou ex-alunos, com idades entre os onze e os dezoito anos (as idades variavam com o país e, dentro do mesmo país, conforme a localização geográfica das escolas).

- Os adultos, professores e funcionários, também foram vítimas de violência, sobretudo agressões verbais, mas numa percentagem reduzida (Portugal, Alemanha, Grécia, e Reino Unido).

- Os locais preferidos pelos agressores eram: o recreio, as salas de aulas, os acessos à escola e outros locais (em todos os países, mas a ordem de frequência é variável).

- A ocorrência de actos violentos parece ter tido um impacto muito negativo a nível do clima das escolas e do desempenho académico dos alunos (Alemanha e Reino Unido).

- O sentido de evolução da frequência dos actos violentos nas escolas nem sempre é claro mas, de um modo geral, parece ter aumentado, pelo menos no que respeita a alguns tipos de violência, salientando-se as agressões verbais e o *bullying*.

Embora os dados disponíveis permitam tirar algumas conclusões úteis, pensamos que se torna urgente realizar a compilação, a análise cuidadosa e o tratamento de todos os dados dispersos, a fim de se realizar um estudo completo, que nos permita ter uma visão de conjunto do fenómeno da violência nas escolas, a nível nacional e internacional.

Como afirma Debarbieux (2002:19): "O poder cumulativo dos pontos de vista fragmentários fornece uma perspectiva geral do objecto, formando um conhecimento que é sempre temporário e passível de ser superado, de acordo com os novos indicadores e as novas operações de pesquisa".

Uma das formas de "violência" que tem causado maior preocupação, nas últimas décadas e que, por isso, tem sido objecto de numerosos estudos é o *bullying*.

No capítulo II do presente trabalho, abordaremos essa problemática de uma forma mais desenvolvida, tendo em conta a sua definição, os tipos de *bullying*, os intervenientes, os contextos em que ocorre e as potenciais consequências para todos os envolvidos.

> " Todos os dias, alunos no mundo todo sofrem com um tipo de violência que vem mascarada na forma de "brincadeira". Estudos recentes revelam que esse comportamento, que até há bem pouco tempo era considerado inofensivo e que recebe o nome de ***bullying***, pode acarretar sérias consequências ao desenvolvimento psíquico dos alunos, gerando desde queda na auto-estima até, em casos mais extremos, o suicídio e outras tragédias. "
>
> **Diogo Dreyer**, *A brincadeira que não tem graça* [(1)]

1. Breve historial

Concebido com o objectivo de descrever uma forma particular de violência, que ocorre entre pares, o termo *bullying*, embora se aplique a situações que podem surgir em qualquer local, ou circunstância da nossa vida quotidiana, onde se verifiquem relações interpessoais: em casa, no trabalho, nos transportes públicos... parece ser mais frequente nas escolas, envolvendo crianças e adolescentes, no que **Roque Theophilo** designou por "demonstração precoce de sadismo" [(2)].

"O *bullying* tem sido um problema desde que o ciumento Caim assassinou o seu irmão Abel... ou desde que o primeiro homem da caverna assestou a sua clava na cabeça de outro", nota **Allan Beane** (2006:9) para assinalar a persistência do fenómeno, no tempo. Nesse sentido, o mesmo autor recorda uma passagem do romance "Tom Brown's School Days", do escritor britânico Thomas Hughes, publicado em meados do século XIX, em que o protagonista é submetido a "queimaduras dolorosas e sádicas, em frente de uma fogueira" (**Beane**, o.c., pag.15), por parte de colegas mais velhos e mais fortes. Esta é, aliás, uma constatação com que podemos deparar-nos, tanto em obras de ficção, como na literatura científica da especialidade. **Dan Olweus**, logo no início da Introdução à obra "Bullying at School" (2005:1) refere que "*Bullying* entre crianças da escola é, sem dúvida, um fenómeno muito antigo."

---

(1) *In* "Correio Educacional", disponível na Internet, em http://www.educacional.com.br/reportagens/bullying/default.asp
(2) *In* "Um Tipo de Violência Pouco Conhecida: *Bullying*", disponível em http://www.psicologia.org.br./internacional/ap38.
O Professor Doutor ROQUE THEOPHILO, recentemente falecido em São Paulo, foi fundador e Presidente da Academia Brasileira de Psicologia, da Academia Internacional de Psicologia e do Instituto Brasileiro de Estudos Sociais.

Igualmente, um relatório publicado no dia 3 de Julho de 2005[3] pela **Hamilton Community Foundation**, que desenvolve diversas acções de prevenção do *bullying* entre crianças e jovens, no Canadá, começa por afirmar que se trata de um problema antigo, vasto e espalhado por toda a parte.[4]

Apesar de ser um problema antigo e bastante frequente, conhecido por todos e sofrido por muitos, o *bullying* tem sido tolerado, minimizado, ou mesmo ignorado, pela sociedade, em geral e por muitos educadores, pais e professores, em particular.

No relatório da **Hamilton Community Foundation**, anteriormente referido, após o relato, na primeira pessoa, de uma jovem de 13 anos, submetida a situações de *bullying*, afirma-se que "até recentemente, a percepção comum era que o *bullying* constitui uma experiência inofensiva, por que passam muitas crianças ao longo dos anos que permanecem na escola" [5] As psicólogas clínicas **Tânia Paias** e **Ana Almeida**, a propósito dos estudos realizados por **Margarida Gaspar de Matos** e a sua equipa (1998-2002), chamam a atenção para o facto de esta forma de violência passar muitas vezes "despercebida aos olhos dos pais, dos professores e da sociedade em geral. A vítima de *bullying* pode sofrer este tipo de maltrato durante muito tempo, sem que ninguém perceba o que se está a passar".[6] Por seu lado, a psicanalista **Ana Maria Iencarelli**, presidente do Conselho Consultivo da **ABRAPIA** (Associação Brasileira Pais, Infância e Adolescência), alerta para o perigo que representa minimizar o fenómeno, como se fosse brincadeira de crianças. [7]

Quais os factores podem contribuir para o facto de os comportamentos de *bullying* terem sido, no passado e serem, ainda hoje, considerados inevitáveis, um fenómeno natural, para o nível etário e no estádio de desenvolvimento psicológico e social dos implicados, uma espécie de ritual de passagem, que a vítima deve suportar com estoicismo, para se tornar um homem, ou então, um problema sem importância, uma simples brincadeira de crianças, que ora se zangam, ora ficam amigas, outra vez?

Esses factores serão de ordem biológica, ecológica, social, cultural, ou individual ?

---

[3] Disponível em http://www.hcf.on.ca/pages/special/bullying/bullyingpaper.htm
[4] "Bullying is an old, widespread, and worldwide problem." (pág. 2)
[5] "In fact, until recently, the common perception had been that bullying was a relatively harmless experience that many children experienced during their school years." (pág. 2)
[6] Tânia Paias **e** Ana Almeida (2006), "Esteja atento ao Bullying Escolar", publicado na página da *Psicronos*, Clínica e Consultoria em Psicologia, disponível em http://www.psicronos.pt/artigos/bullyingescolar.html
[7] http:\\www.bullying.com.br

Responder a esta questão não é pacífico e uma abordagem exaustiva das diferentes teorias, da naturalista à psicanalítica, ultrapassaria o âmbito do presente trabalho. Referiremos, muito sucintamente, os pontos de vista de algumas pessoas, que se encontram directamente ligadas a projectos e acções *antibullying* e que, muito mais do que qualquer construção teórica elaborada, poderão ser representativos do senso comum, porque é de senso comum que se trata, quando tentamos compreender a indiferença ou a tolerância da sociedade, em geral, aos comportamentos de *bullying*.

A psicanalista **Iencarelli**, citada num artigo publicado, em 2006, no jornal "O Globo"[8] do Rio de Janeiro, afirma que a violência é uma "componente da mente humana que a civilização e a cultura vêm tentando reprimir" e apresenta vários exemplos de violência sobre os mais fracos, nomeadamente as crianças, desde a Roma antiga à actualidade. Por seu lado, a escritora e jornalista americana **Natalie Angier** defende uma hipótese não-genética para explicar a relativa indiferença da sociedade aos comportamentos violentos. Num artigo publicado no "The New York Times", em 11 de Novembro de 2003, interroga-se sobre se "A Guerra é Nosso Destino Biológico?" Estaremos, inevitavelmente, condenados à violência, porque o impulso de atacar o próximo está inscrito no nosso DNA? Se bem que as investigações históricas e arqueológicas nos revelem que cerca de 95% das culturas conhecidas foram violentas, podemos encontrar algumas excepções, como a civilização minoica, que se desenvolveu na ilha de Creta, de 3000 a.C. a 1100 a.C e, mais recentemente, os Romanos, entre os anos 100 d.C. e 200 d.C., que viveram longos períodos de paz. Em ambos os casos, porém, a paz era garantida pela prosperidade económica, pela estabilidade política e social e, sobretudo, pelos poderosos meios de defesa, que desencorajavam qualquer tentativa de confronto por parte dos povos vizinhos. Na mesma linha, estudos sobre os comportamentos antagónicos de dois grupos de primatas superiores do género *Pan*, cujo material genético coincide em 98% com o humano – os chimpanzés *Pan troglodytes* e os *Pan paniscus* – permitiram conclui que, no caso do segundo grupo, a quase total inexistência de confrontos violentos entre os seus membros está directamente relacionada com a abundância de alimentos, no seu habitat.

[8] *Vide* o artigo " Violência e Afecto", publicado no jornal "O Globo" do Rio de Janeiro, em 20/02/2006, da autoria da deputada federal Maria do Rosário, eleita em 2002 e reeleita em 2006. Maria do Rosário foi presidente da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos e vice-presidente da Assembleia Legislativa gaúcha por dois anos. Actualmente, é segunda vice-presidente nacional do Partido dos Trabalhadores, um dos maiores partidos políticos brasileiros e o maior partido da Esquerda.

Angier conclui, então, que nem os homens nem os chimpanzés estão condenados geneticamente à violência, uma vez que, nos casos analisados, o sentimento de segurança e a satisfação das necessidades básicas pareciam suficientes para manter a paz. Como se explica, então, a omnipresença dos comportamentos violentos, entre os seres humanos? Para a autora, trata-se de uma questão cultural, uma vez que, ao longo da História, assistimos a uma sobrevalorização da classe dos guerreiros, devido ao seu papel na defesa das comunidades. O apreço da sociedade e os privilégios que lhe eram conferidos teriam contribuído para transmitir, de geração em geração, o culto da força física, do domínio das técnicas de combate e do uso de armas ofensivas. **Angier** reconhece a dificuldade de desenraizar milhares de anos de cultura da violência, tanto mais que, actualmente, continua a ser transmitida pelos *mass media*, através de filmes, séries, notícias, reportagens, desenhos animados, videojogos, brinquedos e livros com que crianças, jovens e adultos convivem, ao longo dos anos. Mais optimista é a posição do professor **David Sloan Wilson**, da Universidade Binghamton, de Nova York, para quem a paz é só uma questão de tempo... Entrevistado por Natalie Angier, **Wilson** afirmou: "Quando consideramos que foi apenas há 13 mil anos que nós descobrimos a agricultura e que praticamente tudo aquilo a que chamamos de história humana ocorreu desde então, compreendemos que tivemos um período de tempo muito curto para trabalhar pela paz global".

Por sua vez, **Santos Freitas** (2004:16) [(9)] classifica o fenómeno da violência como "facto social", no sentido que lhe é atribuído por **Émile Durkheim**.[(10)] Presente ao longo da história da humanidade, nas sociedades primitivas, a conduta violenta não só fazia parte integrante da educação da juventude, como era considerada uma virtude necessária à defesa e sobrevivência do grupo. Actos rituais de extrema violência eram impostos aos jovens, como condição da sua passagem à vida adulta e, consequentemente, da sua integração plena no grupo. Mas, ao comparar as manifestações de violência nas sociedades ditas primitivas e nas sociedades contemporâneas ditas civilizadas, encontra diferenças

---

[(9)] Luciano dos Santos Freitas (2004) "*Bullying*: A (In) Disciplina Agressiva no Ambiente Escolar. – Prevenção e Análise Pedagógica". Universidade do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades.

[(10)] Para Durkheim**,** o **facto social** caracteriza-se pelo poder de coerção exterior que exerce, ou pode exercer, sobre os indivíduos; é geral do âmbito de uma dada sociedade e, ao mesmo tempo, tem uma existência própria, independente das suas manifestações individuais. Qualquer tentativa individual, ou colectiva, para neutralizá-lo, implica determinadas sanções. Pode ser representada pelo direito, pelas instituições, pelas crenças, tudo o que se caracteriza pelo seu carácter exterior aos indivíduos e que se impõe a todos.

fundamentais. Nas sociedades primitivas, os actos violentos nunca eram dirigidos contra os membros do próprio grupo, mas contra elementos exteriores, considerados susceptíveis de pôr em perigo a segurança do grupo. O objectivo era garantir a coesão do grupo, através da estrita obediência a regras, inquestionáveis, impostas pela tradição e condição necessária para a sua sobrevivência. Nas sociedades contemporâneas, pelo contrário, a violência é, no dizer do autor, "um facto social desenfreado que infecta os mais diversos sectores humanos, institucionais, económicos, culturais... As leis são infringidas a todo o momento" (o.c., pág. 18). Para **Santos Freitas**, a extrema racionalização das sociedades contemporâneas, que permite aos indivíduos desenvolverem um sentimento de poder e controle sobre tudo o que existe e os mecanismos culturais de educação das crianças e dos jovens seriam os principais responsáveis pela manifesta incapacidade de ultrapassar o problema da agressividade e da violência. Tal como Natalie Angier, **Santos Freitas**, com base num estudo sobre os *media* realizado, em 1985, pela **American Psychological Association** (APA) refere a influência negativa dos filmes violentos sobre as crianças e os jovens, com efeitos a três níveis, nomeadamente:

1.º Insensibilidade à dor e ao sofrimento das outras pessoas.

2.º Desenvolvimento de um sentimento de medo, em relação ao meio em que se encontram inseridos.

3.º Adopção dos comportamentos agressivos e violentos a que assistem.

Para o autor, a relação entre a influência desse tipo de filmes e o *bullying* é clara:

> "A formação cultural que estes filmes trazem ao jovem é, principalmente, a consolidação de códigos de conduta excludentes para e entre adolescentes, e os efeitos se constituem em uma prática social na qual o indivíduo jovem que não se enquadre dentro das características estéticas, étnicas, económicas (classe social), seja excluído do meio social em que convive, ou seja marginalizado." (o.c., p. 21)

Sob este ponto e vista, porém, não nos parece que exista uma grande diferença entre as sociedades primitivas e as civilizadas. A "tirania" do tabu é substituída pela "tirania" da moda e, embora esta esteja sujeita a variações que o tabu não comporta, continua a ser factor de exclusão de todas as diferenças e contribui para a coesão do grupo, ao transmitir o sentimento de pertença àqueles que a seguem. Quem não "está na moda" é excluído e isso acontece tanto nos grupos restritos, como no grupo social mais alargado.

Outros autores apontam factores individuais, que contribuem para uma melhor compreensão do que determina a indiferença ou a tolerância ao *bullying*. Esses factores dizem respeito, em grande parte, às interacções que se estabelecem entre a vítima e o agressor, em consequência das quais a vítima se sente coagida a assumir comportamentos susceptíveis de dissimular os efeitos da agressão, ou mesmo a sua ocorrência. Na opinião de **Roque Theophilo** (*vide* nota 2), o *bullying* é uma forma de violência "que é pouco considerada" devido ao isolamento em que a própria vítima se coloca, em parte porque sente vergonha de pedir ajuda aos adultos, em parte porque tem medo de sofrer represálias, que poderiam tornar a situação ainda mais grave. Por seu lado, **Andrew Mellor**, através do estudo realizado na Escócia, em 1989 [(11)], verificou que o *bullying* é "um grande tabu", pois mais de metade das vítimas nunca havia relatado as agressões sofridas a ninguém e, considerando as que o fizeram, 47% haviam contado apenas a um dos pais e 31% a um professor. Segundo **Aramis Lopes Neto**,[(12)] coordenador do programa de *bullying* da **ABRAPIA**, a maioria dos casos de *bullying*, no Brasil, ocorre sem o conhecimento dos professores. Esta opinião é partilhada por outros autores. **Geane de Jesus Silva** [(13)] aponta o facto de as vítimas não revelarem coragem suficiente para denunciar os agressores como a principal causa do desconhecimento, ou indiferença, por parte dos adultos responsáveis. Na mesma linha, **Tânia Paias** e **Ana Almeida** (*vide* nota 6) salientam que "o agressor exerce uma enorme pressão, incutindo medo e ameaçando retaliar para que a vitima se mantenha em silêncio."

Mas a coacção do agressor pode ir ainda mais longe. **Beane** refere o medo e a solidão como efeitos, a curto prazo; a longo prazo, a pressão do agressor é tal que "a vitima muitas vezes sente-se verdadeiramente responsável pelo que aconteceu, a culpa é dela, por ser feia, gorda, fraca, etc." (o.c., pag.15) "As vítimas sofrem em silêncio. Sentem-se ridículas e até culpadas pelo facto de serem vítimas" afirma **Alexandre Ventura**. [(14)]

[(11)] Andrew Mellor (1989), "Bullying in Scottish Secondary Schools". Scottish Education Department. Mellor comparou a incidência e tipos de *bullying*, nas escolas secundárias da Escócia e da Noruega. Disponível em http://www.scre.ac.uk/spotlight/.

[(12)] Aramis António LOPES NETO, médico pediatra, sócio-fundador da ABRAPIA, tem defendido e promovido, ao longo de vários anos, os direitos de crianças e adolescentes, com programas de prevenção à violência. É um dos coordenadores do Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, conhecido como *Programa Bullying*, lançado pela ABRAPIA em 2002. Disponível em http://www.bullying.com.br/

[(13)] Geane de Jesus Silva, *in* "Bullying: quando a escola não é um paraíso", artigo publicado na edição n.º 364 do jornal Mundo Jovem - Março de 2006, páginas 2 e 3. Geane de Jesus Silva é psicopedagoga, professora de Psicologia da Educação e coordenadora pedagógica, em Jitaúna, Estado da Baía. Disponível em http://www.mundojovem.pucrs.br/bullying.php.

[(14)] Alexandre Ventura do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, *in* colóquio "*Bullying*: vamos encarar a realidade?", realizado na Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, Espinho, em 10 de Maio de 2006, organizado pelo Centro Social de Paramos, no âmbito do projecto "Aprender em movimento" e em que participou também a Profª Doutora Beatriz Pereira.

Em suma: investigações recentes alertam para o facto de as vítimas de *bullying* tenderem a isolar-se e a sofrer em silêncio, por medo de retaliações e por se sentirem inferiorizadas e, em última análise, culpadas, pelo facto de se deixarem vitimizar.

Mas os responsáveis por estes sentimentos não são apenas os agressores. A atitude dos adultos, pais e educadores, também pode contribuir para o agravamento dos sentimentos de isolamento, vergonha e culpa, que atormentam as vítimas.

Lopes Neto, numa entrevista concedida, em 25 de Maio de 2004 [(15)], alerta os pais para a necessidade de ouvirem e apoiarem os filhos, que estão a ser vítimas de *bullying*, em vez de obrigá-los a enfrentar os agressores, como acontece, frequentemente, sobretudo quando se trata de rapazes. Aconselha também os professores a terem em consideração as queixas dos alunos, em vez de responderam que "não é nada", "que é brincadeira". "Ou seja – acrescenta o pediatra brasileiro - deve-se valorizar a escuta, dar voz às crianças e aos jovens, e não obrigá-los a tomar atitudes que não são capazes de realizar. Isso só aumenta a frustração." Em relação aos professores, **Lauro Monteiro** [(16)] afirma que, mesmo nos casos em que estão ao corrente da situação, muitas vezes, não lhe dão importância, porque desconhecem as consequências e acrescenta que "Negar a existência do *bullying*, fazer de conta que não existe *bullying* ou outro tipo de violência, na escola é, no fundo, autorizar a prática de mais violência".

A **Hamilton Community Foundation** (*vide* nota 3) salienta, para além da indiferença dos adultos, a atitude das outras crianças, que atribuem a responsabilidade às vítimas, acusando-as de provocarem os agressores, ou de se mostrarem fracas e indefesas.

Beatriz Pereira e **Alexandre Ventura**, no colóquio "*Bullying*: vamos encarar a realidade?" (*vide* nota 14) chamaram a atenção para a urgência de uma maior consciencialização da sociedade, em geral, para o fenómeno do *bullying* e para as suas consequências, que em casos extremos podem conduzir ao suicídio da vítima. **Lopes Neto** também refere o suicídio como uma 'saída' honrosa, que as vítimas encontram para acabar com o seu sofrimento, o que tem vindo a acontecer, com alguma frequência, sobretudo, no Japão.

[(15)] Disponível em http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=176.
[(16)] Lauro Monteiro, médico pediatra, fundador da ABRAPIA, em 2002 e criador do site "Observatório da Infância", disponível em http://www.observatoriodainfancia.com.br/.

Foi, principalmente, o fenómeno do suicídio entre as crianças e os jovens, que acabou por alertar a comunidade científica e a sociedade em geral, para os comportamentos de *bullying* nas escolas, sobretudo a partir da última década do século XX. No entanto, os primeiros estudos haviam surgido, na Escandinávia, vinte anos antes, com o psicólogo sueco **Dan Olweus**, que entre 1962 e 1970 foi director da Fundação Erica de Estocolmo, uma instituição destinada à formação de pedopsicólogos clínicos. Após ter obtido o grau de doutor, na Universidade de Umeå, em 1969, **Olweus** passou a leccionar psicologia, na Universidade de Bergen, na Noruega, entre 1970 e 1995 e, a partir de 1996, tornou-se colaborador do **HEMIL** (Research Center for Health Promotion) da mesma Universidade.

Olweus esteve envolvido, ao longo de trinta anos, em pesquisas e programas de intervenção, no âmbito dos comportamentos agressivos, intencionais e repetidos, sem motivação aparente, que ocorrem entre crianças e jovens, nas escolas, e que designou por *bullying*. Como psicólogo clínico, **Olweus** apercebeu-se de que as tendências suicidas dos adolescentes estavam relacionadas, na maior parte dos caos, com o facto de esses jovens terem sido vítimas de algum tipo de agressão. Assim, logo nos primeiros anos da década de setenta, iniciou uma investigação em larga escala, em escolas norueguesas, embora não se tenha verificado grande interesse por parte das instituições, ao contrário do que vinha acontecendo na Suécia, desde os finais dos anos sessenta (**Olweus**, 2005:1-2). Os resultados da referida investigação foram divulgados num livro publicado, em 1973, na Escandinávia e, em 1978, nos Estados Unidos, com o título "Aggression in the schools: Bullies and whipping boys", que pode ser considerado o primeiro estudo científico sobre o problema da vitimização, a nível mundial. Mas só em 1982, o destaque dado pelos *media* ao suicídio de três rapazes noruegueses, com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos, presumivelmente devido a situações de *bullying* severo, perpetradas pelos seus colegas de escola, chocou de tal modo a opinião pública, que o Ministério da Educação procedeu, logo nos finais de 1983, ao lançamento de uma campanha *antibullying*, nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento sistemático de programas de intervenção. Nas décadas de oitenta e noventa, segundo **Olweus** (2005:1), o *bullying* começou a preocupar os investigadores e a opinião pública, em vários países, como o Reino Unido, Holanda, os Estados Unidos,

o Canadá, a Austrália e também no Japão, onde o suicídio é uma prática tradicional milenar.

Com o objectivo de avaliar a natureza e ocorrência dos comportamentos de *bullying* **Olweus** e os seus colaboradores realizaram, nos anos oitenta, investigações, tendo por base os resultados da aplicação de questionários a alunos, professores e pais. Os primeiros resultados foram apresentados em 1989, por **Olweus** e **Roland**, concluindo-se que "o *bullying* é um problema considerável nas escolas norueguesas, um problema que afecta um grande número de estudantes" (**Olweus**, 2005:14). E o autor acrescenta:

> "Dados de outros países como a Suécia (Olweus,1986), Finlândia (Lagerspetz *et al*.,1982), Inglaterra (Smith, 1991; Whitney & Smith, 1993), USA (Perry *et al*.,1988), Canadá (Ziegler, & Rosenstein-Manner,1991), Holanda (Haeselager & van Lieshout, 1992), Japão (Hirano,1992), Irlanda (O'Moore & Brendan. 1989), Espanha (Ruiz, 1992) e Austrália (Rigby & Slee, 1991), indicam que o problema também existe fora da Noruega, a um nível similar, ou até mais elevado" (*ibidem*).

Olweus conduziu, com resultados bastante positivos, o primeiro estudo sistemático de intervenção, a nível mundial: o "Bullying Prevention Program" (**Olweus**, 1991, 1992, 1994; **Olweus** & **Limber**, 1999). Em 1993, o investigador publicou uma obra intitulada "Bullying at School:What we know and what we can do", onde o problema é apresentando e discutido, assim como os resultados dos seus estudos e projetos de intervenção já implementados, na Noruega. Revela-nos, igualmente, um conjunto de sinais a que devemos estar atentos, pois permitem identificar, nas crianças e nos jovens, eventuais agressores e vítimas de *bullying* (2005: 53-70) e as medidas que poderão ser tomadas, a nível da escola (o.c., págs. 69-80), a nível da sala de aulas (o.c., págs. 81-95) e a nível individual: agressor (*bully*), vítima (*victim*) e respectivos pais (o.c., págs. 97-107). Esta obra teve um grande impacto e encontra-se traduzida em quinze idiomas. Até ao final do século XX, **Dan Olweus** e a sua equipa de investigadores da Universidade de Bergen dinamizaram novos projectos de intervenção, em larga escala. A sua repercussão noutros países, como o Japão, os Estados Unidos, Canadá, Brasil, Holanda, Reino Unido, Espanha e Portugal, incentivou esses países a desenvolverem os seus próprios projectos, uma vez que os incidentes violentos, envolvendo crianças e jovens estudantes, parecem ocorrer cada vez com mais frequência e são amplamente divulgados pelos diferentes órgãos de comunicação social. O caso mais mediático, que fez com o *bullying* passasse a ser levado muito a sério, nos Estados Unidos, ocorreu no

dia 20 de Abril de 1999, no Condado de Jefferson, Denver, Colorado, na **Columbine High School**. Dois jovens de 17 e 18 anos, Dylan Klebold e Eric Harris, entraram armados, na escola e causaram a morte de treze pessoas, dez alunos e um professor, após o que cometeram suicídio. "Os meninos não quiseram atingir esse ou aquele estudante. O objectivo deles era matar a escola em que viveram momentos de profunda infelicidade e onde todos foram omissos ao seu sofrimento", explica o pediatra **Aramis Lopes Neto** (2004). [(17)]

Para além da influência exercida pelos órgãos de comunicação social, filmes como "Bang Bang! You're Dead" (USA, 2002, realizado por Guy Ferland, Paramount), "Bowling for Columbine" (USA, 2002, realizado por Michael Moore, Alpha Filmes) "About a Boy" (UK, 2002, baseado na novela homónima de Nick Hornby, realizado pelos irmãos Chris e Paul Weitz) e "Elephant" (USA, 2003, realizado por Gus van Sant, Warner Bros) têm certamente, contribuído para alertar a opinião pública para as consequências do *bullying* nas escolas.

O interesse crescente pelo problema torna-se evidente, se fizermos uma pesquisa rápida na Internet, onde nos deparamos com vários milhões de entradas para o termo *bullying*. Multiplicam-se os trabalhos de investigação, dissertações de mestrado e de doutoramento, conferências, colóquios, acções de formação, fóruns, entrevistas, artigos nos jornais e revistas, projectos, associações, linhas de apoio às vítimas, pais e professores. Mas nem todos os autores concordam com este tipo de divulgação massiva. **Éric Debarbieux** (2001:173) por exemplo, acusa a imprensa escrita e audiovisual, em França, de "fabricarem" a violência, devido à forma exagerada como são divulgadas as notícias sobre casos de violência na escola. Por seu lado, **Isabel Fernández** (2005:17-23) embora reconhecendo o incremento da ocorrência de comportamentos violentos, envolvendo alunos das escolas, aconselha bom senso na abordagem do tema.

Também em Portugal a temática tem vindo a assumir uma crescente relevância, sobretudo a partir de 2001, devido a vários factores, entre os quais poderemos salientar o aumento do número de ocorrências divulgadas pelos *mass media*, por vezes, de forma sensacionalista, susceptível de influenciar a opinião pública e criar sentimentos exagerados de apreensão, ou mesmo de pânico, em alguns grupos sociais e profissionais.

(17) Revista Escola, v. 178, n. 19, p. 58-61, dez. 2004.

Margarida Gaspar de Matos, autora e co-autora de estudos sobre violência na escola, em Portugal (18), considera que "não há razão para entrar em pânico", se compararmos a situação em Portugal com a de outros países, como os Estados Unidos. **João Sebastião** (2006) Coordenador do Observatório de Segurança nas Escolas, alerta para o perigo que representa o tratamento que os *media* têm dado aos casos de violência nas escolas, podendo contribuir para a generalização de um sentimento de insegurança entre os alunos, os pais e demais agentes educativos, o que implicaria a exigência do endurecimento despropositado das medidas disciplinares punitivas. Na mesma linha, **Rui Canário**, (2003:91) a propósito da expressão "exclusão social" (mas que também se pode aplicar a "violência na escola", ou a qualquer outra) alerta para um perigo: o da "omnipresença nos *media* de uma expressão que, à força de ser repetida, parece impor-se como algo de óbvio, que vale por si, e permite dispensar qualquer interrogação crítica sobre a sua pertinência." Correríamos, portanto, o risco de perder a objectividade, o distanciamento e o bom senso necessários a uma avaliação correcta do problema, sem o que não será possível conceber e aplicar as estratégias mais adequadas para combatê-lo. Outros autores comungam dessa opinião.

Por outro lado, **Candace Currie** *et al*. (2004: 4) defendem um ponto de vista diferente dos autores anteriormente referidos, pois defendem que "os media, tanto generalistas como especializados, representam uma influência chave no público e, consequentemente nos políticos", contribuindo, assim, "para o estudo na medida em que colaboram na sua disseminação e ajudam no maior entendimento por parte do público."

Em suma: A divulgação dos trabalhos de **Dan Olweus** e da sua equipa e a maior atenção dispensada pelos *media* a casos de *bullying* e outros tipos de violência, que ocorrem entre as crianças e os jovens, nas escolas, contribuíram para transformar um problema antigo e quase ignorado, num alvo de interesse e preocupação para pais, professores, pessoal auxiliar, profissionais da saúde e para os próprios alunos, agora que parece ser conhecida a extensão das suas consequências para todos os que estão directa, ou indirectamente, envolvidos. O problema, porém, pela sua extrema complexidade, deve ser abordado com cuidado, pois o excesso de informação dispersa e a natureza dos

(18) Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). Bullying - A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica, 4*(XIX), 523-537.

trabalhos de investigação, que embora numerosos e contendo dados valiosos, raramente ultrapassam a simples descrição estatística do fenómeno, referências às suas manifestações e possíveis consequências, a curto e a médio prazo e o relato de diferentes projectos e acções orientadas no sentido de combatê-lo. Tudo isto acrescido da proximidade dos factos, no tempo e no espaço, poderão conduzir a distorções graves da realidade. Mesmo tendo em atenção todos estes factores, abordar a questão do *bullying* não é fácil.

A primeira dificuldade com que nos deparamos é terminológica, pois ainda não foi possível encontrar um termo equivalente a *bullying*, nos diferentes idiomas. Segue-se a definição do conceito, que também não obteve a unanimidade, por parte dos diferentes autores. Tentaremos, confrontar alguns pontos de vista e chegar a uma definição de *bullying*, que inclua as suas principais manifestações, as quais permitem caracterizá-lo como uma forma particular de violência.

2. O que é *Bullying*?

2.1. Designação e Definições: problemas que se colocam

A extrema diversidade dos comportamentos que, geralmente, se encontram incluídos na categoria *bullying* e que podem abranger acções verbais, físicas, psicológicas, sociais e sexuais, tem tornado difícil, como afirma **Ana Almeida** [(19)] (1999:178), encontrar um vocábulo ou expressão, em português, capaz de traduzir directamente o termo anglo-saxónico. A palavra *bullying* deriva do termo *bully* que, segundo o dicionário de **Armando de Morais** (1998:87), pode ser usado como substantivo, como adjectivo, ou como verbo. Como substantivo, significa, em português, "fanfarrão", "ferrabrás", "valentão", "mandão", "rufia assalariado", "tirano covarde", "tiranete" e, num contexto desportivo, "rixa", "escaramuça"; como adjectivo, significa "famoso", "esplêndido"; como verbo, *to bully* utiliza-se para as acções de "ameaçar", "oprimir", "arreliar", "assustar". [(20)] Embora estas palavras possam esclarecer aspectos particulares do *bullying*, nenhuma consegue exprimir o fenómeno, na globalidade.

[(19)] Ana Maria Tomás de Almeida do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
[(20)] Armando de Morais (1998). Dicionário de Inglês-Português. Porto, Porto Editora (3ª edição). Pág.87.

Entretanto, alguns autores têm adoptado expressões que, na sua opinião, estariam mais próximas do significado original, embora, por enquanto, não exista consenso. Para **Dulce Vale** e **Emília Costa** (1998:13), "na sua utilização mais corrente, *bullying* significa 'implicar com as pessoas', geralmente alguém mais fraco ou mais novo do que o próprio". Por seu lado, **Ana Almeida** (1999:178) encontrou, em português, expressões relacionadas com o conceito que, na sua opinião, "capturam" o significado de *bullying*, tais como "abusar dos colegas", "vitimar", "intimidar" e "violência na escola" mas, na sua opinião, o mais adequado para descrever o *bullying*, do ponto de vista das crianças, seria a expressão "fazer mal" por não se importar como o outro, como refere **Beatriz Pereira** (1997:156). Por vezes, as crianças vítimas de *bullying*, usam expressões como "chatear" e "está a meter-se comigo" informam **Beatriz Pereira** & **Adelina Pinto** (2001:19). **Susana Carvalhosa** e **Margarida Matos** (2001:526) justificam a utilização do termo "provocação" em vez de *bullying*, no texto introdutório ao "Questionário de Olweus", passado a 6 903 alunos de 191 escolas portuguesas do ensino regular, para se certificarem "de que os jovens compreenderiam o que se pretendia dizer com provocação." Assim, do referido texto constam as seguintes instruções: "As questões que se seguem dizem respeito a situações de provocação. Deves entender uma acção de provocação quando um aluno (mais velho ou mais forte) ou um grupo de alunos, dizem ou fazem coisas desagradáveis a outro ou gozam com ele de uma forma que ele não gosta nada. Não é provocação quando dois alunos da mesma idade ou tamanho se envolvem numa discussão ou briga." **Feliciano Veiga** (2001:17) utiliza a expressão "agressividade em contexto escolar" para se referir ao *bullying*. Por sua vez, **Martínez**, (2002:18) associa-o a comportamentos relacionados com a intimidação, a tiranização, o isolamento, a ameaça, os insultos contra outra pessoa, que é a vítima. **João Amado** e **Isabel Freire** (2002:54), embora utilizem a palavra *bullying*, usam igualmente a expressão "maus tratos entre iguais" como equivalente de *bullying*. **Maria Martins** (2005:103) traduz *bullying* por "vitimação", "intimidação entre pares" ou "maus tratos entre iguais". **Isabel Freire**, **Ana Veiga Simão** e **Ana Ferreira** (2006:157-183) na apresentação do Questionário aferido para a população escolar portuguesa e destinado ao estudo da violência entre pares, no 3º ciclo do ensino básico, usam as expressões "violência entre pares", "maus tratos entre iguais", "violência entre iguais", "bullying", "agressão/agressividade entre pares" e "violência na escola".

A diversidade de palavras e expressões usadas pelos investigadores portugueses revela claramente a dificuldade em encontrar um equivalente para o termo *bullying*.

No Brasil, não temos conhecimento de qualquer tentativa de tradução, pois todos os autores, cujos trabalhos consultámos, usam o termo *bullying*.

Como aconteceu em Portugal, noutros países também foram feitas tentativas de tradução, [(21)] no entanto, como se trata de um tema estudado há relativamente pouco tempo (em muitos casos, os primeiros estudos datam da última década do século passado), é compreensível a dificuldade em encontrar, nos vários idiomas, uma palavra com a mesma amplitude de *bullying*.

Assim, e pelas razões apontadas, optámos por utilizar, no presente trabalho, o termo original.

A extrema complexidade de que se reveste o fenómeno do *bullying* manifesta-se, igualmente, na dificuldade de chegar a um consenso quanto à sua definição, devido à grande diversidade dos comportamentos, que poderão ser, ou não, considerados pelos diferentes autores. Assim, a maior parte das definições que encontrámos, consiste numa descrição do fenómeno, através da enumeração dos comportamentos que o caracterizam, agrupados, segundo a sua natureza, em todas, ou em algumas, das seguintes subcategorias: acções verbais, acções físicas, acções psicológicas, acções sociais e acções sexuais; enumeração essa que, frequentemente, vem acompanhada de referências aos aspectos particulares das suas manifestações, que distinguem os comportamentos do *bullying* de outras formas de violência.

Faremos, em seguida, referência a definições/descrições do *bullying*, propostas por vários investigadores, em Portugal e noutros países, procurando confrontar os diferentes pontos de vista.

Olweus (1986 e 1991) citado por **Olweus** (2005:9) foi o primeiro autor a utilizar a palavra *bullying*, embora use também os termos *vitimization* e *bully/victim problems* com um sentido aproximado (**Olweus**, 2005:10). Este autor define/descreve o fenómeno

---

[(21)] . "Na França chamam de *harcèlement quotidien*, na Itália de *prepotenza* ou mesmo de *bullismo*, no Japão *de ijime*, na Alemanha de *agressionen unter schülern* e em Portugal de *maus-tratos entre os pares*. No Brasil estaremos divulgando o fenómeno da agressão continuada entre alunos, com o termo usado na língua inglesa: *Bullying.*" *In* Site do Bullying na Internet, disponível em: http:\\www.bullying.com.br

do *bullying* do seguinte modo: "um aluno está a ser vítima de *bullying*, ou vitimizado, quando ele ou ela se encontra exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas por parte de um ou mais alunos". O autor acrescenta que se verifica uma acção negativa sempre que "alguém infligir, de forma intencional, ou pelo menos tentar infligir, dano ou desconforto a outrém. Estas acções negativas podem ser levadas a cabo através de "palavras (verbalmente), através de ameaças, insultos, provocações, troça, ou chamar nomes. É também uma acção negativa sempre que alguém bate, empurra, belisca ou constrange outrém, através do contacto físico. Também é possível levar a cabo acções negativas, sem o recurso a palavras ou ao contacto físico, fazendo 'caretas', ou gestos ofensivos, ou excluindo intencionalmente alguém de um grupo, ou recusando concretizar os desejos de outrém" (*ibidem*). A maioria dos autores que consultámos, adoptou, nas suas linhas gerais, a definição apresentada por **Olweus**, como por exemplo, as psicólogas canadianas **Debra Pepler** & **Wendy Craig** (2000) no estudo pioneiro, "Making a Difference in Bullying". Também adoptaram a definição de **Olweus**, **Irene Whitney** & **Peter Smith** (1993), no estudo intitulado "A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools", efectuado com base nos resultados obtidos a partir da aplicação de um Questionário a seis mil alunos de escolas básicas e secundárias da região de Sheffield, Yorkshire. Por seu lado, **George Batsche** & **Howard Knoff** (1994), nos Estados Unidos, consideram que o assédio e abuso sexual podem constituir acções de *bullying*. Em Portugal, **Vale** & **Costa** (1998:14) salientam "que o 'bullying' não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamento agressivo onde são referidos comportamentos como chamar nomes, dizer coisas, espalhar rumores, ou enviar recados desagradáveis ou insultuosos; excluir ou isolar socialmente, agredir fisicamente; violentar sexualmente; danificar bens." **Fuensanta Ramirez** (2001:111-112), da Universidade de Múrcia, que traduz o termo *bullying* por "agressividade" e "maus tratos entre estudantes", distingue três tipos: o *bullying* físico, que inclui a agressão física, o roubo e o vandalismo contra os bens de outrém; o *bullying* verbal, que consiste em chamar nomes, provocar, fazer ameaças e o *bullying* indirecto, cujo objectivo é isolar a vítima, espalhando rumores a seu respeito, ou excluindo-a do grupo de pares. Para **David Thompson** *et al* (2003: 55), de acordo com **Delwyin Tattum** & **Graham Herbert** (1997), o *bullying* apresentaria cinco subcategorias, manifestando-se através de comportamentos de natureza física,

verbal, gestual (também **Olweus**, 2005:9), e ainda a extorsão e a exclusão. **Sónia Seixas** (2005:98) acrescenta à definição de **Olweus** "os ataques à propriedade (furto, extorsão, destruição deliberada de materiais/objectos)"; **Ellen Clore** & **Judith Nibel**, citadas por **Beane** (2006:13) incluem comportamentos muito graves, como "ameaças de danos físicos, posse de arma, extorsão, violação de direitos cívicos, insulto e agressão, actividade de bando, tentativa de assassínio e assassínio."

Se compararmos todas estas definições, que apresentámos, seguindo uma ordem cronológica, a constatação mais evidente parece-nos ser o agravamento progressivo dos comportamentos de *bullying*, com a inclusão de acções como o vandalismo, o furto, a extorsão, a violência sexual, o recurso a armas, as ameaças à integridade física e o assassínio, mesmo que apenas na sua forma tentada.

Mas nem todos os investigadores estão de acordo com a inclusão, na definição de *bullying*, de alguns dos comportamentos referidos. **Paias** & **Almeida** (2006, *vide* nota1), restringem significativamente a amplitude do conceito, ao afirmarem que o "Bullying é toda a violência não física, todo o tipo de agressão e condutas verbais, desde os simples insultos, a fazer piadas e gozar com a criança, o uso de alcunhas cruéis, ridicularizar, etc. Bullying é uma forma de pressão social.". Por sua vez, a socióloga **Miriam Abramovay**, vice-coordenadora do **Observatório de Violências nas Escolas - Brasil**, citada por **Dreyer** (*vide* nota1), afirma que o *bullying* não existe no Brasil, e justifica a sua opinião, afirmando: "O que temos aqui é a violência escolar. Se nós substituirmos a questão da violência na escola pela palavra *bullying*, que trata apenas de intimidação, estaremos importando um termo e esvaziando uma discussão de dois anos sobre a violência nas escolas".

Apesar da diversidades de opiniões relativamente aos comportamentos que devem ser, ou não, incluídos na categoria do *bullying*, existe, no entanto, um aspecto em que se verifica uma certa uniformidade: as características que distinguem o *bullying* das outras formas de violência.

Olweus (2005:9-10) apresenta três características essenciais do *bullying*, que são, em geral, adoptadas pelos investigadores, nesta área, nomeadamente:

- O comportamento é agressivo e negativo. (Sharp & Smith, 1995; Fuensanta Ramirez, 2001; Formosinho & Simões, 2001; Martínez, 2002; Lopes Neto, 2002).

- O comportamento é executado repetidamente, isto é, não se trata de uma acção ocasional, ou isolada, mas crónica, que ocorre regularmente. (Mellor, 1990; Sharp & Smith, 1995; Costa & Vale, 1998; Fuensanta Ramirez, 2001; Formosinho & Simões, 2001; Martínez, 2002; Amado & Freire, 2002; Lopes Neto, 2002; Coloroso, 2003; Freire *et al*, 2006).

- O comportamento ocorre num contexto relacional em que se verifica um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. (Pepler & Craig, 2000; Formosinho & Simões, 2001; Fuensanta Ramirez, 2001; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001, Martínez, 2002; Amado & Freire, 2002; Coloroso, 2003; Ventura, 2006).

Alguns autores, salientam, ainda o carácter intencional e deliberado do *bullying*, cujo objectivo seria causar sofrimento à vítima (Fuensanta Ramirez, 2001; Formosinho & Simões, 2001; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Lopes Neto, 2002; Martínez, 2002; Amado & Freire, 2002; Coloroso, 2003; Ventura, 2006). **Maria das Dores Formosinho** & **Maria da Conceição Simões** (2001:67) acrescentam que o agressor se coloca "numa posição dominante face à vítima e agride-a para sua própria vantagem ou gratificação, nem que seja a gratificação de se sentir dominante". Na mesma linha, **Fuensanta Ramirez** (2001:111) afirma que "A maioria dos agressores ou *bullies*, age movida pelo desejo de intimidar e de dominar." Por sua vez, **Bárbara Coloroso** (2003:16-17) afirma que "o agressor pretende infligir dor emocional ou física, espera que o seu acto produza dor e sente prazer em testemunhar esse sofrimento".

Em forma de síntese, pensamos poder citar **David Thompson** *et al*. (2003:58), que caracterizam os comportamentos de *bullying*, através de quatro aspectos principais, nomeadamente:

- É persistente e sistemático.
- Provoca medo na vítima.
- Baseia-se na desproporcionalidade ou abuso de poder.
- Ocorre, geralmente, num contexto de grupo.

Embora a desproporcionalidade de poder dos agressores (mais velhos, mais fortes, ou superiores em número) em relação às vítimas, tenha sido, até agora, uma constante das situações de *bullying*, constatou-se, nos últimos anos, o aparecimento de um novo tipo de agressão, que permite não só alterar, como inverter, a relação agressor / vítima, através do recurso às novas tecnologias. Trata-se do ***bullying virtual*** ou ***cyberbullying***,

que **Isabel Mesquita** (2008) [(22)] denomina "cobardia virtual". Recorrendo à Internet, ou através de mensagens, fotografias, ou imagens, enviadas por telemóvel, os agressores podem provocar as vítimas, a coberto do anonimato. De facto, enquanto no *bullying* presencial o agressor é mais velho ou mais forte, ou ocupa uma posição social superior, entre os pares, no *cyberbullying*, qualquer um pode representar o papel de agressor, uma vez que não corre o risco de ter de enfrentar a vítima. Sendo difícil identificar os autores, torna-se quase impossível combater este tipo de agressão (Belsey, 2005; Hinduja & Patchin, 2005; Campbell, 2005; Li , 2006; Willard, 2006).

Procederemos, em seguida, a uma tentativa de sistematização dos diferentes comportamentos, geralmente aceites como característicos do *bullying*. Faremos, igualmente, referência ao grau de severidade de que pode revestir-se cada um deles.

2.2. Tipos de *Bullying*

Os agressores (*bullies*) utilizam, geralmente, uma combinação de tácticas muito variadas de humilhação e de intimidação para importunarem as suas vítimas.

Olweus (2005:10), **Sharp** & **Smith** (1995:1), **Mynard** & **Joseph** (2000:169), **Pepler & Craig** (2000) distinguem *bullying directo* (verbal ou físico) e *bullying indirecto* também chamado *social*, por alguns autores, como por exemplo **Fuensanta Ramirez**, 2001). O *bullying directo* pode ser verbal e físico. No primeiro caso, o *bully* pratica, repetidamente, ataques frontais: provocações, troça, ameaças, insultos, comentários ofensivos, ou pejorativos, contra a vítima e, por vezes, contra a sua família, recorrendo, frequentemente, ao uso de "palavrões". No que diz respeito ao *bullying directo* físico, o *bully*, individualmente, ou em grupo, (Whitney & Smith, 1993; Fuensanta Ramirez, 2001; Olweus, 2005) agride a vítima com murros, pontapés, empurrões; passa-lhe rasteiras, morde-lhe, cospe-lhe; rouba, esconde ou danifica os seus pertences. No caso do *bullying indirecto*, a agressão assume formas menos visíveis, consistindo na prática de

---

[(22)] *Vide* "Cobardia Virtual", Fevereiro de 2008.
Disponível em: http://www.audacia.org/cgi-bin/quickregister/scripts/redirect.cgi?redirect=EkpEZlFVZAJNqIZblq

um determinado tipo de acções complexas, subtis, manipuladoras, envoltas em secretismo, segundo **Helen Mynard** & **Stephen Joseph** (2000:169) e cujo objectivo é conseguir o isolamento social e/ou a exclusão da vítima do grupo de pares.

Para provocarem o isolamento, ou exclusão social da vítima, os *bullies* podem recorrer a várias tácticas, nomeadamente:

- Fazer intrigas, caluniar, espalhar rumores e "histórias" desagradáveis, ou chocantes, a respeito da vítima, oralmente, através de *graffiti*, nas paredes da escola, ou recorrendo à Internet.
- Colocar a vítima em situações constrangedoras, delicadas, ou ridículas.
- Ignorar a vítima; não se socializar com ela.
- Impedir outros colegas de se socializarem com a vítima, através de ameaças.
- Criticar, ou fazer troça, de certas características físicas, psicológicas, ou sociais, atribuídas à vítima, sobretudo as que são mais relevantes para o grupo de pares, como a maneira de vestir, o estatuto económico e social, a nacionalidade, o grupo étnico a que pertence, a orientação religiosa, ou sexual, incapacidades, ou deficiências, mais ou menos visíveis; o facto da vítima ser tímida, medrosa, chorar com facilidade, etc.

Segundo **Peter Smith** (s/d: 10), o *bullying directo* é a forma de agressão mais vulgarmente praticada pelos *bullies* do género masculino, enquanto que o *bullying indirecto* parece ser preferido pelas raparigas (Pereira & Pinto, 2001:19; Sónia Seixas, 2004 [(23)]) e pelas crianças mais pequenas (Pereira & Pinto, 2001:19).

Olweus (2005:10) chama a atenção para este tipo de agressões que, por serem menos visíveis, podem passar despercebidas.

Recentemente, o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação e a generalização do seu uso por crianças e jovens, tanto em casa, como nas escolas, sem a devida supervisão dos adultos, pais e educadores, deu origem ao aparecimento de um novo tipo de *bullying indirecto*, com características diferentes – **o *cyberbullying*** ou ***bullying virtual***, como já foi referido.

[(23)] Fonte: Jornal "O Público" de 27/03/2004

Mª Ángeles Hernández Prados & **Isabel Solano Fernández** (2007) da Universidade de Múrcia, num trabalho intitulado "Ciberbullying, un Problema de Acoso Escolar" [(24)] definem o *cyberbullying* do seguinte modo: " Trata-se de empregar qualquer das possibilidades do uso das novas tecnologias de informação e comunicação para hostilizar, com raiva, a sua vítima" (pág.23) e, citando o professor canadiano **Bill Belsey** (2005), responsável pela página www.cyberbullying.ca, geralmente, reconhecido como o criador do termo, acrescentam que o *cyberbullying* "define-se como o uso da algumas Tecnologias da Informação e da Comunicação, como o correio electrónico, as mensagens do telemóvel, as páginas pessoais e o comportamento difamatório, em rede, por um indivíduo, ou um grupo, que deliberadamente e de forma repetida e hostil, procura causar dano a outrém. As ferramentas disponíveis na Internet ajudam a propagação de um comportamento, através do qual a vítima recebe maus tratos por parte dos seus pares, sejam troça, ameaças, chantagem, discriminações, tudo de forma anónima, para que ela desconheça o agressor. " (págs.23-24).

Segundo **Hernández** & **Fernández** (2007:24) existem duas modalidades de *cyberbullying*, nomeadamente:

- O que actua como reforço de um *bullying* preexistente;
- Uma forma de agressão entre pares, através das TIC's, sem antecedentes.

No primeiro caso, o agressor recorre às TIC's, quando as formas tradicionais de *bullying* se revelam insuficientes para a consecução dos seus objectivos, o que acarreta, geralmente, consequências devastadoras para a vítima, "dada a abertura mundial e a generalização do assédio, através da Web." No entanto, torna-se relativamente fácil identificá-lo, uma vez que já tinham ocorrido situações de *bullying* presencial. No segundo caso, dado não existirem antecedentes, a vítima não consegue identificar o seu agressor nem as razões da agressão, a não ser que este decida "dar a cara", em algum momento. "O desconhecimento do agressor amplia o sentimento de impotência" da vítima (*ibidem*).

Segundo **Nancy Willard** (2006), o *cyberbullying* pode ser, em algumas situações, o prolongamento, ou retaliação, das acções de *bullying* ocorridas na escola. O *bully* pode

---

[(24)] RIED v. 10: 1, 2007, pp 17-36. Disponível em: http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/ciberbullyng.pdf

usar a tecnologia para continuar os seus ataques à vítima, mesmo quando esta não está presente; por seu lado, a vítima pode retaliar, fazendo ameaças ou difamando o agressor, através da Internet.

Smith *et al* (2006: 6) definem o *cyberbullying* como um acto agressivo, intencional e repetido, ao longo do tempo, por um indivíduo, ou grupo, com o recurso a meios de contacto electrónicos, contra uma vítima, que não dispõe de meios para se defender facilmente.

Belsey (2005: 8) caracteriza o *cyberbullying*, referindo algumas diferenças fundamentais, em relação às formas tradicionais de *bullying*, nomeadamente:

- Menor supervisão por parte dos adultos responsáveis, que muitas vezes sentem dificuldade em dominar as novas tecnologias, utilizadas pelos jovens, vendo-se, assim impedidos de controlar as suas actividades *on line*.
- O *cyberbullying* é uma forma de agressão cobarde, uma vez que o agressor não necessita de se confrontar com a vítima e pode facilmente manter o anonimato.
- As agressões são dadas a conhecer, muito rapidamente, a uma audiência muito mais vasta.

Smith *et al* (2006:6), a partir de um estudo realizado em Londres, dividem o *cyberbullying* em sete subcategorias, conforme a tecnologia utilizada, nomeadamente:

- Mensagens de texto (SMS).
- Fotografias/vídeos conseguidos a partir de telemóveis.
- Chamadas telefónicas.
- Correio electrónico.
- Chats e fóruns.
- Mensagens instantâneas (*instant messaging*).
- Páginas da Internet.

Marilyn Campbell (2005:69), refere alguns métodos usados pelos *bullies* que utilizam as TIC's, para agredir as suas vítimas:

- Envio de mensagens insultuosas, através dos telemóveis, que são tornadas públicas, antes mesmo que a vítima as receba.
- Envio de e-mails ameaçadores à vítima
- Divulgação de e-mails confidencias, com o objectivo de humilhar a vítima, fazê-la cair no ridículo, perante os seus pares.

- Criação de páginas na Internet com conteúdo ofensivo.

- Difamação da vítima através dos chats e fóruns.

- Exclusão da vítima, impedindo-a de intervir nos chats e fóruns.

A referida autora (2005:70) salienta que os efeitos do *cyberbullying* podem ser muito mais graves do que os que são provocados pelo *bullying* presencial, em primeiro lugar, devido ao alargamento do número de testemunhas (*bystanders*), que tomam conhecimento do teor das agressões. Por outro lado, as ofensas e ameaças enviadas através de SMS, ou e-mail, ficam gravadas e podem ser lidas e relidas pela vítima, prolongando o seu sofrimento. Finalmente, a vítima não consegue evitar, ou defender-se, dos ataques do *bully*, que podem surgir a qualquer momento, a coberto do anonimato.

Apesar de ser um fenómeno muito recente e, portanto, ainda insuficientemente estudado, o *cyberbullying* começa a revelar-se, para os pais e educadores, um problema ainda mais difícil de controlar do que o *bullying* tradicional, como refere **Qing Li** (2006: 10) e que a curto prazo, poderá assumir dimensões críticas, não só para as vítimas, mas para a sociedade em geral.

Em suma: apesar de alguma divergência de opiniões entre os diferentes investigadores, relativamente aos comportamentos que devem ser incluídos na categoria do *bullying*, parece-nos poder apresentar uma síntese dos que são mais vezes referidos, nomeadamente:

- *Bullying* directo:

- Agressões verbais: insultar, chamar nomes feios, usar "palavrões", dizer coisas desagradáveis, colocar alcunhas embaraçosas...

- Agressões físicas: atacar, repetidamente, a vítima, com empurrões, murros, pontapés, estaladas; passar rasteiras; cuspir na vítima; destruir, deliberadamente, os seus pertences, como roupa, material escolar, trabalhos da escola...

- Agressões psicológicas: tecer comentários depreciativos a respeito da vítima; humilhá-la, salientando as suas diferenças; obrigar a vítima a obedecer às suas ordens e, mediante ameaças, levá-la a agir contra sua vontade; fazer chantagem...

- *Bullying* indirecto:

- Agressões de natureza psicológica: colocar a vítima em situações comprometedoras, acusando-a de actos que não cometeu; fingir-se amiga da vítima para melhor a controlar; levar a vítima a considerar-se responsável pelas agressões de que é alvo...

- Agressões de natureza social: fazer intrigas contra a vítima, espalhar boatos, contar histórias chocantes; fazer comentários depreciativos sobre a família da vítima (em geral, a mãe), sobre o local onde reside, sobre a sua aparência física (roupas, penteado, uso de óculos, ou aparelho nos dentes), sobre a sua orientação sexual, religião, nacionalidade, raça, estatuto económico, ou qualquer outra diferença de que o *bully* tenha tomado conhecimento, ou que, simplesmente, inventou; espalhar rumores sobre a vítima, através de *graffiti*, nas paredes da escola; isolar socialmente a vítima; fazer-se passar por amiga da vítima em frente de terceiros...

- O *cyberbullying*:

- Usar as TIC's para enviar mensagens, via telemóvel, ou para criar páginas na Internet, com o objectivo de divulgar informações falsas sobre a vítima; publicação de fotos comprometedoras...

Os comportamentos incluídos na categoria do *bullying* são muito variados e, embora todos eles possam ter consequências negativas, a curto, a médio e a longo prazo, em alguns casos, revestem-se de extrema gravidade.

O Quadro 4 (p.94) -"Carta dos Comportamentos de *Bullying*" - que foi traduzido e adaptado da página da *Gilpin County School Online - Home of the eagles*, apresenta os comportamentos agrupados em subcategorias, conforme a sua natureza e gravidade.

No que respeita à sua natureza estão definidas quatro subcategorias, nomeadamente: agressão física, alienação social, agressão verbal e ameaça / intimidação, onde se encontram incluídas as agressões de carácter psicológico.

Quanto à gravidade dos actos, o *Bullying* é apresentado em três subcategorias: leve, moderado e severo.

Embora a gravidade atribuída aos comportamentos do *bullying* seja subjectiva e dependa, em grande parte, do contexto em que ocorrem, das características particulares das vítimas, do modo mais ou menos passivo como cada uma delas reage às agressões continuadas dos *bullies*, assim como da sua capacidade de resistência / resiliência ("essa inaudita capacidade de construção humana", como a designou Boris Cyrulnik) [(25)] e do

---

[(25)] Boris Cyrulnik (2003). "Resiliência: Essa Inaudita Capacidade de Construção Humana". Instituto Piaget

apoio que recebem, ou não, dos que lhes são próximos (familiares, colegas, amigos, professores).

O Quadro 4 (Carta dos Comportamentos de *Bullying*) apresenta uma sistematização dos comportamentos referidos, de acordo com a sua natureza e grau de severidade.

Quadro 4
Carta dos Comportamentos de *Bullying*

LEVE	MODERADO	SEVERO
AGRESSÃO FÍSICA		
- Dar empurrões - Dar encontrões - Dar pontapés - Andar à pancada - Cuspir	- Destruição de bens - Assaltos - Actos físicos que são avil-tantes, ou humilhantes, mas não fisicamente nocivos - Fechar num armário, ou espaço confinado	- Violência física contra fami-liares ou amigos - Ameaças com armas - Infligir danos corporais
ALIENAÇÃO SOCIAL		
- *Fazer mexericos* - Embaraçar ou envergonhar - Fazer outrem passar por tolo - Espalhar rumores sobre alguém	- Estigma étnico - Deitar as culpas para cima de outrem - *Humilhação pública* - Exclusão do grupo - Rejeição social	- Exclusão maliciosa - Manipulação da ordem social para conseguir a rejeição de outrem - Fazer intrigas maliciosas. - Ameaçar com o total isola-mento do grupo de pares
AGRESSÃO VERBAL		
- Fazer troça - Chamar nomes - Fazer caretas - Insultar - Fazer troça de roupas ou bens de outrem	- Fazer troça da aparência de outrem - Telefonemas ameaçadores	- Ameaças verbais contra bens ou propriedades - Ameaças verbais de violên-cia ou maus tratos físicos
AMEAÇA / INTIMIDAÇÃO		
- Ameaças de revelar informações pessoais - Graffiti - Desafio para fazer alguma coisa incorrecta - Destruir bens ou roupas - Pregar partidas desagradá-veis	- Ficar com os bens de outrem - Extorsão - Insultos sexuais ou raciais	- Ameaçar, usando coerção contra o próprio, familiares ou amigos - Ameaçar com armas

Fonte: *Gilpin County School Online - Home of the eagles*

De acordo com o Quadro 4, as agressões incluídas na subcategoria *bullying* **leve**, quer sejam verbais, sociais, físicas, ou psicológicas, correspondem aos comportamentos enumerados, com maior frequência, pelos autores, que referimos, ao longo deste capítulo. Poderemos, então, concluir que as acções incluídas na subcategoria *bullying* **leve** são as tácticas de agressão entre pares mais utilizadas pelos *bullies*, para atormentarem as suas vítimas, em contexto escolar. Pontualmente, as agressões verbais, sociais, físicas e psicológicas podem aumentar de intensidade, assumindo formas **moderadas**, ou mesmo **severas**, nos casos mais graves de atentado contra os direitos humanos, nomeadamente: o roubo, a extorsão e o vandalismo; o aviltamento e a humilhação, tornados públicos; o *cyberbullying*; o assédio e abuso sexual; a rejeição e a exclusão social; o racismo (*bullying* moderado); as ameaças com armas, contra o próprio e/ou contra a sua família; as acções orientadas no sentido de conseguir o isolamento total da vítima, a coerção e inflicção de danos corporais (*bullying* severo).

Qualquer que seja a natureza das suas manifestações e o nível de gravidade que assume, o fenómeno *bullying* parece afectar negativamente todos os envolvidos (agressores, vítimas e testemunhas), como salienta **Beane** (2006:15-16), além de contribuir para a degradação progressiva do clima das escolas (por exemplo, Hernández Prados & Solano Fernández (2007:19), ou de qualquer outro contexto em que possa ocorrer (família, local de trabalho, vizinhança).

Abordaremos, em seguida, as questões relativas aos actores do *bullying* entre pares e aos contextos em que ocorre, habitualmente.

3. O *Bullying*: Actores e Contextos

3.1. Os Actores

Segundo **Prados** & **Hernández** (2007: 21) "Outro dos aspectos definidores do *bullying* é a atribuição de papéis, sendo necessário, no mínimo, as figuras de um agressor e de uma vítima, embora geralmente as dinâmicas possam ser múltiplas e muito mais complexas, englobando um número maior de pessoas." O *Bullying* pode ser perpetrado por um indivíduo, ou por um grupo de indivíduos, contra um indivíduo, ou contra um

grupo (Whitney & Smith, 1993; Olweus, 2905; Seixas, 2005). No entanto, **Helen Cowie** (1998) [(26)] com base nos estudos realizados por **Debra Pepler**, em 1996, no recreio de uma escola de Toronto, no Canadá, assinala o carácter iminentemente social do fenómeno, que para além dos agressores e das vítimas, envolvia cerca de 85% dos alunos do estabelecimento - as testemunhas - que podiam assumir comportamentos activos, ou passivos, de apoio, quer aos *bullies*, quer às vítimas, ou simplesmente, se afastavam, fingindo ignorar a ocorrência. A investigadora britânica (1998)refere ainda estudos realizados, em 1996, por **Christina Salmivalli**, **Kirsten Lagerspaetz**, **Kaj Björkqvist**, **Karin Österman** e **Ari Kaukiainen**, na Finlândia, que permitiram assinalar a participação de 87% dos alunos em episódios de *Bullying*. Na mesma linha, a autora norte americana, **Barbara Coloroso** (2003: 3) refere as figuras do agressor, da vítima e das testemunhas como "três personagens de um triângulo numa peça trágica diariamente em cena nas nossas casas, nas nossas escolas, nos nossos recreios ou nos nossos bairros." **Amado & Freire** (2002: 55) assinalam, por sua vez, a presença dessas três "personagens"- que designam por "aluno-vítima", "aluno-agressor" e "alunos observadores"- nas ocorrência que envolvem comportamentos de indisciplina *perturbadores das relações entre colegas* (em itálico, no original).

Os papéis, porém, não são fixos. Qualquer criança, ou jovem, em determinadas circunstâncias, poderá tornar-se num *bully*, numa vítima, ou numa testemunha, como recorda **Beane** (2006: 13-16). Anteriormente, **Sharp** & **Smith** (1995:4) haviam feito notar que "qualquer um tem o potencial para se envolver em comportamentos de *bullying*", bastando "estar no local errado à hora errada", acrescenta **Mellor** (1997: 4).

Se qualquer pessoa pode ver-se envolvida, voluntária, ou involuntariamente, em situações de *bullying*, não podemos traçar um perfil, que nos permita afirmar, com rigor, que este, ou aquele aluno, devido às suas características físicas, psicológicas, intelectuais ou sociais, virá a ser um *bully*, ou uma vítima.

No entanto e apesar desta dificuldade, tendo em conta a importância de que se reveste a possibilidade de prever o *bullying*, para melhor o prevenir, ou combater, atempadamente, muitos investigadores têm procurado descobrir indicadores, que possam funcio-

---

[(26)] Helen Cowie (1998). "From Bystanding to Standing by: the Role of Peer Support Against School Bullying". Comunicação apresentada na Conferência Europeia de Iniciativas de Combate ao Bullying nas Escolas – The Barbican Centre, Londres, 15 e16 de Maio de 1998.

nar como sinais de alerta para eventuais situações de risco. Esses indicadores têm sido amplamente divulgados, tanto na literatura da especialidade, como na Internet, em vários *sites*, destinados a informar e dar conselhos aos alunos, pais, professores e à sociedade, em geral, pois como afirma **Beane** (2006:15), "o *bullying* apenas pode ser erradicado quando a sua existência for reconhecida e quando se tomarem medidas para o prevenir. Ignorar o problema não o faz desaparecer."

No Capítulo III do presente trabalho, faremos referência a alguns *sites* destinados a prevenir ou a combater o *bullying* e outras práticas violentas, que ocorrem nas escolas, cujo conteúdo nos parece mais relevante.

Procuraremos, agora, traçar um perfil dos pares intervenientes no *bullying*, apontando as características, que mais frequentemente são atribuídas a cada um dos três grupos: os agressores (*bullies*), as vítimas (*victims* / *bullied*) e as testemunhas (*bystanders*).

3.1.1. Os Agressores (*bullies*)

Segundo **Beane** (2006:13) "Não existe uma razão específica que explique porque uma criança se pode transformar num *bully*". Como salienta **Mellor** (1997: 4) os *bullies* podem pertencer a qualquer extracto social e a qualquer família. De acordo com a socióloga brasileira, **Miriam Abramovay** [(27)], citada por **Dreyer** (*vide* nota 1) os *bullies* podem surgir, tanto nas escolas públicas como nas privadas, embora neste último caso, se verifique um maior controle por parte dos pais e dos educadores. Por seu lado, **Coloroso** (2003: 13) chama-nos a atenção para a grande diversidade das características físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, que os *bullies* apresentam, podendo ser mais ou menos fortes; ter um aspecto físico mais ou menos agradável; ser mais ou menos inteligentes; ser mais ou menos aceites pelos seus pares.

No entanto, a investigação tem permitido assinalar algumas características comuns aos *bullies* e às suas vítimas, que poderão servir de referência, tendo, porém, em consideração que se trata apenas de sinais de alerta e não de "estigmas". Um estudo conduzi-

---

[(27)] **Miriam Abramovay** é pesquisadora e assessora para pesquisa e avaliação da Organização dos Estados Ibero-americanos, especialista em pesquisa e avaliações de programas sociais. É conselheira do Conselho Nacional de Juventude. É professora da Universidade Católica de Brasília e Coordenadora do Observatório Ibero-americano de Violências nas Escolas; Directora de pesquisa do *Instituto de Estúdios Avanzados para las Américas* – INEAM, que pertence à OEA. Colunista do Portal Pró-menino, projecto da Fundação Telefónica, em parceria com o CEATS (Centro de Empreendedorismo Social Administrativo em Terceiro Sector).

do, em 1996, por *The Center for Adolescent Studies*, da Universidade de Indiana, disponível na Internet, em http://www.mindpub.com/art192.htm, comparou o ambiente familiar e os comportamentos pessoais de quinhentos alunos do 6º ao 8º anos, uns envolvidos em situações de *bullying* e outros não, tendo chegado às seguintes conclusões, a respeito dos *bullies*:

1. Estão expostos, mais frequentemente, à violência, através do tipo de programas a que assistem, na televisão.
2. Comportam-se mal em casa, com maior frequência.
3. Passam menos tempo na companhia dos adultos.
4. Quando são castigados, em casa, tendem a opor maior resistência à acção disciplinadora dos pais.
5. Têm um número inferior de modelos positivos, em relação ao papel dos adultos. É possível que, no seu meio, não tenham muitas oportunidades de observar os adultos tentando fazer amigos, ou influenciar as pessoas, através da comunicação, persuasão ou negociação. Por isso, não têm muitas oportunidades de adquirir essas competências sociais.
6. Recebem poucas influências positivas do grupo de pares. É possível que os pares com que eles se identificam também recorram à intimidação e à coerção para exercerem o seu domínio sobre os outros.
7. Envolvem-se mais vezes em brigas.

Os investigadores, que realizaram o estudo de Indiana, com base na presença de comportamentos como bater, ferir e humilhar, identificaram crianças e jovens que apresentam "índices elevados de *bullying*" (*high-scale bullies*). Nestes casos, o ambiente social e familiar, revelou as seguintes características:

1. Trinta e seis por cento eram oriundos de famílias monoparentais.
2. Menos de um terço vivia com os pais biológicos.
3. Trinta e dois por cento viviam com padrastos ou madrastas.
4. Mais de um terço era vítima de abusos, em casa.
5. Em geral, tinham acesso mais fácil a armas de fogo.
6. Estavam mais expostos a actividades de *gang*.

Segundo **Kathryn Jens**, psicóloga escolar em Denver, citada no estudo de Indiana, 50% dos *bullies* são provenientes de um meio familiar abusivo.

Na mesma linha, segundo o pediatra brasileiro **Lopes Neto**, os factores que desencadeiam este tipo de violência são extremamente variados e estão relacionados com as experiências que cada aluno realiza, no convívio com a sua família e/ou comunidade e acrescenta: "Famílias desestruturadas, com relações afectivas de baixa qualidade, em que a violência doméstica é real ou em que a criança representa o papel de bode expiatório para todas as dificuldades e mazelas, são as fontes mais comuns de autores ou alvos de *bullying*." (citado por **Dreyer**)

Outros autores salientaram, igualmente, a influência dos factores ambientais na génese dos comportamentos de *bullying*. Quanto ao ambiente familiar, **Olweus** (2005: 39-40), citando **Olweus** (1980) e **Loeber** & **Stouthamer-Loeber** (1986), assinala três factores particularmente importantes, com base em estudos realizados com rapazes:

1. A atitude dos progenitores, especialmente a mãe. Uma atitude negativa, caracterizada pela falta de amor e de envolvimento por parte da mãe, aumenta o risco do rapaz se tornar, mais tarde, agressivo e hostil em relação às outras pessoas.

2. A atitude permissiva, de tolerância e/ou de aceitação, por parte dos pais, face aos comportamentos agressivos. O autor salienta a necessidade de serem definidos limites claros aos comportamentos agressivos da criança para com os seus pares, familiares e outros adultos. Caso contrário, o seu nível de agressividade poderá aumentar.

3. O tipo de castigos que os pais aplicam à criança. Tendo em conta o princípio de que "a violência gera violência", **Olweus** reforça a importância de definir limites claros e impor certas regras ao comportamento da criança, mas desaconselha o recurso aos castigos corporais ou a explosões emocionais violentas.

Mellor (1997: 4), por sua vez, assinala como eventuais "produtoras" de *bullies*, as famílias nucleares numerosas, com quatro filhos, ou mais, e também os casos em que a criança, ou jovem, não vive com os seus pais biológicos.

Pepler & **Craig** (2000: 6) sublinham uma combinação de factores: uns relativos às características individuais da criança, ou do jovem, outros relacionados com o funcionamento da família, outros, ainda, decorrentes da política da escola em relação ao *bullying* e, por fim, a qualidade das relações interpessoais com os pares. Quanto aos factores individuais, as autoras referem o temperamento difícil evidenciado pela criança, ou jovem, os problemas de défice de atenção, a hiperactividade, a ansiedade, a exclusão social e a presença de características excepcionais, que tornam o indivíduo "diferente"

dos seus pares; os factores familiares apontados são: a violência doméstica, a incapacidade dos progenitores cumprirem eficazmente as suas funções educativas, o *stress* familiar e uma atitude demasiado protectora dos pais; os factores escolares são: a tolerância, ou desconhecimento, em relação à ocorrência de comportamentos violentos, na escola, as interacções com os alunos fracas, ou inexistentes, e a falta de apoio à vítima; por fim, relativamente à qualidade das relações interpessoais com os pares, as autoras evidenciam a presença de pares agressivos, a rejeição, o isolamento, a marginalização e a má reputação.

Beane (2006: 13-14) refere, igualmente, a existência de factores ambientais, quer a nível familiar, quer a nível da própria escola. No que respeita à influência da família, são apontados sete factores, nomeadamente:

1. Insuficiente supervisão das crianças e dos adolescentes, que têm necessidade de compreender que certos comportamentos não são aceitáveis.

2. A chantagem emocional. Verifica-se quando a criança, perante a atitude permissiva dos pais, aprende a fazer uso do *bullying* para conseguir o que quer.

3. Comportamentos agressivos em casa. As crianças tendem a imitar os comportamentos dos adultos, que lhes são próximos.

4. Punição física muito severa. Os *bullies*, em geral, atacam crianças mais pequenas e mais fracas, como réplica do que lhes acontece, em casa.

5. Pares abusivos. As crianças que são agredidas pelos seus "amigos" tendem a comportar-se do mesmo modo, com outras crianças, para serem aceites pelo grupo de pares.

6. *Feedback* negativo constante, que conduz a uma percepção negativa do mundo e consequentemente, a comportamentos negativos, com o objectivo de se sentirem importantes e chamarem a atenção.

7. A expectativa de hostilidade. Partindo do princípio de que existe hostilidade à sua volta, os *bullies* atacam antes de serem atacados.

Em relação ao ambiente das escolas, **Beane** (2006: 14) enumera oito factores. Alguns desses factores parecem dificultar o aparecimento de comportamentos de *bullying*, enquanto outros o facilitam. No primeiro caso, o autor identificou cinco factores:

1. A definição clara de regras de conduta.

2. A adesão dos alunos às regras disciplinares, por as considerarem justas.

3. A possibilidade dos alunos controlarem a sua vida escolar.

4. A possibilidade de participar nos processos de decisão, tanto para os professores como para os alunos.

5. A coesão entre os professores e todos os responsáveis por manter a disciplina.

Por outro lado, são apontados como factores geradores de violência:

1. As dimensões da escola. Quanto maior é a escola, maior é a ocorrência de comportamentos violentos.

2. As dimensões da turma. Quanto maior é o número de alunos da turma, maior é a ocorrência de comportamentos violentos.

3. A falta de respeito pelos responsáveis por manter a disciplina na escola.

Em suma: o *bullying* é um fenómeno de extrema complexidade, cujas fronteiras se encontram ainda insuficientemente definidas, mas que ocorre, com maior frequência, na presença de vários factores de natureza individual, familiar e social, estando incluídas, neste último grupo, as características da comunidade em que as crianças, ou jovens, estão inseridos e da escola que frequentam. No caso dos *bullies*, os factores individuais ligados aos comportamentos agressivos, ou violentos, são as características físicas, psicológicas, intelectuais ou sociais, que evidenciem qualquer "diferença" da criança, ou do jovem, em relação aos seus pares e que podem causar, por parte destes, reacções de intolerância, de rejeição e de exclusão, despoletando respostas agressivas, ou violentas, por parte do visado; ou, pelo contrário, torná-lo popular, permitindo-lhe ascender a uma posição de liderança, facilitadora de eventuais abusos de poder.

Quanto aos factores familiares, mais do que o estatuto socioeconómico da família, parecem representar um papel relevante: a coesão dos seus elementos, a frequência e qualidade das interacções e, sobretudo, a capacidade dos pais estabelecerem regras e limites claros aos eventuais comportamentos agressivos das crianças. Embora os *bullies* possam ser oriundos de qualquer tipo de família, a investigação encontrou uma correlação forte entre os comportamentos agressivos das crianças e dos jovens e factores como a violência doméstica, a desestruturação familiar, o insuficiente acompanhamento e supervisão por parte dos adultos responsáveis, a ausência de um dos progenitores, ou de ambos, o número elevado filhos, a prática de punições demasiado severas ou, pelo contrário, a permissividade excessiva e a tolerância - se não apoio - aos comportamentos anti-sociais da criança, ou do jovem. Fora do seio da família, as crianças e os jovens

podem ser expostos à violência, através da observação de comportamentos agressivos por parte do grupo de pares, ou de outros elementos da comunidade. Assim, a ausência, ou a insuficiência, de modelos positivos de comportamento, em casa e/ou na comunidade, podem contribuir para a ocorrência de situações de *bullying*. Como afirma **Lopes Neto**, citado por **Dreyer**, "Os autores de *bullying* podem se tornar líderes entre os alunos por disseminarem o medo e estarem repetindo seu modelo familiar, em que a afectividade é pobre ou a autoridade é imposta por meio de atitudes agressivas ou violentas".

Considerando, por fim, a escola, os factores apontados são, até certo ponto, semelhantes aos de natureza familiar, salientando-se o reduzido número de alunos da escola ou das turmas, a definição de regras claras e justas, aceites pela maioria dos alunos, a participação de todos os elementos da comunidade educativa na vida da escola, a coesão e o respeito mútuo, como factores inibidores do *bullying*, enquanto que o número excessivo de alunos na escola e nas turmas, a inexistência de regras claras, ou a permissividade excessiva em relação ao seu não cumprimento e a falta de respeito, seriam factores facilitadores da ocorrência de situações de *bullying*.

Equacionados os factores inibidores, ou facilitadores, da ocorrência de comportamentos de *bullying*, passaremos, em seguida, a uma rápida análise das características dos *bullies*, identificadas por alguns dos investigadores, que têm vindo a realizar trabalhos nesta área.

Olweus (2005: 34) traça o perfil do "*bully* típico" (*typical bullies*), começando por referir a característica mais saliente do seu comportamento: a agressão aos pares. Mas "os *bullies* são, muitas vezes, agressivos com os adultos, tanto com os professores como com os pais", acrescenta o autor. Outra característica que, segundo **Olweus** (2005:34), distingue os *bullies* dos alunos, em geral, é uma atitude mais positiva em relação à violência e ao uso de meios violentos para conseguir os seus objectivos. Distinguem-se, ainda, pela impulsividade e por uma forte necessidade de dominar os outros, assim como por uma fraca empatia em relação às suas vítimas.

Para **Olweus** (*ibidem*), citando **Olweus** (1973a e 1978), **Björkvist** *et al.*, (1982) e **Lagerspetz** *et al.*, (1982), os *bullies* têm, geralmente, uma auto-imagem relativamente positiva e, no caso dos rapazes, distinguem-se dos seus pares, em geral e das vítimas, em particular, por serem dotados de maior força física. Ainda segundo os estudos realizados por **Olweus** (2005: 34) e ao contrário do que é, geralmente, defendido por alguns

psicólogos e psiquiatras, os *bullies* típicos não revelam, no seu íntimo, ansiedade, insegurança e uma fraca auto-estima, que seriam compensadas e "disfarçadas", por meio dos seus comportamentos agressivos. Essas características, porém, aplicam-se às crianças e jovens que não são capazes de ser *bullies* individualmente, mas apenas quando estão em grupo, as quais apresentam, simultaneamente, um comportamento agressivo e ansioso.

Também o estudo de Indiana, realizado em 1996 e anteriormente referido, concluiu que nem todos os *bullies* são iguais. " Enquanto alguns são desafiadores, impulsivos e sedentos de domínio e de poder, outros apenas querem comunicar", embora não saibam fazê-lo de uma forma saudável. Quanto às crianças e jovens que apresentavam "índices elevados de *bullying*" (*high-scale bullies*), foi possível identificar uma figura que vive "à sua sombra": os "adjuntos" (*lieutenants*). Os *lieutenants* só agridem as vítimas na presença do *bully* principal (*the main bully*). Segundo o referido estudo, os *lieutenants* procuram a aprovação de uma figura parental, embora de uma forma distorcida.

Thompson *et al.*, (2003: 32) chegaram a uma conclusão semelhante, ao identificarem um tipo de *bully*, que "sente necessidade de ter um pequeno grupo de apoiantes, que desempenham as funções de adjuntos".

Vale & **Costa** (1998: 28-29), citando outros autores como **Stephenson** & **Smith** (1987), *in* **Flood** (1994), distinguem três categorias de agressores: os "agressores propriamente ditos", os *agressores ansiosos* e os que são, simultaneamente, *agressores e vítimas* (em itálico no original). Os primeiros são auto-confiantes, assertivos, activos e fisicamente mais fortes que os colegas; gostam de agir de modo agressivo e embora sejam pouco populares entre os adultos, na escola, gozam de alguma popularidade junto dos seus pares. Os segundos, representam um pequeno grupo constituído, sobretudo, por rapazes; apresentam uma auto-confiança inferior aos "agressores propriamente ditos", têm problemas de concentração e apresentam resultados escolares inferiores aos dos seus pares; na opinião dos professores são o grupo que possui menos qualidades atraentes e são, igualmente, pouco populares, entre os colegas. Segundo **Vale** & **Costa**, são o grupo que tem mais problemas familiares e "correspondem ao estereótipo do cobarde que está sempre a importunar as pessoas". Finalmente, os que são, simultaneamente, *agressores e vítimas* caracterizam-se pela ansiedade e pela impulsividade; são fortes e assertivos, o que lhes permite agir com autonomia, sem dependerem da ajuda dos cole-

gas; são o grupo que goza de menor popularidade entre os colegas e " **Flood** (1984) considera-os o caso mais preocupante." (*in* Vale &Costa, o.c., p. 29).

Barbara Coloroso (2003: 21-23), por sua vez, distinguiu sete tipos de *bullies*, nomeadamente:

1. O "confiante", muito "senhor de si" e possuidor de uma forte personalidade.

2. O "social" / "manipulador", mais tímido, recorre, muitas vezes, ao *bullying* indirecto, como por exemplo, espalhar rumores sobre a vítima.

3. O "blindado", frio e indiferente, não exterioriza os seus sentimentos e emoções.

4. O " hiperactivo", muito agressivo, revela, em geral, dificuldades de aprendizagem e um fraco desenvolvimento das competências sociais.

5. O "agressor agredido", que desempenha, simultaneamente, os papéis de *bully* e de vítima.

6. O "grupo de *bullies*" (também referido por **Olweus**, 2005: 34), constituído por crianças, ou jovens, que não conseguem ser *bullies* individualmente, necessitando do apoio do grupo.

7. O "*gang* de *bullies*", formado com um objectivo bem definido: o de aumentar o poder individual, para mais facilmente controlar as vítimas.

Coloroso (2003: 23) traça, ainda, o perfil dos *bullies*, em geral, referindo as seguintes características comuns:

1. Sentem prazer em dominar os outros.

2. Não hesitam em manipular os outros para conseguirem atingir os seus objectivos.

3. Não têm em consideração o ponto de vista, ou os sentimentos, das outras pessoas e só se preocupam consigo próprios.

4. São dissimulados e nunca assumem a responsabilidade pelos seus actos.

Por sua vez, **Lopes Neto**, citado por **Dreyer**, salienta que os *bullies* apresentam, em geral, o seguinte perfil:

1. São mais auto-confiantes e têm uma elevada auto-estima, que reforçam, através da sensação de domínio, que lhes é conferida pelos actos de agressão praticados.

2. São mais activos que os seus pares.

3. Possuem um bom autoconceito físico.

4. Encontram-se socialmente bem enquadrados e provocam nos seus pares dois tipos

de sentimentos: a admiração, que leva alguns colegas a considerá-los uma espécie de ídolos e o medo, que faz com os outros não se atrevam a enfrentá-los.

Os resultados dos estudos realizados no nosso país, não diferem muito dos obtidos a nível internacional. **Amado & Freire** (2002: 60), de acordo com as conclusões a que chegaram vários investigadores portugueses (Pereira, Almeida, Valente e Mendonça, 1996; Pereira, Neto e Smith, 1997; Marques, 2001; Ferreira e Pereira, 2001; Pereira, 2002), apresentam "um conjunto de características e sinais pessoais que podem ser vistos como alerta" para identificar potenciais *bullies*, nomeadamente:

1. São maioritariamente do género masculino.
2. São mais confiantes.
3. Encontram-se bem integrados nas suas turmas.
4. São oriundos de famílias hostis, ou pelo contrário, demasiado permissivas, tendo, portanto, falta de afecto e de supervisão.
5. Podem apresentar insucesso escolar (no 2º Ciclo).
6. Têm, por vezes, um estatuto social baixo (no 2º Ciclo).

Formosinho & **Simões** (2001: 72) distinguem dois tipos de *bullies*:

1. Os *bullies* mais agressivos, que gostam de exibir a sua superioridade física perante os pares, com o objectivo de dominar as vítimas. Este tipo parece corresponder ao perfil definido por **Olweus** para o *bully* típico (*typical bullies*) e pelos investigadores de Indiana para as crianças e jovens com "índices elevados de *bullying*" (*high-scale bullies*).

2. Os *bullies* "menos enérgicos e menos auto-confiantes", cujo comportamento apresenta uma componente neurótica e uma ansiedade evidentes. São crianças e jovens com graves problemas familiares, ou escolares, que não conseguem ultrapassar.

Em relação aos *bullies* do primeiro tipo, as autoras (2001: 71) apresentam um perfil com as seguintes características:

- Mostram-se, em geral, "extrovertidos, socialmente confiantes e com boas aptidões de comunicação".
- São mais sociáveis que as vítimas.
- Possuem uma auto-estima elevada, em grande parte, devido ao apoio e cumplicidade do grupo de pares, que lideram.

Também **Sónia Seixas**, da Escola Superior de Educação de Santarém, num artigo publicado no jornal "O Público", em 26 de Março de 2004 e que se encontra disponível

em http://www.saladosprofessores.com, salienta que os *bullies* são auto-confiantes e têm uma boa auto-imagem; em geral, são bem aceites pelos seus pares e chegam a gozar de uma certa popularidade. "Dificilmente são rejeitados, porque são agressores", acrescenta.

Para além das características apontadas, alguns autores consideram, ainda, no que se refere à prevalência e ao tipo dos comportamentos de *bullying*, factores como o género e a idade dos agressores.

No que diz respeito à questão do género, **Barbara Leckie** (1997), citando outros autores, como **Siann**, **Callaghan**, **Glissov**, **Lockhart** e **Rawson**, (1994); **Olweus**, (1991) e **Rigby**, (1994), salienta que se compararmos os dois géneros, "a investigação tem demonstrado um maior envolvimento dos rapazes em comportamentos de *bullying*, seja como agressores, seja como vítimas." Estudos desenvolvidos em Portugal, permitiram chegar à mesma conclusão, como por exemplo, os dados recolhidos no âmbito do in estudo "Health Behaviour School-aged Children", da Organização Mundial de Saúde, coordenado pela psicóloga **Margarida Gaspar de Matos**. Foram entrevistados 6131 alunos e alunas dos 6.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade, em todo o país, revelando que 23,3 % dos rapazes e 13,9% das raparigas declararam ter sido vítimas de *bullying* duas ou três vezes por mês, enquanto 13,9 % dos rapazes e 7% das raparigas afirmaram ter agido como *bullies*, duas ou três vezes por mês. **Sónia Seixas** (2005), por sua vez, obteve resultados semelhantes, através de um estudo coordenado pela Escola Superior de Educação João de Deus. O estudo, realizado em onze escolas da região de Lisboa, envolvendo 680 alunos de 33 turmas, entre 12 e os 17 anos, revelou que sete em cada dez rapazes são os principais agressores e encontram-se também em maioria no que respeita às "vítimas agressivas" (80%); quanto às vítimas, verifica-se um certo equilíbrio entre os géneros (55% são rapazes e 45% raparigas); o grupo dos que não se envolvem em conflitos é composto exclusivamente por raparigas. Também as pesquisas realizadas pela equipa da pedagoga brasileira **Cleodelice Aparecida Zonato Fante** (Cleo Fante), entre 2000 e 2004, nas escolas públicas e privadas da região de São José do Rio Preto (São Paulo), envolvendo cerca de 2.000 alunos, revelam que 64% dos maus-tratos foram praticados por rapazes. Outra diferença entre os géneros, em relação aos comportamentos de *bullying* é, como já foi referido anteriormente, o tipo de agressão, geralmente, perpetrado pelos rapazes e pelas raparigas. Os rapazes são os principais praticantes do

bullying directo, caracterizado por agressões físicas: bater, dar murros, pontapés, encontrões ou empurrões; as raparigas preferem o *bullying* indirecto: ameaçar, ofender, humilhar ou espalhar rumores e isolar, ou provocar a rejeição da vítima. As histórias passam sempre em grande segredo e ultrapassam largamente o espaço do recreio. Este tipo de *bullying* tem, em geral, como vítimas as raparigas e tudo leva a crer que o agressor seja do mesmo sexo (Beatriz Pereira & Adelina Pinto, 2001:19).

Por que razão se verificam estas diferenças de comportamento?

Para **Sue Askew** (1993: 38-39), o comportamento dos *bullies*, quer do sexo masculino, quer do sexo feminino, seria o reflexo dos papéis estereotipados, que lhes são atribuídos pela sociedade. No caso dos rapazes, a pressão social valoriza a força física, a coragem, a actividade, a independência e a capacidade de domínio. Assim, o *bullying* revelar-se-ia uma forma privilegiada dos rapazes demonstrarem a sua virilidade e, ao mesmo tempo, determinaria o seu relacionamento futuro com as outras pessoas, quer do mesmo sexo, quer do sexo oposto, em especial o exercício do seu poder e domínio sobre as mulheres. E a autora acrescenta: "o estatuto atribuído ao forte, e não ao fraco, cria estruturas de poder na sociedade que se reflectem nas relações entre os dois sexos".

Quanto às raparigas, de quem a sociedade espera que sejam tolerantes, passivas e submissas, em suma, "bem comportadas", o *bullying* raramente se manifesta sob a sua forma directa, física ou mesmo verbal, o que não significa que não tenha os mesmos efeitos devastadores. A cientista política norte-americana **Rachel Simmons**, autora da obra pioneira "Odd Girl Out: The Hidden Culture of Aggression in Girls", publicada em 2002, afirmou, numa entrevista ao *Harcourt Trade Publishers*:

> " Uma das razões por que as raparigas "não esquecem" é por não terem a oportunidade de expressar a sua raiva de uma forma plena e saudável. As raparigas sentem que para serem "bem comportadas" – algo que os pais e os professores esperam – não podem entrar em conflito aberto com os outros. Devem ser "amigáveis", pelo menos na aparência, com toda a gente. Como resultado, muitas vezes, reprimem a sua raiva, ou fazem-na emergir de uma forma indirecta, ou dissimulada. Quando as raparigas não podem exprimir os seus sentimentos directamente, o ressentimento permanece vivo por muito tempo, dá lugar ao rancor e, em alguns casos, a futuros actos de vingança."
>
> Disponível em http://www.harcourtbooks.com/authorinterviews/bookinterview_Simmons.asp

O livro "Odd Girl Out: The Hidden Culture of Aggression in Girls" revela como o problema da hostilidade e *bullying* entre raparigas é pernicioso, destrutivo e, geralmente, ignorado, por ser difícil de detectar, deixando as vítimas a sofrer em silêncio. A protagonista, Vanessa Snyder, uma rapariga de treze anos, tem um bom ambiente familiar e é

muito popular na escola, onde frequenta o oitavo ano. Vanessa está bem integrada num grupo exclusivo, liderado pela sua melhor amiga, Stacy Larson, do qual também faz parte Nikki Rodriguez, que secretamente sente ciúmes da amizade entre Stacy e Vanessa. Nikki, com a ajuda de outras raparigas, consegue excluir Vanessa do grupo e colocá-la numa posição delicada perante toda a escola, através de um hábil jogo de manipulações, intrigas e do *cyberbullying*. Vanessa, conta apenas com o apoio de Emily, uma outra "excluída" e acaba por tentar o suicídio. O livro encontra-se traduzido em português do Brasil, com o título "Garota fora do jogo - A cultura oculta da agressão nas meninas", publicado em 2004 pela editora ROCCO do Rio de Janeiro. Deu também origem a um telefilme "Odd Girl Out", dirigido por Tom McLoughlin, exibido, pela primeira vez, em 4 de Abril de 2005, na "Lifetime Television" (USA).

Outra variável que temos de ter em consideração é a idade dos *bullies*. **Pepler & Craig** (2000: 5) afirmam que "O tipo de agressão e o seu contexto relacional alteram-se à medida que a criança cresce." Consideram três estádios de desenvolvimento, nomeadamente: a infância, dos quatro aos nove anos; a adolescência, dos dez aos treze anos e a "adolescência tardia", dos catorze aos dezoito anos, a partir dos quais construíram um quadro, que permite relacionar os tipos de agressão e os respectivos alvos, desde o jardim de infância à escola secundária. No primeiro estádio, verificam-se agressões verbais, agressões físicas e *bullying*, somente entre pares do mesmo sexo. No segundo estádio, mantêm-se os tipos de violência do primeiro e surgem a agressão social e o assédio sexual, entre pares do mesmo sexo e também do sexo oposto. No último estádio, além das agressões presentes nos anteriores, verificam-se situações de violência de género, em relacionamentos românticos, comportamentos de *gang* e delinquência, na escola e na sociedade.

Comportamentos de agressão e de *bullying* entre os alunos ocorrem, portanto, em todas as idades, desde a infância, até ao fim da adolescência. No entanto, segundo **Thompson** *et al.* (2003: 63), de acordo com o estudo realizado por **Dan Olweus**, em 1983, na Noruega, os seus índices parecem ser mais elevados nos primeiros anos de escolaridade, começando depois a decrescer no ensino secundário, ou seja, a partir dos treze anos (na Noruega), embora de uma forma mais acentuada no género feminino.

Vale & Costa (1998: 26-27), de acordo com as conclusões a que chegaram vários autores como **Ahmad**, **Yates** & **Smith**, *in* **Smith** (1991); **Whitney** & **Smith** (1993);

Boulton & **Underwood** (1992), *in* Whitney & Smith (1993); **Hirano** (1991) *in* Whitney & Smith (1993), salientam que o número de alunos agressores tende a aumentar com a idade, ao mesmo tempo que o número de vítimas parece diminuir. (Boulton & Underwood, 1992, in Whitney & Smith, 1993; Hirano**,** 1991, in Whitney & Smith, 1993, Olweus, 1991, *in* Whitney & Smith, 1993, Rigby, Slee & Conolly, 1991, *in* Whitney & Smith, 1993; Whitney & Smith, 1993).

A investigação levada a cabo, no Brasil, pela **ABRAPIA**, revelou casos de agressões e de *bullying*, que acontecem já no ensino infantil, mas é principalmente com alunos entre os dez e os quinze anos, que o problema se torna mais frequente. Por seu lado, **Carvalhosa**, **Lima** e **Matos** (2001) relatam que, em Portugal, cerca de 57.5% dos alunos entre os onze e os dezasseis anos, estão envolvidos em comportamentos de *bullying*/ provocação, na escola, embora o "pico" se situe por volta dos treze anos, no caso dos agressores e nos onze anos, no caso das vítimas. Estudos posteriores coordenados por Margarida Gaspar de Matos e Susana Carvalhosa, em 2003 e 2004 revelaram que a situação se mantém, no nosso país, embora a frequência das agressões tenha aumentado. **Amado & Freire** (2002:56), com base no dados recolhidos no contexto escolar observado por **Amado** (1998), afirmam que o fenómeno tinha uma especial incidência até ao 8º ano e desaparecia no 9º ano e também numa turma do 8º ano, constituída apenas por repetentes. **Sónia Seixas** (2005) verificou, igualmente, que os casos de violência escolar decrescem à medida que a escolaridade aumenta: no 7º ano, a incidência era de 38%, enquanto que no 9º ano baixava para os 27%. A investigadora conclui que as percentagens de agressões, físicas ou verbais, no ensino secundário, deverão ser ainda mais baixas.

Em suma: Embora não seja possível, no estado actual da investigação, traçar um perfil específico para caracterizar, com rigor, um potencial *bully*, devido ao número das variáveis em presença, os estudos realizados permitiram identificar um conjunto de características, que podem funcionar como sinais de alerta para os responsáveis pela educação das crianças e dos jovens. No caso do *bully* típico podemos salientar as seguintes características:

- Os *bullies* são, na sua maioria, rapazes, entre os dez e os quinze ou dezasseis anos, com maior incidência na fase da entrada na adolescência (doze ou treze anos).

- Os rapazes optam, em geral, pelo *bullying* directo, verbal e/ou físico, na presença da vítima, enquanto as raparigas preferem o *bullying* indirecto, também designado por "social", ou o *cyberbullying*, com o objectivo de isolar a vítima e excluí-la do grupo de pares. Estas diferenças de comportamento são atribuídas, por alguns autores, à pressão social, que coage os rapazes e as raparigas a agirem de acordo com os respectivos estereótipos.

- Independentemente de serem rapazes, ou raparigas, os *bullies* são, com alguma frequência, oriundos de ambientes perturbados.

- Têm, em geral, mais problemas familiares do que as outras crianças.

- Os pais, ou encarregados de educação, exercem sobre eles uma acção disciplinadora inconsistente: demasiado severa, ou demasiado permissiva.

- Por vezes, os *bullies* apresentam um historial de abusos físicos e/ou psicológicos.

- Estão, geralmente, mais expostos à violência do que as outras crianças e /ou têm pouco contacto com modelos positivos, no seu meio familiar e social.

- Têm uma atitude positiva face à violência e à prática de actos violentos, como meio de concretizarem os seus objectivos.

- São, muitas vezes, impulsivos, sentem uma grande necessidade de domínio e manifestam fraca empatia em relação às vítimas.

- Alguns têm uma auto-estima elevada, são extrovertidos, exibicionistas, socialmente confiantes; revelam boas aptidões de comunicação e capacidade de liderança, em grande parte, devido ao apoio e cumplicidade dos seus pares, que os admiram e /ou receiam.

- Os mais novos (2º Ciclo) têm, por vezes, um estatuto social baixo e podem apresentar insucesso escolar.

Estas características aplicam-se, como foi referido, aos *bullies* típicos, mas em alguns casos, os agressores podem ser menos extrovertidos, menos comunicativos e menos auto-confiantes; o seu comportamento pode apresentar uma componente neurótica e uma ansiedade evidentes, sendo, por isso, menos admirados, menos temidos e menos apoiados pelo grupo de pares. Muitas vezes, só agem contra a vítima a coberto de um *bully* principal, a quem se encontram associados, ou então, recorrem ao *bullying* indirecto, ou ao *cyberbullying*.

Se os investigadores se debatem com sérias dificuldades para conseguirem traçar um perfil que se adapte aos *bullies*, em geral, a sua tarefa reveste-se de dificuldades acrescidas, em relação às vítimas, como veremos, a seguir.

3.1.2. As Vítimas

A caracterização das vítimas do *bullying*, segundo **Beane** (2006:14) é difícil não só porque "qualquer criança pode ser uma vítima", mas também porque "em geral, sabe-se menos acerca das vítimas do que acerca dos *bullies*". Até certo ponto, a própria vítima poderá ser responsável pelo desconhecimento generalizado, ou desvalorização, dos seus problemas, enquanto vítima de *bullying*, pois, muitas vezes, mantém o silêncio em relação às agressões, não as comunicando a ninguém, nem aos adultos responsáveis nem aos seus pares e, quando o faz, é apenas a um dos pais, ou a um professor, como demonstrou o estudo de **Andrew Mellor** (1989), anteriormente referido.

Babara Coloroso (2003: 56-57) aponta vários factores, que poderão estar na origem do silêncio das vítimas.

1. Frequentemente, as vítimas sentem-se envergonhadas por serem vítimas. Este sentimento verifica-se, sobretudo, nos rapazes, devido à pressão social decorrente do estereótipo masculino, segundo o qual "os homens não choram", devem ser "fortes" e "aguentar", com coragem, as provações.

2. Algumas vítimas calam-se por recearem piorar a situação e/ou virem a sofrer represálias, se denunciarem os agressores.

3. As vítimas tendem a sobrevalorizar os agressores, que consideram mais fortes, mais poderosos e mais inteligentes do que elas próprias, adquirindo, assim, a convicção de que estão sós e de que ninguém irá ajudá-las.

4. Por vezes, os adultos aconselham, erradamente, as vítimas a enfrentarem os agressores, a não serem cobardes, a retaliarem, a tentarem conviver com eles ou, então, evitarem intrometer-se no seu caminho.

5. Assim, por influência dos adultos, as vítimas ganham a convicção de que o *bullying* é uma coisa natural, que faz parte da vida e do seu processo de crescimento.

6. Quando também sofrem abusos físicos, ou psicológicos, por parte dos adultos, nomeadamente, os pais ou familiares, as vítimas reforçam a sua convicção de que o *bullying* é uma coisa normal.

7. As vítimas sabem que "fazer queixinhas" ou denunciar os colegas, é um acto mal visto pelos seus pares.

Apesar do silêncio que conduz, muitas vezes, ao desconhecimento, ou desvalorização dos problemas das vítimas do *bullying*, os investigadores conseguiram identificar algumas características físicas, psicológicas, intelectuais, ou sociais, cuja presença poderá alertar os adultos responsáveis, pais, encarregados de educação, educadores e professores, para eventuais situações de risco, que exijam uma intervenção adequada.

De acordo com vários autores, parece que uma das características mais salientes da criança, ou do jovem, que leva os *bullies* a escolhê-lo como vítima, é o seu aspecto físico, que de alguma maneira o torna "diferente dos colegas" (Olweus, 1993; Sharp & Smith, 1995 ; Thompson *et al.*, 2003; Seixas, 2005; Beane, 2006). "As crianças portadoras de uma deficiência, ou de uma doença crónica, são alvos comuns", afirma **Beane** (2006:14). **Amado & Freire** (2002:58) acrescentam outras características, que podem ser objecto de discriminação, nomeadamente, a raça, o grupo étnico, o género e o estatuto social. Também os dados recolhidos através da **ChildLine**, disponíveis em www.childline.org.uk, revelam que as "diferenças óbvias em relação aos seus pares", embora não sejam a única causa das agressões sofridas pelas vítimas, surgem, com alguma frequência, entre as queixas apresentadas pelos utentes da linha.

Mas, tal como acontece com os *bullies*, as vítimas não são todas iguais.

Olweus (2005: 31-33), citando: **Olweus** (1973a e 1978), **Björkvist** *et al.*, (1982); **Lagerspetz** *et al.*,(1982), **Boulton** & **Smith** (em 1993, ainda no prelo); **Perry** *et al.*,(1988); **Farrington** (em 1993, ainda no prelo), afirma que a investigação permitiu traçar uma imagem clara das "vítimas típicas" (*typical victims*), válida tanto para os rapazes como para as raparigas. A imagem da vítima típica, que **Olweus** (2005; 1973a e 1978), designa também por "passiva", ou "submissa" (*passive or submissive victim*) comporta traços psicológicos e comportamentais, que segundo o autor, parecem "atrair" as agressões dos *bullies*. "Em suma, parece que o comportamento e a atitude da vítima passiva *assinalam aos outros que elas são pessoas inseguras e fracas, que não retaliarão, se forem agredidas ou insultadas*" (em itálico no original), explica **Olweus** (2005: 32) e acrescenta: "Uma outra maneira mais simples de descrever as vítimas passivas é dizer que elas se caracterizam por um *padrão de reacção ansioso e submisso combinado*

(no caso dos rapazes) *com fraqueza física*." (em itálico no original). O perfil da "vítima típica" traçado por **Olweus** (2005: 32) comporta as seguintes características:

- São mais ansiosas e mais inseguras do que os seus pares, situação que se vai agravando, à medida que as agressões se multiplicam.
- São circunspectas, sensíveis e sossegadas.
- Não são agressivas nem implicantes e têm um ponto de vista negativo em relação à violência e ao recurso a meios violentos.
- Quando são agredidas, reagem chorando, ou afastando-se.
- Apresentam baixa auto-estima e uma visão negativa de si próprias e da sua situação, consideram-se fracassadas, estúpidas, envergonhadas e pouco atraentes.
- Na escola, estão isoladas; têm dificuldade em comunicar e em fazer amigos.

Uma outra característica das vítimas apontada por **Olweus** (2005:33), citando **Olweus** (1973a e 1978) é o bom ambiente familiar e a relação estreita com os pais, sobretudo com a mãe, o que acaba por se revelar negativo, pois faz com que a vítima seja considerada, tanto pelos seus pares, como até pelos professores, uma criança "mimada" e sobreprotegida, o que provoca novas agressões por partes dos *bullies*.

Mas além da "vítima típica", que acabámos de descrever, **Olweus** (2005:33) identificou um grupo menos numeroso de vítimas: "as vítimas provocativas" (*The provocative victimes*), que se caracterizam por assumirem um comportamento simultaneamente ansioso e agressivo. Segundo **Olweus** (2005: 33), citando **Olweus** (1978), as vítimas deste tipo, causam problemas na escola e na sala de aulas, pois revelam, em geral, falta de concentração e o seu comportamento, por vezes, hiperactivo, pode causar irritação, tensão e reacções negativas por parte dos colegas.

À semelhança de **Olweus**, outros autores consideram a existência dos dois tipos de vítimas.

Vale & Costa (1998: 28-29) distinguem as *vítimas* e *as vítimas provocadoras*. (em itálico no original). As do primeiro tipo são "fracas, não assertivas, passivas, evitam situações em que possa ser necessário agirem de forma agressiva, têm baixa auto-estima e podem ser impopulares"; as do segundo tipo são "activas, assertivas, mais auto-confiantes e fisicamente mais fortes do que as outras vítimas; fazem frequentemente queixa aos professores de que estão a ser agredidas; são facilmente provocadas mas também provocam os outros, sendo que enquanto a maioria das vítimas evita situações

de agressividade, estas procuram-nas deliberadamente; na medida em que provocam os actos de que são vítimas; constituem um grupo particularmente vulnerável e psicologicamente problemático".

Pepler & **Craig** (2000:32), por sua vez, distinguem as "vítimas passivas" e as "vítimas agressivas" e enumeram as seguintes características, atribuídas a cada um dos grupos:

1. Quanto às "vítimas passivas":

- Tentam evitar a agressão e o confronto.
- Não conseguem o apoio dos seus pares.
- Choram com facilidade.
- Não respondem às agressões.
- São pouco assertivas.
- Revelam ansiedade em contextos sociais.

2. Por outro lado, as "vítimas agressivas" :

- Podem comportar-se de modo a irritar os outros.
- Podem provocar os outros, ou gozar com eles.
- Revelam ausência de competências sociais.
- Tendem a ser agressivas.
- Muitas vezes, respondem aos outros, com agressividade.

Segundo **José Maria Martínez** (2002: 20), existem também dois tipos de vítimas: a "vítima activa", ou "provocadora" e a "vítima passiva", cujas descrições seguem de perto as de **Olweus** e de **Pepler** & **Craig**.

1. Assim, as "vítimas activas" ou "provocadoras":

- Podem assumir um comportamento simultaneamente ansioso e agressivo. (conf. com Olweus, 2005: 33). Este comportamento é, muitas vezes, apresentado pelo *bully*, como justificação para as suas agressões à vítima.
- Reagem, frequentemente, de uma forma violenta e desafiante.
- Apresentam problemas de concentração. (conf. com Olweus, 2005: 33).
- Comportam-se de forma tensa e irritante para os que a rodeiam. (conf. com Olweus, 2005: 33; Pepler & Craig, 2000: 32).
- São consideradas hiperactivas. (conf. com Olweus, 2005).

- Não apresentam competências sociais e provocam reacções negativas nos seus colegas. (conf. com Olweus, 2005: 33; Pepler & Craig, 2000: 32).

2. Quanto às "vítimas passivas":

- São inseguras, introvertidas e sofrem, em silêncio, as agressões.
- Não revelam comportamentos agressivos, ou provocatórios.
- Assumem uma atitude negativa em relação à violência e ao uso de meios violentos.
- São, em geral, rejeitadas pelos seus colegas de turma.
- Têm muita dificuldade em fazer amigos.
- São pouco populares e recebem pouco apoio dos colegas e dos professores.
- A sua situação, na escola, é de "isolamento e abandono".

Beane (2006:14), além de referir os dois tipos de vítimas, que têm vindo a ser considerados, identifica um pequeno grupo de crianças que, apesar de não se incluírem em nenhum dos tipos de vítimas descritos, também são alvo dos *bullies*, provavelmente movidos pela inveja: "é o caso das crianças talentosas, ou populares. Alguns estudantes encaram as crianças academicamente bem sucedidas como sendo "graxistas" dos professores, e decidem atormentá-las para tentarem alterar os seus comportamentos."

Em suma: À semelhança do que acontece com os *bullies*, não é possível, ainda, traçar um perfil específico para caracterizar, com rigor, uma potencial vítima de *bullying*, não só devido ao número das variáveis em presença, mas também e, sobretudo, devido ao secretismo e ao silêncio, à tolerância, ou à indiferença que, frequentemente, envolvem as ocorrências, o que nos permite questionar até que ponto os casos identificados pelos investigadores correspondem à realidade vivida nas escolas, ou se são apenas "a ponta do *iceberg*". De qualquer forma, os diversos estudos realizados, nesta área, permitiram identificar um conjunto de características, que podem funcionar como sinais de alerta para os pais e professores. No caso das vítimas, é particularmente importante intervir rapidamente e de uma forma eficaz, para reduzir ao mínimo os efeitos perniciosos do *bullying*, que acaba por afectar negativamente todos os envolvidos: as vítimas, os seus familiares, as testemunhas, o ambiente da escola e os próprios *bullies*.

O principal factor, que desencadeia as agressões, parece ser (mais do que o comportamento, ou perfil psicológico) o aspecto físico das crianças, ou dos jovens; qualquer característica visível, que os torne diferentes dos seus pares (a cor da pele, a etnia, a

estatura, a maneira de vestir, a presença de uma deficiência física) pode ser motivo de troça, de perseguição, de agressão e de exclusão do grupo.

No entanto, perante a agressão, as vítimas não reagem todas da mesma maneira. A maioria dos autores, que consultámos, distingue dois tipos de vítimas, que recebem várias designações e que embora apresentem algumas características comuns, são essencialmente diferentes, sobretudo, na forma como se comportam, na escola, em geral e face às agressões, em particular, nomeadamente:

- A "vítima típica", "passiva", "submissa", ou, simplesmente, "a vítima".

- A "vítima provocativa", "activa", "agressiva", "provocadora".

As características comuns aos dois tipos de vítimas, assinaladas pelos diferentes investigadores são, essencialmente:

- A ansiedade.

- A falta de competências sociais.

- A dificuldade em fazer amigos.

- O isolamento, o abandono e a rejeição por parte dos pares.

Quanto às características que distinguem as vítimas dos dois tipos, são as seguintes:

1. Quanto às "vítimas passivas":

- São fracas, tímidas, envergonhadas, inseguras, introvertidas, não assertivas, circunspectas, sensíveis e sossegadas.

- Podem apresentar traços na sua aparência ou comportamento, que denunciam ser presa fácil, que não vai responder às agressões, tornando-se, assim, "bode expiatório".

- Apresentam baixa auto-estima e um autoconceito negativo.

- Não revelam comportamentos agressivos, ou provocatórios; sofrem, em silêncio as agressões, sem retaliar, ou então, reagem chorando, ou afastando-se; têm um ponto de vista negativo em relação à violência e ao recurso a meios violentos.

- Tentam evitar situações em que seja necessário agir de forma agressiva.

- Têm um bom ambiente familiar e uma ligação estreita com os pais.

2. Por seu lado, as "vítimas agressivas" :

- São activas, agressivas, assertivas, mais auto-confiantes e fisicamente mais fortes do que as "vítimas passivas".

- São consideradas hiperactivas.

- Podem provocar os colegas, gozar com eles e comportar-se de modo a irritá-los.

- Quando são agredidas, respondem com agressividade.

- Procuram deliberadamente, situações de agressividade, acabando por ser vítimas dos actos que provocam.

- Podem ter problemas familiares.

Fora do grupo das vítimas, mas também sujeitas a agressões de vários tipos, estão os alunos talentosos, ou muito populares, a quem os *bullies* incomodam, por inveja, com o objectivo de levá-los a alterarem os seus comportamentos.

Apesar dos episódios de *bullying* passarem, muitas vezes, despercebidos aos adultos, o mesmo não acontece com os outros alunos da escola, que embora não participem directamente nos acontecimentos, observam-nos e podem desempenhar um papel fundamental na solução do problema: são as testemunhas, também designados por alunos-observadores e, na literatura anglo-saxónica, por *bystanders*.

3.1.3 As Testemunhas *(bystanders* / alunos-observadores

Como já foi referido, muitas das ocorrências de *bullying* verificam-se na presença de outros alunos, para além dos agressores e das vítimas: as testemunhas, alunos-observadores, ou *bystanders*, os quais podem assumir diferentes papéis. **Thompson** *et al*. (2003: 37) definem os *bystanders* como o grupo dos alunos que assistem aos incidentes de *bullying*, sem se envolverem activamente na ocorrência. **Helen Cowie** (1998), por seu lado, tem uma opinião diferente. Citando os finlandeses **Salmivalli**, **Lagerspaetz**, **Björkqvist**, **Österman** & **Kaukiainen** (1996), a investigadora britânica distingue quatro tipos de testemunhas, conforme a atitude que tomam e o papel que assumem, face à ocorrência de comportamentos de *bullying*, nomeadamente:

- Os "assistentes" (*assistents*), que embora não tenham provocado a situação, participam directamente, ajudando o *bully* (por exemplo, seguram a vítima, enquanto o *bully* lhe bate).

- Os "instigadores" (*reinforcers*), que embora não toquem na vítima, participam como espectadores activos: riem-se da vítima, incitam o *bully* a continuar as agressões. Ficam excitados com o incidente e, frequentemente, vão chamar outros colegas, para assistirem.

- Os "alheados" (*outsiders*), que ficam de fora, não participam na ocorrência, fingem que não sabem de nada. Quando assistem a uma situação de agressões a outro aluno,

pensam que o problema não é deles, que não têm nada a ver com isso. Se interrogados sobre os acontecimentos, afirmam que não viram nada, que não sabem nada e permanecem neutros. Aos olhos das vítimas, as testemunhas deste tipo colaboram com os *bullies*, na medida em que assistem às agressões e não fazem nada.

- Os "defensores" (*defenders*), que se colocam, abertamente, ao lado da vítima, enfrentando o *bully* e os seus assistentes (*assistents*), pedindo-lhes que parem; se não conseguirem, vão pedir auxílio a outros alunos, ou aos adultos, para acabarem com a agressão. Depois do incidente, ficam junto da vítima, para lhe proporcionar conforto e apoio; encorajam-na a contar o sucedido a um adulto; prometem fazer-lhe companhia e procurar meios para garantir a sua segurança.

Em relação ao comportamento das testemunhas, **Cowie** (1998) assinala acentuadas diferenças de género. Os rapazes incluem-se, geralmente, nos grupos dos *assistents* e dos *reinforcers*, enquanto que as raparigas são, sobretudo, *outsiders* e *defenders*. **Cowie** (1998) citando **Österman** *et al*. (1997) afirma que as raparigas, ao contrário dos rapazes, "usam mais frequentemente técnicas construtivas de resolução de conflitos" e aborda, com mais pormenor, o caso dos *outsiders*, cuja inactividade lhes pode ser tão nociva, como as agressões o são, para a vítima. De acordo com **Hazler** (1996), **Cowie** (1998) aponta três razões, que podem explicar a postura de não intervenção dos *outsiders*, nomeadamente:

- Não sabem o que hão-de fazer.
- Receiam sofrer represálias da parte dos *bullies*.
- Receiam, que ao intervir, contribuam para o agravamento da situação da vítima.

"Nestas circunstâncias, a não intervenção é a forma mais segura de agir." – explica a autora.

Thompson *et al*. (2003: 39-40) têm uma posição semelhante e apontam quatro razões para a não intervenção das testemunhas, nomeadamente:

- A pressão social impede-as de actuar, quer tentando separar as partes envolvidas, quer denunciando o incidente.
- Não querem assumir a responsabilidade de intervir e esperam que outros o façam.
- Receiam sofrer represálias por parte do *bully* e dos seus apoiantes.
- Receiam que a sua intervenção contribua para complicar, ainda mais, a situação da vítima.

Por sua vez, **Coloroso** (2003: 76-77), a propósito da não intervenção das testemunhas, aponta as seguintes razões:

- Têm medo se sofrer retaliações, uma vez que o *bully* é, geralmente, maior e mais forte e tem a reputação de ser violento.
- Têm receio de se transformar na próxima vítima do *bully*.
- Receiam complicar ainda mais a situação, intervindo.
- Não sabem como agir, pois não aprenderam a enfrentar este tipo de situações.

No entanto, há consequências para os que nada fazem, quando vêem um colega em dificuldades. **Hazler** (1996:15), citado por **Cowie** (1998), aponta algumas dessas consequências: " Pode sentir-se uma descarga de adrenalina, quando se vê alguém a ser maltratado, mas não existe orgulho, nem respeito próprio, sabendo que se é um espectador ineficaz da situação trágica de alguém." Outra consequência apontada por **Cowie** é a insensibilidade ao sofrimento alheio (também referida por Amado & Freire, 2002: 55; Pepler & Craig**,** 2000: 9). À medida que os *outsiders* vão sendo expostos a situações de violência, sem nada fazerem, acabam por se tornar indiferentes.

Uma vez que os *assistents* e os *reinforcers* se colocam deliberadamente do lado dos *bullies*, restam os *defenders*, que pelo facto de apoiarem aberta e espontaneamente as vítimas, poderão representar um papel central no combate aos *bullying*, quando devidamente acompanhados pelos adultos responsáveis, pois se não tiverem informação / formação nesse sentido, não saberão como intervir adequadamente. Esta problemática será abordada, mais desenvolvidamente, no Capítulo III do presente trabalho.

Pepler & **Craig** (2000: 9), com base nas suas observações, no recreio e nas salas de aula, atribuíram vários papéis aos alunos, que são testemunhas da ocorrências de *bullying*, na escola, nomeadamente:

- Os "*co-bullies*".
- Os "apoiantes" (*supports*).
- A "audiência" (*audiance*).
- Os "interventores" (*interveners*).

Os alunos incluídos nestes quatro grupos estão presentes em cerca de 85% das ocorrências de *bullying*, tanto no recreio, como na sala de aulas e, na sua grande maioria (80% a 90%) consideram-no desagradável, embora só uma percentagem reduzida (11%) costume intervir, de algum modo. É igualmente reduzida a percentagem dos alunos que declararam

intervir, quase sempre, com o objectivo de fazer parar o *bullying* (11%). As autoras observaram, ainda, que em cerca de 50% dos casos, os "interventores" conseguem fazer parar o *bullying*, embora os meios que utilizam não sejam os mais adequados, uma vez que intervêm com agressividade.

Pepler & **Craig** (2000: 9) concluíram que as testemunhas podem ter um papel central no combate ao *bullying*, uma vez que ao contrário dos adultos (professores e funcionários) assistem, em directo, aos acontecimentos e têm, portanto, de algum modo, a possibilidade de intervir. Essa intervenção, segundo as autoras, pode ser positiva ou negativa e, consequentemente, ter efeitos positivos ou negativos.

Pode ser considerada positiva a intervenção dos pares, que tentam fazer parar o *bullying*, desde que saibam como fazê-lo de forma adequada, sem recorrer à violência. As autoras enumeram, ainda, vários comportamentos das testemunhas, que podem revelar-se muito negativos, para a vítima e para si próprias, porque reforçam o domínio do *bully*, nomeadamente:

- Incitar o *bully* a continuar com as suas agressões.
- Revelar uma atenção positiva, apoio, imitação, deferência e ausência de oposição.
- Revelar uma atenção negativa e ausência de empatia em relação à vítima; não intervir.
- Alinhar com o bully, para obter protecção e melhorar o seu *status* social.

Na mesma linha de **Helen Cowie**, as autoras consideram fundamental ensinar às crianças a lidar com as situações de *bullying*, de formas adequada.

Em suma: A investigação revelou que a grande maioria dos alunos das escolas se encontra envolvida em situações de *bullying*, representando um dos três papéis: agressor, vítima, ou testemunha.

As testemunhas, devido ao seu número elevado e ao facto de estarem quase sempre presentes, quando se verificam as ocorrências, podem desempenhar um papel privilegiado, no combate ao *bullying*, de uma forma muito mais eficaz que os adultos, os quais raramente têm oportunidade de presenciar, ou de intervir directamente, nessas situações. No entanto, apesar de grande parte das testemunhas declarar que se sente "incomodada" com o *bullying*, parece ser reduzida a percentagem das que intervêm directamente, quer de forma positiva, tentando parar o *bullying*, quer de forma negativa, humilhando a vítima e/ou apoiando e incentivando o *bully* a continuar com as agressões.

Existe uma acentuada diferença de género, se considerarmos a intervenção das testemunhas. Enquanto os rapazes tendem a apoiar os *bullies* (porque se sentem excitados ao presenciar as agressões, ou porque querem agradar ao *bully* e conseguir a sua protecção ou, ainda, porque pretendem melhorar a sua imagem, junto dos pares), as raparigas tentam acabar com as agressões, através do diálogo, pedindo ajuda a um adulto, ou a outros colegas. Por outro lado, e contraditoriamente, as raparigas também estão em maioria no grupo dos que se colocam de fora, fingindo ignorar a ocorrência. Os investigadores chamam a atenção para o perigo que esta postura representa para o bem-estar da testemunha, que a curto prazo poderá sentir a sua auto-estima bastante abalada e, a longo prazo, corre o risco de se tornar insensível e indiferente ao sofrimento dos outros e, em última análise, tornar-se um *bully*.

Em muitos casos, porém, a intervenção positiva dos que procuram opor-se aos *bullies*, acaba por se revelar negativa, uma vez que os interventores recorrem à violência, por não saberem agir de outro modo.

Os diversos autores apresentam várias razões que explicam a reduzida intervenção das testemunhas, a qual decorre, quase sempre, do medo, ou da admiração, que os *bullies* infundem aos seus pares; porque receiam tornar-se eles próprios vítimas, ou agravar a situação da actual vítima. Algumas testemunhas, porém, não intervêm, simplesmente, porque não sabem o que hão-de fazer.

É essencial, portanto, que as escolas focalizem a sua acção de combate ao *bullying*, na informação / formação das testemunhas (começando pelos alunos e alunas que já revelam uma predisposição para intervir, de forma construtiva, na resolução de conflitos) para que todos saibam como agir, nos diferentes contextos em que o *bullying* ocorre, não só enquanto estudantes, mas ao longo da vida.

Como afirmam **Pearce** & **Thompson** (1998), citados por **Carvalhosa** & **Matos** (2004) "A redução na prevalência do *bullying* nas escolas seria uma boa medida de Saúde Pública para o séc. XXI."

3.2. Os Contextos

O *bullying* pode ocorrer, como já foi referido, em qualquer contexto no qual se verifiquem interacções entre seres humanos: nas escolas, nas universidades, no meio familiar, entre vizinhos, nos transportes públicos, nos locais de trabalho, entre colegas, ou até entre

países, sempre que alguém utiliza a sua superioridade física, psicológica, social, económica, ou outra, para atormentar, de forma continuada, uma pessoa, ou grupo, que se encontra numa situação de inferioridade, não podendo, por isso, defender-se eficazmente.

No entanto, a escola é, geralmente, reconhecida como um dos contextos em que o *Bullying* mais se faz sentir. *"A escola é sem dúvida o local onde o bullying ocorre com maior frequência"*, afirma **Olweus** (2005:21). A causa apontada, por alguns autores, seria o elevado número de crianças, oriundas de meios muito diferentes, confinadas num mesmo espaço (e.g., Vale &Costa, 1998: 32-35; Beane, 2006: 14), tornando-se difícil para os adultos responsáveis vigiarem todos os comportamentos e intervirem atempadamente (e.g., Boulton, 1995:103; Cowie, 1998; Pepler & Craig, 2000:10; Thompson *et al*., 2003:134).

A respeito das dimensões das escolas e das turmas, **Olweus** (2005:24-25), referindo: **Olweus** (1973a e 1978), **Lagerspetz** *et al*. (1982) e **Rutter** (1983) afirma não se verificar uma "associação positiva" entre as dimensões das escolas, ou das turmas, e os índices de ocorrência de problemas de *bullying*/vitimação. Embora reconheça que o *número absoluto* de vítimas e de *bullies* é mais elevado em escolas e em turmas de grandes dimensões, o contrário não se verifica, pelo que devemos procurar outros factores, que possam explicar o fenómeno.

Segundo alguns autores (e.g. Thompson *et al*., 2003:134; Sharp & Smith, 1995:3), as agressões, em contexto escolar, podem ocorrer em praticamente qualquer parte, dentro ou fora do edifício da escola, se bem que os *bullies* prefiram os locais onde a vigilância dos adultos é mais reduzida, ou mesmo inexistente, como o recreio, os campos de jogos, os corredores, junto dos cacifos, no refeitório ou nas casas de banho. **Boulton** (1995:103), porém, salienta que embora a falta de supervisão, por parte dos professores e dos auxiliares da acção educativa, possa explicar a ocorrência de um maior número de comportamentos de *bullying*, em certos locais da escola, como acontece nos recreios e nos campos de jogos, por exemplo, aumentar o número de vigilantes, nesses locais, não seria suficiente para resolver o problema, pois muitas agressões continuariam a passar despercebidas.

O estudo de **Mellor** (1989) permitiu localizar a maior parte das agressões no pátio do recreio (48%); seguem-se as salas de aulas, com 28%; os espaços fora da escola com 12%; os corredores e as casas-de-banho com 8% e o percurso casa-escola-casa, com 4%. Neste último caso, a maior parte das vítimas eram as crianças mais jovens e as que utilizavam o transporte escolar. **Olweus** (2005: 21) embora refira o percurso casa-escola-casa como um dos contextos em que o *bullying* ocorre, considera-o apenas como uma extensão do que se passa dentro da

escola, uma vez que as vítimas de *bullying*, no percurso casa-escola-casa, também o são na escola (*ibidem*). Por sua vez, **Pepler** & **Craig**, (2000:9-10) identificaram como principais contextos para a ocorrência do *bullying*, o recreio e a sala de aulas. Segundo **Pepler** *et al*. (1997), citados em www.bullying.org., o *bullying* ocorre, no recreio, em cada sete minutos e, na sala de aulas, em cada vinte e cinco minutos.

No Brasil, a ABRAPIA realizou, entre Novembro e Dezembro de 2002 e Março de 2003 uma pesquisa sobre a prevalência do *bullying*, envolvendo 5 600 alunos e alunas do 5º ao 8º anos, de onze escolas do Rio de Janeiro (nove públicas e duas privadas). O estudo foi apoiado pela Petrobras, em parceria com o IBGE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) e a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro e resultados foram divulgados através do obra "Diga Não ao Bullying" de **Aramis Lopes Neto** & **Lucia Helena Saavedra**, editado pela ABRAPIA, em 2003. O referido estudo permitiu identificar os principais contextos de *bullying*, nas escolas, nomeadamente: a sala de aula, com uma percentagem de 60,2%, o recreio, com 16,1%, o portão, com 15,9% e os corredores, com 7,8%. Segundo **Lopes Neto**, a elevada percentagem de ocorrências de *bullying*, na sala de aula, deve-se ao facto dos professores, muitas vezes, não conseguirem detectar o problema, porque os *bullies* disfarçam as agressões, rindo e fingindo que é brincadeira, ao mesmo tempo que ameaçam as vítimas, para que não se queixem.

De facto, vários estudos internacionais revelam que existe uma grande diferença entre o número de casos de *bullying*, referidos pelos alunos e os que são referidos pelos professores. As causas mais apontadas são o desconhecimento ou a desvalorização dos incidentes, havendo mesmo situações em que o próprio educador reforça o comportamento dos *bullies*, através do sarcasmo, ou tentando resolver o problema com base em preconceitos relacionados com o género, ou a etnia dos envolvidos. **Olweus** (2005:26) salienta a importância de que se reveste a atitude dos professores face aos problemas entre os *bullies* e as vítimas e também o comportamento que assumem em situações concretas de *bullying*, na escola, ou na sala de aulas.

Por seu lado, a autora norte-americana **Debra Viadero**, num artigo intitulado "Beating The Bullies", publicado em http://www.edweek.org/ew/contributors/debra.viadero.html, refere um incidente relatado por **Nan Stein,** investigadora do Center for Research on Women da Universidade de Wellesley, no Massachusetts, em que é bem visível o efeito negativo da decisão tomada pelo professor, para resolver um problema entre os alunos e as alunas de uma

escola de Wellesley. Na escola em questão, era hábito, durante os intervalos, os rapazes jogarem à bola e as raparigas saltarem à corda. Uma vez, para se divertirem, os rapazes decidiram roubar as cordas das raparigas. Estas queixaram-se ao professor, que as aconselhou a resolverem o problema com os rapazes. Depois de uma semana de disputas entre os alunos e as alunas, o professor decidiu banir o jogo da corda, privando, assim, as raparigas do seu único divertimento. Os rapazes tinham ganho e gabaram-se disso, durante semanas.

Em Portugal, os estudos efectuados por **Pereira** (1997:178) conduziram a resultados semelhantes, permitindo identificar contextos em que o *bullying* ocorre mais frequentemente: os recreios, com 78%; as salas de aulas, com 33%, os corredores e as escadas, com 28%; vários locais, com 19% e o refeitório, com 6%.

Em todos os estudos referidos, os autores apontam o recreio das escolas e as salas de aula como os espaços preferidos pelos *bullies* para atormentarem as suas vítimas, por vezes, com consequências trágicas.

Um dos casos extremos de *bullying* ocorreu no recreio de uma escola secundária de Iowa, nos Estados Unidos. Um aluno do oitavo ano, Curtis Taylor, foi vítima de *bullying*, durante três anos, recebendo alcunhas degradantes, sendo espancado e vendo os seus bens vandalizados. O jovem acabou por se suicidar, em 21 de Março de 1993.

Embora casos extremos, como este, sejam raros, o *bullying* pode ter, mesmo assim, consequências graves para todos os alunos envolvidos, porque põe em causa os valores de respeito pelo outro e de solidariedade, ao mesmo tempo que contribui para a degradação do ambiente das escolas. Como afirmou, em Maio de 2004, o chefe **Dan Williams** da "School Resource Officer Unit" – "Edmonton Police Service", do Canadá, a propósito dos incidentes de 11 de Março de 2003, em Victoria e Halifax, que levaram os pais dos alunos a exigirem ao governo uma legislação mais dura para controlar os comportamentos de *bullying*: " O impacto do *bullying* estende-se, para além dos *bullies* e das vítimas, ao grupo de pares, a toda a escola e à comunidade." (28)

4. Potenciais Consequências dos comportamentos de *Bullying*

Muitos adultos de hoje recordam incidentes (actualmente incluídos na categoria do designado *bullying*) em que participaram, ou a que assistiram, nos seus tempos de escola, na qualidade de agressores, de vítimas ou de testemunhas. No entanto, até às últimas décadas do século XX (quando começaram a ser amplamente divulgadas, junto do grande público, as

conclusões dos primeiros trabalhos científicos) a percepção comum a respeito desses incidentes era de que se tratava de uma brincadeira de crianças - "coisas de miúdos" - uma experiência passageira e relativamente inofensiva, pela qual muitos indivíduos tinham de passar, enquanto estudantes.

Mais recentemente, as numerosas pesquisas realizadas em vários países, assim como a divulgação pelos *mass media* de acidentes muito graves, atribuídos ao *bullying*, demonstraram que não se trata de uma brincadeira infantil, sem consequências, mas de uma forma de violência, potencialmente danosa, que se verifica, sobretudo, entre os alunos das escolas, com repercussões, a curto, médio e longo prazo, para as pessoas envolvidas, contribuindo, ao mesmo tempo, para a degradação dos ambientes em que ocorre.

---

(28) *In* The Police Chief, vol. 71, nº. 5, Maio de 2004. Copyright by the International Association of Chiefs of Police, 515 North Washington Street, Alexandria, VA 22314 USA.

A investigação sobre potenciais consequências do *bullying*, à semelhança do que acontece com outros temas relativos a esta problemática, constitui uma área que não é fácil definir e delimitar, com clareza, devido ao número das variáveis em presença, às diferenças individuais, que como já foi referido, podem caracterizar os intervenientes, quer sejam vítimas, agressores ou testemunhas e ainda às características dos contextos em que ocorrem os incidentes.

Sem perder de vista as dificuldades referidas e com base nas investigações realizadas em diversos países, procuraremos apontar as consequências do *bullying*, geralmente consideradas mais preocupantes, que afectam as vítimas, os agressores, as testemunhas e os contextos em que ocorrem. Sempre que possível, tentaremos distinguir a extensão das suas repercussões no tempo: a curto, a médio e a longo prazo.

4.1. Potenciais Consequências para as Vítimas

De um modo geral, os investigadores parecem estar de acordo num ponto: o *bullying* afecta, ainda com mais intensidade, as vítimas do que qualquer dos outros intervenientes. **Prados** & **Fernández** (2007:21) afirmam que: "Mais numerosas e devastadoras são as consequências ou danos que se produzem na vítima." Por seu lado, **Mellor** (1997: 2) salienta os aspectos psicológicos de que se reveste o acto de agressão, para a vítima, que se sente

aterrorizada, não só no momento em que está a ser agredida, mas posteriormente, ao considerar a probabilidade de voltar a sê-lo.

Como já foi referido, anteriormente, as vítimas "típicas" do *bullying*, guardam segredo e não denunciam os seus agressores, o que dificulta aos adultos aperceberem-se da situação e intervirem atempadamente. No entanto, a investigação permitiu identificar uma série de sinais, que se podem manifestar, a curto e a médio prazo, servindo de alerta (embora a sua origem nem sempre seja o *bullying*). Os diversos *sites* destinados a informar os alunos, pais e professores, encarregaram-se de divulgar *on-line* listas bastante completas dos sinais de alerta, a que devemos estar atentos, uma vez que podem indiciar situações de vitimação. Essas listas não diferem muito das apresentadas por **Olweus** (2005: 54-58), que distingue, em relação à vítima "típica", dois tipos de possíveis sinais: os primários (*primary signs*) e os secundários (*secondary signs*), que podem manifestar-se, na escola, ou em casa.

Na escola, uma criança, ou jovem, vítima de *bullying*, pode manifestar, a curto prazo, um, ou vários, dos seguintes "sinais primários" de alerta, enumerados por **Olweus** (2005: 54-55):

- É, repetidamente, importunado, de uma forma maldosa: chamam-lhe nomes, ou colocam-lhe alcunhas pejorativas; é insultado, rebaixado, ridicularizado, intimidado, desvalorizado, dominado, oprimido. (também Pepler & Craig, 2000:20)

- É objecto de divertimento e de riso, de uma forma trocista e pouco amigável.

- É agredido fisicamente, através de encontrões, beliscões, puxões, empurrões, pancadas, pontapés e não é capaz de se defender eficazmente.

- Vê-se envolvido em "brigas" ou "lutas", sem poder defender-se e de que procura afastar-se, talvez chorando.

- Encontra os seus pertences danificados, ou espalhados por todo o lado.

- Aparece com nódoas negras, feridas, golpes, arranhões, ou com as roupas rasgadas, sem conseguir dar uma explicação lógica para esses incidentes.

Além dos enumerados, os professores devem estar atentos a outros sinais, que a potencial vítima pode revelar, a curto ou a médio prazo e que **Olweus** (2005: 55) designa por "secundários" (*secondary signs*), nomeadamente:

- Está, frequentemente, só e excluído do grupo de pares, durante os intervalos e não parece ter amigos, na turma. (também Formosinho & Simões, 2001: 73; Prados & Fernández, 2007:21).

- É dos últimos a ser escolhido para participar em jogos e brincadeiras.

- Procura a companhia dos adultos (professores e outros), durante os intervalos.

- Revela dificuldades de expressão, na aula e transmite uma sensação de ansiedade e de insegurança. (também Pepler & Craig, 2000:20; Formosinho & Simões, 2001: 74; Prados & Fernández, 2007:21).

- Aparenta angústia, infelicidade, depressão, tristeza. (também Pepler & Craig, 2000:20; Martínez, 2002: 20; Prados & Fernández, 2007:21).

- Mostra uma súbita, ou gradual, degradação do seu trabalho escolar. (também Martínez, 2002: 20; Prados & Fernández, 2007:21).

Por sua vez, em casa, os pais, ou encarregados de educação, devem estar atentos a vários sinais, sobretudo se a criança apresenta algumas das características físicas ou psicológicas atribuídas às vítimas, em geral (vide Capítulo II, ponto 3.1.2). Como sinais "primários", **Olweus** (2005: 55) indica dois, que já haviam sido referidos, a respeito da escola:

- Chega a casa com as roupas estragadas, ou em desordem e os livros danificados. (também Pepler & Craig, 2000:20).

- Chega a casa com nódoas negras, feridas, golpes, arranhões, sem conseguir dar uma explicação lógica para esses incidentes.

Como sinais secundários, **Olweus** (2005: 56) chama a atenção para os seguintes:

- Não convida os colegas de turma, ou de escola, para sua casa, não é convidado para casa deles, nem brinca com eles no recreio da escola.

- Não tem um único amigo com quem possa partilhar os tempos livres.

- Nunca é convidado para festas nem se mostra interessado em organizá-las, ele próprio, pois sabe que ninguém aceitará o seu convite.

- Aparenta medo ou relutância em ir à escola. (também Pepler & Craig, 2000:20; Formosinho & Simões, 2001:74; Martínez, 2002: 20) e, sobretudo de manhã, tem falta de apetite e queixa-se, frequentemente, de dores de cabeça, ou de estômago.

- Escolhe percursos "ilógicos", no caminho casa-escola-casa.

- Tem um sono agitado, com pesadelos e pode chorar, durante os sonhos. (também Pepler & Craig, 2000:20)

- Revela pouco interesse pelas actividades escolares e o seu rendimento é baixo. (também Pepler & Craig, 2000:20; Formosinho & Simões, 2001:74; Martínez, 2002: 20).

- Aparenta infelicidade (também Martínez, 2002: 20), tristeza, depressão (também Formosinho & Simões, 2001:74), ou um humor instável, com súbitas manifestações de irritabilidade e descontrole.

- Pede, ou rouba, à família, dinheiro extra (para pagar aos *bullies*).

Em suma: A curto e médio prazo, além de viverem numa situação de terror constante, as crianças e os adolescentes vítimas de *bullying* parecem ser quem mais sofre com a rejeição, o isolamento e a humilhação a que estão sujeitos, ao ponto de se verem impedidos de se relacionarem com quem desejariam, de brincarem livremente, de trabalharem em grupo, de terem amigos, de conviverem com os seus pares, porque os *bullies*, mais fortes e intolerantes, lho proíbem.

Também faz parte deste tipo de violência impor às vítimas o silêncio, que se encontram impedidas de denunciar as agressões aos professores ou aos pais, sob pena de piorarem a sua condição de "excluídas". Muitas vezes, os pais e os professores só se apercebem do problema através dos efeitos e danos causados, como a resistência em voltar à escola, o baixo rendimento escolar, o retraimento, a depressão, os distúrbios psicossomáticos (dores de cabeça, dores de estômago e taquicardias), as fobias, etc. O *bullying* tem, portanto, o poder de levar a vítima a descurar o seu trabalho escolar, além de causar danos irreparáveis na sua vida quotidiana.

Lopes Neto observa que o pior efeito da pressão sofrida, nos casos de *bullying*, é talvez o facto da vítima se sentir condenada à 'inexistência', ou à 'invisibilidade', o que, geralmente, é perpetrado por um grupo de *bullies*, que decide ignorar o colega, fazer de conta que ele não existe, desqualificá-lo nas suas capacidades intelectuais, obrigando os outros alunos a agirem do mesmo modo.

No entanto, como já foi referido, nem todas as vítimas são iguais. A longo prazo, algumas vítimas de *Bullying*, dependendo de suas características individuais e de suas relações com os contextos em que estão inseridos (em especial a família), poderão superar, parcial, ou totalmente, os maus tratos sofridos na escola. Em alguns casos, a vítima aprende a conviver com o agressor, submete-se completamente à sua vontade e passa a fazer parte do grupo de *bullies*. Outras, crescerão com sentimentos negativos, especialmente com baixa auto-estima, tornando-se adultos com sérios problemas de relacionamento. Outras, ainda, poderão assumir um comportamento agressivo e, mais tarde, vir a sofrer ou a praticar o

bullying, em casa, ou no local de trabalho. Em casos extremos, algumas deles poderão tentar ou cometer suicídio.

Na opinião de **Pereira** (1997: 27-28) "as vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo; a perda da autoconfiança e confiança nos outros, falta de auto-estima e autoconceito negativo e depreciativo; a vadiagem; a falta de concentração; a morte nos casos mais graves e, ainda, as dificuldades de ajustamento na adolescência e na vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas."

Se as consequências do *bullying* são graves, para as vítimas, a curto, a médio e a longo prazo, a investigação tem demonstrado que também o são para os agressores.

4.2. Potenciais Consequências para os Agressores

Olweus (2005: 58-60) identifica, em relação aos *bullies*, um conjunto de características que embora, a curto prazo, eles possam vivenciar como positivas e, por isso, dignas de serem conservadas, ou mesmo ampliadas (eles são os mais fortes, os líderes; os seus pares temem-nos, ou admiram-nos; são obedecidos por todos e ninguém se atreve a enfrentá-los), a médio e a longo prazo, podem causar distorções profundas da personalidade e criar-lhes graves dificuldades de integração na sociedade, no mundo do trabalho e no contexto familiar.

As principais características do *bully* "típico", apontadas por **Olweus** (2005: 59-60) são:

- Uma forte necessidade de dominar e submeter os seus pares.
- A auto-afirmação baseada na força, na ameaça e na independência.
- O orgulho na superioridade (real ou imaginada) sobre os seus pares.
- O temperamento "quente", irascível, impulsivo, caracterizado pela baixa tolerância às frustrações e pela impaciência em conseguir o que pretende.
- A inconformidade às regras e a intolerância às chamadas de atenção, admoestações ou proibições.
- O recurso à mentira para conseguir o que deseja.
- A atitude de oposição, de desafio e mesmo de agressividade em relação aos adultos, podendo chegar a intimidá-los (no caso dos *bullies* mais velhos).
- O orgulho que revelam por serem considerados "casos difíceis".
- A insensibilidade, a "dureza" e a pouca empatia para com as vítimas.
- Uma auto-estima acima da média.

- Os comportamentos anti-sociais, como o roubo, o vandalismo e a associação com "más companhias".

- O baixo rendimento escolar e uma atitude negativa em relação à escola.

As características do comportamento dos *bullies*, apontadas por **Olweus**, se não forem corrigidas a tempo, acarretarão, muito provavelmente, para o agressor, graves consequências, a médio e a longo prazo. Segundo a **ABRAPIA**, estudos realizados em diversos países já alertaram para a possibilidade dos autores de *bullying* na escola virem a desenvolver, mais tarde, comportamentos delinquentes ou criminosos. Aqueles que praticam *Bullying* contra seus colegas poderão, eventualmente, conservar, na vida adulta, os mesmos comportamentos anti-sociais, adoptando atitudes agressivas no contexto familiar e no local de trabalho.

Martínez (2002: 21) refere algumas das possíveis consequências do *bullying*, nomeadamente:

- O hábito de atingir os objectivos recorrendo à força, à intimidação, à chantagem, ou à mentira, poderão conduzir o jovem ao desenvolvimento de condutas delinquentes, no futuro.

- Os actos agressivos e violentos passam a ser encarados como algo positivo e desejável, pois não só lhe permitem conseguir, rapidamente, o que pretende, como contribuem para lhe granjear o reconhecimento social, melhorar o seu estatuto e reforçar os vínculos com o grupo de pares.

- A necessidade de dominar e de submeter os outros pode estender-se às relações com o sexo oposto, dando origem a situações de violência de género e, mais tarde à violência doméstica.

Na mesma linha, a pedagoga brasileira **Cleo Fante**, autora da obra **"**Fenómeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz" (2003), destaca que "essas crianças apresentam total falta de limites e de respeito, inclusive pelos pais. Elas se distanciam dos objectivos escolares, supervalorizam a violência para a obtenção do poder e, quando mais velhas, apresentam uma forte tendência para a delinquência".

Por seu lado, numa entrevista concedida ao jornal "O Globo", em 16 de Outubro de 2006, **Tânia Zagury**, autora de obras como "Educar sem Culpa"(1991), "Limites Sem trauma"(2000) e "Escola sem Conflito"(2002), afirma que, a longo prazo, o *bullying* pode conduzir os agressores habituais a uma sensação de impunidade e, no futuro, a atitudes anti-

sociais, dificuldades no relacionamento afectivo, delinquência, ou mesmo actos criminosos. "Pode também levar a atitudes agressivas no trabalho ou à violência familiar" – acrescenta.

Na mesma linha, **Jennifer Connolly**, **Debra Pepler**, **Wendy Craig** e **Ali Taradash** realizaram um estudo com o objectivo de comparar o tipo de experiências sentimentais, vividas pelos jovens agressores, com as vividas por outros jovens não agressores, o que deu origem ao artigo "Dating Experiences of Bullies in Early Adolescence", publicado em "Child Maltreatment", Vol. 5, Nº. 4, 299-310 (2000). De uma amostra inicial de 1 758 alunos (874 rapazes e 884 raparigas), entre os nove e os quinze anos de idade, que frequentavam turmas do 5º ao 8º ano de escolaridade, em sete escolas de uma cidade não identificada da região centro-sul do Canadá, as investigadoras seleccionaram 196 adolescentes, considerados agressores e outros tantos, que não o eram.

Das conclusões do estudo salientamos:

- Os *bullies* iniciavam os seus relacionamentos amorosos mais cedo do que os seus pares (em média, antes dos onze anos, para os *bullies* e aos onze anos e meio para os outros alunos).

- Os *bullies* manifestavam uma forte tendência para se relacionarem com os outros e as suas relações eram mais intensas que as dos alunos não agressivos.

- Os *bullies* tinham uma postura menos positiva que a dos seus pares não agressivos em relação aos namorados / namoradas.

- Os *bullies* dificilmente conseguiam manter uma relação saudável, devido às experiências de agressão física e social com os namorados / namoradas. (Connolly *et al*., 2000: 299-305).

Farrington (1993) *in* Craig *et al.* (1998: 7), contra as crenças generalizadas de que os comportamentos de *bullying* desaparecerão com o tempo, à medida que a criança, ou jovem agressor, for crescendo e que a vitimação é uma experiência positiva, que "prepara os rapazes para a vida", afirma que "os estudos longitudinais indicam que o *bullying*, na infância, está ligado a comportamentos anti-sociais, na idade adulta, como a criminalidade, ao mesmo tempo que limita as oportunidades de atingir os objectivos sociais desejados."

Por seu lado, **Pereira** (1997: 27-28) salienta como consequências para os *bullies* "as vidas destruídas; a crença na força para solução dos seus problemas; a dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm, compreendendo as dificuldades na inserção

social; os problemas de relacionamento afectivo e social; e, por último, a incapacidade ou dificuldade de autocontrole e comportamentos anti-sociais."

Em suma: A médio e a longo prazo, a prática do *bullying*, se permanecer impune, como muitas vezes acontece, devido ao silêncio das vítimas e consequente desconhecimento ou indiferença dos adultos, pode acarretar graves consequências também para os agressores, começando pelo seu distanciamento e inadaptação relativamente às regras e aos objectivos da escola, o que provoca, muitas vezes, situações de absentismo e insucesso escolar. Impossibilitados de conseguir o sucesso e o reconhecimento, perante os seus colegas, pais e professores, de uma forma socialmente aceitável, alguns alunos assumem, como único meio de alcançarem o poder e a autonomia, comportamentos de enfrentamento, considerados pelos adultos e pelas outras crianças, ou jovens, como agressividade, indisciplina, abuso de poder, ou mesmo violência. A sobrevalorização da violência, como meio de obtenção do poder, pode contribuir para o desenvolvimento de futuras condutas anti-sociais, delinquentes, ou criminosas, através da projecção de comportamentos violentos, na vida adulta, nomeadamente, na comunidade, no local de trabalho e no contexto familiar.

Prejudicial para as vítimas e para os agressores, a exposição a situações de *bullying* também afecta negativamente as "testemunhas", que são a maioria dos alunos das escolas (80% a 85%), como já foi referido, anteriormente, a propósito dos estudos realizados no ano de 1996, por **Debra Pepler**, no Canadá e **Christina Salmivalli**, **Kirsten Lagerspaetz**, **Kaj Björkqvist**, **Karin Österman** & **Ari Kaukiainen**, na Finlândia.

4.3. Potenciais Consequências para as Testemunhas

A investigação tem demonstrado que as testemunhas (*bystanders*) também são afectadas pelo ambiente de tensão decorrente da prática do *bullying*. No entanto, as consequências podem variar, conforme o tipo resposta aos incidentes.

Os trabalhos de **Pepler** & **Craig** (2000) permitiram-lhes concluir que o *bullying* parece não ser "apoiado" pela maioria das testemunhas, uma vez 80% a 90% dos alunos questionados declararam sentir-se "incomodados", ao presenciarem esse tipo de ocorrências. No entanto, ainda de acordo com as investigadoras canadianas, é muito reduzida a percentagem dos que intervêm, no sentido de "fazer parar o *bullying*" (apenas cerca de 11%). Vários autores assinalam esta "passividade" das testemunhas (Hazler, 1996;

Cowie, 1998; Thompson *et al*., 2003; Coloroso, 2003), apontado alguns factores que a poderão explicar. Salientamos:

- Não sabem o que hão-de fazer. (Hazler, 1996; Cowie, 1998; Martínez, 2002; Coloroso, 2003).

- Não querem assumir a responsabilidade de intervir e esperam que outros o façam. (Thompson *et al*., 2003).

- Receiam sofrer represálias da parte dos *bullies*, ao intervir, transformando-se na sua próxima vítima. (Hazler, 1996; Cowie, 1998; Thompson *et al*., 2003; Coloroso, 2003).

- Receiam que a sua intervenção contribua para complicar, ainda mais, a situação da vítima. (Hazler, 1996; Cowie, 1998; Thompson *et al*., 2003; Coloroso, 2003).

No entanto, os que vêem um colega ser agredido e nada fazem, poderão sofrer danos semelhantes aos que são geralmente atribuídos à vítima, a nível do orgulho, da auto-estima e do respeito por si próprios (Österman *et al*., 1997, *in* Cowie, 1998).

Outra consequência apontada é a insensibilidade e a indiferença ao sofrimento alheio, que se consolidam, à medida que as testemunhas vão sendo expostas a situações de violência, sem nada fazerem. (Cowie, 1998; Pepler & Craig**,** 2000; Martínez, 2002; Amado & Freire, 2002).

"As testemunhas silenciosas também sofrem, pela sua omissão e falta de coleguismo. Muitos se sentem culpados por toda a vida." – explica o médico pediatra brasileiro **Lauro Monteiro**, fundador da ABRAPIA, numa entrevista concedida à jornalista Danielle Bittencourt e divulgada no site www.mobilizadores.org.br.

Os investigadores identificaram, ainda, um reduzido número de testemunhas, que intervêm nos incidentes de *bullying*, colocando-se, quer ao lado do agressor, ajudando-o, ou incitando-o, quer ao lado da vítima, procurando fazer parar as agressões, por si próprias, ou pedindo ajuda a outros colegas, ou aos adultos.

Pepler & **Craig** (2000: 9) salientam o papel central que as testemunhas intervenientes podem assumir, no combate ao *bullying*, desde que a sua intervenção seja positiva, isto é, como afirma **Cowie** (1998), desde que sejam usadas "técnicas construtivas de resolução de conflitos", sem recurso à violência.

Se para fazerem parar o *bullying*, as testemunhas usarem de violência, estão a colocar-se ao mesmo nível dos *bullies* e, à semelhança destes, acabarão por valorizar os

comportamentos agressivos (Martínez, 2002: 21), como meio privilegiado de atingirem os seus objectivos.

Para combater o *bullying*, autores como **Cowie** (1998) e **Pepler** & **Craig** (2000), entre outros, recomendam o recurso ao pequeno grupo das testemunhas, que revelam maior disponibilidade para apoiar as vítimas, as quais deverão receber uma formação adequada, apoio e supervisão por parte dos adultos, de modo a poderem agir, eficazmente, no restabelecimento de um clima de paz, nas escolas.

Em suma: A investigação revelou que a maior parte dos alunos das escolas assiste, com desagrado, a ocorrências de *bullying*, entre alguns dos seus pares, mas são poucos os que intervêm activamente, apoiando o agressor, ou defendendo a vítima. Esta passividade, geralmente baseada no medo, poderá ter consequências graves a nível da formação do carácter e da personalidade das crianças e dos jovens, transformando-os, a médio e a longo prazo, em pessoas inseguras, "fechadas", egocêntricas, egoístas, insensíveis e indiferentes ao sofrimento alheio. Por outro lado, os que intervêm activamente, pondo-se ao lados dos agressores, fazem-no por várias razões: por medo (para evitar tornarem-se vítimas), para se sentirem mais seguros, sob a protecção dos *bullies*, ou para melhorarem o seu estatuto social junto dos pares. Mas seja qual for a sua motivação, o principal perigo é, mais uma vez, a sobrevalorização da violência, como meio de atingir os objectivos, podendo transformar-se, a curto prazo, em *bullies* e, mais tarde, em adultos violentos, na família, no local de trabalho e na comunidade em que estão inseridos. O mesmo pode acontecer com as testemunhas que defendem as vítimas, mas que o fazem, recorrendo à violência.

Os diferentes autores alertam para a necessidade de combater o *bullying* e restabelecer um clima de paz e de tranquilidade, nas escolas, sem o qual estas não poderão cumprir a sua função educativa. Mas, para isso, é necessário sensibilizar os alunos (e toda a comunidade educativa) para valores como a tolerância e o respeito mútuo, dando-lhes a conhecer meios não violentos para resolverem os seus conflitos, que embora sejam inevitáveis, num contexto em que se chocam diferentes sensibilidades, interesses, objectivos, ideias, crenças e até culturas, podem, no entanto, ser resolvidos de uma forma positiva, criativa e enriquecedora para as partes envolvidas.

O *bullying* é um fenómeno que se verifica à escala mundial e em diversos contextos, mas, actualmente, atingiu tais dimensões e gravidade, nas escolas, que pode ser considerado uma das principais preocupações dos responsáveis pela educação das crianças e dos jovens.

Qual a prevalência das ocorrências de *bullying*, em contexto escolar?

Os numerosos trabalhos de investigação realizados, mais ou menos recentemente, a nível nacional e internacional, avançam alguns dados importantes, embora seja difícil saber se correspondem à totalidade dos incidentes verificados, ou apenas àqueles que os envolvidos quiseram revelar. O facto do *bullying* ser um fenómeno tradicionalmente desvalorizado, entendido como "brincadeira de crianças", o silêncio imposto, ou auto-imposto às vítimas e o carácter relativamente recente dos estudos sobre esta problemática, são alguns dos factores que podem levar-nos a pensar que a realidade será, porventura, ainda mais vasta do que os resultados, até agora obtidos.

Apresentaremos, em seguida os resultados de alguns estudos nacionais e internacionais relativos à prevalência do *bullying*, nas escolas.

5. Ponto da Situação: alguns dados sobre a ocorrência de *Bullying* nas Escolas

Estudos realizados a nível internacional e, mais recentemente, também no nosso país, revelaram que o *bullying*, em contexto escolar, atinge percentagens relativamente elevadas de crianças e jovens estudantes, em todo o mundo, qualquer que seja o papel que assumem, no decorrer dos incidentes: o de agressores, o de vítimas, ou o de testemunhas.

Os trabalhos pioneiros de **Dan Olweus** e da sua equipa sobre o *bullying*, entre crianças e jovens em idade escolar, na Suécia e na Noruega, a partir dos finais da década de sessenta e inícios dos anos setenta, começaram a chamar a atenção de outros investigadores para a problemática, sobretudo a partir da publicação, em 1978, da obra de **Olweus** 'Aggression in the schools: bullies and whipping boys' (Smith *et al*.,1999: 2). No entanto, inicialmente, o interesse pelo tema não ultrapassou as fronteiras dos países da Escandinávia: Suécia, Noruega a Finlândia e só no decorrer das duas décadas seguintes se foi estendendo a outros países: Japão, a Inglaterra, a Holanda, o Canadá, os Estados Unidos e a Austrália (Olweus, 2005:1). E mesmo na Suécia e na Noruega, segundo **Olweus** (2005:10), os estudos em larga escala sobre o *bullying*, em contexto escolar, só tiveram o seu início, em 1983, com a aplicação do "Questionário Bully/Vítima", no âmbito da campanha nacional de combate ao *bullying*, dinamizada pelo Ministério da Educação norueguês, após o relevo dado pela comunicação social ao suicídio de três rapazes, aparentemente, por terem sido vítimas de *bullying*, como já foi referido.

O questionário destinava-se a ser aplicado nas escolas primárias e liceus (*junior high schools*) da Noruega, que desejassem participar no projecto, o que aconteceu em cerca de 85% dos casos (Olweus, 2005:11). Em seguida, o investigador seleccionou uma amostra representativa de 830 escolas e obteve dados válidos de 715, correspondendo a cerca de 130 mil alunos, de todo o país, entre os oito e os dezasseis anos, (*ibidem*). Os dados obtidos permitiram concluir que aproximadamente 15% dos estudantes noruegueses daqueles níveis de ensino, haviam estado envolvidos em incidentes de *bullying* "às vezes", na qualidade de agressores ou de vítimas, o que correspondia a um envolvimento de um em cada sete alunos (Olweus, 2005:13). Ainda segundo Olweus (*ibidem*), considerando os alunos que se envolviam em incidentes de *bullying*, "com alguma regularidade", verificou-se que cerca de 9% eram vítimas, 7% *bullies* e 1,6% tinham uma postura de duplo envolvimento, como vítimas e como *bullies*. Quanto aos incidentes graves, a percentagens de implicados era, relativamente reduzida: apenas 5%, o que correspondia a um em cada vinte alunos (Olweus, 2005:14). Por outro lado, o estudo revelou que as situações de vitimação diminuíam, à medida que a escolaridade avançava (11,6%, nos primeiros anos e 5,4%, nos últimos). "São os estudantes mais novos e mais fracos que se encontram mais expostos", explica **Olweus** (2005:14).

No mesmo ano de 1983, o investigador realizou estudos semelhantes, nas cidades suecas de Göteborg, Malmö e Västerås, cujos resultados comparou com os de outros estudos efectuados em cidades norueguesas com características idênticas, nomeadamente: Oslo, Bergen e Trondheim. O estudo de Bergen, por exemplo, que envolveu 2500 alunos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os dez e os quinze anos, matriculados em quarenta e duas escolas do ensino primário e secundário, obteve resultados semelhantes aos conseguidos a nível nacional e permitiu, além disso, confirmar que "uma parte considerável do *bullying* é perpetrado pelos alunos mais velhos", uma vez que mais de 50% das vítimas eram estudantes dos primeiros anos e relataram que haviam sido agredidos por colegas mais velhos (*ibidem*).

Três anos após a implementação do programa de combate ao *bullying*, na Noruega, um estudo realizado na região costeira de Rogaland, em Outubro de 1986, envolvendo sete mil alunos, de trinta e sete escolas primárias e secundárias, entre os oito e os dezasseis anos, permitiu concluir que as ocorrências de *bullying*, em geral, revelavam um aumento de 24%, no caso dos rapazes e de 14%, no caso das raparigas. Por outro lado, os incidentes de

vitimação, registaram um aumento de 44%, para rapazes e um decréscimo de 12,5% para as raparigas. Quanto aos problemas de "exclusão social" tiveram um agravamento de 12,5%, no caso dos rapazes e um decréscimo de 8%, no caso das raparigas.

Os estudos realizados em vários outros países, tanto nacionais como transnacionais, permitiram chegar a resultados semelhantes. Referi-los a todos, ultrapassaria o âmbito do presente trabalho, pelo que acrescentaremos apenas alguns exemplos, nomeadamente, os resultados obtidos no Reino Unido e no Canadá, onde a incidência do *bullying* tem atingido níveis preocupantes e também a situação em Portugal.

No **Reino Unido**, um dos países europeus que mais se tem empenhado no combate ao *bullying*, o interesse por esta problemática surgiu, sobretudo, a partir de 1989, com a publicação do **Relatório Elton**, citado por **Maria Teresa Estrela** (1992) e de três livros sobre a problemática da indisciplina na escola (Smith, 1999: 68). Os dados indicavam que os comportamentos de *bullying* se encontravam bastante generalizados e que um em cada cinco alunos poderiam estar envolvidos. Em 1990, **Irene Whitney** e **Peter Smith** realizaram, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, um estudo alargado sobre *bullying*, no Reino Unido, que consistiu na passagem de um questionário a um total de 6758 alunos, de ambos os sexos: 2623 do ensino primário e 4139 do secundário. Os resultados revelaram, que, aproximadamente, 19% dos alunos e das alunas das escolas primárias e 8% das escolas secundárias eram vítimas desta forma de violência. Tal como acontecera na Noruega, também no Reino Unido se verificou uma diminuição progressiva da ocorrência de *bullying*, à medida que se avançava nos níveis de escolaridade. O estudo de **Whitney** e **Smith** permitiu, ainda, concluir que a ocorrência de comportamentos de *bullying* não apresentava diferenças significativas de género, variando apenas o tipo de agressão, que era mais directa e mais física, no caso dos rapazes. **Cowie** *et al*. (2002) referem um outro estudo realizado, em 1996, por **Smith** e **Shu**, com uma amostra de 2308 alunos, com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos, que frequentavam dezanove escolas de todo o país. O estudo revelou que 12,2% dos inquiridos se viram envolvidos em situações de *bullying*, com alguma frequência, que podia ir desde "duas ou três vezes por mês" a "várias vezes por semana", sendo de 2,9% a percentagem dos *bullies* assumidos. Este estudo veio ainda confirmar que os alunos mais novos eram as vítimas preferenciais dos agressores e que o *bullying* físico era, de um modo geral, perpetrado pelos rapazes, enquanto as raparigas tinham um papel, aparentemente, mais passivo, optando pelo *bullying* indirecto.

Cowie *et al*. (2002) referem outro estudo realizado por **Adrienne Katz**, da "Young Voice" (http:www.young-voice.org/), **Anne Buchanan** e **Victoria Bream**, do *Centre for Research into Parenting & Children*, da Universidade de Oxford, patrocionado pala Fundação Calouste Gulbenkian e pela Organização Mundial de Saúde, através do questionário "Health Behaviour in School-aged Children" (HBSC). O referido estudo decorreu em 1996, 1998 e 2000 e envolveu uma amostra de sete mil adolescentes, entre os treze e os dezoito anos, a quem foi aplicado o questionário e feitas entrevistas. Através dos dados recolhidos foi possível concluir que mais de 50% dos jovens tinham sido vítimas de agressões e, um em cada dez, de forma grave. Verificou-se, além disso, entre 1996 e 2000, um pequeno aumento da vitimação no caso das raparigas (de 17% para 22%), enquanto, para os rapazes, a percentagem se manteve em 37%, entre 1998 e 2000.

Fora da Europa, **no Canadá**, um dos estudos pioneiros foi o de **Debra Pepler**, em 1991, solicitado pelo *Board of Education* de Toronto (Ontário). Neste estudo, que seguiu de perto o modelo usado por **Dan Olweus**, na Noruega, intervieram 211 alunos (105 rapazes e 106 raparigas), de catorze turmas do 4º ao 8º ano de escolaridade, os respectivos professores e encarregados de educação. Os resultados, segundo **Harachi** *et al.*, (1999: 299), revelaram que cerca de 50% dos alunos tinham sido vítimas de algum tipo de *bullying*. Destes, 28% declararam que o haviam sido "uma ou duas vezes"; 12% "de vez em quando" e 8% "todas as semanas". Quanto aos *bullies*, 24% dos inquiridos assumiram ter maltratado os colegas "uma ou duas vezes", durante o período escolar e 15% admitiram tê-lo feito "com maior frequência".

Ainda no Canadá, **Debra Pepler**, **Wendy Craig** e **William Roberts** realizaram uma investigação naturalista, que envolveu uma amostra de trinta e nove crianças (24 rapazes e 15 raparigas), que frequentavam turmas do 1º ao 6º ano de escolaridade, em duas escolas da cidade de Toronto. Dessas crianças, dezassete (10 rapazes e 7 raparigas) estavam sinalizadas como tendo comportamentos agressivos e as restantes vinte e duas (14 rapazes e 8 raparigas), como tendo comportamentos não agressivos. **Pepler** *et al*., (1998: 7) explicam que a amostra foi seleccionada a partir de um grupo de setenta e quatro crianças, que foram observadas, durante o recreio, por um tempo médio de cinquenta e três minutos. A observação foi realizada com recurso a câmaras de filmar, colocadas nas salas de aula, de modo a conseguirem captar imagens do recreio, enquanto as crianças observadas estavam munidas de um microfone sem fios.

Segundo **Pepler** *et al*.,(1998:11-12), as observações permitiram concluir que as crianças ditas agressivas envolviam-se, mais frequentemente, em episódios de agressão verbal e física, do que os seus pares ditos não agressivos. Outra conclusão importante apontada pelos investigadores foi que os comportamentos das crianças eram negativos, em cerca de um quarto do tempo em que foram observadas, a brincar, no recreio (Pepler *et al*, 1998:19), o que demonstra a importância social do jogo, o qual pode contribuir para a aprendizagem e aceitação da violência como um meio de resolução de problemas do quotidiano. Os investigadores salientam a particularidade das crianças ditas agressivas brincarem normalmente com outras crianças e iniciarem interacções mais positivas do que as crianças ditas não agressivas, em contextos semelhantes (Pepler *et al*, 1998:20).

A propósito desta investigação naturalista realizada por **Pepler** e pela sua equipa, **Harachi** *et al*., (1999:301) salientam algumas aspectos importantes, que convém referir, em relação ao comportamento dos alunos, em geral, perante incidentes de *bullying*, nomeadamente:

- Os alunos envolveram-se, de uma forma ou de outra, em 85% dos incidentes.
- Em 81% dos casos, os outros alunos (testemunhas) intervieram como instigadores do *bully*.
- Os outros alunos mostraram-se mais respeitadores e amistosos para com os *bullies* do que para com as vítimas.
- Os outros alunos participaram, activamente, em 48% dos casos, aproximadamente.
- Perante um episódio de *bullying*, apenas 24% dos alunos se mostraram incomodados; 30% revelaram ter sentido satisfação e 46% ficaram indiferentes.
- Os alunos que intervieram activamente, nos incidentes de bullying, foram apenas 13% e fizeram-no de uma forma socialmente desadequada.

Quanto aos adultos - professores e aos funcionários – apenas estiveram presentes em 17% dos incidentes de *bullying* registados e apenas intervieram em 23% dos casos.

Em **Portugal**, o primeiro estudo sobre a problemática do *bullying*, foi realizado, em 1993, por **Beatriz Pereira**, **Ana Almeida** e **Lucília Valente** do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em colaboração com uma equipa da Universidade de Sheffield (UK), coordenada por **Peter Smith**. Este estudo piloto incidiu sobre uma amostra de cerca de 160 alunos e alunas, entre os sete e os doze anos, de duas escolas da região Norte, tendo os investigadores verificado que o *bullying* em Portugal se apresentava já como

sendo um problema muito sério, a requerer uma abordagem mais alargada (Pereira, 1997: 50). Por sua vez, **Almeida** (1999: 179) salienta o grande objectivo do trabalho: avaliar a natureza e a magnitude do problema a nível do primeiro e segundo ciclos do ensino básico. A requerida abordagem, mais alargada, foi levada a cabo, em 1998, por **Susana Carvalhosa**, **Luísa Lima** e **Margarida Gaspar de Matos**, com base no estudo da Organização Mundial de Saúde "Health Behaviour of School-aged Children" (HBSC) e o questionário "Comportamento e Saúde em Jovens em Idade Escolar", com o objectivo "estudar os comportamentos de *bullying* entre pares nas escolas de Portugal" (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001:525). Segundo as autoras, a importância e relevância do trabalho reside no facto de permitir saber o que se passa com os nossos jovens, nas nossas escolas, "para que se possa actuar de um modo eficiente na prevenção deste tipo de comportamento" (*ibidem*). No estudo participaram 6903 jovens (53% do sexo feminino e 47% do sexo masculino), com idades médias de onze, treze e dezasseis anos, que frequentavam o 6º, o 8º e o 10º ano de escolaridade, em 191 escolas, sorteadas a partir de uma lista nacional, de modo a abranger uma escola de cada um dos seis concelhos igualmente sorteados, em cada distrito (o.c., p.526).

As respostas ao questionário revelaram que 57.5% dos inquiridos tinham estado envolvidos em comportamentos de *bullying*, mas apenas 10% se assumiram como sendo unicamente "provocadores". Por outro lado, a percentagem dos que consideravam já ter sido vítimas de *bullying*, atingia os 47.4%, enquanto que 36.2% afirmaram já ter provocado colegas mais novos ou mais fracos e 26% tiveram um envolvimento duplo.

Segundo as autoras, este estudo veio confirmar que o *bullying* é um fenómeno presente também nas escolas portuguesas e os seus resultados "são consistentes com a literatura no que diz respeito à diferença de sexos e à diferença de idade e escolaridade: os rapazes envolvem-se mais em comportamentos de provocação, de vitimação e envolvimento duplo; também alunos mais novos são mais frequentemente vítimas e a frequência de serem ameaçados diminuiu à medida que aumenta a idade" (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001:533-534) .

Outro estudo realizado por **Susana Carvalhosa** e **Margarida Gaspar de Matos**, em 2002, revelou que os resultados se mantêm, embora tenha aumentado a frequência com que os alunos são vítimas e provocadores (uma vez por semana ou mais). Aumentou, igualmente, a percentagem dos que declararam estar envolvidos em comportamentos de

bullying (57.5% em 1998 e 58.7% em 2002). Esta investigação, igualmente baseada no estudo da Organização Mundial de Saúde "Health Behaviour of School-aged Children" (HBSC) e no questionário "Comportamento e Saúde em Jovens em Idade Escolar", tinha como objectivo identificar "os tipos de comportamento de vitimação e de provocação que caracterizam o *bullying* no contexto escolar português" (Carvalhosa & Matos, 2004:1). No estudo foi analisada uma amostra representativa de 6131 alunos (51% do género feminino e 49% do género masculino), entre os 11 e os 16 anos de idade, que frequentavam o 6º, 8º e 10º ano de escolaridade, em 191 escolas (*ibidem*). As respostas ao questionário revelaram que 41.3% dos alunos nunca se envolveram em comportamentos de *bullying*, 9.4% eram agressores, 22.1% eram vítimas e 27.2% apresentavam duplo envolvimento.

Também **Sónia Seixas** da Escola Superior de Educação de Santarém e **António Carochinho** da Universidade Lusíada do Porto, obtiveram resultados semelhantes, através de um estudo coordenado pela Escola Superior de Educação João de Deus e anteriormente referido. O estudo, realizado no ano de 2004, em onze escolas da região de Lisboa, envolvendo 680 alunos de 33 turmas, entre 12 e os 17 anos, revelou que cerca de 50% dos alunos do 3º ciclo estão envolvidos em comportamentos de *bullying*, como agressores (15%), como vítimas (15%), ou com duplo envolvimento (14%), registando-se, ainda, uma pequena percentagem de "vítimas agressivas" (6%). Concluíram também que o sexo masculino apresenta maior envolvimento do que o sexo feminino, pois sete em cada dez rapazes são os principais agressores e encontram-se também em maioria no que respeita às "vítimas agressivas" (80%); quanto às vítimas, verifica-se um certo equilíbrio entre os géneros (55% são rapazes e 45% raparigas).[(29)]

Em suma: Podemos concluir que, em Portugal, à semelhança de outros países, existem elevados índices de comportamentos de *bullying* nas escolas.

Foi esse o tema de uma conferência apresentada na quarta-feira, dia 9 de Janeiro de 2008, pela psicóloga **Inês Machado**, no auditório da biblioteca municipal de Tomar, conforme foi anunciado no periódico "O Templário", na sua edição de 17 de Janeiro. Para a autora, o *bullying* é uma realidade e atinge pelo menos 20% dos alunos portugueses do 2º e 3º ciclos de escolaridade.

Por seu lado, **Beatriz Pereira** citada em http://fazerbem.fazerweb.com/, no dia 21 de Maio de 2006, afirma que casos de *bullying* continuado já levaram à morte de jovens em Portugal e acrescenta que "um desses casos ocorreu ainda este ano, embora, tal como

outros, não tenha sido assumido como tal, ou seja, um caso extremo de abuso sistemático de poder e de intimidação."

---

(29) Fonte: Jornal "O Público" de 27/03/2004.

6. O *Bullying*, uma forma particular de Violência : síntese conclusiva

Embora se possa pensar que estamos perante uma forma de violência recente, característica da sociedade em que vivemos, onde não faltam, nos meios de comunicação social, relatos de ocorrências extremamente violentas: guerras, crimes, conflitos graves entre vizinhos, entre colegas, ou entre membros da mesma família, para além daqueles a que assistimos, ou em que participamos, directamente, os investigadores do fenómeno *bullying* alertam-nos para o facto de se tratar de um comportamento muito antigo e que ocorre com bastante frequência, em diferentes contextos, principalmente, na escola.

Apesar disso, só a partir das últimas décadas do século XX é que o *bullying* entre crianças e jovens em idade escolar começou a merecer atenção dos investigadores, dos Governos e da sociedade, em geral, como consequência do relevo dado pelos *mass media*, nacionais e internacionais, a casos de suicídio de adolescentes, atribuídos a situações de agressão continuada, por parte dos seus pares.

Sem equivalente exacto, na língua portuguesa, o *bullying* poderá ser definido como um conjunto de comportamentos negativos, intencionais e repetidos, geralmente, adoptados por um, ou vários alunos, mais velhos e/ou mais fortes, contra outro, ou outros, que não podem defender-se, com o objectivo de causar dor, angústia e sofrimento nas vítimas, evidenciando, ao mesmo tempo, perante o grupo de pares, a sua superioridade física, o seu poder e capacidade de domínio. Esses comportamentos negativos são muito variados e podem manifestar-se de uma forma directa ou indirecta. Agressões físicas, insultos, troça, alcunhas cruéis e constrangedoras; ameaças, chantagem, extorsão, roubo e vandalismo sobre os bens da vítima; falsas acusações, perseguição, hostilização, exclusão do grupo de pares e, mais recentemente, o *cyberbullying*, são apenas algumas das suas manifestações.

Devido a estas características, o *bullying* não deve ser confundido com uma briga ocasional, entre crianças, ou jovens, da mesma idade e com força física equivalente; também não deve ser confundido, como muitas vezes acontece, com uma "brincadeira de crianças", que tão depressa se zangam, como ficam amigas, outra vez; e muito menos, ainda, deve ser encarado como uma situação normal, inevitável e mesmo necessária, para os rapazinhos "se fazerem homens." Trata-se de um fenómeno interactivo, extremamente complexo, ainda insuficientemente conhecido, que ocorre, eventualmente, na presença de determinados factores de natureza individual, familiar e social, podendo causar danos, por vezes irreparáveis, a curto, a médio e a longo prazo, em todos os implicados: os que praticam, os que sofrem e os que assistem.

Sendo reconhecida, actualmente, a necessidade de combater este tipo de violência, nas escolas, uma das principais preocupações dos investigadores tem sido, por um lado, identificar factores que possam facilitar o seu aparecimento, por outro, encontrar um conjunto, ou conjuntos, de características físicas, psicológicas, intelectuais, ou sociais, que permitam prever (para prevenir) que determinada criança, ou jovem, terá mais probabilidades de vir a ser um *bully*, ou uma vítima. Apesar das dificuldades decorrentes da extrema diversidade dos actores e dos contextos em que o *bullying* ocorre e do secretismo de que habitualmente se reveste, foi possível identificar e classificar alguns factores, características pessoais e tipos de papéis desempenhados pelos protagonistas.

Para além dos factores individuais, decorrentes das características singulares, próprias de cada indivíduo, são, em geral, apontados outros, relacionados com o contexto familiar e a comunidade, incluindo a própria escola. No que respeita à família e à escola, são muitas vezes, salientadas a pouca consistência da acção educativa, demasiado severa, ou demasiado permissiva, assim como a inexistência de regras, claras e justas, pelas quais as crianças, ou os jovens, possam pautar o seu comportamento. Por outro lado, a desestruturação familiar; o actual "abandono" dos jovens (que cada vez mais se encontram entregues a si próprios) decorrente das responsabilidades profissionais dos progenitores, que não têm tempo para acompanhar devidamente a educação dos filhos, substituindo a falta de atenção pela profusão de bens materiais; ou, pelo contrário, o desemprego, o subemprego, as dificuldades económicas graves, parecem facilitar a ocorrência de situações de *bullying*. Também a exposição continuada à violência, através da televisão, da observação dos comportamentos habituais grupo de pares, ou da própria família; a ausência de modelos positivos, em casa,

e/ou na comunidade em que estão inseridos; os maus-tratos físicos e psicológicos a que muitas crianças e jovens se encontram sujeitos, poderão conduzi-los à crença de que os comportamentos violentos são naturais, aceitáveis e, além disso, uma forma rápida e eficaz de conseguir o que se pretende.

Quanto às características pessoais, os investigadores, embora reconheçam que qualquer criança, ou jovem, conforme as circunstâncias, pode tornar-se num *bully*, numa vítima, ou em ambos, apontam um aspecto importante, que deve ser tido em consideração: a "diferença" (física, psicológica, intelectual, social, económica, cultural, religiosa, sexual, etc.) em relação aos seus pares, que pode causar, por parte destes, reacções de intolerância, de rejeição e de exclusão, ou, pelo contrário, torná-lo popular, permitindo-lhe ascender a uma posição de liderança, facilitadora de eventuais abusos de poder. O indivíduo "diferente" poderá estar em risco de se tornar, conforme o seu temperamento e o tipo de "diferença", num agressor, numa "vítima passiva", numa "vítima provocativa", ou assumir um duplo envolvimento, como vítima e como agressor. Mas também os *bullies* podem ser diferentes e representar diferentes papéis: o "*bully típico*" é mais assertivo, mais auto-confiante e pode agir individualmente; outros, porém, necessitam do apoio do grupo de pares; outros, ainda, só actuam a coberto de um *bully* principal, a quem procuram agradar, para se sentiram mais seguros e socialmente aceites.

Há que referir, ainda, as diferenças de comportamento decorrentes do género e da idade dos alunos. Até há pouco tempo desvalorizado, por ter menos visibilidade, o *bullying* feminino, mais indirecto, pode, no entanto, causar os mesmos efeitos devastadores (ou ainda maiores) do que o *bullying* directo, sobretudo, desde que os/as *bullies* começaram a recorrer às novas tecnologias, para atacarem as suas vítimas, a coberto do anonimato, sendo muito difícil detectar a origem das agressões e fazê-las parar. Quanto à variável "idade" vários estudos nacionais e internacionais demonstraram que os comportamentos de *bullying*, depois de atingirem o seu pico, no início da adolescência (entre os doze e os catorze, ou quinze anos), começa, depois, a diminuir, pelo menos no que respeita às vítimas, que são quase sempre "escolhidas" entre os alunos mais novos e mais fracos.

Por fim, mas não menos importante, os investigadores salientam o papel das testemunhas, que são a maioria dos alunos da escola, que assistem, em directo, à maior parte das ocorrências, estando portanto, mais do que os adultos (professores e auxiliares), numa posição privilegiada para encetarem acções de combate, ou de apoio, ao *bullying*. Também

as testemunhas podem assumir diferentes papéis: a maioria assiste às agressões, sem intervir, ou afasta-se, "fazendo de conta que não aconteceu nada". Estas atitudes de não intervenção devem-se, segundo os próprios alunos, ao medo que os *bullies* lhes infundem, ou ao facto de não saberem o que hão-de fazer. Uma minoria, coloca-se ao lado dos *bullies*, ajudando-os, ou incitando-os e sentem, mesmo, um certo prazer com o sofrimento da vítima; outros apoiam abertamente a vítima, contra os agressores, embora nem sempre o façam de forma adequada, pois recorrem, muitas vezes, à violência, por não saberem resolver o problema de outro modo. Tal como os *bullies* e as vítimas, as testemunhas, (embora não pratiquem, nem sofram directamente as agressões) são expostas à violência e reagem inconscientemente à sua estimulação psicossocial, com graves consequências a médio e a longo prazo, nomeadamente, a banalização da violência e a sua aceitação como forma adequada de conseguir os seus objectivos, a insensibilização ao sofrimento dos outros, a angústia e baixa auto-estima, por não terem sido capazes de ajudar os colegas em dificuldades. Alguns investigadores defendem que as escolas devem apostar na informação e formação das testemunhas (sobretudo as que apoiam directamente as vítimas), a fim de dotá-las dos meios adequados de combate ao *bullying* e à violência, nas escolas, através de técnicas construtivas de resolução de conflitos.

Actualmente, o *bullying* transformou-se num problema mundial, que existe em todas em todas as escolas e que está a disseminar-se largamente nos últimos anos, causando preocupação a todos os responsáveis pela educação das crianças e dos jovens. Essa preocupação está bem patente na multiplicação de acções e programas destinados a combatê-lo, como veremos no próximo capítulo.

> "As medidas preventivas podem reduzir os factores de risco, aumentar os factores de protecção e corrigir os factores determinantes da violência. É por isso que muitos continuam a acreditar que a educação é o caminho mais seguro para prevenir e desaprender a violência porque, por muito inverosímil que pareça actualmente, apesar do desprestígio que as escolas têm sofrido nas últimas décadas, há nelas milhares de docentes inquietos procurando, através da formação das crianças, um futuro melhor para os nossos povos." [(30)]
>
> Alejandro Castro Santander (2005). "Prevenir las violencias: la deuda de enseñar a vivir con los demás"

Na comunicação, cujo resumo citámos, **Alejandro Castro Santander** (2005:2-3) chama a atenção para um fenómeno por demais conhecido por todos os que estão de algum modo relacionados com o educação/ensino das crianças e dos jovens: os alunos e as alunas que, actualmente frequentam as nossas escolas, revelam cada vez mais dificuldades em estabelecer boas relações com os seus pares, ao mesmo tempo que não consideram nem respeitam a autoridade do professor. "A percentagem de crianças disruptivas, indisciplinadas e violentas parece crescer" – afirma o autor e, referindo os resultados de um questionário anónimo do Instituto Internacional de Planeamento da Educação (IIPE) da UNESCO, aplicado, em 2005, a 2384 docentes argentinos, acrescenta que a principal consequência da disrupção e da violência nas escolas, são os 47,5% de inquiridos que preferem abandonar o ensino a ter que enfrentar os alunos, na sala de aulas. Aplicado noutros países da América do Sul, o questionário revelou resultados percentuais igualmente preocupantes: 68%, no Peru; 40%, no Brasil e 36%, no Uruguai.

O mal-estar dos professores não é um problema recente nem confinado a uma determinada região do mundo. Já em 1981, a Organização Internacional do Trabalho havia designado a profissão docente como uma profissão de risco, o que foi confirmado por **Chris Kyriacou** do Departamento de Educação da Universidade de York, num artigo publicado na revista *Educational Research*, em 1987, [(31)] no qual apresenta uma revisão dos estudos realizados sobre as manifestações de *stress* e *burnout*, em professores, num período de dez anos. Esses estudos revelam que o tema constitui,

---

[(30)] Síntese da conferência apresentada no II Congresso Ibero-Americano sobre "Violências nas Escolas" (Universidade de Amazonas - UNESCO - Universidade Católica de Brasília), Belém, Pará, Brasil, em Outubro de 2005, pelo Professor Alejandro Castro Santander da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Católica Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 38/4, de 10 de Abril de 2006, disponível na WWW, em http://www.rieoei.org/1253.htm.

[(31)] Chris Kyriacou (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, vol.29, n.º2, 146-152.

actualmente, uma das principais preocupações, a nível mundial, visto que afecta não só os professores - individualmente e como grupo profissional – mas toda a comunidade educativa e a sociedade em geral. **Kyriacou** considera prioritário encontrar meios para reduzir o *stress* docente, nas escolas.

De um modo geral, os estudos internacionais apontam a indisciplina e o mau comportamento dos alunos como os principais factores de *stress* e *burnout* nos professores (Kyriacou, 1980; DeFrank & Stroup, 1989; Manthei *et al*., 1996; Travers & Cooper, 1996; Griffith & Cropley, 1999, citados por Mota-Cardoso *et al*., 2000:103).

Em Portugal, o estudo do Instituto de Prevenção do *Stress* e Saúde Ocupacional (IPSSO) realizado em 2000, por uma equipa multidisciplinar, sob a coordenação do Professor **Rui Mota-Cardoso** da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, revelou situações de *stress*, com algum significado, em 33,3% dos 2108 docentes que constituíram a amostra. No entanto, a hierarquia das **fontes de *stress*** difere dos estudos internacionais, uma vez que, para os professores portugueses, o factor mais importante de *stress* agrupa os itens "relacionados com o estatuto profissional, a constante mudança de legislação e as relações com os órgãos da tutela, pais e encarregados de educação", enquanto que a indisciplina dos alunos ocupa o sexto lugar, entre os nove factores considerados (IPSSO, 2000:103).

Estes resultados, porém, não permitem concluir que não existe indisciplina, nas escolas portuguesas, ou que a mesma é pouco significativa; apenas nos sugerem que, no decurso da investigação, os inquiridos enfrentariam, eventualmente, outros problemas percepcionados como ainda mais graves.

A ocorrência de comportamentos disruptivos e violentos, nas nossas escola, encontra-se suficientemente documentada, quer pela profusão de trabalhos científicos recentes, abordando a problemática (Estrela, 1986 e 1992; Lopes & Rutherford, 1993; Domingues, 1995; Veiga, 1995, 1999 e 2001; Silva, 1999; Neves de Jesus, 1999 e 2002; Lopes, 1998 e 2001; Sampaio, 1996, 1998 e 2001; Vale & Costa, 1998; Curto, 1998; Silva *et al*., 2000; Vieira, 2000; Amado, 1998, 2000 e 2001; Carita & Fernandes, 1995 e 1997; Silva, 2001; Santos Silva, 2001; Simões, 2001;Amado & Freire, 2002; Sebastião *et al*., 2003; Lourenço & Paiva, 2004; Caeiro & Delgado, 2005, entre outros) quer pelos dados decorrentes das estatísticas oficiais (Ministério da Educação, Polícia de Segurança Pública e Guarda Nacional Republicana) quer pelos diversos artigos

publicados e notícias transmitidas através dos Órgãos de Comunicação Social, como já foi referido, no Capítulo I.

Recordemos, apenas, alguns dados:

- Segundo o Ministério de Educação, nos últimos anos do século XX, o número de comportamentos disruptivos/violentos, de vários tipos, aumentou de 433, em 1995, para 1873, no ano 2000, embora este aumento possa ser explicado, segundo **Sebastião** *et al*., (2003: 35) pelo facto do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GSME) ter introduzido novas categorias como *gangs*, grupos e drogas ilícitas.

- Nesse mesmo período, verificou-se um agravamento mais acentuado (e progressivo) do número de ocorrências de violência, dentro das escolas, que aumentou de 57, em 1995, para 161, em 1998, sendo a agressão física a situação mais frequente, com 126 casos, no lectivo de 1998/1999 e 282, em1999/2000 (Sebastião *et al*., 2003: 36 e 38). Os autores, porém, face aos resultados obtidos através do estudo realizado numa escola de Lisboa, concluíram que "o essencial das situações violentas na escola não são constituídas por situações de grande violência cometidas por grupos de jovens marginais, mas antes se traduzem em situações de pequena violência quotidiana entre alunos (pequenos roubos e agressões, intimidação quotidiana)" (o.c., p. 88).

- Em relação ao ano lectivo de 2004 / 2005, um artigo de Pedro Sousa Tavares, publicado no dia 30 de Novembro de 2005, no "Diário de Notícias", dá-nos conta da ocorrência, nas escolas, de 1232 ofensas à integridade física, de que foram vítimas alunos, professores e funcionários, dos quais, 191 tiveram de receber tratamento hospitalar. É de assinalar, segundo o jornalista, baseado em dados do Departamento de Segurança do Ministério da Educação, que embora as agressões contra os professores e os funcionários tivessem diminuído um pouco, aumentaram significativamente entre os alunos.

- De acordo com os dados da Polícia de Segurança Pública, relativos ao ano lectivo de 2005/2006, num total de 3043 escolas integradas na área da sua responsabilidade, foram registadas 2916 ocorrências, o que corresponde a um aumento de 300%, em relação ao ano lectivo de 1998/1999. Os comportamentos violentos mais frequentes (32%) eram os insultos, as ameaças e as ofensas corporais, envolvendo alunos, que podiam ocorrer em qualquer local da escola, na presença, ou não, de adultos (professores e funcionários) que, por vezes, eram igualmente vítimas de insultos e ameaças. O Relatório da PSP no âmbito da sua participação no Programa Escola

Segura, coloca o *bullying* "entre as mais graves situações de intimidação sistemática e persistente" (2005:16).

- Quanto aos dados divulgados pela Guarda Nacional Republicana, igualmente no âmbito do Programa Escola Segura, é assinalada uma ligeira diminuição das acções participadas contra as pessoas e contra os bens da comunidade educativa, entre 2001 e 2005, verificando-se um aumento, em 2006 (de 290 ocorrências, em 2005, para 466, em 2006). As ocorrências consideradas dizem respeito a furtos, roubos, vandalismo e fogo posto, no que se refere aos bens da comunidade educativa; ofensas corporais, ofensas sexuais (assédio e violação), injúrias e ameaças, pequena violência, actividades perturbadoras da acção escolar, tráfico e/ou consumo de drogas, ameaças de bomba, posse de armas brancas ou de fogo, acidentes viação envolvendo alunos e outras acções criminais e não criminais, no que se refere às pessoas.

De acordo com estes dados, embora a situação, no nosso país, não possa ser considerada, ainda, muito grave, não deve ser ignorada e exige a tomada urgente de medidas destinadas ao seu controle, para que a indisciplina, a violência e o *bullying* não continuem a aumentar, atingindo proporções que venham a impedir, ou a dificultar, uma intervenção eficaz junto dos estudantes, quer sejam agressores, vítimas, ou testemunhas.

Por seu lado, **Hartup** (1992), citado por **Santander** (2005:3) salienta que "na infância, o melhor indicador de adaptação, na vida adulta, não são as notas escolares, nem o comportamento na sala de aulas, mas a capacidade da criança se relacionar com as outras crianças" e chama a atenção para os riscos que correm os alunos que são rejeitados pelos seus pares, por serem considerados agressivos, ou destruidores, ou de algum modo incapazes de "se integrarem na cultura a que pertencem os seus companheiros".

A este respeito, **Santander** (*ibidem*) refere que as investigações realizadas "indicam que as competências sociais não melhoram por simples observação nem por uma instrução informal; é necessária uma instrução directa" e acrescenta: "as crianças que apresentam déficit ou problemas de competências sociais, não as adquirem por mera exposição ao comportamento dos seus companheiros socialmente competentes; é necessária uma intervenção directa, deliberada e sistemática". Para isso, o autor sugere que o ensino das competências sociais seja integrado no currículo, planificado e avaliado, como as outras áreas curriculares.

Não se trata de uma tarefa fácil. **Mellor** (1997: 6), por exemplo, salienta que não existe uma fórmula única para resolver problemas tão complexos como o *bullying* e a violência, em geral, pelo que as escolas devem criar programas de intervenção adequados à sua realidade e ao contexto em que estão inseridas e salienta que essas iniciativas devem ser tomadas quando os problemas se encontram ainda numa fase embrionária, evitando, assim que se repitam e avolumem (o.c., p.11).

A propósito desses programas de intervenção, as investigadoras norte-americanas **Jina Yoon** & **Karen Kerber** (2003: 27), salientam que, para serem eficazes e permitirem resolver, de facto, as situações de violência, devem ser concebidos de modo a provocar alterações sistemáticas na cultura das escolas. O seu estudo intitulado *Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies* analisa as percepções e atitudes dos docentes em relação a três tipos de *bullying*, nomeadamente, as agressões físicas e verbais e a exclusão social, tendo em conta a seriedade com que são encarados, a empatia em relação às vítimas, as probabilidades de intervenção e as estratégias de intervenção utilizadas pelos professores. Os resultados revelaram que os professores tomam atitudes diferentes e usam estratégias diferentes em relação aos três tipos de *bullying*; a exclusão social é levada menos a sério do que as agressões físicas e verbais, não sendo, portanto, considerada como objecto de uma intervenção prioritária. Para resolver as disparidades e conseguir uma acção concertada e eficiente, as autoras têm uma especial atenção à formação dos professores.

A formação dos professores é essencial para combater a violência e o *bullying*, nas escolas, mas não é suficiente. A extrema complexidade destes fenómenos exige uma política global, multidisciplinar, sistemática e consistente, que envolva, não só a escola, mas toda a comunidade (Thompson *et al.*, 2003: 91), porque, como afirma **Mellor** (1997: 1), "o *bullying* não pode ser travado por alunos, pais ou professores agindo isoladamente".

Um programas de intervenção eficaz deverá ser precedido de um estudo, que permita fazer o diagnóstico da situação, no que se refere às características da escola e do contexto em que está inserida (Olweus, 2005:66): principais problemas, carências e valências a ter em consideração. Este estudo deverá ser incluído num documento escrito (Em Portugal, o Projecto Educativo de Escola ou o Regulamento Interno, por exemplo), aprovado por toda a comunidade educativa que, além disso, defina claramente o que se

entende por violência, em geral e por *bullying*, em particular, e os objectivos que se pretende atingir com o programa; que indique as medidas de intervenção e de prevenção a tomar, conforme os casos; as formas de controlar a aplicação dessas medidas e, por fim, uma avaliação periódica dos resultados obtidos (Smith, 1999: 80; Smith, Thompson *et al*., 2003: 97-98).

O "Shaping Safer Schools: A bullying prevention action plan" (2005:5 e 2007:1), preparado por *The Safe Schools Action Team*, da Província de Ontário, no Canadá, com o objectivo de servir de guia à elaboração de programas de intervenção *anti-bullying*, salienta que a participação da comunidade é essencial para o sucesso destas iniciativas. A prevenção do *bullying* requer a cooperação de todos. Um "Plano de Acção para Prevenção do *Bullying*" fornece as informações e as ferramentas necessárias para o sucesso da implementação das estratégias de prevenção do *bullying* na comunidade educativa." e acrescenta: "Quando criamos um ambiente de aprendizagem seguro e respeitoso, estamos a construir e a alimentar comunidades seguras para todos os cidadãos." (2005:5). No "Policy/Program Memorandum" publicado em 4 de Outubro de 2007, é dado relevo ao papel que a escola desempenha no processo: "Proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem e crescerem numa sociedade segura e respeitosa é uma responsabilidade partilhada em que as escolas participam e desempenham um importante papel" (2007:1). E, a propósito do "clima de escola", acrescentam que "um clima escolar positivo é uma componente essencial para a prevenção (...) Um clima positivo existe, quando todos os elementos da comunidade educativa se sentem seguros, confortáveis e aceites" (*ibidem*).

No entanto, implementar e pôr em funcionamento efectivo este tipo de programas de intervenção, em que é solicitada a cooperação de todos, não é fácil, pois há que ter em conta a resistência natural das pessoas à mudança e uma certa desconfiança face às inovações. Numa comunidade educativa em que os pais e encarregados de educação, por norma, têm pouco contacto com a escola, para além das obrigações burocráticas mínimas (matricular os alunos, tomar conhecimento das avaliações e pouco mais) não se pode esperar uma adesão massiva e imediata a este tipo de projectos, que exigem disponibilidade, empenho e um certo investimento de tempo. Por outro lado, alguns professores, habituados a trabalhar individualmente, na sua sala de aulas, com os seus alunos, sem muitas interferências vindas do exterior, poderão resistir à ideia de expor,

publicamente, os seus métodos e as suas práticas e, eventualmente, alterá-los, para resolver um problema, que muitos dirão não sentir.

Olweus (2005: 66) alerta para esta possibilidade, ao aconselhar que, em primeiro lugar, "os adultos na escola e, até certo ponto, em casa, tomem consciência da extensão dos problemas de *bullying* na "sua" escola e, em seguida, "decidam envolver-se, com alguma seriedade, no sentido de alterar a situação".

Descreveremos, em seguida, muito brevemente, alguns programas de intervenção e combate ao *bullying* e à violência, nas escolas, implementados a nível internacional e também no nosso país, nomeadamente: o Programa de Intervenção de **Dan Olweus** (Escandinávia e USA, entre outros países); o Programa de Intervenção de **Peter K. Smith** (Reino Unido); o Programa Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes da **ABRAPIA** (Brasil) ; o Programa **Escola Segura** (Portugal); o Projecto **Gesposit** (Europa).

1. Programas de Intervenção e Combate à Violência/*Bullying* nas Escolas

1.1. O Programa de Intervenção de Dan Olweus

O "Olweus Bullying Prevention Program" (OBPP) é o mais conhecido e o mais estudado dos programas de prevenção do *bullying* de que dispomos, actualmente.

Fundamentado em mais de trinta anos de pesquisas, o **OBPP** foi implementado em vários países do mundo, tais como a Noruega, a Suécia, os Estados Unidos, o Canadá, o México, o Japão, a Holanda, a Inglaterra, a Islândia, a Alemanha e a Croácia. Em 2006, **Isabel Freire**, **Ana Veiga Simão** e **Ana Sousa Ferreira** apresentaram o relatório de um estudo sobre a violência entre pares, no 3º ciclo do ensino básico, realizado a partir da aplicação de um questionário aferido para a população escolar portuguesa, tendo como principal referência os trabalhos de **Dan Olweus**.

O **OBPP** é o único programa estrangeiro vocacionado para a prevenção do *bullying* nas escolas, implementado nos Estados Unidos.

Em 1996, o *Center for the Study and Prevention of Violence* (CSPV), da Universidade do Colorado, incluiu o **OBPP** no grupo dos onze programas designados *Blueprints for Violence Prevention*, devido ao seu rigor científico e aos resultados positivos obtidos com a sua implementação.

O **OBPP** foi igualmente considerado pela **SAMHSA** (*Substance Abuse and Mental Health Services Administration*) um Programa Modelo, tendo-lhe sido conferidas duas das mais altas distinções que um programa de prevenção pode conseguir, nos Estados Unidos.

Olweus tem recebido, além disso, vários prémios de outras organizações empenhadas no combate ao *bullying* e à violência entre as crianças, como a *International Society for Research on Aggression* (ISRA); a *Reclaiming Youth International* e a *Society for Research in Child Development* (SRCD), por exemplo. Em 2002, foi galardoado com o "Nordiske folkehelseprisen" do Nordiska Ministerrådet, pelo seu importante contributo para a saúde pública, nos países da Escandinávia.

Com obras publicadas em quinze línguas, **Dan Olweus**, de acordo com o *Social Citation Index* e o *Science Citation Index*, é o investigador escandinavo mais citado, nas áreas da psicologia e das ciências da educação.

Estes são apenas alguns exemplos do reconhecimento que os trabalhos de **Dan Olweus** lhe granjearam a nível mundial, sobretudo o seu programa destinado a combater e prevenir os problemas de *bullying* nas escolas.

Abordaremos, em seguida, alguns aspectos do **OBPP**, que considerámos mais relevantes, nomeadamente: antecedentes, enquadramento, objectivos, público alvo, intervenientes, conteúdos e resultados obtidos com a sua implementação, na Noruega e noutros países.

Como já foi referido, no Capítulo II, o psicólogo clínico sueco **Dan Olweus** tem estado envolvido, ao longo de mais de trinta anos, num trabalho de pesquisa e de intervenção, na área de certos comportamentos negativos entre as crianças e jovens em idade escolar, a que atribuiu a designação de *bullying*. Já em 1970, iniciara um projecto em larga escala, geralmente considerado o primeiro estudo sobre *bullying*, no mundo. Publicado na Escandinávia, em 1973 e nos Estados Unidos, em 1978, o relatório desse estudo, intitulado "Aggression in the schools: Bullies and whipping boys", teve inicialmente, um impacto reduzido, tanto na Noruega, como no estrangeiro.

Em 1981, **Olweus** propôs a publicação de uma lei contra o *bullying* nas escolas, argumentando que é um direito humano fundamental o aluno sentir-se seguro na escola e ser poupado às humilhações constantes que o *bullying* implica, mas só na década de

noventa os Parlamentos da Noruega e da Suécia tomaram medidas nesse sentido, seguidos pelos Estados Unidos e outros países. [(32)]

Em 1983, o relevo dado pelos *mass media* ao suicídio de três adolescentes, no norte da Noruega, muito provavelmente por terem sido vítimas de *bullying* severo perpetrado pelos seus pares e o consequente impacto dessas notícias na opinião pública, pressionaram o Ministério da Educação norueguês a lançar uma campanha contra o *bullying*, nas escolas primárias e secundárias, a nível nacional. Neste contexto, surgiu e começou a ser desenvolvida a primeira versão do que viria a ser, mais tarde conhecido como o "Olweus Bullying Prevention Program".

Segundo **Olweus** (2005:65), o seu programa de intervenção tem dois objectivos principais: "*Reduzir, tanto quanto possível – idealmente eliminar completamente – os problemas bully/vítima existentes dentro e fora da escola e prevenir o desenvolvimento de novos problemas*" (em itálico no original). Enunciados de uma forma positiva, os objectivos apresentam a seguinte redacção: "*Melhorar as relações entre pares na escola e criar condições que tornem possível tanto para as vítimas, como para os bullies, viver e funcionar melhor dentro e fora do contexto escolar*" (Olweus, 1978, citado por Olweus, 2005:66, em itálico no original).

Como pré-requisitos gerais para a implementação do programa, o autor salienta a pré-disposição dos adultos para participarem no projecto e a mobilização do corpo docente. Os administradores, professores e funcionários das escolas apresentam-se como

os principais responsáveis pela introdução e implementação do programa, que implica medidas a três níveis, nomeadamente: escola, sala de aulas e a nível individual e inclui métodos para conseguir o envolvimento e o apoio dos pais e de toda a comunidade educativa, condição indispensável para o sucesso das medidas implementadas (Olweus, **Olweus**, o.c., p.66).

[(32)] Informação recolhida no *site* www.clemson.edu/olweus da Universidade de Clemson, na Carolina do Sul (USA) .

As medidas a nível da escola (Olweus, 2005:69-80) têm como público alvo todos os alunos "e não há qualquer focalização especial nos estudantes que foram identificados como vítimas ou como *bullies*" e acrescenta: "As medidas estão orientadas para o desenvolvimento de atitudes e criação de condições que permitam reduzir o *bullying* na escola (...) e algumas têm como objectivo adicional prevenir o desenvolvimento de novos problemas *bully*/vítima " (Olweus, o.c., p.69).

As medidas a **nível da escola** propostas por **Olweus** são:

- **Fazer o diagnóstico da situação**, através da aplicação de um questionário aos alunos sobre os problemas *bully*/vítima.

- **Instituir um dia de conferência, na escola**, com a finalidade de apresentar e discutir os problemas *bully*/vítima, identificados através do questionário aos alunos, com a participação dos elementos da direcção, dos professores, do psicólogo escolar, do conselheiro escolar e da enfermeira escolar, assim como de pais e de alunos seleccionados. O objectivo da conferência é, segundo o autor, "chegar a um plano de acção geral, a longo prazo, para a escola." (Olweus, 2005:70) e acrescenta: "seria uma grande vantagem se a conferência escolar resultasse na *criação de algum grau de comprometimento e responsabilidade colectivos, em relação ao programa escolhido*" (*ibidem*, em itálico no original).

- **Melhorar a vigilância durante os intervalos e a hora do almoço**, na medida em que é nesses momentos que ocorre o maior número de casos de *bullying*, especialmente nas escolas em que a supervisão por parte dos adultos é baixa. Para prevenir esses casos, **Olweus** salienta que "*a escola deve providenciar uma boa supervisão das actividades dos alunos* " (o.c., p.71, em itálico no original), durante os intervalos e à hora do almoço, bastando, para isso, criar um plano de funcionamento regular, que garanta a supervisão, durante esses espaços de tempo. E acrescenta: " Obviamente, não basta os professores e outros adultos estarem meramente presentes (...) Eles devem estar preparados para *intervir rápida e decididamente* nas situações de *bullying* – mesmo naquelas em que existe apenas uma leve suspeita de que está a ocorrer *bullying*" (*ibidem*) e participá-las aos professores responsáveis pelas turmas a que pertencem os alunos envolvidos. Em suma, a intervenção dos adultos (professores ou auxiliares) deve

ter de um duplo objectivo: por um lado, mostrar inequivocamente aos *bullies* e aos restantes alunos, que o *bullying* não será tolerado e, por outro, prestar apoio às vítimas.

- **Equipar o pátio do recreio e torná-lo mais atractivo** para os alunos são, segundo o autor, medidas adicionais no combate ao *bullying*. "Parece que alguns estudantes agridem mais, quando estão aborrecidos; o *bullying* pode ser uma maneira de tornar a vida na escola mais excitante " – afirma **Olweus** (o.c., p.73). Por outro lado, um pátio do recreio bem equipado e bem planeado pode, além de proporcionar aos alunos a possibilidade de desenvolverem actividades positivas, incentivar os adultos a participarem nessas actividades, enquanto vigiam os alunos (o.c., pp.73-74).

- **Proporcionar às vítimas a possibilidade de estabelecer contacto telefónico** com alguém que se encontra disponível para ouvi-las e aconselhá-las, sempre que necessitem de apoio, pode tornar-se muito útil para ultrapassar as situações em que estas não sabem a quem recorrer para expor o seu caso, ou hesitam em fazê-lo, com medo de sofrer retaliações, sobretudo nas escolas em que não existe uma "comunicação aberta" entre todos os elementos da comunidade educativa (o.c., p.75). As pessoas mais indicadas para manter em funcionamento o "contacto telefónico" são, segundo **Olweus** (o.c., p.74), o psicólogo escolar, o conselheiro, ou professores que se disponibilizem, durante algumas horas por semana, para atender as chamadas dos alunos, ou dos pais, que desejem apresentar os seus casos, mantendo o anonimato. Caberá à pessoa / ou pessoas responsáveis pela "linha" decidir, conforme a gravidade da situação e as características das vítimas, se o contacto telefónico anónimo é suficiente para resolver o problema, ou se é necessário estabelecer um contacto pessoal, ou mesmo participar a ocorrência ao professor responsável pela turma, ou à Direcção da escola. O contacto telefónico poderá ser usado, igualmente, pelos pais dos *bullies*, que necessitem de aconselhamento sobre os seus filhos (o.c., p.75).

- **Organizar encontros entre os pais e os professores**, no sentido de tornar mais estreita a cooperação escola-família é, na opinião do autor, a forma mais eficiente de lidar com o problema do *bullying* (o.c., p.75). Esses encontros poderão ser reuniões gerais, com a presença de todos os pais dos alunos da escola; encontros entre grupos de pais (de uma turma, ou de um determinado ano, por exemplo) e os respectivos professores; encontros entre os pais de um determinado aluno e o professor responsável pela turma. Os alunos poderão ser convidados a participar em algumas destas reuniões.

O contacto estreito entre a escola e os pais dos alunos, conseguido através destas reuniões, permite não só manter a comunidade educativa informada acerca dos problemas do *bullying*, em geral, como alertá-la para situações particulares ocorridas na escola. "Uma atitude aberta e positiva da parte da escola (...) este desenvolvimento da comunicação é um ponto de partida natural para uma cooperação mais estreita entre a escola e os pais, não só em relação ao *bullying*, mas também a outros assuntos importantes" (o.c., p.76). **Olweus** salienta, ainda, a necessidade de manter todos os pais informados (mesmo os que não participam nas reuniões) dos assuntos tratados e das decisões tomadas.

- **Estabelecer grupos de professores encarregados de melhorar o clima social da escola**, porque as acções anti-*bullying* exigem continuidade e uma *disponibilidade permanente* (o.c., p.77). "O envolvimento e o entusiasmo por este trabalho devem permanecer vivos", salienta o autor (*ibidem*).

- **Criar círculos de estudo**, com a participação dos pais, com o objectivo de conseguir uniformidade nas atitudes em relação ao *bullying*, da parte de toda a comunidade educativa. " Se os professores e os pais reagirem ao *bullying* de uma forma semelhante, a possibilidade de obter resultados positivos fica consideravelmente aumentada", explica **Olweus** (2005:80). E o autor insiste na necessidade de informar a comunidade acerca dos problemas existentes e do modo de lidar com eles. A organização de grupos de estudo, com a finalidade de analisar a literatura científica sobre o tema, seria uma forma de atingir esse objectivo.

As medidas anti-*bullyng* tomadas a nível da sala de aulas (Olweus, 2005:81-95) funcionam como reforço de medidas estabelecidas a nível da escola e, simultaneamente, contribuem "para criar um melhor clima social, na sala de aulas" (o.c., p. 81). Consistem, segundo o autor, num conjunto de regras, tão claras e concretas quanto possível, acerca do *bullying* directo e indirecto, ou social e devem ser aceites por todos, alunos e professores, uma vez que todos participam na sua elaboração.

As medidas **a nível da sala de aula**, propostas por **Olweus** são as seguintes:

- **Elaboração de regras da aula contra o *bullying*** e, como ponto de partida, sugere três exemplos (o.c., p. 82):

1. "Nós não agrediremos (*bully*) os outros alunos".

2. "Nós tentaremos ajudar os alunos que são agredidos" (*bullied*).

3. "Nós faremos questão de integrar os alunos que são excluídos facilmente"

Como já foi referido, as regras devem ser tão claras e concretas quanto possível e discriminar o tipo de comportamento a que se refere cada uma delas. Mas, para poderem participar, de facto, na elaboração das regras, os alunos deverão receber da parte do professor algum tipo de formação. Como material auxiliar do professor, para efeitos de formação dos alunos, **Olweus** aconselha o visionamento de vídeos e a leitura comentada de textos, cuidadosamente seleccionados, adequados ao seu nível etário, com o objectivo de "desenvolver a empatia dos estudantes em relação a vítima e demonstrar alguns dos mecanismos envolvidos" nos comportamentos de *bullying* (*ibidem*). Outro método sugerido é o *role playing*, a partir de situações concretas de *bullying*, que podem ser utilizadas, igualmente, para demonstrar como as testemunhas deverão agir, quando confrontadas com esse tipo de situações e incentivar as vítimas a denunciarem os *bullies*, sem receio de retaliações, ou de serem considerados "queixinhas". Os alunos poderão, evidentemente, apresentar sugestões para outras actividades. Das regras da aula deverá constar a referência aos louvores e às sanções previstos para o seu cumprimento, ou não cumprimento, podendo ser aplicados individualmente, a um grupo de alunos, ou a toda a turma. Segundo **Olweus** (2005: 85), "o elogio e a atenção amigável por parte dos professores são um meio importante de influenciar o comportamento dos alunos (...) e tem efeitos favoráveis no clima da aula." Os alunos aceitam melhor as críticas se souberem que os seus comportamentos positivos serão apreciados e elogiados pelo professor. Os elogios têm um efeito particularmente importante no caso dos alunos agressivos, ou *bullies*, cujos esforços para melhorarem o seu comportamento devem merecer a atenção e louvor. Mas os elogios poderão não ser suficientes para modificar o comportamento de alguns *bullies*. Nesses casos, deverá estar prevista a aplicação de sanções – "alguma forma de consequências negativas – para os comportamentos indesejáveis" (Patterson *et al*., 1975; Patterson, 1982; Walker *et al*., 1976, citados por Olweus, 2005: 86). "Os melhores resultados são conseguidos através da combinação de elogios generosos para as actividades positivas e sanções consistentes para os comportamentos agressivos e incumprimento das regras", explica **Olweus** (o.c., p. 86). As sanções devem:

- Estar adequadas às características dos alunos (idade, sexo, personalidade);
- Ser fáceis de aplicar;

- Causar algum desconforto, mas sem hostilidade;

- Ser dirigidas, claramente, ao comportamento e não à pessoa.

Olweus (o.c., p. 87) apresenta algumas sugestões para possíveis sanções, nomeadamente: colocar o aluno sentado junto ao gabinete da Direcção, durante os intervalos; enviá-lo para outra turma, com alunos mais novos, durante algumas horas; fazê-lo ficar junto de um vigilante, nos intervalos; enviá-lo ao gabinete da Direcção, para ser repreendido; retirar-lhe alguns privilégios; comunicar o seu comportamento aos pais. "É crucial – afirma **Olweus** – que os alunos agressivos aprendam gradualmente a submeter-se a um sistema de regras", caso contrário, poderão vir a ter sérios problemas, mais tarde, quando forem adultos (o.c., p. 87).

- **A realização de reuniões periódicas** (de preferência semanais) **dos alunos da turma**, sob a orientação do professor responsável (*social hour*) é outra das medidas que poderão ser tomadas, a nível da sala de aulas, com um duplo objectivo: melhorar a qualidade das interacções dos alunos entre si e entre os alunos e os adultos. Na primeira reunião, serão debatidos o *bullying*, em geral e outros problemas concretos daquele grupo de alunos. A partir das conclusões do debate, deverão ser desenvolvidas e clarificadas as regras anti-*bullying* adequadas à turma, assim como os louvores e as sanções a aplicar, em consequência das atitudes dos alunos, face ao cumprimento das regras. Em reuniões subsequentes, será feito o ponto da situação, seguido de um debate sobre algumas ocorrências que, entretanto, possam ter surgido e efectuados os necessários reajustes nas regras da sala de aulas (o.c., p. 88). **Olweus** salienta que é vantajoso promover a intimidade e o contacto visual entre todos os participantes. Para isso, aconselha, de acordo com **Glasser** (1969) e **Nissen** (1979), a disposição dos intervenientes (alunos e professor) em círculo, ou semicírculo. Segundo **Olweus** (o.c., p. 88), as reuniões da turma revelam-se úteis, porque mantêm os alunos interessados e atentos ao problema do *bullying* por um lado e, por outro, "contribuem para regular atitudes e comportamentos. Uma revisão regular dos acontecimentos da semana exerce uma considerável pressão de grupo, em particular sobre os alunos que manifestam tendências para agredir (*bully*) os outros" (Olweus, 1978, citado por Olweus, 2005:88). As reuniões da turma têm ainda uma vantagem adicional, pois permitem, a partir das discussões sobre o *bullying*, fazer o levantamento doutros problemas importantes para a vida da escola (o.c., p. 89).

- **A aprendizagem cooperativa** (*Cooperative Learning*), desenvolvida sobretudo nos Estados Unidos, é um tipo especial de trabalho de grupo, que permite obter resultados muito positivos, tanto a nível das aprendizagens, como do relacionamento inter-pares. As investigações de **Johnson** *et al*., (1983, referidas por Olweus, 2005: 89), demonstraram que os "estudantes, que participam em grupos cooperativos, têm uma atitude mais tolerante e mais positiva em relação aos outros e desenvolvem menos preconceitos em relação aos colegas de outras raças, ou nacionalidades (Olweus, 2005: 89). Na aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham em pequenos grupos (entre dois e seis elementos) com uma tarefa comum e o professor deve deixar bem claro que a avaliação do trabalho incidirá sobre o desempenho do grupo; cada um dos elementos do grupo deve ser capaz de apresentar, individualmente, os resultados do trabalho; cada um dos elementos do grupo é responsável pela aprendizagem de todos. Os elementos de cada um dos grupos devem sentar-se em círculo, próximos uns dos outros, para poderem falar sem perturbarem o trabalho dos outros grupos. "Uma característica básica do método – explica **Olweus** – é que o professor se coloca de fora da tarefa, de forma a criar uma *dependência mútua positiva* entre os elementos do grupo" e apresenta várias sugestões para o conseguir, não esquecendo a necessidade de efectuar avaliações frequentes do desempenho do grupo (o.c., p. 90). Os grupos devem ser formados pelo professor, tendo em conta o seu conhecimento das características dos alunos, se o tiver; caso contrário, pode informar-se, através da aplicação de um teste sociométrico, por exemplo (o.c., p. 91). Se não surgirem problemas graves, os grupos devem manter-se, até terem realizado um determinado número de tarefas; depois é conveniente formar novos grupos para que cada um dos alunos tenha oportunidade de trabalhar com o maior numero possível de colegas, ao longo do ano lectivo. "Isto pode contribuir – explica o autor – para diminuir as tensões e os conflitos na turma e desenvolver a coesão e a satisfação dos alunos" (o.c., p. 92).

- **As actividades de grupo positivas** têm como principal objectivo desenvolver a solidariedade, unir os alunos da turma e melhorar o seu relacionamento, envolvendo-os em actividades de lazer, como festas, passeios ao campo, acampamentos, ou danças, em que os pais também poderão participar. **Olweus** aconselha um especial cuidado da parte dos professores responsáveis por estas actividades, que devem estar seguros de que

todos os alunos participam e estão a divertir-se, pois "ser agredido (*bullied*), ou excluído do grupo, neste tipo de situações, é particularmente penoso" (o.c., p. 92)

- **Reuniões entre os professores da turma, os alunos e os pais**, com a finalidade de discutir problemas relacionados com o *bullying* e o desenvolvimento de um clima positivo na sala de aulas, reafirmando que, também para os pais, o *bullying* é um comportamento inaceitável. **Olweus**, no entanto, alerta para a necessidade dos participantes neste tipo de reuniões manterem a discussão em termos gerais, abstendo-se de nomear alunos, quer sejam *bullies*, ou vítimas e, como sugestão, apresenta alguns tópicos e actividades, que poderão ser desenvolvidos. O autor dá uma particular importância ao diálogo entre os alunos e os pais, através do qual estes devem encorajar os filhos assumirem uma atitude correcta face ao *bullying*, enquanto testemunhas, nomeadamente, denunciar as ocorrências e apoiar a vítima. **Olweus** considera estas reuniões particularmente úteis para estreitar a relação escola-família (o.c., p.p. 93-95).

As medidas a nível individual (Olweus, 2005:97-107) complementam as anteriores e estão orientadas para a resolução de problemas concretos da relação *bully* / vítima.

As medidas a **nível individual** propostas por **Olweus** são:

- **Diálogo sério com os *bullies***. "Se o professor souber, ou desconfiar, que existe *bullying* na sua turma, deve agir de imediato. É importante iniciar, rapidamente, o diálogo com o *bully*, ou *bullies* e com a vítima" - salienta o autor (o.c., p. 97). O principal objectivo desta primeira intervenção é dar a conhecer claramente aos *bullies* que o seu comportamento não será tolerado e que deve, por isso, modificá-lo. No caso de se verificar a presença de vários *bullies*, numa determinada turma, o professor responsável deve abordar cada um deles, individualmente e numa sucessão rápida, para evitar que tenham tempo de falar entre si e combinar uma estratégia comum de desresponsabilização, minimizando a gravidade dos seus actos, ou atribuindo as culpas à vítima, que podem apelidar de agressiva, provocativa, ou estúpida e, portanto, "culpada" das agressões. Seguir-se-á uma reunião do professor com todos os "suspeitos", durante a qual estes serão, mais uma vez, informados de que os seus comportamentos não deverão repetir-se, caso contrário, ser-lhes-ão aplicadas as sanções previstas no regulamento elaborado pela turma. Poderá seguir-se uma reunião com toda a turma, para reforçar a acção do professor. Se nenhuma destas medidas resultar e os *bullies* não modificarem o

seu comportamento, **Olweus** aconselha a intervenção do director da escola, ou dos pais, "a fim de enfatizar a gravidade da situação" (o.c., p. 97).

- **Diálogo com as vítimas**. Tendo em conta que muitas vítimas de *bullying* são crianças ansiosas e inseguras, que optam por sofrer em silêncio, não denunciando os agressores, com receio de represálias, que agravariam ainda mais a sua situação, **Olweus** aconselha os professores responsáveis a tentarem ganhar a sua confiança, tomando todas as medidas necessárias para que se sintam seguras, antes de iniciar qualquer outra acção contra o *bullying*. Nestes casos, impõe-se uma estreita cooperação e frequente troca de informações entre a escola e a família das vítimas. Quando ocorrem situações de *bullying* severo, o autor alerta para a necessidade da família recorrer a ajuda profissional para reduzir os riscos de actos impulsivos por parte da vítima e minimizar os efeitos negativos da experiência, a longo prazo (o.c., pp.. 98-100).

- **Diálogo com os pais dos alunos envolvidos em ocorrências de *bullying***. O contributo dos pais dos alunos, quer sejam agentes, ou vítimas de *bullying*, pode ser determinante para a resolução do problema. Para isso, é necessário que o professor responsável lhes dê a conhecer a situação e tente conseguir o seu apoio. Numa primeira fase, poderá convocar uma reunião com o *bully*, a vítima e os pais de ambos, com o objectivo de discutirem as ocorrências verificadas e delinearem um plano para resolver o problema. A esta primeira reunião devem seguir-se outras, em que será feito o ponto da situação e os necessários ajustamentos no plano. "Em circunstâncias favoráveis – afirma **Olweus** (o.c., p.p.100-101) – uma relação relativamente positiva entre os pais do bully(ies) e da vítima poderá desenvolver-se. Muitas vezes, isso é um passo importante para a resolução do problema". Nos casos em que se verifique tensão e hostilidade entre as famílias, o professor poderá recorrer ao apoio do psicólogo escolar ou do conselheiro. O autor insiste no contributo que os pais (dos *bullies* e das vítimas) podem, e devem, dar para resolver os problemas do *bullying*. "Embora a escola tenha a responsabilidade de identificar os problemas bully/vítima, na escola, os pais podem dar uma grande ajuda para melhorar a situação" - afirma (o.c., p. 101). Nesse sentido e à semelhança das medidas propostas para a sala de aulas, **Olweus** apresenta algumas sugestões para orientar a acção dos pais dos *bullies*, nomeadamente, o estabelecimento de regras, em casa, assim como os prémios e castigos a aplicar, decorrentes do comportamento da criança, ou do jovem, face às regras. Aconselha, ainda, um maior acompanhamento por

parte dos pais, que poderão envolver-se em algumas das suas actividades, encorajando-o, talvez, a desenvolver talentos, até aí desconhecidos (o.c., p. 102). Quanto aos pais da vítima, devem contactar o professor responsável, se suspeitarem que o filho está a ser mal tratado pelos colegas. Podem, além disso, ajudar a criança, ou o jovem, a melhorar a sua auto-confiança, desenvolvendo algum talento especial, que o ajudará a ganhar auto-estima e a assumir-se com uma atitude mais assertiva, face aos seus pares. É, além disso, aconselhável proporcionar-lhe a possibilidade de frequentar outros ambientes, fora do contexto escolar, onde poderá conhecer outras crianças, ou jovens e, eventualmente, fazer amigos. Quanto às *vítimas provocativas*, **Olweus** (o.c., p.p.104-105) aconselha medidas destinadas a melhorar as suas competências sociais, de modo a aumentar a capacidade de compreensão das "regras sociais informais" do grupo de pares. Nos casos em que se verifica hiperactividade, pode tornar-se necessário apoio profissional.

- **O recurso a outros alunos da turma**, sobretudo os que gozam de maior popularidade entre os seus pares, para apoiarem a vítima, é outra medida que pode ser tomada pelos professores. As pesquisas realizadas nos Estados Unidos por **Strain** (1981), citado por **Olweus** (2005:105), revelaram que esta medida permite melhorar bastante a popularidade dos alunos menos populares, mas o professor deve agir com cautela, evitando colocar a vítima perante situações que ela poderá não conseguir controlar. Outra medida consiste em estabelecer relações informais com os alunos da turma, que não se encontram envolvidos em situações de *bullying* e o desaprovam abertamente, de modo a conseguir desses alunos uma certa protecção para a vítima e a neutralização dos *bullies*. (o.c., p.p.105-106)

- **Grupos de debate entre os pais dos *bullies* e os pais das vítimas**. Estes debates em grupo justificam-se, nos casos em que se verificam graves problemas de integração e devem ser liderados por um terapeuta, ou um moderador, devidamente treinados. Numa primeira fase, o grupo dos pais dos *bullies* e o grupo dos pais das vítimas reunirão separadamente; mais tarde, poderão juntar-se. "Isto pode ajudar – explica o autor – ambas as categorias de pais a verem o problema do ponto de vista do outro"(o.c., p. 106).

- **Mudança de turma ou de escola**. Esta é, na opinião do autor, uma medida extrema, que só deve ser tomada em último caso, visto que o ideal seria resolver o

problema "no local", recorrendo às medidas enunciadas a nível da escola e da sala de aulas. Por vezes, basta a ameaça de serem transferidos de turma, ou de escola, para convencer os *bullies* a modificarem o seu comportamento – explica **Olweus** (o.c., p. 107). Nos casos em que se verifica a presença de vários *bullies*, na mesma turma (formando uma espécie de *gang*), poderão ser distribuídos por várias turmas, ou por várias escolas, depois de ouvidos todos os intervenientes e os respectivos pais. O autor considera, ainda, a hipótese de transferir a vítima, em vez dos *bullies*, se a mudança se afigurar benéfica (*ibidem*).

Em suma: A partir do início dos anos oitenta, **Dan Olweus** conduziu o primeiro estudo de intervenção sistemática anti-*bullying* e iniciou a aplicação do seu "Bullying Prevention Program" com resultados bastante positivos (Olweus, 1991, 1992, 1994; Olweus & Limber, 1999). O **OBPP** é, como vimos, um programa de intervenção polivalente, muito flexível, baseado em quatro pressupostos fundamentais, nomeadamente:

- Conhecimento profundo da escola e do contexto educativo, adquirido através da aplicação de um questionário aos alunos, da observação atenta e do diálogo permanente entre todos os elementos da comunidade educativa.

- Informação e formação contínua de todos os elementos da comunidade acerca dos problemas da escola, em especial os decorrentes da existência de comportamentos de *bullying*.

- Responsabilização e participação empenhada de todos, nos vários níveis (escola, sala de aulas e individual), na discussão dos problemas identificados, na elaboração de um programa de intervenção e na implementação das medidas adoptadas.

- Avaliação periódica dos resultados obtidos com a aplicação do programa, tendo em vista a sua actualização / reformulação, se necessário.

O **OBPP** não tem limites, no tempo. Os seus elementos podem ser incorporados no dia a dia das escolas e prolongar-se, ao longo dos anos, com as necessárias adaptações exigidas pela dinâmica própria de cada estabelecimento de ensino.

Como estava previsto, o **OBPP** foi cuidadosamente avaliado. Depois de uma fase experimental, em que estiveram envolvidos cerca de 2500 alunos, de ambos os sexos, integrados em 112 turmas, de escolas primárias e secundárias, a primeira avaliação teve lugar em Maio de 1983, quatro meses antes da introdução do programa, nas escolas em

inícios de Outubro desse mesmo ano. Seguiram-se novas avaliações, em 1984 e 1985 (Olweus, 2005:111). O autor apresenta algumas conclusões das avaliações efectuadas, embora nos remeta para outros estudos, para informações mais aprofundadas (por exemplo, Olweus, 1991 e 1992; Olweus & Alsakar, 1991, referidos por Olweus, 2005:113).

Das conclusões apresentadas por **Olweus** (o.c., p.p. 113-114), salientamos:

- Na Noruega, o número de crianças e de jovens envolvidos em problemas *bullying* era de cerca de 80 mil, em 1983, antes da implementação do programa, ao mesmo tempo que a criminalidade, nos países da Escandinávia, registava um aumento entre os 400% e os 600 %, relativamente aos anos cinquenta.

- Após dois anos de implementação do programa, verificou-se uma redução de cerca de 50%, nos casos de *bullying* (directo e indirecto), em ambos os sexos e em todos os anos de escolaridade considerados no estudo (do 4º ao 9º anos).

- Os efeitos da implementação do programa foram mais visíveis no segundo ano do que no primeiro.

- Não se verificou a "deslocação" dos problemas de *bullying* de dentro para fora da escola.

- Registou-se, igualmente, uma redução clara de outros comportamentos anti-sociais, na escola, como vandalismo, roubo, lutas, embriaguez e absentismo discente.

- O "clima social" melhorou, nas salas de aula, com a redução da indisciplina, o aumento dos relacionamentos positivos e uma atitude mais positiva, por parte dos alunos, em relação à escola e ao trabalho escolar.

- O programa não só contribuiu para reduzir o número de casos de vitimização existentes, como impediu o aparecimento de novos casos (Olweus, 1989, 1992; Cowen, 1984, referidos por Olweus, 2005:114).

- Aumentou o grau de satisfação dos alunos em relação à escola.

O programa original tem sido aperfeiçoado, alargado e sujeito a avaliações positivas, na Noruega e noutros países. Em 2001, foi incluído nos planos do Governo norueguês para a prevenção e redução da delinquência e da violência e encontra-se implementado, em larga escala, nas escolas primárias e secundárias da Noruega.

O "New Bergen Project Against Bullying" implementado, entre 1997 e 1998, envolveu 3 200 alunos, do 5º ao 9º anos, de escolas da cidade de Bergen, permitiu

chegar às seguintes conclusões (Olweus *et al*., 1999; Olweus, 2004, *in* Olweus, 2005:115):

- Os problemas *bully*/vítima sofreram uma redução entre os 21% e os 38%.

- Não se verificaram variações significativas, entre as escolas, no que respeita ao número de queixas das vítimas, enquanto que os relatos das acções dos *bullies*, feitos pelos próprios, aumentaram 35%.

Quanto ao "Oslo Project Against Bullying", que teve o seu início em 1999 e envolveu 2 300 alunos, do 5º ao 9º anos, Olweus verificou:

- Uma redução de 42% (33% nas raparigas e 48% nos rapazes) no número de queixas das vítimas de *bullying*.

- Uma redução de 52% (64% para as raparigas e 45% para os rapazes) dos relatos das acções dos *bullies,* feitos pelos próprios.

Nos anos noventa, **Olweus** trabalhou em estreita colaboração com **Susan Limber** da Universidade de Clemson, na Carolina do Sul, com o objectivo de implementar e avaliar o **OBPP**, nos Estados Unidos. "Desde então, centenas de escolas, na maior parte dos Estados, adoptaram o programa e o seu número continua a crescer." [(33)] Os resultados da aplicação do **OBPP**, nos Estados Unidos, têm sido bastante positivos e podem ser consultados em www.clemson.edu/olweus. Segundo **Limber** *et al*. (2004) [(34)], a primeira avaliação sistemática do **OBPP**, nos Estados Unidos ocorreu em meados de 1990 e envolveu dezoito escolas do ensino médio da Carolina do Sul, após um ano de implementação do programa. Verificou-se:

- Uma diminuição significativa, para ambos os sexos, de ocorrências de *bullying*, relatadas pelos próprios *bullies*.

- Uma diminuição significativa de queixas das vítimas do sexo masculino.

Também na região de Filadélfia, segundo **Black** (2003) [(35)], o **OBPP**, foi implementado em doze escolas elementares, com resultados positivos, tendo-se verificado:

- Uma redução significativa do número de relatos de ocorrências de *bullying* e de vitimação, feitos pelos implicados (*bullies* e vítimas).

[(33) e (34)] Informações recolhida no *site* www.clemson.edu/olweus da Universidade de Clemson, na Carolina do Sul (USA).
[(35)] Informação recolhida no *site* www.clemson.edu/olweus da Universidade de Clemson, na Carolina do Sul (USA).

- Uma redução significativa do número de observações de ocorrências de *bullying*, pelos adultos, no bar e no recreio.

No âmbito da Campanha Nacional de Prevenção do Bullying (*National Bullying Prevention Campaign*), destinada às crianças e aos jovens com idades compreendidas entre os nove e os treze anos, as investigadoras norte americanas **Susan Limber** e **Joyce Ott** lançaram, em Março de 2004, através da Internet, uma campanha anti-*bullying*, intitulada "Take a Stand. Lend a Hand. Stop Bullying Now", que se encontra disponível em www.stopbullyingnow.hrsa.gov.

Até ao final do século XX, **Dan Olweus** e a sua equipa da Universidade de Bergen, na Noruega, coordenaram vários projectos de intervenção. Um desses estudos faz parte de um projecto internacional de prevenção do *bullying*, que conta com a participação de investigadores do Japão, Reino Unido, Holanda, Estados Unidos e Noruega. Para além da participação em projectos internacionais, muitos países implementaram projectos a nível nacional, como é o caso do *Shefield Bullying Project*, no Reino Unido.

1.2. *The Shefield Bullying Project* de **Sharp** & **Smith (Reino Unido)**

O Programa de Intervenção anti-*bullying*, proposto por **Dan Olweus** e a sua equipa, tem como principais objectivos desenvolver regras claras contra o *bullying*, nos estabelecimentos de ensino, aumentar a conscientização sobre o problema e alcançar um envolvimento activo por parte da comunidade educativa. Nesse sentido, impõe-se a divulgação alargada de informações sobre a problemática, o apelo ao diálogo e a supressão de alguns mitos sobre *bullying*, a fim de conseguir apoio e protecção eficazes para as vítimas e a redução dos comportamentos agressivos, por parte dos *bullies*.

O sucesso da campanha anti-*bullying*, iniciada na Noruega, deu origem, como já foi referido, a diversos estudos e iniciativas, entre os quais se destaca "**The Shefield Bullying Project"**, desenvolvido no Reino Unido, um dos países da Europa onde, como afirma **Smith** (1999: 68), se tem verificado uma maior preocupação com esta problemática, sobretudo a partir da publicação, em 1989, do **Relatório Elton**, ("Discipline in School: Report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton") sobre a disciplina nas escolas da Inglaterra e do País de Gales e de três obras sobre o mesmo tema.

A Comissão de Inquérito, coordenada por Lord Elton, foi criada, em Março de 1988, por iniciativa do Secretário de Estado, como resposta às preocupações do Governo britânico em relação às dificuldades sentidas pelos professores, no âmbito da disciplina nas escolas. A propósito do Relatório Elton, **Estrela** (1992:107-108) salienta que: "Se o relatório desdramatiza a situação no que se refere à agressão (física, aos professores), põe em evidência a preocupação e o desgaste dos professores quanto aos efeitos cumulativos da perturbação das suas aulas por comportamentos triviais mas persistentes." Por outro lado, em relação ao *bullying* entre pares, os resultados revelaram que um em cada cinco alunos estaria envolvido nesse tipo de comportamentos.

De entre as cento e trinta e oito recomendações contidas no **Relatório Elton**, destacamos a necessidade de orientar a formação inicial dos professores, no sentido de lhes permitir uma gestão mais adequada da sala de aulas; o papel fundamental que os pais devem desempenhar na definição das atitudes que conduzem ao bom comportamento dos alunos; o estabelecimento de consensos entre professores, alunos e pais sobre os valores que lhe estão subjacentes e a formação de grupos de trabalho, constituídos por elementos da comunidade educativa, encarregados de implementar planos para a promoção do bom comportamento, directrizes já anteriormente evidenciadas no Programa de Intervenção proposto por **Dan Olweus**.

Segundo **Sharp & Smith**, (1995: 3), em consequência dos resultados divulgados pelo Relatório Elton, **Irene Whitney** e **Peter Smith** realizaram, em 1990, um estudo alargado sobre o *bullying*, no Reino Unido, com o apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian. Neste estudo participaram 6758 alunos e alunas (2623 do ensino primário e 4135 do secundário), que responderam a um questionário, acerca das suas vivências do *bullying*. Os resultados não diferem muito dos de outros estudos, já referidos, nomeadamente:

- Os índices de participação em ocorrências de *bullying* eram superiores no ensino primário (19%), enquanto que nas escolas secundárias baixavam para 8%.

- Haviam sido vítimas de *bullying* 27% dos alunos do ensino primário e 10% dos jovens do ensino secundário.

- Apenas 4% dos alunos mais velhos reconheceram ser vítimas de *bullying*, uma ou mais vezes por semana e 10% declararam envolver-se em situações de *bullying* mais do que uma vez por semana.

- As ocorrências de *bullying* iam diminuindo em cerca de 15% por ano de escolaridade e à medida que os alunos ficavam mais velhos.

- Os rapazes envolviam-se mais em comportamentos de *bullying* do que as raparigas e desempenhavam, mais frequentemente, o papel de agressores.

- Os rapazes eram geralmente, agredidos por outros rapazes, enquanto que as raparigas podiam sê-lo por *bullies* de ambos os sexos.

- Os níveis de *bullying* revelaram-se idênticos nos rapazes e nas raparigas, embora estas recorressem a formas menos violentas e mais subtis para exercerem o seu poder.

- As formas mais frequentes de *bullying* eram a agressão verbal e a agressão física.

- No caso das escolas primárias, o *bullying* ocorria mais vezes no recreio (75%).

A situação revelada pelo estudo de **Whitney** & **Smith** foi considerada grave. Assim, logo no ano seguinte, em 1991, o Departamento de Educação patrocinou um projecto de intervenção realizado pela equipa de **Irene Whitney, Ian Rivers**, **Sonia Sharp** e **Peter Smith** da Universidade de Sheffield (Yorkshire, Inglaterra), que envolveu, inicialmente, vinte e quatro escolas (dezassete primárias e sete secundárias). Uma das escolas primárias acabou por desistir da sua participação, passando a funcionar como "escola de controlo" (*control school*), embora os autores reconheçam as dificuldades de que se reveste o conceito (Sharp, 1994a & Smith, 1994b:20).

Este programa de intervenção - *The Shefield Bullying Project* – segue de perto o **OBPP** e, como tal, privilegia o papel da escola na resolução do problema. **Sharp** & **Smith** (1994a e 1994b:20), afirmam: "O que emerge, nestes últimos anos, é que a escola pode desempenhar um papel importante no combate ao *bullying*, proporcionando uma nova esperança às crianças que o experimentam."

Por outro lado e ainda na linha de **Dan Olweus**, reconhece-se a necessidade de informar a comunidade educativa a respeito do *bullying* e das suas diversas manifestações. Assim, segundo **Smith** (1999: 79): "a todas as escolas envolvidas no projecto foi fornecido um dossier sobre o *bullying*, com a finalidade de apoiá-las na implementação de programas de intervenção; de facilitar a monitorização das actividades realiza-

das e de possibilitar a avaliação da sua efectividade, recorrendo a um questionário, a aplicar após dois anos de funcionamento do programa."

Em linhas gerais, segundo **Sharp** & **Smith** (1994a e 1994b), *The Shefield Bullying Project* parte de dois princípios básicos, nomeadamente:

- A existência de políticas globais da escola (*Whole school policies*), que apelam para a participação de toda a comunidade educativa num projecto comum de combate ao *bullying*. **Sharp** & **Thompson** (*in* Sharp & Smith, 1994a e 1994b: 57) salientam a importância das políticas globais da escola, apoiando-se em vários autores que também as recomendam, nos seus projectos anti-*bullying*, nomeadamente, Olweus (1991) e (1993b); Besag, (1989); Johnstone, Munn & Edwards, (1992).

- O reconhecimento de que cada escola tem características específicas, que devem ser tomadas em consideração, no momento de definir o projecto mais adequado ao seu caso.

A este respeito, escreveu **Pereira** (1997: 82): "Partindo de uma medida ampla com características gerais, definida na política educativa da escola, há um conjunto de medidas opcionais, que serão seleccionadas e definidas de acordo com a leitura que cada escola faz do problema."

"The Shefield Bullying Project" não é um programa definitivo, imposto de fora, a todas as escolas, mas um conjunto de orientações, a partir das quais, cada escola poderá construir um programa adaptado à sua realidade. Para isso, é necessário proceder a um estudo aprofundado das características das escolas e da comunidade em que estão inseridas, antes de elaborar e implementar qualquer programa.

"The Shefield Bullying Project" implica um trabalho desenvolvido ao longo de várias etapas, nomeadamente:

1ª etapa – **Informar a comunidade educativa** acerca do problema em questão, solicitando a sua participação nos debates. Ao longo da primeira etapa, a comunidade educativa deverá tomar consciência da importância do problema em causa e da necessidade de todos participarem na sua discussão. Ora a discussão só poderá ser profícua, se os intervenientes se encontrarem bem informados acerca do problema. Caberá, portanto, a cada escola, definir e executar as estratégias mais adequadas à consecução dos seus objectivos.

2ª etapa – **Consulta / auscultação dos elementos da comunidade educativa**, com a finalidade de proceder à recolha de ideias e de opiniões úteis para a posterior elaboração do programa.

3ª etapa – **Elaboração e redacção do programa**. Ouvidas as partes, segue-se uma terceira etapa, durante a qual será executada a preparação e redacção final do programa.

4ª etapa – **Divulgação e implementação do programa**. Construído o programa, os responsáveis deverão proceder à sua divulgação e implementação, tomando as medidas necessárias para assegurar que todos os elementos da comunidade educativa terão acesso ao mesmo.

5ª etapa – **Monitorização e avaliação periódica**. Por fim, a última etapa deste processo circular consiste numa monitorização do processo e numa avaliação periódica, "de forma a poder-se legitimar o seu uso" **Pereira** (1997: 91). Ainda a respeito da avaliação, a autora acrescenta que : "é muito importante para que se possam discriminar quais os factores da intervenção realmente significativos para conduzir a determinadas etapas e para justificar estas intervenções a um nível político, se não mostram eficácia não podem ser legitimadas e aplicadas"(*ibidem*).

Os resultados da implementação do "The Shefield Bullying Project" revelaram-se, de um modo geral, positivos, embora algumas escolas não tenham ultrapassado a etapa de implementação. Nas restantes, verificou-se uma redução efectiva das situações de vitimação, em especial, nas escolas primárias. Pereira (1997: 86) refere que quanto maior foi o esforço desenvolvido pelas escolas para implementar o projecto, melhores foram os resultados.

Com base nos resultados obtidos, ao longo da implementação do projecto, o Departamento de Educação criou, em 1994, um *Kit*, designado "Don't Suffer in Silence", que se encontra disponível na Internet, em http://www.dfes.gov.uk/bullying/, com o objectivo de informar e aconselhar as escolas, os professores, os alunos e os pais, no sentido de optarem por formas eficazes de implementar as políticas de combate ao *bullying*.

Em Espanha, o **Projecto SAVE**, desenvolvido, em 2000, por **Rosario Ortega** e **Maria José Lera** da Universidade de Sevilha, é um programa de combate ao *bullying*, que segue de perto "The Shefield Bullying Project". Combina o trabalho de investigação com uma acção preventiva, no sentido de reduzir a violência nas escolas primárias e secundárias. Baseia-se no estabelecimento de políticas globais de escola e apela para

uma acção coordenada de toda a comunidade educativa num projecto comum de combate ao *bullying*. O projecto envolveu treze escolas de zonas carenciadas da capital da Andaluzia e está dirigido essencialmente a alunos considerados como tendo necessidades educativas, no âmbito das competências sociais.

1.3. O Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes da ABRAPIA (Brasil) (disponível em http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf)

Segundo dados fornecidos pelo **CEMEOBES** (Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o Bullying Escolar), disponível em http://www.bullying.pro.br/, que acompanha pesquisas em várias cidades brasileiras, o *bullying* entre crianças e jovens, atinge 45% dos alunos do ensino fundamental, seja como agressores, seja como vítimas ou com duplo envolvimento.

Por seu lado, a **ABRAPIA** (Associação Multiprofissional de Protecção à Infância e Adolescência), organização não-governamental do Rio de Janeiro, que actua na defesa e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, lançou, em 2002, com o patrocínio da Petrobras e em parceria com o IBGE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) e a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, o programa "Diga não para o bullying: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes", também conhecido por "Programa Bullying", com dois objectivos:

- Fazer o diagnóstico da situação;
- Implementar acções efectivas para a redução do comportamento agressivo entre estudantes.

Dito por outras palavras: "É seu objectivo sensibilizar educadores, famílias e sociedade para a existência do problema e suas consequências, buscando despertá-los para o reconhecimento do direito de toda criança e adolescente a frequentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e às suas diferenças" (Lopes Neto *et al*, 2004:2).

O estudo da **ABRAPIA**, coordenado pelo médico pediatra **Aramis Lopes Neto**, director da Directoria dos Direitos da Criança da SOPERJ (Sociedade de Pediatria do Estado do Rio de Janeiro), por **Lauro Monteiro Filho**, presidente da **ABRAPIA** e pela psicóloga e pedagoga **Lúcia Helena Saavedra**, directora cultural da Associação Brasileira de Psicopedagogia, decorreu entre Setembro de 2002 e Outubro de 2003, envol-

vendo 5482 alunos, entre os dez e os vinte anos, da quinta à oitava série do ensino fundamental, que frequentavam onze escolas (nove públicas e duas privadas) localizadas no Município do Rio de Janeiro (Lopes Neto *et al*, 2004:10). Os alunos começaram por responder a um questionário destinado a determinar a sua capacidade de percepção do *bullying* e os seus sentimentos em relação a esse tipo de violência.

Partindo da afirmação de que "todas as crianças e adolescentes têm direito a escolas onde existam alegria, amizade, solidariedade e respeito às características individuais de cada um deles", o "Programa" apresenta uma parte introdutória, onde é definido o conceito de *bullying*; são enumerados os comportamentos mais frequentes; identificados os locais onde ocorre; caracterizados os intervenientes (alvos, alvos/autores, autores e testemunhas) e apontadas as consequências deste tipo de violência para todos os intervenientes (págs. 2-4).

Segue-se uma referência a estudos anteriores sobre esta problemática, nomeadamente, os trabalhos do Professor **Dan Olweus**, na Universidade de Bergen (1978-1993) e a Campanha Nacional Anti-*bullying*, nas escolas norueguesas; o *DES Shefield Bullying Project*, no Reino Unido; a Campanha Anti-*bullying* nas Escolas portuguesas; o "Programa de Educação para a Tolerância e Prevenção da Violência" em Espanha; o projecto internacional europeu "Training and Mobility of Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention of Bullying", mantido pela Comissão Europeia e concluído em 2001, que englobava Campanhas no Reino Unido, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Espanha.

Quanto ao Brasil, são referidos os trabalhos da equipa coordenada pela Professora **Marta Canfield** (1997), em que as autoras procuraram observar os comportamentos agressivos apresentados pelas crianças em quatro escolas de ensino público, em Santa Maria (Rio Grande do Sul), usando uma forma adaptada pela própria equipe do questionário de **Dan Olweus** (1989); as pesquisas realizadas por **Israel Figueira** e **Carlos Neto**, em 2000/2001, para diagnosticar o *bullying* em duas escolas municipais do Rio de Janeiro, usando uma forma adaptada do modelo de questionário do TMR; as pesquisas realizadas por **Cleodelice Aparecida Zonato Fante** (Cleo Fante), em 2002, em escolas municipais do interior de São Paulo, visando o combate e a redução dos comportamentos agressivos (págs. 4-6).

Por fim, são sugeridas várias estratégias destinadas a reduzir o *bullying* nas escolas, fazendo apelo à intervenção de toda a comunidade educativa.

Vejamos, então, muito sucintamente, as propostas do "Programa Bullying", desenvolvido no Brasil que, nas suas linhas fundamentais, segue de perto o **OBPP**.

Começando por definir o conceito de *bullying*, o "Programa" salienta aspectos geralmente apontados por outros autores: "O termo *bullying* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adoptadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder". **Lopes Neto** (2005:3) acrescenta que "o *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa" (*ibidem*).

As agressões incluídas na categoria *bullying* podem ser orais, físicas, psicológicas ou sociais e ocorrem em qualquer local da escola, "não estando restritas a nenhum tipo específico de instituição: primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana" (o.c., pág. 2). E salienta: "Pode-se afirmar que as escolas que não admitem a ocorrência de BULLYING entre seus alunos, ou desconhecem o problema, ou se negam a enfrentá-lo" (*ibidem*, em maiúsculas, no original).

Devido ao elevado número de alunos envolvidos e às graves consequências de que se pode revestir a exposição continuada ao *bullying*, a curto, médio e longo prazo, as escolas devem tomar as medidas mais adequadas para resolver o problema. **Lopes Neto** (2005:3) afirma, de acordo com **Debarbieux** & **Blaya** (2002), que "Hoje em dia, é consenso que a violência pode ser evitada, seu impacto minimizado e os factores que contribuem para respostas violentas mudados." E responsabiliza, directamente, as escolas pela exposição dos alunos às agressões físicas e psicológicas, devido à sua omissão na proteção das vítimas. Uma intervenção rápida e a continuidade das acções anti-*bullying* são essenciais para manter o problema controlado, podendo mesmo contribuir para a sua redução. "A escola deve agir precocemente contra o BULLYING... Intervir imediatamente, tão logo seja identificada a existência de BULLYING ... e manter atenção permanente sobre isso é a estratégia ideal" (Lopes Neto *et al*, 2004:8, em maiúsculas, no original).

O "Programa" entende as escolas como "sistemas dinâmicos e complexos", que não podem ser tratados de uma maneira uniforme, visto que a realidade de cada uma delas se baseia nas experiências dos alunos, professores e da comunidade educativa. Assim sendo, as medidas aplicadas devem ser definidas individualmente (o.c.,p.7), tendo, no entanto, em atenção que não existem soluções simples, para resolver um problema tão complexo como o *bullying*.

Após estas considerações, os autores (Lopes Neto *et al*, 2004:8-9) sugerem **sete etapas**, que as escolas devem cumprir, para implementar um programa anti-*bullying*, adaptado à sua realidade, nomeadamente:

- **Primeira etapa**: Pesquisando a Realidade
- **Segunda etapa**: Em Busca de Parcerias
- **Terceira etapa**: Formando um Grupo de Trabalho
- **Quarta etapa**: Ouvindo Opiniões
- **Quinta etapa**: Definindo os Compromissos
- **Sexta etapa**: Divulgando o Tema
- **Sétima etapa**: Informando os Pais

A primeira etapa de um programa anti-*bullying* consiste na passagem, simultânea, de um questionário a todos os alunos de cada uma das escolas intervenientes, acompanhado de um pequeno texto destinado a "situar os estudantes dentro dos conceitos sobre os quais se deseja obter opiniões", sem qualquer outra informação sobre o *bullying*. Os resultados do questionário vão permitir, a cada escola, determinar a prevalência, a incidência e as consequências do *bullying*, assim como "a percepção espontânea" e os sentimentos dos alunos, em relação ao *bullying*, no seu caso particular. Quanto aos professores aplicadores do questionário, também só deverão receber informações sobre o objectivo da investigação e algumas orientações sobre a metodologia usada. Procura-se, com isso, evitar a troca de opiniões e a eventual intimidação das vítimas, por parte dos *bullies*, o que poderia pôr em causa a autenticidade dos resultados.

Na segunda etapa, depois de analisados os resultados e uma vez na posse dos dados necessários, os responsáveis pela pesquisa encarregar-se-ão de divulgá-los junto do corpo docente da escola, apelando para a sua participação no projecto, discutindo o problema e definindo estratégias para sensibilizar os alunos. Desta fase deverá sair um Grupo de Trabalho responsável pela implementação do programa.

Na terceira etapa, o Grupo de Trabalho, constituído por professores, funcionários, alunos e pais, "com base na realidade percebida por seus membros e com o auxílio dos dados da pesquisa", definirá, em conjunto, as medidas prioritárias a tomar e as estratégias mais adequadas.

Na quarta etapa, as propostas do Grupo de Trabalho deverão ser apresentadas a toda a comunidade educativa, com a finalidade de conhecer a sua opinião e receber sugestões e novos apoios para a implementação das medidas necessárias à prevenção e controle do *bullying*, naquela escola, em particular.

Na quinta etapa, destinada a uma última definição e registo escrito dos compromissos e prioridades, é sugerida a realização de uma assembleia geral, com a presença de todos os alunos, professores e funcionários, ou apenas com o Grupo de Trabalho.

Na sexta etapa será feita uma ampla divulgação dos compromissos e prioridades anteriormente definidos, recorrendo, por exemplo, à afixação de cópias do texto contendo as deliberações da assembleia geral, em locais estratégicos da escola.

Na sétima e última etapa, é a vez dos pais serem informados dos objectivos do programa, através de reuniões, na escola, ou por carta.

Segue-se a operacionalização do "Programa Bullying" da **ABRAPIA**, referindo os seus objectivos, patrocínios, escolas participantes, público-alvo, metodologia, dados sobre a realidade das escolas, informações e conselhos aos pais, coordenadores e professores, sobre o *bullying* e o modo de lidar com o problema de forma a controlá-lo e reduzi-lo, tanto quanto possível. (Lopes Neto *et al*, 2004:9-13).

São objectivos do "Programa Bullying" da **ABRAPIA**:

- Reduzir o *bullying* nas escolas seleccionadas.

- Criar um programa modelar no combate ao *bullying*.

- Monitorizar, avaliar e analisar a evolução do problema nas escolas.

- Criar referências para os alunos que precisam de apoio e protecção (agressores e vítimas) e para que denunciem as violências sofridas ou testemunhadas.

- Incentivar o protagonismo juvenil.

- Fortalecer e organizar acções já existentes nas escolas.

Numa primeira fase, foi feito o diagnóstico da situação de cada uma das escolas, intervenientes no estudo. De um universo populacional composto por 7757 crianças e jovens da 5.ª à 8.ª séries do ensino fundamental, com idades compreendidas entre os dez

e os vinte anos, a frequentarem onze escolas do município do Rio de Janeiro, foram analisados 5482 alunos (70,7%) de ambos os sexos (50,5% eram rapazes e 49,5% raparigas), com uma idade média de 13,47 anos.

O questionário aplicado aos alunos foi elaborado a partir do "Questionário sobre Bullying - Modelo TMR", adaptado por **Ortega**, **Mora-Mérchan**, **Lera**, **Singer**, **Smith**, **Pereira** & **Menesini** (1999), tendo por base o questionário original de **Dan Olweus** (1989). O questionário foi respondido, simultaneamente pela totalidade dos alunos presentes, no dia de sua aplicação, em cada escola. O tratamento das respostas do questionário foi realizada pelo **IBOPE** e a análise dos dados feita pelos coordenadores do projecto.

Os resultados obtidos a partir do questionário, são os seguintes:

- 40,5% dos inquiridos admitiram estar directamente implicados em ocorrências de *bullying*: 16,9%, como "alvos"; 12,7%, como "autores"; 10,9%, com duplo envolvimento e 57,5%, como testemunhas).

- Os comportamentos de *bullying* mais frequentes eram: "chamar nomes", com uma percentagem de 54,2% (50,4% para os rapazes e 64,0% para as raparigas); agressão física, com 16,1% (27,2% para os rapazes e 7,9% para as raparigas) e "fazer ameaças", com 8,5% (8,9% para os rapazes e 7,8% para as raparigas).

- 60,2% afirmaram que o *bullying* ocorre com maior frequência dentro das salas de aula; 16,1% indicaram o recreio; 15,9% o portão da escola e 7,8%, os corredores.

- 80% manifestaram sentimentos negativos em relação aos actos de *bullying*, como medo (12,4%), pena (33,4%), tristeza (7,7%);

- Face a ocorrências de *bullying*, 5,3% dos inquiridos ignoraram o incidente; 8,1% ficaram indiferentes e 4,2% "sentiram-se bem".

- Quanto às reacções das vítimas face ao *bullying*, a resposta mais comum foi "Não dei atenção / ignorei", com 49,8%; 12,3% "pediram (ao *bully*) que parasse"; 4,5% "pediram ajuda"; 16,7% "defenderam-se"; 3,4% "fugiram, ou faltaram à escola"; 8,4 % "reagiram chorando" e os restantes 4,9% deram outro tipo de resposta, ou não responderam à questão.

- As reacções dos *bullies* foram, compreensivelmente, diferentes: 6,7% "sentiram-se bem"; 29,5% "acharam engraçado"; 12,8% "sentiram que as vítimas mereciam o castigo"; 9,8% "não sentiram nada"; 4,7% "receavam que algum adulto os visse"; 13,7%

"acharam que fariam o mesmo com eles"; 9,5% "sentiram-se mal"; 11,4% "tiveram pena da vítima" e 2,2% não responderam.

- 41,6% dos que admitiram ser alvos de *bullying* disseram não ter solicitado ajuda aos colegas, aos professores ou à família.

- 23,7% dos "alvos", que pediram ajuda, foram atendidos.

- 69,3% admitiram não saber as razões que levam à ocorrência de *bullying*.

- 51,8% dos alunos autores de *bullying* afirmaram que não receberam nenhum tipo de orientação ou advertência quanto à incorrecção de seus actos.

- **57,5%** dos inquiridos declararam ser testemunhas do *bullying*.

- **80%** das testemunhas não aceitam a situação de *bullying*, têm vontade de defender a vítima, mas receiam sofrer represálias.

Apesar de ter sido realizado em pouco mais de um ano (de Setembro de 2002 a Outubro de 2003), o "Programa Bullying" da **ABRAPIA** contribuiu para a redução da agressividade, nas onze escolas onde que foi implementado, "favorecendo o ambiente escolar, o nível de aprendizado, a preservação do património e, principalmente, as relações humanas", conclui **Lopes Neto** (2005:4).

Em suma: A análise dos dados relativos à implementação dos vários Programas anti-*bullying*, que já referimos, todos baseados no **OBPP**, revelou que a escola é responsável, perante os seus alunos e perante a comunidade educativa, pela prevenção e controlo de comportamentos lesivos de um bom ambiente de convívio, de aprendizagem e de formação integral, a que as crianças e jovens têm direito. Assim, os responsáveis devem intervir imediatamente, logo que seja identificada a existência de *bullying*, ou de outras formas de violência, na escola; adoptar medidas destinadas a controlar e reduzir esses comportamentos e manter uma atenção permanente, para que as ocorrências não se repitam. Nesse sentido, os responsáveis pelos "Programas" salientam que, no interesse dos alunos, as escolas devem agir, o mais rapidamente possível e de uma maneira eficaz, contra o *bullying*.

Dada a complexidade do problema, cada escola deverá encontrar as medidas adequadas às características sociais, culturais e económicas da comunidade em que está inserida. No entanto, em todos os casos, deve prevalecer o diálogo, o estabelecimento de pactos de convivência e de cooperação entre todos os envolvidos: professores, alunos, funcionários e pais; o apoio e a criação de elos de confiança e de informação. As

medidas adoptadas pela escola para o controle do *bullying*, se bem aplicadas, com o apoio de toda a comunidade, contribuem para a formação de uma cultura de não violência, dentro e fora da escola.

Um outro programa anti-*bullying*, inédito e muito prático, foi desenvolvido no Brasil. Trata-se do Programa **"Educar para a Paz"**, elaborado e implementado por **Cleo Fante**, em 2002 e 2003, numa escola do município de São José do Rio Preto (Estado de São Paulo), cujas técnicas e metodologias se encontram sistematizadas na obra "Fenómeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz", publicado, em 2ª edição, pela Editora Verus de Campinas – São Paulo, em 2005.

"O Programa Educar para a Paz pode ser definido como um conjunto de estratégias psicopedagógicas que se fundamenta sobre princípios de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças.", explica a autora (2005). Esses valores devem ser estimulados nas crianças e nos jovens, através do diálogo, com base no respeito mútuo e nas relações de cooperação entre todos: direcção da escola, professores, alunos, pais e a comunidade.

Uma das estratégias deste programa: o recurso a grupos de "alunos solidários", que actuam como "anjos da guarda" dos colegas que apresentam dificuldades de relacionamento, será abordada, mais pormenorizadamente, na segunda parte deste capítulo, intitulada "Actividades e Medidas de Intervenção e de Combate ao *Bullying*".

Segundo **Fante** (2005), as pesquisas iniciais, permitiram identificar cerca de 26% de casos de vitimização, mas logo no segundo semestre de implantação do programa, essa percentagem foi reduzida para 10% e, após dois anos, os índices de vitimização eram de apenas 4%.

O Programa "Educar para a Paz" tem estado a ser implantado em várias escolas brasileiras, por se adaptar facilmente à realidade escolar e por apresentar resultados positivos, num curto espaço de tempo.

Em ambos os programas implementados no Brasil, os seus criadores salientam a necessidade de combater o *bullying* e outros comportamentos violentos, nas escolas. Nesse sentido, **Lopes Neto** (2005:1) salienta que " A prevenção do *bullying* entre estudantes constitui-se em uma necessária medida de saúde pública, capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, habilitando-os a uma convivência social sadia e segura." **Cleo Fante** (2005), por sua vez, afirma: "Acreditamos que se existe uma cultura de violência, que se dissemina entre as pessoas, podemos disseminar

uma contracultura de paz. (...) Construir um mundo de paz é possível, para isso, deve-se primeiramente construí-lo dentro de cada um de nós"

1.4. O Programa Escola Segura (Portugal)

O lema do Programa Escola Segura é: **"**Todas as crianças têm direito de crescer em segurança, num clima de tranquilidade, sem medos nem receios. É obrigação de todos nós tornar esse direito uma realidade."[(36)]

Em Portugal, o problema da segurança nas escolas só em meados da década de 80 começou a preocupar as entidades oficiais, dando origem à criação, em 1984, do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GSME), que até 2007 foi responsável pela coordenação de acções orientadas para o reforço da vigilância escolar. As competências do GSME foram, posteriormente, transferidas para a Equipa de Missão para a Segurança Escolar, pelos Despachos n.º 222/2007, de 5 de Janeiro e n.º 3874/2007, de 2 de Março.

No entanto, segundo **Sebastião** *et al*., (2004: 27), "a primeira medida política, especificamente tomada para controlar o crescimento das situações de violência dentro das escolas, data de 1992, e baseou-se num protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna", que deu origem à criação do **Programa Escola Segura**.

De início, e após ter sido feito o diagnóstico da situação das escolas portuguesas, em relação aos índices de segurança/insegurança, foram seleccionadas as que melhor correspondiam aos critérios, previamente definidos, para participarem no programa, ou seja, as que mais necessitavam de ver melhoradas as suas condições e não possuíam recursos materiais e humanos suficientes para o conseguir. [(37)]

Estas escolas passaram a beneficiar de presença permanente de um policial, junto da entrada, de modo a assegurar a segurança dos espaços exteriores uma vez que a segurança dos espaços interiores estava ao cargo de Auxiliares da Acção Educativa, recrutados com essa finalidade.

[(36)] Informação recolhida em http://www.psp.pt/psp/proximidade/escola_segura/escola_segura.html

[(37)] O Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho de 1996, publicado no DR, 2,ª Série, n.º 177, de 1 de Agosto de 1996, define o enquadramento legal de constituição dos **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**.

Para além disso, as escolas foram dotadas de sistemas de segurança, como vedações e iluminação e, mais tarde, generalizado o uso de cartões magnéticos e a videovigilância.

A partir de 1996, foram criadas equipas especializadas na PSP e GNR, passando a dispor de veículos automóveis, a fim de garantir a segurança e a vigilância das áreas escolares.

Mais tarde, o Despacho Conjunto n.º 105 - A/2005 de 2 de Fevereiro do Ministério da Administração Interna e do Ministério da Educação definiu os objectivos prioritários do Programa, os princípios estratégicos e a sua estrutura organizacional de coordenação. No ano seguinte, a publicação do Despacho Conjunto n.º 25649/2006 de 29 Novembro, estabelece os objectivos prioritários do **Programa Escola Segura**, nomeadamente:

- Promover uma cultura de segurança nas escolas

- Fomentar o civismo e a cidadania, contribuindo deste modo para a afirmação da comunidade escolar enquanto espaço privilegiado de integração e socialização;

- Diagnosticar, prevenir e intervir nos problemas de segurança das escolas;

- Determinar, prevenir e erradicar a ocorrência de comportamentos de risco e/ou de ilícitos nas escolas e nas áreas envolventes;

- Promover, de forma concertada com os respectivos parceiros, a realização de acções de sensibilização e de formação sobre a problemática da prevenção e da segurança em meio escolar;

- Recolher informações e dados estatísticos e realizar estudos que permitam dotar as entidades competentes de um conhecimento objectivo sobre a violência, os sentimentos de insegurança e a vitimação na comunidade educativa.

Este despacho redefine, ainda, a estrutura organizacional do programa, baseada na existência de um **Grupo Coordenador do Programa Escola Segura**, constituído por três representantes do Ministério da **Educação,** um do Gabinete de Segurança; três representantes do Ministério da Administração Interna: um da Polícia de Segurança Pública e outro da Guarda Nacional Republicana e de uma **Comissão Consultiva do Programa Escola Segura**, constituída por um representante do Ministério da Presidência, um do Ministério da Saúde, um do Ministério da Justiça, um do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, um da Confederação Nacional das Associações de Pais,

um da Associação Nacional de Municípios Portugueses, estando ainda prevista a participação de outras entidades, se necessário.

Ao **Grupo Coordenador do Programa Escola Segura** compete:

- Planificar e coordenar o Programa a nível nacional;

- Definir e dinamizar os modelos de formação;

- Harmonizar, a nível nacional, os procedimentos de segurança entre os diferentes intervenientes do Programa;

- Participar na definição dos modelos de recolha e tratamento de informação e de monitorização da situação de segurança nas escolas;

- Promover contactos com outras entidades visando a prossecução dos objectivos do Programa;

- Elaborar e apresentar anualmente, às tutelas, um plano de actividades, por ano lectivo e um relatório global referente ao mesmo período.

À **Comissão Consultiva do Programa Escola Segura**, na sua qualidade de órgão consultivo, compete dar parecer sobre as questões relativas ao Programa, que lhe sejam submetidas pelo **Grupo Coordenador** e aprovar os seus relatórios anuais.

Por sua vez, a Directiva Estratégica n.º10/2006 de 15 de Maio da PSP estabelece as seguintes funções das equipas policiais participantes no Programa Escola Segura:

- Garantir a segurança, visibilidade e protecção de pessoas e bens nas áreas escolares, promovendo uma boa relação e troca de informação permanente entre a Polícia e os membros da comunidade educativa;

- Desenvolver de forma sistemática acções de sensibilização e de formação junto da comunidade escolar numa perspectiva de prevenção de comportamentos de risco e de adopção de procedimentos de auto-protecção;

- Esclarecer os alunos/encarregados de educação para a necessidade de apresentação formal de denúncia criminal em caso de serem vítimas de crime, bem como de comunicar imediatamente aos conselhos executivos e às entidades policiais ocorrências ou movimentações suspeitas que possam indiciar uma acção preparatória ou de execução de um acto criminoso;

- Sinalizar situações de jovens em risco, com comportamentos delinquentes, consumos de substâncias estupefacientes ou álcool ou prática reiterada de incivilidades ou crimes, no sentido dos mesmos serem encaminhados para as entidades competentes;

- Efectuar o diagnóstico da situação de segurança das imediações dos estabelecimentos de ensino na sua área de responsabilidade e informar as autoridades competentes, através da cadeia de comando, para a sua resolução;

- Apoiar as vítimas de crimes e proceder ao seu encaminhamento pós-vitimação para as entidades competentes;

- Procurar a colaboração do público, indo ao seu encontro, e sob coordenação do Comando, reunir-se com os conselhos executivos, associações de pais e associações de estudantes, procurando a adesão destes para o esforço colectivo de segurança;

- Fornecer informações úteis aos alunos e restantes membros da comunidade educativa que permitam estabelecer relações de confiança e diálogo com os cidadãos, facilitando o estabelecimento de um clima favorável à prevenção.

Ainda no âmbito do Programa Escola Segura e incluído nas Grandes Opções do Plano 2007 (2ª opção), foi criado o Observatório de Segurança em Meio Escolar, com os seguintes objectivos:

- Recolher e tratar os dados relativos à ocorrência de situações de indisciplina e de violência na escola;

- Realizar estudos relativos à segurança em meio escolar;

- Divulgar boas práticas implementadas pelas escolas no sentido de controlar e prevenir situações de violência.

Ainda em 2007 e com efeitos a partir do ano lectivo de 2007/2008, foi criada a figura do delegado de segurança, um professor com formação específica, responsável de segurança nas escolas sede de agrupamento, com a função de assegurar a gestão do sistema de segurança, a articulação com o programa Escola Segura e o estabelecimento de contactos com as forças de segurança, os encarregados de educação e o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação.

Em suma: O **Programa Escola Segura** decorre do reconhecimento, por parte das entidades oficiais, da existência de índices preocupantes de violência e de insegurança nas escolas portuguesas. Trata-se de "um modelo de actuação pró-activo, centrado nas escolas, que visa prevenir, evitar e reduzir a violência e insegurança no meio escolar e envolvente, com a participação de toda a comunidade" (artigo 2º do Regulamento do Programa Escola Segura). Os seus objectivos apontam para o desenvolvimento de acções, essencialmente, em três campos:

- Promoção de uma cultura de segurança nas escolas;

- Diagnostico, prevenção e intervenção;

- Investigação, informação e formação.

Nesse sentido, a actuação dos agentes de segurança visa prevenir, em parceria com as escolas, situações de violência ou de delinquência, nos estabelecimentos de ensino e nos espaços envolventes; promover a realização de acções de sensibilização e de formação; recolher informações com a finalidade de levar a cabo estudos que conduzam a um conhecimento objectivo do que realmente acontece nas comunidades educativas, quanto aos índices de violência, aos sentimentos de segurança / insegurança e às situações de agressão / vitimação, que eventualmente ocorram.

Relativamente à implementação do programa **Escola Segura**, uma vez que o sentido da evolução da ocorrência dos diversos tipos de violência nas nossas escolas, já foi apresentado no Capítulo I do presente trabalho, faremos apenas uma breve referência às considerações e recomendações de dois dos principais intervenientes no Programa, nomeadamente, a **Polícia de Segurança Pública** e a **Guarda Nacional Republicana**.

Na área de responsabilidade da **PSP**, segundo informou o comissário **José Pires Leonardo**, da Divisão de Prevenção da Criminalidade e da Delinquência da Direcção Nacional da PSP, no já referido Colóquio da AFIRSE / AIPELF sobre "Violência e Indisciplina na Escola", a sua actuação inclui acções de aconselhamento, educação, sensibilização, informação e formação, destinadas a todos os elementos da comunidade educativa: alunos, pais e funcionários (2002:146).

Na presença dos dados recolhidos, **Pires Leonardo** (o.c., pág. 146) salienta os seguintes pontos:

- "A violência nas escolas deve ser encarada de uma forma mais ampla", indo para além das ocorrências visíveis de indisciplina e de agressões entre os alunos."

- "A violência nas escolas não é um problema apenas da Escola ou apenas da Polícia", mas abrange toda a comunidade e é o reflexo de problemas sociais, que não podem ser resolvidos só pela Escola, ou só pela Polícia. Todas as entidades e instituições devem, portanto, assumir as suas responsabilidades."

- "Não existem soluções únicas para problemas gerais", devendo cada Escola tomar as medidas mais adequadas às características do contexto em que está inserida."

A fim de optimizar a acção, que se deseja concertada, entre a Escola e a Polícia, o mesmo autor (o.c., págs. 147-148) apresenta cinco pontos para reflexão, nomeadamente:

- "As forças de segurança e as escolas devem ter objectivos semelhantes."

- "As ocorrências criminais devem ser abordadas numa perspectiva administrativa e criminal, sendo insuficientes as medidas habitualmente tomadas pelos Conselhos Executivos. Em certos casos, é necessário recorrer aos tribunais."

- "A denúncia das ocorrências aos agentes policiais deve ser encarada como uma medida de segurança."

- " A segurança é um instrumento de relações públicas não um problema para a escola."

- "A segurança escolar requer uma abordagem multifacetada."

Por seu lado, no Relatório da PSP (2006: 35-37) apresenta várias recomendações, no sentido de sedimentar "cada vez mais uma estratégia de intervenção integrada, tanto ao nível da prevenção e investigação criminal, como ao nível da fiscalização rodoviária e no planeamento de acções de sensibilização junto dos jovens". Assim, as Equipas da Escola Segura deverão:

- "Continuar a garantir a segurança e visibilidade nos estabelecimentos de ensino, promovendo uma boa relação e troca de informação permanente entre a Polícia e os membros da comunidade educativa, desenvolvendo acções de sensibilização e de formação (...) numa perspectiva de prevenção de comportamentos de risco e de adopção de procedimentos de autoprotecção".

- "Continuar a estabelecer contactos periódicos com os conselhos executivos, com os alunos, pais, comerciantes, e residentes das comunidades envolventes aos estabelecimentos de ensino, através da vigilância, visibilidade e protecção de pessoas e bens (...)".

- "Continuar a esclarecer os cidadãos para a necessidade de apresentação formal de denúncia criminal em caso de serem vítimas (...)".

- "Sinalizar situações de jovens em risco (...) no sentido dos mesmos serem encaminhados para as entidades competentes".

- "Efectuar o diagnóstico da situação de segurança nos estabelecimentos de ensino na sua área de responsabilidade (...) e informando as autoridades competentes para a sua resolução, através da cadeia de Comando".

- "Apoiar as vítimas de crimes e proceder ao seu encaminhamento pós-vitimação para as entidades competentes".

- "Manter-se à disposição do público, aconselhando-o sobre métodos de protecção de bens materiais (...) e encaminhando os cidadãos para os serviços sociais competentes".

- "Procurar a colaboração do público, indo ao seu encontro, (...) procurando a adesão deste para o esforço colectivo de segurança".

Na área de responsabilidade da **GNR**, de acordo com as informações que colhemos em http://www.gnr.pt, a actuação é idêntica à da PSP, sendo privilegiadas as acções de formação/informação dirigidas essencialmente aos alunos do ensino básico e do ensino secundário, para além das actividades regulares de patrulhamento e relato de ocorrências. As referidas acções são de três tipos:

- Acções Sensibilização/Informação nas Escolas.

- Demonstrações Actividades da Guarda.

- Visitas aos Quartéis da Guarda.

Entre 2001 e 2006, as acções e actividades de formação/informação da GNR dirigidas às escolas do ensino básico e secundário, abrangidas pelo Programa Escola Segura, atingiram um número que pode ser considerado elevado, como mostra o **Quadro 5**.

Quadro 5

Número de Acções e Actividades da GNR, dirigidas às Escolas, entre 2001 e 2006

Tipo de Acções N.º de Acções / Ano	Acções de Sensibilização / Informação nas Escolas	Demonstrações das Actividades da Guarda	Visitas aos Quartéis da Guarda	Total
2001	10787	1255	373	12415
2002	10389	944	236	11566
2003	11930	1179	400	13509
2004	12721	1489	549	14759
2005	9850	1438	565	11853
2006	9685	1110	556	11853
Total Geral	**65362**	**7415**	**2679**	**75456**

Fonte: GNR

Através do **Quadro 5**, verificamos que as acções de sensibilização / informação nas escolas encontram-se em número muito mais elevado (65362) do que as demonstrações

das actividades da Guarda (7415) ou as visitas aos quartéis da Guarda (2679), o que sugere ser essa a principal preocupação do Programa, o que acontece, aliás, com todos os outros Projectos destinados a combater ou prevenir a violência nas escolas, que referimos anteriormente. No entanto, na nossa opinião, as demonstrações das actividades da Guarda e as visitas aos quartéis são igualmente importantes, por conferirem maior visibilidade à Instituição, na medida em que as crianças e os jovens ficam a conhecê-la melhor, por dentro, ao mesmo tempo que adquirem maior confiança nos agentes da autoridade, o que facilita o estabelecimento de uma boa relação e de uma troca eficaz de informações, entre a Polícia e os elementos da comunidade educativa. O ano em que se verificou um maior número de acções de sensibilização / informação nas escolas e de demonstrações das actividades da Guarda foi 2004, com 12721 e 1489, respectivamente. Quanto às visitas aos quartéis da Guarda atingiram as 565, em 2005.

Para além das acções referidas, podemos ainda encontrar, na página da GNR, na Internet, conselhos básicos destinados aos alunos e respectivos pais, recordando-lhes que "a segurança começa em cada um de nós" e que "é da responsabilidade de todos". Assim, no caso dos pais, apela-se para uma participação mais activa na vida dos filhos, exercendo algum controle sobre o que fazem, onde vão e com quem andam, habitualmente; quanto aos alunos, são-lhes indicados os cuidados a ter, na rua e mesmo em casa, evitando qualquer tipo de contacto com desconhecidos; andando ou brincando, de preferência, em grupo e utilizando sempre o mesmo percurso casa-escola-casa. Para a sua segurança, a criança ou o jovem deve aprender a confiar nos pais e nos agentes policiais da sua zona, informando-os imediatamente, sempre que se verifique alguma ocorrência estranha.

Quais os resultados da implementação do Programa Escola Segura?

Recordando os dados constantes do Relatório do Observatório de Segurança em Meio Escolar, publicado em 3 de Dezembro de 2007, relativo ao ano lectivo de 2006/2007, as principais tendências são:

- O número de ocorrências decresceu.
- A grande maioria das escolas (+ de 90%) não registou quaisquer ocorrências.
- As ocorrências muito graves foram pouco frequentes.
- As ocorrências concentravam-se, essencialmente, nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto.

Em suma: Como tem sido reconhecido nos Programas e Projectos direccionados para a prevenção e combate à violência nas escolas, estas são tarefas que não podem ser concretizadas por uma pessoa, por um grupo de pessoas, ou mesmo por uma instituição, isoladamente. É necessário promover uma acção concertada de toda a comunidade relacionada, directa, ou indirectamente, com as escolas. Nesse sentido, é indispensável conhecer profundamente as características das escolas e das comunidades, em que estão inseridas e identificar situações problemáticas, a fim de encontrar as estratégias mais adequadas à sua resolução. Para isso, é indispensável conseguir o apoio da comunidade, através de acções de sensibilização, de informação e de formação. Se os diferentes elementos da comunidade não estiverem sensibilizados e informados sobre os problemas que devem ser resolvidos, se não souberem como agir face aos problemas, será difícil conseguir a sua colaboração.

Os Programas e Projectos direccionados para a prevenção e combate à violência nas escolas são abertos e possuem um dinamismo próprio, decorrente das alterações a que estão sujeitos, face aos resultados das avaliações periódicas e às movimentações normais das comunidades.

O Programa Escola Segura parece ter em conta estes condicionalismos, ao investir nas acções de informação/formação, na interacção com o meio escolar, familiar e social em que os alunos estão inseridos e na análise e divulgação dos resultados obtidos. É, igualmente fundamental a visibilidade física dos agentes policiais e a sua aproximação dos estudantes, para que se possa estabelecer uma relação de confiança capaz de alterar a imagem negativa que, muitas vezes, a família e a sociedade transmitem às crianças, imagem essa que tem valido algumas críticas ao Programa.

Terminaremos a apresentação de iniciativas de prevenção e de combate ao *bullying* e à violência nas escolas, com uma breve apresentação do **Projecto GESPOSIT** (Gestão positiva), um projecto europeu de investigação, formação, inovação, intervenção e intercâmbio, que procura estabelecer condições facilitadoras da criação de um clima de entendimento e de paz, nas escolas e nas comunidades em que os alunos estão inseridos, promovendo a gestão positiva de conflitos, através da mediação (escolar, familiar e social). Todo o processo tem em vista o desenvolvimento pessoal e social dos intervenientes, como veremos na segunda parte deste capítulo.

1.5. O Projecto GESPOSIT (Europa)

Numa entrevista conduzida pela jornalista Isaltina Padrão e publicada no "Diário de Notícias" do dia 13 de Dezembro de 2000, a Professora **Lídia Grave-Resendes**, da Universidade Aberta, coordenadora do Projecto **GESPOSIT**, afirmou que "O nível de violência escolar está a aumentar. Por isso a escola hoje, mais do que nunca, tem que arranjar formas alternativas à gestão dos conflitos sendo a mediação um dos meios a que se pode recorrer". Para fazer face aos problemas da violência, na escola, não devemos recorrer "a formas baseadas em modelos disciplinares verticais e estruturados com uma certa autoridade", que vão "totalmente ao desencontro daquilo que deve ser a escola de hoje - um espaço democrático quer em termos de gestão, quer em termos pedagógicos", acrescenta aquela especialista.

A concepção do **Projecto GESPOSIT** aponta no sentido de dotar as escolas de recursos informativos e formativos que conduzam a uma alteração das mentalidades das crianças e dos jovens (e também dos adultos), no sentido de aprenderem a gerir os seus conflitos, de uma forma positiva e pacífica, evitando qualquer tipo de violência.

Como acontece nos outros Programas já referidos, também **Lídia Grave-Resendes** salienta que "para que esta abordagem de resolução de conflitos tenha sucesso, é necessário que haja apoio de toda a comunidade educativa e também que a própria escola queira mudar a sua atitude na forma como gere o conflito dentro da instituição".

O **Projecto GESPOSIT**, que teve a duração de dois anos (2000 e 2001), enquadrou-se na Iniciativa CONNECT da Comissão Europeia – Direcção Geral de Educação e Cultura, DGXII, *promoção de projectos europeus fazendo a ligação entre a educação e a sociedade* – sub-área *luta contra a violência na escola*, que deu origem ao desenvolvimento de seis redes de projectos europeus, envolvendo doze instituições [(38)] de seis Estados Membros da Comunidade Europeia (Bélgica, Espanha, França, Irlanda, Itália e Portugal), dois Estados Associados (Islândia e Noruega) e mais de uma centena de parceiros, de entre os quais destacamos os coordenadores dos diferentes projectos,

---

[(38)] **Bélgica**: Universidade Católica de Lovaina (KUL), Associação Sócio-Educativa de Acção, de Formação e de Mediação (SOUFFLE) e Centro de Estudos Sócio-Políticos e de Mediação (CESPeM);**Espanha**: Associação Interdisciplinar Espanhola Estudos Família (AIEEF); **França**: Associação de Mediação de Lyon (AMELY), GIYSI-CNRS / Universidade Lumière Lyon II e Universidade Católica de Lyon (UCL); **Irlanda**: Universidade de Dublin (UD); **Itália**: Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento da Área Deficitária do Potencial Humano (CERIUM) e **Portugal**: Universidade Aberta (UA) e Associação Nacional para a Mediação Familiar – Portugal (ANMF-P).

nomeadamente: Johan Deklerck, Joélle Timmermans e Monique Stroobants da Bélgica; Daniel Bustelo e Luísa Sánchez Martinez de Espanha; Christiane Wicky, Jean-Pierre Bonafe-Schmitt e Liliana Perrone, de França; Mona O'Moore, da Irlanda; Savina Pinna, da Itália; Lídia Grave-Resendes, Maria de São José Caldeira e António Farinha, de Portugal.

O **Projecto GESPOSIT** pretendia intervir nas áreas da Escola e da Família, atingindo quatro grupos-alvo: os alunos, os professores, os pais e outros elementos da comunidade educativa, através da actuação de equipas pluridiscipinares constituídas por professores, psicólogos, psiquiatras, advogados e criminólogos, alguns deles com experiência de mediadores. Segundo **Lídia Grave-Resendes** e **Maria de São José Caldeira** (2003:274), às referidas equipas competia:

- A resolução de conflitos escolares e familiares, através da mediação, no que respeita às responsabilidades parentais em situações de separação / divórcio.

- A definição de uma metodologia de intervenção concertada.

- A formação de uma rede de mediadores para dar continuidade ao Projecto, em ligação com Universidades dos países envolvidos para a concretização de programas promotores do desenvolvimento pessoal e social da criança / jovem.

- O intercâmbio de experiências de mediação realizadas noutros países e no âmbito do projecto.

- A experimentação e avaliação do projecto. Investigação de aspectos relevantes para a instituição de um sistema de mediação, que permitisse obter eventuais elementos pertinentes à elaboração de uma política de educação para a gestão e a prevenção dos conflitos.

- A divulgação dos resultados do projecto, a nível nacional e a nível europeu.

Em Portugal, participaram no **Projecto GESPOSIT**, como escolas-piloto, três estabelecimentos do ensino básico: dois da região de Lisboa e o outro da região Centro. Neste último, a mediação escolar tem funcionado regularmente, desde Outubro de 2000, registando-se uma forte adesão dos alunos e de alguns professores, como veremos, mais desenvolvidamente, na Parte II do presente trabalho de investigação.

Embora o **Projecto GESPOSIT** tivesse como alvo prioritário escolas onde ocorrem mais situações de violência, **Lídia Grave-Resendes** pensa que "dotar os alunos de capacidades para solucionar os problemas sem recorrer à violência é algo que deverá

fazer parte de todas as escolas". Prevê, no entanto, algumas dificuldades em concretizar essa iniciativa, por falta das verbas necessárias à contratação de mediadores estrangeiros para darem formação aos nossos alunos.

A divulgação dos resultados dos projectos integrados na Iniciativa CONNECT, a nível nacional e a nível europeu realizou-se no decorrer da Conferência Internacional "Prevenção da Violência na Escola", organizada pelo Centro de Estudos e Avaliação (CEPA) da Universidade Aberta, realizada nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2001, no Fórum Cultural do Seixal.

A propósito destes projectos, afirmou **Lídia Grave-Resendes** (2003:25) que foram considerados *"Um valor acrescentado para a Comunidade Europeia, para além do valor nacional e/ou regional, permitindo nomeadamente uma transferência de experiências e de conhecimentos ou identificando as condições de generalização dos resultados e/ou actividades ou produtos, através de uma integração nos sistemas nacionais ou a nível europeu"* (em itálico, no original).

No que respeita ao nosso país, os resultados do **Projecto GESPOSIT**, foram positivos, segundo podemos depreender da intervenção de **Lídia Grave-Resendes** e **Maria de São José Caldeira**, na Conferência Internacional do Seixal (2003:273-274). Assim, na generalidade, a prática da Mediação Escolar contribuiu para o fomentar o respeito, melhorar a comunicação e promover a participação mais activa dos alunos na vida da escola. No que respeita aos alunos mediadores, contribuiu para:

- A participação dos estudantes na gestão da escola.
- O desenvolvimento de competências de liderança.
- O desenvolvimento de competências de comunicação.
- A melhoria da auto-estima.
- O desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo.
- O desenvolvimento da tolerância.
- O desenvolvimento de competências de resolução de problemas.
- Uma interacção positiva entre os alunos mediadores e os seus colegas.
- A criação de modelos de comportamento para os alunos em situações de conflito.

Quanto aos alunos, em geral, contribuiu para:

- Promover o envolvimento activo no processo de resolução de problemas.

• Levar os alunos a assumirem uma maior responsabilidade na resolução dos seus problemas.

• Motivar a partilha de sentimentos.

• Melhorar as relações entre pares.

Em relação aos outros elementos da comunidade educativa, contribuiu para:

• Uma maior colaboração na resolução de problemas.

• Um menor número de processos disciplinares.

• A diminuição do tempo gasto na resolução de conflitos.

• Melhorar a comunicação na escola.

Por sua vez, **António Farinha** da Associação Nacional para a Mediação Familiar, (2003:305-310), chamou a atenção para a influência do ambiente familiar, como condicionante das atitudes e comportamentos dos alunos. Frequentemente, a violência vivida nas escolas é o reflexo do mau ambiente familiar em que o jovem está inserido. Assim, a intervenção da mediação familiar no **Projecto GESPOSIT**, cujo objectivo é a gestão de conflitos e da violência na escola, consistiu em ajudar os pais a criarem um plano de exercício das suas responsabilidades, funcionando, simultaneamente, como meio de prevenção de situações de negligência e, eventualmente, contribuir para a redução da violência, do insucesso e do abandono escolar.

Em suma, o **Projecto GESPOSIT** procurou promover e desenvolver uma nova cultura de diálogo, de mediação e de consenso, na escola, na família e na comunidade, face à violência, que se vem fazendo sentir, de forma crescente.

Apesar de não ser o único meio formativo, a escola continua, todavia, a desempenhar um papel de grande relevo no processo educativo. Encontra-se, igualmente, reconhecida pela comunidade científica, a necessidade da intervenção precoce, na prevenção e resolução dos problemas da sociedade, entre os quais avulta o conflito, quase sempre acompanhado de situações de violência verbal, física, ou psicológica.

Torna-se, portanto, urgente aprender a gerir os conflitos, de uma forma eficaz, de modo a obter uma resposta criativa, extraindo, de cada situação, o que ela poderá ter de positivo. Essa aprendizagem deve ser realizada o mais precocemente possível. Daí a importância da aplicação, no terreno, nomeadamente, nas escolas, de técnicas de Resolução Alternativa de Disputas (RAD) ou de Resolução Alternativa de Conflitos (RAC),

assim como a implementação de medidas de intervenção e de combate ao *bullying* e à violência.

2. Medidas de Intervenção e de Combate ao *Bullying* e à Violência nas Escolas

"Ao embarcarmos no século XXI, a ADR (Resolução Alternativa de Disputas ou Resolução Apropriada de Disputas) começa a desenvolver-se em todo o mundo". – escreveu **Frank Sander** da Universidade de Harvard, no Preâmbulo do livro "Mediação" de José Vasconcelos-Sousa *et al*., publicado em 2002 pela Editora Quimera.

Kathryn Girad e **Susan Koch**, do NIDR (National Institute for Dispute Resolution) de Washington DC, salientam que "a resolução alternativa de disputas inclui um espectro de procedimentos que utilizam técnicas de comunicação e pensamento criativo para criar soluções voluntárias, aceitáveis por todos os implicados" (1997:159). E acrescentam que "ao contrário do evitamento, ou das respostas violentas ao conflito, este enfoque não só permite acordos mais criativos e mutuamente satisfatórios, mas também manter e melhorar as relações entre as pessoas, que inicialmente estavam em desacordo" (*ibidem*).

Nos Estados Unidos, na América Latina, em muitos países da Europa e na Austrália, estão a decorrer várias experiências de aplicação, no terreno, de técnicas de Resolução Alternativa de Disputas (RAD) ou de Resolução Alternativa de Conflitos (RAC), embora se verifique, ainda, uma certa confusão conceptual, que nem sempre nos permite distingui-las claramente, com a inevitável consequência de poder ser usada a mesma terminologia, para designar técnicas diferentes. Tem vindo a notar-se, no entanto, uma preocupação e um esforço, por parte dos investigadores, para ultrapassar a dificuldade.

Utilizadas individualmente, ou fazendo parte de métodos bastante elaborados, as RAC ou RAD podem ser aplicadas em todos os contextos humanos, sendo particularmente importantes a escola, pois quanto mais cedo as crianças e os jovens aprenderem a utilizá-las, mais eficaz será o combate à violência, na sociedade, a médio e longo prazo.

Recorrendo às definições constantes do Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa (2001:3526), entendemos por "técnica": "1. Aplicação de conhecimentos científicos no domínio da produção; 2. Processos e instrumentos de que se serve uma ciência, ou uma arte; 3. Conjunto de processos de base científica usados para obter um resultado; 4. Habilidade para usar processos e instrumentos com vista à

obtenção de determinado resultado." Vulgarmente, a palavra "técnica pode ainda ser usada como sinónimo de "método, maneira própria de agir", o que não é exacto, se atendermos às definições de "método" constantes do Dicionário da Academia (2001:2458-2459): "1. Processo que determina a realização de um objectivo; 2. Conjunto sequencial de investigação ou aquisição de conhecimentos em que se procede à decomposição e exame dos elementos constituintes de um todo; 3. Conjunto sequencial de regras, técnicas, meios, estratégias ou modos de funcionamento."

O conceito de "método" é, portanto, mais vasto do que o de "técnica"; está ligado à ideia de "processo", de "percurso" pré-definido que devemos seguir para atingir determinado objectivo; enquanto que a "técnica" é o "instrumento", ou conjunto de "instrumentos" a que podemos recorrer.

Vejamos, então, alguns dos métodos mais utilizados para combater o *bullying* e a violência, nas escolas e as principais técnicas a que recorrem.

2.1. O método de Preocupações Partilhadas (*Shared Concern method* – SCm)

Criado na década de oitenta, por **Anatol Pikas**, natural da Estónia, professor de Psicologia Educacional, na Universidade de Uppsala, na Suécia, com a finalidade de combater casos de *bullying*, na escola (Sharp *et al*.,1995; Ken Ribgy, 1998) o **SCm** tem sido utilizado, mais recentemente, como auxiliar da Mediação entre Pares e para tratar a violência juvenil, nos casos em que é aplicável o método da Mediação Terapêutica.

Segundo **Sharp *et al***. (1995: 80) este tipo de abordagem tem como finalidade ajudar os envolvidos em agressões, a alterarem o seu comportamento violento, ao mesmo tempo que procuram encontrar uma solução para o problema, tendo em conta que existe, de facto, um problema e que a vítima se encontra numa situação de sofrimento. **Thompson *et al***. (2003:145-146), acrescentam que se trata de um processo que não visa punir os agressores nem identificar as causas ou aspectos particulares das agressões, mas que procura ajudar ambas as partes a encontrarem um meio de coexistirem pacificamente, ainda que na sequência da sua aplicação, não venha a estabelecer-se uma relação de amizade entre elas. Os mesmos autores consideram que este método é particularmente aconselhável nas situações em que as agressões são exercidas, de forma sistemática, por um grupo de *bullies*, contra uma vítima.

Na opinião de **Ribgy**, expressa no artigo "The Shared Concern method", publicado em 1998 e disponível em http://www.education.unisa.edu.au/bullying/concern.html "Antes que possa ser usado, é essencial que os princípios e os procedimentos do método sejam perfeitamente entendidos e que a sua utilização obtenha o apoio geral da escola". Para isso, o autor aconselha os professores, que desejem experimentar o **SCm**, a "discuti-lo primeiro com os seus colegas a fim de garantir que existe uma compreensão comum do que está envolvido." O método pode ser dado a conhecer através de jogos e discussões em pequeno grupo, ou, simplesmente, transmitindo os seus elementos essenciais e os fundamentos, por escrito.

Ainda segundo **Ribgy** (1998), o **SCm** pode ser operacionalizado do seguinte modo, ao longo de três etapas:

Primeira Etapa – Logo que seja identificada uma situação de *bullying*, o professor necessita de obter informações fiáveis sobre o aluno, ou alunos, que estão a ser vitimizados e sobre o autor, ou autores, das agressões. Nesta fase, para evitar retaliações, é aconselhável obter as informações através da observação, ou da leitura de relatórios, em vez de interrogar directamente a vítima. Logo que esteja na posse das informações necessárias, o professor fará entrevistas individuais, muito curtas (cerca de dez minutos) a todos os envolvidos. No início de cada entrevista, o professor deverá expressar, de modo claro e sincero, a sua preocupação face ao sofrimento da vítima e perguntar ao aluno o que sabe sobre aquele caso, abstendo-se de fazer qualquer tipo de crítica, advertência, ameaça, ou acusação. O objectivo destas entrevistas não é encontrar um culpado, mas conseguir que o agressor, ou agressores, tomem consciência da gravidade da situação e encontrem uma resposta positiva e construtiva, susceptível de resolver o problema, sem que lhes sejam imputadas responsabilidades. Em suma, o professor deve procurar conseguir que o agressor, ou agressores, partilhem com ele a preocupação relativamente ao sofrimento da vítima, ou vítimas, e conseguir que apresentem sugestões construtivas, para que o problema seja resolvido. Se os alunos não apresentarem sugestões, o professor poderá fazê-lo.

Segunda Etapa – São realizadas novas entrevistas individuais com os mesmos alunos, mas muito mais curtas (cerca três minutos), a fim de fazer o ponto da situação.

Terceira Etapa – Finalmente, é organizada uma reunião de cerca de trinta minutos, com todos os alunos envolvidos.

Para que o método obtenha a eficácia desejada, é necessário proceder a um acompanhamento sistemático dos alunos envolvidos.

Muito criticado por alguns, o **SCm**, como afirma **Ribgy** (1998), não procura desculpabilizar os comportamentos de *bullying*, nem desvalorizar as consequências negativas que deles advêm para a vítima e para o ambiente da escola; mas procura explicar as agressões como resultado da integração dos alunos em determinados grupos e não como actos intencionais e conscientes, orientados no sentido de causar sofrimento às vítimas.

O **SCm** baseia-se no pressuposto de que as repreensões e os castigos não contribuem para resolver o problema das agressões entre pares; pelo contrário, ainda podem agravar a situação, criando nos atingidos um desejo crescente de agredir as vítimas, por vingança. No entanto, nos casos em que não se consegue obter resultados com a aplicação do **SCm**, está previsto o contacto com os pais do agressor e, em último caso, recorrer a suspensões (Ribgy, 1998).

2.2. O Método do Grupo de Apoio (*Support Group approach*)

No Reino Unido, a psicóloga educacional **Barbara Maines** e o professor **George Robinson** desenvolveram, a partir de 1991, o *Support Group approach*, um método de combate ao *bullying*, que foi divulgado em 1992, através de um *pack* de ensino à distância.

À semelhança do **SCm**, este método não visa identificar os culpados para os punir, (*"No blame" approach*) mas encontrar soluções para resolver os problemas; baseia-se, igualmente, no diálogo e na participação dos alunos, que devem, eles próprios, encontrar soluções para os problemas e todo o processo é conduzido por um professor, ou por outro adulto responsável, que passaremos a designar por monitor.

O *Support Group approach* procura combater o *bullying* através da formação de grupos de apoio, constituídos por *bullies* e /ou testemunhas (*bystanders*), responsáveis por solucionar os problemas e, posteriormente, apresentar os resultados, numa reunião marcada para o efeito, pelo monitor.

Logo que seja observada, ou relatada, uma ocorrência de *bullying*, o *Support Group Method* recomenda um procedimento muito simples, em sete etapas, que o monitor pode utilizar. Seguimos, aqui, a descrição feita por **Sue Young** (1998: 34-35):

Primeira Etapa – A vítima é entrevistada, em primeiro lugar, na escola, ou em casa, se estiver ausente, e convidada a contar tudo o considere importante sobre o incidente (ou incidentes). Antes, porém, deve ser-lhe explicado, para a tranquilizar, que o objectivo daquela conversa não é identificar os culpados, para serem punidos, mas encontrar soluções para resolver o problema. A vítima poderá contar toda a história, ou apenas uma pequena parte; em qualquer dos casos, o monitor deve abster-se de emitir juízos de valor, ou questionar a veracidade do relato. Os objectivos da entrevistas são assegurar à vítima que o problema pode ser resolvido; identificar quem são os *bullies*, as testemunhas (*bystanders*) e quem são os colegas que a apoiam (*supporters*) e, caso não tenha apoiantes, quem gostaria que a apoiasse. Por fim, a vítima será informada de que um grupo de apoio (*Support Group*) irá ajudá-la a sentir-se melhor na escola.

Segunda Etapa – Depois de ter identificado os alunos implicados, o monitor procederá à constituição do "grupo de apoio" (entre 6 e 8 alunos), de que deverão fazer parte os *bullies* principais (*main bullies*), algumas das testemunhas (*bystanders*) e os apoiantes (*supporters*). Os elementos do "grupo de apoio" devem igualmente ser tranquilizados de modo a adquirirem a certeza de que não irão ter problemas. *"Nenhuma criança deve ficar rotulada por ter sido seleccionada para o grupo e ter um grupo misto facilita as coisas"* – explica **Young** (1998: 34, em itálico no original). Em seguida, os elementos do "grupo de apoio" reúnem com o monitor, que os informa, muito sucintamente, da situação da vítima e lhes explica que foram seleccionados, porque os considera capazes de resolver o problema. *"Nesta fase, o termo bullying deve ser evitado, porque sugere que foi feito um juízo sobre a natureza e causas do problema"*. – acrescenta a autora (*ibidem*, em itálico no original). Logo que o grupo compreenda bem o que se espera dele e nenhum dos seus elementos se sinta ameaçado, podem falar abertamente sobre os acontecimentos.

Terceira Etapa – Consiste em conseguir a empatia do grupo em relação à vítima, sem quebrar a confidencialidade. Nesse sentido, **Maines** e **Robinson** sugerem que os sentimentos da vítima não devem ser apresentados directamente ao grupo; em vez disso, o monitor deve perguntar se eles alguma vez se sentiram infelizes na escola. Segue-se uma breve discussão sobre os sentimentos dos elementos do grupo que foram infelizes, na escola e, por fim, o monitor dirá: "X deve sentir-se assim".

Quarta Etapa – Depois de explicar que ninguém deveria sentir-se infeliz na escola, o monitor tentará obter mais informações sobre a situação da vítima, reafirmando que os elementos do grupo podem falar à vontade, mas sem referir nomes, pois o objectivo da reunião é resolver o problema e não castigar os responsáveis.

Quinta Etapa – Neste ponto, o monitor pede a cada um dos elementos do grupo que apresente sugestões, no sentido de levar a vítima a sentir-se mais feliz na escola. As ideias devem ser todas lançadas pelo grupo e não impostas. **Young** (1998: 34) alerta para o facto desta fase do processo poder ter resultados bastante variáveis, pois "alguns grupos estão cheios de ideias, outros são muito vagos ou podem ficar num silêncio ressentido". Ignorando os ressentimentos e o orgulho, o monitor deve assegurar-se de que todos os elementos do grupo apresentam sugestões, ou que adoptam as de outrém. "Não lhes são exigidas promessas nem distribuídas tarefas. O plano deve ser assumido por todo o grupo" – acrescenta a autora (*ibidem*).

Sexta Etapa – O monitor elogia o plano do grupo, agradece a sua colaboração e marca uma nova reunião, para daí a uma semana, a fim de ser feito o ponto da situação. "Por outras palavras – salienta **Young** (1998: 35) – neste momento, a responsabilidade é passada para o grupo. A mudança de comando do plano e a transferência da responsabilidade pela sua implementação para todo o grupo é crucial".

Sétima Etapa – Passada uma semana, o monitor entrevista a vítima, separadamente, durante 2-5 minutos, para saber se tudo está bem. Em seguida, os elementos do "grupo de apoio" são chamados a fazerem o balanço das medidas tomadas. Segundo **Young** (1998: 35) habitualmente regista-se uma melhoria acentuada da situação da vítima. Nesse caso, o monitor elogia e agradece a actuação dos elementos do grupo e pergunta-lhes se estão disponíveis para continuar, por mais uma semana. "De acordo com a nossa experiência, nunca ninguém se recusou a fazê-lo." – acrescenta a autora (*ibidem*). Se alguma coisa não correr bem, são marcadas novas reuniões (geralmente, duas são suficientes).

Os pais dos alunos são mantidos ao corrente do andamento do processo, depois de cada reunião, o que na opinião de **Young** é muito positivo, porque contribui para melhorar as relações entre a escola e a família.

Ainda segundo **Young** (1998: 36), a aplicação deste método tem obtido bons resultados, pois na maior parte dos casos, não se verificaram novas ocorrências de *bullying* e

as vítimas deixaram de depender deste tipo de apoio. O *Support Group approach* espalhou-se rapidamente, no Reino Unido e mesmo em países estrangeiros, como a Suiça, a Alemanha, a Nova Zelândia e a Austrália.

2.3. Os Círculos de Amigos (*Befriending*)

Segundo consta na *Encyclopedia of Death and Dying*, disponível, na Internet, em http://www.deathreference.com/A-Bi/Befriending.html, o conceito de *befriending* surgiu em 1953, na cidade de Londres, com o Reverendo **Chad Varah**, criador da primeira "linha de crise", destinada a dar apoio telefónico, não religioso, a pessoas com tendências suicidas. Deste pequeno centro, em Londres, surgiram os *Samaritans*, que em 2001, já tinham 203 centros, em todo o Reino Unido e Irlanda do Norte. Em 1966 foi criado o *Befrienders International*, que apoia um número significativo de centros no Brasil, Canadá, Índia, Nova Zelândia, Sri Lanka e Estados Unidos. Duas outras organizações - A *International Federation of Telephonic Emergency Services* e a *LifeLine International* - coordenam redes de centros que proporcionam serviços idênticos.

Segundo *The Free Dictionary by Farlex*, *befriending* significa "comportar-se como um amigo" e é um serviço desenvolvido por organizações de voluntários que, actualmente, apoiam não apenas as pessoas em risco de suicídio, mas todas as que se encontram em situação de isolamento, ou exclusão, criando-lhes oportunidades de interacção social, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do seu sentimento de pertença à comunidade.

De acordo com o *Befriending Network Scotland*, que proporciona formação, aconselhamento, recursos e apoio aos voluntários (http://www.befriending.co.uk/) existem, em todo o Reino Unido, projectos destinados a apoiar crianças e jovens, idosos, famílias e pessoas com problemas de saúde mental, ou problemas de aprendizagem, entre outros.

Richard Holloway, ex-Bispo de Edimburgo, salienta a importância destas iniciativas: "Há muitos pontos fortes na sociedade moderna, mas uma as suas fraquezas é o colapso de muitas das velhas estruturas e redes de apoio a pessoas, em tempo de crise, ou necessidade. (...) Os projectos *befriending* são cruciais (...) porque preenchem o

fosso que a erosão social deixou na vida de muitas pessoas vulneráveis." (o texto completo encontra-se disponível em http://www.befriending.co.uk/aboutbefriending. php).

Qual o papel dos *Befrienders* ?

Os *Befrienders* são voluntários de todas as idades (a partir dos 18 anos) de várias origens, raças, etnias, classes sociais, culturas, religiões e filiações político-partidárias, cuidadosamente seleccionados, formados, monitorizados e apoiados para prestarem um serviço válido que consiste essencialmente em ouvir.

São deveres do *Befriender*:

- Encorajar as pessoas a falarem sobre os seus problemas, medos e frustrações;
- Saber ouvir, com empatia;
- Não formular juízos de valor;
- Não dar conselhos;
- Respeitar o direito de cada pessoa tomar as suas próprias decisões, incluindo a e vida ou de morte;
- Guardar sigilo.

Atendendo que, muitas vezes, os utentes não têm com quem falar, o simples facto de encontrarem alguém que os oiça pode contribuir para a descoberta de soluções positivas para os seus problemas.

Embora a forma mais vulgar seja o contacto telefónico, o *befriending* pode processar-se de diversos modos: pessoalmente e por escrito, através de cartas, ou e-mails. No Reino Unido, alguns voluntários frequentam eventos públicos, como espectáculos, ou concertos, para oferecerem apoio directo a qualquer pessoa que se sinta só, no meio da multidão; outros actuam na sequência de catástrofes, como terramotos e desastres de grande envergadura; outros, ainda, trabalham directamente com crianças e jovens em risco. Desde Março de 2002, a Internet fornece informações sobre o *befriending*, em vários idiomas, a uma audiência global, através do *Befrienders International web site*.

As situações e os processos do *befriending* podem variar, mas a essência do contacto é a mesma: uma oportunidade para as pessoas em risco falarem dos seus problemas, sabendo que há alguém interessado nelas e que está disponível para ouvi-las, sem as julgar e sem lhes dar conselhos.

Um estudo realizado, em 1998, por **Jo Dean** e **Robina Goodlad** do Departamento de Estudos Urbanos da Universidade de Glasgow, intitulado *Supporting community*

participation? The role and impact of befriending, Pavilion Publishing (disponível, na Internet, em http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/scr038.pdf) concluiu que "o *befriending* não é uma solução radical para os problemas da exclusão social. Não procura resolver as causas das desigualdades e pouco faz no sentido de combater situações insustentáveis. No entanto, em alguns casos, consegue melhorar os piores aspectos do isolamento e da exclusão (...) e é um contributo válido para melhorar a vida das pessoas".

Aplicado nas escolas, o *befriending* consiste na selecção, formação e monitorização de alunos voluntários com um perfil adequado para "serem amigos" dos seus colegas, que se encontram em situação de risco, por estarem envolvidos como vítimas em situações de *bullying* e violência, ou por revelarem problemas emocionais, dificuldades de comunicação, ou outras, que os impedem de fazer amigos. O processo consiste, por exemplo, na realização de conversas informais, na dinamização de 'círculos de amigos', clubes (Konet, 1991; Demetriades, 1996, referidos por Cowie, 1998) e outras actividades, contribuindo, desta forma, para que os alunos em risco possam sentir-se menos isolados (www.teachernet.gov.uk).

Segundo o **Teachernet**, os *befrienders* devem desenvolver competências relacionadas com a liderança, a assertividade e a capacidade de ouvir (escuta activa). **Helen Cowie** (1998), por sua vez, salienta que "esta abordagem pode ser feita de diversas formas, mas é essencial trabalhar sobre as competências naturais que as crianças aprendem, no seu dia a dia, através das interacções com os amigos e a família".

Os alunos em risco, tendo a possibilidade de partilhar os seus problemas com alguém que se interessa por eles e que está disposto a ouvi-los e a acompanhá-los, têm a oportunidade de assumir uma postura mais positiva e de maior confiança, o que é benéfico não só para eles, mas para o ambiente da escola.

2.4. A Mediação de Conflitos

"A mediação é a forma mais antiga de resolução de conflitos" afirmou José Miguel Júdice, no lançamento do livro "Mediação" de José Vasconcelos-Sousa, em 23 de Janeiro de 2003. Na mesma linha, o mediador belga **Avi Schneebalg** (2002: 34) recordando a figura bíblica de Aarão, irmão mais velho de Moisés, salienta: " O conceito e a prática da mediação perde-se na noite dos tempos e possivelmente são tão antigos como os conflitos entre duas pessoas ou dois grupos de indivíduos" e acrescenta

que, na China e no Japão, a mediação, no sentido actual, é praticada há séculos, "como meio principal de resolução de litígios" (*ibidem*). Por seu lado, a mediadora romena, radicada nos Estados Unidos, **Nicole Huggins** (2002: 38) recorda que a mediação é praticada neste país, desde 1888, inicialmente, para resolver conflitos laborais.

Atrevemo-nos a acrescentar que não se trata apenas de uma prática muito antiga, mas de uma das formas mais eficazes de resolver, de facto, os conflitos, uma vez que a responsabilidade pela construção das decisões mais adequadas cabe às partes envolvidas, e vai, portanto, de encontro às suas necessidades, interesses e valores. Neste processo não há vencedores, nem vencidos; ambas as partes são vencedoras, porque ambas têm oportunidade de participar no processo e a solução encontrada não é imposta, mas acordada livremente (Keltner, citado por Girard & Koch, 1997:171).

Mas o que é a Mediação?

A **Associação de Mediadores de Conflitos**, cujo objectivo é "divulgar e incentivar o recurso aos Meios de Resolução Alternativa de Conflitos, em geral, e a Mediação em particular" define a mediação como "um processo extrajudicial pacífico e voluntário, privado e confidencial, que pretende, com o apoio de um terceiro elemento neutro, imparcial e independente – o Mediador – auxiliar as partes envolvidas num conflito a alcançarem um acordo justo e mutuamente satisfatório". E acrescenta: "O objectivo geral da Mediação consiste em levar as partes a colaborarem na resolução do problema em vez de se manterem intransigentemente agarradas a posições inultrapassáveis e antagónicas" (disponível em http://www.mediadoresdeconflitos.pt/).

De um modo mais simples, o mediador norte-americano **Rudy Martin** (2002: 61) define a mediação "como uma forma (...) de resolução de conflitos, na qual uma terceira pessoa, neutra, ajuda as partes em disputa a chegar a um acordo. (...) é um processo confidencial e muito flexível que pode ser estruturado de forma a ir ao encontro das necessidades das partes e do tipo de conflito que é mediado".

Em suma: o objectivo da mediação não é eliminar definitivamente os conflitos, pois isso não seria possível, nem desejável; procura, sim, uma forma pacífica e positiva de resolvê-los, a contento de ambas as partes.

Actualmente, tendo como ponto de partida os Estados Unidos, na década de setenta, (Huggins 2002: 47) a mediação tem vindo a ser considerada, em muitos países, cada vez com mais frequência, como um valioso recurso para resolver conflitos, que envolvem

interesses contrários, em várias situações e em diferentes áreas: familiar, comunitária, penal / justiça restaurativa, empresarial / comercial, laboral, escolar e terapêutica.

Em Portugal, a partir de 2001, regista-se um interesse crescente pela mediação, tendo sido criadas várias associações vocacionadas para a resolução de conflitos, sobretudo nas áreas da família, da comunidade e da escola.

Mais recentemente, foi criado o Sistema de Mediação Laboral através de um protocolo celebrado em 5 de Maio de 2006, entre o Ministério da Justiça, as centrais sindicais (CGTP-IN e UGT) e as confederações patronais (CAP, CIP, CCP e CTP), tendo entrado em funcionamento no dia 19 de Dezembro de 2006.

No presente trabalho, abordaremos apenas a mediação escolar, nas duas modalidades: mediação pelos adultos e mediação entre pares. Distinguiremos, ainda, muito brevemente, a mediação de outros processos de resolução alternativa de conflitos, na escola, nomeadamente, a sanção escolar, a arbitragem escolar, a conciliação escolar e a negociação escolar. Numas "prevalece a decisão a partir da norma estabelecida" (sanção e arbitragem); "noutras (conciliação, mediação e negociação) prevalece a decisão a partir do diálogo entre as partes" (Munné & Mac-Crag, 2006:12-13) com, ou sem, a ajuda de um terceiro elemento, alheio ao conflito.

As mediadoras **Maria Munné** e **Pilar Mac-Crag** da Universidade de Barcelona, definem mediação escolar como "um processo de diálogo que se realiza entre as partes implicadas, com a presença de um terceiro imparcial, que não deve interferir na resolução do conflito, mas que facilita o entendimento entre as partes" (2006:13). E acrescentam: "O processo de mediação caracteriza-se por ser um processo educativo, voluntário, confidencial, colaborativo e com poder decisório para as partes" (2006:17; Jean-Pierre Bonafé-Schmitt, 2000:24-28).

- É um processo educativo, porque desenvolve competências interdisciplinares, nomeadamente: a capacidade de condução de um processo, as competências sociais, as competências e atitudes comunicativas verbais e não verbais, uma atitude negociadora, a empatia, a criatividade para imaginar soluções válidas e a responsabilidade de cumprir os compromissos assumidos.

- É um processo voluntário, em todas as suas fases; são as partes que decidem livremente recorrer à mediação e podem abandoná-la, em qualquer momento.

- A confidencialidade é um direito das partes e um dever do mediador. Segundo **Munné** & **Mac-Crag** (2006:18) "é muito importante para os adolescentes adquirirem a certeza de que a mediação é um espaço secreto, onde desejam ir e onde podem dizer o que quiserem".

- A colaboração é uma condição essencial do bom funcionamento do processo. "Mediar é exercitar a paciência" – salientam as autoras (*ibidem*). Embora cansativa para todos os intervenientes, a mediação pode ser gratificante, na medida em que o esforço é orientado no sentido de encontrar uma solução que agrade a ambas as partes.

- É às partes que cabe o poder de decisão e essa responsabilidade faz com que se mantenham activas e motivadas, durante todo o processo, se necessário, com a ajuda do mediador.

Mireia Uranga do Centro de Investigação para a Paz de Gernika (País Basco) considera a mediação "uma extensão da negociação" (negociação colaborativa). Embora semelhantes, os dois métodos diferem num ponto: na negociação não existe a presença de um terceiro elemento, facilitador do diálogo entre as partes; "ambas as partes buscam juntas uma solução que seja o mais satisfatória possível para cada uma delas", explica **Uranga** (2000:148) e acrescenta: " O primeiro passo consiste em explorar em conjunto as preocupações e as aspirações de cada uma das partes" (*ibidem*). Se não for possível resolver o conflito, nesta fase, a autora aconselha uma segunda etapa, em que os envolvidos procuram encontrar um meio de satisfazer os interesses de ambos, com um mínimo de cedências, de parte a parte. "Neste ponto – aconselha **Uranga** (2000:148) – é necessário distinguir entre posições e interesses. Posição é aquilo que cada parte reclama numa situação de conflito, o interesse é a preocupação ou desejo que lhe está subjacente". **Munné** & **Mac-Crag** (2006:14) salientam que, na negociação, "todo o poder recai no diálogo entre as partes". Se o processo for bem sucedido, "a relação ganhou em comunicação e em respeito e ambas as partes tiveram a experiência de poder resolver uma disputa de forma colaborativa e o desejo de abordar deste modo problemas futuros" – conclui **Uranga** (2000:149). Caso contrário, as partes poderão iniciar outro processo, nomeadamente, a mediação, a conciliação, ou mesmo a arbitragem.

Outro método baseado no diálogo é a conciliação. À semelhança da mediação, existe um terceiro elemento – o conciliador, "que ajuda as partes a decidir, com base nos seus interesses e necessidades" (Munné & Mac-Crag, 2006:13). A conciliação difere da

mediação na medida em que o conciliador pode propor soluções, que as partes aceitam, ou não. Neste caso, "o poder recai sobre as partes, embora a solução venha de um terceiro" (*ibidem*).

Na arbitragem, pelo contrário, embora se estabeleça diálogo entre os implicados, na presença de um terceiro – o árbitro – é este que toma as decisões, baseado nos interesses das partes e na sua autoridade e conhecimento. "o poder recai na terceira pessoa com autoridade e competência a cuja decisão ambas as partes devem submeter-se" (Munné & Mac-Crag, 2006:12).

Finalmente, uma forma ainda muito utilizada para resolver os conflitos e a violência nas escolas é a sanção escolar, entendendo-se por sanção escolar, o conjunto de penalidades que o Regulamento Interno da Escola impõe para quem não cumpre as normas estabelecidas. Não existe diálogo entre as partes, nem lhes cabe encontrar uma solução para o problema. O problema já está à partida resolvido e aos implicados só resta aceitar a solução imposta. Neste caso, o poder recai sobre a pessoa que detém a autoridade para fazer cumprir as normas (*ibidem*).

Estabelecidas, muito sucintamente, as semelhanças e diferenças entre os vários processos de fazer face aos conflitos e prevenir a violência nas escolas, procuraremos descrever, um pouco mais desenvolvidamente, o processo da mediação.

Como qualquer outro Projecto, a implementação da mediação, como meio de resolver os conflitos entre os alunos, deve seguir várias etapas, para garantir a sua eficácia.

Ferreira (2002:151-152) refere as cinco etapas, seguidas numa das escolas-piloto, que participaram no Projecto GESPOSIT, nomeadamente:

1ª - Sensibilização da Comunidade Educativa.

2ª - Formação / Informação.

3ª - Selecção, formação e apoio de mediadores.

4ª - Divulgação do Projecto, dentro e fora da Escola.

5ª - Avaliação do Projecto.

As actividades realizadas, em cada uma destas etapas, serão apresentadas na Parte II do presente trabalho.

Relativamente ao processo de mediação, os diversos autores apresentam um número variável de etapas, embora, no essencial, não se verifiquem diferenças significativas.

Munné & **Mac-Crag** (2006:32-60) descrevem um processo circular e aberto, desenvolvido em cinco etapas, que vão desde o primeiro contacto do mediador com o conflito e com as partes, até ao seu final, quer haja acordo, ou não. Muito sucintamente:

1ª Etapa – Bases da mediação. O mediador recebe as primeiras informações sobre o conflito, através das partes implicadas; em seguida, explica qual é o seu papel, como se desenrola a mediação e as normas de comportamento que todos devem cumprir: ser respeitoso, falar na sua vez, não interromper os outros, etc.

2ª Etapa – Da posição aos interesses. As autoras consideram que esta etapa "é a mais característica da mediação" (o.c., p.35). Consiste no relato do conflito, efectuado por cada uma das partes, respeitando as regras anteriormente definidas. O mediador utiliza a técnica da *escuta activa* e só intervém para sintetizar ou parafrasear os pontos fundamentais das intervenções das partes, tendo o cuidado de manter sempre a neutralidade. "Depois do mediador ter feito o resumo da exposição dos implicadas no conflito, inicia uma sessão de perguntas" abertas e fechadas, claras, viáveis e pertinentes, de modo a estabelecer a comunicação e uma relação positiva entre as partes, isto é, "para passar da posição aos interesses" (o.c., pp. 37-38). Ao longo desta etapa, as partes, com base no conhecimento e evidência do conflito, devem "transformar a história até encontrarem uma solução" (o.c., p.40).

3ª Etapa – Identificação dos pontos-chave. Com a ajuda do mediador, as partes devem identificar e centrar-se nos pontos fundamentais do conflito, a fim de tratá-los, um por um. As autoras aconselham a criação de uma agenda, com a finalidade de "oferecer elementos para a negociação e flexibilizar os pontos de vista" (o.c., p.44). Ao mediador compete, se necessário, organizar a informação relativa ao conflito, para facilitar o diálogo entre as partes.

4ª Etapa – Procura de opções de acordo. Nesta fase, as partes propõem soluções e procuram, em conjunto, chegar a um acordo, que contemple os interesses de ambas. A intervenção do mediador deve ser mínima.

5ª Etapa – O acordo. Nesta etapa, o objectivo é conduzir as partes à solução do problema e a estabelecerem um acordo, que será passado a escrito. No acordo deve constar uma cláusula que preveja a possibilidade de voltarem à mediação, no caso de surgir algum problema. **Munné** & **Mac-Crag** (o.c., p57) aconselham que seja dado um período de reflexão às partes, antes de assinarem o acordo. Depois de assinado, o acordo

deve ser sujeito a seguimentos e revisões periódicas (em regra, duas ou três), até o mediador ter a certeza de que o acordo está a ser cumprido e de que o problema deixou de existir.

Por sua vez, **Girard** & **Koch**, (1997:169-170) salientam que "embora os programas de mediação e os mediadores difiram em alguns pontos, a maioria usa uma combinação dos seguintes componentes":

- Uma sessão inicial, com os mesmos objectivos da primeira etapa descrita por **Munné** & **Mac-Crag.**

- Eleição de um mediador, ou equipa de mediadores. As partes têm a possibilidade de escolher o mediador, ou mediadores, em quem depositem maior confiança.

- Sessões conjuntas. As partes informam o mediador, ou mediadores, sobre os pontos centrais do conflito e sobre as suas necessidades, preocupações, posições e interesses.

- Sessões individuais. É semelhante à fase anterior, mas cada uma das partes, em reunião privada com o mediador, ou mediadores, fornece mais pormenores acerca as suas necessidades, preocupações, posições e interesses.

- Reuniões dos mediadores. O mediador, ou mediadores, reflectem sobre o conflito e procuram, na ausência das partes, esboçar a estratégia mais adequada para a sessão seguinte.

- Um acordo. Se as partes chegarem a acordo, o mediador, ou mediadores, sintetizam oralmente o acordo e passam-no a escrito.

A Association de Médiation de Lyon – **AMELY** – propõe quatro etapas, no processo de mediação, nomeadamente:

1ª Etapa – Encontro separado dos mediadores com o queixoso.

2ª Etapa – Encontro separado dos mediadores com o posto em causa.

3ª Etapa – Reunião conjunta dos mediadores com ambas as partes.

4ª Etapa – Acordo de mediação.

Apresentaremos, mais desenvolvidamente, no ponto **2.4.2.**, as fases do processo de mediação entre pares, propostas pela **AMELY** (http://amely.ifrance.com), uma vez que foi este o adoptado, em Portugal, pelas escolas-piloto que participaram no Projecto **GESPOSIT**.

2.3.1. A Mediação pelos Adultos

Como já foi referido, o processo de mediação implica a existência de uma pessoa imparcial e neutral – o mediador – cuja função é facilitar o restabelecimento da comunicação entre as pares em conflito, para que estas consigam identificá-lo e encontrar uma solução adequada e a contento de todos.

Neste caso, o mediador é um adulto – professor, elemento da Direcção da escola, ou psicólogo escolar. **Uranga** salienta a importância do papel do mediador, enquanto "parte neutral", pois "a mera presença do mediador neutraliza, em grande parte, os comportamentos agressivos. Outra vantagem é que testemunha os compromissos e ajuda a avaliar se são cumpridos, ou não" e, ainda, porque "a credibilidade de um testemunho neutral é normalmente maior do que a das partes em conflito". (2000:149-150). A autora refere ainda outras vantagens da presença do mediador. Por um lado, ele " é o símbolo da defesa do interesse do grupo em resolver os conflitos de forma que as boas relações perdurem e não haja perturbação na harmonia do todo"; por outro lado, o mediador "é portador de atributos que as partes em conflito assumem, quando não estão zangadas: não depreciar, escutar, procurar soluções" (o.c., p.150).

Uranga (2000:155) considera que a mediação pelos adultos é a forma mais simples de aplicar este método, pois basta dar formação ao pessoal docente e não docente, na área da mediação de conflitos entre os alunos.

À semelhança dos dois métodos que descrevemos anteriormente (o *Shared Concern method* e o *Support Group approach*), na mediação pelos adultos, a abordagem incide sobre os alunos agressores e sobre as suas vítimas, mas não procura identificar os culpados para os punir (Jean-Pierre Bonafé-Schmitt, 2000:25); acredita-se que, pela via do diálogo, se pode conduzir as partes em conflito a modificarem o seu comportamento e a encontrarem uma solução para o problema. O objectivo é chegar a um compromisso e definir regras aceites por ambas as partes, que facilitem o seu relacionamento posterior.

O processo desenvolve-se em quatro etapas.

Primeira Etapa – O mediador deverá procurar um lugar calmo e isolado, para reunir individualmente, com a vítima, a fim de se inteirar da situação. De acordo com a sua posição de neutralidade e imparcialidade, deve pedir-lhe que conte o que aconteceu, abstendo-se de formular juízos de valor, fazer comentários, ou de algum modo tomar

partido. É conveniente que, após ter ouvido a versão da vítima, lhe pergunte se tem sugestões para resolver o problema com o colega.

Segunda Etapa – Segue-se uma reunião com o agressor, que contará a sua versão dos acontecimentos. Mais uma vez, o mediador deve manter-se neutro e imparcial. É particularmente importante a forma como interroga o agressor, pois este não pode pensar que é considerado "culpado", sob pena de comprometer todo o processo. Por exemplo, em vez de perguntar: "Ontem, deste um pontapé a X, no recreio?" poderá perguntar: "Ontem, X foi agredido a pontapé, no recreio. Podes contar-me o que aconteceu?" No final, deve pedir-lhe, igualmente, sugestões para resolver o conflito.

Terceira Etapa – Na posse dos dados da ocorrência e das sugestões da vítima e do agressor, o mediador reúne com ambas as partes e, depois de recordar as declarações de cada um deles e as respectivas sugestões, conduz o diálogo de modo a ser encontrada uma solução aceite por ambas as partes. É conveniente que o acordo de mediação seja passado a escrito e assinado por todos os intervenientes. No final, o mediador marcará uma nova reunião conjunta, dentro de oito dias, para fazer o ponto da situação.

Quarta Etapa – Uma semana após a realização do acordo de mediação, o mediador fará avaliação do processo, verificando se as agressões cessaram, se recomeçaram ou se reiniciaram com novos intervenientes.

A experiência aponta para que, na maior parte dos casos, os alunos cumprem o acordo de mediação e as agressões acabam. Nas situações em que tal não acontece, devem ser tentadas e implementadas outras medidas, como participar à Direcção da escola e aos encarregados de educação dos alunos.

2.3.2. A Mediação entre Pares

A **Association de Médiation de Lyon** – **AMELY** (1994:1) define a mediação escolar como "um meio de resolver os conflitos entre os alunos". Na mediação entre pares, "os mediadores são alunos imparciais que, recorrendo a reuniões e encontros, ajudam os colegas que estão em conflito na procura de soluções" (*ibidem*). O processo é semelhante aos descritos anteriormente, com excepção do terceiro elemento, que passa a ser um aluno, ou equipa de alunos, que previamente receberam formação como mediadores (**AMELY**, 1996, 1997, 1998, 1999 e 2000).

Segundo o **Teachernet** (www.teachernet.gov.uk). "Os alunos que receberam formação como mediadores adquirem competências vitais no âmbito da comunicação, negociação, compreensão e resolução de problemas".

Por sua vez, a **AMELY** (*ibidem*) salienta que os mediadores têm o papel de ajudar os seus pares em conflito na procura de soluções. Por isso não são:

- Juizes (não tomam decisões; não aplicam penas);
- Polícias (não fazem investigação para apurar responsabilidades);
- Advogados (não defendem, não acusam, não dão conselhos).

São também estabelecidos os deveres dos mediadores (1994:1-2):

- Saber ouvir/escutar, saber comunicar,
- Ser imparcial;
- Ser paciente;
- Saber guardar sigilo;
- Ser responsável.

Os objectivos da medição entre pares são, portanto: em primeiro lugar, ajudar as partes envolvidas no conflito a identificarem o problema, que deu lhe origem e em segundo lugar, a encontrarem soluções adequadas, que conduzam a um acordo justo e satisfatório para ambas as partes.

À semelhança das anteriores, esta abordagem não procura culpabilizar qualquer uma das partes, fazer críticas, ou aplicar castigos e centra-se prioritariamente nos alunos, no reconhecimento do conflito e na busca de soluções.

Segundo o **Teachernet** (www.teachernet.gov.uk) a mediação entre pares realiza-se ao longo de cinco etapas:

Primeira Etapa – Definição problema. Ambas as partes apresentam o seu ponto de vista sobre o conflito que vai ser mediado. O aluno mediador procura clarificar os sentimentos dos implicados e procede a uma síntese, evidenciando os aspectos fundamentais, que deram origem ao conflito.

Segunda Etapa – Identificação das causas. Depois de identificados os aspectos fundamentais do conflito, estes devem ser divididos em conflituosos e não conflituosos e as conclusões registadas por escrito.

Terceira Etapa – Sugestão de soluções. As partes analisam os aspectos conflituosos, um por um e propõem e registam soluções para resolver o problema, tendo em conta as respectivas implicações.

Quarta Etapa – Negociação do acordo Mediação. As partes procuram negociar um plano de acordo e de acção. O mediador intervém para questionar acerca das soluções propostas, com o objectivo de escolher a mais adequada e que seja aceite por ambas as partes. Depois das partes chegarem a acordo, este é registado por escrito, assinado por todos os intervenientes e o processo encerra-se com um aperto de mão.

Quinta Etapa – Balanço do acordo. Numa reunião posterior, as partes voltam a reunir com o mediador, para fazerem o ponto da situação e a avaliação da implementação do acordo.

A **Association de Médiation de Lyon** (1994 :1-3) propõe, como já foi referido, um processo de mediação entre pares, que se desenrola em quatro etapas, que abordaremos, agora, mais desenvolvidamente.

- 1ª Etapa – Encontro separado dos mediadores (de preferência um rapaz e uma rapariga) com o queixoso. Este dirige-se voluntariamente à mediação e pode escolher os mediadores que lhe merecem maior confiança, através do horário afixado junto à sala de mediação. Nesta fase, os mediadores devem esforçar-se por pôr o colega à vontade e acalmá-lo, se estiver muito agitado ou nervoso. Para isso, devem acolhê-lo cordialmente, apresentar-se, descrever o papel dos mediadores, explicar como se processa a mediação e, por fim, pedir-lhe que conte o que aconteceu. Graças à aplicação das técnicas da escuta activa, os mediadores revelam respeito e interesse pelo problema; permitem que o colega se exprima livremente; ficam a saber o que realmente aconteceu; compreendem melhor a sua posição e atitude (timidez, nervosismo, medo, irritação, raiva...) e começam a antever algumas possibilidades de solução. Através de perguntas indirectas, para evitar qualquer sentimento de crítica ou de acusação, os mediadores tentam esclarecer alguns pontos menos claros do relato do queixoso; através de perguntas abertas conseguem obter o máximo possível de informações. Após a escuta, os mediadores devem assegurar-se de que compreenderam bem o problema. Para isso, resumem o desenrolar dos factos e a natureza do problema; pedem ao queixoso que confirme se o resumo da situação está correcto e relembram propostas de soluções que eventualmente tenham sido adiantadas. No final, os mediadores perguntam ao queixoso se está interessado em

encontrar-se com o posto em causa, para tentarem resolver o problema a bem. Se o queixoso aceitar, marcam uma nova reunião.

2ª Etapa – Encontro separado dos mediadores com o posto em causa. Depois de terem contactado o posto em causa e se ele aceitar, os mediadores fazem uma reunião idêntica à anterior, tendo sempre o cuidado de se manterem neutros e imparciais, para evitar que o colega se sinta criticado ou acusado. Por fim, e já conhecido os pontos de vista e a versão do posto em causa, os mediadores perguntam-lhe se quer reunir com o queixoso, para tentarem, em conjunto, resolver o problema. Se ele aceitar, realiza-se uma terceira reunião conjunta.

3ª Etapa – Reunião conjunta dos mediadores com ambas as partes. Nesta fase, os mediadores recordam o seu papel e como se desenrola a mediação. Em seguida, as partes, se estiverem dispostas a continuar com o processo, assinam um contracto em que se comprometem a respeitar as regras da mediação, nomeadamente (o.c., pp.4-5):

- Ouvir a outra parte sem interromper;
- Não brigar nem pronunciar insultos;
- Preservar a confidencialidade;
- Contribuir para a busca de uma solução para o conflito.

Depois de assinado o contracto, os mediadores procuram restabelecer o diálogo dando a palavra a cada uma das partes, favorecendo a expressão dos sentimentos e as necessidades de cada uma, para que possam, na sua vez, explicar à outra parte o seu ponto de vista. Esta é uma fase muito importante, durante a qual, os mediadores, devem manter-se neutros e imparciais, calmos e firmes, para reduzir as tensões e gerir as emoções, evitando que as partes se ataquem mutuamente e, se necessário, ajudar na busca de soluções. Para ajudarem na busca de soluções, os mediadores podem enunciar o conjunto dos pontos do conflito; definir a ordem de gravidade e de urgência de cada um delas; pedir à partes que apresentem uma solução equitativa e justa e a discutam entre si. Nos momentos de impasse, os mediadores podem relembrar as soluções já propostas, incentivar a apresentação de novas soluções e, se necessário, propor novas reuniões separadas dos mediadores com as partes.

4ª Etapa – O Acordo de mediação. Se as partes chegarem a acordo, os mediadores devem assegurar-se se que a solução encontrada é clara e precisa; se ambas as partes participaram na sua formulação e a aceitam, sem restrições. Em seguida, o acordo é

passado a escrito, lido e assinado por todos os intervenientes. O processo termina com um aperto de mão. No acordo deve estar previsto o seguimento da aplicação do acordo e a possibilidade das partes regressarem à mediação, caso haja dificuldades na sua aplicação. Todo o processo fica registado em fichas próprias e arquivado em local seguro.

Qualquer das partes pode solicitar a presença de outro elemento, escolhido por si, para controlar o processo.

Nos casos em que o processo de mediação falha e as partes não chegam a acordo, devem ser identificadas e analisadas as razões da falha e os responsáveis, mas mantendo sempre a confidencialidade.

Os mediadores reúnem periodicamente (pelo menos duas vezes por mês) com o adulto responsável pela sua formação, a fim de discutir os resultados da mediação e resolver eventuais dificuldades. Estas reuniões são igualmente confidenciais.

Apesar de ser um processo difícil de implementar e de manter em funcionamento, pois requer muita paciência e disponibilidade por parte dos adultos responsáveis pela formação inicial e contínua dos mediadores, os dados fornecidos dos pelo **Bullyonline** (www.bullyingonline.org.uk) apontam para resultados muito positivos, pois em cerca de 85% dos casos mediados por alunos, os acordos foram cumpridos, não voltando a repetir-se o conflito. Segundo o **Teachernet** (www.teachernet.gov.uk) cerca de 90 % dos processos de mediação terminaram com acordos positivos e satisfatórios não só para as partes em conflito, mas também para os professores, administradores e pais. Segundo **Bonafé-Schmitt** (2000:191) em França, os resultados da mediação entre pares apontam para resultados positivos na ordem dos 74%; em Portugal, entre 20 de Setembro de 2001 e 22 de Abril de 2002, segundo **Ferreira** (2000:150), já tinham sido resolvidos 57,5 % dos casos mediados e 42,2 % encontravam-se pendentes.

De um modo geral, apesar das dificuldades de que se reveste a sua implementação e, sobretudo, a continuidade do processo, a mediação entre pares é considerada como um método adequado de resolver os conflitos e prevenir a violência e o *bullying*, nas escolas. De acordo com o **Teachernet**, é benéfica tanto para os alunos como para os professores e para o ambiente da escola. No caso dos alunos, ajuda-os a desenvolver competências emocionais e sociais, a auto-estima e a confiança (Cowie, 1998). Os alunos que participam no processo adquirem um maior sentimento de pertença e aprendem mais acerca do impacto que as disputas têm, na comunidade. Para os professores a resolução

dos conflitos pelos alunos resulta no ganho de tempo que pode ser utilizado a ensinar e a criar um melhor relacionamento com os alunos. Por fim, a mediação entre pares contribui para melhorar o ambiente das escolas (Naylor & Cowie,1998 *in* Cowie,1998).

Apesar das vantagens, a implementação do processo nas escolas, não está isento de dificuldades. **Naylor & Cowie** (1998) citados por Cowie (1998) apontam as seguintes:

- Atitudes ambivalentes por parte do pessoal docente e discente.

- Fraca adesão, ou mesmo resistência, dos professores, "que não queriam dar poder aos alunos". (Charlton & David, 1997 *in* Cowie,1998).

- Fraca adesão, ou mesmo resistência, dos alunos do sexo masculino.

- Pouca atenção prestada ao processo pelas direcções das escolas.

- Falta de tempo, de espaços e de recursos para manter os programas em funcionamento.

Bonafé-Schmitt (2000:160-175), por sua vez, salienta as seguintes dificuldades, que se verificaram em alguns estabelecimentos de ensino:

- Fraca implicação da comunidade educativa.

- Resistência dos alunos mais velhos, que consideravam a acção dos mediadores como ingerência na sua vida privada.

- Resistência dos directores, por falta de informação em relação ao projecto.

- Resistência dos professores, devido à sobrecarga de trabalho, que a implementação do projecto implica.

- Sobrecarga de trabalho para os mediadores.

E conclui: "Desde o primeiro ano de funcionamento da instância de mediação, quer dizer, de Fevereiro a Junho de 1995, não se realizaram muitas mediações, porque foi dada liberdade aos alunos de recorrerem, ou não, à mediação. (...) E os mediadores foram pouco solicitados".

Helen Cowie (1998) aconselha:

- Todas as escolas necessitam de organizar estratégias para organizar e avaliar a eficácia dos seus sistemas de apoio entre pares.

- As escolas mistas necessitam de encontrar meios de envolver mais professores e alunos do sexo masculino e quebrar a sua resistência.

- As escolas devem apoiar e proporcionar formação adequada aos alunos que participam nos sistemas de apoio aos seus pares.

2.5. Os Círculos de Qualidade (*Improvement Teams*)

Segundo **Nogueira Ramos** (2003:20) uma das formas mais comuns de incentivar a participação do pessoal não-gestor na melhoria da produtividade de uma empresa é a criação dos círculos de qualidade.

"Os círculos de qualidade são constituídos por um grupo de pessoas da mesma área de trabalho que se reúnem regularmente para identificar, analisar e resolver problemas com técnicas apropriadas" (*ibidem*). **Cowie & Sharp** (1995: 42) salientam que os círculos de qualidade são constituídos por um pequeno número de elementos (entre cinco e doze) que procuram encontrar soluções para problemas práticos e de interesse comum.

Criados no Japão, no ano de 1962, pelo engenheiro de controle de qualidade **Kaoru Ishikawa** (1915-1989), tiveram a sua origem na indústria, considerando que até um trabalhador competente pode, em determinado momento, sentir-se desmotivado e frustrado, no seu esforço para produzir um trabalho de alta qualidade. Quando isso acontece, a empresa fica muito prejudicada, pois começa a verificar-se desinteresse pelo trabalho, absentismo, defeitos na produção, acidentes de trabalho, reclamações dos clientes, etc.

Os círculos de qualidade, devido à união dos esforços dos trabalhadores, que os integram, influenciam de modo positivo o clima da empresa, contribuindo para previr situações de desmotivação e melhorar a qualidade do trabalho e a produtividade.

Os objectivos dos círculos de qualidade, no âmbito das empresas são, portanto :

- Melhorar da qualidade dos produtos.
- Reduzir os erros na produção.
- Promover a redução de custos.
- Desenvolver métodos de trabalho mais aperfeiçoados.
- Melhorar a produtividade.

Em suma: graças à participação dos trabalhadores na gestão da empresa, diminui o fosso entre eles e a direcção; por outro lado, a potenciação da criatividade dos trabalhadores permite melhorar a produtividade.

Trata-se de um processo voluntário e circular, que permite aos intervenientes identificarem problemas, trocarem experiências, criarem soluções e apresentarem as suas ideias e proposta à direcção da empresa.

Aplicados aos estabelecimentos de ensino, os círculos de qualidade contribuem, igualmente, segundo **Cowie & Sharp** (1995: 42-43) para melhorar o ambiente das turmas e da escola e fornecem aos alunos os meios necessários para resolverem os seus conflitos. As autoras acrescentam que os alunos aprendem a criar soluções para os seus problemas e aprofundam os seus conhecimentos sobre a natureza da violência e do *bullying*. Os círculos de qualidade funcionam, ainda, como medida preventiva, na medida em que exercem pressão sobre os outros alunos.

Os círculos de qualidade contribuem também para a aquisição e para o desenvolvimento de várias competências nos alunos, nomeadamente, as capacidades de trabalhar em colaboração com outros alunos; de expressar as suas opiniões de forma clara; de registar e manter os registos dos encontros; de identificar e hierarquizar os problemas que tiveram que enfrentar; de investigar a sua extensão, causas e efeitos; de analisar os dados recolhidos; de avaliar vantagens e desvantagens; de criar, propor soluções e defendê-las. (Cowie & Sharp, 1995: 45; Thompson *et al*., 2003: 132).

Um aspecto importante, que contribui para o sucesso desta abordagem é a sua natureza participativa. Os alunos apreendem a trabalhar de forma cooperativa com os seus pares e "as soluções que, entretanto, encontram para os problemas podem ser implementadas em toda a escola" (Thompson *et al*.,2003: 131).

Segundo **Cowie & Sharp** (1995: 45) os círculos de qualidade passam por cinco etapas, que descrevemos muito sucintamente:

- 1ª Etapa - Identificar o problema, ou problemas. No caso de se verificarem vários problemas, os elementos do círculo devem chegar a acordo sobre a importância relativa de cada um deles, estabelecer prioridades e decidir qual deve ser tratado, em primeiro lugar.

- 2ª Etapa - Análise do problema. Os elementos do círculo discutem acerca do problema e tentam identificar as suas causas. Para adquirirem um conhecimento mais aprofundados acerca do problema, poderão realizar uma pesquisa e recolha de informação (inquéritos, entrevistas, observação directa, etc.).

- 3ª Etapa – Criação de soluções para a resolução do problema. Depois de estarem na posse de todos os elementos que lhes permitem conhecer bem o problema, os alunos deverão discuti-lo, a fim de identificarem o ponto de partida para a sua solução e elaborarem um plano de actuação, a ser implementado a curto prazo.

- 4ª Etapa - Apresentação das soluções acordadas pelo círculo aos professores ou à direcção da escola.

- 5ª Etapa - Revisão e implementação das soluções. Segue-se a avaliação intermédia do processo, devendo existir *feedback*, de modo a serem introduzidas as alterações necessárias.

Para que o trabalho dos círculos de qualidade possa ser eficaz, é necessário que toda a comunidade educativa, nomeadamente os professores e direcção da escola, se envolvam no processo. Os adultos devem transferir algumas responsabilidades e competências para os alunos, acreditando que estes podem, por si só (embora com a supervisão dos adultos) descobrir soluções para os problemas que perturbam as escolas. (Cowie, 1998 ; Thompson *et al*., 2003: 131).

2.6. A Vigilância Escolar (*SchoolWatch*)

Segundo o http://skoolwatch.tripod.com, a *SchoolWatch* é uma iniciativa conjunta das forças policiais, das escolas e da comunidade envolvente, com o objectivo geral de melhorar o ambiente das escolas, travando uma crescente onda de violência, que se materializa, nomeadamente, em manifestações de atitudes anti-sociais, como roubos, furtos, vandalismo, *bullying* e racismo.

Esta iniciativa surgiu, no Reino Unido (País de Gales), por iniciativa das forças policiais (www.DfEs.gov.uk; www.teachernet.gov.uk; www.bullyingonline.org.uk) e já foi adoptada por mais de cem escolas, no País de Gales e também noutros países da Europa, Estados Unidos e Austrália.

Segundo **Cowie** & **Smith** (2002:260) "Ela permite que os alunos melhorem o ambiente no qual vivem, assumindo responsabilidade pelo seu comportamento e pelos seus próprios actos ".

Ainda de acordo com os mesmos autores, o programa é operacionalizado em cinco etapas, nomeadamente:

- 1ª Etapa – Com o apoio da polícia e de um professor da escola, designado para o efeito, os alunos elegem um Comité de Organização.

- 2ª Etapa – O Comité discute, cria e propõe diversas actividades, tais como uma "*bullying box*", onde os alunos vítimas de violência, ou de *bullying*, poderão depositar as suas queixas, com segurança; grupos encarregados de vigiar o pátio de recreio para

assegurar o bem-estar de todos os outros alunos; projectar um jardim da amizade; criar áreas de preservação; desenvolver projectos comunitários, etc. Segundo **Mellor** (1997: 15-16), as "*bullying boxes*" são um método simples dos alunos denunciarem as agressões de que foram vítimas, ou outros problemas. O êxito, ou fracasso, desta estratégia depende do destino dado às cartas dos alunos.

- 3ª Etapa – Implementação e Intercâmbio com outras escolas. O Comité toma as medidas necessárias para implementar as actividades propostas e divulga-as a outras escolas. Este envolvimento entre estabelecimentos de ensino, fomenta a criação de redes de amizade e troca de ideias e de experiências.

- 4ª Etapa – Divulgação. O Comité promove uma exposição anual, aberta à comunidade. Poderão ser distribuídos prémios e diplomas.

- 5ª Etapa – Avaliação do projecto.

Segundo **Warton** & **Barry** (1999), *in* **Cowie** & **Smith** (2002:261), quando comparadas com as escolas que não participaram no *Schoolwatch*, aquelas registaram uma acentuada diminuição dos casos de *bullying* e, graças ao sentimento de pertença em relação ao programa, os alunos sentem-se mais seguros, felizes e valorizados.

Os pais também são encorajados a participar, de várias maneiras, nas iniciativas de combate ao *bullying* e à violência. Alguns, na qualidade de membros do conselho escolar e da associação de pais, ajudam na elaboração de normas.

De acordo com **Mellor** (1993), *in* **Cowie** & **Smith** (2002:261), têm sido bastante fomentada a realização de reuniões e *workshops* para os pais dos alunos, em que participam, frequentemente, muitos dos responsáveis por programas de formação, que trabalham junto às equipes das escolas. No que respeita à disponibilização de materiais de apoio à informação/formação dos pais, segundo **Mellor** (1993), *in* **Cowie** & **Smith** (2002:261), também se regista um apoio razoável, como por exemplo, o pacote de *Stratchclyde*, que contém materiais especialmente concebidos para serem usados em *workshops* para pais de alunos.

No entanto, **Cowie** & **Smith** (*ibidem*) assinalam uma falha no Programa: "O número e a natureza das chamadas telefónicas recebidas pelo Chefe de Desenvolvimento Nacional, partindo de pais de alunos, indica que nem sempre é fácil encontrar a pessoa certa a quem contactar, nos casos em que uma criança esteja a ser vítima de intimidação".

Em suma: A *SchoolWatch* é mais uma iniciativa de combate ao *bullying* e à violência centrada nos alunos, a quem é pedida uma intervenção directa e criativa na resolução dos problemas da sua escola, embora com o apoio dos adultos e, idealmente, de toda a comunidade envolvente.

2.7. A intervenção nos recreios (*Playground Improvement*)

Como já foi referido, no ponto 3.2 do Capítulo II, os actos de violência, em geral e de *bullying*, em particular, podem ocorrer em qualquer contexto onde se verifiquem interacções entre seres humanos; mas as escolas são, como salienta **Olweus** (2005:21), o local em que ocorrem com mais frequência.

Em contexto escolar, uma grande parte dos estudos realizados aponta o recreio, os campos de jogos e outros espaços exteriores como os de maior risco para os alunos (Pepler *et al*., 1998; Pereira**,** 1997, 2004, 2005; Pepler & Craig, 2000).

Segundo **Pereira** (1997: 133) o conceito de recreio é usado com um duplo significado: "para identificar um espaço de actividade livre, onde a criança pode correr, saltar, jogar, lanchar, conversar e outras vezes é usada como tempo, período de paragem das actividades curriculares, ou seja, o tempo que medeia entre duas aulas." E acrescenta: "podemos ainda descrever o recreio como um espaço físico com equipamentos lúdicos ou desportivos, com determinada disposição no espaço, com áreas ajardinadas, árvores e com barreiras que visam separar o espaço da escola do espaço exterior" (o.c., p. 134).

A mesma autora (2005:7) salienta a importância dos recreios como fonte de diversas aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento das competências sociais e ao auto-conhecimento das crianças e dos adolescentes, nomeadamente: a tomada de decisões, o respeito pelo outro e pelas regras do comportamento em interacção, a empatia, a aceitação das diferenças individuais, a compreensão de que a vitória e a derrota são situações comuns do dia a dia e que têm uma importância relativa. Para que os recreios, enquanto espaços físicos, possam cumprir a sua função, devem ter dimensões adequadas, estar limpos, serem agradáveis, bem cuidados, bem equipados e organizados de modo a oferecerem aos alunos a possibilidade de realizarem uma gama variada de actividades (não apenas desportivas).

No entanto, segundo **Pereira** *et al*. (2002) citadas por **Pereira** (2005:6) a realidade é, frequentemente, muito diferente: "Os recreios são áreas algo desvalorizadas, de

pequenas dimensões, de oferta reduzida quanto às oportunidades que oferecem de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza". Associam a ausência destas características dos recreios à ocorrência de comportamentos de *bullying* e aconselham: "É necessário reinventar os recreios das escolas para prevenir o *bullying*: repensar a supervisão e o acesso a equipamentos móveis" (*ibidem*).

Também **Catherine Higgins** (1995:133-134 e 136) reconhece o elevado potencial dos recreios como recursos lúdicos e pedagógicos; recorda que a investigação tem demonstrado "uma forte correlação entre o *bullying* e espaços de recreios pobres" e acrescenta que "um espaço de recreio pobre" implica "falta de diversidade e de estímulo e oferece escassos cenários para o desenvolvimento de actividades educacionais, sociais, físicas e criativas."

Na mesma linha, **Ana Cabrita** (2005: 33) salienta o "valor potencial dos recreios" e acrescenta que "para se conseguir melhorar a qualidade dos espaços de recreio, será importante ponderar na reduzida hospitalidade ambiental destes locais e ter em conta as possibilidades de acção, conforto estético, aventura, sociabilização e vegetação."

Higgins (1995:136) refere uma outra característica dos recreios, que não só favorece a prática de actos violentos, como dificulta a supervisão por parte dos adultos: a sobrelotação dos espaços. No meio da confusão, os *bullies* podem agir impunemente, pois dificilmente serão detectados e/ou identificados. A autora aponta, ainda, o campo de jogos como um espaço particularmente propício a situações de intimidação, marginalização e exclusão, quando os alunos mais velhos e mais fortes, expulsam do campo os mais pequeno e mais fracos, não os deixando jogar.

De facto, outros investigadores, como **Boulton** (1995:103); **Cowie** (1998); **Pepler & Craig** (2000: 10); **Thompson** *et al*. (2003:134) confirmam que, devido às características de muitos desses espaços e ao elevado número de alunos que os frequentam, em simultâneo, durante os intervalos, torna-se difícil aos adultos responsáveis vigiarem todos os comportamentos e intervirem atempadamente.

Por sua vez, **Marques**, **Neto** & **Pereira** (2001) citados por **Pereira** (2005: 6) "verificaram a importância de equipamentos móveis de jogo e da presença de supervisores nos recreios na prevenção do *bullying*".

Em suma: escassez ou deficiente organização dos espaços; carência de recursos e equipamentos pedagógicos e lúdicos, sobrelotação das escolas e insuficiente vigilância

por parte dos adultos parecem ser, segundo os autores referidos, as principais causas da violência, que ocorre nos recreios, impedindo-os de cumprir a sua função formativa e socializadora.

Os diferentes autores apontam soluções, algumas já experimentadas, no âmbito da implementação de projectos anti-*bullying*. **Olweus** (2005:73) considera que os comportamentos violentos dos alunos tendem a aumentar, quando estão ociosos, em consequência do aborrecimento. Por isso, o **OBPP** prevê que o pátio do recreio seja bem planeado e equipado de modo a tornar-se mais atractivo, tanto para os alunos, como para os adultos que os vigiam, incentivando-os, desse modo, a participarem em actividades positivas.

Por sua vez, **Higgins** (1995: 136) aconselha a criação de espaços "ricos, diversificados, flexíveis e multifuncionais", coloridos e bem decorados, mas tendo em conta a segurança e a sua fácil manutenção.

Thompson *et al*. (2003:137) consideram que o espaço de recreio deve encontrar-se dividido em zonas destinadas ao desenvolvimento de actividades diversificadas. A divisão dos espaços pode ser conseguida através de redes, ou sebes.

Embora importante, a criação de espaços agradáveis e bem equipados, nos recreios, não é suficiente para inibir a violência; os autores salientam a necessidade de uma vigilância eficaz por parte dos adultos, embora reconheçam que, por vezes, não é fácil consegui-lo (Thompson *et al*., 2003:136). **Boulton**, por seu lado, mostra-se céptica em relação à eficácia dessa vigilância, pois os alunos conseguem iludir a vigilância dos adultos, por muito forte que seja (1995: 103). No sentido de ultrapassar tanto quanto possível o problema, a autora sugere um conjunto de medidas muito simples, algumas das quais inspiradas no ***Shefield Bullying Project*** do DFE (Reino Unido).

As medidas preconizadas por **Boulton**, passam pela formação profissional e a valorização do papel dos vigilantes (em Portugal, auxiliares da acção educativa) por parte da Direcção da escola. Essa valorização deve ser transmitida claramente aos alunos e também aos professores, a fim de melhorar a relação entre todas as partes e a comunicação entre os professores e o pessoal auxiliar, de modo a conseguir coerência nas atitudes de ambos os grupos, face a comportamentos violentos, ou de *bullying*, por parte dos alunos (o.c., 106).

Por sua vez, **Thompson** *et al*. (2003:135) salientam que a vigilância efectiva do espaço do recreio passa pelo estabelecimento de regras de comportamento, claras e coerentes e pela formação dos vigilantes "no domínio das técnicas que permitem identificar comportamentos desviantes."

Por outro lado, **Thompson** *et al*. (2003: 135-136) salientam a necessidade de conseguir uma comunicação eficaz entre os vigilantes, os professores e a direcção, a quem compete fazer cumprir a política disciplinar da escola. Na mesma linha de **Boulton**, **Thompson** e os seus colaboradores enfatizam a importância do reconhecimento que toda a escola deve manifestar em relação ao trabalho dos vigilantes, conferindo-lhes, assim, a autoridade necessária ao exercício das suas funções, pois sem a autoridade que lhe é conferida pelo reconhecimento, não poderão atingir os objectivos, que se propõem.

Em Portugal, embora se verifique uma estreita vigilâncias dos recreios, nas escolas pré-primárias e no 1º ciclo do ensino básico, esta tende a diminuir, a partir do 2º ciclo, ficando, muitas vezes, os alunos entregues a si próprios, à hora do almoço e depois de terminadas as actividades lectivas, enquanto esperam pelo transporte escolar.

Beatriz Pereira (2002, 2005:7-9) sugere várias medidas de intervenção nos recreios, a dois níveis, nomeadamente: medidas a longo prazo e medidas a curto prazo.

- Medidas a longo prazo: formação inicial dos professores; arquitectura e qualificação dos recreios exteriores.

- Medidas a curto prazo: projecto educativo e regulamento disciplinar; sensibilização e formação dos docentes, funcionários, pais ou encarregados de educação; melhoramento dos recreios; oferta de desporto escolar e outras actividades de ocupação de tempos livres.

A primeira medida a longo prazo diz respeito à formação inicial de educadores de infância e professores do 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário, que deve passar a incluir, no currículo dos cursos, disciplinas orientadas para a prevenção e controlo da indisciplina e violência. Esta medida destina-se a colmatar uma falha na formação inicial dos docentes, que se revela na dificuldade sentida por muitos em lidar, de forma adequada, com situações de indisciplina e violência por parte dos alunos.

Quanto às medidas a curto prazo, a autora refere, em primeiro lugar, o projecto educativo da escola, que deve conter as políticas globais, definidas de forma simples e clara, de modo a envolver toda a comunidade educativa. Por sua vez, o "regulamento

disciplinar" deve conter as normas do comportamento esperado de todos os elementos da comunidade educativa e as respectivas sanções por incumprimento. E salienta que para prevenir a violência "é indispensável os docentes adoptarem medidas concertadas". Nesse sentido, a escola deve promover acções de sensibilização e de formação pontuais ou contínuas, destinadas aos conselhos executivos e directores de escola, directores de turma, outros professores, funcionários e pais ou encarregados de educação. Em complemento, deve ser fomentado um clima de diálogo e partilha de experiências entre os professores.

Em relação à segunda medida a curto prazo, os recreios podem ser melhorados, através de várias acções tais como: diversificar a oferta dos espaços de recreio através da reorganização de diferentes áreas e equipá-las para o efeito; proporcionar acessibilidade a equipamentos móveis, que facilitem o jogo; supervisionar o recreio; oferecer actividades nos tempos de paragem lectiva, destinadas a criar "centros de interesse" para os alunos que não podem ser acompanhados pelos pais, durante o dia. Com o apoio dos pais, e dos clubes locais, poderia promover experiências positivas para a criança, como natação, vela, canoagem, orientação, montanhismo, cicloturismo, etc (o.c., 9).

E a autora conclui:

> "O Ministério da Educação pode solicitar o diagnóstico do problema a nível nacional, pode dar maior autoridade aos docentes, pode elaborar um regulamento disciplinar, pode produzir textos ou vídeos de apoio aos docentes sobre esta matéria, pode definir regras relativas aos recreios das escolas no sentido de valorizar estes espaços ou pode pedir às escolas que façam o diagnóstico da sua realidade e apontem as soluções. Para um conjunto de escolas onde estes problemas são mais graves, a colaboração de especialistas com as escolas irá permitir definir os níveis de intervenção.
>
> É da articulação entre as práticas das escolas e a investigação que se espera as soluções mais adequadas" (o.c., p. 9)

2.8. Os Tribunais de *Bullying* (*Bully Court /School Tribunal*)

Segundo **Smith**, **Ananiadou** & **Cowie** (2003), o *School Tribunal* ou *Bully Court* destina-se a "julgar" alunos envolvidos em ocorrências de *bullying*, por intermédio de um grupo de colegas, eleitos com essa finalidade. Os *Bully Courts* prevêem a existência de um conselho constituído pelos alunos eleitos e por um professor, que preside, e funcionam regularmente, podendo "julgar" vários casos. Os casos de *bullying*, que vão a

julgamento, chegam ao conhecimento do "tribunal", através das denúncias colocadas na "*bully box*" (Mahdavi & Smith, 2002: 331).

Mahdavi & **Smith** (2002: 330) salientam que a função do *School Tribunal* ou *Bully Court* é apurar se a alegada agressão, de facto, aconteceu; se se trata de um comportamento de *bullying* e, em caso afirmativo, qual a sanção mais adequada a aplicar ao implicado, ou implicados. Os alunos encarregados de "julgar" o caso devem ser muito cuidadosos ao analisar as provas, pois pode tratar-se de uma acusação falsa; nesse caso, tal como acontece nos tribunais civis, as falsas acusações implicam a aplicação de medidas punitivas ao responsável.

As sessões do "tribunal" têm lugar numa sala de aula, em que o mobiliário é disposto de forma a assemelhar-se a um cenário real. A sessão começa com a leitura da denúncia, em voz alta, pela vítima. Acabada a leitura, o conselho coloca-lhe algumas questões, para esclarecer os pontos que possam suscitar dúvidas. Se depois de interrogar a vítima, o "tribunal" ainda tiver dúvidas, poderá chamar, individualmente, as testemunhas do incidente (Mahdavi & Smith, 2002: 332). Em seguida, perante o "tribunal", o presumível agressor explica ao conselho os motivos por que assumiu determinados comportamentos; o conselho, por seu lado, apresenta as razões por que considera esses comportamentos inaceitáveis.

O *Scottish Council for Research in Education* (1992:10) salienta que o objectivo do *Bully Court* é mostrar claramente aos *bullies*, que toda a comunidade educativa - e não só os adultos - repudia os seus comportamentos violentos.

No caso de ficar provada a ocorrência e natureza das agressões, o conselho decide as sanções a aplicar. Estas podem consistir numa advertência pública, ou na privação de certas regalias, como por exemplo, o direito ao intervalo. Nos casos mais graves, o conselho pode propor à Direcção da escola a suspensão do aluno, porque só a Direcção pode aplicar essa pena.

Smith, **Ananiadou** & **Cowie** (2003) avançam alguns dados, que revelam a eficácia desta abordagem ao problema do bullying e da violência, nas escolas:

- No Canadá, um *Bully Court*, a funcionar numa escola para crianças desajustadas, contribuiu para a redução do *bullying* e melhoria dos resultados.

- No Reino Unido, desde que, em 1990, o *UK Charity Kidscape* começou a apoiar os *Bully Courts*, oito escolas afirmaram ter registado uma redução das ocorrências de

bullying de 70% para 6%. No entanto, não foi possível verificar estes resultados (Smith & Sharp, 1994).

- No Reino Unido, um estudo de caso realizado numa escola secundária onde havia sido implementado *School Tribunal* em conjunto com um programa de aconselhamento entre pares, revelou resultados positivos. (Mahdavi & Smith 2002;23:327–41).

Apesar dos resultados, o *School Tribunal* ou *Bully Court* é uma abordagem pouco pacífica. Como salienta **Mellor** (1997: 16): "o facto de colocarmos jovens a julgar os seus pares e a tomarem decisões punitivas sobre os comportamentos negativos" tem suscitado alguma controvérsia entre os professores.

Mahdavi & **Smith** (2002: 329), de acordo com **Pitfield** (1992), contrapõem que a reacção dos professores, é em grande parte devida ao facto de considerarem que os *bully courts* são estritamente punitivos e uma forma de agredir os agressores. Os alunos, pelo contrário, são francamente a favor, pois consideram que um potencial agressor poderá desistir dos seus intentos, com receio de ir a "tribunal".

Outra crítica aos *School Tribunal* é a possibilidade dos alunos poderem abusar do poder que lhes é conferido e utilizá-lo, por exemplo, para prejudicar os colegas de quem não gostam. **Mahdavi & Smith** (*ibidem*) concordam que existe essa possibilidade, mas que o risco "poderá ser reduzido, ou mesmo eliminado, com a intervenção de um adulto, que deverá sempre autorizar qualquer decisão do *School Tribunal* ".

Mahdavi & Smith (2002: 329) consideram esta abordagem particularmente adequada, pois dá poder aos alunos e visibilidade ao seu contributo para a resolução dos problemas da escola. Permite, além disso, que "seja assumida uma postura por parte dos alunos de que vale a pena denunciar este tipo ocorrências."

3. Síntese Conclusiva

Nas últimas décadas, a violência nas escolas - e o *bullying* em particular - sobretudo após o relevo que lhes tem sido dado pelos meios de comunicação social, tornaram-se uma preocupação e tema de debates, não só para os que se encontram directamente implicados, mas também a nível das instâncias governamentais e da sociedade em geral; simultaneamente, têm sido objecto de numerosas investigações, estudos, projectos, programas e planos de intervenção, em muitos países do mundo, com o objectivo de reduzir a sua incidência.

Procurámos fazer uma revisão de algumas dessas medidas de intervenção, a nível das escolas, nomeadamente, o Método de Preocupações Partilhadas (*Shared Concern method* – SCm) de Anatol Pikas (Suécia); o Método do Grupo de Apoio (*Support Group approach*) de Barbara Maines e George Robinson (Reino Unido); o Círculos de Amigos (*Befriending*) de Chad Varah (Reino Unido); a Mediação de Conflitos; os Círculos de Qualidade (*Improvement Teams*) de Kaoru Ishikawa (Japão); a Vigilância Escolar (*SchoolWatch*) da iniciativa das forças policiais (País de Gales); A intervenção nos recreios (*Playground Improvement*); os Tribunais de *Bullying* (*Bully Court /School Tribunal*).

Muitas destas medidas não tiveram a sua origem nas escolas; foram adaptadas de outras áreas, como o Direito, a Indústria, o Serviço Social, a Segurança Pública, onde já haviam aplicadas com sucesso.

Descrevemos, igualmente, alguns Programas e Projectos de intervenção e combate à violência e ao *bullying* nas Escolas, nomeadamente, o Programa de Dan Olweus (Noruega e Suécia); o *Shefield Bullying Project* de Sharp & Smith (Reino Unido); O Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes - "Programa Bullying" da ABRAPIA (Brasil); o Programa Escola Segura (Portugal) e o Projeto GESPOSIT (Europa). Fizemos, ainda referência aos Projectos SAVE de Rosario Ortega e Maria José Lera (Sevilha) e "Educar para a Paz" de Cleo Fante (Estado de São Paulo).

Para além de objectivos comuns: investigar, diagnosticar, compreender, intervir, avaliar, reformular, todos estes projectos, programas e medidas têm outros pontos comuns, que consideramos oportuno recordar, nomeadamente:

- Todos reconhecem que violência e o *bullying* são problemas complexos e atingiram tais dimensões, que não podem ser resolvidos apenas por uma pessoa, grupo, ou instituição; exigem cooperação de toda a comunidade e a tomada de medidas, a nível nacional e mesmo internacional, no que concerne à partilha de informações e experiências.

- Sensibilização, informação, formação e responsabilização de todos são as palavras-chave para a implementação de qualquer programa e têm como objectivo, a curto prazo, uma mudança das mentalidades e o esclarecimento dos mitos que, ainda hoje, envolvem a violência infantil/juvenil.

- É importante incentivar a denúncia das ocorrências, que muitas vezes, são mantidas em silêncio, tanto pelos alunos, como pelos professores e até pelas direcções das escolas.

- O processo de combate à violência e ao *bullying* devem ser liderado pelos próprios alunos, após receberem formação nesse sentido e com a supervisão e apoio dos adultos.

- São processos circulares, dinâmicos, sujeitos a avaliações e reformulações periódicas.

Quanto ao sucesso da aplicação das medidas, programas, projectos e planos de intervenção contra a violência nas escolas, através dos dados a que tivemos acesso, podemos concluir que, embora variáveis, apresentam resultados positivos, com excepção de alguns casos pontuais em que não foi possível implementá-los. Não possuímos, no entanto, uma visão de conjunto, uma vez não temos conhecimento da existência de trabalhos que avaliem e comparem os estudos já realizados, assim como a viabilidade da sua aplicação, no futuro.

A Parte II do presente trabalho contém o relatório dos estudos de caso, realizados em duas escolas do 2º e do 3º ciclos do ensino básico, que designámos por **Escola da Bela Vista** e **Escola do Rio Grande**, localizadas no mesmo concelho da Região do Oeste.

Com base na observação, mas sobretudo dando voz às pessoas, procurámos saber como é o clima das escolas, como dão resposta a eventuais conflitos, a problemas de indisciplina e violência e quais os resultados conseguidos com as estratégias aplicadas.

.

1. O Estudo Exploratório

1.1. Primeira Fase do Estudo Exploratório

Como já foi referido, no Capítulo I da Parte I o trabalho de investigação que realizámos teve a sua origem na participação da Escola Básica 2, que designámos por Escola da Bela Vista, como escola-piloto, no projecto GESPOSIT, entre Setembro de 2000 e Agosto de 2001.

Na sequência dessa participação, foi implementada, no referido estabelecimento de ensino, a Mediação entre Pares, com o objectivo de fornecer aos alunos uma técnica de resolução de conflitos, alternativa às agressões verbais e físicas e aos pedidos de intervenção dos adultos, dependendo a resolução do conflito do diálogo entre as partes, embora com a ajuda de um terceiro imparcial, cujo papel é essencialmente o de facilitar a comunicação (Girard & Koch, 1997; **AMELY**, 1996, 1997, 1998, 1999 e 2000; Bonafé-Schmitt, 1999, 2000; Uranga, 2000: Martin, 2002; Munné & Mac-Cragh, 2006).

A generalidade dos investigadores, que têm estudado o fenómeno da violência nas escolas e também os que propuseram e implementaram programas destinados a combater o problema, chamam a atenção para a necessidade de envolver toda a comunidade, através de acções de sensibilização e formação (o "Bullying Prevention Program" de Dan Olweus, 1983 e seguintes; *The Shefield Bullying Project* de Sharp & Smith, 1991; Mellor, 1997; Pereira, 1997; o Projecto SAVE de Ortega & Lera, 2000; o Projecto Gesposit, 2000 e 2001; o "Programa Bullying" da ABRAPIA, 2002; Yoon & Kerber, 2003; Thompson *et al*., 2003; o Programa "Educar para a Paz" de Cleo Fante, 2002 e 2003; Lopes Neto, 2004; O Programa Escola Segura, 2005; O "Shaping Safer Schools", 2005 e 2007).

Nesse sentido, durante o ano lectivo de 2000/2001 e nos seguintes, foram realizadas várias actividades de sensibilização da comunidade educativa, formação de professores (três Círculos de Estudo) de auxiliares da acção educativa (três Cursos Socioprofissionais) e de um número variável de alunos voluntários, de ambos os sexos, que após terem recebido formação, exerceram funções como mediadores e mediadoras, geralmente durante dois anos lectivos.

A Mediação Escolar suscitou bastante interesse na comunidade educativa, o que se traduziu numa elevada afluência de professores e professoras do Agrupamento aos Cír-

culos de Estudo sobre “Mediação na Gestão de Conflitos” e também das auxiliares da acção educativa aos Cursos Socioprofissionais, em que foi abordado o mesmo tema.

Quanto aos alunos, após o primeiro ano de funcionamento do projecto, com dezasseis mediadores e mediadoras (quatro rapazes e doze raparigas) registou-se um elevado número de inscrições de candidatos, que desejavam receber formação. No segundo ano, em 2001/2002, por exemplo, candidataram-se sessenta alunos e foram seleccionados quarenta e três, doze do 5º ano e trinta e um do 6º ano. Dos sete mediadores e mediadoras do 5º ano, que haviam exercido funções no ano lectivo de 2000/2001, apenas uma rapariga desistiu, em 2001/2002; no mesmo ano, desistiram três rapazes do 6º ano.

Durante o Círculo de Estudos que dinamizámos, ao longo do ano lectivo de 2001/ 2002, como ponto de partida do trabalho que iríamos realizar, colocámos três questões:

- Quais as percepções dos diferentes “actores” (alunos, professores e funcionários) acerca do “clima” da escola?

- Como actuam, habitualmente, os diferentes “actores” em situações de conflito, indisciplina, ou violência, caso existam?

- Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência consideram mais adequados?

A fim de encontrar algumas respostas para estas questões, demos início a um estudo exploratório, que decorreu entre Novembro de 2001 e Julho de 2002, o qual se encontra em anexo ao presente trabalho, com a designação de Anexo 1.

O referido estudo foi desenvolvido ao longo do ano, em três fases, correspondendo cada uma delas a um dos três períodos lectivos.

Na primeira fase, em que foi realizada uma sondagem de opiniões, com o objectivo de encontrar algumas respostas para a primeira questão relativa ao “clima” da escola, participaram 371 alunos do 5º e do 6º anos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, o que correspondia a 95,6% do universo dos alunos da escola; 12 auxiliares da acção educativa (70,6%) e uma percentagem muito reduzida de docentes (13,3%) todos do sexo feminino.

Nesta fase e depois de analisadas as respostas à sondagem, concluímos que:

Relativamente à primeira questão: “Há violência na tua / sua escola (muita, pouca, alguma, nenhuma) ?"

- Os diferentes intervenientes (crianças e adultos), na sua maioria, haviam percepcionado a ocorrência de **situações de alguma violência**, com percentagens aproximadas, nomeadamente: alunos – 57,7% (50,9% do sexo masculino e 68,5% do sexo feminino); auxiliares – 66,6% e professoras – 63,6%.

- Tendo em conta que 22,6% dos alunos e alunas consideravam haver **muita violência** na escola, a percentagem dos discentes que percepcionaram **muita/alguma violência** era de cerca de 80%, muito semelhante às apresentadas por alguns estudos que referimos na Parte I do presente trabalho (Mora-Merchán & Ortega, 1995 – 90%; Salmivall *et al*, 1996, *in* Cowie, 1998 – 87%; Pepler & Craig, 2000 – 80% a 90%; Carvalhosa *et al*., 2001 – 83,6%, ABRAPIA, 2002 - 80%).

- 28,3% dos alunos mais novos (do 5º ano) percepcionaram **muita violência**, contra 17,8% do 6º ano. Neste caso, embora se verificasse uma certa homogeneidade entre os sexos, em ambos os anos de escolaridade, o "mais queixoso" era o sexo masculino, o que coincide com os resultados de outros estudos nacionais e internacionais, que apontam para um maior envolvimento dos rapazes em situações de violência, sendo os mais novos, frequentemente, as vítimas. (Whitney & Smith, 1993; Askew, 1993; Olweus, 1991, Siann, Callaghan, Glissov, Lockhart e Rawson, 1994, Rigby, 1994, *in* Leckie, 1997; Vale & Costa**,** 1998; Amado, 1998; Matos, 1006 e 1998; Pepler & Craig, 2000; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Pereira & Pinto, 2001; Amado & Freire, 2002; Cleo Fante, 2000 a 2004; Thompson *et al.*, 2003; Seixas, 2004 e 2005, entre outros).

Quanto à segunda questão: "Que tipos de violência há na tua /sua escola ?

- Os tipos de violência mais referidos pelos alunos e alunas (embora a ordem de frequência variasse conforme o sexo e o ano de escolaridade) foram, de acordo com a maior parte dos estudos nacionais e internacionais, que referimos: agressões verbais e físicas, ameaças, roubos e vandalismo (Olweus, 2005; Whitney & Smith, 1993; Mellor, 1997; Programa Escola Segura: GNR, 2001 a 2006; Programa Escola Segura: PSP, 2006; Vale & Costa, 1994, 1998; Carvalhosa *et al*., 2000, 2001, 2005; Fuensanta Ramirez, 2001; Pereira & Pinto, 2001; Veiga, 1999, 2001; Amado & Freire, 2002, Hayden & Blaya, 2000; Cerezo Ramirez (2001); Ortega, 2002; Funk, 2002; Artinopoulou, 2002; Beane, 2006; Prados & Fernández, 2007).

- Verificou-se uma maior sensibilidade às agressões físicas (murros e empurrões) por parte dos rapazes do 5º ano. Os alunos do 6º ano e as raparigas do 5º e do 6º ano,

embora se tivessem referido, igualmente, às agressões físicas, pareciam mais sensíveis às agressões verbais.

- Na opinião das auxiliares da acção educativa os principais tipos de violência eram as agressões físicas (empurrões, pontapés e murros) seguindo-se as agressões verbais e o vandalismo.

- As auxiliares da acção educativa atribuíram a responsabilidade pelos comportamentos violentos dos alunos às respectivas famílias e à permissividade do órgão de gestão da escola (Olweus, 2005; Pepler & Craig, 2000; Beane, 2006).

- As auxiliares da acção educativa acrescentaram, ainda, que os implicados em actos violentos eram quase sempre do mesmo sexo e da mesma idade. Por vezes, o agressor era mais velho do que o agredido. (Olweus, 2005; Whitney & Smith, 1993; Mellor, 1997; Vale & Costa, 1998; ; Pepler & Craig, 2000; Fuensanta Ramirez, 2001; Amado & Freire, 2002; Thompson *et al*., 2003; Prados & Fernández, 2007, entre outros).

- Em relação às docentes, todas apontaram como principais tipos de violência: os insultos / uso de palavrões; algumas referiram os empurrões nas filas do refeitório e no bufete (73,4%) e a falta de respeito para com os adultos (62,5%).

- 32,7% das professoras afirmaram que muitas das agressões não passavam de "brincadeiras sem importância, próprias das crianças deste nível etário". Vários autores que referimos anteriormente, chamam a atenção para o perigo que representa a tendência que muitos educadores manifestam para minimizar o fenómeno da violência, entre as crianças e os jovens, considerando-o uma "brincadeira" natural nestas idades. (Mellor, 1997; Hamilton Community Foundation, s/data; Matos *et al*., 1998 a 2002; Lopes Neto, 2004; Lauro Monteiro, s/data; Santos Freitas**,** 2004; Roque Theophilo, s/data; Jesus Silva; 2006; Iencarelli, 2006; Pereira e Ventura, 2006; Beane, 2006).

As respostas à terceira questão: "Já foste /foi vítima de agressões?" permitiram-nos chegar às seguintes conclusões:

- Responderam negativamente 49,3% dos alunos e das alunas (44,5%, do 5º ano e 54,0% do 6º ano) Destes, 43,3% eram do sexo masculino e 55,1% do sexo feminino. Verificou-se, portanto, uma redução dos índices de vitimização entre os mais velhos e um menor envolvimento das raparigas, como concluíram os estudos dos investigadores, que referimos anteriormente, a propósito da percepção da violência na escola.

- 15,6 % dos alunos e das alunas não responderam a esta questão (18,3% do 5º ano e 13,1% do 6º ano). Porquê? Vergonha? Medo de represálias? (Mellor, 1997; Cowie, 1998; Pepler & Craig**,** 2000; Coloroso, 2003; Thompson *et al*., 2003; Beane, 2006).

- A maioria das auxiliares da acção educativa (66,6%) afirmou nunca ter sido vítima de agressões, na escola, subindo para 25% a percentagem das inquiridas que se recusaram a responder a esta questão.

- 100% das professoras inquiridas declararam nunca ter sido vítimas de qualquer tipo de violência por parte dos alunos.

Ao cruzarmos os resultados da sondagem com os dados obtidos através da análise dos casos constantes do Dossier de Mediação Escolar, correspondentes às ocorrências registadas, entre 12 de Outubro e 17 de Dezembro de 2001, obtivemos os seguintes resultados:

- Foram apresentadas 80 queixas ("queixosos": 52 rapazes e 28 raparigas).

- O agressor ("posto em causa") era geralmente do sexo masculino (66 rapazes e 34 raparigas).

- O "posto em causa" era geralmente da mesma idade que o "queixoso" (62 casos); era mais velho em 17 casos e, em 11, mais novo.

- O "queixoso" e o "posto em causa" eram do mesmo sexo em 50 casos.

- Os tipos de conflitos mais frequentes envolveram violência física (39 casos) e/ou insultos (30 casos). Seguiram-se os roubos (10), as intrigas (9), o vandalismo (3), as ameaças (2) e o suborno (1).

1.2. Segunda Fase do Estudo Exploratório

Numa 2ª fase do estudo exploratório, com os objectivos de caracterizar o contexto educativo em estudo e esclarecer/alargar as informações obtidas na sondagem, foi passado a todos os alunos presentes na escola, um inquérito por questionário intitulado "Tu e a Tua Escola" (*vide* Anexo 1b) constituído por vinte e oito questões, distribuídas por cinco blocos. As questões são essencialmente de escolha múltipla e algumas de resposta aberta. Com este questionário procurávamos caracterizar os respondentes (género, idade estatuto socioeconómico e ocupação dos tempos livres); as suas percepções em relação ao "clima" da escola; o grau de conhecimento/adesão às regras em vigor, constantes do Regulamento Interno; as relações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-funcionário; os

índices de vitimização; comportamentos face aos conflitos e violência e formas como eram, ou deveriam ser, resolvidos.

Responderam ao questionário 374 alunos e alunas (95,7%); 184 rapazes, entre os 10 e os 13 anos e 190 raparigas, entre os 10 e os 12 anos. Na sua maioria residiam fora da vila (69%) e os agregados familiares em 55% dos casos eram constituídos pelo aluno/a pai, mãe e um/uma irmão/irmã, sendo reduzida a percentagem de famílias monoparentais (5,6%). O estatuto socioeconómico era, em geral, "baixo", verificando-se uma elevada percentagem de mães domésticas (34,5%). Não se verificavam, à data, situações de desemprego.

Independentemente do sexo e das idades, os alunos e alunas ocupavam os seus tempos livres, por ordem de frequência, a ver televisão (novelas e desenhos animados) a ler, a brincar com os amigos, a jogar no computador e a praticar desporto.

Em relação ao "clima" da escola (Bloco II do questionário) a maioria dos alunos e alunas (68,2%) consideravam-no "bom", embora, por vezes, surgissem conflitos entre os colegas. Assim, em especial os do 5º ano, gostavam de estar na escola "sempre" (48,9%) ou "quase sempre" (30,7%). As principais razões apontadas foram "a possibilidade de aprender coisas novas" (27,5%) e "o convívio com os colegas e amigos" (26,5%).

As respostas a este Bloco do questionário revelaram uma grande heterogeneidade de opiniões acerca do grau de exigência dos professores e dos funcionários, embora a maioria tenha respondido que "uns eram exigentes e outros não", o que pode sugerir ausência de coordenação e de trabalho cooperativo, por parte daqueles educadores.

Os alunos e as alunas revelaram, ainda, pouca informação acerca do Regulamento Interno da Escola, que a maioria conhecia "mais ou menos" (62,3%), enquanto que 14,2% desconheciam-no.

Em relação ao Bloco III procurámos caracterizar as interacções aluno-aluno e aluno-adultos (professores e funcionários). Verificou-se, mais uma vez, alguma heterogeneidade, o que sugere a ausência de normas claras, que orientassem os comportamentos, quer dos adultos, quer das crianças.

As principais conclusões foram:

- A maioria dos alunos e das alunas "raramente" respeitava os colegas (67,1%); quanto aos professores, as opiniões dividiam-se entre "quase sempre" (48,1%) e "rara-

mente" (34,8%); em relação aos funcionários, verificou-se haver maior respeito, uma vez que 62,6% respeitavam-nos "quase sempre", enquanto que o item "raramente" descia para 27,8%.

Considerando os factores "indisciplina na aula" e "conflitos entre os alunos", mais uma vez não existia homogeneidade nas respostas, o que sugere variações de comportamento, de turma para turma e de aula para aula. No entanto, a maioria considerava que "algumas vezes" existia indisciplina na sala de aula (78,6%) e que "algumas vezes" surgiam conflitos entre os alunos (67,1%).

O recreio foi apontado como o contexto em que surgiam mais conflitos entre os alunos, à semelhança dos vários estudos nacionais e internacionais, que referimos (Sharp & Smith, 1995; Mellor, 1997; Pereira, 1997; Pepler *et al*., 1997; Pepler & Craig, 2000; Thompson *et al*., 2003; Lopes Neto & Saavedra, 2003).

Os comportamentos, considerados violentos, mais frequentemente referidos pelos alunos, foram, à semelhança do que acontecera na sondagem, as agressões verbais e físicas, os roubos, as intrigas e o vandalismo.

As respostas ao Bloco IV permitiram-nos conhecer os índices de vitimização e detectar eventuais casos de ocorrência de *bullying*.

Os resultados foram os seguintes:

- 52,4% dos inquiridos haviam sido vítimas de agressões verbais "algumas vezes"; 8,2% "muitas vezes" e 2,6% "todos os dias". As agressões físicas atingiram 36,7% "algumas vezes"; 2,1% "muitas vezes" e 1,4% "todos os dias". Quanto aos roubos atingiram 21,4% "algumas vezes"; 3,2% "muitas vezes" e 0,3% "todos os dias". Finalmente, foram vítimas de vandalismo 14,7% "algumas vezes"; 1,4 % "muitas vezes" e 0,5% "todos os dias".

- Estes dados sugerem a possibilidade de ocorrerem situações de *bullying* em relação a uma percentagem reduzida de alunos, que declararam ser vítimas de um ou mais tipos de violência, "muitas vezes" e/ou "todos os dias".

As respostas ao Bloco V forneceram-nos informações sobre o modo como eram, ou deveriam ser, resolvidos os conflitos e as agressões, na escola.

Os resultados foram os seguintes:

- Quanto à primeira reacção dos alunos e das alunas às situações de agressão ou conflito, a maior parte dos inquiridos declarou que "tenta conversar com o agressor e resolver o problema a bem", seguindo-se os que respondem com violência: "se lhe baterem, ou insultarem, faz o mesmo". Não se registaram diferenças muito significativas, quanto às idades e ano de escolaridade, embora a percentagem de rapazes que escolheram o segundo item fosse muito superior ao das raparigas (64,3% contra 35,7%).

- Uma percentagem significativa declarou pedir ajuda aos adultos, sobretudo o director de turma, em caso de agressão ou conflito.

- O recurso aos mediadores surge em último lugar.

- Quanto ao modo como os problemas eram, de facto, resolvidos, verificou-se, mais uma vez, uma grande diversidade de respostas, sendo por ordem de frequência: com a intervenção dos alunos mediadores; do director de turma; dos colegas de turma; dos próprios, a bem ou a mal; dos funcionários; dos professores, do Conselho Executivo e dos encarregados de educação.

- Quanto às reacções dos professores a situações de indisciplina, na sala de aula, do ponto de vista dos inquiridos, as respostas foram, de novo, variadas. A maioria dos docentes tenta resolver o problema: "conversam com os alunos, a bem e tentam chamá-los à razão" ou, pelo contrário, "ralham e mandam os alunos sair da sala"; outros parecem demitir-se da sua função de educadores e transferem essa responsabilidade para os encarregados de educação ou para o director de turma ou, simplesmente, "não fazem nada".

Finalmente, procurámos saber como é que, na opinião dos inquiridos, deveriam ser resolvidos os conflitos entre os alunos, na escola.

As opiniões dos alunos foram, por ordem de frequência, as seguintes:

- Com a intervenção de alunos mediadores; pelos próprios alunos, a bem, através do diálogo; pelo director de turma; com a ajuda de colegas da turma; pelos funcionários; pelo Conselho Executivo; pelos professores; pelos encarregados de educação; pelos próprios alunos, a mal (pancada, insultos).

- Os mediadores continuavam na primeira linha das preferências dos alunos, como meio para resolverem de facto os seus conflitos. No entanto, apenas 141 (47,3%) apontaram os mediadores como meio único; os restantes, embora colocassem os mediadores

em primeiro lugar, referiram, igualmente, a intervenção de um adulto, em geral, o director de turma.

- A segunda opção, neste caso, deixou de ser o director de turma e passou a ser o diálogo entre as partes, que desejavam resolver, "a bem" o seu conflito.

- A resposta violenta à agressão passou para último lugar, o que sugere que os alunos desta escola estavam receptivos às técnicas de resolução alternativa de conflitos.

Através das respostas dadas pelos alunos ao questionário "Tu e a Tua Escola", foi possível fazer uma primeira caracterização do *clima* da escola e esclarecer/alargar as informações obtidas na sondagem. Tendo cumprido os seus objectivos, o referido questionário revelou-se um instrumento de pesquisa válido.

Comparámos, em seguida, os dados do questionário com os resultados da análise dos casos constantes do dossier de Mediação Escolar, correspondentes às ocorrências registadas, durante o 2º período lectivo (entre 3 de Janeiro e 21 de Março de 2002).

Podemos concluir que:

- O número de ocorrências participadas diminuiu substancialmente (de 80 para 33).

- Diminuiu o número de agressões físicas, em relação aos insultos (15 e 17, respectivamente).

- Registou-se apenas um caso de roubo.

- Não se registaram casos de intrigas, vandalismo, ameaças e suborno.

- A maioria dos casos ocorreu entre alunos da mesma idade e de sexos diferentes, embora, num número apreciável de casos, fossem do mesmo sexo.

A fim de confirmar esta tendência para a diminuição dos conflitos participados, observámos os casos constantes do dossier de Mediação Escolar, correspondentes às ocorrências registadas, durante o 3º período lectivo (entre 8 de Abril e 09 de Junho de 2002).

Podemos concluir que:

- O número de ocorrências participadas continuou a diminuir (de 33 para 8).

- O número de agressões físicas continuou a ser inferior ao dos insultos (8 e 6, respectivamente).

- Não se registaram casos de roubo, intrigas, vandalismo, ameaças e suborno.

- A maioria dos casos ocorreu entre alunos da mesma idade e do mesmo sexo.

Colocámos, em seguida, várias questões:

1. Os conflitos diminuíram, de facto, como afirmaram algumas auxiliares da acção educativa e como os registos no Dossier de Mediação parecem comprovar, ou simplesmente, os alunos deixaram de recorrer aos mediadores e às mediadoras, quando tinham conflitos?

2. Se os conflitos diminuíram, de facto, qual foi a causa?

3. Se os alunos deixaram de ir à mediação, qual foi o motivo?

Com o objectivo de encontrar alguma resposta a estas questões, iniciámos a 3º fase do estudo exploratório, com a aplicação de um novo questionários a todos os alunos da escola.

1.3 - Terceira Fase do Estudo Exploratório

A terceira fase do estudo exploratório teve, como base, as respostas de todos os alunos da escola ao questionário "Mediação Escolar" (vide Anexo 1d). O questionário, anónimo, foi passado na última semana de Junho de 2002, pelos directores de turma e destinava-se a avaliar uma das técnicas de RAC utilizadas, neste estabelecimento de ensino, referida por uma percentagem elevada de alunos, durante a 2ª fase do estudo exploratório: a Mediação entre Pares.

O referido questionário é constituído por vinte e três questões de escolha múltipla e abertas e já havia sido aplicado em anos anteriores, com os seguintes objectivos específicos:

1º - Saber se (e até que ponto) os alunos desta escola estavam informados acerca do processo de Mediação Escolar e das suas funções.

2º - Conhecer o número de utentes (actuais e potenciais) dos serviços de Mediação Escolar, neste estabelecimento de ensino;

3º - Conhecer a opinião dos alunos sobre o processo de Mediação Escolar e sobre o desempenho dos actuais mediadores;

4º - Identificar eventuais candidatos/candidatas a mediadores/mediadoras.

Responderam ao questionário 377 alunos e alunas (96,9%); 182 rapazes e 196 raparigas. As informações recolhidas receberam um primeiro tratamento estatístico (estatística descritiva) e as que consideramos mais relevantes são apresentadas.

Os resultados mais significativos foram os seguintes:

- Sabiam o que é a Mediação e quais as suas funções, respectivamente, 99,5% e 95,2% dos inquiridos.

- A maioria dos alunos e das alunas conhecia "alguns", ou "a maior parte" dos mediadores e mediadoras da escola (60,5% e 23,3%, respectivamente).

- A grande maioria (95,2%) conhecia a localização da sala de mediação.

- Recorreram aos mediadores 40,6% dos alunos (41,9% dos rapazes e 39,3% das raparigas). A maioria dos alunos que não foram à mediação, foi porque não tiveram conflitos (76,4%). Os restantes "preferiam contar os seus problemas aos adultos" ou "não confiavam na ajuda dos mediadores/mediadoras."

- Tencionavam ir, ou voltar, à mediação 70,6% dos inquiridos (67,4% dos rapazes e 73,5% das raparigas). A maioria dos alunos que não tencionava recorrer aos mediadores, em caso de conflito (76,2%) é porque preferia contar os seus problemas aos adultos (pais, professores, director de turma, Conselho Executivo, etc.) Os restantes "não confiavam na ajuda dos mediadores/mediadoras."

- Achavam que a mediação devia continuar na escola 90,7% dos alunos (86,7% dos rapazes e 94,4% das raparigas). A principal razão apontada para a mediação continuar era que podia "contribuir para melhorar o ambiente das escolas" (89,7%).

- A principal razão apontada para a mediação não continuar era porque os inquiridos preferiam contar os seus problemas aos adultos (76,2%) e, por isso, a mediação era inútil. Os restantes declararam que preferiam resolver os seus problemas sozinhos, a bem ou a mal.

- Gostariam de ser mediadores 35,8% dos inquiridos (29,8% dos rapazes e 41,3% das raparigas). A principal razão apontada para desejar ser mediador /mediadora foi não gostarem de brigas e quererem ajudar os colegas a resolver os conflitos a bem (77,2%).

- A principal razão apontada para não desejarem ser mediadores/mediadoras era a consciência das dificuldades da função (68,2%).

Através das respostas dadas pelos alunos ao questionário "Mediação Escolar", foi possível constatar que, na generalidade, não só se encontravam bem informados em relação às funções da mediação escolar e ao papel dos mediadores/mediadoras, como se encontravam receptivos à eventual utilização desta técnica RAC, para resolverem paci-

ficamente os conflitos. Tendo cumprido os seus objectivos, o referido questionário revelou-se um instrumento de pesquisa válido.

1.4. Conclusões do Estudo Exploratório

Recordando as questões de partida:

1ª - Quais as percepções dos diferentes "actores" (alunos, professores e funcionários) acerca do *clima* desta escola?

Ao longo do estudo exploratório, só foi possível conhecer as percepções dos alunos e das auxiliares da acção educativa, uma vez que a maior parte dos docentes se mostrou indisponível.

Fazendo a triangulação dos dados obtidos através da sondagem, dos dois questionários aos alunos e do dossier de Mediação Escolar, concluímos que, apesar de nem sempre existir homogeneidade, na opinião da maioria dos inquiridos, ocorriam situações de alguma violência, na escola (eventualmente, casos de *bullying*), violência que se traduzia, principalmente, em insultos, agressões físicas, roubos, intrigas, ameaças e vandalismo. Surgiam, por vezes, casos de indisciplina nas aulas, conflitos entre os alunos e falta de respeito nas relações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-funcionário.

As auxiliares da acção educativa apontaram como causas da violência, a "má educação" de que são responsáveis as famílias e um órgão de gestão demasiado permissivo.

Embora reconhecessem a existência de conflitos e de alguma violência, os alunos achavam que o ambiente da escola era bom e a maioria gostava de estar na escola, "sempre" ou "quase sempre".

Para os que gostavam de estar na escola, as principais razões apontadas foram essencialmente "a possibilidade de aprender coisas novas" e "poder estar/brincar com os colegas e amigos".

As razões evocadas pelos que não gostavam de estar na escola foram a falta de liberdade, os conflitos/violência e a reduzida oferta de actividades.

2ª - Como actuam, habitualmente, os diferentes "actores" em situações de conflito, indisciplina, ou violência?

As respostas a esta questão permitem-nos conhecer, directamente, a actuação dos alunos e, indirectamente, através dos alunos, a actuação dos professores e funcionários.

Assim, verificámos que existia disparidade na actuação dos diferentes "actores". Alguns alunos apresentavam duas atitudes extremas: ou tentavam resolver os conflitos, a bem, através do diálogo, ou respondiam de um modo violento às agressões; outros pediam a intervenção de terceiros, apelavam para o director de turma, amigos, encarregado de educação, funcionários, Conselho Executivo e mediadores; havia ainda alguns que "fugiam" do problema, afastando-se "sem fazer nada".

Quanto aos professores e funcionários, o testemunho dos alunos sugeria a inexistência de uniformidade de critérios de actuação. A maior parte dos inquiridos afirmou que "uns eram exigentes e outros não".

Nas situações de indisciplina, dentro da sala de aula, os professores actuavam de forma muito diversa, sendo, no entanto, o procedimento mais frequente, "conversar com os alunos, a bem, tentando chamá-los à razão". Verificou-se, porém, um número elevado de referências a professores que pareciam "demitir-se" das suas funções de educadores, transferindo os problemas para o director de turma, ou para os encarregados de educação, ou, simplesmente, "não fazendo nada". O procedimento tradicional de "pôr o aluno indisciplinado na rua" parecia ser pouco frequente, nesta escola.

3ª - Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência consideram mais adequados?

Para responder a esta questão, contámos com o testemunho das auxiliares da acção educativa e dos alunos.

As auxiliares eram de opinião que a família deveria ter um papel mais activo na educação dos alunos, em vez de transferir essa responsabilidade exclusivamente para a escola; por outro lado, um Conselho Executivo mais exigente, em termos de disciplina, conduziria a uma redução da violência na escola.

Quanto aos alunos, que responderam à sondagem e aos questionários, pareciam desejar uma maior autonomia na resolução dos seus conflitos, apelando para os seus pares mediadores, com ou sem intervenção de um adulto. É igualmente considerável o número de alunos que desejavam resolver os seus problemas, a bem, dialogando com a outra parte, sem recorrer à ajuda de terceiros.

A grande maioria dos inquiridos parecia rejeitar a resposta violenta aos conflitos embora muitos a utilizassem.

2 - Questões de Investigação

Numa primeira análise, reflectindo sobre os dados recolhidos, através do estudo exploratório, sentimos necessidade de alargar o campo de investigação sobre as questões de partida, de modo a encontrarmos uma explicação para a heterogeneidade de respostas a certos itens. Colocam-se-nos, além disso, outras questões:

1º - Os professores costumam elaborar, com a participação dos alunos, um regulamento da sala de aula, contrato pedagógico, etc.? Em caso afirmativo, existe uma uniformidade de regras gerais estabelecidas para as aulas de todas as disciplinas (embora respeitando as especificidades de cada uma)? Os regulamentos da sala de aula, caso existam, são cumpridos?

2º - Por que razão os alunos têm opiniões divergentes sobre o grau de exigência dos professores e funcionários da escola? Por que razão parece não existir uniformidade de actuação destes, em caso de conflito, indisciplina, ou agressões, entre os alunos?

3º - Por que razão o recreio é apontado pela quase totalidade dos alunos como o espaço de maior violência, na escola?

4º - Se os alunos se declararam a favor da resolução pacífica dos conflitos, por que razão subsiste alguma violência na escola?

5º - Que medidas têm sido tomadas, para prevenir a indisciplina e a violência, na escola? Quais os seus resultados?

No sentido de responder a estas questões e porque acreditávamos que este estabelecimento de ensino e a sua população apresentavam características que exigiam uma intervenção precoce na prevenção da indisciplina e da violência, decidimos realizar um trabalho de investigação em que, nos aspectos acima indicados, foi efectuada a confrontação entre as percepções e as práticas envolvendo alunos do 5º ano, elementos do corpo docente e não-docente da Escola da Bela Vista (onde se praticava uma técnica RAC) e os seus pares de outra escola de uma localidade próxima, integrada num contexto geográfico, socioeconómico e cultural semelhante, designada por Escola do Rio Grande, onde a referida técnica RAC não era utilizada. A pesquisa e recolha de novos dados decorreram ao longo do ano lectivo de 2002/2003.

3. – Natureza, Objectivos e Plano dos Estudos

O trabalho de investigação que realizámos resultou, como já foi referido, de um interesse pessoal em avaliar os resultados de uma técnica alternativa de resolução de conflitos – a Mediação entre Pares – dois anos após a sua implementação numa Escola do 2º Ciclo do Ensino Básico, designada por Escola da Bela Vista.

Nesse sentido, desenvolvemos, durante o ano lectivo de 2001/2002, o estudo exploratório que acabámos de apresentar, com os seguintes objectivos:

- Efectuar uma primeira caracterização do *clima* das escolas, através das percepções de diferentes "actores".

- Verificar a presença, a natureza e a frequência de actos de indisciplina, conflitos e incidentes considerados violentos.

- Identificar quais as estratégias utilizadas para fazer face a esse tipo de situações.

- Determinar o grau de adesão dos alunos à Mediação entre Pares (na Escola da Bela Vista).

- Perceber se a prática da mediação, na Escola da Bela Vista, conduzira, ao longo do ano lectivo, a uma redução efectiva da violência entre os alunos, através da resolução pacífica dos conflitos.

Utilizámos, então, como processos de recolha de dados, uma sondagem aos alunos, aos professores e às auxiliares da acção educativa; dois inquéritos por questionário aos alunos e a análise dos documentos constantes do dossier de Mediação Escolar. No estudo exploratório – abordagem quantitativa – foram utilizados a sondagem, os questionários e a análise documental com o objectivo de organizar uma estratégia e estruturar um plano de trabalho global que integrasse, coerentemente, um conjunto de aplicações metodológicas adequadas às características do trabalho a realizar posteriormente. Os dados recolhidos durante o estudo exploratório receberam tratamento estatístico (estatística descritiva) tendo sido apresentados os valores de frequência absoluta e relativa; a média, moda, mediana, desvio-padrão e variância, quando pertinente. Os dados recolhidos foram validados pelo processo de triangulação.

As questões levantadas pelo estudo exploratório determinaram definitivamente a escolha do objecto de estudo – Gestão de Conflitos e Prevenção da Violência em Meio Escolar – através das percepções e das práticas mais correntes adoptadas pelos diferen-

tes "actores", nos dois estabelecimentos de Ensino Básico, que designámos por Escola Básica 2+3 do Rio Grande e Escola Básica 2 da Bela Vista.

Colocava-se, em seguida, a questão de escolher a estratégia metodológica mais adequada e esta investigação.

Hegarty (1989), citado em **Ruela** (2000:94) salienta que as questões envolvendo acções e comportamentos humanos devem ser abordadas, exclusivamente, com uma metodologia qualitativa, pois o que importa são as percepções que os sujeitos têm dessas acções e desses comportamentos, opinião que é partilhada por **Merriam** (1988:2).

Bogdan & **Biklen** (1994: 47-51) referem cinco aspectos característicos da investigação qualitativa, nomeadamente:

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal da análise* (em itálico no original). Para compreender melhor o fenómeno, o investigador qualitativo tem em consideração o contexto em que este ocorre e é significativamente influenciado por ele.

2. *A investigação qualitativa é descritiva* (em itálico no original). "Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números". O investigador qualitativo analisa "os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos". Nesta perspectiva, nada deve ser deixado de lado, pois o mais insignificante dos incidentes pode contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos* (em itálico no original). O investigador procura compreender o fenómeno, observando a forma como ele ocorre em diferentes situações.

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva* (em itálico no original) isto é, não partem de uma teoria preexistente, para explicar o fenómeno em estudo. Mesmo que o investigador pretenda elaborar uma teoria, esta nunca poderá surgir antes da recolha e análise dos dados. E acrescentam: "O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo". Por isso, inicialmente, o plano do trabalho é muito flexível e vai evoluindo, à medida que a investigação avança e é ao longo deste processo que as questões essenciais começam a surgir.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa* (em itálico no original). Através de frequentes contactos com os participantes na investigação, o investigador vai-se apercebendo das percepções destes, sobre o fenómeno em estudo, mas é essencial certificar-se de que estão a fazê-lo de forma correcta. Para isso, são utilizadas várias estratégias, que permitem confrontar as interpretações do investigador com as dos autores da informação, nomeadamente, mostrar as gravações feitas em vídeo, ou os rascunhos das entrevistas, ou simplesmente através do diálogo entre o entrevistador e o participante-informador. Como escreveu **Psathas** (1973) citado em **Bogdan** & **Biklen**, o.c., p.51) o objectivo do investigador, ao questionar o os sujeitos, é compreender "aquilo que "eles" experimentam, o modo como "eles" interpretam as suas experiências e o modo como "eles" próprios estruturam o mundo social em que vivem".

Embora o investigador qualitativo tenha à sua disposição uma grande variedade de estratégias metodológicas, podendo optar por qualquer delas, segundo **Yin** (1988), *o estudo de caso* é a melhor estratégia, quando se pretende investigar um fenómeno actual, num determinado contexto, que não pode ser controlado e quando se procura compreender o "como" e o "porquê" desse fenómeno.

Na mesma linha, **Merriam** (1988:2) salienta que "o estudo de caso consiste na observação detalhada de um indivíduo, (...) ou de um acontecimento específico", e é um modo de investigação "ideal para compreender e interpretar a observação dos fenómenos educativos" **.**

Encontrar uma definição para *estudo de caso*, não é uma tarefa fácil, pois nenhuma reúne o consenso. Nesse sentido, **Gómez** *et al*.(1996:92) apresentam os pontos de vista de diferentes autores, nomeadamente:

- **Denny** (1978), chama a atenção para o contexto espacio-temporal do fenómeno que se pretende estudar. Assim, o estudo de caso consiste "num exame intenso de uma faceta, uma questão, ou até os acontecimentos que têm lugar num marco geográfico, ou ao longo do tempo".

- **Patton** (1980) define *estudo de caso* como "uma forma particular de recolher, organizar e analisar dados".

- **Stenhouse** (1990) considera que *o estudo de caso* é um "método que implica a recolha de dados sobre um caso, ou casos, e a preparação de um relatório ou a apresentação do caso" .

- **Mcdonald** & **Walker** (1977 salientam o carácter dinâmico do *estudo de caso*, ao defini-lo, como o exame de "um caso em acção".

Nesta linha, escreveu **Stake** (1998:11): "De um estudo de caso espera-se que abarque a complexidade de um caso particular (...) O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender a sua actividade..." E o mesmo autor acrescenta: "O caso é algo específico, algo complexo, em funcionamento" (o.c.,p.16).

Por sua vez, **Yin** (1988:23) distingue o *estudo de caso* de outros tipos de investigação, definindo-o como "um estudo empírico que investiga um fenómeno actual, no seu contexto real: quando os limites entre o fenómeno e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados".

Tendo em conta a opinião dos diferentes autores, **Merriam** (1988), citada em **Carmo** & **Ferreira** (1998: 217), define o *estudo de caso* através das suas várias características, nomeadamente:

- Particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno.

- Descritivo, porque o produto final é uma descrição "rica" do fenómeno que está a ser estudado.

- Heurístico, porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado.

- Indutivo, porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;

- Holístico, porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação e ainda como estudo "intensivo e globalizante de um fenómeno limitado".

García Jiménez (1991:67) salienta que, na generalidade, todos os autores estão de acordo em que *o estudo de caso* exige um processo de investigação que consiste no "exame pormenorizado, compreensivo, sistemático e em profundidade" do *caso* que é objecto do nosso interesse.

Gómez *et al*. (1996:92), por seu lado, chamam a atenção para o facto de vários autores entenderem o *estudo de caso* como um método de investigação, no entanto, baseados em **Yin** (1988: 22-23), que demonstrou as múltiplas aplicações possíveis do *estudo de caso*, estes autores formaram uma opinião é diferente. Para eles, o *estudo de caso* não

é um método de investigação, mas uma estratégia, que pode ser utilizada para realizar uma investigação, em qualquer campo, carecendo, portanto, de especificidade.

A propósito de *estudo de caso qualitativo*, **Lüdke** & **André** (1986) salientam sete regras que o investigador deve ter presentes, nomeadamente:

1º- Deve estar sempre aberto a novas informações, provenientes dos dados, pois o *estudo de caso qualitativo* é construído, progressivamente, à medida que o investigador vai colocando questões e encontrando respostas.

2º - Deve ter em conta o contexto, sob pena de não conseguir compreender o fenómeno em toda a sua complexidade.

3º - O investigador só conseguirá descrever um fenómeno, em toda a sua complexidade, se o considerar como um todo, tendo especialmente em conta as inter-relações que se estabelecem entre os sujeitos.

4º - Ao longo de todo o estudo, o investigador deve enriquecê-lo com novas informações, provenientes de fontes diversas.

5º - É importante que, ao longo do *estudo de caso qualitativo*, o investigador vá descrevendo as suas experiências.

6º- Tendo em conta que a realidade é múltipla, o investigador deve apresentar as opiniões de todos os participantes, inclusive as suas.

7º - A descrição deve ser clara e acessível ao leitor.

Assim, sem perder de vista as recomendações de **Lüdke** & **André** e, como aconselha **Stake** (1998:26), partimos das questões emergentes do estudo exploratório, para definir os objectivos da investigação e delinear o plano dos nossos *estudos de caso*, essencialmente qualitativos, em que o campo de investigação foi a realidade, em sistema aberto e o menos controlado possível. Mais especificamente, tratou-se de *estudos de caso de observação* e, neste contexto, como salientam **Bogdan** & **Biklen** (1994: 90): "A melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspecto particular dessa organização... Um local específico dentro da organização (...)". No entanto, surgia uma dificuldade: a impossibilidade de passar muito tempo "no território dos observados", uma vez que as nossas visitas às escolas iriam estar condicionadas não só pelo nosso horário de trabalho e pelo horário dos alunos (por vezes coincidentes), como dependeriam da prévia autorização dos órgãos de gestão, dos directores de turma, dos encarre-

gados de educação e da disponibilidade dos alunos. Assim, para além da observação participante, utilizámos uma combinação de métodos qualitativos (entrevistas e análise documental) e métodos quantitativos (questionário) utilizando, portanto, uma "triangulação metodológica" como é designada por **Carmo & Ferreira** (1998). Na mesma linha, **Yin** (1988:23) salienta que no estudo de caso é possível utilizar "muitas fontes de dados". Algumas situações que observámos, ou que nos foram relatadas, serão consideradas "incidentes críticos/significativos" (**Flanagan**, 1954, citado por **Estrela** & **Estrela**, 1976). As entrevistas foram objecto de análises de conteúdo e os dados do questionário e da observação, apresentados através de quadros, receberam tratamento estatístico (estatística descritiva).

Para desenvolvermos o nosso trabalho de investigação, seguimos as sugestões de **Merriam** (1988), *in* **Carmo** & **Ferreira** (1998:217), que apresenta três fases para a realização de *estudos de caso qualitativos*, nomeadamente:

- Primeira fase – "O investigador deverá definir o problema de investigação, o qual será com frequência, proveniente da sua própria experiência (...)"
- Segunda fase - "(...) formulará as questões de investigação (...), acerca dos processos e da tentativa de compreensão dos acontecimentos (...)".
- Terceira fase – Escolha da unidade de análise, ou "caso".

Recordemos, então, as questões de partida e as respostas que encontrámos, numa primeira abordagem.

1ª - Quais as percepções dos diferentes "actores" (alunos, professores e funcionários) acerca do "clima" desta escola?

2ª - Como actuam, habitualmente, os diferentes "actores" em situações de conflito, indisciplina, ou violência?

3ª - Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência consideram mais adequados?

Ao longo do estudo exploratório, foi possível recolher dados (temas emergentes) que exigiam um maior aprofundamento, por um lado, devido à reduzida participação do corpo docente e por outro, porque os alunos que iriam ser solicitados a participar numa fase posterior da investigação, já não seriam os mesmos que haviam participado no estudo exploratório.

Tendo em conta os condicionalismos referidos e sem perder de vista todo o contexto em que decorreu a investigação, definimos os objectivos dos *estudos de caso*.

3.1 - Objectivos Gerais

1º - Identificar e comparar as percepções dos diferentes "actores" em relação aos conceitos de conflito, indisciplina e violência, nas duas escolas.

2º - Identificar e comparar as práticas dos diferentes "actores", em situação de conflito, indisciplina, ou violência.

3º - Analisar, compreender e comparar a forma como as interacções que se verificam entre os diferentes "actores" influenciam o comportamento dos alunos;

4º- Intervir, junto das Comunidades Educativas, em geral – e dos alunos, em particular – no sentido de partilhar experiências e, em conjunto, encontrar estratégias para solucionar problemas de comportamento.

3.2 - Objectivos Específicos

1º - Caracterizar o meio em que se integram as escolas da Bela Vista e do Rio Grande, procurando identificar factores de conflito entre os alunos, potencialmente geradores de indisciplina e violência.

2º - Caracterizar as escolas da Bela Vista e do Rio Grande, nos seus aspectos organizacionais, funcionais e culturais, nomeadamente, os que directa, ou indirectamente, podem influenciar o comportamento dos alunos.

3º - Caracterizar o clima das duas escolas do ponto de vista dos diferentes "actores".

4º - Identificar as práticas mais correntes, nas duas escolas, face aos conflitos, indisciplina e violência dos alunos.

5º - Identificar os efeitos que as diferentes práticas provocam nos alunos.

6º- Identificar semelhanças e diferenças entre as duas escolas, em relação aos aspectos acima nomeados.

7º - Intervir, no sentido de, em conjunto com os restantes intervenientes, encontrar soluções para eventuais problemas.

4. Processos de Recolha e Análise de Dados

Definidos os objectivos, traçámos um plano muito geral e flexível dos *estudos de caso*, tendo em conta eventuais alterações exigidas pelo aparecimento de novos dados, no decurso da investigação.

Tendo em conta "que o trabalho de campo se deve organizar - desde a obtenção do acesso até à retirada do campo" e que "exige disciplina" (Bogdan & Biklen,1994: 114 e 133) estabelecemos as estratégias de observação de acordo com os objectivos definidos.

A preparação e a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, que necessitam de espaço e de tempo para se criarem e desenvolverem. Como afirmou **Geertz** (1979: 241) *in* **Bogdan** & **Biklen** (o.c.p.113) o investigador "trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objectivos da investigação" ou a " relação que se conquista".

Nesse sentido, procurámos conseguir toda a colaboração possível, por parte dos órgãos de gestão das duas escolas, dos directores de turma e outros professores dos conselhos de turma; do pessoal não docente e dos encarregados de educação, através de conversas informais, dentro e fora da escola, de modo a interessá-los pela investigação em curso. Esta fase do trabalho, decorreu entre Setembro e Dezembro de 2002.

Começámos por reunir com os presidentes dos Conselhos Executivos das duas escolas, que prontamente nos concederam autorização para realizar o trabalho de campo, dentro da escola e consultar a documentação necessária, tendo mesmo solicitado ao pessoal dos Serviços Administrativos, que nos prestasse toda o apoio, nesse aspecto. Os presidentes dos Conselhos Executivos revelaram muito interesse por este tipo de investigação e um deles lamentou que não se realizassem com mais frequência, pois servem de alerta para algumas situações graves de que os professores, muitas vezes, não se apercebem.

Contactámos, em seguida, as coordenadoras dos directores e turma a quem explicámos, em linhas muito gerais, o trabalho que pretendíamos realizar, solicitando-lhes que sensibilizassem os directores de turma dos quintos anos e lhes entregassem uma ficha informativa, que deveria ser lida aos pais / encarregados de educação, devendo estes assinar a respectiva autorização, caso desejassem que os seus educandos viessem a participar no estudo (Anexo 2). As coordenadora dos directores de turma mostraram-se

disponíveis, mas salvaguardaram a necessidade de conseguir a anuência dos outros professores da turma, dos encarregados de educação e dos próprios alunos.

Aceitaram participar na investigação as directoras de cinco turmas da Escola do Rio Grande, os professores dos respectivos Conselhos de Turma e todos os alunos foram autorizados pelos encarregados de educação. Quanto à Escola da Bela Vista, aceitaram participar na investigação as directoras de seis turmas e todos os professores dos Conselhos de Turma, mas vinte e quatro alunos (treze rapazes e onze raparigas) integrados em quatro das seis turmas, não foram autorizados pelas encarregadas de educação. Dado o elevado número de alunos não autorizados, procurámos traçar o seu perfil (Anexo 3). Em síntese, as principais características dos alunos não autorizados são as seguintes:

- As encarregadas de educação eram todas mães dos alunos, excepto num caso, em que era a avó (mãe falecida; pai ausente).

- Os alunos e as alunas tinham todos dez anos de idade, com excepção de três, que tinham onze anos (dois alunos e uma aluna).

- Todos os alunos residiam fora da vila, com excepção de quatro.

- Os agregados familiares eram constituídos pelo aluno/aluna, pai e mãe (2 casos); aluno / aluna, pai e mãe e um irmão/irmã (14 casos); aluno/aluna, pai e mãe e dois irmãos/irmãs (6 casos); aluna e mãe (1 caso) e aluna, avós e um irmão (1caso).

- Nenhum aluno ou aluna tinha ficado retido no ano anterior.

- Uma aluna apresentava necessidades educativas especiais.

- As habilitações literárias dos pais/mães e encarregadas de educação eram, no que se refere aos pais/avô: o 1º ciclo (15 casos); o 2º ciclo (3 casos); o 3º ciclo (5 casos) e Curso Médio (1 caso). Em relação às mães/avó: o 1º ciclo (13 casos); o 2º ciclo (6 casos); o 3º ciclo (3 casos); 12º ano (1 caso) e Curso Superior (1 caso).

- Quanto ao estatuto socioeconómico, a situação dos pais/avô era a seguinte: empregado fabril (6 casos); empregado do comércio (5 casos); camionista (3 casos); empregado da construção civil (8 casos); técnico (1 caso) e reformado (1 caso). No que se refere às mães/avó a situação era: doméstica (10 casos); empregada fabril (5 casos); empregada do comércio (7 casos); funcionária pública (1 caso) e professora (1 caso).

Face aos dados disponíveis, não nos foi possível traçar um perfil dos alunos não autorizados, que os distinguisse dos restantes alunos da escola (como veremos no ponto 2.3 do Capítulo III), pelo que desconhecemos as razões das encarregadas de educação.

Uma das directoras de turma, porém, informou-nos que a encarregada de educação de uma aluna havia dito que não autorizava, porque "a criança era muito tímida e podia ficar traumatizada" e que outras mães teriam concordado, não dando também a sua autorização. Em relação às restantes três turmas, não conseguimos qualquer informação.

Obtidas as autorizações, iniciámos o processo de investigação, propriamente dito, com uma vertente teórica (revisão da literatura) e o trabalho de campo, consistindo este último na utilização de várias técnicas, em sequência, ou simultâneas, a fim de procedermos, o mais rapidamente possível, à triangulação dos dados, que íamos recolhendo e analisando, ao mesmo tempo que procurávamos elementos para a caracterização os vários contextos. Usamos, aqui, o termo "caracterização" no sentido que lhe é atribuído por **Estrela** (1994:17), como "um conjunto dinâmico de características de um fenómeno, em ordem à sua análise objectiva".

Nos *estudos de caso*, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Questionário "Tu e a Tua Escola" passado a uma amostra de duzentos e sessenta e um alunos, integrados em onze turmas do 5º ano (cinco turmas da Escola do Rio Grande e seis da Escola da Bela Vista).

- Três entrevistas semi-directivas ao presidente do Conselho Executivo da Escola do Rio Grande e ao presidente e à vice-presidente do Conselho Executivo da Escola da Bela Vista. Procurámos entrevistar, igualmente, o vice-presidente da Escola do Rio Grande, uma vez que, segundo o presidente, era esse elemento do Conselho Executivo que estava encarregado de tratar de questões disciplinares com os alunos, mas este não se mostrou disponível.

- Entrevistas semi-directivas a dez professores dos Conselhos de Turma da Escola do Rio Grande.

- Entrevistas semi-directivas a dez professores dos Conselhos de Turma da Escola da Bela Vista.

- Entrevistas semi-directivas a dez alunos delegados das turmas participantes da Escola do Rio Grande.

- Entrevistas semi-directivas a dez alunos delegados das turmas participantes da Escola da Bela Vista.

- Entrevistas semi-directivas a dez auxiliares da acção educativa da Escola do Rio Grande.

- Entrevistas semi-directivas a dez auxiliares da acção educativa da Escola da Bela Vista.

- Duas entrevistas semi-directivas às técnicas do SASE e Escola do Rio Grande e Escola da Bela Vista.

- Entrevistas semi-directivas a dez alunos mediadores da Escola da Bela Vista.

- Dossier de Mediação Escolar.

- Observação dos alunos dos dois estabelecimentos de ensino, em vários contextos (recreio, campo de jogos, bufete, refeitório e nos corredores, à entrada e à saída das salas de aula). Não obtivemos autorização para fazer observações dentro das salas de aula, no decurso das mesmas.

- Documentação vária, referente à comunidade, às escolas, aos alunos das turmas do 2º ciclo, nomeadamente: estatísticas oficiais, legislação, obras sobre as freguesias e a região, *Projectos Educativos das Escolas*, *Planos de Actividades das Escolas*, *Regulamentos Internos*, *Projecto Educativo Local* (Escola da Bela Vista), dossier de Mediação Escolar (Escola da Bela Vista), dossiers de Direcção de Turma, actas das reuniões do Conselho de Turma e registos de avaliação dos alunos das turmas do 2º ciclo de ambas as escolas.

O nosso plano de trabalho previa um período de cerca de três meses, entre meados de Setembro e meados de Dezembro de 2002, para procederemos aos contactos e obtermos as autorizações necessárias para dar início ao trabalho de campo. Nesta fase, fomos autorizados a visitar cada uma das onze turmas, durante uma aula com a respectiva directora de turma, a fim de conversarmos informalmente com os alunos e esclarecer eventuais dúvidas acerca do trabalho em que iriam participar.

Simultaneamente, efectuámos uma pesquisa e recolha bibliográfica, sobre o tema em estudo, essencialmente através da Internet, mas recorrendo igualmente às bibliografias das obras consultadas.

A partir de Dezembro de 2002 e até Julho de 2003, efectuámos vários contactos a fim de conseguir informações e o material bibliográfico necessário para caracterizar as escolas e o contexto envolente.

Nos dias 22 e 29 de Janeiro de 2003 foi feita a aplicação simultânea do questionário "Tu e a Tua Escola" a todos os alunos que constituíam a amostra, respectivamente nas Escola da Bela Vista e na Escola do Rio Grande.

Entre Março e Junho de 2003 realizámos as setenta e cinco entrevistas atrás referidas. Esta fase do trabalho revestiu-se de algumas dificuldades, pois os entrevistados (adultos) nem sempre estavam disponíveis, nos dias e horas previamente marcados, obrigando-nos a várias deslocações infrutíferas.

Durante o mesmo período efectuámos dez observações dos alunos, em cada uma das escolas, durante os intervalos, no recreio, no campo de jogos, no bufete, no refeitório, nos corredores e à entrada e à saída das salas de aula. Os registos foram feitos em fichas próprias (*vide* Anexo 4).

Procedemos, em seguida, à análise, organização e tratamento de dados; continuámos a pesquisa e recolha bibliográfica, a revisão da literatura e, por fim, iniciámos a redacção do relatório final.

4.1 - Recolha Documental

Segundo **Duffy** (1997: 90) a maior parte dos trabalhos de investigação na área das ciências da educação, exige o recurso à análise de documentos, quer como principal método de pesquisa (ou mesmo exclusivo), quer como complemento das informações obtidas, através de outros métodos. **Johnson** (1984:23) citado por **Duffy**, acrescenta que "a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante".

A este respeito, escreveu **Stake** (1998:66) "Muitas vezes, os documentos servem como substitutos de registos de actividades que o investigador não pode observar directamente. Algumas vezes, estes registos são observadores mais experientes que o investigador". Na mesma linha, autores como **Yin** (1994), **Stake** (1998), **Campenhoudt** (1998), **Quivy**, **Bogdan** & **Biklen** (1994), entre outros, consideram que a recolha de informações, através da análise de documentos, desde que seja efectuada correctamente, pode revelar-se importante para o investigador, na medida em que lhe permite ter acesso rápido a um determinado número de dados que, de outro modo, não estariam acessíveis, ou exigiriam grande dispêndio de tempo e de energias.

Quivy & **Campenhoudt** (1998: 201-205) valorizam a autenticidade e a exactidão das informações. A propósito da recolha de dados preexistentes, no âmbito das ciências sociais, os autores consideram que se deve recorrer a esse tipo de dados (por exemplo, dados estatísticos macrossociais) quando as instituições de onde provêm são dignas de confiança e porque o investigador não teria possibilidades de recolhê-los de outro modo, ou mesmo que tivesse, seria um desperdício de tempo e de recursos. Por outro lado, embora considerem a recolha de dados preexistentes "um verdadeiro método de investigação" (o.c., p.202), alertam para os cuidados que o investigador deve ter com a sua validação. Assim, no que respeita, por exemplo, aos dados estatísticos, é necessário ter em conta vários factores, nomeadamente:

- A credibilidade do organismo emissor.
- A definição dos conceitos e modos de cálculo utilizados por esse organismo.
- A adequação dos dados recolhidos às hipóteses de investigação.
- A compatibilidade dos dados relativos a períodos diferentes.
- A compatibilidade dos dados recolhidos por organismos diferentes.
- A correspondência entre o campo coberto pelos dados e o âmbito de análise da investigação (*ibidem*).

No presente trabalho de investigação recorremos, como já foi referido, a vários documentos preexistentes, a fim de obter rapidamente informações, que nos permitissem caracterizar as escolas e o meio envolvente; os alunos, os professores, os funcionários e os encarregados de educação.

Em relação ao meio, obtivemos dados sobre a Região do Oeste, o concelho e as freguesias onde se localizam as duas escolas, recorrendo essencialmente ao Instituto Nacional de Estatística e a várias obras publicadas, muitas delas da responsabilidade da Câmara Municipal. Quanto aos dados sobre a comunidade educativa (alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação) foram-nos fornecidos pelos Serviços Administrativos, a partir dos respectivos Registos Biográficos. Tivemos, ainda, em atenção os documentos constantes dos dossiers dos directores de turma, o *Projectos Educativos, os Planos Anuais de Actividades e* o *Regulamento Interno das Escolas* e, no caso da Escola da Bela Vista, o *Projecto Educativo Local* e o dossier de Mediação Escolar. Consideramos que todas as informações obtidas a partir das fontes indicadas são fidedignas não carecendo, portanto, de outra validação.

4.2 – O Questionário aos Alunos

Para conseguirmos uma primeira caracterização da "amostra" e, simultaneamente, do *clima* das escolas, relativamente às ocorrências de conflitos, indisciplina e violência e às formas como os diferentes autores respondiam a esse tipo de situações, aplicámos a todos os alunos autorizados o questionário "Tu e a Tua Escola", usado como "método complementar" de recolha de dados (**Quivy** & **Campenhoudt**, 1995:190).

Foi utilizado o mesmo questionário que havia sido passado, durante o estudo exploratório, na Escola da Bela Vista, com a seguinte alteração nas questões 25, 26 e 28: o termo "mediadores" foi substituído pela expressão "alunos preparados para ajudar a resolver conflitos", uma vez que os alunos da Escola do Rio Grande desconheciam o significado do termo "mediadores".

O questionário, como já foi referido na segunda fase do estudo exploratório é composto por vinte e oito questões fechadas e abertas, compreensíveis, sem ambiguidades, abrangendo todos os pontos a questionar e relevantes para a experiência dos inquiridos (**Carmo** & **Ferreira** 1998: 141). Trata-se de um questionário de "administração directa", como é designado por **Quivy** & **Campenhoudt** (1995: 188). O questionário foi aplicado por nós, em simultâneo, aos alunos e alunas de todas as turmas autorizadas, seguindo a mesma metodologia descrita aquando da sua aplicação durante o Estudo Exploratório (*vide* Anexo 1).

Muito sucintamente: as fichas de registo de observação revelaram que, à semelhança do que acontecera no estudo exploratório, os alunos e as alunas das duas escolas mostraram interesse, estiveram atentos às instruções e não tiveram dificuldades em responder a todas as questões, com excepção de alguns alunos com necessidades educativas especiais, que beneficiaram de ajuda das directoras de turma. Na Escola da Bela Vista, os inquiridos gastaram, em média, cerca de quarenta e sete minutos para responderem ao questionário, na sua totalidade; o aluno mais rápido gastou trinta e oito minutos e o menos rápido sessenta e um minutos (aluno com NEE). Na Escola do Rio Grande os inquiridos gastaram, em média, cerca de quarenta e oito minutos; o aluno mais rápido gastou trinta e nove minutos e o menos rápido sessenta minutos (aluno com NEE). Todos os inquiridos responderam dentro do tempo limite (cinquenta e cinco minutos; mais dez para os alunos com NEE), como revela a observação dos Quadros 6 e 7.

Quadro 6
Tempo (em minutos) gasto para responder ao questionário (M+F)

Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Variância	Mínimo	Máximo
47,8	48,00	48,00	4,34	18,9	38	61

Fonte: Resultados do questionário "Tu e a Tua Escola" (22 de Janeiro de 2003). Escola da Bela Vista

Quadro 7
Tempo (em minutos) gasto para responder ao questionário (M+F)

Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Variância	Mínimo	Máximo
48,02	48,00	48,00	3,98	15,8	39	60

Fonte: Resultados do questionário "Tu e a Tua Escola" (29 de Janeiro de 2003). Escola do Rio Grande

Os dados recolhidos através do questionário receberam tratamento estatístico (estatística descritiva) e serão apresentados, oportunamente, ao longo do Capítulo III.

Para conseguir uma primeira caracterização das turmas, efectuámos a triangulação dos dados obtidos a partir das respostas às questões do Bloco I do questionário, com as informações constantes dos dossiers de direcção de turma, no que se refere a:

- Locais de residência dos alunos.
- Composição dos agregados familiares.
- Estatuto socioeconómico dos pais / encarregados de educação.
- Ocupação dos tempos livres.

Efectuámos, igualmente, a triangulação dos dados obtidos através dos restantes blocos do questionários, com os dados provenientes das entrevistas e da observação e, no caso da Escola da Bela Vista, recorremos, ainda, ao dossier de Mediação Escolar.

4.3 – As Entrevistas

Moser & Kalton (1971:271), citados em **Bell** (1997:118) definem a entrevista como "uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado".

Na mesma linha, **Bisquerra** (1989:88), descreve a entrevista como "um diálogo intencional orientado para determinados objectivos", que pode ter várias funções, entre as quais a de investigação. Neste caso, segundo o mesmo autor, trata-se de "uma conversa entre duas pessoas", cuja iniciativa parte do investigador, que questiona o entrevistado, sobre um determinado assunto, com a finalidade de obter informações relevantes. "O entrevistado responde às perguntas, por palavras suas" (o.c., p.103)

De acordo com **Stake** (1998: 63), " a entrevista é a fonte principal para chegarmos às realidades múltiplas". **Quivy & Campenhoudt** (1998: 191), consideram que "a entrevista é (...) um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão", na medida em que nos permite analisar, entre outras coisas, o "sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências..."

À simplicidade de que aparentemente se revestem todas estas definições, os autores contrapõem a real dificuldade da aplicação da técnica da entrevista, na prática.

Bisquerra salienta que esta é uma técnica difícil, quer na fase de preparação e execução, quer no momento de se analisarem os dados. Basicamente, a entrevista "requer planificação, tempo e deslocações" (*ibidem*).

Bell (1997:119), citando **Wiseman** & **Aron** (1972), compara a entrevista a uma "expedição piscatória". Usando a mesma analogia, **Cohen** (1976:82) afirma: "Tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa" (*in* **Bell**, 1997: 119).

Quivy & **Campenhoudt** (1995: 191) consideram que a entrevista se distingue dos outros métodos "pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana", implicando, por parte do entrevistador "flexibilidade e fraca directividade" e é exactamente neste aspecto que reside a principal dificuldade da sua aplicação correcta e, sobretudo, da análise, em profundidade, dos elementos recolhidos.

Também **Carmo** & **Ferreira** (1998: 125-128), considerando que a "interacção directa é uma questão-chave da técnica de entrevista", chamam a atenção para três problemas fundamentais, que o entrevistador deve ser capaz de resolver, nomeadamente:

- A influência que exerce sobre o entrevistado, resultando habitualmente da desigualdade de estatutos entre as duas partes, em presença. Isto é: o entrevistado pode sentir-se numa posição de inferioridade em relação ao entrevistador (**Platt**, 1981, *in* **Bell**, 1997:126) e esse sentimento ser impeditivo de uma participação espontânea. Em vez de dizer o que de facto pensa, o entrevistado pode ser levado a dizer aquilo que pensa que o entrevistador quer ouvir.

- As diferenças entre o entrevistador e o entrevistado, se houver discrepâncias quanto ao sexo, idade, estatuto social e cultural. As diferenças culturais, sobretudo, são importantes e, por isso, o entrevistador, ao colocar uma questão, deve ter em conta "o campo de experiência do entrevistado" e certificar-se de que ele a compreendeu bem.

- A "sobreposição de canais e comunicação" é outro problema que o entrevistador tem de evitar; isto é: mesmo que a questão seja correcta, do ponto de vista formal, o entrevistado pode deixar-se influenciar por exemplo, pelo tom de voz do entrevistador, ou pelas suas expressões faciais, quando coloca a questão. Para o evitar, o entrevistador deve assumir uma postura, tanto quanto possível, de neutralidade.

Para minimizar tanto quanto possível esses problemas, mantivemos, como já foi referido, conversas informais prévias, com todos os entrevistados (alunos, professores e pessoal não docente) explicando-lhes os objectivos da investigação, incentivando-os a colocarem questões e a darem a sua opinião e, sobretudo, valorizando o seu contributo para o sucesso do trabalho. O mesmo aconteceu nos dias em que se realizaram as entrevistas, que ocorreram, nas escolas, em local isolado, sem interrupções ou intromissão de pessoas estranhas. Antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita, mantivemos uma conversa informal e, na sequência, fomos introduzindo as perguntas, sem que o entrevistado se apercebesse. De tal modo que, por vezes, manifestavam surpresa, quando chegávamos ao fim, pois pensavam que ainda não havíamos começado.

Nos nossos *estudos de caso*, a entrevista semi-directiva, ou semi-dirigida (**Quivy** & **Campenhoudt**, o.c., p.192) foi utilizada, como um dos principais métodos de recolha de informações. Os objectivos gerais das entrevistas eram os seguintes para todos os entrevistados, excepto os mediadores:

1º - Identificar as percepções dos entrevistados em relação a eventuais situações de conflito, indisciplina e violência, nas turmas/escola.

2º - Identificar os comportamentos assumidos pelos diferentes "actores", face a situações de conflito, indisciplina, ou violência, nas turmas/escola, do ponto de vista dos entrevistados.

3º - Identificar causas e consequências das situações de conflito, indisciplina e violência, nas turmas / escola, do ponto de vista dos entrevistados.

4º - Compreender a forma como as interacções que se verificam entre os diferentes "actores" influenciam o comportamento dos alunos.

5º- Identificar as estratégias utilizadas pelos diferentes "actores", para resolver eventuais situações de conflito, indisciplina e violência, nas turmas/escola.

6º - Caracterizar o clima da escola, do ponto de vista dos entrevistados.

Quanto aos alunos mediadores, a sua formação e experiência na área da gestão de conflitos, permitiu um maior aprofundamento dos temas. Os objectivos gerais das entrevistas aos mediadores eram os seguintes:

1º - Traçar o perfil "profissional" dos entrevistados, enquanto mediadores.

2º - Identificar as percepções dos mediadores em relação a eventuais situações de conflito, indisciplina e violência, nas suas turmas/escola.

3º - Identificar os comportamentos assumidos pelos diferentes "actores", face a situações de conflito, indisciplina, ou violência, nas turmas/escola, do ponto de vista dos entrevistados.

4º - Identificar causas e consequências das situações de conflito, indisciplina e violência, nas turmas/escola, do ponto de vista dos entrevistados.

5º - Compreender a forma como as interacções que se verificam entre os diferentes "actores" influenciam o comportamento dos alunos.

6º- Identificar as estratégias utilizadas pelos diferentes "actores", para resolver eventuais situações de conflito, indisciplina e violência, nas turmas/escola.

7º - Caracterizar o clima da escola, do ponto de vista dos entrevistados.

8º - Identificar os aspectos positivos e negativos da experiência (como mediadores) do ponto de vista dos entrevistados.

9º - Identificar estratégias para melhorar o serviço de mediação e resolver situações problemáticas, do ponto de vista dos entrevistados.

10º - Conhecer o impacto da experiência de Mediação Escolar, a nível da comunidade educativa, do ponto de vista dos entrevistados.

A forma de registo, em todos os casos, foi a gravação audio. A transcrição era efectuada logo após a sua realização, sendo e o respectivo protocolo submetido à aprovação dos entrevistados, com quem voltávamos a reunir, logo que possível.

Recordando: as entrevistas semi-directivas, num total de setenta e cinco, foram concedidas pelos seguintes intervenientes:

- Elementos dos Órgãos de Gestão das Escolas.

- Alunos delegados das turmas autorizadas. No caso da Escola da Bela Vista, quando o delegado, ou o subdelegado, não estava autorizado, os alunos da turma escolhiam outro aluno, ou aluna, para representá-lo, nas entrevistas.

- Directoras de turma e outros professores dos Conselhos de Turma.

- As chefes do pessoal não docente e auxiliares da acção educativa.

- Técnicas da Acção Social Escolar.

- Alunos mediadores, escolhidos pelos seus pares (Escola da Bela Vista).

Os guiões das entrevistas encontram-se em anexo, com a designação de Anexo 5.

Depois da transcrição e "leitura flutuante" (**Bardin**, 1977: 96) dos protocolos aprovados, procedemos à análise de conteúdo dos mesmos. Começámos por agrupar as respostas, de acordo com cada uma das questões, decorrentes do respectivo guião o qual é constituído por cinco blocos, cada um deles orientado por objectivos específicos.

Cada conjunto de respostas foi considerado uma unidade de contexto, a partir da qual foram identificadas unidades de registo e, finalmente, apresentadas hipóteses de categorização. O conteúdo das entrevistas nem sempre foi considerado na sua totalidade, uma vez que algumas declarações dos entrevistados são irrelevantes, pois é impossível saber se correspondem apenas a um ponto de vista pessoal, particular, ou se de alguma forma, traduzem um sentimento mais generalizado, a nível da comunidade educativa.

Passando a uma rápida análise, o guião, é constituído por cinco blocos, o primeiro dos quais se destinava a legitimar a entrevista e a motivar o entrevistado, o que nos pareceu ser importante, pelo menos no caso dos professores, dada a pouca disponibilidade revelada. Os restantes cinco blocos, abordam temas muito concretos, orientados para a consecução de objectivos específicos.

Assim, o Bloco II, subordinado ao tema "Violência na Escola", tem os seguintes objectivos específicos:

1- Contribuir para uma definição do termo violência.

2 - Constatar a existência, ou a inexistência, de alunos com comportamentos violentos, na escola.

3 - Obter informações sobre o número aproximado de alunos com comportamentos violentos, na escola e a frequência com que se verificam esses comportamentos.

4 - Identificar os alunos que mais se salientam pelos seus comportamentos violentos.

5 - Identificar os diferentes tipos de incidentes violentos que acontecem na escola, envolvendo os alunos.

6 - Conhecer as causas dos comportamentos violentos, do ponto de vista do/a entrevistado/a.

7 - Identificar os locais da escola, onde se verificam, com mais frequência, comportamentos violentos.

8 - Avaliar o grau de envolvimento do/a entrevistado/a em situações de violência, quer como provocador, quer como vítima.

Neste sentido, foram colocadas aos entrevistados oito questões muito concretas, sobre as suas percepções acerca da violência na escola, nomeadamente: o seu conceito de violência; os comportamentos considerados violentos; as circunstâncias e os espaços em que ocorrem; o perfil do aluno dito violento e o ponto de vista do entrevistado, enquanto agente ou vítima de violência.

O Bloco III, subordinado ao tema "Indisciplina na Escola", tem os seguintes objectivos específicos:

1- Contribuir para uma definição do termo indisciplina.

2 - Constatar a existência, ou a inexistência, de alunos que apresentam comportamentos de indisciplina, na escola e nas aulas;

3 - Obter informações sobre o número aproximado de alunos com comportamentos indisciplinados, na escola e nas aulas e a frequência com que se verificam esses comportamentos;

4 - Identificar os diferentes tipos de comportamentos de indisciplina que acontecem na escola e nas aulas, envolvendo os alunos;

5 – Identificar estratégias utilizadas pelos professores, face aos comportamentos de indisciplina na escola e nas aulas;

6 - Avaliar o grau de envolvimento do/a entrevistado/a em situações de indisciplina, quer como provocador, quer como vítima.

À semelhança do Bloco II, pretendia-se, com as cinco questões colocadas aos entrevistados, identificar as suas percepções acerca da indisciplina na escola, nomeadamente conceito de indisciplina; os comportamentos considerados indisciplinados; circunstâncias em que ocorrem; perfil do aluno dito indisciplinado; a indisciplina na sala de aula e

as estratégias do professor e, por fim, o entrevistado, enquanto agente ou vítima de indisciplina.

O Bloco IV, subordinado ao tema "Conflitos entre Pares", tem os seguintes objectivos específicos:

1- Contribuir para uma definição do termo conflito.

2 - Constatar a existência, ou a inexistência, conflitos entre os alunos, na escola.

3 - Obter informações sobre o número aproximado de alunos que se envolvem em conflitos, na escola e a frequência com que se verificam.

4 - Conhecer as causas da ocorrência de conflitos, do ponto de vista do/a entrevistado/a.

5- Identificar os locais da escola, onde se verificam, com mais frequência, conflitos entre pares.

6 - Identificar estratégias utilizadas pelos professores e pelos alunos, face à ocorrência de conflitos entre pares, na escola e nas aulas.

7 - Identificar o modo como habitualmente são resolvidos os conflitos entre pares, na escola e nas aulas.

8 - Conhecer as técnicas de resolução de conflitos mais adequadas, do ponto de vista do/a entrevistado/a.

Foram colocadas oito questões muito concretas no sentido de conseguir uma definição do conceito de conflito; identificar a frequência com que ocorrem; as circunstâncias e os espaços onde são mais frequentes; o perfil do aluno dito conflituoso; as estratégias do professor e dos alunos, face à ocorrência de conflitos na sala de aulas e o comportamento dos alunos, enquanto agentes ou vítimas de conflitos.

Finalmente, o Bloco V, subordinado ao tema "O Clima da Escola", tem como objectivos:

1 - Obter informações sobre o grau de adesão do/a entrevistado/a à escola (aspectos positivos e negativos).

2 - Identificar o sentido da evolução da violência e da indisciplina, na escola, do ponto de vista do/a entrevistado/a.

Foram colocadas duas questões muito concretas destinadas a determinar o grau de adesão do entrevistado à escola e o sentido de evolução dos comportamentos indisciplinados e violentos.

Quanto às entrevistas aos alunos mediadores, o respectivo guião apresenta sete blocos. Os Bloco I, III, IV, V e VI são idênticos aos guiões anteriormente descritos.

Com as questões do Bloco II, subordinado ao tema "Perfil dos Entrevistados", procurámos:

1 - Recolher informações que permitam uma caracterização dos entrevistados, sob o ponto de vista pessoal e "profissional".

2 - Identificar eventuais dificuldades sentidas pelos mediadores e pelas mediadoras, no exercício das suas funções.

O Bloco VII, subordinado ao tema: "A Mediação entre Pares", destina-se a fazer uma primeira avaliação desta técnica RAC, através dos pontos de vistas dos entrevistados sobre as suas experiências como mediadores (aspectos positivos e negativos); quais as estratégias que utilizam para conduzir à resolução dos problemas entre os alunos e qual o impacto da mediação, a nível da comunidade educativa. Nesse sentido definimos, quatro objectivos para este bloco, nomeadamente:

1º - Saber o que pensam os entrevistados sobre a sua experiência como mediadores.

2º - Identificar os aspectos positivos e negativos da experiência (do ponto de vista dos entrevistados).

3º- Conhecer as estratégias propostas pelos entrevistados para melhorar o serviço de mediação e resolver situações problemáticas.

4º - Avaliar o impacto da prática da Mediação Escolar, a nível da comunidade educativa, do ponto de vista dos mediadores.

Nesse sentido, foram colocadas quatro questões muito concretas destinadas a identificar aspectos positivos da experiência dos alunos como mediadores; as estratégias mais utilizadas na resolução dos conflitos entre pares e determinar o impacto da mediação de conflitos na comunidade educativa.

Os resultados obtidos através do tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas foram apresentados, oportunamente, ao longo do Capítulo III.

4.4 - A Observação

Segundo escreveu **Stake** (1998: 60), o objectivo da observação é *o caso*. "As observações conduzem o observador a uma melhor compreensão do caso" e, para isso, é fundamental que o observador mantenha um registo actualizado dos dados que vai reco-

lhendo. “O investigador experiente – escreveu **Stake** (o.c.,p.61) - procura o momento e um canto tranquilo para transcrever a observação, enquanto esta conserva alguma actualidade”.

Na mesma linha, **Bogdan & Biklen** (1994:16-17) consideram que a observação participante constitui uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa. Segundo estes autores, para realizar uma observação participante: “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”, com o “objectivo prioritário de recolher dados”. (o.c.p.128).

Por sua vez, **Estrela** (1984:19), baseando-se numa visão etológica, parte do princípio de que: “todo o comportamento expressa uma função do indivíduo, enquanto inserido no seu meio” e, nessa perspectiva, um dos objectivos da observação é “fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos” (*ibidem*).

Quivy & **Campenhoudt** (1995: 155) consideram que a observação é uma “etapa intermédia” da investigação, durante a qual, as hipóteses e os conceitos que constituem o “modelo de análise” são testados, em confronto com os “dados observáveis”. Assim, na opinião destes autores, um bom trabalho de observação, deve ter em conta três questões, nomeadamente:

- Observar o quê?
- Em quem?
- Como?

A primeira questão diz respeito à difícil tarefa de definir quais os dados necessários à investigação. Uma vez que não existe “processo técnico padronizado” que permita resolver esta questão, os autores”, recorrendo às hipóteses e aos indicadores, mas, sobretudo, à “reflexão e ao aconselham a elaboração de “um modelo de análise tão claro, preciso e explícito quanto possível bom senso” (o.c., p.157).

A segunda questão refere-se à contextualização do “campo de análise”, isto é, a sua circunscrição num determinado espaço, geográfico e social e num determinado tempo (*ibidem*).

Finalmente, a terceira questão prende-se com a construção de um instrumento de observação eficaz, que permita ao investigador recolher as informações de que necessita (o.c.,p.163).

Os *estudos de caso,* que realizámos, basearam-se em várias técnicas de recolha de dados, entre as quais a observação participante. Uma vez que não nos foi concedida autorização para observar os alunos, dentro das salas de aula, em todas as turmas e, por isso, não faria sentido observar umas e outras não, limitámo-nos aos espaços exteriores às salas de aulas, nomeadamente, aqueles que foram mais vezes referidos, nos questionário e nas entrevistas.

Nas dez observações que realizámos em cada uma das escolas, considerámos as seguintes situações:

- Comportamentos dos alunos à entrada e à saída dos blocos que dão acesso às salas de aulas e à entrada e à saída das próprias salas de aulas.

- Espaços mais frequentados pelos alunos, durante os intervalos e outros tempos livres.

- Actividades mais frequentes a que se dedicam, fora da sala de aula.

- Interacções com os colegas de turma e com os alunos de outras turmas.

- Ocorrência de episódios de indisciplina, conflitos e violência, entre os alunos e, eventualmente, aluno-professor ou aluno-funcionário.

- Reacções dos sujeitos face às referidas ocorrências.

No período de tempo considerado, foram efectuadas, na totalidade, 325 “unidades de observação” dos alunos, na Escola do Rio Grande e 297 “unidades de observação” dos alunos, na Escola da Bela Vista.

Os dados foram registados em fichas elaboradas para o efeito (*vide* Anexo 6). Na coluna “*Notas”* foram registados alguns aspectos que considerámos relevantes, para a caracterização do *clima* das escolas (incidentes críticos/significativos).

4.5. Os Incidentes Críticos / Significativos

Flanagan (1954), citado Por **Estrela** & **Estrela** (1976), explica que a “técnica dos incidentes críticos consiste num conjunto de procedimentos para coligir observações directas do comportamento humano, de modo a facilitar a sua utilização para a solução de problemas práticos e de princípios psicológicos compreensivos”. E acrescenta: “A

técnica dos incidentes críticos indica o modo de coligir os incidentes observados que têm uma significação particular e satisfazem critérios sistematicamente definidos".

Esta técnica, usada inicialmente nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, com fins militares, foi, em seguida, adaptada ao mundo do trabalho, com o objectivo de "aumentar a produtividade e melhorar as condições de trabalho, corrigindo os excessos do taylorismo" (**Estrela** & **Estrela**, 1994:18). A aplicação da técnica dos "incidentes críticos", acabou por ser alargada, na década de cinquenta, ao âmbito da educação, com a finalidade de observar e caracterizar os comportamentos dos alunos, inseridos em turmas, ou aplicada na formação de professores (**Jensen**, 1951; **Limbosh**, 1956; **Stewart**, 1956, citados em **Estrela** & **Estrela**, o.c., pp.23-50), tendo sempre em vista o estabelecimento de critérios de eficácia, no desempenho profissional.

Além de ser útil a um observador ocasional, a técnica dos "incidentes críticos" pode igualmente ser utilizada, de forma sistemática, com o objectivo de construir instrumentos de observação, ou de forma indirecta, pelo próprio professor da turma, que elabora registos (*anedoctal records*) dos comportamentos dos alunos, inseridos no grupo-turma (**Estrela** & **Estrela**, o.c,p.81; **Estrela**, 1994:37).

Neste último caso, **Estrela** (1986:173) propõe o uso da expressão " incidentes significativos", em vez de "incidentes críticos", uma vez que, no caso do registo ser feito pelo próprio professor, a técnica não é aplicada nas condições metodológicas exigidas por **Flanagan** (1954), nomeadamente, o incidente não é "registado por um observador competente e distanciado da acção, mas por alguém que se encontra directamente implicado" (*ibidem*).

Assim, com o objectivo de confirmar os dados da nossa própria observação, pedimos aos professores, que registassem, em fichas colocadas para esse efeito, no livro de ponto todos os incidentes, por eles observados, dentro e fora da sala de aulas, envolvendo os alunos. Este apelo teve, porém, fraca resposta por parte dos docentes. Com o mesmo objectivo, registámos os "incidentes significativos" extraídos das entrevistas, ou obtidos através de conversas informais.

4.6 - A Análise dos Dados

Patton (1990), citado em **Carmo** & **Ferreira** (1998:183), aconselha, para conferir uma maior consistência ao trabalho do investigador, a utilização de diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação das abordagens quantitativas e qualitativas, processo

que o autor designa por "triangulação". **Denzin** (1978), citado por **Patton** (*ibidem*), identificou quatro tipos de "triangulação", nomeadamente:

- Triangulação de dados
- Triangulação de investigadores
- Triangulação de teorias
- Triangulação de metodologias

Do ponto de vista destes autores, atendendo a que a realidade é multifacetada, um fenómeno só pode ser compreendido em toda a sua riqueza e complexidade, quando abordado a partir de perspectivas diferentes e usando técnicas diferentes. Segundo **Carmo** & **Ferreira** (o.c., p.184) é nisso que reside a lógica da "triangulação".

No presente trabalho de investigação, utilizámos, sobretudo, a "triangulação de dados", com recurso a várias fontes, a fim de esclarecer algumas situações.

A natureza de algumas das questões levantadas pelo Estudo Exploratório, sobretudo as referentes à eventual ausência de coordenação; do estabelecimento de normas claras e, provavelmente, de trabalho cooperativo entre os vários elementos da comunidade educativa, tornava este trabalho particularmente delicado. A resposta a estas questões só poderia ser dada por inferência, a partir da observação sistemática dos comportamentos dos sujeitos, em diferentes contextos, confrontando, em seguida, os dados da observação com as opiniões dos outros alunos e dos professores e do pessoal não docente, expressas nas entrevistas, com os incidentes significativos, registados por alunos e professores e, finalmente, com os resultados da análise dos questionários.

Assim, ao longo de toda a investigação, à medida que íamos analisando os dados e reflectindo sobre as informações obtidas a partir das observações (fora da sala de aulas), fomos recorrendo a outras fontes e a outras técnicas, no sentido de compreender melhor as percepções, as atitudes e os comportamentos dos sujeitos, tendo em vista caracterizar o *clima* das escolas, as práticas mais utilizadas para fazer face a situações problemáticas e, por fim, os resultados obtidos.

A principal fonte que utilizámos para proceder à "triangulação" dos dados da observação, foram as entrevistas. Depois de analisados os resultados do Estudo Exploratório e com base nos dados das observações procurámos seleccionar informações relevantes, a partir das quais elaborámos os guiões das entrevistas.

Outros dados, mais objectivos, provenientes dos questionários aos alunos, das fichas de registo e outros documentos relativos à escola e ao meio envolvente, receberam tratamento estatístico e foram utilizados na caracterização dos diferentes contextos.

Com todo este material, organizámos três dossiers, nomeadamente:

- Caracterização do Contexto Educativo
- O Caso da Escola do Rio Grande
- O Caso da Escola da Bela Vista

Tendo sempre presentes as questões de investigação, iniciámos em seguida, uma fase de análise intensiva de todos os dados recolhidos e agrupados, no respectivo dossier. Nesse sentido, fizemos várias leituras de todo o material e fomos tomando notas, que correspondiam a uma primeira tentativa de descrição e de interpretação dos *casos*. Cruzando, os dados provenientes das diferentes fontes, foi possível confirmar alguns deles e eliminar outros, encontrando, no final, resposta para as questões colocadas inicialmente, ao mesmo tempo que surgiam novas questões, susceptíveis de serem desenvolvidas em trabalhos futuros.

Dada a importância de que se revestem os diferentes contextos em que decorreu a investigação, começaremos por caracterizar o meio mais amplo, a nível da região e do concelho em que se situam as duas escolas .

1 – O Concelho de Alcobaça

1.1 - Breve Historial

> ***Desde os períodos nebulosíssimos da Idade da Pedra, habita o Homem as terras de Alcobaça.***
> ***Disperso em diversos agrupamentos pela vastíssima região serrana, onde a natureza pusera a preciosa variedade de frutos silvestres como providencial alimentação, por aí foi arrastando durante milénios a tumultuosa existência, entre os perigos da caça e entre as violências da vida.***
>
> M. **Vieira Natividade**, 1960:13

Nos tempos pré-históricos, a paisagem da região que se estende entre a Serra dos Candeeiros e o mar, dominada pelo extenso maciço calcário do Jurássico, era muito diferente da actual. Existiam, então, densas florestas, pequenos lagos e vales profundos, por onde corriam alguns rios, cujas margens apresentavam uma vegetação abundante. Nas florestas, não faltava a caça; o mar, a curta distância, era rico em peixe e as enormes cavernas, abertas na rocha, permitiram a fixação das primeiras comunidades humanas, o que deve ter ocorrido há cerca de dez mil anos, como comprovam os numerosos vestígios deixados pelo homem primitivo, por toda a região de Alcobaça, embora as concentrações mais importantes devam ter-se verificado nas localidades de Carvalhal, Carrascal, Lagoa do Cão, Carris, Turquel e Vale de Ventos, de acordo com os resultados dos estudos efectuados, na região, pelo arqueólogo Manuel **Vieira Natividade** (1901: mapa anexo).

O relativo isolamento da zona e as dificuldades de comunicação, que impediam contactos frequentes com outros povos mais avançados, constituem uma explicação plausível para o atraso em que a população local se manteve, até à chegada dos Romanos, no século I a.C.[39]

---

[39] Ao tempo em que as Colónias Neolíticas de Alcobaça dominavam as técnicas do trabalho do sílex, do osso e do barro, no sul do território que viria a ser Portugal, grupos humanos, mais desenvolvidos, extraíam o cobre nativo, fabricavam o bronze e haviam já domesticado alguns animais, nomeadamente, o cão e o cavalo. Alguns elementos desses grupos, vindos do Sul, chegaram às terras de Alcobaça e estabelecerem-se na gruta das Redondas, nos arredores de Turquel, acabando por se misturar com as populações autóctones, há cerca de cinco ou seis mil anos. A descoberta de cereais carbonizados, nesta estação da primeira Idade do Bronze, assim como o aparecimento de placas para a cozedura do pão, na estação da Ervideira, perto do Carvalhal de Turquel, sugere que essas populações se encontravam já numa fase agrícola. Em ambas as grutas – Redondas e Ervideira – aparecem, simultaneamente, objectos de pedra e objectos de metal, tendo a pedra continuado a ser utilizada, na região de Alcobaça, até à chegada dos Romanos, que quase vieram "encontrar o homem desta região em plena Idade da Pedra". (Manuel Vieira Natividade, 1960:15-19). Embora os Fenícios e os Cartagineses tivessem visitado, antes da chegada dos Romanos, as zonas de Maiorga e Cós, com intuitos comerciais, o verdadeiro impulso civilizacional só veio a ser dado pelos Romanos.

Os Romanos introduziram a indústria e o comércio em larga escala e permaneceram, durante muito tempo, na região de Alcobaça, de acordo com os inúmeros vestígios espalhados por toda a parte: moedas, peças de olaria e de cerâmica, pesos para tear e sepulturas. Muitos desses objectos foram encontrados em grutas, donde se conclui que as populações autóctones continuavam a usá-las, como habitação, de um modo mais ou menos permanente. Mas, graças aos ensinamentos dos Romanos, como afirmou Manuel **Vieira Natividade** (1960:21):

> ... a agricultura foi levada a um nobilíssimo extremo. O seu rápido desenvolvimento, mercê da solução trazida a muitos problemas de técnica e que permitia seguro progresso, trouxe o amor à propriedade, fixou de modo estável os agregados familiares, exaltou o instinto de defesa e criou as bases sólidas da constituição da sociedade. (...)
> Pouco a pouco, (...) se foram destacando pequenas colónias que buscavam os tratos mais férteis, as situações mais abrigadas, e foi assim que cresceram as populações e em número, os casais, que salpicavam as terras de Alcobaça.

A este longo período de paz e de progresso, sucederam-se as lutas provocadas pelas invasões dos Bárbaros, no século V e, mais tarde, pela chegada dos Árabes, o que contribuiu para o quase completo despovoamento da zona. Manuel Vieira **Natividade** (1960:23) explica esse facto:

> Nas terras de Alcobaça não existiam os poderosos agrupamentos populacionais nem os elementos de refúgio e de defesa, que ofereciam muitos castros, essas primordiais fortalezas, e tudo isto contribuiu para uma (...) quase completa, despovoação.

O domínio dos Árabes, povo que possuía vastos conhecimentos e experiência nos aspectos ligados à agricultura, restabeleceu, na região, por mais alguns séculos, a paz, a segurança e o gosto pelo trabalho, em especial o trabalho dos campos. No entanto, os progressos foram muito inferiores aos conseguidos sob o domínio romano, devido a factores de vária ordem, nomeadamente: o reduzido número de habitantes, as doenças, como a peste, a lepra e a malária, as características do solo e do clima e, por fim, a instabilidade social e política, após o início da Reconquista Cristã.[40]

---

[40] Para além dos referidos, existia ainda – na opinião do engenheiro agrónomo Joaquim Vieira Natividade (1942) - um outro entrave ao desenvolvimento da agricultura, no período da dominação árabe. Este Povo, embora possuísse vastos conhecimentos agrícolas, a sua experiência dizia, sobretudo, respeito à agricultura de planície. O seu domínio das técnicas de hidráulica agrícola permitia a criação de hortas e jardins maravilhosos, como aconteceu, por exemplo, na Andaluzia, mas os problemas causados pelas características dos terrenos jurássicos da região de Alcobaça escapavam completamente à sua capacidade de resolução.

Sobre este período histórico, escreveu Joaquim **Vieira Natividade** (1942:16-17):

> No segundo quartel do século XII, o território compreendido entre Leiria e Óbidos, sofre correrias incessantes. O incêndio, o saque, a ruína, juntos à doença e à fome, dizimariam ou afugentariam a população e ficaram ao abandono as terras porventura cultivadas.

Assim, é provável que em meados do século XII, as actividades agrícolas estivessem reduzidas a pequenas áreas, em redor dos castelos de Alcobaça e Alfeizerão, junto dos quais se havia refugiado um pequeno número de habitantes mas, após a conquista destas localidades por D. Afonso Henriques, devem ter ficado praticamente desertas, em consequência do massacre das poucas pessoas que não tinham conseguido fugir. No entanto, Manuel **Vieira Natividade** (1960:19) afirma que, na região, "o povoamento teve completa e contínua efectividade, desde que a primeira colónia se abrigou na Lagoa do Cão, (...) a mais antiga das habitações humanas, nesta área, até ao momento actual."

Se para a conquista e defesa das terras recém-conquistadas, o nosso primeiro rei contou, sobretudo, com a colaboração de elementos das Ordens Religiosas Militares, para povoar e desenvolver economicamente a região, iria recorrer aos monges beneditinos da Ordem de Cister [41], já estabelecidos em S. João de Tarouca, desde 1119.

---

[41] A Ordem de Cister surgiu, em França, no dia 12 de Março de 1098, por iniciativa de S. Roberto, abade do mosteiro de Molesme da Ordem de Cluny e de um grupo de monges, ansiosos por devolver a Regra de S. Bento à sua pureza primitiva, fazendo ressaltar o dever de obediência aos mais estreitos princípios da humildade cristã. A escolha do local para fundar o novo mosteiro, na floresta de Cisteaux, diocese de Chalons, 20 km a sul de Dijon, na Borgonha, teve como principal preocupação criar, naquela zona solitária, as condições mais propícias à meditação e ao desprendimento das coisas do mundo. Mas além das preocupações de natureza espiritual e mística, a Ordem de Cister diferia da Ordem de Cluny por apresentar uma estrutura baseada na descentralização monástica. Assim, cada mosteiro podia eleger livremente o seu abade e decidir da profissão dos seus noviços. Embora independentes uns dos outros, os mosteiros da Ordem de Cister estavam ligados por laços espirituais e reuniam-se periodicamente, em França, para realizar Capítulos Gerais, preceito esse que só não era cumprido em circunstâncias excepcionais, como aconteceu, por exemplo, durante a Guerra dos Cem Anos. A estrutura social da Ordem de Cister, desde a sua fundação, era também bastante original, pois assentava na existência de duas comunidades paralelas: os Monges Brancos, ou "Litterati", cuja função era servir a Deus, através da oração, do silêncio e da meditação e os Monges Conversos, ou "Ilitterati", pessoas incultas, encarregadas de sustentar economicamente o mosteiro, trabalhando na agricultura, ou em qualquer outra actividade que exigisse trabalho manual, como a pesca, a pastorícia, a exploração mineira, a secagem de pântanos, a direcção de lagares, moinhos, olarias, teares e ferrarias. Os Monges Brancos, porém, não estavam totalmente isentos do trabalho manual que era, aliás, uma das obrigações impostas pela Regra, segundo a qual, o Monge de Cister deveria bastar-se a si próprio. Por isso, para além das horas em que se dedicavam à oração e ao recolhimento, faziam a cópia de manuscritos e trabalhavam juntamente com os Conversos. Embora a nova Ordem Monástica tivesse tido a aprovação do papa Pascoal II, logo em 1100, dois anos após a sua fundação, só começou verdadeiramente a criar fama e a expandir-se, depois de 1112, graças ao contributo de S. Bernardo que, em 1114 veio a tornar-se o primeiro abade do mosteiro de Claraval, fundado na região do Aube, no Nordeste de França. No ano da doação dos Coutos de Alcobaça aos cistercienses, que coincidiu com o ano da morte de São Bernardo, em 20 de Agosto, a Ordem encontrava-se em grande expansão, contando já com 343 abadias espalhadas pela Europa. No final do século XII, o seu número subira já para 525, tendo chegado a atingir 1800, no século XVI. Em Portugal, houve 19 conventos da Ordem de Cister, destinados a homens e 14 a mulheres. Destes últimos, um era em Cós, a cerca de 9 km da sede, que se situava em Alcobaça.

Com esse objectivo, D. Afonso Henriques fez Carta de Doação e Couto ao abade de Claraval, D. Bernardo, no dia 8 de Abril de 1153, passando para o senhorio daquela Ordem as terras entre Leiria e Óbidos, numa extensão superior a quarenta mil hectares, desde a Serra de Alvados (ou Albardos) até ao mar e abrangendo uma linha de costa desde Salir do Porto até S. Pedro de Muel [42].

O rei sabia que Cister era a única ordem monástica capaz de levar a cabo, na região de Alcobaça, uma política de povoamento e arroteamento suficientemente eficaz para garantir a permanência das terras da Estremadura na posse dos Cristãos, numa época em que os Portugueses eram em número inferior a um milhão e, na sua maior parte, concentrados nas terras a norte do rio Douro, há muito livres da instabilidade provocada pelas lutas da Reconquista. Mas, apesar dos seus vastos conhecimentos e longa experiência no âmbito da administração agrícola, os monges de Cister tiveram de enfrentar vários problemas, nomeadamente: a ameaça constante de novos ataques dos Muçulmanos, as dificuldades de comunicação, a falta de mão-de-obra e a resistência das populações rurais, cujo atraso e rudeza tornavam difícil a tarefa de lhes incutir os necessários hábitos de disciplina e de trabalho.

A fim de fazer face a estas dificuldades - para além da preocupação com a construção do Mosteiro, fundado em 1178 e concluído em 1223 - a estratégia aplicada pelos Monges de Cister, nos seus vastos domínios, que chegaram a abranger catorze vilas e quatro portos de mar, foi orientada, essencialmente, em seis vertentes, nomeadamente: o repovoamento[43], atraindo colonos de fora; a assistência e protecção aos residentes; o cultivo da terra; a criação de gado; o melhoramento das comunicações, através da abertura de estradas e construção de pontes e o desenvolvimento de pequenas indústrias.

---

[42] A doação dos Coutos de Alcobaça à Ordem de Cister data de 1153 e os primeiros monges, vindos de França, da abadia de Claraval, começaram a chegar, ainda nessa ano, ou no seguinte. Nessa altura, deu-se início à construção do mosteiro, que viria a ser o maior e o mais belo exemplar da arquitectura religiosa cisterciense medieval, em toda a Europa, correspondendo à primeira fase do Gótico.

[43] A originalidade de Alcobaça reside, exactamente, nas **medidas de povoamento** das terras que estavam desertas, ou pouco povoadas. A principal dessas medidas foi o uso do direito de conceder **Cartas de Povoação**, através das quais os monges ofereciam parcelas de terreno, a título precário, a quem as quisesse cultivar, em troca do pagamento de um imposto, calculado de acordo com a produção conseguida. A primeira localidade a receber a sua Carta de Povoação foi Évora de Alcobaça, em 1210, seguindo-se-lhe Maiorga, em 1303, Turquel, em 1314, Cela, em 1324, Alfeizerão, em 1422 e São Martinho do Porto, em 1495. Estas Cartas de Povoação constituem, na opinião de Joaquim Vieira Natividade ("Obras Várias", Vol. II, p.10) "... preciosos documentos de técnica colonizadora e o esforço de uma verdadeira legislação agrária." Nas Cartas de Povoação são oferecidas aos colonos diversas regalias, nomeadamente, a posse definitiva da terra, após um período de tempo, variável, conforme a riqueza agrícola do terreno. Assim, as melhores terras podiam passar para a posse dos colonos, passados dez anos; as menos férteis, ao fim de seis e as mais pobres, ao fim de três.

Muitas vezes, os monges entregavam aos colonos terras já cultivadas por eles próprios, com olivais, vinhas, pomares e hortas; outras vezes, cabia aos colonos a obrigação trabalhar a terra, sob a orientação dos monges, que os aconselhavam quanto à escolha de culturas adequadas às características do terreno e quanto às rotações mais convenientes.

Além disso, os monges projectavam e ajudavam a realizar, sempre que necessário, trabalhos de drenagem ou de irrigação, além de ensinarem às populações todas as técnicas agrícolas [44]. Nada ficava por cultivar, nem sequer os lugares pouco férteis. Nesse caso, os monges colocavam "Marco de Couto", ao qual se abrigavam foragidos e criminosos, para escaparem à justiça do rei, formando-se, algumas vezes, com o tempo, pequenas colónias agrícolas.

Em locais cuidadosamente escolhidos, instalaram as granjas, uma espécie de "quintas-modelo", que funcionavam como "escolas agrícolas". Nessas quintas habitavam alguns monges encarregados de ensinar as técnicas aos moradores, tendo sempre em conta os problemas resultantes da extrema diversidade das características geomorfológicas e climáticas da região. [45]

Muitas pessoas começaram a afluir aos Coutos, devido aos privilégios e assistência que lhes eram concedidos, o que contribuiu, igualmente, para o seu efectivo povoamento e desenvolvimento económico.

---

[44] De um modo geral, os frades aconselhavam a policultura, por um lado, porque era necessária para a sobrevivência de toda a comunidade e por outro, porque as características especiais do solo e as condições climáticas assim o exigiam. Os principais produtos eram, portanto, os cereais, os legumes, o linho, a hortaliça, as uvas, outros frutos e azeitonas. Nas oficinas do Mosteiro, os frades fabricavam todas as ferramentas necessárias ao trabalho agrícola, que eram, depois, fornecidas aos colonos. Além disso, emprestavam-lhes sementes e construíam lagares de vinho e azeite. Joaquim Vieira Natividade (1942:20) refere que, em muitas Cartas de Povoação, aparece ainda referido um importante privilégio de que gozavam os colonos: o de poderem "talhar madeira para suas casas e fazerem cubas, e para outras coisas que forem mister".

[45] Seguindo a orientação Norte-Sul, podemos encontrar na região dos Coutos de Alcobaça três faixas de terreno paralelas, com características distintas que determinam zonas agrícolas, com diferentes potencialidades, nomeadamente: zona de pomares, zona de floresta, zona de cultura arvense, zona de vinha e pomares e zona de oliveira. (Rasquilho, 1970:52) A Leste, junto à Serra dos Candeeiros, encontra-se a faixa do **Jurássico**, com os seus terrenos calcários, rochosos e extremamente secos, onde a única água disponível é a das chuvas, guardada em tanques. As potencialidades agrícolas desta zona são muito limitadas, a propriedade é fragmentada e predomina a cultura da oliveira. Ao centro, caminhando para Oeste, encontra-se a faixa **neojurássica**, muito acidentada, cujos terrenos apresentam valores diferentes, desde várzeas férteis e com muita água, até aos pequenos maciços florestais, que revestem as colinas, cujo solo é pouco fértil e pouco irrigado. Nesta zona, cultiva-se a vinha e a oliveira nas encostas; nas planícies, as árvores de fruto e os cereais. Nas freguesias de Cós e Alpedriz, a norte desta faixa, a situação é idêntica, embora a predominância de terrenos basálticos e cretácicos defina uma constituição diferente dos solos. Na **faixa litoral**, mais a sul, existem campos muito férteis em Alfeizerão, Cela e Valado, sendo os solos constituídos por aluviões e areias do Plioceno. Nesta zona cultivam-se, essencialmente, a vinha e os pomares. A norte, na região de Pataias, o solo é constituído por areias modernas e do **Quaternário**. É uma zona de florestas, sobretudo pinhais, com terrenos pobres onde, segundo Joaquim Vieira Natividade (1942:75-77), os monges de Cister conseguiram, a muito custo, tornar férteis alguns terrenos conquistados às dunas.

Por outro lado, devido a numerosas doações régias, os domínios de Cister foram sendo alargados, de modo que, no final do século XIII, abrangiam toda a região do litoral, que vai de S. Pedro de Muel à Lourinhã e, para o interior, até à Serra dos Candeeiros e Rio Maior, numa área superior a sessenta mil hectares. [46]

No século XIV, as terras de Alcobaça eram as que se encontravam mais povoadas e com maior desenvolvimento económico, em todo o território nacional. A crise social, económica e política de meados desse século, em contraste com a crescente riqueza e poderio dos Coutos; a sua enorme extensão, se comparada com a de outras Casas senhoriais, incluindo a Casa Real, como refere **Veríssimo Serrão** (1978:144-145); as alterações do comportamento moral e social dos monges, cada vez mais distantes dos princípios da pureza, trabalho e humildade, impostos pela Regra de S. Bento, tudo isso contribuiu para torná-los impopulares e, sobretudo, incómodos, sob o ponto de vista da administração real, ao mesmo tempo que problemas internos da própria Ordem, marcaram o início da sua lenta decadência. [47] Assim, no início do século XVI, por iniciativa régia, as vilas dos Coutos tornaram-se autónomas e os domínios da Ordem de Cister ficaram reduzidos, praticamente, à cerca do Mosteiro. Nesse mesmo período, Alcobaça foi elevada à categoria de vila, ao receber carta de foral de D. Manuel I, em 1513.

Durante o abaciato dos cardeais-infantes D. Afonso e D. Henrique, dois dos filhos mais novos do rei D. Manuel I, os Coutos de Alcobaça tiveram um breve período de prosperidade, mas os seus sucessores deixaram, de novo, tudo ao abandono, situação que se manteve, até à segunda metade do século XVIII. Nessa época, verificou-se uma recuperação significativa, sob a administração do abade Frei Manuel de Mendonça, primo do Marquês de Pombal, que obrigou os monges a retomarem as suas antigas tradições.

---

[46] Os Coutos de Alcobaça, nos finais do século XIII, ocupavam as vilas de Alcobaça, Alfeizerão, Aljubarrota, Alvorninha, Cela, Cós, Évora de Alcobaça, Maiorga, Paredes, Pederneira, Salir de Matos, Santa Catarina, S. Martinho do Porto e Turquel, sendo quatro destas, portos de mar, nomeadamente, Alfeizerão, Cós, Pederneira e Salir.

[47] O século XIV, que corresponde ao período áureo da vida dos Coutos de Alcobaça, marca também o início da sua longa decadência, que iria arrastar-se por quatro séculos. Quando nos finais do século XIV, Frei João Dornellas se tornou abade de Alcobaça, há muito que os monges tinham deixado de cultivar a terra, transferindo essa tarefa para os colonos, com excepção das granjas e das quintas do Mosteiro, onde continuavam a trabalhar no aperfeiçoamento das técnicas agrícolas e a experimentar novas variedades de plantas. Para fazer face às despesas da vida luxuosa que levava, Frei João Dornellas não só desbaratou as riquezas do Mosteiro, como aumentou excessivamente os impostos sobre as terras dos colonos, não hesitando em usar a força, para convencer os que se lhe opunham. As populações apresentavam frequentes queixas ao rei, mas sem resultado, uma vez que o abade era senhor absoluto. Nos finais do século XV, aproveitando a política de centralização do poder real e a crescente fraqueza do Mosteiro, as vilas dos Coutos começaram a reivindicar autonomia municipal. Assim, em 1514, sete vilas receberam Foral Real de D. Manuel I, nomeadamente: Alfeizerão, Alvorninha, Cela, Cós, Évora de Alcobaça, Maiorga e Pederneira.

Obedecendo às mais modernas técnicas agrícolas, Frei Manuel de Mendonça mandou plantar novos olivais na Serra dos Candeeiros e criar a granja de Vale de Ventos (Turquel), com o seu famoso apiário, onde se produzia o melhor mel do país, conseguindo também as melhores oliveiras e pomares de laranjas e limas. Mandou, igualmente, enxugar os campos pantanosos de Famalicão, Alfeizerão, Valado dos Frades e Maiorga, o que trouxe um considerável aumento de riqueza ao que restava dos antigos Coutos.

Mesmo nos terrenos secos e pedregosos do Jurássico, em Turquel, Benedita e Ataíja, conseguiram produzir laranjas de boa qualidade. Os pomares atingiram, nessa época, um elevado rendimento e a vinicultura de Alcobaça encontrava-se ao nível dos melhores centros vinícolas do mundo, o que permitiu ao Mosteiro resistir às destruições e aos saques, durante as invasões francesas. No entanto, estava já perto do fim, que chegou, por decreto da rainha D. Maria II, em 28 de Maio de 1833.

Poderemos perguntar: O que ficou da presença dos Monges de Cister, nas terras de Alcobaça, ao longo de quase setecentos anos?

Joaquim **Vieira Natividade** dá-nos a sua resposta a esta questão:

> Foram os monges dos séculos XII e XIII que estabeleceram as directrizes por que se tem guiado a agricultura regional, até aos nossos dias. Os olivais, pomares e as vinhas constituem, ainda hoje, uma das principais riquezas das terras de Alcobaça. A técnica oleícola foi elevada à maior perfeição (...).
> Em muitos aspectos, não soubemos conservar a riqueza criada, nem aproveitar as imensas potencialidades (...). Assim, da trilogia azeite, frutas e vinho, acertadamente imposta às terras de Alcobaça, não soubemos substituir, com a amplitude que os modernos recursos consentem, os velhos pomares (...).
> Devemos ao Mosteiro a fertilidade das campinas da Cela, Alfeizerão e Maiorga; foram ainda os monges que (...) salvaram da ruína certa as famosas matas do Valado e do Vimeiro, as quais passaram intactas para as mãos do Estado, depois de extintas as Ordens Religiosas. (1942: 31-34)

Quando os Monges de Cister abandonaram Alcobaça, no dia 13 de Outubro de 1833, a vila era um pequeno núcleo urbano, aglomerado em redor da cerca do Mosteiro, com um número muito reduzido de habitantes.

Actualmente, é um município rural de primeira ordem, que faz parte da Associação de Municípios do Oeste, entidade que tem desempenhado um papel relevante, quer na gestão dos recursos, quer no desenvolvimento integrado dos seus associados.

Alcobaça surgiu e foi crescendo à volta do Castelo construído, provavelmente, no século IX, durante a ocupação dos Árabes, a que viria a juntar-se, mais tarde, o Mosteiro cristão. Entre o morro do Castelo e o Mosteiro, existe ainda hoje, um núcleo de ruas e

travessas de cariz medieval, onde se distinguem as igrejas da Misericórdia e de Nossa Senhora da Conceição.

O Mosteiro, ou Real Abadia de Santa Maria de Alcobaça, fundado em 1178, com o objectivo de, segundo a lenda [48], cumprir um voto de D. Afonso Henriques, quando da conquista de Santarém, é uma das mais puras e majestosas construções dos Monges de Cister, na Europa, tendo sido distinguido pela UNESCO, em 1990, com a classificação de "Património Mundial da Humanidade". A freguesia de Alcobaça, onde se situa a Escola Básica 2+3 do Rio Grande, é a sede do concelho e uma das suas dezoito freguesias.[49] Foi elevada à categoria de cidade, em 30 de Agosto de 1995. [50]

---

[48] Segundo a lenda, D. Afonso Henriques ao passar pela serra de Albardos (Candeeiros), a caminho de Santarém, com a intenção de conquistar esta cidade aos Mouros, fez o voto de doar a Santa Maria todas as terras que a sua vista podia alcançar do local onde se encontrava, caso fosse bem sucedido.

[49] O quadro seguinte apresenta dados actualizados, relativos às áreas e ao número de habitantes das dezoito freguesias do concelho de Alcobaça, fornecidos pela A.N.M.P. (Associação Nacional de Municípios Portugueses) e acessíveis na Internet.

FREGUESIAS	ÁREA (Km 2)	N.º HABITANTES	DENSIDADE POPULACIONAL (hab/Km 2)
Alcobaça	**3,38**	**4987**	**1475,44**
Alfeizerão	27,81	3849	138,40
Alpedriz	15,50	849	54,77
Bárrio	15,15	1707	112,67
Benedita	**29,50**	**8233**	**279,08**
Cela	26,23	3426	130,61
Cós	14,82	2043	137,85
Évora de Alcobaça	42,32	4788	113,14
Maiorga	10,33	1965	190,22
Martingança	8,92	1039	116,48
Montes	6,09	699	114,78
Pataias	79,95	5453	68,21
Prazeres (Aljubarrota)	25,72	3711	144,28
São Martinho do Porto	15,01	2644	176.15
São Vicente (Aljubarrota)	21,43	2267	105,79
Turquel	40,25	4342	107,88
Vestiaria	6,31	1262	200,00
Vimeiro	20,52	2112	102,92

[50] Lei n.º 37/95 de 30 de Agosto, aprovada em 21 de Junho de 1995 e promulgada em 21 de Julho de 1995. (*Diário da República* – I Série – A, página 5435).

1.2 - Localização Geográfica e Enquadramento Regional

O concelho de Alcobaça situa-se na província da Estremadura, no litoral centro do país, entre o antemural da Serra dos Candeeiros e o mar. Está integrado na NUTS II – Lisboa e Vale do Tejo – e é limitado, a Sul, pelos concelhos de Caldas da Rainha e Rio Maior; a Norte e a Nordeste, pelos concelhos da Marinha Grande, Leiria e Porto de Mós e envolve, a Oeste, o concelho da Nazaré, ocupando uma área aproximada de 394 km^2. É um dos dezasseis concelhos do distrito de Leiria e está incluído na Região do Oeste, a que pertencem, igualmente, os concelhos de Alenquer, Arruda dos Vinhos, Azambuja, Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Lourinhã, Nazaré, Óbidos, Peniche, Rio Maior, Sobral Monte Agraço e Torres Vedras , ocupando uma área de 2 498,9 km^2.

No conjunto dos municípios do Oeste, Alcobaça, após ter perdido a freguesia da Moita para o concelho da Marinha Grande [51], passou a ocupar o segundo lugar, em extensão territorial, a seguir ao concelho de Torres Vedras, com cerca de 407 km^2 .

1.3. Características Físicas da Região

1.3.1. Geomorfologia e Litologia

Na generalidade, o concelho de Alcobaça integra-se na extensa unidade geológica que abarca a zona litoral oeste do país, entre Aveiro e Setúbal - a Bacia Lusitaniana, que se caracteriza pela presença de sedimentos muito espessos (em geral, rochas aflorantes de origem sedimentar), provenientes, quer do interior do território nacional, quer das diferentes fases da abertura do Atlântico.

Sob um ponto de vista mais restrito, pertence à denominada Sub-região a Oeste da Serra dos Candeeiros, que inclui, igualmente, os concelhos Caldas da Rainha, Óbidos, Nazaré, Peniche e Bombarral.

Esta área apresenta uma estrutura física bem demarcada, de Oeste para Este, entre o Oceano Atlântico e as Serras de Montejunto e Candeeiros e é muito variada, devido à acção de poderosos movimentos orogénicos sobre os sedimentos depositados a partir do

---

[51] Pela Lei n.º 28/2001, a freguesia da Moita, pertencente ao concelho de Alcobaça, foi integrada no concelho da Marinha Grande. (*Diário da República* – I Série – A, página 4229). A freguesia da Moita, com uma área de 18,3 km^2, tinha 1 418 habitantes, segundo o Recenseamento de 2001.

Período Mesozóico, há 225 milhões de anos, que definiram cinco unidades estruturais.[52]

Considerando apenas a zona ocupada pelo concelho de Alcobaça, distinguem-se três unidades, geológica e morfologicamente, muito diferentes, nomeadamente, o Vale Tifónico, a Oeste; o Anticlinal, a Este e, entre eles, o Sinclinal.

O Vale Tifónico, datado do Jurássico inferior, com cerca de 200 milhões de anos, é uma zona litoral, que se estende desde Caldas da Rainha até Pataias, passando por São Martinho do Porto e Valado dos Frades. Aqui, encontram-se as formações rochosas mais antigas da região: margas e argilas com sal e gesso.

O Anticlinal, datado, essencialmente, do Jurássico médio, com cerca de 180 milhões de anos, corresponde à zona dominada pela Serra dos Candeeiros, com terrenos secos e áridos, constituindo o mais importante conjunto calcário existente no país.

A separar o Vale Tifónico da Serra dos Candeeiros, encontra-se a depressão Sinclinal, onde se situa a *Zona das Colinas*, que data do Jurássico e do Cretácico e é formada, em geral, por grés finos e argilas, o que confere grande fertilidade ao solo e onde o relevo é bastante mais suave do que na zona da Serra de Candeeiros. Esta zona estende-se desde Alcobaça até ao concelho do Cadaval.

Entre os diferentes vales e ravinas, distingue-se o *Méplat*, bastante extenso e largo, que vai desde o sopé da Serra dos Candeeiros, até uma linha que passa pela Benedita, Turquel e Évora de Alcobaça, cujo solo é constituído apenas por calcários do Lusitaniano (zona do Lusitaniano da Beira-Serra), o que explica a sua aridez e a ausência de águas superficiais.

---

[52] Fonte: Carlos da Silva *et al*. (1961) *A Região a Oeste da Serra dos Candeeiros*, Lisboa, Gulbenkian.
Os Autores definem, na região considerada, de Leste para Oeste, cinco unidades estruturais:

- Os **Maciços Calcários**, do Jurássico Médio, representados pelas Serras dos Candeeiros e de Montejunto, com terrenos áridos e muito secos e cobertura vegetal pobre e degradada;
- A **Zona das Colinas**, mais recente (Neo-Jurássico) e de relevo suave, é formada essencialmente, por grés fino e argilas, o que confere grande fertilidade ao solo;
- O **Vale Tifónico** de Caldas da Rainha, formado por vales anticlinais, constituídos por depósitos datados do Triássico e do Infralias, enrugados e levantados, por fortes movimentos tectónicos, há cerca de 200 milhões de anos;
- A **Plataforma Costeira**, constituída por arribas altas, sobretudo a Norte da Lagoa de Óbidos, onde as elevações de calcário se estendem até ao mar;
- A **Zona das Planícies Aluviais**, superfícies de areia, entre as arribas, que se tornaram muito férteis, graças ao assoreamento.

De facto, como afirmam Carlos da **Silva** *et al*.(1961:15):

> A infiltração rápida e profunda da água das chuvas, que se escoa pelos algares e interstícios do maciço calcário, conduz esta zona a inscrever-se dentro do perímetro estudado com situação impar, que decorre da absoluta falta de águas superficiais fora da época das chuvas, apenas restando à disposição dos habitantes as que ficam retidas nas pias ou cisternas e nas pequenas lagoas formadas sobre argilas impermeáveis que obstruíram antigos algares.

As características geomorfológicas do concelho implicam uma grande variedade litológica, pelo que podemos encontrar calcários do Jurássico médio, na Serra dos Candeeiros, margas e grés argilosos, na região de Alcobaça, margas argilosas vermelhas do Vale Tifónico de Caldas da Rainha, em São Martinho do Porto, Valado dos Frades e Pataias e argilas e calcários do Sinclinal de Alpedriz.

Esta diversidade determina diferenças significativas no que respeita à paisagem, à qualidade dos solos, ao seu aproveitamento económico e às características e modos de vida das populações.

1.3.2 - Orografia e Coberto Vegetal

Apresentando um solo bastante acidentado, a orografia do concelho de Alcobaça é essencialmente dominada pela Serra dos Candeeiros e por alguns grupos de pequenos montes, cruzados e ligados, entre si, em várias direcções, formando uma rede complexa, que se estende por toda a região. Joaquim **Vieira Natividade** (1969:12) descreve-a do seguinte modo:

> A partir das colinas que limitam ao Nascente a grande planície da Cela, Alfeizerão e S. Martinho, até à Serra dos Candeeiros, o solo é sempre bastante acidentado. As cordilheiras de pequenos montes que cobrem a Região, ora se afastam, formando largos vales, ora se estreitam e quase se tocam.

Mais perto da costa, encontram-se extensas planícies de aluviões, muito férteis, como sucede nas freguesias da Cela e de Alfeizerão. Muito férteis são, igualmente, as planícies de Fervença e Maiorga, junto à localidade de Valado dos Frades (concelho da Nazaré), porque estão protegidas das areias e dos ventos marítimos, por um sistema de colinas, a Leste e pela Serra da Pescaria, que se ergue no litoral.

A Norte, localiza-se uma zona de areias e, no Nordeste, as colinas de Alpedriz e Cós estendem-se até aos vales de aluviões.

A mesma diversidade está patente no que respeita ao coberto vegetal dos solos.

A Serra dos Candeeiros, devido à constituição do solo, árido e seco, em conjunto com a acção dos ventos dominantes, apresenta um revestimento muito empobrecido e degradado, situação que tem vindo a agravar-se devido não só às alterações provocadas pelos proprietários dos terrenos, tendo em vista o seu aproveitamento económico, mas também a incêndios frequentes.[53] Assim, após o derrube sistemático da floresta de carvalhos, para alargamento das zonas de pastagem e da destruição, pelo fogo, de grande parte dos pinheiros, plantados em sua substituição, a flora da Serra dos Candeeiros é composta, essencialmente, por vegetação rasteira do tipo subarbustivo. Para além de uma gramínea de nome vulgar candeeira, que deu o nome à Serra, abundam algumas outras espécies, salientando-se o carrasco, o alecrim, a pimenteira, o lentisco bastardo, o trovisco, a urze, a esteva, o medronheiro e a salsaparrilha bastarda. A Norte, na zona de areias, o pinheiro-bravo é a espécie dominante enquanto que, no Nordeste, a vinha ocupa as colinas de Alpedriz e Cós. Quanto à zona do litoral, não encontrámos qualquer estudo recente, que nos permita a identificação das principais espécies.

No seu conjunto, a paisagem dominante, no concelho de Alcobaça, é constituída por vinhas, pomares e pequenos povoamentos florestais, que cobrem as encostas das colinas e os vales, em toda a região, desde Pataias à Benedita; desde Aljubarrota até São Martinho do Porto e, como escreveu Joaquim **Vieira Natividade** (1969:12):

> Neste oceano de verdura aparece Alcobaça, cercada de pequenos montes, cobertos de vegetação, que a protegem como uma poderosa muralha natural. A casaria branca parece erguer-se do seio dos rios que a cruzam e, como um bloco gigantesco, o enorme Mosteiro domina, ainda hoje, como outrora, a povoação que se ergue a seus pés.

A cidade de Alcobaça, localizada na *Zona das Colinas*, encontra-se a uma altitude de quarenta e dois metros, rodeada pelo sistema hidrográfico dos rios Alcoa e Baça.

---

[53] O quadro seguinte apresenta dados relativos à área ardida, em consequência de incêndios florestais, entre 1996 e 2000, de acordo com informação do I.N.E. (Cd-rom "O País em Números").

Anos	1996	1997	1998	1999	2000
Área Ardida	70 ha	81,7 ha	44,2 ha	137,8 ha	102,2 ha

1.3.3 - Hidrografia e Recursos Hídricos Naturais

As linhas de água do concelho de Alcobaça pertencem à Região Hidrográfica n.º 3 que, de acordo com a classificação proposta pelo INAG, inclui os rios da Região do Oeste e os que desaguam no Atlântico, entre as bacias do Mondego e do Tejo, incluindo a bacia hidrográfica do Tejo nacional.

Como já foi referido, o concelho de Alcobaça ocupa três zonas distintas sob o ponto de vista geomorfológico, correspondendo, designadamente, à Serra dos Candeeiros, à zona da Beira-Serra e à zona das Colinas, o que determina diferenças significativas, quanto à hidrografia e aos recursos hídricos naturais.

Nas zonas da Serra dos Candeeiros e da Beira-Serra não existem cursos de água importantes, uma vez que o solo, formado por calcários do Jurássico, é extremamente seco, à superfície, fora da época das chuvas. Quando chove, a água infiltra-se rápida e profundamente, pelos algares e interstícios da serra, formando lençóis subterrâneos, que afloram, depois, a noroeste, no sopé do maciço calcário, sob a forma de nascentes. (Carlos da **Silva** *et al*.,1961:15; **Maduro** & **Pereira**, 1993:21).

Assim, as populações da Serra e da Beira-Serra, num passado ainda recente, apenas dispunham da água retida nas pias ou cisternas e em pequenas lagoas – reservatórios naturais - formadas sobre argilas impermeáveis, que obstruíam os antigos algares.

Na Zona das Colinas, os recursos hídricos são mais abundantes. Os dois rios principais - o Alcoa e o Baça - nascem, respectivamente, em Chaqueda (ou Chiqueda) e Vimeiro. O primeiro corre no sentido NE/SW e o segundo no sentido SSW/NNE; juntam-se, em Alcobaça e seguem, num só leito, até à foz, perto da Nazaré.

O rio Alcoa, ao longo do seu curso superior, é alimentado por uma rede de escoamentos de vertente, provenientes da encosta ocidental da Serra dos Candeeiros e, em conjunto com os seus afluentes, banha a zona das colinas do Jurássico e do Cretácico. No seu curso inferior, depois de se juntar ao rio Baça, recebe pequenos cursos de água, provenientes das formações pliocénicas do litoral. (**Ribeiro Pimenta**, 1996:29). Além dos rios e ribeiras, a população podia obter, facilmente, água potável em fontes, minas e poços públicos, ou privados. A toponímia da região assinala, aliás, a sua existência: Azenha de Baixo, Azenha de Cima, Cabeço da Lagoa, Casal da Azenha, Casal da Lagoa, Fonte de Ouro, Fonte Quente, Fonte Santa, Lagoa das Talas, Lagoa de Frei João,

Lagoa do Cão, Moita do Poço, Poço da Relva, Poço das Vinhas, Ribeira, etc. (**Maduro** & **Pereira**, 1993:22). Actualmente, a maioria das fontes e poços encontra-se desactivada e muito degradada.

Em relação à qualidade das águas, estudos recentes (**Farinha** & **Vasconcelos** *et al*., 2001:14 e 15) indicam que estas se encontram poluídas com elevado número de coliformes fecais e totais, situação provocada, em grande parte, pelas insuficiências no sistema de recolha e tratamento dos esgotos domésticos e dos efluentes de numerosas suiniculturas, o que desaconselha a sua utilização para rega, ou recreio.

1.3.4 - O Clima

Sendo o clima uma das vertentes fundamentais que influenciam os ecossistemas e, portanto, as condições de vida na Terra, os ciclos da vegetação e da produção animal, conhecer as suas características é indispensável para uma descrição completa do ambiente.

No que respeita ao concelho de Alcobaça, porém, não podemos falar de clima, mas de uma multiplicidade de microclimas, cuja abordagem pormenorizada ultrapassaria o âmbito do presente trabalho, uma vez que os estudos recentes são escassos.

Assim, limitar-nos-emos a referir alguns aspectos muito gerais, considerando que, nesta zona, as condições meteorológicas são o resultado da conjugação de factores exteriores à região, como o regime de ventos, os anticiclones, as depressões e de factores locais, como o relevo, a altitude, a proximidade, ou afastamento, da costa. (**Maduro** & **Pereira**, 1993:17).

Na generalidade, o clima do concelho é de tipo temperado marítimo, devido ao efeito moderador do Oceano Atlântico, em consequência da orientação do trajecto das massas de ar vindas do Nordeste e do Noroeste e à acção do anticiclone dos Açores, durante o período de Verão. A temperatura média anual ronda os 15º C e a precipitação chega a atingir os 1000 mm/ano.

Relativamente ao regime dos ventos, a proveniência é, geralmente, a de Nordeste, ao longo de todo o ano, em especial, no período compreendido entre Março e Setembro. Durante o Inverno, entre Novembro e Fevereiro, a situação mais frequente é a calma, com ventos inferiores a 1 km/h.

Quanto à nebulosidade, o céu apresenta-se, em geral, nublado, ou muito nublado, excepto no período compreendido entre Julho e Setembro.

No entanto, se considerarmos alguns dos principais elementos do clima, nomeadamente: regime termopluviométrico, nebulosidade e formação de geada, a barreira constituída pela Serra dos Candeeiros determinou a definição de duas zonas distintas, cujas características não podemos deixar de assinalar: a zona do litoral e a zona do interior. (**Farinha** & **Vasconcelos** et al., o.c., p.7).

Nas localidades do litoral, o regime termopluviométrico caracteriza-se por fracas amplitudes térmicas, com Invernos amenos e medianamente chuvosos e Verões moderadamente quentes e secos. No período compreendido entre Julho e Setembro, surge nevoeiro, em média, quatro a cinco dias e meio, por mês. Nos restantes meses, a média baixa para dois dias, por mês, o que no conjunto, soma vinte seis dias e meio de nevoeiro, por ano. Quanto à formação de geada, a média anual é muito baixa – inferior a um dia por mês – e, em geral, apenas nos meses de Dezembro e Janeiro.

Nas localidades do interior, o regime termopluviométrico caracteriza-se por amplitudes térmicas anuais elevadas, com Invernos frios e chuvosos e Verões quentes e secos.

A média de dias com nevoeiro é baixa, ao longo de todo o ano – inferior a dois dias por mês. Durante o Inverno, verifica-se a formação de geada, em média, cerca de vinte dias, no período considerado.

Em suma: Apesar das particularidades decorrentes da extrema diversidade que caracteriza a região ocupada pelo concelho de Alcobaça, os elementos que foram considerados na caracterização do clima são, em geral, e até certo ponto, favoráveis ao conforto humano, exceptuando a nebulosidade, a presença de nevoeiro e o vento, mais intenso, nas zonas do litoral. (**Farinha** & **Vasconcelos** et al., o.c., pág.7).

1. 4 - Aspectos Demográficos

1.4.1 – Evolução e Distribuição da População

Os dados disponíveis, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, permitem-nos observar que, nos últimos vinte anos, a população do concelho de Alcobaça aumentou, com alguma regularidade, embora com crescimento desigual, nas diferentes freguesias, e taxas que, no conjunto, são pouco significativas. Entre 1991 e 1997, por exem-

plo, ocorreu uma taxa de crescimento de apenas 2,1% [54] e, entre 1991 e 2001, o valor registado foi de 4,3%. O Quadro 8 apresenta a evolução do número de residentes [55] e as alterações verificadas na densidade populacional, nas duas últimas décadas do século XX.

Quadro 8
Evolução da População Residente
(Concelho de Alcobaça)

Anos	População Residente	Densidade Populacional
1981	**52 347**	**(±) 132 hab/km^2**
1991	**54 740**	**(±) 134 hab/km^2**
2001	**55 376**	**(±) 135 hab/km^2**

Fonte: INFOLINE – INE – Portugal, Censos 2001 (adaptado)

Considerando apenas o ano de 2001, verificamos que a densidade populacional do concelho de Alcobaça era superior à que se registou a nível nacional (112 hab/km^2) e no distrito de Leiria (129 hab/km^2), mas inferior à do Oeste (156 hab/km^2).

Por outro lado, os indicadores demográficos, relativos ao ano 2000, revelam, para o concelho de Alcobaça, uma taxa de natalidade de 11,47 ‰ e uma taxa de mortalidade de 11,62 ‰, pelo que a taxa de excedente de vidas se apresentava ligeiramente negativa (-0,1‰), valor idêntico ao que foi registado na Região do Oeste, enquanto que a nível nacional, a referida taxa era positiva, no Continente (1,4‰) e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira (3,6 ‰ e 2.3 ‰, respectivamente).

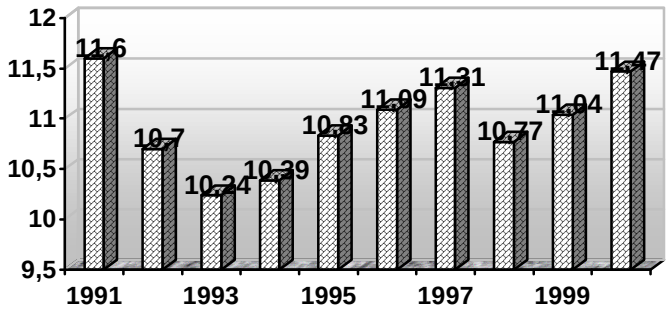
O Gráfico1 (p.285) revela pequenas irregularidades na tendência evolutiva das taxas de natalidade, no concelho de Alcobaça, entre os anos de 1991 e 2000.

---

[54] Dados CCRLVT e INE, disponíveis na Internet.

[55] Segundo informação do INE, entende-se por "população residente": as "pessoas que, independentemente de no momento da observação – zero horas do dia de referência – estarem presentes ou ausentes numa determinada unidade de alojamento, aí habitam a maior parte do ano com a família ou detêm a totalidade ou a maior parte dos seus haveres." (Cd-rom "O País em Números").

Gráfico 1
Evolução das taxas de natalidade
(Concelho de Alcobaça)



Assim, no período considerado, tendo atingido o seu valor máximo em 1991, a taxa de natalidade decresceu em 1992 e 1993, para começar a subir entre 1994 e 1997 e logo descer em 1998 e subir, de novo, em 1999 e 2000, aproximando-se, neste último ano, dos valores registados em 1991.

De acordo com os dados relativos ao último Recenseamento, dos 55 376 residentes apurados, 27 160 eram do género masculino e 28 216 do género feminino, o que corresponde a percentagens de 49,1% e 50,9%, respectivamente. Os residentes ocupavam 28 747 alojamentos clássicos, 39 colectivos e 98 de outros tipos.

A população presente - um pouco inferior em número (54 647 pessoas: 26 653 homens e 27 994 mulheres) – estava integrada em 19 178 famílias clássicas [56] e 17 institucionais.

A constituição das famílias clássicas era bastante variável, predominando, no entanto, as que tinham um número reduzido de elementos, como mostra o Quadro 9 (p.286) .

---

[56] Segundo informação do INE, entende-se por "família clássica": o "conjunto de pessoas que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. Considera-se, também, como família clássica qualquer pessoa independente que ocupa uma parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento. As empregadas domésticas residentes no alojamento onde prestam serviço são integradas na respectiva família." (Cd-rom "O País em Números").

Quadro 9
Constituição da Família Clássica
(Concelho de Alcobaça)

Famílias Clássicas	Valor	Unidade
Com 1 elemento	**16,1**	**Percentagem**
Com 2 elementos	**29,7**	**Percentagem**
Com 3 elementos	**24,5**	**Percentagem**
Com 4 elementos	**21,5**	**Percentagem**
Com 5 ou + elementos	**8,2**	**Percentagem**

Fonte: INE (2002). ***O País em Números***. (adaptado)

Considerando apenas a freguesia de Alcobaça – a mais pequena do concelho, em extensão (3,38 km^2), e ainda de acordo com os dados do Recenseamento de 2001, a população residente era constituída por 4 987 indivíduos, sendo a densidade populacional cerca de 1475 hab/km^2. Quanto ao género, 2 318 eram homens e 2 669 mulheres, o que corresponde a percentagens de 46,5% e 53,5%, respectivamente. Os residentes ocupavam 2 820 alojamentos clássicos, 24 barracas e 9 alojamentos de outros tipos. Eram usados, como residência habitual, 1 838 alojamentos, enquanto que 533 destinavam-se a uso sazonal ou secundário e 482 encontravam-se vagos.

Os residentes na freguesia de Alcobaça estavam-se integrados em 1 863 famílias clássicas, predominando as que eram constituídas por dois, ou três elementos, como mostra o Quadro 10.

Quadro 10
Constituição da Família Clássica
(Freguesia de Alcobaça)

Famílias Clássicas	Valor	Unidade
Com 1 elemento	**20,2**	**Percentagem**
Com 2 elementos	**31,2**	**Percentagem**
Com 3 elementos	**25,6**	**Percentagem**
Com 4 elementos	**17,7**	**Percentagem**
Com 5 ou + elementos	**5,3**	**Percentagem**

Fonte: INFOLINE – INE – Portugal, Censos 2001 (adaptado)

Na cidade de Alcobaça, encontra-se instalada, a título mais ou menos permanente, uma comunidade de etnia cigana, constituída por 127 indivíduos, 62 do género masculino e 65 do género feminino, integrados em 28 famílias, todas a residirem em barracas,

num acampamento situado na rua Estrada da Palmeira. Para estes indivíduos está a decorrer um plano de inserção da responsabilidade do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, com domínios prioritários no âmbito da saúde, habitação, educação, emprego e acção social. [57]

Os 50 389 habitantes do concelho de Alcobaça que, em 2001, não residiam na sede, estavam distribuídas pelas restantes freguesias, verificando-se algum desequilíbrio, como revelam os valores relativos à densidade populacional. (*vide* nota 10).

Assim, as freguesias com maior densidade populacional, a seguir à cidade de Alcobaça, eram: a Benedita, com 279 hab./km^2; a Vestiaria, com 200 hab/km^2 e a Maiorga, com 190 hab/km^2. As freguesias menos povoadas eram: Alpedriz, com 54 hab/km^2, Pataias, com 68 hab/km^2 e Vimeiro, com 102 hab/km^2.

Apesar dos valores relativamente elevados da densidade populacional, registados no concelho, uma percentagem significativa da população encontra-se distribuída de forma muito dispersa, em núcleos de pequenas dimensões (em 2001, 75% dos residentes viviam em lugares com menos de 2000 habitantes e 2% estavam isolados).

1.4.2 - Estrutura Etária da População

O Quadro 11 proporciona uma visão rápida da estrutura etária da população do concelho, em 2001, considerando as percentagens totais gerais de cada grupo etário e por género.

Quadro 11
Grupos etários
(Concelho de Alcobaça)

GRUPOS ETÁRIOS	TOTAIS GERAIS %	TOTAIS POR GÉNERO	
		Masculino (%)	**Feminino** (%)
0 – 14 ANOS	**16.0%**	**52,1%**	**47,9%**
15 – 24 ANOS	**13.7%**	**51,1%**	**48,9 %**
25 – 64 ANOS	**53.2%**	**49,4%**	**50,6%**
65 ANOS ou mais	**17.1%**	**44%**	**56 %**
TOTAL	**100%**		

Fonte: INFOLINE – INE – Portugal, Censos 2001 (adaptado)

[57] Informações fornecidas pela representante do Ministério da Educação no Núcleo Executivo do Rendimento Mínimo Garantido e por uma técnica superior do Serviço Social da Câmara Municipal de Alcobaça.

Analisando o Quadro 11, verifica-se que, em 2001, as pessoas com menos de 15 anos de idade representavam 16,0% da população, enquanto que as pessoas com 65 anos, ou mais, atingiam os 17,1%.

Além disso, é possível constatar que, em termos percentuais, nos dois escalões etários mais baixos, predominava o género masculino sobre o feminino, enquanto que no escalão mais elevado era evidente a predominância do género feminino sobre o masculino, tendência que já começava a manifestar-se no escalão etário intermédio, tendo em conta as pessoas com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos.

Também neste aspecto se verificaram algumas assimetrias entre as diferentes freguesias do concelho [58].

[58] O quadro seguinte apresenta dados actualizados, relativos aos escalões etários dos habitantes das dezoito freguesias do concelho de Alcobaça, fornecidos pelo I.N.E., de acordo com os resultados do Recenseamento de 2001, acessíveis na Internet.

FREGUESIAS	DE 0 -14 ANOS		DE 15 – 24 ANOS		DE 25 - 64 ANOS		65 ANOS OU MAIS		TOTAL HABITANTES
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Alcobaça	797	16.0%	635	12.7%	2704	54.2%	851	17.1%	**4987**
Alfeizerão	555	14.4%	483	12.6%	1955	50.8%	856	22.2%	3849
Alpedriz	116	13.7%	102	12.0%	441	51.9%	190	22.4%	849
Bárrio	263	15.4%	217	12.7%	887	52.0%	340	19.9%	1707
Benedita	1 505	18, 3	1 270	15, 4	4423	53.7	1 035	12, 6	**8233**
Cela	529	15.4%	466	13.6%	1795	52.4%	636	18.6%	3426
Cós	272	13.4%	274	13.4%	1078	52.8%	416	20.4%	2043
Évora de Alcobaça	828	17.3%	683	14.3%	2513	52.5%	764	15.9%	4788
Maiorga	255	12.9%	241	12.3%	1062	54.1%	407	20.7%	1965
Martingança	147	14.2%	132	12.7%	592	56.9%	168	16.2%	1039
Montes	88	12.6%	75	10.7%	348	49.8%	188	26.9%	699
Pataias	783	14.4%	718	13.2%	3078	56.4%	874	16.0%	5453
Prazeres (Aljubarrota)	568	15.3%	492	13.3%	2030	54.7%	621	16.7%	3711
São Martinho do Porto	418	15.8%	345	13.1%	1356	51.3%	525	19.8%	2644
São Vicente (Aljubarrota)	425	18.8%	319	14.1%	1171	51.6%	352	15.5%	2267
Turquel	772	17.8%	636	14.7%	2262	52.1%	672	15.4%	4342
Vestiaria	191	15.2%	160	12.7%	659	52.2%	252	19.9%	1262
Vimeiro	352	16.7%	311	14.7%	1085	51.4%	364	17.2%	2112

Assim, as freguesias com a percentagem mais elevada de jovens, até aos 14 anos de idade, eram: São Vicente de Aljubarrota, com 18,8%; a Benedita, com 18,3% e Turquel, com 17,8 %; por outro lado, as freguesias que apresentavam as percentagens mais elevadas de indivíduos com 65 anos, ou mais, eram: Montes, com 26,9%, Alpedriz, com 22,4 % e Alfeizerão, com 22,2%.

Considerando apenas a freguesia de Alcobaça, a situação era idêntica à verificada na generalidade das freguesias do concelho, como está patente, no Quadro 12.

Quadro 12
Grupos etários
(Freguesia de Alcobaça)

GRUPOS ETÁRIOS	TOTAIS GERAIS %	TOTAIS POR GÉNERO	
		Masculino (%)	Feminino (%)
0 – 14 ANOS	16.0%	52.4%	47.6%
15 – 24 ANOS	12.7%	51.7%	48.3%
25 – 64 ANOS	54.2%	45.9%	54.1%
65 ANOS ou mais	17.1%	38.9%	61.1%
TOTAIS	100%		

Fonte: INFOLINE – INE - Portugal, Censos 2001

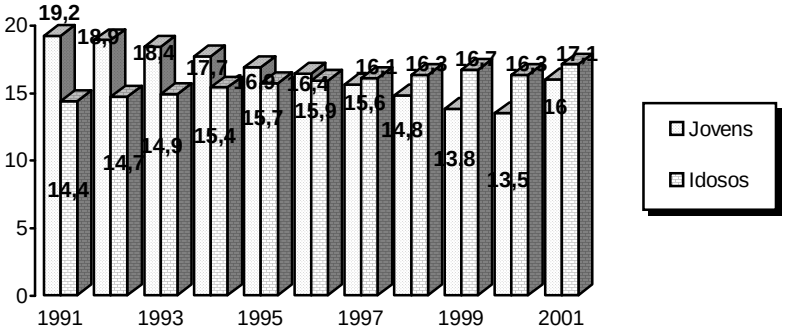
A nível do concelho, o índice de envelhecimento [59] situava-se nos 120.9, inferior ao da Região Centro, com 131 e ao do Oeste, com 124.8, mas superior aos 102.3 registados a nível nacional. Verificou-se um aumento bastante significativo, num curto espaço de tempo, pois em 1998, o índice de envelhecimento, em Alcobaça, era de 91,3 [60].

O Gráfico 2 (p.290) revela a tendência evolutiva dos índices de envelhecimento, no concelho de Alcobaça, entre os anos de 1991 e 2001, através da comparação das percentagens relativas de jovens e de idosos registadas, no período considerado.

---

[59] Segundo informação do INE, entende-se por "índice de envelhecimento": a " Relação existente entre o número de idosos e o de jovens (população com 65 e mais anos / População de 0 a 14 anos) " (Cd-rom "O País em Números").
[60] Segundo o INE, "O Centro regista envelhecimento pronunciado a partir dos 60 anos". Assim, em 2001, "a proporção da população idosa (19,4%) era, nesta região, bastante superior à jovem (15%), facto que não se verificava em 1991, quando os idosos representavam 18,9% e os jovens 16,5% do total da população. É bem evidente que a partir dos 60 anos a proporção da população desta região é superior à do total do país, resultando numa pirâmide, com um envelhecimento muito pronunciado, bem expressa na idade média: 38,9 anos nos homens e 42,7 nas mulheres." (INE, "Destaque do INE"- Informação à Comunicação Social, em 21 de Outubro de 2002, disponível na Internet).
[23] Dados CCRLVT e INE, disponíveis na Internet.

Gráfico 2
Evolução dos índices de envelhecimento



Fonte: INE (2002). ***O País em Números***. (adaptado)

Assim, verificamos que as percentagens relativas aos indivíduos jovens (a vermelho, no gráfico 2) foram diminuindo progressivamente, entre 1991 e 2000, ano em que atingiram o seu valor mínimo (13,5%), registando-se, no entanto, uma recuperação considerável, em 2001 (16%).

Quanto aos idosos, as percentagens (a negro, no gráfico 2) foram aumentando sempre, até 2001, ano em que registaram o seu valor máximo (17,1%). A partir de 1997, as percentagens relativas aos idosos passaram a ser superiores às dos jovens.

Em síntese: de acordo com os dados do INE (Censos 2001), a variação da população residente, segundo os quatro grupos etários, entre 1991 e 2001 foi a seguinte:

- Indivíduos de 0 a 14 anos de idade: variação = **- 13,3%**;
- Indivíduos de 15 a 24 anos de idade: variação = **- 9%**;
- Indivíduos de 25 a 64 anos de idade: variação = **+ 8,9%**;
- Indivíduos com 65 ou mais anos de idade: variação = **+ 26,9%**.

Estes resultados evidenciam o acentuado envelhecimento da população do concelho, ao longo do período considerado.

1.4.3 - Níveis de Instrução

De acordo com os dados do XIV Recenseamento Geral da População, em 2001, no concelho de Alcobaça, 10,3% dos residentes, com 10 anos de idade, ou mais, eram analfabetos e 15,4% não haviam completado qualquer grau de ensino. A percentagem de analfabetos, embora superior à registada a nível nacional (9%), representa uma diminuição de 3,4%, em relação a 1991.

Quanto aos indivíduos que não completaram qualquer grau de ensino, a percentagem aproximava-se dos valores registados no Centro e no Oeste, respectivamente, 15,5% e 15,8%.

É, no entanto, em relação aos que possuem um curso superior (6,9%), que o concelho de Alcobaça mais se distancia quer de Portugal, com 10,6%, quer do Centro, com 9,4% e mesmo do Oeste, com 7,3%.

O Quadro 13 mostra os níveis de instrução da população residente no concelho de Alcobaça, em 2001, considerando os seus totais gerais e por género.

Quadro 13
Níveis de Instrução
(Concelho de Alcobaça)

NÍVEIS DE INSTRUÇÃO	TOTAIS GERAIS %	TOTAIS POR GÉNERO	
		Masculino (%)	**Feminino** (%)
Nenhum nível	**15,4%**	**40,7%**	**59,3%**
1º Ciclo Ensino Básico	**38,3%**	**50,1%**	**48,9%**
2º Ciclo Ensino Básico	**12,9%**	**53,8%**	**46,2%**
3º Ciclo Ensino Básico	**10,9%**	**56,7%**	**43,3%**
Ensino Secundário	**12,5%**	**49,2%**	**50,8%**
Ensino Médio	**0,3%**	**55,5%**	**45,5%**
Ensino Superior	**6,9%**	**40,3%**	**59,7%**
A frequentar o Ensino	**19,1%**	**48,8%**	**51,2%**

Fonte: INFOLINE – INE – Portugal, Censos 2001 (adaptado)

Assim, considerando a totalidade da população do concelho, que completou algum nível de ensino não superior, constatamos que 38,3% possuíam o primeiro ciclo do ensino básico, percentagem superior à que se registou a nível nacional (35,1%), mas próxima dos resultados do Centro, com 38,8% e do Oeste, com 37,9%.

Seguem-se o segundo ciclo e o ensino secundário. É de salientar que, em 2001, no concelho de Alcobaça, a percentagem dos indivíduos que completaram o ensino secundário era superior à registada para o terceiro ciclo do ensino básico, o que também se verificou a nível nacional e no Oeste.

Quanto aos cursos médios ocupam um espaço muito reduzido, no conjunto, à semelhança do que acontece em Portugal (0,7%), na Região Centro (0,6%) e no Oeste (0,5 %).

Se analisarmos os dados, por género, verificamos que, em termos percentuais, as mulheres e homens apenas se aproximam no primeiro ciclo, pois apresentam diferentes níveis de conclusão ao longo da aprendizagem.

No segundo e no terceiro ciclos, a proporção da população masculina é superior à feminina, mas a situação inverte-se nos ensinos secundário e superior. Assim, embora as mulheres analfabetas e as que não completaram qualquer nível de ensino apresentem percentagens muito mais elevadas do que os homens, nas mesmas condições (no caso dos analfabetos, a percentagem de mulheres atingia os 67,1%), em contrapartida, são quem tem as habilitações académicas mais elevadas. O mesmo se passa a nível nacional, pois a proporção é de 72 homens para cada 100 mulheres com cursos superiores.

É ainda de referir a percentagem elevada de indivíduos que, em 2001, se encontravam a frequentar o ensino, com uma ligeira supremacia do género feminino sobre o masculino. Considerando a freguesia de Alcobaça, os dados são os que constam do Quadro 14 .

Quadro 14
Níveis de Instrução
(Freguesia de Alcobaça)

NÍVEIS DE INSTRUÇÃO	TOTAIS GERAIS %	TOTAIS POR GÉNERO	
		Masculino (%)	Feminino (%)
Nenhum nível	12,1%	42,1%	57,9%
1º Ciclo Ensino Básico	26,4%	42,9%	57,1%
2º Ciclo Ensino Básico	10,1%	48,1%	51,9%
3º Ciclo Ensino Básico	10,3%	54,4%	45,6%
Ensino Secundário	22,1%	51,5%	48,5%
Ensino Médio	1,1%	43,8%	56,2%
Ensino Superior	17,9%	43,3%	56,7%
A frequentar o Ensino	22,1%	50.9%	49,1%

Fonte: INFOLINE - INE, Portugal - Censos 2001 (adaptado)

Tendo em conta a totalidade da população da freguesia, a percentagem dos indivíduos que não completaram qualquer nível de ensino (12,1%) é inferior à que se registou a nível do concelho (15,4%), embora as mulheres, nessa situação, continuem a estar em maioria. Também na freguesia de Alcobaça, uma parte significativa dos indivíduos recenseados em 2001, possuía apenas o primeiro ciclo do ensino básico, mas a percentagem de mulheres é muito superior à dos homens, na mesma situação.

São de salientar os valores registados para o ensino secundário e para o ensino superior, em contraste com o segundo e o terceiro ciclos. É igualmente elevada a percentagem dos que se encontravam a frequentar o ensino, com uma ligeira supremacia do género masculino sobre o feminino.

Se analisarmos os dados, por género, verificamos que, em termos percentuais, as mulheres e homens aproximam-se mais na situação dos que se encontravam a frequentar o ensino, com uma ligeira supremacia para o género masculino. As mulheres estão em maioria, em relação ao primeiro e ao segundo ciclos do ensino básico, ao ensino médio e ao ensino superior. O género masculino tem a supremacia, no que respeita ao terceiro ciclo do ensino básico e ao ensino secundário.

Neste aspecto tornam-se evidentes as assimetrias existentes entre as diversas freguesias do concelho [61].

[61] O quadro seguinte apresenta dados actualizados, relativos aos níveis de ensino atingidos pelos habitantes das dezoito freguesias do concelho de Alcobaça, fornecidos pela I.N.E., de acordo com os resultados do Recenseamento de 2001, acessíveis na Internet.

FREGUESIAS	NENHUM NÍVEL	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	SECUNDÁRIO	MÉDIO	SUPERIOR	TOTAL HABITANTES
	%	%	%	%	%	%	%	N.º
Alcobaça	**12,1**	**26,4**	**10,1**	**10,3**	**22,1**	**1,1**	**17,9**	**4987**
Alfeizerão	17,0	42,0	14,0	10,0	11,6	0,2	5,1	3849
Alpedriz	15,8	44,8	11,4	11,7	9,9	0,5	5,9	849
Bárrio	12,9	47,0	12,1	10,8	11,3	0,2	5,7	1707
Benedita	**15,2**	**33,1**	**14,8**	**12,5**	**14,8**	0,3	9,3	**8233**
Cela	19,8	45,0	12,2	10,5	9,6	0,1	2,8	3426
Cós	11,8	46,5	12,1	13,6	10,3	0,1	5,6	2043
Évora	19,3	42,3	12,1	9,6	12,0	0,2	4,5	4788
Maiorga	12,7	46,7	10,4	9,8	14,2	0,3	5,9	1965
Martingança	11,2	39,8	14,2	12,6	14,7	0,2	7,3	1039
Montes	10,3	49,1	9,0	9,4	13,6	0,3	8,3	699
Pataias	15,6	40,0	13,7	12,3	11,9	0,1	6,4	5453
Prazeres	16,9	39,5	13,5	9,6	14,2	0,3	6,0	3711
S. Martinho	13,9	37,8	15,3	12,4	17,3	0,3	7,8	2644
S. Vicente	23,0	42,3	15,8	9,1	6,4	0,1	3,3	2267
Turquel	18,4	40,8	13,6	11,6	11,4	0,1	4,1	4342
Vestiaria	12,0	42,6	13,7	9,8	15,5	0,1	6,3	1262
Vimeiro	16,2	45,7	16,2	10,4	8,2	0,1	3,2	2112

Assim, as freguesias de São Vicente de Aljubarrota, com 23%, Évora de Alcobaça, com 19,3% e a Cela, com 18,8%, são as que apresentam as percentagens mais elevadas de pessoas que não completaram qualquer grau de ensino; pelo contrário, Montes, com 10,3%, Martingança, com 11,2% e Cós, com 11,8%, são as que registaram menores percentagens de indivíduos naquelas condições.

Alcobaça, com 17,9%, Benedita, com 9,3% e Montes, com 8,3% são as freguesias onde se verificaram as percentagens mais elevadas de residentes com cursos superiores, contrastando com a Cela, Vimeiro e São Vicente de Aljubarrota, em que os valores registados são os mais baixos do concelho.

1.5 – Aspectos Económicos / Impacto Ambiental

Com uma taxa de actividade de 49%, em 2001, o concelho de Alcobaça apresentou, no mesmo ano, uma taxa de desemprego de 4,2%, que afectava, sobretudo, as mulheres, com 6%. Embora superior aos 3% registados em 1991, a taxa de desemprego, no concelho de Alcobaça, em 2001, era inferior à do Centro e à do Oeste, com 6,8% e 5,6%, respectivamente e aproximava-se dos valores obtidos a nível nacional (4,1%).

A estrutura física da região, muito variada, com montes, colinas, vales, ravinas e areais, mas também com extensas planícies, muito férteis; o contexto histórico, que determinou a sua ligação aos "monges agrónomos" [62] de Cister, ao longo de quase setecentos anos e a evolução natural dos hábitos, necessidades, usos e costumes da população, têm influenciado o desenvolvimento das actividades económicas.

Em grande parte das localidades pratica-se, ainda, uma agricultura intensiva, com base em sistemas policulturais (vinha, cereais e horto-fruticultura), actividades que ocupam cerca de 9500 indivíduos, para uma área agrícola de 10 013 ha. Estas actividades têm gerado problemas ambientais graves, causados pelo uso abusivo de pesticidas e pela captação ilegal de águas para rega e abastecimento. No sentido de racionalizar a utilização indiscriminada de pesticidas, a Associação dos Agricultores tem dinamizado algumas acções formação sobre técnicas de produção integrada, a fim de sensibilizar e informar os agricultores. (**Farinha** & **Vasconcelos** et al., o.c., pág.29).

[62] A expressão "monges agrónomos", para se referir à Ordem de Cister, foi usada pelo Professor Doutor Joaquim Vieira Natividade, na obra "Os Monges Agrónomos do Mosteiro de Alcobaça" : "Esses primeiros monges eram agrónomos. E eu, que tão bem conheço as agruras da profissão, ainda hoje não sei se eles eram Santos por serem agrónomos, ou se eram agrónomos por serem Santos..." (pág. 34).

A produção animal, especialmente a suinicultura, exercida em numerosas unidades de pequena e média dimensão, espalhadas por todo o concelho, representa, ainda, uma importante oferta de postos de trabalho. No entanto, o elevado número de efectivos - aproximadamente 310 mil suínos – e as deficiências a nível do tratamento das águas residuais, provenientes das suiniculturas, são responsáveis por uma poluição orgânica muito intensa. Calcula-se que a poluição orgânica potencial das suiniculturas de Alcobaça, "medida em termos de CBO_5, equivale a uma população de 700 mil habitantes". (**Farinha** & **Vasconcelos** *et al*., o.c., pág.28), enquanto a população do concelho é pouco superior a 55 mil indivíduos. No seu conjunto, a carga poluente causada pela prática da agro-pecuária é responsável por graves problemas ambientais, que vão desde as alterações da qualidade da água dos rios Alcoa, Areia, Tornada e de pequenas linhas de água, às alterações na qualidade do solo e das águas subterrâneas e, finalmente, na qualidade do ar" (*ibidem*).

No entanto, estas actividades parecem ter entrado em declínio, sendo, progressivamente, substituídas por outras ligadas aos Sectores Secundário e Terciário, embora, neste aspecto, se verifiquem algumas assimetrias.

A indústria transformadora é, actualmente, a actividade económica com maior peso, ocupando cerca de 41% da população activa. O seu impacto no ambiente também é grande, causando problemas a nível do consumo de energia e da poluição atmosférica, dos solos e das águas, sobretudo as cimenteiras, as empresas de cerâmica e de cristalaria. Em algumas unidades, porém, têm sido tomadas medidas tendentes a reduzir os efeitos negativos desses impactos ambientais.

A diversidade das características do concelho traduz-se em acentuadas assimetrias, a nível da economia da região, como mostra o Quadro 15 (p.296) referente às principais actividades económicas das dezoito freguesias do concelho de Alcobaça.

Quadro 15
Actividades Económicas

Sectores	Actividades	Freguesias
Sector Primário	**Agricultura**	Alfeizerão, Aljubarrota, Bárrio, Cela, Cós, Maiorga, Montes, Pataias, São Martinho do Porto, Turquel e Vimeiro.
	Fruticultura	**Alcobaça**, Alfeizerão, Cela, Cós, Évora, Montes, Vestiaria e Vimeiro.
	Viticultura / Vinicultura	**Alcobaça**, Alfeizerão e Montes.
	Pecuária	Alfeizerão, **Benedita**, Évora e Turquel.
	Suinicultura	**Benedita** e Vimeiro.
	Pesca	São Martinho do Porto.
	Extracção de pedra	**Benedita**, Aljubarrota e Turquel.
Sector Secundário	**Cerâmica**	**Alcobaça**, Alfeizerão, Aljubarrota, Bárrio, Évora, Maiorga, Martingança, Pataias, São Martinho do Porto, Turquel, Vestiaria e Vimeiro.
	Vidros /Cristais	Alpedriz, Cós e Martingança.
	Moldes/Plástico/Cimento	Alpedriz, Martingança e Pataias.
	Cutelaria	**Benedita**.
	Instrumentos cirúrgicos	**Benedita**.
	Calçado /Marroquinaria	**Benedita**.
	Serração /Carpintaria	Alfeizerão, **Benedita**, Cós, Évora, Montes, Turquel r Vimeiro
	Mobiliário	Alfeizerão, Alpedriz, Cós, Maiorga e Pataias.
	Metalomecânica	Alfeizerão, Montes e Vimeiro.
	Construção civil	**Benedita**, Pataias e São Martinho do Porto.
	Conservas (carne e frutas)	Alfeizerão.
	Lacticínios	Alfeizerão.
	Artesanato	**Alcobaça**, Alfeizerão, Alpedriz, Bárrio, **Benedita**, Cela, Cós, Évora, Maiorga, Pataias, São Martinho do Porto e Turquel.
Sector Terciário	**Comércio**	**Alcobaça**, Aljubarrota, **Benedita**, Évora, Maiorga, Martingança, Pataias e São Martinho do Porto.
	Serviços	**Alcobaça**, Alfeizerão, Benedita, Maiorga e Martingança.
	Turismo	**Alcobaça** e São Martinho do Porto.

Fonte: "Descobrir o Concelho de Alcobaça – Guia das Actividades Económicas", 2002 (adaptado).

Em síntese: Da análise do Quadro 15, poderemos extrair as seguintes conclusões, relativas ao ano de 2002:

- A **agricultura**, a **viticultura** e/ou a f**ruticultura** são actividades económicas com alguma representação - maior, ou menor - em todas as freguesias do concelho de Alcobaça (a natureza do solo facilita a sua prática), com excepção de Alpedriz, Benedita e Martingança (situadas em terrenos secos e áridos), onde predominam as actividades ligadas aos Sectores Secundário e Terciário.

- A **vinicultura** e a **viticultura** encontram-se mais desenvolvidas nas freguesias de Alcobaça, Alfeizerão e Montes (embora se cultive a vinha nos vales e encostas das colinas de toda a região: de Norte a Sul - de Pataias à Benedita; de Este a Oeste – de Aljubarrota a S. Martinho do Porto).

- A **produção animal** (pecuária e suinicultura) tem um certo peso na economia das freguesias de Benedita, Alfeizerão, Évora de Alcobaça, Turquel e Vimeiro.

- A **pesca**, com fins económicos, pratica-se apenas em São Martinho do Porto (único porto de mar do concelho, actualmente).

- A **extracção da pedra**, facilitada pela proximidade geográfica em relação à Serra dos Candeeiros, surge nas freguesias de Aljubarrota, Benedita e Turquel.

- Quanto às **actividades do Sector Secundário** são bastante variadas e encontram-se representadas em todas as freguesias, com excepção da Cela - situada numa extensa planície de aluviões, muito fértil - cuja economia depende, sobretudo, do Sector Primário (agricultura e fruticultura).

- As freguesias que apresentam uma maior diversidade, no que respeita à actividade industrial são: Benedita, Alfeizerão, Alpedriz, Martingança e Pataias.

- A **indústria da cerâmica** é a actividade transformadora mais representada no concelho de Alcobaça (doze freguesias), dada a constituição dos solos. Segue-se a **serração de madeiras** e/ou **carpintaria** (sete freguesias) e o **fabrico de mobiliário** (cinco freguesias), actividades facilitadas pela presença dos povoamentos florestais, que cobrem toda a região, em especial no Norte, onde o pinheiro-bravo é espécie dominante.

- Indústrias como a **cutelaria**, a **marroquinaria**, o **fabrico de calçado** e de **instrumentos cirúrgicos** de grande precisão, têm vindo a desempenhar um papel determinante na actividade económica da freguesia da Benedita.

- As empresas de **metalomecânica** (Alfeizerão, Montes e Vimeiro) e de **construção civil** (Benedita, Pataias e São Martinho do Porto) começam a ter uma considerável implementação, a nível do concelho de Alcobaça.

- As actividades do Sector Primário - **fruticultura** e **pecuária** - permitiram o desenvolvimento das **indústrias de conservas de carne e frutas** e **lacticínios**, na freguesia de Alfeizerão.

- O **artesanato** encontra-se representado na maior parte das freguesias do concelho de Alcobaça e é muito variado: **loiça regional** (Alcobaça, Cela, Vestiaria); **cerâmica** (Aljubarrota, Maiorga, São Martinho); **olaria** (Turquel); **azulejos e escultura** (São Martinho do Porto); **trabalhos em madeira** (Alfeizerão, Maiorga); **trabalhos em verga e junco** (Bárrio, Cela, Cós, Évora de Alcobaça, Maiorga); **bordados** (Alpedriz, Maior-

ga); **lenços de chita** (Alcobaça); **fabrico manual de sapatos e artigos em pele** (Benedita); **funilaria** (Évora de Alcobaça).

- Algumas actividades do Sector Terciário começam a ganhar um peso significativo na economia de várias localidades. É o caso do **comércio** e **serviços**, na sede e em algumas das freguesias com maior desenvolvimento sob o ponto de vista industrial, salientando-se, nesse aspecto, Alfeizerão e Benedita. O **turismo** encontra-se mais representado em Alcobaça e São Martinho do Porto; no primeiro caso, por se tratar de uma cidade com interesse histórico, classificada como "Património Mundial" e, no segundo, por ser uma conhecida estância balnear, muito frequentada, nos meses de Verão.

Em suma: a diversidade e a riqueza dos recursos naturais e o dinamismo da população permitiram um rápido crescimento económico do concelho que, no ano 2000 contava com 7729 unidades em laboração (entre pequenas, médias e grandes empresas), com um volume de vendas na ordem dos 924 873 000 de euros [63]. Muitas empresas passam, actualmente, por sérias dificuldades, originadas pelo contexto económico nacional e internacional, o que torna difícil prever o seu futuro, a médio prazo.

1.6 - As Infra-Estruturas

Considerando as infra-estruturas básicas: electricidade, água da rede, rede de esgotos e recolha de resíduos sólidos, a situação, no concelho de Alcobaça, em 2001, era a que se encontra descrita, no Quadro 16..

Em 2001, o concelho apresentava uma cobertura quase total, a nível da ligação às redes de electricidade (99,7%), água canalizada (97,8%), esgotos (96,2%) e serviços de recolha de resíduos sólidos (92,5%), embora se verificassem pequenas diferenças

Quadro 16
Infra-estruturas básicas
(Concelho de Alcobaça)

N.º total de Alojamentos (N.º)	**Com Electricidade** (%)	**Com Água da rede** (%)	**Ligados à rede de esgotos** (%)	**Servidos por recolha de resíduos** (%)
19 903	**99,7**	**97,8**	**96,2**	**92,5**

Fonte: INFOLINE - INE, Portugal - Censos 2001 (adaptado)

[63] Dados do INE (Cd-rom "O País em Números").

percentuais, entre as várias freguesias [64].

A recolha de resíduos sólidos urbanos, em 2003, cobria já praticamente todo o concelho, embora a sua frequência fosse diferente nas várias freguesias. Assim, era diária, apenas na freguesia de Alcobaça. Em Alfeizerão, Benedita e Pataias efectuava-se todos os dias, excepto aos Domingos; em São Martinho do Porto, quatro vezes por semana; em Aljubarrota, Évora de Alcobaça, Turquel e Vimeiro, três vezes e, nas restantes freguesias, duas vezes.

---

[64] O quadro seguinte apresenta dados actualizados, relativos à instalação de infra-estruturas básicas, nas diferentes freguesias do concelho de Alcobaça, segundo dados do INE, acessíveis na Internet.

FREGUESIAS	**Com Electricidade** (%)	**Com água da rede** (%)	**Ligados à rede de esgotos** (%)	**TOTAL ALOJAMENTOS (N.º)**
Alcobaça	**99,9**	**98,6**	**98,5**	**1 838**
Alfeizerão	99,6	97,9	98,9	1423
Alpedriz	98,4	94,0	94,4	319
Bárrio	99,7	97,8	96,8	624
Benedita	**98,9**	97,7	97,6	**2611**
Cela	99,5	97,0	89,2	1207
Cós	99,7	97,5	94,9	744
Évora de Alcobaça	99,9	96,2	94,8	1667
Maiorga	100	99,0	95,9	727
Martingança	100	98,6	98,9	359
Montes	100	97,3	98,1	261
Pataias	99,5	97,3	95,0	1970
Prazeres	100	98,2	97,6	1350
S. Martinho	99,8	99,4	99,3	974
S. Vicente	99,6	98,4	94,4	765
Turquel	99,7	98,1	94,7	1445
Vestiaria	100	98,9	97,2	460
Vimeiro	99,4	96,9	94,9	690

A situação da cidade de Alcobaça não difere muito das restantes freguesias do concelho, como mostra o Quadro 17 (p.300).

Quadro 17
Infra-estruturas básicas
(Freguesia de Alcobaça)

N.º total de Alojamentos (N.º)	**Com Electricidade** (%)	**Com água da rede** (%)	**Ligados à rede de esgotos** (%)	**Servidos por recolha de resíduos** (%)
1 838	**99,9**	**98,6**	**98,5**	**100**

Fonte: INFOLINE - INE, Portugal - Censos 2001 (adaptado)

Parece-nos curioso salientar que a cidade de Alcobaça, embora seja a sede do concelho, não é a freguesia mais beneficiada no quanto à dotação de algumas infra-estruturas básicas.

No que se respeita ao ambiente, o concelho usufrui de duas ETAR, para tratamento das águas residuais, uma em Alpedriz e outra na Benedita.

1.7 - Os Equipamentos Colectivos

1.7.1 - Vias de Comunicação e Sistema de Transportes

A acessibilidade é, incontestavelmente, um dos principais factores de progresso e de qualidade de vida, na medida em que pode proporcionar um maior desenvolvimento económico, social e cultural. Colocada numa situação estratégica, a cerca de 100 km de Lisboa, a cidade de Alcobaça, a partir de 2002, passou a ser servida pela Auto-estrada do Oeste, que permite um acesso mais rápido e mais seguro à capital, ao desviar o trânsito da EN1 e da EN8, estradas que, pelo volume de tráfego e pelo facto de atravessarem várias localidades, tornam as deslocações demoradas e pouco seguras. Entre 1991 e 1995, por exemplo, registaram-se 127 mortos, 406 feridos graves e 2051 feridos ligeiros, em consequência de acidentes ocorridos nas estradas do concelho.

Considerando apenas a rede viária municipal, esta tem, segundo informação do GAT de Caldas da Rainha, uma extensão de 540 km, o que corresponde a 18% da rede viária do mesmo nível, localizada na região do Oeste. Neste aspecto, embora se verifique um esforço por parte da autarquia para a sua conservação, está longe de satisfazer as necessidades de um tráfego intenso, como o que se verifica no acesso a várias localidades, sobretudo as que apresentam maior densidade populacional.

Isto acontece, porque, tanto no que respeita às ligações dentro do concelho de Alcobaça, como às ligações exteriores, se verifica uma forte dependência do transporte individual (automóvel e motociclo), devido às insuficiências dos transportes colectivos, em

termos de qualidade, frequência, tipologia dos veículos e diversidade das ligações. (**Farinha** & **Vasconcelos** *et al*., o.c., pág.26).

De facto, os transportes colectivos rodoviários, que efectuam as ligações dentro e fora do concelho, são pouco frequentes, os percursos lentos e os veículos utilizados apresentam uma tipologia pouco adequada, o que conduz a uma progressiva diminuição da procura, com a consequente diminuição da oferta (ibidem). Exceptua-se a Rede de Expressos, que efectua a ligação Alcobaça – Lisboa – Alcobaça e que presta um serviço com certa qualidade.

Quanto aos transportes ferroviários, Alcobaça é servida pela linha de Caminhos de Ferro do Oeste (estação de Valado dos Frades, a 5 km), que apresenta um serviço muito reduzido e com pouca qualidade, nas ligações Lisboa – Cacém – Torres Vedras – Caldas da Rainha – Leiria – Figueira da Foz, razões por que não é muito utilizada, excepto nos meses de Verão, porque dá acesso às praias de São Martinho do Porto, Nazaré e Figueira da Foz.

1.7.2 - Apoio à Infância e à Terceira Idade

Neste aspecto, as valências concentram-se, sobretudo, na sede, embora algumas freguesias se encontrem, igualmente, bem colocadas na hierarquia funcional do concelho. Tanto quanto nos foi possível apurar (GAT de Caldas da Rainha, 2003:13), em relação ao apoio à infância, no ano 2001, existiam, em todo o concelho de Alcobaça, trinta e um jardins de infância públicos, doze privados, o Centro Especial de Educação e Recuperação Infantil de Alcobaça (CEERIA), doze creches e doze Centros de Actividades de Tempos Livres (ATL), o que, no entanto, é insuficiente para as necessidades da população.

Mas as carências ainda são mais evidentes no que respeita ao apoio à terceira idade. Num concelho em que a percentagem de indivíduos com 65 anos, ou mais, atingia os 17,1%, em 2001, apenas nos foi possível identificar sete Lares de Idosos e sete Centros de Dia, em nove das dezoito freguesias.

1.7.3 - Estabelecimentos de Ensino

Segundo informações colhidas junto da Direcção Regional de Educação de Lisboa, em 2002, existiam, no concelho de Alcobaça, setenta e quatro escolas do 1º ciclo do ensino básico, distribuídas pelas diversas freguesias; uma escola do 2º ciclo; três escolas

do 2º e do 3º ciclos, uma delas com ensino secundário; duas escolas secundárias oficiais e uma particular, com 3º ciclo; uma escola profissional e uma instituição de ensino superior.

Com excepção das escolas do 1º ciclo, que cobriam a totalidade das freguesias, as restantes localizam-se na sede e nas freguesias da Benedita, São Martinho do Porto e Pataias.

Na cidade de Alcobaça, além de uma Escola do 1º ciclo com Jardim de Infância, existe uma Escola Básica do 2º e do 3º ciclos; duas Escolas Secundárias; a Escola Profissional Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister e, desde o ano 2000, o Gabinete de Instalação da Universidade de Coimbra em Alcobaça, que tem leccionado Cursos de Pós-graduação na área da Gestão e Planeamento, para empresários e um Curso de Mestrado na área do Desenvolvimento e Tempos Livres.

1.7.4 - Equipamentos de Saúde

Neste aspecto, as carências a nível do concelho são evidentes, pois para uma população de 55 376 indivíduos, distribuídos por dezoito freguesias, existem apenas: um Hospital da Misericórdia, um Centro de Saúde, treze Extensões de Centros de Saúde, com Posto Médico, doze farmácias, um posto de medicamentos, um Posto Médico particular e alguns consultórios privados.

Estas valências localizam-se, sobretudo, na sede e em algumas freguesias mais densamente povoadas.

1.7.5 - Órgãos de Comunicação Social

São publicados, no concelho de Alcobaça, cinco periódicos, nomeadamente: um semanário - "Região de Cister"; dois quinzenários - "O Alcoa" e "A Voz de Alcobaça"; um mensário - o "Jornal de Pataias" e, mais recentemente, um jornal digital - o "Tinta Fresca", especializado em temas culturais e acessível, na Internet, através do site: www.tintafresca.net.

Encontram-se em funcionamento duas Rádios locais, uma na cidade de Alcobaça - a Rádio Cister (Cooperativa Regional Serviços Radiofónicos, CRL), em 95.5 FM e outra na vila da Benedita - Rádio Benedita FM, que emite em 88.1 Mhz.

1.7.6 - Estruturas de Cultura, Desporto, Recreio e Lazer

O concelho de Alcobaça conta com cerca de uma centena de Clubes, Colectividades e Associações Culturais e Recreativas, regra geral, com sede própria e infra-estruturas vocacionadas para a apresentação de espectáculos e/ou actividades desportivas.

Descentralizadas por todas as freguesias, a sua oferta é bastante variada, podendo os associados optar por uma, ou mais, de entre as diversas modalidades, nomeadamente: Futebol, amador e profissional, Basquetebol, Badmington, Hóquei em patins, Ginástica e Patinagem artística, Atletismo, Judo, Karaté, Natação, Hipismo, Ténis, Ciclismo, Cicloturismo, Motociclismo, Pesca, Caça, Snooker, Xadrez e Damas.

Em algumas Associações funcionam, igualmente, bibliotecas públicas, escolas de música e encontram-se constituídos vários grupos de teatro amador, folclóricos e corais. À semelhança do concelho, a cidade de Alcobaça é muito rica em associativismo, já que a freguesia é servida por onze Associações desportivas e/ou culturais, nomeadamente: Ginásio Clube de Alcobaça, Clube de Ténis, Associação Alcobacense de Cultura e Desporto, Cister Sport, Karaté Clube, Clube de Amadores de Pesca, Associação para a Defesa e Valorização do Património Cultural da Região de Alcobaça (ADEPA), Carpe Diem – Associação Juvenil para a Arte e Cultura, Majoretes, Fanfarra, Banda e Escutismo.

A cidade conta, ainda, com um moderno Centro de Recursos, com todas as suas valências dirigidas para actividades culturais: centro de exposições, biblioteca, com cerca de trinta mil volumes, videoteca e auditório.

1.8 - O Concelho de Alcobaça: Síntese Conclusiva

Habitada, provavelmente, desde o Paleolítico, por um número muito reduzido de pessoas, que ocupavam as cavernas abertas no maciço calcário, a região de Alcobaça, devido à sua localização geográfica, que a isolava do contacto com outros povos mais desenvolvidos, não evoluiu significativamente, até à chegada dos Romanos, no século I a. C. Este povo ensinou aos autóctones a prática da agricultura, da indústria e do comércio, contribuindo para a fixação das populações e para o aparecimento de pequenas colónias agrícolas, nas zonas mais férteis.

Depois da queda do Império Romano do Ocidente, no ano 472 da era cristã, a região ficou praticamente deserta, em consequência das invasões de vagas sucessivas de povos

Bárbaros, vindos do Norte da Europa e, mais tarde, dos Árabes, que aí se fixaram, a partir do século IX.

Com os Árabes, a paz, a segurança e o gosto pelos trabalhos agrícolas foram restabelecidos, por algum tempo, até que as lutas da Reconquista, no século XII, obrigaram as populações a fugir, deixando as terras cultivadas, de novo, ao abandono.

Só a partir de meados do século XII, com a doação dos Coutos de Alcobaça à Ordem beneditina de Cister, foi levada a cabo, pelos monges, uma política de povoamento e de desenvolvimento económico, social e cultural tão eficaz, que garantiu a sua presença e influência, na região, ao longo de quase setecentos anos, apesar das várias crises internas e externas; influência essa, que continua a fazer-se sentir.

Assim, a história de Alcobaça ficou, para sempre, ligada à Ordem de Cister, que não só introduziu importantes alterações na paisagem, no sentido de torná-la mais humanizada e rentável sob o ponto de vista económico, como definiu os critérios por que se tem guiado a agricultura da região e construiu, no local de confluência dos rios Alcoa e Baça, um dos maiores e mais belos mosteiros cistercienses do mundo que, juntamente com o seu logradouro, recebeu a classificação de Património da Humanidade.

Quando os Monges foram expulsos em 1833, Alcobaça não passava de um pequeno aglomerado de casas, construídas em redor da cerca do Mosteiro. Hoje, é uma cidade densamente povoada, sede de um dos maiores concelhos do Oeste, com dezoito freguesias, um vasto conjunto de associações muito diversificadas e um forte tecido empresarial, com elevado dinamismo, beneficiando de uma localização geográfica estratégica, no contexto dos municípios do Oeste e do distrito de Leiria.

O concelho apresenta uma paisagem muito variada, em consequência da diversidade geológica, edáfica, geomorfológica, hidrológica e biológica, originada quer por ocorrências naturais, quer por acção humana.

Embora a região seja densamente povoada, as suas características geomorfológicas determinaram uma distribuição da população muito dispersa, geralmente, em pequenos núcleos, o que coloca alguns problemas quanto ao dimensionamento das infra-estruturas básicas e ao ordenamento do território. São excepções as freguesias de Alcobaça, Benedita e Pataias, centros de grande desenvolvimento demográfico e económico.

É de salientar, ainda, o envelhecimento progressivo da população, entre 1991 e 2001, com uma redução acentuada das percentagens de jovens com menos de quinze

anos de idade, em relação às pessoas com sessenta e cinco anos, ou mais. Em 2001, no entanto, verificou-se uma certa recuperação, com a taxa de natalidade a atingir os 11.47% e uma percentagem de jovens com idades inferiores a quinze anos, na ordem dos 16 %.

Os níveis de escolaridade da população do concelho são baixos, com 10,3 % de analfabetos e 15,4 % de pessoas que não concluíram qualquer grau de ensino. No conjunto, cerca de 66 % dos residentes não frequentaram, ou não completaram, os nove anos de escolaridade com aproveitamento. Isto reflecte-se no mundo do trabalho, em que é notória a baixa qualificação dos efectivos e a consequente falta de mão-de-obra especializada, agravada pelas dificuldades de acesso a uma formação profissional específica, cuja oferta é muito limitada, dado existir apenas uma escola profissional: a Escola Profissional Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister.

Em 2001, a população com actividade económica representava 49 % do total e a taxa de desemprego era relativamente baixa (4,2 %).

As actividades do Sector Secundário ocupam, hoje, a maior parte da população activa e o facto de serem muito diversificadas e se encontrarem disseminadas por todo o concelho, têm causado problemas graves a nível do ambiente, sobretudo a poluição atmosférica e de algumas linhas e massas de água.

O Sector Terciário, que engloba essencialmente os serviços orientados para as actividades económicas e de natureza social, encontra-se, igualmente, em expansão, embora se verifiquem algumas carências.

Actividade tradicional da região, a agricultura, embora tenha perdido alguns efectivos, nos últimos anos, mantém uma grande importância estratégica; por um lado, devido às condições edafo-climáticas do concelho, por outro, graças à singularidade de alguns dos seus produtos, nomeadamente, os vinhos e as frutas. No entanto, a prática da agricultura (e da pecuária) tem tido um impacto fortemente negativo no ambiente, resultado do uso abusivo de pesticidas e das deficiências no tratamento das águas residuais, provenientes das explorações de produção animal.

Apesar das dificuldades decorrentes da dispersão demográfica, as infra-estruturas básicas cobriam, em 2001, a quase totalidade dos alojamentos.

Da abordagem efectuada, concluímos que o concelho de Alcobaça tem potencialidades que requerem uma capacidade de resposta adequada, por parte das autoridades competentes, sobretudo no que respeita às carências detectadas a nível dos equipamentos colectivos de apoio à infância e à terceira idade, saúde, rede de transportes e rede viária. É, igualmente, urgente a definição de planos de intervenção qualificada para defesa do património natural e cultural da região.

2 - A Freguesia da Benedita

2.1 - Breve Historial

A vila da Benedita, onde se localiza a Escola Básica 2 da Bela Vista, existe, como freguesia, desde 20 de Dezembro do ano de 1532, data em que foi fundada, por carta do Cardeal-Infante D. Afonso, filho de D. Manuel I e administrador do Mosteiro de Alcobaça, a partir dos termos das vilas de Alvorninha, Santa Catarina, Turquel e Rio Maior. O povoamento desta localidade é, no entanto, muito anterior, tendo tido o seu início em 1153, com a chegada de populações do Norte, para ali imigradas.

Quando, em finais do século XII, os monges de Cister, que procuravam um local adequado para construírem o seu Mosteiro, passaram pela região da Benedita, encontraram a Capela da Senhora, junto de uma fonte, ali construída, segundo a lenda, a pedido da própria Virgem Nossa Senhora da Benedita, que teria aparecido a uma menina, filha de um indivíduo de nome Aleixo, encarregado da obra.[65]

---

[65] **Lenda da fundação da Igreja da Benedita**: Em tempos, a Benedita era um lugar tão pequeno, que não havia sequer uma capela, onde a população pudesse ir rezar. Por isso, resolveram juntar-se e, com a contribuição de todos, mandaram erigir uma capela, votada a Nossa Senhora da Encarnação.
A obra foi entregue a um indivíduo chamado Aleixo, que começou a construção, no centro da aldeia, de acordo com a vontade dos moradores, mas todas as manhãs, as paredes apareciam derrubadas e reconstruídas noutro local, junto de uma fonte. Algumas pessoas começaram a dizer que era um milagre e que Nossa Senhora não queria a capela no centro da aldeia, mas junto da fonte, onde diariamente apareciam os materiais de construção. Nem todos, porém, concordavam, incluindo o próprio construtor, que continuou o seu trabalho, no centro da aldeia, mas em vão.
Ora este construtor tinha uma propriedade próxima da tal fonte, onde as suas duas filhas costumavam ir buscar água. Um dia, quando as meninas estavam na fonte, Nossa Senhora, envolta numa nuvem branca, apareceu à mais nova e pediu-lhe para transmitir ao pai o seu desejo de que a capela fosse construída naquele local. A menina, quando chegou a casa, contou ao pai o que a Senhora lhe tinha dito. O homem, desconfiado, interrogou a filha mais velha sobre o sucedido, mas esta, como não tinha visto nada, negou a aparição e a mais nova foi castigada, por ter mentido.
No dia seguinte, quando o pai andava a lavrar, as duas irmãs foram à fonte e a Senhora voltou a aparecer à mais nova e pediu-lhe para dizer, de novo, ao pai para construir a capela naquele local. A menina, então, explicou-lhe que o pai não acreditava e a Senhora, para o convencer, avisou-o, através da filha, que um dos seus bois iria cair morto, de repente, o que aconteceu, mal a criança acabou de dar o recado ao pai.
Aterrorizado, o homem mandou a filha, de novo, à fonte, pedir à Senhora que lhe reanimasse o boi, porque ele faria a capela, no local por Ela escolhido.
A Senhora reanimou o boi e o homem cumpriu a sua palavra. A capela foi construída no lugar onde se encontra a fonte, que ficou a chamar-se "Fonte da Senhora".

Os Monges fundaram, nesse mesmo local, o seu ermitério – a primeira Casa de Oração dos monges de S. Bernardo, na região - e passaram a cuidar da horta, do pomar e das pastagens contíguos, ao mesmo tempo que atraíam novos moradores.

Mais tarde, a Capela da Senhora foi ampliada e dotada de um portal gótico, semelhante ao do Mosteiro de Alcobaça, mas acabou por ser demolida, para dar lugar a um edifício de linhas modernas, construído entre 1952 e 1955.

A Benedita foi elevada à categoria de vila em 16 de Maio de 1984. [66]

2.2 - Localização Geográfica e Enquadramento Concelhio

A vila localiza-se a Oeste da Serra dos Candeeiros, no extremo Sul do concelho de Alcobaça, a cerca de 14 Km da sede e a 90 km de Lisboa. Os seus limites são: a freguesia de Turquel, do concelho de Alcobaça, a Norte; as freguesias de Rio Maior, a Sul e de Alcobertas, a Leste, ambas do concelho de Rio Maior; as freguesias de Alvorninha e de Santa Catarina, do concelho de Caldas da Rainha, a Oeste.

É uma das dezoito freguesias do concelho de Alcobaça e engloba trinta e três lugares, que se estendem ao longo de 29,50 Km^2, ocupando, assim, a quarta posição, em superfície, no concelho, a seguir às freguesias de Pataias (79,95 km^2), Évora de Alcobaça (42,32 km^2) e Turquel (40,25 km^2).

2.3 - Características Físicas da Região

2.3.1 - Geomorfologia

A estrutura física desta região decorre do facto de se encontrar localizada, como já foi referido, a propósito das características geomorfológicas do concelho de Alcobaça, na zona do *Méplat*, um vale aberto, extenso e largo, que vai desde o sopé da Serra dos Candeeiros, até uma linha que passa pela Benedita, Turquel e Évora de Alcobaça.

O solo, muito seco e árido, é constituído apenas por calcários do Lusitaniano, como referem Carlos **Silva** *et al*. (1961:7):

> A mancha do Lusitaniano, formada por calcários subcoralinos, menos brancos e compactos que os do Jurássico médio, é uma zona essencialmente calcária com características cársticas, onde as águas meteóricas desaparecem rapidamente para darem origem a intensa circulação subterrânea que aflora depois a nordeste. Intercalados na zona, encontram-se pequenos depósitos arenosos que se têm tido por pliocénicos, mas cuja idade é mal definida, podendo ser mais antigos, ou pelo contrário, tratar-se de redistribuição recente de formações anteriores.

[66] Lei n.º 148/84 de 28 de Junho.

A morfologia cárstica é um fenómeno que consiste na dissolução do maciço calcário, principalmente, por acção das águas pluviais. As águas da chuva infiltram-se e as fendas existentes no calcário vão-se alargando, o que torna o escoamento superficial, progressivamente, mais escasso. A permeabilidade do calcário e a diferença significativa, quanto ao nível freático, entre a base e a superfície, determinam a formação de cursos de água subterrâneos.

Maduro & **Pereira** (1993:20) chamam a atenção para a toponímia da região serrana, que assinala este fenómeno. Assim, as depressões são designadas por "covas" ou "covões"; as grutas de entrada horizontal, por "lapas" ou "algares"; as grutas de entrada vertical, por "sumidouros" e as nascentes por "olhos de água".

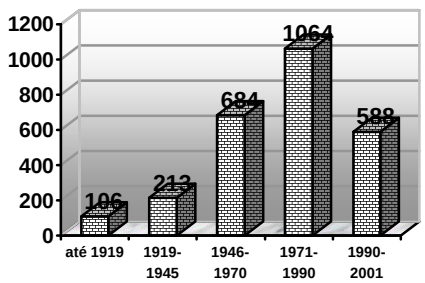
2.3.2 - Orografia e Coberto Vegetal

A orografia da Benedita, muito acidentada - sobretudo, a Oeste - é constituída por uma rede complexa de pequenos montes, que se cruzam entre si, em várias direcções.

No sector oriental, mais plano, com excepção da região serrana, encontra-se uma zona da freguesia que está integrada no Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros (P.N.S.A.C.), Património Natural protegido, com Plano de Ordenamento próprio.

Embora o surto da construção civil [67] tenha vindo a substituir, gradualmente, a paisagem natural da freguesia, existem ainda alguns povoamentos florestais de certa importância, distinguindo-se as Matas dos Loureiros e da Fonte da Senhora, onde se pode encontrar uma grande variedade de espécies arbóreas e arbustivas, como loureiros, sobreiros, pinheiros mansos, carvalhos-cerquinhos e castanheiros; os medronheiros e o carrasco aparecem, com menor frequência. Mais recentemente, os eucaliptos começaram a surgir no espaço das matas.

[67] O gráfico seguinte mostra a expansão da construção civil na Benedita, ao longo do século XX., através da evolução do número de edifícios construídos.
Fonte: INFOLINE – INE – Portugal, Censos 2001 (adaptado)



Actualmente, 97,7 % dos residentes dispõem da água canalizada da rede, proveniente da nascente de Chiqueda, com um potencial estimado em 90 milhões de m^3/ano de água.

Num passado recente, as populações do sector ocidental da freguesia, recorriam a um número relativamente reduzido de fontes, minas e poços públicos [68], ou privados, se tivessem possibilidade de mandar fazer um "furo" suficientemente profundo, para encontrar água, nas suas propriedades. Quanto às populações da serra e da beira-serra apenas podiam obter a água proveniente das chuvas, retida em pias, ou cisternas, e nas pequenas lagoas formadas sobre argilas impermeáveis, que obstruíam os antigos algares. (**Maduro** & **Pereira**, o.c., pp. 21-22).

2.3.4 - O Clima

A freguesia da Benedita está localizada numa zona do interior do concelho de Alcobaça, perto da Serra dos Candeeiros. O regime termopluviométrico caracteriza-se, portanto, por amplitudes térmicas anuais elevadas, com Invernos frios e chuvosos e Verões quentes e secos. Os valores mais elevados de precipitação verificam-se, sobretudo, entre Outubro e Abril (meses húmidos), vão diminuindo, progressivamente, até Agosto, para recomeçarem a subir, a partir de Setembro.

A humidade do ar não é muito elevada, sobretudo no Verão. Durante o Inverno, ocorre, frequentemente, a formação de geada, com especial incidência no período compreendido entre Dezembro e Fevereiro.

Quanto ao regime dos ventos, a proveniência é, geralmente, a de Nordeste, ao longo de todo o ano, em especial, no período compreendido entre Março e Setembro. Predomina o suão, ou vento da serra, que provoca calor intenso no Verão e um considerável abaixamento da temperatura, no Inverno.

---

[68] Maduro & Pereira (o.c., pp. 57-59), apresentam o inventário das fontes, poços públicos e lagoas existentes na freguesia, nomeadamente: Fontes: Fonte da Senhora (Benedita); Fonte das Hortas e Fonte da Mariana (Vale do Homem); Fonte Quente (Fonte Quente); Chafariz da Bica (Bairro da Figueira); Fonte Mariana (Moinhos Novos); Fonte da Ervideira (Azambujeira); Fonte da Cortiça (Casal do Leirião). Poços: Poço da Praça (Benedita); Poço do Candeeiro (Solão); Poço do Brejo (Moinhos Novos); Poço Pocinho (Azambujeira); Poço do Ninho de Águia (Ninho de Águia); Poço de Santo Amaro (Bairro da Figueira); Poço Norte (Azambujeira); Poço Pocico e Poço da Azinhaga (Ribafria). Lagoas: Lagoa do Ferro (Moinhos Novos); Lagoa da Cabecinha (Cabecinha); Lagoa da Junqueira (Casal da Estrada); Lagoa do Ninho de Águia (Ninho de Águia); Lagoa do Taveiro (Taveiro); Lagoa do Algarão (Algarão); Lagoa da Cruz de Oliveira (Cruz de Oliveira); Lagoa do Pinheiro (Pinheiro); Lagoa da Fonte do Candeeiro (Candeeiros) e Lagoa de Frei Domingos (Frei Domingos).

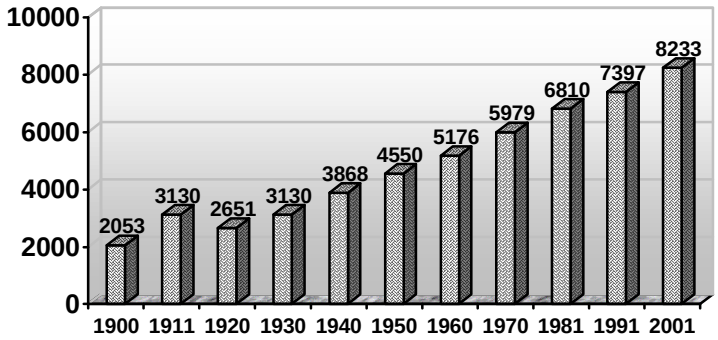
2.4 - Aspectos Demográficos

2.4.1 – Evolução e Distribuição da População

A população da freguesia aumentou, regularmente, ao longo do século XX, tendo atingido, em 2001 mais do quadruplo dos valores obtidos em 1900.

O Gráfico 3 mostra a evolução do número de residentes, da freguesia da Benedita, entre 1900 e 2001.

Gráfico 3
Evolução do número de residentes



Fonte: INE, ***Estatísticas Demográficas*** (adaptado)

(Freguesia da Benedita)

Analisando o Gráfico 3, verificamos que o número de residentes da freguesia aumentou sempre, ao longo do século XX, com excepção do período compreendido entre 1911 e 1920, em que a freguesia perdeu 476 residentes.

Posteriormente, mesmo durante os anos sessenta, em que ocorreu uma diminuição da população, em todas as outras freguesias do concelho, devido à emigração, a freguesia da Benedita passou a ter mais 803 habitantes.

Esta tendência continuou a fazer-se sentir, nos anos setenta e oitenta, graças ao dinamismo industrial e estabilidade socioeconómica.

Assim, entre 1960 e 1981, a população passou de 5176 para 6810 indivíduos. Esta evolução, no entanto, não é comum a toda a freguesia, pois ocorreram, nesse período e continuam a verificar-se, movimentos migratórios internos, em direcção aos lugares mais desenvolvidos sob o ponto de vista industrial.

Em 1991, a população era constituída por cerca de 7397 pessoas, sendo 3645 (49,3%) do género masculino e 3752 (50,7%) do género feminino.

A densidade populacional era, então, de 231 hab/km^2, a maior a seguir à sede, que tinha, na mesma data, uma densidade populacional de 1515 hab/km^2, enquanto a média do concelho era de 131 hab/km^2.

Segundo os dados do último Recenseamento, em 2001, a população residente na freguesia da Benedita era constituída, por 8 233 indivíduos, sendo 4 038 (49,1%) do género masculino e 4 195 (50,9%) do género feminino.

A densidade populacional registou uma subida para 279 hab/km^2, enquanto que na sede ocorreu uma descida acentuada (menos 40 hab/km^2) e a média do concelho subiu ligeiramente para cerca de 135 hab/km^2.

A população presente, constituída, em 2001, por 7 880 pessoas - 3 849 homens (48,8%) e 4 033 mulheres (51,2%) - integrava 2 623 famílias clássicas e três institucionais, que ocupavam um total de 3 195 alojamentos, em 2 651 edifícios, sendo 3 186 alojamentos clássicos; cinco colectivos e nove de outros tipos.

É de salientar, ainda, a presença de um número indeterminado, mas considerável, de imigrantes do Leste da Europa e do Brasil, que têm vindo a instalar-se na freguesia, sobretudo, nos últimos três anos.

A constituição das famílias clássicas variava bastante, prevalecendo, no entanto, as que tinham um número mais elevado de elementos (quatro), se comparadas com a situação a nível do concelho de Alcobaça, em que predominavam as famílias com dois elementos, como mostra o Quadro 18.

Quadro 18
Constituição da Família Clássica
(Freguesia da Benedita)

Famílias Clássicas	Valor		Unidade
	Benedita	Concelho	
Com 1 elemento	**10,9**	**20,2**	**Percentagem**
Com 2 elementos	**23,5**	**31,2**	**Percentagem**
Com 3 elementos	**25,6**	**25,6**	**Percentagem**
Com 4 elementos	**28,4**	**17,7**	**Percentagem**
Com 5 ou + elementos	**11,6**	**5,3**	**Percentagem**

Fonte: INFOLINE – INE – Portugal, Censos 2001 (adaptado)

Em relação às famílias numerosas - com cinco elementos, ou mais - a freguesia da Benedita apresentava uma percentagem mais elevada (11,6%) do que a que se registou no concelho de Alcobaça (5,3%).

2.4.2 – Estrutura Etária da População

O Quadro 19 proporciona uma rápida perspectiva da estrutura etária da população, em 2001, considerando as percentagens totais gerais de cada grupo etário e por género.

Quadro 19
Grupos etários
(Freguesia da Benedita)

GRUPOS ETÁRIOS	TOTAIS GERAIS	TOTAIS POR GÉNERO	
		Masculino	Feminino
	%	%	%
0 – 14 ANOS	18, 3	18, 7	17,.9
15– 24 ANOS	15, 4	15, 8	15, 0
25 – 64 ANOS	53, 7	54,2	53,3
65 ANOS ou mais	12, 6	11,3	13,8
TOTAIS	100		

Fonte: INFOLINE - INE, Portugal, Censos 2001

Analisando o Quadro 19, verifica-se que, em 2001, 18,3% dos residentes tinham menos de quinze anos de idade, enquanto que as pessoas com sessenta e cinco anos, ou mais, atingiam os 12,6%. Estes valores colocam a Benedita em segundo lugar, no conjunto das freguesias do concelho de Alcobaça, com percentagens mais elevadas de indivíduos com menos de quinze anos de idade (a seguir e muito próximo de São Vicente de Aljubarrota, com 18,8 %); e em primeiro lugar quanto à menor percentagem de idosos (seguida de Turquel, com 15,4%).

Além disso, é possível constatar que, em termos percentuais, nos dois escalões etários mais baixos, registava-se uma pequena supremacia do género masculino sobre o feminino (50,4% e 50,3% contra 49,9% e 49,7%, respectivamente), enquanto que no escalão mais elevado era evidente a predominância do género feminino sobre o masculino (55,9%, contra 44,1%), tendência que já começava a manifestar-se no escalão intermédio (49,5% para o género masculino, contra 50,5% para o género feminino), tendo em conta as pessoas com idades compreendidas entre os vinte e cinco e os sessenta e quatro anos.

Constatamos que, ao contrário do que se verifica a nível do concelho de Alcobaça, na freguesia da Benedita, uma percentagem considerável da população é bastante jovem: em 2001, cerca de 32,7 % dos residentes tinham menos de vinte e cinco anos.

No entanto, se compararmos os dados do Recenseamento de 2001 com os de 1991, verificamos que, mesmo na freguesia da Benedita e apesar da percentagem elevada de jovens, a população está a envelhecer, embora a um ritmo menos acentuado do que na maioria das freguesias do concelho de Alcobaça.

Assim, de acordo com os dados do INE, a variação da população residente, segundo os quatro grupos etários, entre 1991 e 2001 foi a seguinte:

- Indivíduos de 0 a 14 anos de idade – variação = **- 3,5%**;
- Indivíduos de 15 a 24 anos de idade – variação = **- 0,1%**;
- Indivíduos de 25 a 64 anos de idade – variação = **+ 1,9%**;
- Indivíduos com 65 ou mais anos de idade – variação = **+ 4,4%**.

Apesar das variações negativas registadas nos dois escalões etários mais baixos, não parece provável que venham a surgir dificuldades de substituição da população activa, a curto e a médio prazo.

2.4.3 – Níveis de Instrução

O Quadro 20 mostra os níveis de instrução atingidos pela população residente na freguesia da Benedita, em 2001, considerando os seus totais gerais e por género.

Quadro 20
Níveis de Instrução
(Freguesia da Benedita)

NÍVEIS DE INSTRUÇÃO	TOTAIS GERAIS %	TOTAIS POR GÉNERO	
		Masculino (%)	**Feminino** (%)
Nenhum nível	**15,2%**	**43,6%**	**56,4%**
1º Ciclo Ensino Básico	**33,1%**	**51,9%**	**48,1%**
2º Ciclo Ensino Básico	**14,8%**	**48,1%**	**51,9%**
3º Ciclo Ensino Básico	**12,5%**	**54,9%**	**45,1%**
Ensino Secundário	**14,8%**	**50,7%**	**49,3%**
Ensino Médio	**0,3%**	**33,3%**	**66,7%**
Ensino Superior	**9,3%**	**39,1%**	**60,9%**
A frequentar o Ensino	**23,5%**	**47,7%**	**52,3%**

Fonte: INFOLINE – INE – Portugal, Censos 2001 (adaptado)

Tendo em conta a totalidade da população da freguesia, a percentagem dos indivíduos que não completaram qualquer nível de ensino (15,2%) é ligeiramente inferior à

que se verificou a nível do concelho (15,4%), embora as mulheres continuem a estar em maioria, com 56,4%, em relação aos homens na mesma situação.

À semelhança do que se verificou no concelho de Alcobaça, na freguesia da Benedita, uma parte significativa dos indivíduos recenseados em 2001, apenas havia completado o 1º ciclo do ensino básico (33,1%).

Nos restantes níveis, do 2º ciclo do ensino básico ao ensino superior, com excepção do ensino médio, as percentagens registadas na freguesia da Benedita são sempre mais elevadas do que as do concelho de Alcobaça. É ainda superior, na Benedita, a percentagem dos indivíduos que se encontram a frequentar o ensino (23,5% contra 19,1%).

Se analisarmos os dados, por género, verificamos que, em termos percentuais, as mulheres e homens aproximavam-se mais na situação dos que completaram o ensino secundário, com uma ligeira supremacia do género masculino (50.7% para os homens e 49,3% para as mulheres). Estas estavam em maioria, em relação ao ensino médio e ao ensino superior, com 66,7% e 60,9%, respectivamente. O género masculino tinha a supremacia, no que respeita ao primeiro e ao terceiro ciclos do ensino básico (51,9% e 54,9%) e ao ensino secundário (50,7%).

O género feminino voltava a estar em maioria, na situação dos que se encontram a frequentar o ensino (52,3%).

2.5 – Aspectos Económicos / Impacto Ambiental

Ao contrário do que acontece em muitas das localidades do concelho de Alcobaça e da Região do Oeste, onde se pratica uma agricultura intensiva, com base em sistemas policulturais (vinha, cereais e horto-fruticultura), a Benedita, devido a características geomorfológicas específicas, não possui condições propícias à prática da actividade agrícola, para além de uma agricultura familiar, ou de subsistência, a que se dedica apenas uma pequena percentagem da população activa (5%).

A população recorreu, portanto, a outros meios, nomeadamente a indústria, tendo-se tornado, sobretudo, a partir da década de sessenta, num área industrial típica, embora com algumas características próprias, que **Rufino** (1996) refere, no seu estudo sobre "Empresas, Empresários e Cultura de Empresa, na Benedita" e que julgamos poder sintetizar, do seguinte modo:

- O tecido empresarial é constituído, exclusivamente, por um elevado número de pequenas e médias empresas, algumas de tipo familiar, que se encontram dispersas, pelos diferentes lugares da freguesia.

- A dinâmica industrial permite ao indivíduo trabalhar por conta própria, com base nos seus recursos pessoais e, à medida que o volume de trabalho aumenta, vai contratando outros operários, quase sempre familiares, amigos, ou vizinhos.

- Ser empresário é encarado como "a forma mais aceitável de vencer na vida". Deste modo, a viabilidade da empresa torna-se "uma questão de honra" e a falência afecta gravemente a imagem social do empresário, podendo conduzi-lo à fuga para o estrangeiro, ou mesmo ao suicídio.

- Os empresários são todos de nacionalidade portuguesa, em geral do género masculino (97,3%), entre os trinta e os cinquenta anos (54%), ou com mais de cinquenta anos (37,9 %), com baixo nível de instrução (67,6% possuem, apenas, a escolaridade básica e 32,4% o nível secundário), embora, ultimamente, comece a ser dada alguma importância a uma maior qualificação dos Quadros.

- Na maior parte dos casos, a formação profissional não tem sido encarada como uma prioridade, porque, de um modo geral, os empresários têm uma má imagem do Sistema de Ensino, por considerarem que os conhecimentos transmitidos, por essa via, possuem pouca, ou nenhuma, aplicabilidade, na prática.

- Os processos de produção tendem a ser automatizados, embora se verifique que a maioria é mecanizada.

Foi, sobretudo, através do agrupamento e da criação de empresas individuais e colectivas, que alguns conseguiram atingir uma certa projecção, além fronteiras.

Cerca de duas centenas de pequenas e médias unidades industriais, existentes na freguesia, empregam a maior parte da população activa (cerca de 63%), sobretudo a indústria do calçado, com largas tradições, sendo bastante significativa, a nível do concelho e, mesmo, a nível nacional e internacional.

Existem, no entanto, outros tipos de indústria, nomeadamente: marroquinaria, curtumes, cutelaria, instrumentos e equipamentos cirúrgicos, serralharia civil, construção civil, tipografia e artes gráficas, rações para animais, mobiliário, extracção e trabalho da pedra, para referir apenas as principais.

A par das indústrias, a avicultura e a suinicultura encontram-se, igualmente, bastante desenvolvidas e, frequentemente, funcionam em regime complementar da actividade profissional, o que aumenta o potencial económico das famílias.

As actividades do Sector Terciário, que ocupam cerca de 32 % dos activos, têm vindo a assumir uma importância crescente, sobretudo nos lugares com maior densidade populacional, associadas que estão ao desenvolvimento da indústria e à necessidade de dar resposta às exigências da população.

As actividades económicas desenvolvidas na freguesia da Benedita têm tido algumas consequências graves, a nível do seu impacto ambiental, sobretudo a suinicultura e a extracção da pedra.

No primeiro caso, o elevado número de efectivos, as características marcadamente familiares das explorações, instaladas, frequentemente, junto da residência dos proprietários e um deficiente tratamento das águas residuais, provenientes das pecuárias, são responsáveis por uma poluição orgânica muito intensa, que chega a atingir os cursos de água subterrâneos, além dos odores desagradáveis, que produz.

Quanto à extracção da pedra é bem visível, mesmo à distância, o impacto causado por esta actividade na Serra dos Candeeiros.

2.6 - As Infra-Estruturas

Considerando as infra-estruturas básicas: electricidade, água da rede, rede de esgotos e recolha de resíduos sólidos, a situação, na freguesia da Benedita, não era muito diferente da que se verificou, no conjunto das freguesias do concelho de Alcobaça, em 2001 e encontra-se descrita, no Quadro 21.

Quadro 21
Infra-estruturas básicas
(Freguesia da Benedita)

Total de Alojamentos (N.º)	**Com Electricidade** (%)	**Com água da rede** (%)	**Ligados à rede de esgotos** (%)	**Servidos por recolha de resíduos** (%)
3186	**98,9**	**97,7**	**96,7**	**97,4**

Fonte: INFOLINE – INE – Portugal, Censos 2001 (adaptado)

Em 2001, a freguesia registava, portanto, uma cobertura quase total, a nível da ligação às redes de electricidade (98,9%), água canalizada (97,7%), esgotos (96,7%) e aos serviços de recolha de resíduos sólidos (97,4%).

Nestes aspectos, as valências concentram-se, sobretudo, na sede, embora alguns lugares se encontrem, igualmente, bem colocados na hierarquia funcional dos lugares da freguesia.

Surgem, no entanto, algumas falhas a nível do abastecimento de energia eléctrica e de água, que ocorrem, com certa frequência, respectivamente, no Inverno, se for muito rigoroso e no Verão, se for muito seco.

2.7 - Os Equipamentos Colectivos

2.7.1 - Vias de Comunicação e Sistema de Transportes

A vila da Benedita está bem localizada, junto à Estrada Nacional n.º 1, que permite um acesso, relativamente rápido e confortável, às principais cidades, utilizando, ou não, as Auto-Estradas A1 (acesso por Aveiras de Cima) e A8 e A15 (acesso por Rio Maior).

O mesmo não acontece com as ligações dentro da freguesia e dentro do concelho, cujas estradas são, na maioria, estreitas, sinuosas, mal sinalizadas e, frequentemente, em mau estado de conservação.

Tanto no que respeita às ligações dentro da freguesia, como às exteriores, existe uma forte dependência do transporte individual - sobretudo o automóvel - devido às insuficiências apresentadas pelos transportes colectivos, em termos de qualidade, frequência, tipologia dos veículos e diversidade das ligações.

Os transportes colectivos rodoviários são pouco frequentes, os percursos são lentos e a tipologia dos veículos utilizados é pouco adequada, o que diminui a procura e, consequentemente, a oferta.

A vila é servida, diariamente, pela rede de transportes públicos colectivos, que efectua a ligação às cidades de Alcobaça, Rio Maior e Caldas da Rainha, mas a componente principal são os Expressos Lisboa /Alcobaça /Lisboa, que prestam um serviço com alguma qualidade.

Durante o período lectivo, a rede de transportes alarga-se, conforme as localidades de proveniência dos alunos, mas é insuficiente e os horários, geridos de forma conjunta, são inadequados, pois alguns circuitos iniciam-se a horas diferentes das do términos das aulas.

Quanto aos transportes ferroviários, a estação mais próxima da Benedita é a de Caldas da Rainha, a cerca de 20 km. Trata-se da linha de Caminhos de Ferro do Oeste, que

apresenta um serviço muito reduzido e com pouca qualidade, nas ligações Lisboa – Cacém – Torres Vedras – Caldas da Rainha – Leiria – Figueira da Foz, razão por que é pouco utilizada.

Em alternativa, a população pode deslocar-se, utilizando os táxis.

2.7.2 - Apoio à Infância e à Terceira Idade

Na vila existem apenas duas creches (uma privada), que acolhem crianças, até aos dois anos de idade, o que é insuficiente, devido à elevada taxa de emprego feminino. Nos restantes lugares não existe qualquer equipamento desta natureza.

Em toda a freguesia, existem nove Jardins de Infância, um dos quais é privado e os restantes encontram-se sob a responsabilidade da Câmara Municipal de Alcobaça. Destinam-se a receber crianças, entre os três e os cinco anos e não parece haver muitas carências neste sector.

O Centro de Actividades Tempos Livres (ATL), destinado a crianças, entre os seis e os doze anos, funciona no Centro Social e Paroquial, com elevado índice de utilização.

Embora as pessoas com idades superiores a sessenta e cinco anos, não sejam muito numerosas, fazia-se sentir a necessidade de um Centro de Dia e Lar, que começou a funcionar, em 1998, de acordo com um projecto da Santa Casa da Misericórdia. Esta Instituição presta, igualmente, apoio domiciliário, nos dias úteis, a pessoas da terceira idade.

2.7.3 - Estabelecimentos de Ensino

Existem, em toda a freguesia, dez Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, uma Escola do Segundo Ciclo e um Externato Cooperativo, que ministra o Terceiro Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário, diurno e nocturno, o Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis e Cursos Especiais, como, por exemplo, “Gestão Integrada para as PME’s Industriais”.

O Externato Cooperativo inaugurou, recentemente, um moderno Centro de Recursos, com todas as suas valências dirigidas para actividades culturais: centro de exposições, biblioteca, videoteca e auditório.

A área de influência deste estabelecimento de ensino, é muito superior à da freguesia e do próprio concelho de Alcobaça, estendendo-se a outros concelhos, nomeadamente, Rio Maior, Caldas da Rainha, Óbidos e Nazaré.

2.7.4 - Equipamentos de Saúde

A freguesia conta com uma extensão do centro de Saúde de Alcobaça que funciona durante as horas normais de expediente.

A Policlínica, trabalha em regime permanente, bem como algumas valências de Medicinas Alternativas (Naturistas, Massagistas, Fisioterapeutas e Homeopatas).

A população é servida por duas Farmácias.

2.7.5 - Órgãos de Comunicação Social

Desde 1990 e até Novembro de 1998, foi publicado um periódico quinzenal, dirigido por uma professora da EB2 da Bela Vista e existe uma Rádio Local, Cooperativa Radiofónica – a Rádio Benedita FM, que emite em 88.1 Mhz, 24 horas por dia

2.7.6 - Estruturas de Cultura, Desporto, Recreio e Lazer

Na freguesia da Benedita, existem doze Colectividades e Associações Culturais e Recreativas que, em geral, possuem sede própria e recinto para espectáculos.

As principais actividades englobam a prática de Futebol, amador e profissional, Cicloturismo, Xadrez e Damas, Caça, Ginástica, Patinagem Artística e Natação.

Para a prática desportiva, a população conta com dois gimnodesportivo cobertos, dois polidesportivo descobertos, um campo de futebol arrelvado e um complexo de piscinas cobertas.

Na sede da freguesia, existem cinco Associações, nomeadamente, Associação Beneditense de Cultura e Desporto (ABCD), a Associação para o Desenvolvimento Sócio Cultural (ADESO), a Santa Casa da Misericórdia da Vila (associação de solidariedade social), a Associação Juvenil de Solidariedade Social Barafunda, que tem desenvolvido actividades ligadas ao teatro, à formação profissional e intercâmbio cultural e o Rotary Clube, organizado por empresários com o objectivo de fomentar a ética profissional e prestar serviços humanitários.

2.7.7 - Outros Equipamentos

No que se refere ao ambiente, a freguesia usufrui de uma ETAR, para tratamento das águas residuais.

Existe, além disso, uma Estação dos CTT, Bombeiros Voluntários, GNR, sete Agências bancárias, uma sala de Cinema, com sessões diárias, quatro Residenciais vári-

os Cafés, Pastelarias e Restaurantes, dois Centros Comerciais, quatro Supermercados e um Mercado coberto, diário. Realiza-se uma feira, com dimensões relativamente importantes, no dia 6 de cada mês.

2.8 - A Freguesia da Benedita: Síntese Conclusiva

Habitada, desde 1153, por um número muito reduzido de colonos, emigrados do Norte do país, o povoamento e o aproveitamento económico da Benedita iniciou-se, em redor da Capela da Senhora, onde alguns monges de Cister se instalaram e fundaram o seu ermitério, passando a cuidar da horta, do pomar e das pastagens contíguos, ao mesmo tempo que atraíam novos moradores, conforme a estratégia aplicada em todas as localidades pertencentes aos Coutos de Alcobaça.

Hoje, a Benedita, fundada em 1532 e elevada à categoria de vila, em 1984, é uma das dezoito freguesias do concelho de Alcobaça e uma das mais extensas e densamente povoadas.

Graças a uma localização geográfica estratégica, à presença de um conjunto vasto e diversificado de associações e a um forte tecido empresarial, com elevado dinamismo, a vila transformou-se num centro de grande desenvolvimento demográfico e económico, sobretudo a partir da década de sessenta.

Quanto aos aspectos demográficos, é de salientar que a população da freguesia aumentou, regularmente, ao longo do século XX, mas este fenómeno não é uniforme, pois ocorreu, sobretudo, na sede e em alguns lugares mais desenvolvidos sobre o ponto de vista económico.

Embora a Benedita apresente, dentro do concelho de Alcobaça, uma das percentagens mais elevadas de jovens e a mais baixa de idosos, entre 1991 e 2001, ocorreu uma pequena redução do número de jovens, com menos de vinte e cinco anos de idade, em relação ao número de pessoas com sessenta e cinco anos, ou mais. Apesar disso, não é previsível que venham a surgir problemas de substituição da população activa, a curto e a médio prazo.

A freguesia encontra-se bem equipada no que respeita a estabelecimentos de ensino, mas os níveis de escolaridade da população são baixos (à semelhança do que acontece em todo o concelho) com 15,2 % de pessoas com idades superiores a dez anos, que em 2001, não tinham concluído qualquer grau de ensino. No conjunto, cerca de 63 %

dos residentes não frequentaram, ou não completaram, os nove anos de escolaridade com aproveitamento. A baixa escolaridade reflecte-se no mundo do trabalho, que se caracteriza por uma acentuada carência de mão-de-obra especializada.

Situado numa zona de características cársicas, o solo da Benedita, muito seco e árido, é pouco propício à prática da agricultura, que ocupa apenas uma percentagem muito reduzida da população (5%).

Pelo contrário, as actividades do Sector Secundário, desenvolvidas em cerca de duas centenas de pequenas e médias empresas, com características próprias, distinguem-se, ainda, pelo facto de serem muito diversificadas e se encontrarem disseminadas por toda a freguesia, abrangendo áreas como**:** o fabrico de calçado, marroquinaria, curtumes, cutelaria, instrumentos e equipamentos cirúrgicos, serralharia civil, construção civil, tipografia e artes gráficas, rações para animais, mobiliário, extracção e trabalho da pedra, etc.

Funcionando, na maioria dos casos, em regime complementar da actividade profissional, com a finalidade de aumentar o potencial económico das famílias, a produção animal, está bastante desenvolvida, sobretudo a suinicultura e a avicultura.

O Sector Terciário, englobando essencialmente os serviços orientados para as actividades económicas e de natureza social, tem acompanhado a expansão económica e demográfica da freguesia, não se verificando, nestes aspectos, muitas carências, sobretudo na sede.

A prática da suinicultura e da extracção da pedra têm tido, no entanto, um impacto muito negativo sobre o ambiente; por um lado, em consequência da localização de muitas explorações, perto das residências e de um deficiente tratamento das águas residuais, provenientes das pecuárias; por outro, a extracção continuada da pedra tem contribuído para acentuar a destruição da vertente ocidental da Serra dos Candeeiros, já de si bastante degradada, por causas naturais, como a violenta acção erosiva de tipo cársico.

Em 2001, as infra-estruturas básicas cobriam a quase totalidade dos alojamentos, não se verificando muitas carências, neste aspecto, com excepção de algumas falhas a nível do abastecimento de energia eléctrica e de água, que ocorrem, com mais frequência, respectivamente, no Inverno e no Verão.

Apesar de bem localizada, junto a estradas que permitem um acesso, relativamente rápido e confortável, às principais cidades, as ligações dentro da freguesia e dentro do

concelho, efectuam-se através de uma rede de vias estreitas, sinuosas, mal sinalizadas e, frequentemente, em mau estado de conservação.

Os transportes colectivos, em termos de qualidade, frequência, tipologia dos veículos e diversidade das ligações estão longe de responder às necessidades da população.

Da abordagem efectuada, concluímos que a freguesia da Benedita tem potencialidades que requerem uma resposta adequada, por parte das autoridades competentes, sobretudo no que respeita às carências detectadas a nível do abastecimento de água e electricidade, da rede de transportes e da rede viária.

Urge definir planos de intervenção qualificada, tendo em vista a defesa do património natural da região, tendo em atenção as actividades humanas, desenvolvidas na Serra dos Candeeiros, onde se situa um Parque Natural protegido.

A Escola do Rio Grande

1. Breve Historial

A Escola Básica 2+3 do Rio Grande localiza-se na cidade de Alcobaça e, no ano lectivo de 2002/2003 - quando foi iniciado o presente trabalho de investigação - encontrava-se sob a tutela do Centro de Área Educativa do Oeste – C.A.E., com sede em Torres Vedras e da Direcção Regional de Educação de Lisboa (D.R.E.L.)

Este estabelecimento de ensino foi criado pela Portaria n.º 23 600, de 9 de Setembro de 1968 e começou a funcionar, no mesmo ano, usando as instalações da antiga Escola Técnica de Alcobaça, da qual dependia, sob o ponto de vista administrativo, embora tivesse um director e um subdirector.

No ano lectivo de 1968/1969, leccionavam na Escola do Rio Grande nove professores e professoras, para cento e vinte e três alunos e alunas, que frequentavam o primeiro ano do ciclo preparatório.

Em 1969/1970, o corpo docente era constituído por quinze professores e professoras para duzentos e sessenta e três alunos e alunas do primeiro e do segundo anos do ciclo preparatório.

Até 1971/1972, observou-se a constituição de turmas separadas por género, passando, posteriormente, a turmas mistas, em regime de coeducação.

Em 1972/1973, a Escola foi transferida para a ala Sul do Mosteiro de Alcobaça. Funcionava em seis pavilhões pré-fabricados e passou a ter autonomia administrativa.

A mudança da Escola do Rio Grande para instalações próprias, na Quinta da Gafa, onde ainda hoje se encontra, ocorreu no ano lectivo de 1980/1981, doze anos após ter sido criada.

Nesta zona da cidade estão localizadas, igualmente, as escolas oficiais do 1º ciclo, a escola pré-primária, o jardim-escola João de Deus, o pavilhão gimnodesportivo e as piscinas municipais.

Em 1992/1993, ano em que recebeu, pela primeira vez, o terceiro ciclo, a escola do Rio Grande acolhia já mais de mil alunos e alunas, na sua grande maioria, a frequentarem o segundo ciclo. No mesmo ano, o corpo docente era constituído por noventa e cinco elementos.

A partir de 1995/1996, o número de discentes e de docentes começou a decrescer, até 2001/2002, ano em que atingiu os valores mais baixos, no período considerado, com oitocentos e dez alunos e alunas e cerca de noventa professores e professoras.

Em 2002/2003, registou-se uma pequena subida, pois estavam matriculados, no total, oitocentos e sessenta alunos e alunas, a maioria dos(as) quais – seiscentos e onze – em turmas do 2º ciclo.

2. Caracterização do Espaço

A Escola do Rio Grande tem uma superfície de 19 203 m^2, dos quais, 3 078 m^2 estão ocupados por uma área coberta e os restantes 16 125 m^2 por uma área descoberta. A área coberta é constituída por cinco blocos: quatro com dois pisos (o Bloco Administrativo e os Blocos A, B e C) e outro com um piso (Cantina: refeitório e cozinha). Os vários blocos estão ligados, no exterior, por percursos pedonais cobertos.

Na área descoberta, existe um campo de jogos polivalente com balneários, espaços de recreio para os alunos e outros ajardinados. Nesta área, podemos apreciar um trabalho do escultor José Aurélio, intitulado "À Roda do Círculo", com três metros e oitenta centímetros de altura e quatro metros de diâmetro.

No piso inferior do Bloco Administrativo, encontram-se a funcionar vários serviços, nomeadamente: a Recepção / PBX, um posto de telefone público, os Serviços Administrativos, o ASE (Acção Social Escolar), um gabinete médico, o bufete, com um espaço de convívio para os alunos, a papelaria, e a sala do pessoal não docente.

No piso superior, localiza-se o gabinete do Conselho Executivo, a sala do pessoal docente, a sala de directores de turma, a biblioteca multimédia, a sala de audiovisuais e a reprografia.

Nos Blocos A, B e C, para além de catorze salas, com dimensões diferentes, para aulas não específicas, existem catorze salas específicas, destinadas a aulas de carácter prático, nomeadamente: Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica, Educação Tecnológica, Cerâmica, Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Educação Musical. Outras quatro salas, de menores dimensões, estão reservados, respectivamente, para as actividades de Apoio Educativo, Núcleo de Estágio, Fotografia e Exposição de Conchas. No Bloco onde funciona o refeitório, existe a sala TEACCH, para crianças, ou jovens, com perturbações do espectro do autismo.

Em consequência do número de turmas, a ocupação dos espaços é elevada, pelo que as actividades de enriquecimento curricular se realizam, frequentemente, em salas não específicas.

A escola funciona, em regime diurno, todos os dias úteis, com onze tempos lectivos diários e, em regime nocturno, às segundas, terças, quartas e quintas-feiras, com o Curso Socioprofissional de Formação de Auxiliares da Acção Educativa, ocupando um total de doze tempos semanais.

3. Caracterização Humana

3.1. Os Alunos e as Alunas

3.1.1. Constituição de Turmas

Em 16 de Setembro de 2002, data em que foi iniciada a presente investigação, estavam matriculados, na Escola do Rio Grande cerca de oitocentos e sessenta alunos e alunas, dos quais, seiscentos e onze frequentavam o 2º ciclo diurno, distribuídos por vinte e quatro turmas - doze do 5º ano e doze do 6º ano – identificadas com as letras de A a M.

Considerando apenas o 2º ciclo do ensino básico, uma vez que os alunos e as alunas do 3º ciclo não foram incluídos nesta investigação, verificámos que cada uma das turmas apresentava um número variável de elementos, como mostra o Quadro 22.

Quadro 22
Distribuição dos(as) alunos(as) do 2º ciclo, por turma

Turmas N.º alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	Total
5º ano	27	21	27	20	28	28	29	28	26	27	28	26	315
6º ano	18	25	22	26	26	26	26	27	25	26	25	24	296

Assim, no 5º Ano (315 alunos e alunas) o número de elementos por turma variava entre os 20 e os 29, sendo a média 26,25, a mediana 27 e a moda 28. Verificou-se um desvio-padrão de ± 2,83 e uma variância de 8,02.

No 6º Ano (296 alunos e alunas) o número de elementos por turma variava entre os 18 e os 27, sendo a média 24,67, a mediana 25,5 e a moda 26. O desvio-padrão foi de ± 1,37 e a variância de 6,03. As medidas de dispersão sugerem alguma discrepância na constituição das turmas, em relação ao número de alunos integrados, mais acentuada no 5º ano.

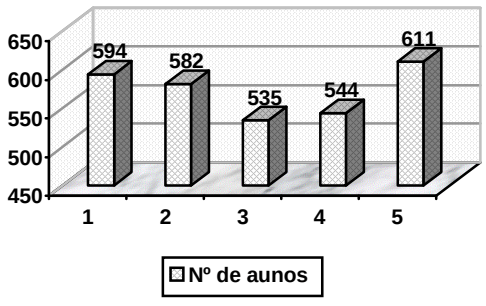
Os critérios para a formação de turmas foram definidos pelo Conselho Pedagógico, no respeito pela legislação em vigor e tendo em conta o disposto no Regulamento Interno, no Projecto Educativo e no Projecto Curricular de Escola, sendo as crianças com necessidades educativas especiais incluídas, sempre que possível, em turmas reduzidas, mas respeitando o seu percurso escolar. Os cinquenta e seis alunos e alunas (vinte e um, no 5º e trinta e cinco, no 6º ano) que em 2001/2002, ficaram retidos, foram distribuídos, pelas diferentes turmas, num mínimo de um e num máximo de cinco, por turma. Exceptuavam-se as turmas B e D do 5º ano e C do 6º ano, onde não se encontravam integrados alunos ou alunas "repetentes".

No ano lectivo de 2002/2003, frequentaram, ainda, este estabelecimento de ensino, em regime nocturno, entre as 19:30 h e as 21:05h, sessenta e sete formandas do Ensino Extra-Escolar da Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Extra-Escolar de Alcobaça, matriculadas no Curso Socioprofissional de Formação de Auxiliares da Acção Educativa, distribuídas por uma turma do 1º ano, com vinte elementos e duas turmas do 2º ano, com vinte e dois e vinte cinco elementos, respectivamente, nos módulos de Psicologia Educacional / Expressão Plástica (1º ano) e Educação Física / Educação Musical e Dramática (2º ano). A maioria das formandas encontrava-se a exercer funções em jardins de infância e escolas do concelho de Alcobaça

3.1.2. Evolução do Número de Alunos

Considerando o número de alunos e de alunas que frequentaram o 2º ciclo, na Escola Básica 2+3 do Rio Grande, em regime diurno, nos últimos cinco anos (entre 1998/1999 e 2002/2003) o Gráfico 4 mostra a sua evolução.

Gráfico 4
Evolução do n.º de alunos matriculados (Cursos Diurnos - 2º ciclo)



LEGENDA:

1 - Ano Lectivo 1998/1999
2 - Ano Lectivo 1999/2000
3 - Ano Lectivo 2000/2001
4 - Ano Lectivo 2001/2002
5 - Ano Lectivo 2002/2003

Verificamos, portanto, que o número de alunos e de alunas diminuiu, ligeiramente, entre 1998/1999 e 1999/2000 (menos doze); teve uma quebra acentuada no ano lectivo de 2000/2001, relativamente ao ano anterior (menos quarenta e sete); registou uma pequena subida, em 2001/2002 (mais nove) e, depois, aumentou significativamente, em 2002/2003 (mais sessenta e sete).

3.1.3. Caracterização dos Alunos, por Género e por Turma

Dos seiscentos e onze alunos e alunas que, no início do ano lectivo de 2002/2003, se encontravam matriculados, no 2º ciclo da Escola do Rio Grande, em regime diurno, trezentos e trinta e sete (55,2 %) eram rapazes e duzentos e setenta e quatro (44,8 %) raparigas.

Se considerarmos a distribuição dos alunos, por género e por ano de escolaridade, é visível a superioridade numérica dos rapazes, ainda mais acentuada no 6º ano, como podemos constatar através do Quadro 23.

Quadro 23
Distribuição dos alunos, por género e por ano de escolaridade

Anos / Género	5º ano		6º ano		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Masculino	170	53,9	167	56,4	337	55,2
Feminino	145	46,1	129	43,6	274	44,8
Total	315	100	296	100	611	100

Considerando, em seguida, a distribuição dos alunos e alunas, por género e por turma, os Quadros 24 e 25 revelam situações de desequilíbrio, especialmente, nas turmas C, F e J do 5º ano e I, J e L do 6º ano, em que se verificava um desfasamento maior, ou menor, entre o número de rapazes e o número de raparigas.

Quadro 24
Distribuição dos alunos por género e por turma (5º ano)

Turmas / N.º alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	Total
Masc.	13	10	16	10	16	17	14	15	12	16	16	15	170
Fem.	14	11	11	10	12	11	15	13	14	11	12	11	145
Total	27	21	27	20	28	28	29	28	26	27	28	26	315

Quadro 25
Distribuição dos alunos por género e por turma
(6º ano)

Turmas alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	Total
Masc.	7	14	13	14	15	13	12	15	17	17	16	14	167
Fem.	11	11	9	12	11	13	14	12	8	9	9	10	129
Total	18	25	22	26	26	26	26	27	25	26	25	24	296

Assim, e em relação ao 5º ano, o número de rapazes e de raparigas revelava um certo equilíbrio nas turmas **A** (13/14), **B** (10/11), **D** (10/10) e **G** (14/15); nas restantes, a diferença situava-se entre os dois e os cinco alunos a mais, para um dos géneros, geralmente, o masculino.

Quanto às turmas do 6º ano, com excepção da turma **F**, com um número de rapazes igual ao das raparigas (13/13), o desfasamento era ainda maior, situando-se a diferença entre os dois e os nove alunos a mais, de um dos géneros, em geral, o género masculino.

Dado que a investigação, quer em Portugal, quer noutros países, aponta para uma acentuada diferença de género no que se refere ao envolvimento em conflitos, de que resultam comportamentos de indisciplina e de violência, sendo estes mais frequentes nos rapazes, a sua predominância em determinadas turmas apresentava-se, à partida, como um factor de risco, a considerar em posteriores análises. (Whitney & Smith, 1993; Askew, 1993; Olweus, 1991, Siann, Callaghan, Glissov, Lockhart e Rawson, 1994, Rigby, 1994, *in* Leckie, 1997; Vale & Costa**,** 1998; Amado, 1998; Matos, 1006 e 1998; Pepler & Craig, 2000; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Pereira & Pinto, 2001; Amado & Freire, 2002; Cleo Fante, 2000 a 2004; Thompson *et al.*, 2003; Seixas, 2004 e 2005, entre outros).

3.1.4. Caracterização dos Alunos, por Idades e Turma

Os seiscentos e onze alunos e alunas matriculados, no 2º ciclo da Escola do Rio Grande, em regime diurno, tinham, no início do ano lectivo de 2002/2003, idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos, sendo a média 10,7, a mediana 11 e a moda 10. Verificava-se um desvio-padrão de 1,14 e uma variância de 1,3.

Particularizando: no 5º ano, a média das idades era 10,2, a mediana 10 e a moda 10. Verificava-se um desvio-padrão de 0,98 e uma variância de 0,96. Quanto ao 6º ano, a média das idades era 11,3, a mediana 11 e a moda 11. O desvio-padrão registava 0,99 e

a variância de 0,98. As medidas de dispersão sugerem algum equilíbrio em relação às idades do conjunto dos alunos e alunas matriculados no 5º e no 6º anos. O mesmo não se verifica, porém, considerando cada uma das turmas, individualmente.

Os Quadros 26 e 27 dão-nos uma perspectiva geral da distribuição dos alunos e alunas do 2º ciclo, por idades e pelas vinte e quatro turmas do 5º e do 6º anos.

Quadro 26
Distribuição dos alunos por idades e por turma (5º ano)

Turmas / Idades	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
9 anos	4	5	11	5	5	0	0	5	0	0	0	0
10 anos	16	11	14	10	18	22	16	19	23	20	22	18
11 anos	3	4	2	5	4	4	9	3	3	3	2	3
12 anos	3	0	0	0	1	2	3	1	0	1	3	1
13 anos	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2
14 anos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Total	27	21	27	20	28	28	29	28	26	27	28	26

Quadro 27
Distribuição dos alunos por idades e por turma (6º ano)

Turmas / Idades	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
10 anos	5	5	0	0	0	3	2	4	0	2	5	3
11 anos	9	13	11	18	13	19	15	11	11	13	12	14
12 anos	3	2	9	3	11	4	4	7	9	11	4	2
13 anos	0	3	0	3	1	0	4	3	4	0	3	3
14 anos	0	2	1	2	1	0	1	2	1	0	1	2
15 anos	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	18	25	22	26	26	26	26	27	25	26	25	24

Os Quadros 28 e 29 (p.329) mostram a distribuição das medidas de tendência central relativas às idades dos alunos e das alunas, por ano e por turma. Alguns resultados foram aproximados às centésimas, uma vez que a natureza dos dados não justificava maior rigor.

Quadro 28
Idades dos alunos: Medidas de Tendência Central e de Dispersão (5º ano)

Turmas / Medidas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
Média	**10,3**	**10,1**	**9,9**	**10**	**10**	**10,3**	**10,3**	**10**	**9,8**	**10,4**	**10,2**	**10,6**
Mediana	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**
Moda	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**
σ	**0,98**	**0,89**	**0,38**	**0,52**	**0,48**	**1,4**	**0,87**	**0,44**	**0,40**	**1,62**	**0,98**	**2,09**
Variância	**0,99**	**0,94**	**0,62**	**0,72**	**0,69**	**1,2**	**0,93**	**0,66**	**0,63**	**1,27**	**0,99**	**1,44**
Máximo	**13**	**13**	**11**	**11**	**12**	**15**	**14**	**12**	**11**	**14**	**13**	**14**
Mínimo	**9**	**9**	**9**	**9**	**9**	**9**	**9**	**9**	**9**	**9**	**9**	**9**
Distância	**4**	**4**	**2**	**2**	**3**	**6**	**5**	**3**	**2**	**5**	**4**	**5**

Quadro 29
Idades dos alunos: Medidas de Tendência Central e de Dispersão (6º ano)

Turmas / Medidas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
Média	**11,1**	**11,4**	**10,7**	**11,6**	**11,6**	**11,0**	**11,5**	**11,6**	**11,8**	**11,3**	**11,3**	**11,5**
Mediana	**11**	**11**	**11,5**	**11**	**11,5**	**11**	**11**	**11**	**12**	**11**	**11**	**11**
Moda	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**
σ	**1,18**	**1,18**	**1,03**	**0,99**	**0,75**	**0,53**	**0,98**	**1,12**	**0,86**	**0,62**	**1,06**	**1,14**
Variância	**1,39**	**1,40**	**1,06**	**0,97**	**0,57**	**0,28**	**0,98**	**1,25**	**0,75**	**0,39**	**1,14**	**1,30**
Máximo	**15**	**14**	**15**	**14**	**14**	**12**	**14**	**14**	**14**	**12**	**14**	**14**
Mínimo	**10**	**10**	**11**	**11**	**11**	**10**	**10**	**10**	**11**	**10**	**10**	**10**
Distância	**5**	**4**	**4**	**3**	**3**	**2**	**4**	**4**	**3**	**2**	**4**	**4**

Analisados os Quadros 26, 27, 28 e 29, podemos concluir:

- Verifica-se algum desequilíbrio no que respeita às idades dos alunos e das alunas inseridos na maior parte das turmas, quer do 5º, quer do 6º ano, com distâncias entre os valores máximos e mínimos, que chegavam a atingir os seis anos (5ºF); os cinco anos (5º G, 5ºJ, 5º M e 6ºA), ou os quatro anos, como acontecia nas turmas A, B e L do 5º ano e em várias turmas do 6º ano.

- Nas turmas do 5º ano, a diferença mínima de idades entre os alunos e as alunas inseridos na mesma turma era de dois anos (turmas C, D e I) e a máxima de seis (5º F), sendo a média 3,8 a mediana 4 e a moda 2, 4 e 5; desvio-padrão 1,35.

- Nas turmas do 6º ano, a diferença mínima de idades entre os alunos e as alunas inseridos(as) na mesma turma era de dois anos (6º F e 6º J) e a máxima de cinco (6ºA), sendo a média 3,5 a mediana 4 e a moda 4; desvio-padrão 0,91.

- No entanto, as medidas de tendência central revelam que na maior parte dos casos, a idade cronológica dos alunos e das alunas correspondia ao ano de escolaridade em que se encontravam (dez anos, para 5º ano e onze anos para 6º).

- No 5º ano, a turma M era a que apresentava uma média de idades mais elevada (10,6 anos), enquanto que o 5º I tinha a média mais baixa (9,8 anos). No que respeita ao 6º ano, a turma I registou a média de idades mais elevada (11,8 anos), logo seguida

das turmas do 6º D, 6º E e 6º H, com 11,6. A turma que apresentava uma média mais baixa era o 6º C, com 10,7 anos.

Analisados os registos biográficos de todas as turmas do 5º e do 6º anos, no sentido de encontrar uma explicação para os referidos desfasamentos, verificámos que as diferenças de idade mais elevadas eram devidas à presença, nas respectivas turmas, de um número superior de alunos e/ou alunas com necessidades educativas especiais e/ou com retenção em anos anteriores, e/ou ou de etnia cigana. As crianças e os jovens de etnia cigana, todos do género masculino, residentes no acampamento situado na Estrada da Palmeira, frequentam a escola (com carácter obrigatório) ao abrigo do plano de inserção do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, como foi referido anteriormente e, na maior parte dos casos, a sua escolarização iniciou-se tardiamente.

3.1.5. Caracterização dos Alunos, por Idades e Género

Recordando que os alunos e alunas matriculados, na Escola do Rio Grande, no 2º ciclo, em regime diurno, apresentavam no início do ano lectivo de 2002/2003, idades compreendidas entre os nove e os quinze anos, encontrámos, também diferenças quanto ao género, como mostram os valores registados nos Quadros 30 e 31.

Quadro 30
Caracterização dos alunos por idades e por género (5º ano)

Género / Idades	Masculino		Feminino		Total	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	%
9 anos	23	13,6	38	26,2	61	19,4
10 anos	99	58,2	91	62.7	190	60,3
11 anos	27	15.9	12	8,3	39	12,4
12 anos	11	6.5	1	0,7	12	3,8
13 anos	6	3,5	2	1.4	8	2.5
14 anos	3	1,8	1	0,7	4	1,3
15 anos	1	0,5	0	0	1	0,3
Totais	170	100	145	100	315	100

Quadro 31
Caracterização dos alunos por idades e por género (6º ano)

Género / Idades	Masculino		Feminino		Total	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	%
10 anos	13	7,8	16	12,4	29	9,8
11 anos	81	48,5	78	60,5	159	53,7
12 anos	42	25,1	27	20,9	69	23,3
13 anos	17	10,2	7	5,4	24	8,1
14 anos	12	7,2	1	0,8	13	4,4
15 anos	2	1,2	0	0,0	2	0,7
Totais	167	100	129	100	296	100

Os Quadros 32 e 33 dão-nos uma perspectiva geral das idades dos alunos e alunas do 2º ciclo, através das medidas de tendência central e de dispersão, calculadas para cada um dos géneros.

Quadro 32
Caracterização dos alunos por idades e por género (5º ano)
(Medidas de tendência central e de dispersão)

Medidas / Género	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio Padrão**	**Variância**	**Máximo**	Mínimo	**Distância**
Masculino	**10, 4**	**10**	**10**	**1, 08**	**1, 17**	**15**	**9**	**6**
Feminino	**9, 9**	**10**	**10**	**0, 78**	**0, 60**	**14**	**9**	**5**

Quadro 33
Caracterização dos alunos por idades e por género (6º ano)
(Medidas de tendência central e de dispersão)

Medidas / Género	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio padrão**	**Variância**	**Máximo**	**Mínimo**	**Distância**
Masculino	**11, 6**	**11**	**11**	**1, 09**	**1, 19**	**15**	**10**	**5**
Feminino	**11, 2**	**11**	**11**	**0, 76**	**0, 57**	**14**	**10**	**4**

Analisados os Quadros 30 a 33, podemos concluir que:

- No início do ano lectivo, a maioria dos alunos e das alunas do 5º ano tinha nove ou dez anos de idade (19,4% e 60,3%, respectivamente), embora a percentagem de raparigas (26,2% e 62,7%) fosse superior à dos rapazes na mesma situação (13,6% e 58,2%). No grupo etário dos nove anos, a percentagem de raparigas era sensivelmente o dobro da dos rapazes.

- Em relação aos restantes grupos etários (dos onze aos quinze anos), a situação invertia-se, pois o género masculino apresentava sempre percentagens mais elevadas do que o feminino: em geral, o dobro, ou mesmo, o triplo.

- O único indivíduo com quinze anos, matriculado no 6º ano, era do género masculino e de etnia cigana.

- A média das idades era de 10,4 anos, para os rapazes e de 9,9 anos, para as raparigas, embora a mediana e a moda fossem iguais, nos dois géneros (10 anos).

- A distância entre a idade mínima e a máxima era de seis anos, no género masculino e de cinco anos, no género feminino.

- Quanto aos alunos e das alunas do 6º ano, a maioria tinha onze, ou doze anos de idade (53,7% e 23,3%, respectivamente).

- À semelhança do que acontecia no 5º ano, nos grupos etários dos dez e dos onze anos as percentagens relativas às raparigas (12,4% e 60,5%) eram superiores às dos rapazes na mesma situação (7,9% e 48,5%). No grupo etário dos doze anos a percentagem de raparigas era inferior à dos rapazes.

- Mas é em relação aos grupos de treze e de catorze anos, que mais se evidencia a superioridade percentual do género masculino. Havia apenas uma rapariga com catorze anos, matriculado no 6º ano (aluna com NEE), enquanto que os rapazes, na mesma situação eram doze.

- A Média das idades era de 11,6 anos, para os rapazes e de 11,2 anos, para as raparigas, embora a mediana e a moda fossem iguais nos dois géneros (11 anos).

- A distância entre a idade mínima e a máxima era de cinco anos, no género masculino e de quatro anos, no género feminino.

Com a finalidade de encontrar uma explicação para o facto dos rapazes, no mesmo ano de escolaridade, serem, em média, mais velhos do que as raparigas, analisámos os processos das turmas, e verificámos que:

- A maioria dos alunos com NEE, eram do género masculino (60,9%).

- A maioria dos alunos com retenções, eram do género masculino (87,5%).

- Todos os indivíduos de etnia cigana eram do género masculino.

3.1.6. Locais de Residência dos Alunos

Sendo o concelho de Alcobaça uma região de povoamento disperso e considerando que a área de influência da Escola do Rio Grande se estendia (no período de tempo considerado no início do presente trabalho de investigação) a setenta e nove localidades pertencentes, na sua maioria, ao concelho de Alcobaça (embora alguns alunos e alunas residissem noutros concelhos: Caldas da Rainha, Nazaré, Porto de Mós e Marinha Grande) julgámos útil realizar um levantamento dos seus locais de origem.

Estes foram agrupados em cinco categorias, tendo em conta a distância, em quilómetros, entre as localidades de residência dos alunos e a localidade onde se situa a escola, nomeadamente:

- Residentes na cidade onde se localiza a escola;

- Residentes fora da cidade, a menos de um quilómetro;

- Residentes fora da cidade, entre um e três quilómetros;

- Residentes fora da cidade, a mais de três e até cinco quilómetros;
- Residentes fora da cidade, a mais de cinco quilómetros.

O objectivo do referido levantamento era verificar posteriormente, a existência, ou inexistência, de relação entre o local de residência e eventuais situações de conflito, indisciplina e violência, entre os alunos e as alunas.

Os Quadros 34, 35 e 36 mostram a distribuição dos alunos e das alunas do 5º e do 6º anos, pelas referidas categorias, assim como os valores totais, para o 2º ciclo.

Quadro 34
Distribuição dos alunos por local de residência - 5º ano

Turmas / Residentes	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	Total N.º	Total %
Na Cidade	9 (33,3%)	8 (38,1%)	13 (48,2%)	3 (15%)	15 (53,5%)	6 (21,4%)	6 (20,7%)	6 (21,4%)	9 (34,7%)	8 (29,6%)	13 (46,4%)	8 (30,8%)	104	33
- de 1Km	1 (3,7%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5%)	1 (3,6%)	0 (%)	3 (10,3%)	2 (7,1%)	1 (3,8%)	0 (%)	1 (3,6%)	3 (11,5%)	13	4,1
1 - 3 Km	2 (7,4%)	0 (0%)	5 (18,5%)	3 (15%)	1 (3,6%)	4 (14,4%)	5 (17,2%)	6 (21,4%)	1 (3,8%)	3 (11,2%)	1 (3,6%)	2 (7,7%)	33	10.5
3 - 5 Km	11 (40,8%)	9 (42.9%)	4 (14,8%)	2 (10%)	8 (28,6%)	5 (17,8%)	7 (24,1%)	11 (39,4%)	10 (38,5%)	8 (29,6%)	5 (17,8%)	9 (34,6%)	89	28,3
+ de 5Km	4 (14,8%)	4 (19%)	5 (18.5%)	11 (55%)	3 (10,7%)	13 (46,4%)	8 (27,7%)	3 (10,7%)	5 (19,2%)	8 (29,6%)	8 (28,6%)	4 (15,4%)	76	24,1
Sem dados	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0
Total	27 (100%)	21 (100%)	27 (100%)	20 (100%)	28 (100%)	28 (100%)	29 (100%)	28 (100%)	26 (100%)	27 (100%)	28 (100%)	26 (100%)	315	100

Quadro 35
Distribuição dos alunos por local de residência - 6º ano

Turmas / Residentes	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	Total N.º	Total %
Na Cidade	10 (50,5%)	3 (12%)	9 (40,9%)	12 (46,2%)	3 (11,5%)	8 (30,8%)	2 (7,7%)	5 (18,5%)	4 (16,0%)	4 (15,4%)	6 (24,0%)	3 (12,5%)	69	23,3
- de 1Km	1 (5,6%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,8%)	4 (15,4%)	1 (3,8%)	1 (3,8%)	1 (3,7%)	1 (4,0%)	1 (3,8%)	0 (0%)	0 (0%)	11	3,7
1 - 3 Km	0 (0%)	2 (8%)	2 (9,1%)	2 (7,7%)	7 (26,9%)	8 (30,8%)	7 (26,9%)	3 (11,2%)	3 (12,0%)	2 (7,7%)	3 (12,0%)	4 (16,7%)	43	14.5
3 - 5 Km	6 (33,3%)	17 (68%)	9 (40,9%)	6 (23,1%)	6 (23,1%)	7 (26,9%)	9 (34,7%)	13 (48,1%)	8 (32,0%)	11 (42,3%)	3 (12,0%)	10 (41,7%)	105	35,5
+ de 5Km	1 (5,6%)	3 (12%)	2 (9,1%)	5 (19,2%)	6 (23,1%)	2 (7,7%)	7 (26,9%)	5 (18,5%)	9 (36%)	8 (30,8%)	13 (52%)	7 (29,1%)	68	23
Sem dados	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0
Total	18 (100%)	25 (100%)	22 (100%)	26 (100%)	26 (100%)	26 (100%)	26 (100%)	27 (100%)	25 (100%)	26 (100%)	25 (100%)	24 (100%)	296	100

Quadro 36
Distribuição dos alunos por local de residência
(Quadro-síntese)

Residência / Alunos	Na cidade		Fora da cidade a menos de 1 Km		Fora da cidade entre 1 e 3 Km		Fora da cidade entre 3 e 5 Km		Fora da cidade a mais de 5 Km		Sem dados		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Totais	**173**	**28,3**	**24**	**3,9**	**76**	**12,4**	**194**	**31,8**	**144**	**23,6**	**0**	**0**	**611**	**100**

Da observação dos Quadros 34, 35 e 36 podemos extrair as seguintes conclusões:

- Algumas turmas eram constituídas essencialmente por alunos e alunas residentes na cidade, como acontecia com as turmas C, E e L do 5º ano e A e D do 6º ano. Noutros casos, verificava-se a presença de uma maioria de alunos e alunas provenientes de localidades afastadas entre três e cinco quilómetros (5ºA, 5ºH, 6ºB, 6º H, 6º J e 6º M), ou a mais de cinco quilómetros (5ºD, 5ºF e 6º L). Nas restantes turmas registava-se um certo equilíbrio.

- Se considerarmos o 5º e o 6º anos, no seu conjunto, verificamos que a maioria dos alunos e alunas (31,8 %) residia em localidades distantes de três a cinco quilómetros da cidade onde se situa a escola; seguiam-se os residentes na própria cidade (28,3%) e, por fim, os que viviam a mais de cinco quilómetros da cidade (23,6 %).

- Era relativamente baixa a percentagem dos residentes a menos de um quilómetro (3,9 %) e entre um e três quilómetros (12,4 %).

- A maioria dos alunos e alunas do 5º e do 6º anos, residia, portanto, ou na cidade, ou em localidades situadas a três ou mais quilómetros.

Considerando, em seguida e mais especificamente, os locais de residência dos alunos e das alunas do 5º e do 6º anos, procurámos analisar a constituição das diferentes turmas, tendo em conta os seguintes aspectos:

- Número de localidades/residência diferentes, por turma.
- Número de alunos isolados, sem outros colegas da mesma localidade.
- Número de grupos de dois alunos da mesma localidade.
- Número de grupos de três alunos da mesma localidade.
- Número de grupos com mais de três alunos da mesma localidade.

Os Quadros 37 e 38 (p.335) mostram uma acentuada heterogeneidade, nesses aspectos.

Quadro 37
Constituição das turmas
(Conforme a localidade de residência dos alunos do 5º ano)

Turmas / Grupos p/ Localidades	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
N.º de localidades	**10**	**8**	**8**	**11**	**12**	**17**	**19**	**15**	**14**	**12**	**13**	**15**
N.º de alunos isolados	**4**	**6**	**3**	**7**	**9**	**12**	**15**	**11**	**11**	**5**	**8**	**11**
N.º de grupos de dois	**3**	**0**	**3**	**0**	**1**	**2**	**2**	**0**	**1**	**4**	**4**	**3**
N.º de grupos de três	**1**	**0**	**0**	**3**	**1**	**2**	**0**	**1**	**0**	**2**	**0**	**0**
N.º de grupos c/ + de três	**2**	**2**	**2**	**1**	**1**	**1**	**2**	**3**	**2**	**1**	**1**	**1**

Quadro 38
Constituição das turmas
(Conforme a localidade de residência dos alunos (6º ano)

Turmas / Grupos p/ Localidades	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
N.º de localidades	**8**	**14**	**10**	**13**	**14**	**9**	**15**	**15**	**13**	**15**	**11**	**14**
N.º de Alunos isolados	**6**	**11**	**6**	**11**	**8**	**5**	**8**	**12**	**9**	**9**	**6**	**7**
N.º de Grupos de dois	**1**	**2**	**2**	**0**	**3**	**1**	**6**	**1**	**1**	**2**	**2**	**4**
N.º de Grupos de três	**0**	**1**	**1**	**1**	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**3**
N.º de Grupos c/ + de três	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**3**	**1**	**2**	**3**	**2**	**2**	**0**

Assim, podemos concluir que:

- O número de localidades/residência diferentes variava entre as oito e as dezanove, nas turmas do 5º ano e entre as oito e as quinze, nas turmas do 6º ano. No primeiro caso, a média era 12,8; a mediana 12,5 e a moda 8, 12 e 15; registou-se um desvio-padrão de 3,38 e uma variância de 11,42. No 6º ano, a média era 12,6; a mediana 13,5 e a moda 14 e 15; verificou-se um desvio-padrão de 2,46 e uma variância de 6,08.

- O número mais elevado de localidades/residência diferentes ocorria nas turmas F, G, H e M do 5º ano e G, H e J do 6º ano, com um máximo de dezanove e um mínimo de quinze, sendo, neste caso, a média 15, 8; a mediana 15 e a moda 15; o desvio-padrão era 1,57 e a variância 2,47.

- O número mais baixo de localidades/residência diferentes verificava-se nas turmas B e C do 5º ano e A do 6º ano, todas com oito localidades.

- No conjunto, o número de alunos isolados, sem outros colegas da mesma localidade, na sua turma, atingia um valor elevado, tanto no 5º como no 6ºano: 102 (32,4%) e 98 (33,1%), respectivamente. No 5º ano, a média era 8,5 alunos isolados, a mediana 8,5 e a moda 11; o desvio-padrão registou 3,63 e a variância 13,18. No 6º ano, a média era 8,2 alunos a mediana 8 e a Moda 6, o desvio-padrão 2,28 e a variância 5,24.

- As turmas onde se encontrava o maior número de alunos isolado eram as turmas F, G, H, I e M, do 5º ano e B, D e H, do 6º ano.

- As turmas com menor número de alunos isolados eram as turmas A, C e J, do 5º ano e A, C, F e L, do 6º ano.

- O número de grupos de dois alunos residentes na mesma localidade, por turma, não era muito expressivo, com excepção das turmas J e L do 5º ano e G e M, do 6º ano.

- A existência de grupos de três, e/ou mais de três alunos residentes na mesma localidade, por turma, embora se verificasse, em todas as turmas, não era muito significativo, com excepção das turmas D e H, do 5º ano, ambas com quatro grupos e F e I, do 6º ano, com três.

3.1.7. Constituição do Agregado Familiar dos Alunos

Dada a reconhecida importância da família no desenvolvimento das crianças e, consequentemente, no seu equilíbrio socioafectivo (Olweus, 1980 e 2005; Askew, 1993; Mellor, 1997; estudo de Indiana, 1996; Lopes Neto, citado por Dreyer, s/data; Pepler & Craig, 2000; Formosinho & Simões, 2001; Amado & Freire, 2002; Coloroso, 2003 Beane, 2006), procurámos saber como eram constituídos os agregados familiares dos alunos e das alunas do 2º ciclo, que frequentavam a Escola Básica 2+3 do Rio Grande, no ano lectivo de 2002/2003, a fim de identificar (eventualmente) a existência de casos problemáticos. As características do agregado familiar foram agrupadas em nove categorias, considerando o número de elementos que o constituíam e tipo de relações familiares entre eles, nomeadamente:

- Aluno, Pai e Mãe
- Aluno, Pai, Mãe e um irmão / irmã
- Aluno, Pai, Mãe e dois irmãos / irmãs
- Aluno, Pai, Mãe e mais de dois irmãos / irmãs
- Aluno e Pai
- Aluno e Mãe
- Aluno, Pai ou Mãe e irmãos / irmãs
- Outras situações
- Sem dados

O Quadro 39 (p.337) mostra a distribuição dos alunos e das alunas do 5º e do 6º anos, pelas referidas categorias, assim como os valores totais para o 2º ciclo.

Devido à natureza e ao carácter confidencial deste tipo de informações, optámos por não apresentar a sua distribuição, por turma, mas apenas os valores globais, por ano de escolaridade, assim como os totais, para o 2º ciclo.

Quadro 39
Constituição do agregado familiar dos alunos (Quadro-síntese)

Agregado Familiar / Alunos	Aluno(a) Pai + Mãe		Aluno(a) Pai + Mãe + 1 irmão		Aluno(a) Pai +Mãe + 2 irmãos		Aluno(a) Pai + Mãe + de 2 irmãos		Aluno(a) Pai		Aluno (a) Mãe		Aluno(a) Mãe irmãos		Outras situações		Sem dados		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
5º ano	31	9,8	109	34,6	46	14,6	64	20,3	14	4,4	14	4,4	11	3,5	18	5,7	8	2,5	315	100
6º ano	48	16,2	143	48,3	53	17,9	28	9,5	0	0,0	3	1,0	11	3,7	2	0,7	8	2,7	296	100
Totais	79	12,9	252	41,2	99	16,2	92	15,1	14	2,3	17	2,8	22	3,6	20	2,5	16	2,6	611	100

Da observação do Quadro 39, podemos extrair as seguintes conclusões:

- O agregado familiar da maioria dos alunos e das alunas do 2º ciclo, que frequentavam a EB2+3 do Rio Grande, no início do ano lectivo de 2002/2003, era constituído pela designada "família nuclear": aluno(a), pai e mãe; aluno(a), pai, mãe e um, ou mais, irmãos e/ou irmãs. Encontravam-se numa dessas situações cerca de 85% dos alunos e das alunas.

- Verificaram-se (no 5º ano, apenas) catorze casos em que o aluno, ou aluna, vivia só com o pai (4,4%).

- Dezassete alunos e alunas (cerca de 2,8%) viviam só com a mãe e vinte e dois (3,6%) com a mãe e um, ou mais, irmãos.

- Na categoria designada por "outras situações", depois de consultados os respectivos dossiers de Direcção de Turma, registaram-se vinte casos (2,5%) em que devido ao falecimento, ou ausência dos pais, os alunos e as alunas, viviam com outros familiares, nomeadamente, tios e avós, acompanhados, ou não, de irmãos/irmãs.

- Numa percentagem elevada de casos (41,2%), o número de elementos do agregado pode ser considerado reduzido, uma vez que os casais tinham apenas dois filhos.

- Era relativamente reduzida a percentagem de casais só com um filho (12,9%) e com mais de três filhos (15,1%).

- Dezasseis alunos e alunas (oito do quinto ano e oito do 6º ano), correspondendo a uma percentagem de 2,6%, não souberam (ou não quiseram) fornecer informações sobre

o seu agregado familiar, pelo que foram incluídos (as) na categoria designada por "Sem dados".

3.1.8. Estatuto Social e Económico

Sendo o estatuto socioeconómico, enquanto factor de desigualdade, potencialmente gerador de conflitos entre os alunos, procedemos a uma recolha de dados que nos permitisse fazer a sua caracterização, considerando, essencialmente, três aspectos:

- As habilitações académicas dos respectivos pais e mães / encarregados e encarregadas de educação;

- A situação dos pais e mães / encarregados e encarregadas de educação, perante o trabalho;

- Percentagem de alunos e de alunas subsidiados, por ano de escolaridade.

a) Habilitações Académicas dos Pais e Encarregados de Educação

O Quadro 58 agrupa os pais/mães e/ou encarregados/encarregadas de educação dos alunos e das alunas do 5º e do 6º anos, conforme o nível de ensino que completaram.

À semelhança do que ocorreu com os dados relativos à constituição do agregado familiar, apresentámos apenas os valores globais, por ano de escolaridade, assim como os totais, para o 2º ciclo.

Quadro 58
Habilitações dos Pais/Mães/Encarregados de Educação
(Quadro-síntese)

Ano / Escolaridade	Pai / Enc. de Educação			Mãe/ Enc.ª de Educação			
	5º ano	6º ano	Total 1	5º ano	6º ano	Total 1	Total 2
Não completou nenhum nível	**1** (0, 3%)	**3** (1, 0%)	**4** (0, 7%)	**2** (0, 6%)	**4** (1, 4%)	**6** (0, 9%)	**10** (0, 8%)
1º ciclo	**126** (40, 0 %)	**140** (47, 3%)	**266** (43, 5%)	**113** (35, 9%)	**107** (36, 2%)	**220** (36, 0%)	**486** (37, 8%)
2º ciclo	**54** (17, 1%)	**53** (17, 9%)	**107** (17, 5%)	**79** (25, 1%)	**71** (24%)	**150** (24, 6%)	**257** (21, 0%)
3º ciclo	**45** (14, 3%)	**25** (8, 5%)	**70** (11, 5%)	**37** (11, 8%)	**30** (10, 1%)	**67** (11%)	**137** (11.2%)
12º ano	**27** (8, 6%)	**20** (6, 7%)	**47** (7, 7%)	**32** (10, 1%)	**29** (9, 8%)	**61** (10, 0%)	**108** (8, 8%)
Curso Médio	**3** (0, 9%)	**3** (1, 0%)	**6** (0, 9%)	**5** (1, 6%)	**1** (0, 3%)	**6** (0, 9%)	**12** (0, 9%)
Curso Superior	**13** (4, 2%)	**12** (4, 1%)	**25** (4, 1%)	**17** (5, 4%)	**16** (5, 4%)	**33** (5, 4%)	**58** (4, 7%)
Outros Cursos	**1** (0, 3%)	**0** (0, 0%)	**1** (0, 2%)	**0** (0, 0%)	**1** (0, 3%)	**1** (0, 2%)	**2** (0, 2%)
Sem dados	**45** (14, 3%)	**40** (13, 5%)	**85** (13, 9%)	**30** (9, 5%)	**37** (12, 5%)	**67** (11%)	**152** (12,4%)

Total	**315** (100%)	**296** (100%)	**611** (100%)	**315** (100%)	**296** (100%)	**611** (100%)	**1222** (100%)

Da observação do Quadro 58, podemos concluir que:

- O nível de ensino que registou, em geral, uma percentagem mais elevada (37,8%) foi o relativo aos pais/mães e/ou encarregados/encarregadas de educação que apenas completaram o 1º ciclo do ensino básico, sendo esse nível considerado a escolaridade obrigatória, para as pessoas nascidas até 31 de Dezembro de 1966.

- Em relação aos indivíduos que apenas completaram o 1º ciclo do ensino básico, a maior percentagem (43,5%) diz respeito aos pais/encarregados de educação.

- Ainda em relação às pessoas que apenas completaram o 1º ciclo do ensino básico, considerando o ano de escolaridade frequentado pelos educandos, a percentagem mais elevada (47,3%) verificou-se entre os pais/encarregados de educação dos alunos e das alunas do 6º ano e a mais baixa (35,9%), entre as mães/encarregadas de educação dos alunos e das alunas do 5º ano.

- Completaram o 2º ciclo do ensino básico 21,0% dos indivíduos considerados, tendo-se registado a percentagem mais elevada (25,1%) entre as mães/encarregadas de educação dos alunos e das alunas do 5º ano e a mais baixa (17,1%), entre os pais/encarregados de educação dos mesmos. Neste aspecto, não se encontram diferenças significativas, se considerarmos o ano de escolaridade frequentado pelos alunos e pelas alunas.

- São reduzidas as percentagens de pais/mães e/ou encarregados/encarregadas de educação que frequentaram, com sucesso, a escolaridade superior ao 3º ciclo do ensino básico, sobretudo no que se refere a cursos médios (0,9%), cursos superiores (4,7 %) e outros cursos (0,2%). Não se verificam diferenças significativas, considerando quer o género, quer o ano de escolaridade frequentado pelos alunos e pelas alunas.

- Tanto quanto foi possível apurar, à data, nenhum pai / mãe e / ou encarregado / encarregada de educação se encontrava a frequentar o ensino.

- Não souberam (ou não quiseram) dar informações sobre as habilitações académicas dos pais, ou encarregados de educação, oitenta e cinco alunos e alunas (13,9%) e sobre as mães ou encarregadas de educação, setenta e sete alunos e alunas (11%).

b) Situação dos Pais e Encarregados de Educação Perante o Trabalho

O Quadro 59 (p.354) fornece informações sobre o estatuto socioeconómico dos alunos, atendendo à actividade profissional desenvolvida pelos pais / mães e / ou encarregados de educação, agrupados em catorze categorias, considerando o 5º e o 6º anos, no início do ano lectivo de 2002/2003, assim como os valores totais. As categorias encontradas para os pais / encarregados de educação dos alunos e das alunas, foram as seguintes:

- Agricultor / Suinicultor
- Bancário
- Camionista / Motorista
- Empregado da Construção Civil
- Empregado do Comércio
- Empregado fabril
- Empregado da Restauração
- Empresário / Trabalhador por conta própria
- Funcionário público
- Mecânico
- Professor
- Profissão liberal
- Reformado
- Desempregado
- Outras
- Sem dados

As categorias encontradas para as mães / encarregadas de educação dos alunos e das alunas, foram as seguintes:

- Agricultora / Suinicultora
- Bancária
- Doméstica
- Empregada do Comércio
- Empregada doméstica
- Empregada de escritório
- Empregada fabril
- Empregada da Restauração

- Empresária / Trabalhadora por conta própria
- Funcionária pública
- Professora / Educadora
- Profissão liberal
- Desempregada
- Outras
- Sem dados

Quadro 59
Actividade profissional dos Pais/Mães e Encarregados de Educação
(Quadro-síntese)

	Pais/Encarregados de Educação			Mães/Encarregadas de Educação			
Profissão	5º Ano	6º Ano	Total	5º Ano	6º Ano	Total	Totais
Agricultor / a Suinicultor/ a	**17** (5,4%)	**23** (7,8%)	**40** (6,6%)	**10** (3,2%)	**9** (3,0%)	**19** (3,1%)	**59** (4,8%)
Bancário / a	**5** (1,6%)	**2** (0,7%)	**7** (1,1%)	**4** (1,3%)	**2** (0,7%)	**6** (1,0%)	**13** (1,1%)
Camionista / Motorista	**32** (10,2%)	**16** (5,4%)	**48** (7,9%)	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**48** (3,9%)
Construção civil	**80** (25,4%)	**65** (21,9%)	**145** (23,7%)	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**145** (11,9%)
Doméstica	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**51** (16,1%)	**62** (20,9%)	**113** (18,5%)	**113** (9,3%)
Empregado/ a do comércio	**35** (11,1%)	**33** (11,2%)	**68** (11,1%)	**32** (10,2%)	**30** (10,2%)	**62** (10,2%)	**130** (10,6%)
Empregado / a de escritório	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**13** (4,1%)	**11** (3,7%)	**24** (3,9%)	**24** (1,9%)
Empregado/ a fabril	**42** (13.3%)	**61** (20,6%)	**103** (16,9%)	**87** (27,6%)	**77** (26,0%)	**164** (26,8%)	**267** (21,9%)
Empregado/ a de Restauração	**4** (1,.3%)	**2** (0,7%)	**6** (0.9%)	**11** (3,5%)	**9** (3,0%)	**20** (3,3%)	**26** (2,1%)
Empresário/ a	**11** (3,5%)	**8** (2,7%)	**19** (3,1%)	**10** (3,2%)	**9** (3,0%)	**19** (3,1%)	**38** (3,1%)
Funcionário/ a Público	**8** (2,5%)	**15** (5,1%)	**23** (3,8%)	**20** (6,4%)	**20** (6,8%)	**40** (6,6%)	**63** (5,2%)
Mecânico	**12** (3,8%)	**9** (3,0%)	**21** (3,4%)	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**21** (1,7%)
Professor/ a Educador / a	**4** (1,3%)	**5** (1,7%)	**9** (1,5%)	**10** (3,2%)	**12** (4,1%)	**22** (3,6%)	**31** (2,5%)
Profissão Liberal	**6** (1,9%)	**5** (1,7%)	**11** (1,8%)	**3** (0,9%)	**2** (0,7%)	**5** (0,8%)	**16** (1,3%)
Reformado/ a	**1** (0,3%)	**3** (1,0%)	**4** (0.7%)	**1** (0,3%)	**0** (0,0%)	**1** (0,2%)	**5** (0,4%)

Desempregado/a	**5** (1.6%)	**5** (1,7%)	**10** (1.6%)	**7** (2,2%)	**9** (3,0%)	**16** (2,6%)	**26** (2,1%)
Outras situações	**23** (7,3%)	**11** (3,7%)	**34** (5,6%)	**33** (10,5%)	**13** (4,4%)	**46** (7,5%)	**80** (6,6%)
Sem dados	**30** (9,5%)	**33** (11,1%)	**63** (10,3%)	**23** (7,3%)	**31** (10,5%)	**54** (8,8%)	**117** (9,6%)
Total	**315** (100%)	**296** (100%)	**611** (100%)	**315** (100%)	**296** (100%)	**611** (100%)	**1222** (100%)

A categoria que designámos por "Empregado da Construção Civil" engloba todas as actividades ligadas ao Sector e também a obras públicas, nomeadamente: calceteiro, cantoneiro, canalizador, carpinteiro, electricista, pedreiro, pintor, serralheiro e servente de pedreiro; na categoria designada por "Profissão liberal" estão incluídos os advogados, arquitectos, economistas, engenheiros, farmacêutico, médicos, veterinários e técnicos, com cursos médios ou superiores.

A categoria com a designação "Outras" abrange todo um conjunto de actividades/ situações profissionais, menos frequentes, tais como: bombeiro, cabeleireiro(a), costureira, marinheiro e padeiro(a).

A leitura do Quadro 59 permite-nos concluir que:

- Os pais e encarregados de educação dos alunos que, em 2002/2003, frequentavam o 2º ciclo da EB2+3 do Rio Grande, ocupavam-se, essencialmente, em actividades ligadas à construção civil / obras públicas (23,7%) e à indústria transformadora (16.9%).

- Uma percentagem significativa (11.1%) pertencia à categoria "Empregado do Comércio".

- Em quarto lugar, encontravam-se os "Motoristas/Camionistas", com 7,9%.

- As actividades que exigem formação académica média, ou superior, situação em que englobámos os professores/educadores e os indivíduos que exercem profissões liberais, apresentavam percentagens muito baixas, respectivamente, 1,5 % e 1,8%.

- É igualmente baixa a percentagem dos indivíduos ocupados em actividades do Sector Primário (agricultura e pecuária), com 6,6%.

- O desemprego era praticamente inexistente, entre os pais e encarregados de educação, com apenas 1.6%.

- Sessenta e seis alunos e alunas (10,3%) não souberam (ou não quiseram) dar informações sobre a actividade profissional dos respectivos pais/encarregados de educação.

- Quanto às mães/encarregadas de educação, ocupavam-se, essencialmente, em actividades do Sector Secundário (26,8%), ou eram domésticas (18,5%).

- Uma percentagem significativa (10.2%) pertencia à categoria "Empregada do comércio".

- Em quarto lugar, encontrava-se a categoria "Funcionárias públicas", com 6,6%, exercendo, a maior parte, funções como auxiliares da acção educativa em estabelecimentos de ensino da freguesia.

- As actividades que exigem formação académica média, ou superior, situação em que englobámos as professoras/educadoras e as pessoas que exercem profissões liberais, apresentavam percentagens muito baixas, respectivamente, 3,6 % e 0,8%.

- É igualmente baixa a percentagem das mães/encarregadas de educação ocupadas em actividades do Sector Primário (agricultura e pecuária), com 3,1%.

- O desemprego apresentava uma percentagem de 2.6%.

- Cinquenta e quatro alunos e alunas (8,8%) não souberam (ou não quiseram) dar informações sobre a actividade profissional das suas mães/encarregadas de educação.

c) Atribuição de Subsídios

O terceiro aspecto que considerámos, para caracterizar o estatuto socioeconómico dos alunos e das alunas, foi a atribuição de subsídios de Escalão A ou B, pelos Serviços da Acção Social Escolar (ASE).

O Despacho-Conjunto n.º 15459 / 2001 de 26 de Julho, que regulamenta a Acção Social Escolar, inerente aos auxílios económicos directos, estabelece a atribuição de subsídios de **Escalão A** aos alunos e alunas cujos agregados familiares usufruam de um rendimento mensal igual, ou inferior, a 153,38 € *per capita* e de **Escalão B**, entre 153,38 € e 187,55 € *per capita*.

Durante o ano lectivo de 2002/2003, não se verificou alteração nos valores do rendimento mensal que determinam a atribuição de auxílios económicos. O despacho-conjunto n.º19242/2002, de 29 de Agosto apenas actualiza o preço das refeições.

Segundo informação da Técnica do ASE, no ano lectivo de 2002/2003, foi atribuído um subsídio de **Escalão A** a cem alunos e alunas do 2º ciclo (16,4%) e de **Escalão B** a vinte e dois (6,6%).

Parecem existir, portanto, algumas carências económicas, no agregado familiar de uma percentagem significativa (19,9%) de alunos e alunas do 2º ciclo da Escola 2+3 do Rio Grande.

3.2 - O Corpo Docente

No ano Lectivo de 2002/2003, o corpo docente da Escola Básica 2+3 do Rio Grande era constituído por noventa elementos: vinte e cinco (27,8 %) do género masculino e sessenta e cinco (72,2%) do género feminino.

Considerando o ano de 2003, a idade dos professores e das professoras estava compreendida entre os 23 e os 69 anos, situando-se a média e a mediana nos 43 anos; a moda era 37, o desvio-padrão ±10,34 e a variância 106,97. A grande maioria dos docentes (72,2%) pertencia ao Quadro Definitivo da Escola; estavam integrados no Quadro de Zona Pedagógica 17,8% e 10% eram contratados. Podemos concluir, portanto, que este estabelecimento de ensino possui um corpo docente bastante estável.

Considerando o tempo de serviço docente prestado até 31 de Agosto de 2002, por todos os professores e professoras colocados na escola, em 2002/2003, verificámos que este estava compreendido entre os 0 e os 34 anos, sendo a média 16,7 anos, a mediana 16, a moda 11, o desvio-padrão ± 10,39 e a variância 108,0. Podemos, portanto, concluir que, na generalidade, o corpo docente possuía uma considerável experiência profissional.

Além das funções curriculares e administrativas, que lhes foram atribuídas, alguns professores e professoras desenvolveram actividades de enriquecimento curricular e projectos de desenvolvimento educativo; outros apoiaram alunos com necessidades educativas especiais e leccionaram Cursos Sócio-Profissionais da Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Extra-Escolar de Alcobaça.

3.3 – O Pessoal Não Docente

O pessoal não docente era constituído, em 2002/2003, por quarenta e um funcionários: sete do género masculino (17,1%) e trinta e quatro do género feminino (82,9%), distribuídos pelas seguintes funções: vinte e quatro auxiliares da acção educativa; oito administrativos; dois técnicos da Acção Social Escolar; dois guardas nocturnos; uma cozinheira e quatro ajudantes de cozinha.

Considerando o ano de 2003, as idades dos funcionários e das funcionárias estavam compreendidas entre os 31 e os 66 anos, situando-se a média, nos 47,5 e a mediana nos 47. A Moda apresentava múltiplos valores, sendo o mais baixo 34 e o mais elevado 66. O desvio-padrão era ± 9,94 e a variância 98,89.

Quanto ao tempo de serviço, observou-se igualmente uma dispersão elevada, com o valor mínimo 0 e o máximo 33 anos. Neste aspecto, a média era de 12,3 anos, a mediana 8, a moda 3; o desvio-padrão registou ± 10,36 e a variância 107,40. Podemos, portanto, concluir que, na generalidade e à semelhança do que acontecia com os docentes, alguns elementos do pessoal não docente possuíam uma experiência profissional considerável.

Com os recursos físicos e humanos, que acabámos de descrever, a Escola Básica 2+3 do Rio Grande delineou e procura concretizar o seu **Projecto Educativo**, para o período compreendido entre os anos 2002 e 2005.

4. O Projecto Educativo da Escola

Constituído "a partir de referências universais que dizem respeito à dignidade e singularidade da pessoa humana" e tendo em conta os princípios consignados na Constituição, na Lei de Bases do Sistema Educativo, em Convenções e Declarações de Direito Nacional e Internacional, o **Projecto Educativo** da Escola Básica 2+3 do Rio Grande assume-se como:

> (...) um instrumento de administração da escola, processo e produto do seu quotidiano, no sentido de que é o eixo orientador da sua postura exterior e interior, da sua capacidade de se relacionar com o mundo que a rodeia e, em simultâneo, o eixo de coesão interior e de orientação estratégica do futuro dos seus destinatários. [69]

Nesse sentido, procurando responder ao desafio lançado às escolas, no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão, o **Projecto Educativo** desenvolve-se numa "perspectiva de enriquecimento e aperfeiçoamento permanente, fundada num espírito aberto e dialogante, reflexivo e crítico" [70] (...) em que a **participação** é, simultaneamente, "um processo quotidiano e o instrumento de envolvimento e co-responsabilização de toda a comunidade educativa". [71]

Trata-se de um conjunto de medidas, que traduzem os princípios e valores partilhados pela comunidade educativa, definem a **política da escola** a médio prazo (três anos) e são a base do **plano de acção** em sete áreas, consideradas decisivas, nomeadamente:

- Organização dos recursos financeiros e materiais.
- Gestão dos tempos e espaços escolares.
- Organização e desenvolvimento curricular.
- Formação do pessoal.
- Circulação da informação e a promoção de formas de participação.
- Orientação e acompanhamento dos alunos.
- Ligação à comunidade.

---

69 a 71 " Projecto Educativo da Escola – 2002-2005", Introdução. pág. 4.

O **Projecto Educativo** da Escola do Rio Grande foi organizado em três partes: em primeiro lugar, são apresentadas as orientações educativas e os objectivos; segue-se uma breve caracterização do contexto educativo e, finalmente, são estabelecidas as fases de execução do Projecto. [72]

4.1 – Os Princípios Orientadores

Enquadrado num conjunto de diplomas legais, que estabelecem a nova orientação do sistema educativo [73] e corolário da descentralização, que atribui uma maior autonomia às escolas e condição necessária dessa mesma autonomia, o **Projecto Educativo** desenvolve-se com base no conhecimento que a escola tem de si própria, dos alunos e das alunas, que a frequentam e da comunidade que a rodeia, de modo a responder eficazmente às suas necessidades e exigências.

Assim, deve apoiar "uma dinâmica de transformação do estabelecimento de ensino"[74] que resulte em benefício para os alunos, contribuindo para a "sua valorização e formação integral" [75] nos domínios cognitivo, das atitudes e dos valores, afim de:

- Promover a cooperação na tomada de decisão e nas orientações da escola para a melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem.
- Contribuir para a autonomia do pensar e do agir.
- Proporcionar uma visão englobante e participada da cultura.

A sua realização implica a participação de todos os que, de alguma maneira, directa, ou indirectamente, são responsáveis pelo processo educativo dos alunos e das alunas, que frequentam o estabelecimento de ensino.

> A participação e as formas como se pode desenvolver pelos diferentes actores da comunidade educativa (...) tem uma importância decisiva no clima de escola, na medida em que passa a fazer parte activa e integrante da vida escolar. A Educação só acontece, se todos os actores nela envolvidos criarem e construírem um verdadeiro "ambiente educativo". [76]

Partindo dos princípios enunciados, o **Projecto Educativo** define, em seguida, um conjunto de objectivos gerais.

---

[72] Os diplomas legais referidos no *Projecto Educativo* da Escola 2+3 do Rio Grande são:

- **Decreto-Lei n.º 43/89**, de 3 de Fevereiro, sobre o Regime Jurídico da Autonomia da Escola, onde se equaciona, pela primeira vez, o alargamento da autonomia das escolas com a existência de um Projecto Educativo.
- **Decreto-Lei n.º 115-A/98**, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário,
- **Decreto-Lei n.º 06/2001**, de 18 de Janeiro, que estabelece a reorganização curricular do Ensino Básico.
- **Despacho Normativo n.º 30/2001**, de 19 de Julho, que concretiza as disposições relativas à avaliação das aprendizagens.

[73, 74 e 75] "Projecto Educativo da Escola - 2002 / 2005", Orientações Educativas e Finalidades, pág. 6-8.

[76] "Projecto Educativo da Escola - 2002 / 2005", Orientações Educativas e Finalidades, pág.7.

4.2. Objectivos Gerais

De acordo com o estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro) e com o regime jurídico estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, o **Projecto Educativo** da Escola do Rio Grande estabelece, como **objectivos prioritários** deste estabelecimento de ensino, fomentar:

- A competência e o rigor pedagógico, didáctico e científico.
- A capacidade de bem julgar e decidir.
- A iniciativa e o desenvolvimento de hábitos de trabalho individual e em grupo.
- A participação activa na comunidade educativa de todos os seus elementos.
- O estabelecimento de contactos assíduos com a família e os encarregados de educação.
- A análise contínua do processo de avaliação, assim como os resultados da própria avaliação dos alunos.
- O aperfeiçoamento dos saberes básicos, nomeadamente, no âmbito da língua portuguesa e da matemática, da valorização do património local (histórico/ambiental), das novas tecnologias da informação e da educação para a cidadania.

- O incentivo ao desenvolvimento de projectos e realizações, cujo conteúdo possa contribuir para o enriquecimento individual e colectivo.

- A projecção da escola na comunidade.

- O desenvolvimento de um ambiente e de um clima na escola propiciador do relacionamento são, respeitador e tranquilo entre todos aqueles que integram a comunidade educativa.[77] Para atingir os objectivos, foi delineado um plano de acção em três fases, nomeadamente: diagnóstico, concretização e avaliação.

4.3. Fases do Projecto

Muito sucintamente: a **fase de diagnóstico** corresponde à determinação de questões resultantes dos novos desafios que se colocam à escola, em consequência da heterogeneidade dos alunos e de alunas, que a frequentam, do número crescente de crianças e de jovens com necessidades educativas especiais e da exigência de implementar meios e de desenvolver mecanismos, que respondam eficazmente às necessidades de todos e de cada um.

[77] "Projecto Educativo da Escola - 2002 / 2005", Orientações Educativas e Finalidades, pp.9-10.

Responder a estas questões...

> ... tendo em conta as linhas de configuração do diagnóstico que genericamente se delineou, implica um esforço de operacionalização de objectivos, de articulação de dispositivos e recursos, de sensibilização para formas de participação e de colaboração dos diferentes intervenientes no processo educativo. [78]

A **fase de concretização** corresponde a um conjunto de acções, que visam a consecução dos objectivos, tendo em conta os dispositivos organizacionais, gerais e específicos disponíveis.

A **fase de avaliação** é da responsabilidade de todos os intervenientes e realiza-se, de acordo com o calendário definido no **Projecto Educativo**, usando como instrumentos relatórios, inquéritos e estatísticas. Aplica-se às actividades propostas no Plano de Actividades da Escola e às Actividades de Enriquecimento Curricular. A avaliação é concebida como "um instrumento crítico e reflexivo de regulação do processo". [79]

Para a concretizar o **Projecto Educativo**, os intervenientes dispõem do enquadramento normativo definido no **Regulamento Interno da Escola**.

5. O Regulamento Interno Da Escola

No Preâmbulo do Regulamento Interno da EB 2+3 do Rio Grande, lê-se:

> O regulamento interno é um instrumento essencial de construção da autonomia da escola, e articula-se ao seu projecto educativo. É no contexto da escola e de acordo com as necessidades da sua acção educativa que o quadro normativo instituído pelo regulamento interno deve ser entendido.

Aprovado pela Assembleia Constituinte, em 5 de Janeiro de 1999, com as alterações introduzidas e aprovadas, nas reuniões da Assembleia, em 15 de Julho e 3 de Dezembro do mesmo ano, entrou em vigor, no ano lectivo de 2000/2001.

Trata-se de um documento bastante extenso, elaborado com base no Artigo 6º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, tendo em conta os princípios orientadores e os objectivos definidos no Projecto Educativo da Escola.

---

[78] "Projecto Educativo da Escola - 2002 / 2005", Fases do Projecto, p.25.
[79] "Projecto Educativo da Escola - 2002 / 2005", Fases do Projecto, p.36.

Constituído por seis partes, com um número variável de capítulos, contendo, alguns deles, várias secções, o Regulamento Interno define:

- A composição, o modo de constituição e o funcionamento dos Órgãos de Administração e Gestão da escola, das suas estruturas pedagógicas e administrativas. (Partes I a III).

- Os direitos e os deveres dos membros da sua Comunidade Escolar, assim como as medidas educativas, que devem ser aplicadas, se necessário. (Partes IV e V).

- A sexta e última parte estabelece as disposições gerais, finais e transitórias.

No âmbito do presente trabalho de investigação, analisaremos, essencialmente, os capítulos e/ou as secções do Regulamento Interno que, de alguma maneira, directa, ou indirectamente, definem a política do estabelecimento de ensino, face a eventuais conflitos e comportamentos de indisciplina e/ou violência, envolvendo os alunos, que o frequentam.

Assim, no Artigo 2º (Capítulo I), onde são definidos os princípios orientadores do Regulamento Interno, a escola assume o seu dever de:

- Contribuir para a "melhoria da qualidade de vida escolar", nomeadamente, "as condições de trabalho e de lazer" da sua comunidade.

- "Promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar"; contribuir para "a atenuação de desigualdades económicas e sociais"; "resolver dificuldades específicas de aprendizagem".

- Servir os alunos "proporcionando-lhes o sucesso educativo, a realização pessoal e social", de acordo com os princípios da democracia.

Nesse sentido, os Artigos 62º a 69º (Parte IV, Capítulo I, Secções I e II) estabelecem os direitos e os deveres dos alunos, seguindo de muito perto o disposto no Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro, sendo consideradas várias situações, nomeadamente:

- Direitos fundamentais (Art. 62º).
- Direitos no processo de ensino / aprendizagem (Art. 63º).
- Outros direitos (Art. 64º).
- Deveres na generalidade (Art. 65º).
- Deveres na sala de aula (Art. 66º).
- Deveres nos diferentes espaços escolares (Art. 67º).
- Deveres no refeitório e no bufete (Art. 68º).
- Deveres no pavilhão gimnodesportivo e no campo de jogos da escola (Art. 69º).

Quanto aos dezassete pontos relativos aos **direitos fundamentais**, enunciados no Art. 62º, poderão, pensamos, ser sintetizados nos cinco itens seguintes:

- **Direito à formação** (pessoal, cultural e cívica) que garante, igualmente, aos alunos, apoio na resolução de problemas (escolares e/ou pessoais) e o esclarecimento de dúvidas (pontos 1 e 6).

- **Direito ao respeito**, o que implica ser tratado com correcção, por todos os elementos da comunidade educativa (pontos 2 e 5).

- **Direito à segurança**, cabendo à escola a responsabilidade de promover a segurança de quem a frequenta e o respeito pela sua integridade física. (pontos 3 e 4).

- **Direito à informação**, isto é, ser correctamente informado e esclarecido, em caso de dúvida, nomeadamente, em relação ao Regulamento Interno e outros normativos, que regem o funcionamento da escola (pontos 5, 7, 12 e 17).

- **Direito à participação**, que garante a possibilidade de eleger e ser eleito para cargos e funções de representação, nos termos da legislação em vigor; ser ouvido, apresentar críticas, ou sugestões, através dos seus representantes, nomeadamente os delegados e subdelegados de turma; propor, organizar e/ou participar em iniciativas de interes-

se para a formação e ocupação de tempos livres, devidamente autorizadas (pontos 8 - 11 e 13 - 16).

Em relação aos **direitos no processo de ensino / aprendizagem**, definidos no Artigo 63º, através de oito pontos, poderemos agrupá-los nos cinco itens referidos anteriormente. Assim:

- Direito à formação, que garante aos alunos receberem integralmente as aulas curriculares e beneficiarem das medidas de apoio educativo (existentes na escola), adequadas à superação de dificuldades individuais (pontos 1, 4 e 8).

- Direito ao respeito, o que implica usufruir de um processo de ensino tolerante e não repressivo, respeitador do ritmo de aprendizagem de cada aluno (pontos 3 e 4).

- Direito à segurança, através do estabelecimento de um bom ambiente de aprendizagem (pontos 2).

- Direito à informação, isto é, ser informado e esclarecido em relação aos conteúdos programáticos, aos objectivos da aprendizagem e aos elementos que lhe permitam fazer, regularmente, uma auto-avaliação (pontos 5 e 6).

- Direito à participação, que garante aos alunos a possibilidade de participarem na sua avaliação e na do ensino que lhes foi ministrado, através da auto-avaliação (ponto7).

Finalmente, o Artigo 64º, também com oito pontos, estabelece **outros direitos**, sendo garantida, a todos os alunos, em condições de igualdade, a possibilidade de utilização de instalações, espaços, serviços e equipamentos da escola (pontos 1 a 4) e uma gestão equilibrada de tempos para estudo e para lazer (pontos 5 a 8).

Os **deveres** dos alunos ocupam os Artigos 65º a 69º (Parte IV, Capítulo I, Secção II). Depois de enunciados os **deveres na generalidade** (Artigo 65º), são definidos, com algum pormenor, os comportamentos que os alunos devem assumir, em diversas situações e em diferentes locais do estabelecimento de ensino, nomeadamente: sala de aulas, instalações sanitárias, refeitório, bufete, recreio, pavilhão gimnodesportivo e campo de jogos.

Optámos por agrupá-los, de acordo com valores/princípios subjacentes, essencialmente, em cinco itens. Assim, independentemente da situação, ou do local em que se encontrem, dentro da escola, ficam os alunos sujeitos aos **deveres** seguintes:

- Dever de respeito para com todos os elementos da comunidade educativa (Art. 65º, ponto 1), que se traduz em "acatar prontamente e com respeito as instruções dadas pelos professores e pelos funcionários" (Art. 65º, ponto 5), em qualquer espaço e em qualquer situação, dentro da escola (Art. 66º, pontos 6 e 11; Art. 67º, ponto 2 e; Art. 68º, ponto 5; Art. 69º, pontos 1, 2 e 4) e em respeitar as opiniões, os direitos, a propriedade e a integridade física dos seus pares (Art. 65º, ponto 8; Art. 66º, ponto 3; Art. 67º, ponto 2 d e g; Art. 68º, pontos 2 e 8; Art. 69º, ponto 3).

- Dever de civismo, que apela para um comportamento digno, nos espaços de convívio, o que implica que seja desaconselhado o uso de objectos perigosos e a prática de brincadeiras que possam por em risco a integridade física do próprio e dos outros alunos. (Art. 65º, pontos 3 e 8; Art. 67º, ponto 2 g). Devem, além disso, os alunos utentes dos diversos espaços e equipamentos escolares cumprir as normas estabelecidas para a sua utilização (Art. 67º, ponto 1 a, b, c, d; ponto 2 d, e; Artigo 68º, pontos 1- 8; Art. 69º, pontos 1 - 4).

- Dever de solidariedade, para com "todos os colegas, evitando o espírito de competição e oportunismo" (Art. 65º, ponto 2) e, em particular, para com os representantes dos alunos (Art. 65º, ponto 7).

- Dever de zelo/responsabilidade, mantendo limpos e bem conservados os diferentes espaços, as instalações, os equipamentos e os materiais da escola (Art. 65º, ponto 4; Art. 66º, pontos 8 e 10; Art. 67º, ponto 1 b; ponto 2 a, b e c; Art. 69º, pontos 1, 2 e 3). O aluno deve, ainda, revelar zelo, trazendo sempre para a escola/aula o material necessário (Art. 65º, ponto 6; Art. 66º, ponto 4), pelo qual é responsável (Art. 66º, ponto 9). Deverá, ainda, ser assíduo e pontual (Art. 66º, ponto 5), apresentando, junto do professor, a devida justificação, sempre que ocorrer um atraso (Art. 66º, ponto 7). Devem, além disso, conhecer e cumprir todas as disposições constantes do Regulamento Interno da Escola (Art.65º, ponto 9).

- Dever de participação, cabendo aos alunos: participar na eleição dos seus representantes (Art. 65º, ponto 7); colaborar com os professores e os colegas, na criação de um bom ambiente de aprendizagem (Art. 66º, ponto1); participar oportunamente nas aulas (Art. 66º, ponto 2).

Em suma: analisadas estas passagens do Regulamento Interno, verificamos que a política da EB 2+3 do Rio Grande, face a eventuais conflitos e comportamentos de in-

disciplina e/ou violência, envolvendo os seus alunos, parece orientar-se **no sentido da prevenção**, através do estabelecimento de um conjunto de regras, que visam o desenvolvimento pleno dos alunos, nos aspectos físico, intelectual, cívico e social, de modo a assegurar a consecução dos objectivos do projecto educativo, em condições de segurança, num clima de abertura, respeito, solidariedade, responsabilidade e harmonia.

Cabe, essencialmente, aos professores (Parte IV, Capítulo II, Secção II) e aos funcionários da escola (Parte IV, Capítulo III, Secção II), entre outras, a tarefa de conhecer e dar a conhecer aos alunos o Regulamento Interno, zelando pelo seu cumprimento; aos encarregados de educação compete acompanhar o processo educativo dos seus educandos, colaborando com a Escola, através dos meios e formas previstas na lei.

Nos casos em que o comportamento de um aluno "traduza incumprimento de dever" geral, ou especial, "contrariando as normas de conduta e de convivência", "revelando-se perturbador das actividades da Escola ou das relações na Comunidade", "deve ser objecto de intervenção", sendo passível de aplicação de uma das medida educativa disciplinares [80] previstas no Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro [81]. Estão previstas, nos termos da lei, as seguintes medidas educativas disciplinares, graduadas conforme a gravidade e/ou frequência do comportamento desviante:

a) Advertência ao aluno.

b) Advertência comunicada ao encarregado de educação.

c) Repreensão registada.

d) Actividades de integração na comunidade educativa.

e) Suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis.

f) Transferência de escola.

g) Expulsão da escola.

Em relação à alínea d) - Actividades de integração na comunidade educativa [82], de acordo com o disposto no artigo 12º e seguintes do Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro, o Regulamento Interno (Parte V, Capítulo I, Artigo 92º) enuncia quatro tipos de actividades, a realizar pelos alunos, fora do horário lectivo (ponto2), durante um período de tempo ponderado de acordo com a qualificação dos comportamentos e as circunstâncias consideradas relevantes (ponto 3):

- Colaboração com os funcionários em tarefas de arrumação, limpeza e conservação dos espaços da Escola (ponto 1 a).

- Participação na reparação dos danos materiais causados (ponto 1 b).
- Participação em Actividades de Complemento Curricular, a definir consoante o perfil do aluno (ponto 1 c).
- Realização de trabalhos sobre temas a definir pelo conselho de turma, consoante o perfil do aluno e preferencialmente na biblioteca da escola (ponto 1 d).

---

80 O Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro, no Capítulo IV, Secção I, Artigo 12.º, apresenta a noção de "medidas educativas disciplinares", nos seguintes termos:
"(...) 2 – As medidas educativas disciplinares têm objectivos pedagógicos, visando a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica e democrática dos alunos, tendentes ao equilibrado desenvolvimento da sua personalidade e à capacidade de se relacionar com os outros, bem como a sua plena integração na comunidade educativa.
3 – As medidas educativas disciplinares não podem ofender a integridade física ou psíquica do aluno nem revestir natureza pecuniária, dependendo a respectiva aplicação do apuramento da responsabilidade individual do aluno.
4 – A aplicação de medida educativa disciplinar deve ser integrada no processo de identificação das necessidades educativas do aluno, no âmbito do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projecto educativo da escola."
81 O Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro foi posteriormente revogado pela Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro.

Em relação à alínea d) - Actividades de integração na comunidade educativa [82], de acordo com o disposto no artigo 12º e seguintes do Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro, o Regulamento Interno (Parte V, Capítulo I, Artigo 92º) enuncia quatro tipos de actividades, a realizar pelos alunos, fora do horário lectivo (ponto2), durante um período de tempo ponderado de acordo com a qualificação dos comportamentos e as circunstâncias consideradas relevantes (ponto 3):

- Colaboração com os funcionários em tarefas de arrumação, limpeza e conservação dos espaços da Escola (ponto 1 a).
- Participação na reparação dos danos materiais causados (ponto 1 b).

Participação em Actividades de Complemento Curricular, a definir consoante o perfil do aluno (ponto 1 c).

- Realização de trabalhos sobre temas a definir pelo conselho de turma, consoante o perfil do aluno e preferencialmente na biblioteca da escola (ponto 1 d).
- O Artigo 93º refere a "ordem de saída da sala de aula", medida excepcional que, nos termos da lei [83], só deverá ser aplicada quando o comportamento do aluno ou aluna se revele impeditivo da criação de um clima de trabalho adequado aos objectivos da aula.

Em suma: a análise do Regulamento Interno revela que a política da Escola estava orientada no sentido da prevenção de situações lesivas da criação de um bom ambiente

de trabalho e de convívio, procurando garantir a todos a possibilidade de participar no processo educativo, em condições de segurança, num clima de abertura, respeito mútuo, solidariedade, responsabilidade e harmonia.

---

[82] No Artigo 17.º, o Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro define o que deve entender-se por "Actividades de integração na comunidade educativa", nos seguintes termos:
1 – As actividades de integração na comunidade educativa consistem no desenvolvimento de tarefas de carácter pedagógico que contribuam para o reforço da formação cívica do aluno e promovam um bom ambiente educativo.
2 – As actividades de integração na comunidade educativa são previstas no regulamento interno, de harmonia com os princípios definidos nos artigos 12.º e 13.º
3 – A determinação das tarefas de integração a realizar pelo aluno é proposta pelo conselho de turma disciplinar, devendo as mesmas ser executadas em horário não coincidente com as actividades lectivas do aluno e por prazo a definir, consoante a gravidade do comportamento, nunca superior a quatro semanas.
4 – As actividades de integração devem, sempre que possível, compreender a reparação do dano provocado pelo aluno.

[83] No Artigo 22.º - o Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro define o que deve entender-se por "Ordem de saída da sala de aula"
1 – A ordem de saída da sala de aula é uma medida cautelar a utilizar pelo professor em situações que, fundamentadamente, impeçam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, não revestindo a natureza de medida educativa disciplinar.
2 – A ordem de saída da sala de aula implica a marcação de falta ao aluno, devendo ser comunicada ao director de turma.
3 – Na sequência da ordem de saída da sala de aula, o aluno abrangido pela escolaridade obrigatória deve permanecer na escola, de harmonia com o estabelecido no regulamento interno.

A fim de atingir os objectivos do seu Projecto Educativo e dar resposta às necessidades educativas dos alunos que a frequentam, a Escola do Rio Grande conta uma longa tradição pedagógica, caracterizada pela oferta de uma grande variedade de actividades de enriquecimento curricular e outros projectos de desenvolvimento educativo, em que as crianças e os jovens podem participar, de acordo com os seus gostos e interesses.

6. Tradição Pedagógica da Escola

No Projecto Educativo da Escola Básica 2+3 do Rio Grande afirma-se:

> A heterogeneidade crescente da população escolar tem vindo a colocar novos desafios à escola, entre os quais o de encontrar formas de responder eficazmente às necessidades de todos, aceitado as diferenças e respondendo às necessidades individuais dos alunos, promovendo a qualidade do percurso educativo de todos os alunos e assegurando as aprendizagens/aquisições nucleares. [84]

Neste sentido, a Escola tem vindo a realizar um esforço de "operacionalização de objectivos, de articulação de dispositivos e recursos, de sensibilização para formas de participação e de colaboração" dos vários elementos que intervêm no processo educativo. Assim, para além das actividades curriculares e administrativas, tem dinamizado todo um conjunto de actividades de enriquecimento curricular e outros projectos de desenvolvimento educativo. [85] As actividades e projectos em que os alunos e as alunas par-

ticipam livremente, podem ter um carácter desportivo, artístico, científico, literário, de formação cultural e/ou cívica. Salientam-se:

- O **Clube "O Argonauta"**, com um carácter científico e artístico, ao mesmo tempo que apela para a defesa do Património Natural e procura incentivar o gosto pela pesquisa. As suas actividades são divulgadas através de exposições na Sala Museu, feiras e visitas de estudo.

- O **Clube "Apicultura na Escola"**, cujos membros são responsáveis pela manutenção de boas condições de vida às abelhas das colmeias da escola. Além disso, recolhem o mel, procedendo, em seguida, à sua centrifugação, acondicionamento e comercialização.

---

[84] "Projecto Educativo da Escola - 2002 / 2005", Fases do Projecto, p. 25.
[85] "Projecto Educativo da Escola - 2002 / 2005", Fases do Projecto, pp. 29-33.

- O **Clube "Zapping"** é um "atelier aberto", com características lúdicas e artísticas. Tem como objectivo ocupar os tempos livres dos alunos e das alunas, desenvolvendo técnicas de comunicação, que lhes permitam um melhor relacionamento consigo próprios e com os outros.

- O **Clube de Francês** proporciona aos alunos e às alunas meios de contactar com a Língua Francesa de forma lúdica.

- O **Atelier de Cerâmica** permite o contacto com uma expressão artística, tradicional na região de Alcobaça, através de visitas de estudo a unidades artesanais e industriais do concelho e da aplicação, na prática de pintura e vidragem.

- A **Oficina de Fotografia** destina-se a desenvolver o espírito criativo através da fotografia, permitindo aos participantes (docentes e discentes) ocuparem os tempos livres em actividades para que se sentem vocacionados, mas que não podem, normalmente, realizar nas salas de aulas, devido à dimensão curricular.

- O **Desporto Escolar**, da iniciativa do Ministério da Educação, surge como:

> (...) uma componente da actividade educativa proporcionada pelo estabelecimento de ensino (...) deve promover a saúde e a condição física, bem como a educação moral, intelectual e social da juventude (...), no respeito absoluto pelo direito à individualidade e à diferença, partindo do princípio de que a actividade desportiva do jovem deve servir exclusivamente a sua educação, sem parcialismo e em verdadeiro espírito de cooperação. [86]

- O **Projecto Jornal da Escola**, em que se apela para a participação de todos, criando espaços específicos para as diferentes disciplinas curriculares e turmas poderem divulgar as suas actividades.

- O **Projecto TIC** criou um espaço vocacionado para o desenvolvimento de trabalhos com recurso às tecnologias da informação e da comunicação, com o duplo objectivo de contribuir para a formação básica dos alunos e das alunas e para apoiar as diferentes áreas e disciplinas curriculares.

- O **Projecto Cinescola** oferece aos utentes a possibilidade de contactarem com outras culturas e diferentes realidades, através da projecção de filmes didácticos, seguida de debate.

---

[86] Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro, DR. N.º 47 I, p. 940.

- O **Projecto Educação Patrimonial** procura sensibilizar a comunidade educativa para o valor do património histórico e natural da região.

- O **Projecto Espaço Musical** cultiva o gosto pela música.

- O **Projecto Actividades Funcionais** conduz os alunos e as alunas para actividades de ocupação de tempos livres, que permitam uma melhor socialização.

- O **Projecto de Intervenção** com o CEERIA (Centro Especial de Educação e Recuperação Infantil de Alcobaça) orienta-se no sentido de criar condições propícias à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, evitando situações de insucesso, traduzidas normalmente em retenções e abandono escolar.

- O **Projecto Sala TEACCH** – Trata-se de uma sala de apoio a crianças com características do espectro do autismo e respectivas famílias, que se encontra estruturada de acordo com a metodologia **TEACCH** (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children*). Integram este projecto duas crianças do 6º ano de escolaridade, com características do espectro do autismo, que beneficiam deste espaço, das nove às dezasseis horas e trinta minutos, desenvolvendo várias actividades, com o apoio de uma professora do ensino especial e de duas funcionárias, que asseguram as refeições e algumas actividades de tempos livres. As referidas crianças continuam a frequentar a sala de apoio, durante os períodos de interrupção lectiva (Natal,

Carnaval e Páscoa) a fim de diminuir o *stress* das famílias e manter a rotina a que estão habituadas.

7. Projectos que se Articulam com Outras Instituições e com a Comunidade Educativa [87]

A Escola do Rio Grande tem procurado, ao longo da sua existência, manter-se aberta à Comunidade e promover a interligação com os outras instituições.

Entre os Projectos e Protocolos realizados, salientamos:

- O **Projecto Viva a Integração**, que contempla a cooperação entre a Escola Básica 2+3, a Escola do 1º ciclo e a Câmara Municipal de Alcobaça. Assim, os alunos do 2º ciclo, que revelem dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, poderão frequentar a Escola do 1º ciclo, nas horas livres, enquanto que os alunos do 1º ciclo assistem, na Escola Básica 2+3, a aulas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Educação Física e Educação Moral e Religiosa Católicas. Ainda graças a este projecto, e com o apoio da Câmara Municipal, os Alunos do 1º ciclo podem usufruir do refeitório da Escola Básica 2+3.

[87] "Projecto Educativo da Escola - 2002 / 2005", Fases do Projecto, pp. 34-35.

- O **Protocolo com o Centro Especial de Educação e Recuperação Infantil de Alcobaça** (CEERIA) permite o intercâmbio de alunos, no sentido de dar resposta às suas necessidades educativas especiais, numa perspectiva multidisciplinar. Assim, os alunos e as alunas da Escola do Rio Grande poderão ter acesso às áreas de Formação Profissional do CEERIA, enquanto que os alunos e as alunas do CEERIA serão recebidos na Escola do Rio Grande, que se compromete a proporcionar-lhes a integração em turmas regulares e a frequência de algumas disciplinas.

- Os **Pais e Encarregados de Educação**, através da respectiva Associação, deverão colaborar na vida da Escola, participando na definição das suas linhas orientadoras e no desenvolvimento do Projecto Educativo.

- A **Autarquia** deve contribuir para a disponibilização dos recursos humanos e logísticos necessários à concretização do Projecto Educativo da escola.

- Outras Instituições / Empresas – Numerosos recursos apoiam a vida da Escola do Rio Grande, nomeadamente: as Escolas Secundárias, a Junta de Freguesia, os Bom-

beiros, a Polícia de Segurança Pública, os Serviços de Saúde, o Instituto de Reinserção Social, o Centro de Emprego e algumas Empresas da região.

8. A Escola do Rio Grande: Síntese Conclusiva

Criada em 1968 e após ter ocupado, provisoriamente, diversas instalações, a Escola do Rio Grande foi dotada de edifício próprio, a partir do ano lectivo de 1980/1981, para acolher mais de quatrocentos alunos do 2º ciclo do ensino básico e sessenta e cinco professores.

Em 1992/1993, passou a leccionar o 2º e o 3º ciclos, tendo a população escolar ultrapassado os mil alunos, o que provocou alguns problemas de sobrelotação. Esta situação manteve-se, apesar do número de discentes ter começado a decrescer, gradualmente, a partir de 1996/1997.

Em 2002/2003, estavam matriculados oitocentos e sessenta alunos, o que, segundo uma informação constante do Projecto Educativo da Escola (p.19, §3º) continuava a ser excessivo, atendendo ao número de horas de ocupação lectiva do espaço disponível, pelas trinta e quatro turmas do 2º e do 3º ciclos.

De acordo com o que nos foi dado observar, no que se refere aos recursos materiais, a Escola do Rio Grande está bem equipada, possui espaços cuidados e de aspecto agradável (embora se verifique, de facto, uma ocupação elevada) e, na medida do possível, encontram-se adaptados às necessidades dos alunos.

Com o objectivo de identificar situações potencialmente geradoras de indisciplina, conflitos e/ou violência, para além da observação e descrição dos espaços, habitualmente frequentados pelos alunos, procurámos analisar a constituição de cada uma das vinte e quatro turmas do 2º ciclo, tendo em atenção casos de equilíbrio/desequilíbrio, em relação a cinco factores, nomeadamente: género, idade, local de residência, constituição do agregado familiar e estatuto socioeconómico dos alunos. Em relação a este último factor, tivemos em atenção três aspectos: as habilitações académicas dos pais/encarregados de educação e das mães / encarregadas de educação; a sua situação perante o trabalho e a percentagem de alunos a quem foram atribuídos auxílios económicos directos (Escalão A, ou B) pela Acção Social Escolar.

Os critérios para a formação de turmas foram definidos pelo Conselho Pedagógico, de acordo com a legislação em vigor e o disposto no Regulamento Interno, no Projecto

Educativo e no Projecto Curricular de Escola. Assim, o número de alunos por turma variava entre os dezoito e os vinte e nove, uma vez que as crianças com necessidades educativas especiais se encontravam, geralmente, incluídas em turmas reduzidas, sendo respeitado, sempre que possível, o percurso escolar dos alunos.

Recordando que dos seiscentos e onze alunos matriculados, no 2º ciclo, 55,2% eram do género masculino e 44,8% do género feminino, ao considerarmos a sua distribuição, por género e por turma, identificámos algumas situações de desequilíbrio, que se traduziam num desfasamento maior, ou menor, entre o número de rapazes e o número de raparigas, chegando a diferença a atingir cinco, seis, oito e até nove alunos mais, de um dos géneros, geralmente, o masculino.

Quantos às idades, embora as medidas de tendência central indicassem valores correspondentes ao ano de escolaridade em que os alunos se encontravam (dez anos, para o 5º e onze anos, para o 6º), verificou-se, igualmente, um acentuado desequilíbrio, na maioria das turmas, com a distância entre os valores máximos e mínimos, a atingir quatro, cinco, ou mesmo, seis anos.

Uma análise dos registos biográficos dos alunos e das alunas integrados nas diferentes turmas, permitiu relacionar os referidos desfasamentos com a presença de um número superior de alunos e alunas (maioritariamente do género masculino), com necessidades educativas especiais e/ou com retenção no ano anterior e/ou de etnia cigana, o que também explica o facto de, em média, os rapazes serem mais velhos do que as raparigas, considerando o mesmo ano de escolaridade.

Sendo o concelho de Alcobaça uma região de povoamento disperso e estendendo-se a área de influência da Escola, em 2002/2003, a setenta e nove localidades, o terceiro factor seleccionado, para caracterizar as turmas, foi o local de residência dos alunos, com o objectivo de identificar a existência de elementos isolados, assim como o número e dimensões dos grupos, provenientes da mesma localidade.

Este levantamento pareceu-nos útil, na medida em que o facto de se juntarem, na mesma turma, crianças que, no 1º ciclo, frequentaram escolas diferentes, com regras de comportamento e hábitos de trabalho necessariamente distintos, poderia, de algum modo, influenciar a sua percepção da nova escola, a aceitação de outras regras e, consequentemente, afectar as suas relações com os novos colegas, professores e funcionários.

Da análise efectuada, nesse sentido, concluímos que o número de localidades/ residência dos alunos, nas deferentes turmas do 2º ciclo, variava entre as oito e as dezanove, sendo também bastante elevada a percentagem de alunos isolados: 32,7%, enquanto que o número de grupos de dois, três, ou mais elementos, provenientes da mesma localidade, não era, em geral, muito expressivo.

Dada a existência de acentuados desequilíbrios de género e de idades, entre alunos integrados em algumas turmas, residindo, além disso, muitos deles, em localidades diferentes, optámos por considerar os três factores: género, idade e local de residência, como potenciais geradores de comportamentos indisciplinados, conflituosos, ou violentos.

O quarto factor - características do agregado familiar – é, reconhecidamente, o mais importante para o equilíbrio socioafectivo das crianças, influenciando, de modo decisivo, o seu comportamento, na escola e na sociedade. Tanto quanto nos foi possível apurar, em 85% dos casos, o agregado familiar dos alunos da Escola do Rio Grande era constituído pela designada "família nuclear": aluno, pai e mãe; aluno, pai, mãe e um, dois (ou mais) irmãos, podendo ser considerado, em geral, de dimensões reduzidas, uma vez que 54,1% dos casais tinham apenas um, ou dois filhos. Assim, e numa primeira análise, a situação familiar da grande maioria dos alunos apresentava-se estável e, aparentemente, não constituía factor de risco, no âmbito da presente investigação. De qualquer forma e dada a importância deste factor, optámos por considerá-lo, tendo em conta os 15% de alunos provenientes de famílias desagregadas e os que não souberam (ou não quiseram) responder a esta questão.

Em relação ao quinto e último factor – o estatuto socioeconómico dos alunos – existia, igualmente, uma certa homogeneidade, pelo menos, aparente, na maioria das turmas do 2º ciclo. Assim, quanto ao nível de ensino atingido pelos pais/encarregados de educação e pelas mães/encarregadas de educação, sem considerar os alunos que não souberam (ou não quiseram) responder a esta questão (12,4%), a maioria apenas completara o 1º, ou o 2º ciclo do ensino básico (37,8% e 21,0%, respectivamente), sendo baixa a percentagem dos que frequentaram, com sucesso, a escolaridade superior ao 3º ciclo (14,6%).

Em relação à situação dos pais/encarregados de educação e das mães/encarregadas de educação perante o trabalho (90,4% de respostas), o desemprego era praticamente

inexistente, com uma percentagem de 1,6% para os pais/encarregados de educação e de 2,6% para as mães/encarregadas de educação.

Os pais/encarregados de educação ocupavam-se, essencialmente, em actividades ligadas à construção civil/obras públicas (23,7%), à indústria transformadora (16,9%), ou eram empregados do comércio (11,1%), sendo baixa a percentagem dos indivíduos a trabalhar no Sector Primário (agricultura e agro-pecuária), com 6,6%.

Quanto às mães/encarregadas de educação, ocupavam-se, essencialmente, em actividades do Sector Secundário (26,8%), eram domésticas (18,5%), ou empregadas do comércio (10,2%), sendo, igualmente, bastante reduzida a percentagem das que trabalhavam no Sector Primário, com 3,1%.

Finalmente, a atribuição de auxílios económicos directos a cerca de 20% dos alunos parecia indiciar algumas carências económicas, no agregado familiar de uma percentagem significativa de alunos do 2º ciclo da EB 2+3 do Rio Grande.

O quinto factor será considerado, apenas em situações pontuais, quando e se, reconhecidamente, estiver na origem de comportamentos indisciplinados, conflituosos, ou violentos, por parte dos alunos.

Relativamente aos adultos (professores e funcionários), dado o papel que desempenham (ou devem desempenhar), na dinâmica do estabelecimento de ensino e na criação e desenvolvimento de um clima propício ao bom relacionamento entre todos os seus elementos, considerámos três factores que, à partida, nos pareceram fundamentais, pela experiência de vida e pelo conhecimento da comunidade que conferem, nomeadamente: a situação profissional perante a Escola, a idade e o tempo de serviço, nas actuais funções.

O corpo docente em exercício, no ano lectivo de 2002/2003, apresentava-se bastante estável, com 72,2% de professores do Quadro Definitivo da Escola. As suas idades (média e mediana = 43 anos; moda = 37anos) e o tempo de serviço prestado, até 31 de Agosto de 2002 (média = 16,5 anos; mediana = 16 anos e moda = 11 anos), são factores que revelavam uma experiência profissional considerável.

O pessoal não docente, com mais de 60% de elementos do Quadro da Escola, embora um pouco mais velho (média das idades = 47,5 anos, mediana = 47 anos e moda = 34 e 66 anos), registava menor experiência profissional, se considerarmos o tempo de

serviço, até 31 de Agosto de 2002 (média = 12,5 anos; mediana = 8 anos e moda = 3 anos).

Com os recursos físicos e humanos disponíveis, a Escola do Rio Grande propunha-se concretizar, entre 2002 e 2005, o seu Projecto Educativo, desenvolvido em três fases (diagnóstico, concretização e avaliação), apoiando-se no quadro normativo definido pelo Regulamento Interno.

A análise dos dois documentos referidos permite-nos concluir que a política da Escola segundo os objectivos prioritários definidos, se desenvolvia, essencialmente, com base no conhecimento de si própria e da comunidade educativa, de modo a responder eficazmente às suas necessidades e exigências. Nesse sentido procurava apoiar uma dinâmica de transformação, que contribuísse para a valorização e formação integral dos alunos e das alunas, nos domínios cognitivo, das atitudes e dos valores.

Nesse sentido, os princípios orientadores do Regulamento Interno, implicavam que a Escola assumisse o seu dever de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sua comunidade, promovendo a igualdade de oportunidades de acesso ao sucesso escolar e educativo e à realização pessoal e social, de acordo com os princípios da democracia, garantindo a todos o direito à formação, ao respeito, à segurança, à informação e à participação.

Aos referidos direitos correspondia um conjunto de deveres, nomeadamente, o dever de respeito para com todos os elementos da comunidade escolar, de civismo, de solidariedade, de zelo, de responsabilidade e de participação, sendo da responsabilidade de todos a criação de um bom ambiente de aprendizagem

Assim, a política da Escola orientava-se no sentido da prevenção de situações lesivas da criação de um bom ambiente de trabalho e de convívio, que possibilitasse a todos participar no processo educativo, em condições de segurança, num clima de abertura, respeito mútuo, solidariedade, responsabilidade e harmonia.

Cabia, essencialmente, aos professores e aos funcionários da Escola, entre outras, a tarefa de conhecer e dar a conhecer aos alunos o Regulamento Interno, zelando pelo seu cumprimento; aos encarregados de educação competia acompanhar o processo educativo dos seus educandos, colaborando com a Escola, através dos meios e formas previstas na lei.

Nos casos de incumprimento das normas de conduta e de convivência, por parte dos discentes, estavam previstos os procedimentos consignados no respectivo Estatuto (Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro), salientando-se as "actividades de integração na comunidade educativa", as quais, tendo em conta o perfil dos alunos em causa, procuravam integrá-los na comunidade, através da sua colaboração em tarefas de valorização dos espaços escolares, reparação dos danos materiais causados, ou em outras actividade curriculares, ou de enriquecimento curricular, a definir pelo Conselho de Turma.

Para isso, a Escola oferecia uma gama variada, de actividades, susceptíveis de motivar os alunos, dando especial relevo às atitudes, valores e competências, a par dos conteúdos programáticos, o que poderia contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades, no acesso ao sucesso escolar, minimizando, desse modo, alguns dos factores de conflito decorrentes de situações pessoais, familiares, ou socioeconómicos mais desfavorecidas.

No sentido de contribuir para a dinamização da comunidade educativa, a Escola procurava promover a interligação com várias Escolas de diferentes níveis e graus de ensino, assim com outras entidades e instituições, através da celebração de protocolos, o que permitiu a realização de numerosas actividades, orientadas para a resolução de alguns dos problemas detectados.

Tendo como ponto de partida as características da Escola do Rio Grande, nas vertentes físicas e humanas; os princípios e objectivos enunciados no Projecto Educativo e no Regulamento Interno; os valores subjacentes à sua tradição pedagógica e a natureza das ligações da Escola à comunidade, procurámos saber como, e até que ponto, eles se reflectiam no dia a dia de quantos nela estudam ou trabalham.

Nesse sentido, demos "voz" às pessoas (alunos, professores e pessoal não docente), pedindo-lhes que nos contassem as suas percepções e experiências, de modo a completar e clarificar os dados da nossa própria observação e chegar a uma caracterização do *clima* da escola; à identificação de eventuais dificuldades e das práticas mais correntes para lhes fazer face. Assim procurámos:

1º - Identificar e comparar as percepções dos diferentes "actores" face à ocorrência de conflitos, indisciplina e violência, na sua escola.

2º - Identificar e comparar as práticas dos diferentes "actores", em situação de conflito, indisciplina, ou violência.

3º - Analisar, compreender e comparar a forma como as interacções que se verificam entre os diferentes "actores" influenciam o comportamento dos alunos.

Por fim, tentámos:

4º- Intervir, junto das Comunidades Educativas, em geral – e dos alunos, em particular – no sentido de partilhar experiências e, em conjunto, encontrar estratégias para solucionar eventuais problemas de comportamento lesivos do estabelecimento de um bom *clima* de convívio e de aprendizagem.

9. Gestão de Conflitos e Prevenção da Violência, na Escola do Rio Grande

9.1. Caracterização da Amostra

Os sujeitos do presente *estudo de caso* foram, essencialmente:

- Cento e trinta e três alunos e alunas de cinco turmas do 5º ano, matriculados no ano lectivo de 2002/2003, na EB 2+3 do Rio Grande, situada na sede do concelho.

- O presidente do Conselho Executivo.

- Dez professores e professoras que, à data, faziam parte dos Conselhos de Turma dos alunos e das alunas considerados (incluindo as directoras de turma).

- Dez auxiliares da acção educativa e um elemento do pessoal administrativo.

- Dez alunos e alunas delegados e subdelegadas das turmas.

Pontualmente, colhemos informações junto de outros elementos da Comunidade Educativa que, embora exteriores ao *caso*, contribuíram para o enriquecimento da nossa "base de dados".

Algumas informações relativas ao contexto sócio-familiar dos alunos, não foram utilizadas, por razões deontológicas.

9.1.1. Os Alunos e as Alunas

A caracterização da *amostra* de que fazem parte os alunos e as alunas *sujeitos do estudo de caso*, foi feita tendo em conta as variáveis consideradas no ponto 3.1 do presente capítulo (pp.337-356), nomeadamente: género, idade, constituição do agregado familiar, habilitações académicas dos pais / mães e /ou encarregados de educação, situação dos pais / mães e /ou encarregados de educação perante o trabalho e atribuição de subsídios (Escalão A ou B) pela Acção Social Escolar. O nosso objectivo era avaliar a representatividade da *amostra* face aos dados que obtivemos para os alunos e alunas que constituem o *universo*.

Os dados foram recolhidos a partir das seguintes fontes:

- Registos biográficos dos alunos.

- Boletins de Matrícula e documentos constantes dos dossiers de direcção de turma.

- Respostas ao Bloco I do questionário "Tu e a tua Escola": "Quem És?" (131 respondentes).

- Depoimentos de outros elementos da comunidade educativa.

9.1.1.1. Distribuição dos Alunos, por Género e por Turma

Os cento e trinta e três alunos, que constituíram a *amostra*, representavam cerca de 21,8% do universo dos alunos matriculados no 2º ciclo e 42,2% dos que se encontravam a frequentar o 5º ano.

O Quadro 60 (p.379) mostra a distribuição dos alunos e das alunas da *amostra* pelas diversas turmas. As turmas são identificadas pelas letras A, B, C, D, e E (designações fictícias).

Quadro 60
Distribuição dos alunos, por género e por turma

Turmas / Géneros	A	B	C	D	E	Total	
						N.º	%
Masculino	12	16	16	13	13	70	52,6
Feminino	14	11	10	15	13	63	47,4
Total	26	27	26	28	26	133	100

Se compararmos estes dados com os constantes do Quadro 41 (p.339) verificamos que as percentagens de rapazes e de raparigas no *universo* eram de 53,9% e 46,1%, respectivamente, enquanto que na amostra atingiam valores muito semelhantes (52,6% e 47,4%). Por outro lado, a distribuição dos géneros por turma também não é uniforme, pois enquanto nas turmas A e D, o número de raparigas era ligeiramente superior ao dos rapazes e, na turma E, havia um número igual de rapazes e de raparigas; nas turmas B e C, o número de rapazes era muito superior ao das raparigas.

9.1.1.2. Caracterização dos Alunos, por Idades e por Turma

Quando iniciámos o nosso trabalho de investigação, os alunos e as alunas, que constituíram a *amostra*, tinham idades compreendidas entre os dez e os doze anos, sendo a média 10,2; a mediana 10 e a moda 10. O desvio-padrão era de 0,49 e a variância de 0,24, o que revela um certo equilíbrio, neste aspecto. Quanto ao *universo*, as medidas de tendência central são idênticas às da *amostra* (média 10,2; mediana 10 e moda 10); o

desvio-padrão e a variância (0,98 e 0,96 respectivamente) revelam um pequeno desfasamento, que não se verifica na *amostra*. Isso foi devido ao facto de dois dos alunos mais velhos, de etnia cigana (13 e 14 anos) terem sido, entretanto, transferidos para outras turmas, devido a problemas disciplinares.

Particularizando, o Quadro 61 mostra a distribuição das medidas de tendência central e de dispersão, relativas às idades dos alunos e das alunas, por turma.

Quadro 61
Idades dos alunos, por turma: Medidas de Tendência Central e de Dispersão (*amostra*)

Turmas / **Medidas**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
Média	**10,3**	**10,2**	**10,2**	**10,2**	**10,1**
Mediana	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**
Moda	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**
σ	**0,68**	**0,50**	**0,40**	**0,58**	**0,27**
Variância	**0,47**	**0,25**	**0,16**	**0,34**	**7, 385E-02**
Máximo	**12**	**12**	**11**	**12**	**11**
Mínimo	**10**	**10**	**10**	**10**	**10**
Distância	**2**	**2**	**1**	**2**	**1**

Verificava-se, portanto, um equilíbrio bastante acentuado em relação à idades dos alunos e das alunas que constituíam a *amostra*.

9.1.1.3. Locais de Residência dos Alunos

Dos alunos que constituíram a *amostra*, quarenta e quatro (±33%) residiam na cidade em que se localiza a escola, percentagem idêntica à que foi calculada para o *universo* dos alunos do 5º ano (33%), como verificamos através do Quadro 52 (p. 345).

Dos restantes: cinco (±3,8%) residiam a menos de um quilómetro (*universo*: 4,1%); catorze (±10,5%) entre um e três quilómetros (*universo*:10,5%); trinta e nove (±29,3%) entre três e cinco quilómetros (*universo*: 28,3%) e trinta e um (±23,3%) a mais de cinco quilómetros (*universo*: 24,1%).

Quanto à constituição das turmas, conforme as localidades de residência dos alunos, os Quadros 62 e 63, mostram a distância das localidades donde provinham os alunos, em relação à cidade onde se situa a escola e o número de grupos de alunos provenientes da mesma localidade.

Quadro 62
Constituição das turmas
(Conforme a localidade de residência dos alunos da *amostra*)

Turmas / **Residentes**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**

Na Cidade	**9** (34,7%)	**15** (53,5%)	**5** (19,2%)	**6** (21,4%)	**9** (34,8%)
- de 1Km	**1** (3,8%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**3** (10,7%)	**1** (3,8%)
1 - 3 Km	**2** (7,4%)	**1** (3,6%)	**4** (15,4%)	**5** (17,9%)	**2** (7, 4%)
3 - 5 Km	**11** (40,8%)	**8** (28,6%)	**5** (19,2%)	**6** (21,4%)	**9** (34,8%)
+ de 5Km	**3** (11,5%)	**3** (10,7%)	**12** (46,2%)	**8** (28,6%)	**5** (19,2%)
Sem dados	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)	**0** (0%)
Total	**26** (100%)	**27** (100%)	26 (100%)	28 (100%)	26 (100%)

Quadro 63
Constituição das turmas
(Conforme a localidade de residência dos alunos da *amostra*)

Turmas Grupos p/ Localidades	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
N.º de localidades	**10**	**12**	**17**	**19**	**14**
N.º de alunos isolados	**4**	**9**	**12**	**15**	**11**
N.º de grupos de dois	**3**	**1**	**2**	**2**	**1**
N.º de grupos de três	**1**	**1**	**2**	**0**	**0**
N.º de grupos c / + de três	**2**	**1**	**1**	**2**	**2**

Da observação dos Quadros 62 e 63, podemos extrair as seguintes conclusões:

- À semelhança do que se verificou para o *universo*, uma turma era constituída essencialmente por alunos e alunas residentes na cidade (turma B). Nos outros casos, verificou-se a presença de uma maioria de alunos e alunas provenientes de localidades afastadas entre três e cinco quilómetros (Turma A), ou a mais de cinco quilómetros (turma C). Nas restantes turmas registava-se um certo equilíbrio.

- Se considerarmos as turmas da *amostra*, no seu conjunto, podemos verificar que a maioria dos alunos e das alunas residia na cidade (33 %) ou em localidades distantes de três a cinco quilómetros da cidade (±29,3%) e a mais de cinco quilómetros (23,3%).

- Era relativamente baixa a percentagem dos residentes a menos de um quilómetro (3,8 %) e entre um e três quilómetros (10,5 %).

Considerando, em seguida e mais especificamente, o número de locais de residência dos alunos e das alunas da *amostra*, podemos concluir que, à semelhança do *universo*:

- O número de localidades de residência diferentes variava entre as dez e as dezanove, sendo a média 14,4 (*universo*: 12,8); a mediana 14 (*universo*:12,5) e a moda: várias (*universo*: 8, 12 e 15); registou-se um desvio-padrão de 3,6 (*universo*: 3,4) e uma variância de 13,3 (*universo*:11,4).

- O número mais elevado de localidades de residência diferentes ocorria nas turmas C e D do 5º ano com dezassete e dezanove, respectivamente.

- O número mais baixo de localidades de residência diferentes verificava-se na turma A, com dez localidades.

- No conjunto, o número de alunos isolados, sem outros colegas da mesma localidade, na sua turma, atingia um valor elevado: cinquenta e um (38,4%) (*universo*: 32,4%).

- As turmas onde se encontrava o maior número de alunos isolado eram as turmas C e D do 5º ano.

- As turmas com menor número de alunos isolados eram as turmas A e B do 5º ano.

- O número de grupos de dois, ou mais alunos, residentes na mesma localidade, por turma, era pouco expressivo.

9.1.1.4. Constituição do Agregado Familiar dos Alunos

Dos alunos que constituíam a *amostra*, a maior percentagem (42,9%) correspondia aos que viviam com o pai, a mãe e um irmão (*universo*: 41,2%; 34,6%, para o 5º ano); em segundo lugar, com 19,6%, encontravam-se os agregados familiares constituídos pelo aluno /aluna, o pai, a mãe e mais de dois irmãos / irmãs (*universo*: 15,1%, para o 2º ciclo; 20,3%, para o 5º ano); a percentagem de casos em que os alunos / alunas eram filhos únicos, era relativamente reduzida (12,7%) e semelhante aos resultados encontrados para o *universo* (12,9%) e para o 5º ano (9,8%); a percentagem de alunos que viviam com o pai, a mãe e dois irmãos / irmãs, era de 10,5% (*universo*: 16,2%; 14,6%, para o 5º ano); era reduzida a percentagem dos alunos que viviam só com o pai, ou só com a mãe (4,5%), verificando-se percentagens semelhantes, para o *universo* (5%) e para o 5º ano (8,8%). Outras situações, em que o aluno, ou a aluna, vivia, com familiares (tios, avós, padrastos) devido ao falecimento, ausência ou separação dos pais, representavam 9,8% da *amostra* (*universo*: 2,5%; 5,7%, para o 5º ano). Podemos concluir:

- O agregado familiar da maioria dos alunos e das alunas das turmas que constituíam a *amostra* (85,7%) era composto pela designada "família nuclear": aluno / aluna, pai e mãe; aluno / aluna, pai, mãe e um, ou mais, irmãos e /ou irmãs. Considerando o *universo* dos alunos do 2º ciclo, a percentagem era de 86,2% e de 79,5% para o 5º ano.

- Numa percentagem elevada de casos (42,9%), o número de elementos do agregado familiar dos alunos e das alunas, que constituíram a *amostra*, pode ser considerado reduzido, uma vez que os casais tinham apenas dois filhos e /ou filhas.

- Era igualmente pouco significativa a percentagem de alunos provenientes de famílias desestruturadas (9,8%).

9.1.1.5. Estatuto Social e Económico dos Alunos

Tendo em conta as três variáveis que foram consideradas para caracterizar os alunos do 2º ciclo da EB2+3 do Rio Grande, nomeadamente: as habilitações académicas dos pais / encarregados de educação, a sua situação perante o trabalho e a atribuição de subsídios pelo ASE, procedemos, em seguida, à caracterização da *amostra*.

a) Habilitações Académicas dos Pais e Encarregados de Educação

Com base nas respostas dos alunos e das alunas ao Bloco I do Questionário "Tu e a tua Escola", posteriormente "triangulados" com os dados constantes dos registos biográficos e outros documentos incluídos nos dossiers de direcção de turma, foi possível identificar as seguintes características da *amostra*:

- Quanto às habilitações académicas dos pais e das mães / encarregados de educação, o Quadro 64 (p.383) dá-mos uma perspectiva das características da *amostra* e permite compará-la com o *universo* dos alunos do 2º ciclo, em geral e do 5º ano, em particular.

Quadro 64
Habilitações dos Pais/Mães/Enc. de Educação (Quadro-síntese)

Ano Escolaridade	*Amostra*			*Universo* (2º ciclo)		*Universo* (5º ano)	
	Pai/Enc.educ	Mãe/Enc.educ	**Total 1**	Pai/Enc.educ	Mãe/Enc.educ	Pai/Enc.educ	Mãe/Enc.educ
Nenhum nível	(0,0%)	(0,0%)	(0,0%)	(0,7%)	(0,9%)	(0,3%)	(0, 6%)
1º ciclo	(42,9 %)	(44,4%)	(43,6%)	(43,5%)	(36,0%)	(40,0 %)	(35,9%)
2º ciclo	(18,0%)	(19,6%)	(18,8%)	(17,5%)	(24,6%)	(17,1%)	(25,1%)
3º ciclo	(22,6%)	(15,0%)	(18,8%)	(18,8%)	(10,1%)	(14,3%)	(11,8%)
12º ano	(10,4%)	(13,5%)	(11,9%)	(7,7%)	(10,0%)	(8,6%)	(10,1%)
Curso Médio	(0,8%)	(2,3%)	(1,6%)	(0,9%)	(0,9%)	(0,9%)	(1,6%)
Curso Superior	(3,0%)	(3,8%)	(3,4%)	(4,1%)	(5,4%)	(4,2%)	(5,4%)
Outros Cursos	(0,0%)	(0,0%)	(0,0%)	(0,2%)	(0,2%)	(0,3%)	(0,0%)
Sem dados	(2,3%)	(1,4%)	(1,9%)	(13,9%)	(11%)	(14,3%)	(9,5%)
Total	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)

À semelhança do *universo* dos alunos do 2º ciclo, em geral e do 5º ano, em particular, a maioria dos pais e das mães / encarregados de educação dos alunos e das alunas que constituíam a *amostra* tinham como habilitações literárias o 1º ciclo do ensino básico (43,5% para a *amostra*; 39,8 % para o *universo* dos alunos do 2º ciclo e 34,9%, para o 5º ano) sendo muito reduzidas as percentagens dos que tinham cursos médios ou superiores (*amostra*:1,5% e 3,4%, respectivamente; 0,9% e 4,7%, para o *universo* dos alunos do 2º ciclo; 1,2% e 4,8%, para o 5º ano).

- Os alunos que não responderam a esta questão (1,9%) foi porque viviam só com o pai, ou só com a mãe, em virtude de falecimento, ou ausência definitiva, de um dos progenitores.

b) Situação dos Pais e Encarregados de Educação Perante o Trabalho

Em relação à *amostra*, as categorias encontradas para os pais / encarregados de educação, foram as seguintes:

- Agricultor / Suinicultor
- Bancário
- Camionista / Motorista
- Empregado do Comércio
- Empregado da Construção Civil
- Empregado fabril
- Empregado da Restauração
- Empresário / Trabalhador por conta própria
- Funcionário público
- Mecânico
- Professor
- Profissão liberal
- Reformado
- Desempregado

As categorias encontradas para as mães / encarregadas de educação dos alunos e das alunas, foram as seguintes:

- Agricultora / Suinicultora
- Bancária
- Doméstica
- Empregada do Comércio
- Empregada doméstica
- Empregada de escritório
- Empregada fabril
- Empregada da Restauração
- Empresária / Trabalhadora por conta própria

- Funcionária pública
- Professora / Educadora
- Profissão liberal
- Desempregada

Os pais / encarregados de educação dos alunos das turmas que constituíam a *amostra* eram, essencialmente, empregados da construção civil (36,7%) e empregados fabris (18,0 %); quanto às maioria das mães / encarregadas de educação eram empregadas fabris (34,6 %) e domésticas (29,3 %). As percentagens de desemprego eram muito reduzidas (0,75%, para os pais / encarregados de educação e 2,3%, para as mães / encarregadas de educação). Comparando estes dados com os que obtivemos para o *universo* dos alunos do 2º ciclo, em geral e para o 5º ano, em particular, encontramos resultados semelhantes (*vide* Quadro 59, p. 354).

c) Atribuição de Subsídios

Relativamente à atribuição de subsídios (Escalões A e B) verificámos que 19,6% dos alunos das turmas que constituíam a *amostra* foram subsidiados, percentagem idêntica à encontrada para o *universo* dos alunos do 2º ciclo (19,9%). Em ambos os casos, o número de alunos subsidiados com o Escalão A era muito superior àqueles a quem havia sido atribuído o Escalão B, o que sugere a existência de carências económicas, no agregado familiar de uma percentagem apreciável de alunos que constituíam a *amostra*.

Em suma: Se compararmos os dados relativos aos cento e trinta e um alunos e alunas, que responderam ao questionário, considerando as cinco variáveis: género, idade, constituição do agregado familiar, habilitações académicas dos pais / mães e /ou encarregados de educação, situação dos pais / mães e /ou encarregados de educação perante o trabalho e a atribuição de subsídios pela Acção Social Escolar, encontramos uma acentuada semelhança com o *universo* dos alunos matriculados no 2º ciclo, pelo que a *amostra* pode ser considerada *representativa*.

Com o objectivo de enriquecer a caracterização da *amostra* e, eventualmente, identificar situações problemáticas, procurámos saber como os alunos e as alunas costumavam ocupar o seu tempo, fora da escola.

9.1.1.6. Ocupação dos tempos livres

Através das respostas ao Bloco I do Questionário "Tu e a Tua Escola", foi possível conhecer o modo como os alunos e as alunas ocupavam os seus tempos livres. Os Quadros 65 e 66 mostram as principais actividades referidas pelos cento e trinta e um rapazes e raparigas, que responderam ao questionário. Apresentámos, apenas, uma distinção por género, uma vez que não se verificaram diferenças significativas em relação às idades, que são muito próximas.

Quadro 65
Ocupação dos tempos livres (género masculino)

Turmas	Ler	Ver TV	Jogar computador	Brincar em casa acompanhado	Brincar em na rua acompanhado	Brincar sozinho	Praticar desporto	Não fazer nada	Outras ocupações
5º A	7	8	4	7	4	5	5	-	9
5º B	7	11	6	10	11	6	6	-	7
5º C	2	4	4	1	1	2	2	-	2
5º D	6	15	6	9	9	5	5	-	9
5º E	9	14	7	7	11	4	4	-	3
Total	31 46,3%	52 77,5 %	27 40,3 %	34 50,8 %	36 53,7%	22 32,8 %	22 32,8 %	0 0,0 %	30 44,8 %

A observação do Quadro 65 revela que os rapazes, que constituíam a *amostra*, ocupavam os seus tempos livre essencialmente e por ordem de frequência: a ver televisão (77,5 %) e a brincar na rua, ou em casa, com os amigos (53,7% e 50,8%, respectivamente). Uma percentagem apreciável (46,3%) parecia ter hábitos de leitura, seguida, de perto pelos jogos de computador (40,3%). Menos frequente era a prática do desporto, que obteve os mesmos resultados que "brincar sozinho" (32,8%). Os desportos mais referidos foram, por ordem de frequência: o futebol, com 60,9 % de respostas e o basquetebol, com 32,6%. Uma percentagem mais reduzida praticava natação (10, 9%) e hóquei (8,7%). Outras ocupações dos alunos eram: frequentar a catequese (54,8%), ajudar os pais (25,8%), andar de bicicleta (16,1%) aprender música (9,7%), ir aos ensaios do Rancho (6,5%), frequentar aulas de inglês (6,5%), andar de *skate* e passear o cão, ambas com 3,2% de respostas. Quanto às raparigas, os resultados foram os que constam do Quadro 66.

Quadro 66
Ocupação dos tempos livres (género feminino)

Turmas	Ler	Ver TV	Jogar computador	Brincar em casa acompanhado	Brincar em na rua acompanhado	Brincar sozinho	Praticar desporto	Não fazer nada	Outras ocupações
5º A	10	10	5	4	7	3	7	-	9
5º B	10	16	10	10	7	7	3	-	13
5º C	3	7	2	2	3	-	7	-	5
5º D	7	11	4	7	8	3	-	-	5
5º E	11	12	6	8	5	1	10	-	3

Total	41 64,1 %	56 87,5 %	27 42,9 %	31 48,4 %	30 46,9 %	14 21,9 %	27 42,2 %	0 0,0 %	35 54,7 %

A observação do Quadro 65 revela que as raparigas ocupavam os seus tempos livres essencialmente e por ordem de frequência: a ver televisão (87,5 %), a ler (64,1%) e a brincar em casa, com os amigos (48,4%). Uma percentagem elevada brincava na rua com os amigos (45,9%) e apreciava os jogos de computador (42,9%), assim como a prática do desporto, que obteve resultados muito superiores aos dos rapazes. Menos frequente era "brincar sozinha", com 21,9 % de respostas. Os desportos mais referidos foram, por ordem de frequência: o basquetebol, com 30% e o voleibol, com 16,7%. Uma percentagem mais reduzida praticava natação e ténis (13,3%); xadrez (6,7%) e equitação (3,3%). Outras ocupações das alunas eram: frequentar a catequese (54,7%), ajudar os pais (15,8 %), aprender música (13,3%), andar de bicicleta (6,7%) e frequentar aulas de inglês (3,3 %).

Em suma: Tanto os rapazes como as raparigas ocupavam os seus tempos livres do mesmo modo, com actividades muito semelhantes, variando apenas, em termos percentuais, o grau de adesão de cada género a essas actividades. "Ver televisão", porém, aparecia como a primeira opção para ambos os géneros e a uma grande distância de qualquer das outras.

Todos os respondentes ocupavam os seus tempos livres com, pelo menos, uma actividade, sendo elevada a percentagem dos que desenvolviam mais do que uma actividade (três ou mais). Para além da sobrecarga de actividades, a que a maior parte dos alunos e das alunas estavam sujeitos, o que certamente lhes acarretaria sérias dificuldades em dar cumprimento às tarefas escolares, não detectámos qualquer situação de risco susceptível de causar problemas sérios ao normal desenvolvimento das crianças, ou de perturbar a relação entre pares, ou com os adultos.

Tendo em conta as elevadas percentagens de alunos e de alunas que ocupavam parte dos seus tempos livres a ver televisão, procurámos saber o tipo de programas mais apreciados e vistos pelos rapazes e pelas raparigas, com o objectivo de determinar até que ponto estariam expostos à violência televisiva.

O Quadro 67 mostra, por ordem alfabética, os programas televisivos referidas pelos cento e trinta e um rapazes e pelas raparigas, que responderam ao questionário. Todos

os respondentes indicaram três dos seus programas preferidos, conforme lhes fora solicitado.

Quadro 67
Programas da TV preferidos (M+F)

Programas	Géneros		Total
	Masculino	Feminino	
Comédias / programas cómicos	21	22	43
Concursos	6	8	14
Desenhos animados (Disney)	40	51	91
Desenhos animados (japoneses)	16	3	19
Desporto (jogos de futebol)	33	1	34
Filmes de acção / aventura	23	16	39
Filmes de terror	14	7	21
Filmes românticos	1	1	2
Programas de Informação	14	16	30
Programas Musicais (Top +)	0	1	1
Novelas	29	57	86
Series juvenis	4	9	13
Total	201	192	393

Os programas preferidos pelos rapazes eram, por ordem do número de referências: desenhos animados da Disney (40 referências); os jogos de futebol (33 referências) e as novelas (29 referências) seguidas, de muito perto, pelos filmes de acção e aventura e pelas comédias e programas cómicos (23 e 21 referências, respectivamente). Os programas menos apreciados pela generalidade dos rapazes eram: os programas musicais (0 referências); os filmes românticos (1 referência) e as séries juvenis (4 referências).

Quanto às raparigas, os seus programas preferidos eram por ordem do número de referências: as novelas (57 referências); desenhos animados da Disney (51 referências) comédias e programas cómicos (22 referências) seguidas, de perto, pelos filmes de acção e aventura e pelos programas de informação (16 referências para ambos). Os programas menos apreciados pela generalidade das raparigas eram: os jogos de futebol, os programas musicais e os filmes românticos (1 referência para cada um deles).

Os concursos, os filmes românticos, os programas musicais e as séries juvenis eram pouco apreciadas, quer pelos rapazes, quer pelas raparigas. Por outro lado, os desenhos

animados da Disney e as novelas foram os dois programas mais referidos, considerando os dois géneros, em conjunto.

Atendendo ao tipo de programas escolhidos, os rapazes pareciam mais expostos à violência televisiva do que as raparigas. Os desenhos animados japoneses (referidos por dezasseis rapazes e apenas uma rapariga) e os filmes de terror (referidos por catorze rapazes e sete raparigas) eram, na nossa opinião, os que representavam um maior risco, embora os filmes de acção e aventura, vistos por vinte e três rapazes e dezasseis raparigas, apresentem frequentemente situações de extrema violência.

Em suma: Numa primeira análise, as características da *amostra* não parecem revelar situações susceptíveis de conduzir a generalidade dos alunos e das alunas a comportamentos disruptivos, ou violentos, na escola. No entanto, decidimos considerar (e aprofundar posteriormente, através do questionário, das entrevistas e da observação) os efeitos de cinco factores, nomeadamente:

- A constituição heterogénea de algumas turmas (o desfasamento entre o número de rapazes e de raparigas; alunos provenientes de numerosas localidades, muitos deles isolados).

- A presença em todas as turmas de alunos cujos agregados familiares se encontravam desestruturados devido ao falecimento, ausência, ou separação de um dos progenitores, ou de ambos.

- A aparente situação económica difícil de uma percentagem apreciável de famílias.

- O excesso de actividades exteriores à escola em que muitos dos alunos e alunas se encontravam envolvidos.

- A exposição a alguma violência televisiva, sobretudo no caso dos rapazes.

Caracterizámos, em seguida, os professores e as professoras pertencentes aos conselhos das turmas que constituíram a *amostra* e que aceitaram participar na investigação.

Aos docentes foram atribuídos nomes fictícios, embora respeitando o sexo e tivemos em consideração, além do género, factores como a idade, a categoria profissional (Quadro Definitivo, Quadro de Zona Pedagógica ou contratação) e o tempo de serviço docente, prestado até 31 de Agosto de 2002.

9.1.2. Os Professores dos Conselhos de Turma

9.1.2.1. Constituição dos Conselhos de Turma

O Quadro 68 apresenta os elementos dos conselhos de turma que constituem a *amostra*.

Quadro 68
Constituição dos Conselhos de Turma (*amostra*)

Ano/Turma Disciplinas	5º A	5º B	5º C	5º D	5º E
Língua Portuguesa	Rita	Patrícia	Helena	Luísa	Luísa
Hist. e Geog. de Portugal	Renato	Joana	Vanda	Renato	Lina
Inglês	Vitor	Vitor	Mariana	Lena	Vitor
Matemática	João	Leonor	Leonor	Joana	Vanessa
Ciências da Natureza	Maria	Maria	Manuela	Vanessa	Joana
Educação Musical	Ema	Lara	Ema	Samuel	Lara
Educ. Visual e Tecnológica	Pedro / Alda	Paula /Carla	Paula /Teresa	Pedro / Alda	Rui / Marta
Educação Física	Vera	António	António	Élia	Filipe
Ed. Moral Religiosa Católica	Filipa	Filipa	Guida	Guida	Guida
Directora de Turma	Rita	Leonor	Ema	Luísa	Vanessa

Os cinco conselhos de turma dos alunos que constituíram a *amostra*, eram formados, no seu conjunto, por trinta e três professores: oito (24,2%) do género masculino e vinte e cinco (75,8%) do género feminino (*universo*: 27,8 % para o género masculino e 72,2% para o género feminino) com idades compreendidas entre os vinte e três e os cinquenta e sete anos, sendo a média 41,5; a mediana 42 e a moda 37; o desvio-padrão era 9,2 e a variância 85,1 (*universo*: média e a mediana 43 anos; moda 37;desvio-padrão 10,34 e variância 106,97).

A maioria dos docentes (68%) pertencia ao Quadro da Escola; 18% estavam integrados no Quadro de Zona Pedagógica e 14% eram contratados (*universo*: Quadro Definitivo da Escola 72,2%; Quadro de Zona Pedagógica 17,8% e 10% contratados).

Particularizando, o Quadro 69 (p.390) mostra a distribuição das medidas de tendência central e de dispersão, relativas às idades dos professores e das professoras pertencentes a cada um dos conselhos das turmas que constituíam a *amostra*.

Quadro 69
Idade dos Professores dos Conselhos de Turma M T C e de Dispersão

Turmas **Medidas**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
Média	**43,9**	**43,1**	**40,4**	**45,5**	**38,5**
Mediana	**45,5**	**45**	**40**	**44,5**	**38**
Moda	**50**	**57**	**30**	**Várias**	**várias**
σ	**7,4**	**10,6**	**10,3**	**10,3**	**9,3**
Variância	**56,1**	**113,2**	**107,1**	**106,7**	**87**
Máximo	**31**	**57**	**57**	**57**	**50**
Mínimo	**52**	**27**	**29**	**23**	**23**
Distância	**23**	**30**	**28**	**34**	**27**

A observação do Quadro 69 revela que os conselhos de turma eram constituídos essencialmente por professores e professoras de "meia idade", situando-se as médias entre os 38,5 anos (5º E) e os 45,5 anos (5º D). Observou-se, no entanto, uma dispersão elevada, com o valor mínimo 23 anos e o máximo 57 anos e uma variância mínima de 56,1 (5º A) e máxima de 113,2 (5º B).

Considerando o tempo de serviço docente prestado até 31 de Agosto de 2002, por todos os professores e professoras das cinco turmas, as medidas de tendência central e de dispersão foram as seguintes: média 15,1 anos; mediana 11,5 e moda 11; o desvio-padrão ± 9,7 e a variância 93,6 (*universo*: média 16,7 anos; mediana 16 e moda 11; o desvio-padrão ± 10,39 e a variância108,0). À semelhança do *universo* do corpo docente da Escola do Rio Grande, a generalidade dos professores e das professoras que constituíram a *amostra*, possuía uma considerável experiência profissional.

Particularizando: o Quadro 70 (p.391) mostra a distribuição das medidas de tendência central e de dispersão, relativas ao tempo de serviço docente dos professores e das professoras pertencentes a cada um dos conselhos das turmas que constituíam a *amostra*.

Quadro 70
Tempo de Serviço dos Professores dos Conselhos de Turma M T C e de Dispersão

Turmas / Medidas	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
Média	**16,9**	**15,3**	**13,3**	**18,0**	**12,1**
Mediana	**17,5**	**14,5**	**11**	**17**	**11**
Moda	**várias**	**5**	**5**	**11**	**várias**
σ	**9,2**	**10,8**	**8,4**	**10,5**	**9,8**
Variância	**85,8**	**117,3**	**71,3**	**110,7**	**79,2**
Máximo	**29**	**31**	**27**	**33**	**27**
Mínimo	**5**	**2**	**5**	**0**	**0**
Distância	**24**	**29**	**22**	**33**	**27**

A observação do Quadro 70 revela que os conselhos de turma eram constituídos essencialmente por professores e professoras com uma considerável experiência profissional, situando-se as médias entre os 12 anos (5º E) e os 18 anos (5º D) e as medianas entre os 11 anos (5º C e 5º E) e os 17,5 anos (5º A). Observou-se, no entanto, uma dispersão elevada, com o valor mínimo 0 anos e o máximo 33 anos e uma variância mínima de 71,3 (5º C) e máxima de 117,3 (5º B).

Tendo em consideração as variáveis género, idade, categoria profissional e tempo de serviço docente, a *amostra* apresenta valores muito aproximados dos que foram encon-

trados para o *universo* dos professores e das professoras do 2º ciclo, pelo que a pode ser considerada *representativa*.

No entanto, a análise turma a turma revelou alguns desfasamentos, pois a par de docentes de "meia idade" e com uma considerável experiência profissional, havia outros muito jovens, com pouca ou nenhuma experiência. Até que ponto esses factores influenciavam o comportamento dos alunos? Os professores mais jovens e inexperientes sentiam maiores dificuldades em "controlar" as turmas? Nos casos em que a directora de turma era jovem e pouco experiente, aumentavam os comportamentos disruptivos, nas aulas e fora delas? Procurámos responder a estas questões através das respostas dos ao questionário "Tu e a tua Escola" e entrevistas aos alunos, professores e auxiliares, como veremos no ponto 9.3 do presente capítulo.

Por fim, procurámos caracterizar as dez auxiliares da acção educativa (41,7%) que aceitaram participar nesta investigação. Às auxiliares foram atribuídos nomes fictícios e tivemos em consideração, além do género, factores como a idade, a categoria profissional (efectivas ou contratadas) e o tempo de serviço prestado, até 31 de Agosto de 2002.

9.1.3. O Pessoal Não Docente

O Quadro 71 apresenta características das auxiliares que constituíram a *amostra*.

Quadro 71

N.º	Nome	Género	Idade	Categoria	T. Serviço
AAE 1	Fernanda	Feminino	51	Efectiva	29 anos
AAE 2	Deolinda	Feminino	37	Efectiva	12 anos
AAE 3	Filomena	Feminino	44	Contratada	3 anos
AAE 4	Regina	Feminino	34	Efectiva	8 anos
AAE 5	Catarina	Feminino	51	Contratada	4 anos
AAE 6	Susana	Feminino	60	Efectiva	22 anos
AAE 7	Clara	Feminino	46	Contratada	2 anos
AAE 8	Zita	Feminino	50	Efectiva	17 anos
AAE 9	Elisabete	Feminino	52	Contratada	3 anos
AAE 10	Armanda	Feminino	35	Contratada	2 anos

As auxiliares da acção educativa que constituíam a *amostra* eram todas do género feminino (*universo*: género masculino 17,1% e género feminino 82,9%) e tinham idades compreendidas entre os 34 e os 60 anos, situando-se a média nos 46 anos e a mediana nos 48; a moda era 51; o desvio-padrão era ± 8,4 e a variância 72,0 (*universo*: média 47,5; mediana 47; a moda apresentava múltiplos valores, sendo o mais baixo 34 e o

mais elevado 66; desvio-padrão era ± 9,94 e a variância 98,89). Verificou-se, portanto, uma dispersão elevada em relação ao factor "idade". Relativamente à categoria profissional, 50% das auxiliares eram efectivas e 50% contratadas.

Quanto ao tempo de serviço, observou-se igualmente uma dispersão elevada, com o valor mínimo de 2 anos e o máximo de 29 anos. Neste aspecto, a média era de 10,2 anos, a mediana 6 e a moda 2 e 3 anos; o desvio-padrão registou ± 9,5 e a variância 91,5 (*universo*: média 12,3 anos; mediana 8 e moda 3; o desvio-padrão registou ± 10,36 e a variância 107,40). Apesar de não ter sido possível conseguir a participação de nenhum elemento do sexo masculino, os valores obtidos permitem-nos considerar a *amostra representativa*, no que respeita aos auxiliares da acção educativa.

Podemos, além disso, concluir que, à semelhança do que acontecia com os docentes, algumas auxiliares da acção educativa possuíam uma experiência profissional considerável, enquanto que outras eram pouco experientes.

Por outro lado, se compararmos os valores das medidas de tendência central, no que respeita às idades e ao tempo de serviço, dos professores e das auxiliares concluímos que embora estas fossem mais velhas (auxiliares: média 46 anos; mediana 48 e moda 51; docentes: média 41,5 anos; mediana 42 e moda 37) tinham menos experiência profissional, medida em anos de serviço (auxiliares: média 10,2 anos; mediana 6 e a moda 2 e 3; docentes: média 15,1 anos; mediana 11,5 e moda 11).

Os dados referentes aos docentes e às auxiliares da acção educativa foram obtidos a partir dos respectivos registos biográficos, disponibilizados pelos Serviços Administrativos.

Em suma: Para realizarmos o nosso *estudo de caso*, no que respeita à Escola do Rio Grande contámos com uma *amostra representativa* constituída por:

- Centro e trinta e três alunos e alunas de cinco turmas do quinto ano (21,8% do *universo* dos alunos do 2º ciclo e 47,4% dos alunos do 5º ano) com idades compreendidas entre os dez e os doze anos.

- Trinta e um docentes dos conselhos de turma considerados (34,4% do *universo* dos professores do 2º ciclo), com idades compreendidas entre os vinte e três e os cinquenta e sete anos e tempo de serviço docente, entre os zero e os trinta e três anos.

- Dez auxiliares da acção educativa (41,7% do *universo*), todas do género feminino, com idades compreendidas entre os trinta e quatro e os sessenta anos e tempo de serviço entre os dois e os vinte e nove anos.

Em relação aos alunos e às alunas, caracterizámos a *amostra* em função das respostas ao Bloco I do questionário "Tu e a Tua Escola"; boletins de matrícula; registos biográficos; outros documentos constantes dos dossiers de direcção de turma e o testemunho de elementos da comunidade educativa.

Procurámos sobretudo identificar alguns indicadores de conflito, indisciplina e violência, com base na análise de cinco variáveis, nomeadamente: a formação das turmas tendo em conta o género, as idades e os locais de residência dos alunos; a constituição do agregado familiar; as habilitações académicas dos pais / mães e /ou encarregados de educação; a situação dos pais / mães e /ou encarregados de educação perante o trabalho e a atribuição de subsídios (Escalão A ou B) pela Acção Social Escolar.

Verificámos que, no que respeita a constituição das turmas, existia uma certa heterogeneidade quanto à distribuição dos alunos por turma, em função do género e das localidades de residência, factores que considerámos como potencialmente geradores de conflitos e de comportamentos disruptivos, susceptíveis de conduzir a episódios de violência. Quanto aos agregados familiares, eram na maior parte dos casos, constituídos pela designada família nuclear: aluno, pai, mãe e um ou mais irmãos ou irmãs; era muito reduzida a percentagem de alunos oriundos de famílias desestruturadas, vivendo apenas com um dos progenitores, ou com outros membros da família, na ausência do pai e da mãe (9,8%). As habilitações literárias dos pais /mães / encarregados de educação eram, na generalidade baixas (62,4% possuíam apenas o 1º ou 2º ciclos do ensino básico). O seu estatuto social era igualmente baixo: 54,7% dos pais eram empregados da construção civil, ou empregados fabris; quanto às mães, 63,9% eram empregadas fabris, ou domésticas. Daí, uma percentagem considerável de alunos subsidiados. Optámos por considerar algumas destas características dos agregados familiares (desestruturação, estatuto social e carências económicas) como factores a ter em conta no nosso estudo sobre indisciplina e violência na escola. Por fim, procurámos determinar o grau de exposição dos alunos e das alunas à violência, através do modo como ocupam os tempos livres. Verificámos, por um lado, que as crianças (sobretudo os rapazes) estão expostas à violência televisiva, através dos programas a que assistem mais frequentemente; por

outro lado, o número exagerado de actividades que desenvolvem, fora da escola, poderão causar-lhes dificuldades no cumprimento das tarefas escolares, contribuindo para a desmotivação e desinteresse e, consequentemente, para a ocorrência de comportamentos indisciplinados, conflitos e, eventualmente, episódios de violência.

Quanto aos adultos, professores e auxiliares da acção educativa, verificámos que existia alguma heterogeneidade no que se refere às idades e experiência profissional (tempo de serviço). Optámos, então, por considerar a juventude e a reduzida, ou nula, experiência profissional, como possíveis factores de indisciplina, conflitos e violência entre os alunos.

Para respondermos às questões de partida e também a outras que se foram colocando, à medida que avançávamos no nosso *estudo de caso*, procurámos saber, através do testemunho dos próprios *actores*, o que pensavam do *clima* da sua escola e como enfrentavam eventuais situações de indisciplina, de conflito e de violência.

Assim, com base em entrevistas aos alunos, professores e funcionários, procurámos chegar a uma definição / descrição dos conceitos de *conflito*, *indisciplina* e *violência*, a fim de estabelecermos uma linguagem comum e mutuamente compreensível.

9.2. Os Conceitos do ponto de vista dos *Actores*

Neste ponto, utilizámos as entrevistas semi-directivas como meio de recolha de informações. Entrevistámos:

- Dez alunos delegados e subdelegados das turmas que constituíam a *amostra* (seis rapazes e quatro raparigas).
- Seis professoras e quatro professores, com idades compreendidas entre os vinte e nove e os cinquenta e dois anos e tempo de serviço entre os cinco e os vinte sete anos; sete pertencentes ao Quadro da Escola e três ao Quadro de Zona Pedagógica.
- Dez auxiliares da acção educativa, todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os trinta e quatro e os sessenta anos, com tempo de serviço entre os dois e os vinte e nove anos; cinco efectivas e cinco contratadas.

9.2.1. O Conceito de Conflito

a) Os Alunos

Inquiridos sobre *se sabiam o que é um conflito*, os alunos e as alunas apresentaram definições muito semelhantes, que podem ser sintetizadas do seguinte modo: *conflito é*

uma briga provocada por falta de entendimento, desacordo, entre pessoas, quando se verifica:

- Desrespeito pelos direitos dos outros (7 indicadores).
- Desrespeito pelas regras (4 indicadores).
- Prejuízo para terceiros (2 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com os alunos e as alunas:

> " Conflito é quando duas pessoas andam à briga... por exemplo... eles estão a jogar... e um perde, mas não quer perder e briga com o outro rapaz, que ganhou... Acho que isso é um conflito..."
>
> **David**, 10 anos, subdelegado do 5º D.
>
> "É as pessoas brigarem umas com as outras... porque não têm respeito nenhum... As pessoas zangam-se porque os da outra turma ganharam o jogo... e há rapazes que passam à frente nas filas do refeitório... e, depois, insultam-se e, às vezes, andam à pancada e aleijam-se e vão para o hospital.
>
> **Gaby**, 10 anos, delegada do 5º D.

b) Os Professores

Colocada a mesma questão aos professores, estes deram respostas semelhantes às dos alunos, que julgamos poder sintetizar do seguinte modo: *conflito é uma briga / confronto que se verifica em consequência de*:

- Uma incompatibilidade de opiniões, interesses, comportamentos (11 indicadores).
- Uma incapacidade para o diálogo (3 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com os professores e as professoras:

> "Conflito?... Essa é difícil... pode ser tanta coisa... Acho que é uma briga em que eles se envolvem, quando os interesses de um colidem com os interesses de outro... quando estão em desacordo, relativamente a qualquer coisa... Eles têm opiniões divergentes e cada um quer fazer valer a sua vontade... Não são capazes de ouvir as razões dos outros e, depois, passam logo aos insultos e depois ao confronto físico".
>
> **Helena**, 48 anos, Quadro de Escola, 27 anos de serviço.
>
> "Entre os alunos, um conflito é uma situação de confronto verbal, ou físico, em consequência de um desacordo... de uma incompatibilidade qualquer, que eles não sabem resolver de outra maneira".
>
> **António**, 29 anos, Quadro de Zona, 5 anos de serviço.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

As auxiliares da acção educativa, por sua vez, apresentaram definições semelhantes às anteriores, que sintetizámos do seguinte modo: *conflitos são brigas, desavenças, zangas provocadas por um desentendimento, desacordo, entre os alunos, que conduzem frequentemente a actos de violência verbal e física, quando se verifica*:

- Desrespeito pelos direitos dos outros (2 indicadores).
- Desrespeito pelas regras de convivência; indisciplina (2 indicadores).

- Intolerância (2 indicadores).
- Egotismo (2 indicadores).
- Incapacidade para o diálogo (2 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com as auxiliares da acção educativa:

> **"**São as brigas... desavenças que eles têm, porque só pensam neles próprios, não têm em conta os outros... porque não se respeitam uns aos outros e não respeitam as regras de convivência na escola... não têm disciplina".
> **Deolinda**, 37 anos, efectiva, com 12 anos de serviço.
>
> "É uma zanga que, às vezes, provoca agressões verbais e físicas, porque eles não sabem conversar para tentarem resolver os problemas... começam logo a chamar nomes e, depois, agridem-se fisicamente... quase sempre".
> **Catarina**, 51 anos, contratada, com 4 anos de serviço.
>
> "É uma situação em que surge um desentendimento qualquer entre eles... às vezes, é um mal-entendido, mas é o suficiente para provocar uma briga, porque eles não conversam... começam logo a insultar-se e, depois, à pancada".
> **Filomena**, 44 anos, contratada, com 3 anos de serviço.

Em suma: Todos os entrevistados pareciam estar de acordo quanto à natureza do *conflito*, ao defini-lo de uma forma negativa, *como um confronto entre duas, ou mais pessoas* (neste caso, os alunos e as alunas) *que decorre de uma incompatibilidade de opiniões, interesses, comportamentos e que pode tornar-se violento, em determinadas circunstâncias, nomeadamente quando se verifica: desrespeito pelos direitos dos outros e pelas regras de convivência* (15 indicadores), *intolerância* (2 indicadores), *egotismo* (2 indicadores) *e incapacidade para o diálogo* (5 indicadores).

Dos entrevistados, só os alunos pareciam sensíveis às consequências físicas dos confrontos violentos resultantes de conflitos, ao referirem que os envolvidos, *às vezes, andam à pancada, aleijam-se e vão para o hospital*; uma das auxiliares associou a ocorrência de conflitos à *indisciplina* entendida como desrespeito pelas regras.

9.2.2. O Conceito de Indisciplina

Ainda com base nas entrevistas aos alunos, professores e auxiliares, tentámos chegar a uma definição de *indisciplina*, tanto quanto possível, representativa das percepções dos diferentes *actores*.

a) Os Alunos

Inquiridos sobre o que era *para eles um comportamento indisciplinado*, os alunos e as alunas referiram diversas situações, muito concretas, em que, na sua opinião, ocorrem comportamentos indisciplinados, que incluímos nas três categorias propostas por **Amado** (2001:41-54) **Amado & Freire** (2002), nomeadamente:

- Incumprimento das regras da escola/aula, em que incluímos três subcategorias: Subsistema normativo: não cumprir as regras da aula; fazer muito barulho, gritar, rir, falar alto na aula; intervir sem ser a sua vez; falarem todos ao mesmo tempo; levantar-se do lugar sem licença (28 indicadores). Subsistema produtivo: não fazer os trabalhos de casa; não realizar as tarefas indicadas pelo professor; brincar na aula; não estar com atenção (24 indicadores). Subsistema axiológico: dizer asneiras na aula (2 indicadores).

- Comportamentos perturbadores da relação entre pares, em que incluímos duas subcategorias: Falta de respeito: gozar com os colegas; não respeitar os colegas; distrair os colegas; não deixar as outras pessoas estar com atenção; discutir com o colega do lado (17 indicadores). *Bullying*: exigir dinheiro para deixar os colegas ouvirem a aula (1 indicador).

- Comportamentos perturbadores das relações aluno / adulto (professores e funcionários) em que incluímos três subcategorias: Falta de respeito: gozar com os professores; não ter respeito pelos professores; dizer palavrões à frente do professor (18 indicadores). Desobediência: não obedecer às ordens dos professores e dos funcionários (5 indicadores). Agressões verbais: responder mal aos professores, quando os mandam calar; dizer palavrões à frente do professor (2 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com os alunos e as alunas:

> "É quando as pessoas fazem muito barulho, na aula... e não estão com atenção ao que os "setores" dizem ... e gozam com os "setores"... não têm respeito nenhum... e não deixam as outras pessoas estar com atenção".
> **Carina**, 10 anos, delegada do 5º B
>
> "É não cumprir as regras da aula... falar alto... rir... gozar com os colegas e com os professores... não respeitar os professores nem os colegas... estar distraído e distrair os colegas... não obedecer às ordens dos professores e dos funcionários".
> **Carla**, 10 anos, delegada do 5º E
>
> "É gozar com os "setores"... e com os funcionários... e também com os colegas. É dizer asneiras na sala de aula... não fazer os trabalhos de casa..."
> **David**, 10 anos, subdelegado do 5º D
>
> "É falar alto e fazer muito barulho, na aula... Alguns alunos gozam com os professores e respondem mal aos professores, quando eles os mandam calar... e não deixam os outros estar com atenção... Há um colega a que eu tenho que pagar, para ele ficar calado, porque ele não me deixa ouvir nada nas aulas".
> **Dinis**, 11 anos, subdelegado do 5º B

De acordo com os entrevistados, a indisciplina manifestar-se-ia pelo desrespeito, e consequente incumprimento das regras da aula, da escola e da sociedade, afectando não só o processo de ensino e aprendizagem, como as relações horizontais e verticais, na escola e na sala de aulas. Os alunos pareciam particularmente sensíveis ao incumpri-

mento das regras da aula, porque afectava directamente a sua capacidade de aprender (28 indicadores). Referiram ainda, frequentemente, a falta de respeito, a desobediência e as agressões verbais aos professores (24 indicadores) como constituindo comportamentos indisciplinados que prejudicavam seriamente os que queriam aprender, ao ponto de um aluno declarar que pagava a um colega para ele estar calado na aula e deixá-lo ouvir os professores.

b) Os Professores

As definições apresentadas pelos professores não diferiam muito das anteriores. Assim, foi possível estabelecer as seguintes categorias e subcategorias:

- Incumprimento das regras da escola / aula, com duas subcategorias: Subsistema normativo: não acatar, deliberada e sistematicamente, as normas vigentes, na aula e na escola; apresentar um comportamento ausente de ordem, de disciplina e de regras (6 indicadores). Subsistema produtivo: interromper as aulas; falar constantemente com os colegas, rir, perturbar o trabalho; influenciar outros colegas a terem atitudes inadequadas; perturbar a ordem normal de uma actividade (7 indicadores).

- Comportamentos perturbadores da relação entre pares, em que incluímos uma subcategoria: Falta de respeito: interromper os colegas; perturbar o bom ambiente da aula; colidir com a liberdade e direitos dos seus pares (5 indicadores).

- Comportamentos perturbadores das relações aluno / adulto (professores e funcionários) em que incluímos duas subcategorias: Falta de respeito: interromper o professor (5 indicadores). Desobediência: não acatar repetidamente as orientações dadas pelo professor; ignorar sistematicamente as chamadas de atenção do professor ou do funcionário (7 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com os professores e professoras:

> "Indisciplina é qualquer comportamento que perturba o bom funcionamento das aulas... um aluno que constantemente interrompe as aulas, os colegas e o professor... que fala constantemente, que ri e fala constantemente nas aulas. Nos intervalos, um aluno indisciplinado é aquele que não acata, sistematicamente, as normas instituídas e socialmente vigentes".
>
> **Renato**, 52 anos, Quadro de Escola, 29 anos de serviço.
>
> "É o comportamento ausente de ordem, disciplina, regras e hábitos de trabalho".
>
> **Ema**, 31 anos, Quadro de Escola, 7 anos de serviço.
>
> "É um comportamento em que o aluno não acata as orientações dadas pelo professor e que, sendo regularmente chamado à atenção, continua a revelar o mesmo comportamento perturbador..."
>
> **Maria**, 43 anos, Quadro de Escola, 18 anos de serviço.
>
> "É a deliberada falta de respeito, a má educação e o não acatar as regras, dentro da instituição escolar".
>
> **Rita**, 35 anos, Quadro de Zona, 6 anos de serviço.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

Colocada a mesma questão às auxiliares da acção educativa, a análise de conteúdo das entrevistas permitiu criar quatro categorias, nomeadamente:

- Incumprimento intencional das regras da escola/aula, incluindo quatro subcategorias, nomeadamente: Faltar às aulas, estando na escola: não vão às aulas; ficam no campo de jogos, a brincar (2 indicadores). Perturbar o funcionamento das aulas: quando vão às aulas, é para perturbar (3 indicadores). Desobediência: desobedecem aos professores e aos funcionários; não acatam as ordens dadas nem instituídas, no Regulamento Interno, porque não querem, não por desconhecimento. (4 indicadores). Falta de educação: incumprimento das regras da convivência social (2 indicadores).

- **Perturbação do clima da escola**: perturbam o bem-estar na escola e causam mau ambiente (2 indicadores).

- **Comportamentos perturbadores da relação entre pares**, com três subcategorias: Falta de educação: falta de educação com os próprios colegas (2 indicadores). Falta de respeito: falta de respeito para com os outros (4 indicadores). Falta de civismo: têm um comportamento sem civismo; não deixam os colegas trabalhar (2 indicadores).

- **Comportamentos perturbadores da relação aluno/adulto**: com três subcategorias: Falta de educação: às vezes, até respondem mal; insultam-nos e ameaçam-nos (6 indicadores). Falta de respeito: faltam ao respeito aos professores e funcionários que tentam chamá-los à atenção (10 indicadores). Desobediência: não acatam as ordens; quando são chamados à atenção e não ligam (5 indicadores).

Como se pode verificar pelo número de indicadores das subcategorias "falta de respeito" e "desobediência" incluídas na categoria "comportamentos perturbadores da relação aluno/adulto", as auxiliares da acção educativa eram particularmente sensíveis às situações em que os alunos não só se recusavam sistematicamente a seguir as orientações que lhes eram dadas pelos adultos (professores e funcionários) como assumiam posturas ofensivas, chegando a proferir ameaças.

Alguns extractos das entrevistas com as auxiliares da acção educativa:

> **"** Um comportamento indisciplinado é os alunos que não querem cumprir as regras da aula, ou da escola... e, quando lhes chamamos a atenção, não acatam as nossas orientações... e, às vezes, até respondem mal... insultam-nos e ameaçam-nos".
>
> **Clara**, 46 anos, contratada, 2 anos de serviço.
>
> "Um comportamento indisciplinado é quando eles se portam mal, não vão às aulas... ficam no campo de jogos, a brincar... e quando vão às aulas... é para perturbar as aulas... não respeitam as normas da escola desobedecem aos professores e aos funcionários..."

Em suma: os entrevistados foram unânimes em caracterizar a *indisciplina*, principalmente, pela sua faceta de desrespeito / incumprimento das regras da aula, da escola e da sociedade, que prejudicava gravemente o processo de ensino e aprendizagem, as relações horizontais e verticais, na escola e na sala de aulas e contribuía para o estabelecimento de um mau ambiente de trabalho e de convívio, entre todos os elementos da comunidade educativa.

Particularizando: cada um dos grupos (alunos, professores e auxiliares) salientou aqueles aspectos da indisciplina que afectavam, mais directamente, o seu estatuto e funções dentro da escola. Assim, para os alunos, as subcategorias com maior número de indicadores são as relativas ao incumprimento das regras da escola e da sala de aulas, uma vez que os comportamentos indisciplinados de alguns colegas, lhes dificultava, ou impedia, a realização das tarefas indicadas pelos professores, impedindo-os de aprender (subsistema normativo, com 28 indicadores e subsistema produtivo, com 24 indicadores). Quanto aos docentes, para além dos comportamentos perturbadores dos subsistemas normativo (6 indicadores) e produtivo (7 indicadores), que afectavam directamente a sua função de ensinar, pareciam particularmente sensíveis a situações de desrespeito e desobediência (com 10 e 7 indicadores, respectivamente), que colocavam em causa o seu estatuto. Por fim, as auxiliares da acção educativa salientaram os comportamentos dos alunos que mais dificultavam a sua acção na organização e funcionamento da escola e no processo educativo, nomeadamente a desobediência (9 indicadores) e a falta de educação e de respeito (24 indicadores), na medida em que esses comportamentos conduziam, frequentemente, a situações de conflito e de violência entre os alunos.

9.2.3. O Conceito de Violência

a) Os Alunos

Inquiridos sobre o que era *para eles um comportamento violento*, os alunos e as alunas enumeraram diversas situações, muito concretas, em que ocorreriam comportamentos por eles considerados violentos, que incluímos em seis categorias, nomeadamente:

- **Agressões verbais**: chamar nomes, pôr alcunhas, fazer troça, dizer palavrões (18 indicadores).

- **Agressões físicas**: agressão gratuita: bater nos colegas, sem razão, sobretudo nos mais novos; andar à luta, magoar fisicamente, aleijar, morder, passar rasteiras, dar murros, pontapés e empurrões. As raparigas acrescentaram: dar chapadas e puxar os cabelos (30 indicadores).

- **Ameaças / intimidação / extorsão**: fazer ameaças, ameaçar de morte, exigir dinheiro (8 indicadores).

- **Alienação social**: atirar com as culpas para cima de outrém (1 indicador).

- **Roubo**: roubar os bens dos alunos (8 indicadores).

- **Vandalismo**: <u>contra os alunos</u>: estragar bens ou os trabalhos dos colegas; <u>contra bens e equipamentos da escola</u>: estragar coisas da escola, de propósito (8 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com os delegados e subdelegados das turmas:

> "Um comportamento violento... eu acho que é dar murros... pontapés... aos colegas... e às vezes, também às portas... e às paredes... e estragar as coisas aos colegas... ou roubar... ameaçar a gente que nos batem, se a gente não lhes der coisas... e também é dizer palavrões e chamar nomes aos colegas... "
>
> **Gaby**, 10 anos, delegada do 5º D
>
> "Acho que é uma pessoa agredir a outra, sem ter nenhum motivo... passar rasteiras... fazer de propósito para ela cair... empurrar, bater, gozar com a pessoa... chamar nomes... roubar as nossas coisas..."
>
> **Rafa**, 11 anos, subdelegado do 5º A
>
> "É andar à luta ... e aleijar os colegas... dizer asneiras... fazer troça dos colegas... chamar nomes... eles, a mim, dizem que eu sou "caixa de óculos"... aleijar... roubar... fazer ameaças... chamar nomes feios... dizer palavrões... roubar e estragar as coisas dos colegas e... já não sei mais..."
>
> **Abílio**, 10 anos, subdelegado do 5º C
>
> "É andar a bater aos mais novos... dar empurrões... murros e pontapés... ameaçar que nos batem, se a gente não lhes der dinheiro... dizer palavrões ... roubar... Acho que é isso..."
>
> **Nico**, 11 anos, delegado do 5º C

Nenhum dos entrevistados referiu qualquer tipo de violência contra os professores ou contra os funcionários da escola. Pareciam mais sensíveis às situações em que se encontravam directamente envolvidos, ou em corriam o risco de se envolver. Verificaram-se vários indícios da ocorrência de *bullying*, nesta escola.

b) Os Professores

Colocada a mesma questão aos professores, estes deram respostas semelhantes às dos alunos, embora mais gerais e menos descritivas, podendo ser incluídas em cinco categorias, nomeadamente:

- **Agressões verbais**: Contra os alunos: usar palavrões; ter um comportamento agressivo verbal; usar palavras agressivas (11 indicadores). Contra os professores e os funcionários: usar palavrões; usar um tom de voz agressivo; ser incorrecto; responder mal (12 indicadores).

- **Agressões físicas**: Contra os alunos (3 indicadores), professores e funcionários (9 indicadores): comportamento que envolve uma agressão física; fazer gestos obscenos; assumir posturas provocatórias; comportamento que atinge a integridade física de alguém; agressão física, mesmo que só na sua forma tentada.

- Agressões psicológicas: comportamento que atinge a integridade moral de alguém seja aluno (9 indicadores), professor ou funcionário (4 indicadores).

- Ameaças / intimidação/ extorsão: comportamento que envolve ameaças; fazer extorsão, através de ameaças (2 indicadores).

- **Vandalismo**: comportamento que põe em causa a integridade dos materiais e equipamentos escolares (2 indicadores); estragar os trabalhos dos colegas, de propósito (2 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com professores e professoras das turmas:

> "Violência... acho que é qualquer comportamento que envolva uma agressão verbal ou física... é um comportamento agressivo, verbal ou físico".
>
> **Helena**, 48 anos, professora do Quadro de Escola, com 27 anos de serviço.
>
> "É todo o comportamento que atinge a integridade física, ou moral de alguém... seja aluno, professor ou funcionário".
>
> **Lara**, 29 anos, professora contratada, com 5 anos de serviço.
>
> "É um comportamento que põe em causa a integridade de outro elemento da comunidade educativa; da integridade dos materiais e equipamentos escolares, ou, ainda, quando através de ameaças, se faz extorsão".
>
> **Filipe**, 52 anos, professor do Quadro de Escola, com 27 anos de serviço.
>
> "É a agressão física, mesmo que só na sua forma tentada; uso de palavrões, acompanhado de gestos obscenos; tom de voz agressivo; respostas incorrectas, seguidas de palavrões, quando são chamados à atenção por um adulto... para mim, tudo isso é violência..."
>
> **Samuel**, 40 anos, Quadro de Zona, com 11 anos de serviço.

Ao contrário dos alunos e das alunas, que definiram o *comportamento violento* através das suas manifestações, muito concretas, os professores e as professoras referiram situações de potencial ocorrência de agressões aos alunos, professores e funcioná-

rios e pareciam particularmente sensíveis às agressões físicas a professores e funcionários, em particular as que se manifestavam através de gestos e posturas agressivas.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

Por fim, as respostas das auxiliares da acção educativa revelaram que o seu conceito de violência não se afastava muito do que já foi referido, em relação aos alunos e aos docentes. Podemos distinguir cinco categorias, nomeadamente:

- **Agressões verbais**: Contra os alunos: faltar ao respeito aos colegas; maltratar verbalmente os colegas; usar palavrões; provocar intencional e conscientemente; insultar (12 indicadores). Contra os professores: faltar ao respeito aos professores; maltratar verbalmente os professores; usar palavrões, quando se dirigem aos professores; insultar o professor; provocar intencional e conscientemente o professor (14 indicadores). Contra os funcionários: faltar ao respeito aos funcionários; maltratar verbalmente os funcionários; usar palavrões, quando se dirigem aos funcionários; insultar os funcionários (11 indicadores).

- **Agressões físicas**: Contra os alunos: agressão física consciente e não apenas uma brincadeira; (19 indicadores); bater, ferir, por vezes, gravemente; maltratar fisicamente os colegas. Contra os professores: comportamento que envolve uma agressão física; maltratar fisicamente o professor; fazer gestos obscenos; assumir posturas provocatórias (8 indicadores): Contra os funcionários: comportamento que envolve uma agressão física; fazer gestos obscenos; assumir posturas provocatórias (6 indicadores).

- **Ameaças**: Contra os alunos: ameaças contra os mais fracos (1 indicador).

- **Roubo**: Contra os alunos: roubam as coisas dos colegas (1 indicador). Contra a escola: roubam as coisas da escola (1 indicador).

- **Vandalismo**: Contra os alunos: estragam as coisas dos colegas, só pelo prazer de estragar (2 indicadores). Contra a escola: estragam as coisas da escola, só pelo prazer de estragar (2 indicadores).

Apresentamos, em seguida, alguns extractos das entrevistas com as auxiliares da acção educativa:

> "Um comportamento violento é aquele que envolve uma agressão verbal, ou física de um aluno contra um colega, professor, ou funcionário da escola... desde que esse acto seja intencional, isto é, consciente e não apenas uma brincadeira, que correu mal e que, às vezes, tem consequências graves".
>
> **Fernanda**, 51 anos, efectiva, com 29 anos de serviço.
>
> "Violência não é só destruir materialmente, ou agredir fisicamente outras pessoas... Para mim, na escola, existe muita violência verbal, que me assusta bastante".
>
> **Regina**, 34 anos, efectiva, com 8 anos de serviço.
>
> "É quando chegam as brigas de partir a cabeça uns aos outros e até uma perna, ou um braço... e também os insultos... os palavrões que nós temos que ouvir, todo o dia... e também os professores e os colegas... E, às vezes, ameaçam os mais fra-

À semelhança dos alunos, as auxiliares da acção educativa pareciam ter um conhecimento muito mais directo das manifestações concretas da violência na escola do que os professores. Tal como aconteceu com os alunos, salientaram o carácter gratuito e intencional dos comportamentos violentos e chamaram a atenção para a gravidade de que se revestem certos tipos de agressões. Através do testemunho das auxiliares da acção educativa, foi possível identificar vários indícios da ocorrência de *bullying*, nesta escola.

Em suma: De acordo com a análise de conteúdo às entrevistas aos alunos, professores e auxiliares da acção educativa da Escola do Rio Grande, pensamos poder apresentar uma definição de violência, que reúne o consenso dos diferentes *actores*, pelo menos dos que aparentavam estar mais familiarizados com o problema, isto é, os alunos a as auxiliares da acção educativa. Assim: *o comportamento violento* caracteriza-se pela intencionalidade e gratuitidade dos actos através dos quais se manifesta e pode manifestar-se através de vários tipos de agressão, dirigidos essencialmente contra os mais fracos, pondo em causa, por vezes gravemente, a sua integridade física, psicológica e moral.

9.3. Ocorrência de Conflitos, Indisciplina e Violência na Escola do Rio Grande

Definidos os conceitos de *conflito*, *indisciplina* e *violência*, do ponto de vista dos *actores* e tendo constatado, através deles, a presença desse tipo de ocorrências, na Escola do Rio Grande, procurámos aprofundar um pouco mais a questão, no sentido de conhecer (ainda do ponto de vista dos *actores*) a sua prevalência, características, contextos em que ocorrem mais frequentemente, possíveis causas e, por fim, traçar o perfil dos alunos e das alunas, a quem esses comportamentos são, em geral, atribuídos. Para isso, recorremos, mais uma vez, às entrevistas e ao questionário "Tu e a Tua Escola". Em

caso de dúvida, as informações, assim obtidas, foram comparadas com os dados da nossa própria observação.

9.3.1.Prevalência da Ocorrência de Conflitos na Escola do Rio Grande

Relativamente à questão n.º 2 do Bloco IV do guião de entrevistas: "Os alunos da tua/sua escola têm conflitos uns com os outros, frequentemente ?", verificou-se uma certa homogeneidade nas respostas dos entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) como mostra o Quadro 72 (p. 406)

Quadro 72
Prevalência de conflitos na Escola do Rio Grande
Indicadores

Respostas Entrevistados	Os alunos têm poucos conflitos	Alguns alunos têm conflitos	Alguns alunos têm muitos conflitos	Os conflitos são frequentes	Há conflitos todos os dias	Total 2
Alunos	0	2	12	8	3	25
Professores	1	2	3	7	0	13
Auxiliares	0	1	3	8	3	15
Total 1	1	5	18	23	6	53

De acordo com os entrevistados, a prevalência de conflitos na Escola do Rio Grande era elevada, pois "alguns alunos" tinham "muitos conflitos" (18 indicadores) e esses conflitos ocorriam "frequentemente" (23 indicadores).

No entanto, se compararmos estes dados com os que obtivemos a partir das respostas à questão n.º 18 do questionário "Tu e a Tua Escola" verificamos que os resultados foram um pouco diferentes, como mostra o Quadro 73.

Quadro 73
Prevalência de Conflitos na Escola do Rio Grande
Respostas ao Questionário, por género

Prevalência de conflitos	**Nunca**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
Respostas por género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	0 (0,0%)	0 (0,0%)	42 (62,7%)	47 (73,4%)	22 (32,8%)	14 (21,9%)	3 (4,5%)	3 (4,7%)
Totais 2	**0** (0,0%)		**89** (67,9%)		**36** (27,5%)		**6** (4,6%)	

Embora os cento e trinta e um respondentes reconhecessem a existência de conflitos entre os alunos, a maioria (67,9%) era da opinião que ocorriam "algumas vezes", sendo mais reduzida a percentagem dos que consideravam que ocorriam "muitas vezes" (27,5%) ou "todos os dias" (4,6%). A generalidade dos alunos da *amostra* parecia, por-

tanto, menos sensível aos conflitos do que os seus pares delegados e subdelegados de turma, os professores entrevistados e as auxiliares da acção educativa. Considerando as respostas, por género, a percentagem de raparigas que escolheram o *item* "algumas vezes" é superior à dos rapazes, enquanto que em relação ao *item* "muitas vezes", a situação inverte-se, o que sugere que estes estariam mais expostos a conflitos.

A fim de esclarecer este desfasamento entre as informações provenientes das entrevistas e os resultados do questionário, confrontámo-los com os dados da nossa observação. Assim, ao longo das dez observações efectuadas na Escola do Rio Grande, registámos a ocorrência de 127 conflitos (39,1% das "unidades de observação). Os conflitos ocorreram em todas as observações e envolveram, essencialmente, rapazes das turmas do 5º C e 5ºE, em situações de jogo, no recreio e campo de jogos; não registámos conflitos na turma A do 5º ano; no 5º B, apenas cinco e sete no 5º D. O grau de sensibilidade aos conflitos poderia, então, depender da frequência da exposição dos alunos e esse tipo de ocorrências.

9.3.1.1. Factores de Conflito

Constatada a ocorrência de conflitos na Escola do Rio Grande, procurámos saber quais os factores que poderiam estar na sua origem. Comparámos, mais uma vez, os dados obtidos através das entrevistas aos alunos, professores e auxiliares. Os resultados encontram-se sintetizados no Quadro 74.

Quadro 74
Factores de Conflito na Escola do Rio Grande
Indicadores

Contextos / Respondentes	Situação de jogo			Situações de espera	Reacção a provocações	Reflexo dos conflitos nas aulas	Atitudes intolerantes	Inveja		Falta de educação de respeito de civismo
	Exclusão do grupo	Rejeição da derrota	Disputas pela posse do campo/ bola	Nas filas do Refeitório/ bufete	Agressões verbais e físicas	Zangam-se no recreio e brigam nas aulas		Notas	Bens	
Alunos	2	10	7	10	9	9	7	0	1	0
Professores	0	4	0	1	9	3	23	0	0	3
Auxiliares	0	10	0	3	2	0	6	1	3	10
Total	2	24	7	14	20	12	36	1	3	13

Apresentamos, em seguida, alguns extractos das entrevistas com os alunos, os professores e as auxiliares da acção educativa, que ajudam a esclarecer alguns dos aspectos referidos no Quadro 74.

a) Os Alunos

"Há rapazes que não querem perder e zangam-se com os da outra turma ... e dizem que eles fizeram batota... Às vezes, a gente, sem querer, empurra um colega e ele diz que foi por querer... e começa logo a dizer asneiras e a bater... E há meninos que empurram para passar à frente, nas filas... "

Tina, 10 anos, subdelegada do 5º E

"Às vezes é por causa do futebol e ... dos berlindes... e no refeitório... porque querem passar à frente... mas o Sr. João manda-os para trás... Mas eles, às vezes, estragam a nossa comida e atiram com comida uns aos outros... e, depois, há brigas..."

Rui, 11 anos, delegado do 5º B

"Às vezes, alguns fazem de propósito... provocam os outros, só para brigar... Gozam, chamam nomes e passam rasteiras, para provocar os outros... E é a rivalidade entre as turmas, por causa dos jogos... E é por nos tirarem a bola... Já nos aconteceu a nós..."

David, 10 anos, subdelegado do 5º D

b) Os Professores

"Os principais motivos são a competitividade exacerbada, quer nas aulas, quer durante os jogos e brincadeiras e o egocentrismo crescente, que os leva a não aceitarem a menor contrariedade... Só fazem o que lhes apetece, não ouvem os outros e as suas ideias têm que prevalecer sempre... Ninguém os pode contrariar, nem os professores, nem os colegas..."

António, 29 anos, Quadro de Zona, 5 anos de serviço.

"Muitas vezes, começa por uma divergência de opiniões... Eles são pouco tolerantes... não são capazes de ouvir os outros e de respeitar outros pontos de vista... Todos querem fazer valer as suas ideias... e põem-se a gritar e a falar todos ao mesmo tempo... depois, às vezes, em consequência disso, surgem diálogos provocatórios... insultam-se e depois ficam zangados..."

Rita, 35 anos, Quadro de Zona, 6 anos de serviço.

"Os motivos são muito variados... Geralmente, começam com um desentendimento dentro da sala de aulas e, depois, tentam resolver o conflito dentro da sala de aulas e perturbam o trabalho e provocam os alunos bem comportados e com capacidades de aprendizagem".

Helena, 48 anos, professora do Quadro de Escola, com 27 anos de serviço.

"Há vários: discordâncias, desentendimentos, mal entendidos, provocações... Quando os interesses colidem e não há coerência e clareza na abordagem e resolução desses conflitos..."

Filipe, 52 anos, professor do Quadro de Escola, com 27 anos de serviço.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

"Muitas vezes... são coisas sem importância... para nós, adultos, mas que, para eles, são coisas gravíssimas... Geralmente, zangam-se por causa dos jogos... eles nestas idades têm dificuldade em acatar as regras... e não gostam de perder... E depois há muitas rivalidades entre eles... acho que é por causa das notas... ou da posse de certa coisas... que nem todos podem ter... como telemóveis, roupa de marca, sapatilhas. por exemplo..."

Zita, 50 anos, efectiva, 17 anos de serviço.

"Os conflitos surgem... porque não há respeito... Não se respeitam uns aos outros e não respeitam os professores e os funcionários... Sem respeito não pode haver um bom ambiente na escola... porque eles só fazem o que querem... não cumprem as regras."

Armanda, 35 anos, contratada, com 2 anos de serviço.

"Os conflitos surgem, muitas vezes, sem grandes motivos... É por qualquer coisa sem importância... Um desentendimento... um colega que disse qualquer coisa, na brincadeira e que eles reagem mal... Porque perderam qualquer objecto e dizem que os roubaram... porque não se entendem, durante os jogos de futebol..."

Susana, 60 anos, efectiva, com 22 anos de serviço.

"Muitas vezes, os conflitos surgem, como já disse, devido a eles não terem paciência nem compreensão uns com os outros... e ninguém os pode contrariar... E a educação, que trazem de casa, às vezes, também não é muita... Zangam-se muitas vezes, a jogar à bola... e noutras

Em suma: Segundo os entrevistados, os factores que poderiam estar na origem dos conflitos entre os alunos, eram muito variados e, até certo ponto, imprevisíveis, pois os conflitos surgiam, muitas vezes, "sem grandes motivos", "por coisas sem importância" e "qualquer coisa" servia para despoletar a situação. Podemos, no entanto, salientar alguns dos factores mais frequentemente referidos, pelos alunos, pelos professores e pelas auxiliares, nomeadamente:

1º. As atitudes de intolerância, com 36 indicadores, caracterizadas, essencialmente, pela incapacidade de aceitar a pessoa e os direitos dos outros, assim como as contrariedades e as pequenas frustrações, decorrentes das interacções quotidianas, com os pares e com os adultos, num contexto necessariamente sujeito a regras, como é a escola.

2º. As atitudes de indisciplina, que se manifestavam de diversas formas, como o incumprimento das regras dos jogos (33 indicadores); o desrespeito pelas filas, no refeitório e bufete (14 indicadores); a indiferença pelas regras da aula e pelos direitos e interesses dos colegas e dos professores (12 indicadores).

3º. As atitudes provocatórias intencionais (20 indicadores).

4º. Incapacidade para o diálogo (10 indicadores).

5º. A competitividade exacerbada e a inveja, geralmente provocada pelo desejo de possuir certos bens materiais, como roupas de marca, sapatilhas, telemóveis (4 indicadores). Este desejo conduzia, por vezes, ao roubo (2 indicadores).

Os entrevistados referiram, ainda, o egoísmo, a falta de respeito, de educação e de civismo (13 indicadores) decorrentes da incapacidade das famílias para educarem os filhos, esperando que fosse a escola a fazê-lo.

Algumas auxiliares da acção educativa acrescentaram outros factores, nomeadamente:

- O exibicionismo em relação ao sexo oposto.

- A agressividade dos alunos de etnia cigana, em relação aos outros, não ciganos.

- O excesso de tempos livres.
- A aglomeração de alunos, em certos espaços.

Apesar da ocorrência de conflitos entre os alunos ser encarada com alguma preocupação pela grande maioria dos elementos da comunidade educativa, a professora **Lara** (29 anos, contratada, com 5 anos de serviço) manifestou uma opinião mais optimista, ao considerar que eram "ocorrências naturais, próprias da idade" e de carácter "passageiro" pois "os miúdos daí a pouco já se esqueceram e já estão amigos outra vez".

9.3.1.2. Perfil do Aluno Conflituoso

Com base nos dados recolhidos através das entrevistas, procurámos traçar o perfil do "aluno conflituoso", do ponto de vista dos entrevistados.

Embora estes não tivessem procurado, deliberadamente, traçar um perfil do "aluno conflituoso", forneceram-nos, no entanto, informações que permitem salientar algumas características muito gerais, nomeadamente:

- Era sempre do sexo masculino.
- Era, em geral, mais velho do que os seus pares.
- Revelava baixos índices de tolerância às contrariedades e frustrações do dia a dia.
- Não respeitava qualquer tipo de regras nem a autoridade dos adultos (pessoal docente e não docente).
- Não tinha em consideração os direitos dos outros.
- Revelava incapacidade para resolver os problemas através do diálogo.
- Era física e verbalmente agressivo, provocador, competitivo e gostava de se exibir, em especial perante o sexo oposto.
- Entre os alunos conflituosos estavam todas as crianças de etnia cigana.

9.3.1.3. Locais de Conflito

Por fim, procurámos saber quais os locais da escola onde ocorriam, mais frequentemente, os conflitos entre alunos. Nesse sentido, comparámos os dados obtidos através das entrevistas aos alunos, professores e auxiliares. Os resultados encontram-se sintetizados no Quadro 75.

Quadro 75

Locais de Conflito na Escola do Rio Grande
Indicadores

Locais de Conflito Respondentes	Recreio Campo de jogos	Atrás dos pavilhões	Salas de aula	Refeitório Bufete	Balneários WC	Corredores	Autocarro	Outros
Alunos	16	6	11	8	2	7	0	2
Professores	8	1	6	0	0	0	1	5
Auxiliares	12	2	2	2	0	1	0	6
Total	36	9	19	10	2	8	1	13

Na coluna "outros" estão incluídos locais como zonas de acesso à escola, entradas e saídas dos pavilhões e também "em qualquer parte" (6 indicadores). "É em toda a parte... não há lugares específicos. Desde que eles estejam juntos, pode haver conflitos, porque eles não sabem viver em sociedade", como afirmou a auxiliar Susana (60 anos, efectiva, com 22 anos de serviço).

De acordo com os indicadores, o local onde se verificavam mais conflitos era o recreio, particularmente o campo de jogos (36 indicadores), logo seguido das salas de aulas (19 indicadores), do refeitório e bufete (10 indicadores) e dos espaços atrás dos pavilhões, "onde eles vão ajustar contas, fora da vista dos professores e dos auxiliares" como explicou a auxiliar Deolinda (37 anos, efectiva, com 12 anos de serviço).

Comparámos, em seguida, os dados das entrevistas com as respostas dos alunos à questão 19 do questionário "Tu e a Tua Escola": "Em que locais acontecem mais conflitos entre os alunos ?" Os resultados são os que constam do Quadro 76.

Quadro 76
Locais de Conflito na Escola do Rio Grande
Resultados do Questionário

Locais de Conflito	Recreio Campo de jogos	Atrás dos pavilhões	Salas de aula	Refeitório Bufete	Balneários WC	Corredores	Autocarro	Outros
Respostas	119 (90,8%)	8 (6,11%)	60 (45,8%)	62 (47,3%)	34 (25,9%)	51 (38,9%)	45 (34,3%)	26 (19,8%)

Na coluna "outros" estão incluídas as zonas de acesso à escola e as entradas e saídas da escola.

Os resultados do questionário confirmam que os locais onde ocorriam mais frequentemente conflitos entre os alunos eram: o recreio / campo de jogos, a sala de aulas e o refeitório/bufete. Temos, no entanto, que considerar a elevada percentagem de referências ao autocarro escolar como local de conflito, o que não aconteceu nas entre-

vistas, uma vez que os entrevistados (alunos, professores e auxiliares) não o utilizavam. Todos os outros locais estão presentes em ambas as fontes.

Finalmente, considerando os dados da observação, correspondentes à ocorrência de 127 conflitos, envolvendo essencialmente alunos e alunas das turmas do 5º C, do 5º D e 5ºE, os resultados são os que constam do Quadro 77.

Quadro 77
Locais de Conflito na Escola do Rio Grande
Unidades de Observação

Locais de Conflito / Unidades de Observação	Recreio Campo de jogos	Atrás dos pavilhões	Salas de aula	Refeitório Bufete	Balneários WC	Corredo-res	Entradas dos pavilhões	Total
	73 (90,8%)	0 (0,0%)	19 (45,8%)	15 (47,3%)	0 (0,0%)	12 (38,9%)	8 (0,0%)	127 (100%)

Dos setenta e três conflitos observados no recreio, cinquenta e nove registaram-se no campo de jogos, envolvendo exclusivamente rapazes e foram causados por questões relacionadas com o incumprimento das regras do jogo, a anulação/validação de golos, a contestação da vitória dos adversários, a exclusão de determinados alunos do jogo, ou do campo, onde já se encontravam a jogar e disputas pela posse da bola. Não registámos qualquer incidente "atrás dos pavilhões", uma vez que os alunos, durante as brigas, recorriam a "vigias" que os avisavam, logo que se aproximava algum adulto. Quanto aos dezanove incidentes incluídos na coluna "salas de aula", ocorreram junto às salas, onde os alunos e as alunas se aglomeravam, antes do professor chegar; envolveram rapazes e raparigas de todas as turmas que constituíram a *amostra* e consistiram em empurrões, insultos e uso de palavrões, tal como aconteceu nos corredores e à saída da escola. Os quinze incidentes registados no bufete foram causados exclusivamente por rapazes mais velhos, que tentavam passar à frente, nas filas.

Assim, com base nos dados recolhidos através das três fontes (entrevistas questionário e observação) podemos concluir que, embora os conflitos pudessem ocorrer em qualquer local da escola, eram mais frequentes no recreio, na sala de aulas e no bufete/refeitório.

Dado que alguns dos entrevistados apontaram a indisciplina como factor de conflito, faremos, em seguida, uma rápida abordagem desse tema, com base nas entrevistas, no questionário e nos dados da observação.

9.3.2. Prevalência da Ocorrência de Indisciplina na Escola do Rio Grande

Relativamente à questão n.º 2 do Bloco III do guião de entrevistas: "Os alunos da tua/sua escola têm comportamentos indisciplinados ?", verificou-se, igualmente, uma certa homogeneidade nas respostas dos entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) como mostra o Quadro 77.

Quadro 77
Prevalência de Indisciplina na Escola do Rio Grande
Indicadores

Indisciplina / Entrevistados	Os alunos não são indisciplina-dos	Alguns alunos são indisciplinados	Muitos alunos são indisciplina-dos	A maioria dos alunos são indisciplinados	Quase todos os alunos são indisciplinados	Total
Alunos	0	4	8	2	2	16
Professores	0	1	10	0	0	11
Auxiliares	0	1	6	2	0	9
Total	0	6	24	4	0	36

De acordo com os entrevistados, a prevalência da indisciplina na Escola do Rio Grande era elevada, pois "muitos alunos" eram indisciplinados (24 indicadores).

Em relação à indisciplina nas salas de aula (a cujo interior não tivemos acesso) comparámos estes dados com os que obtivemos a partir das respostas à questão n.º 17 do questionário "Tu e a Tua Escola": "Os alunos da tua escola são indisciplinados nas aulas?". Verificamos, então, que os resultados confirmavam a ocorrência de comportamentos indisciplinados na escola do Rio Grande, também dentro das salas de aulas, como mostra o Quadro 78.

Quadro 78
Prevalência da Indisciplina na Escola do Rio Grande
Respostas ao Questionário, por género

Prevalência de conflitos	**Nunca**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
Respostas por género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	0 (0,0%)	0 (0,0%)	41 (61,2%)	43 (67,2%)	14 (20,9%)	12 (18,8%)	12 (4,5%)	9 (4,7%)
Totais 2	**0** (0,0%)		**84** (64,1%)		**26** (19,9%)		**21** (16,0%)	

Dos cento e trinta e um respondentes, a maioria (64,1%) era da opinião que os comportamentos indisciplinados ocorriam "algumas vezes", sendo mais reduzida a percentagem dos que consideravam que ocorriam "muitas vezes" (19,9%) ou "todos os dias" (16,0%). Considerando as respostas, por género, não se verificaram diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas.

Recorrendo, por fim, aos dados da nossa própria observação, registámos no conjunto, sessenta e quatro actos de indisciplina, envolvendo alunos e alunas (45 rapazes e 19 raparigas) das turmas do 5ºA, 5ºC, 5ºD e 5ºE, professores/professoras e auxiliares da

acção educativa. As ocorrências verificaram-se nos corredores da escola, junto às salas de aulas e no bufete e consistiam, essencialmente, na recusa, por parte dos alunos e das alunas, em cumprir as orientações que lhes eram dadas pelos professores/professoras, ou pelas auxiliares, recusa essa que podia ser acompanhada, ou não, de palavras e gestos agressivos (ou obscenos).

9.3.2.1. Indisciplina na Escola: uma questão de Respeito

A propósito dos conflitos entre alunos e da indisciplina na escola e nas salas de aula, surgiram frequentemente, nas intervenções dos entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa), referências à "falta de respeito".

Recordando alguns exemplos:

a) Os Alunos

> " ... há rapazes que não cumprem as regras e não respeitam ninguém... só fazem o que querem ... e as outras pessoas ficam prejudicadas e zangam-se e, depois insultam-se e andam à pancada".
> **Rafa**, 11 anos, subdelegado do 5º A
>
> "... e não estão com atenção ao que os "setores" dizem ... e gozam com os "setores"... não têm respeito nenhum..."
> **Carina**, 10 anos, delegada do 5º A

b) Os Professores

> "Não respeitam as regras dos jogos e brincadeiras, não respeitam as filas no refeitório, ou no bufete... todos querem passar à frente e, inevitavelmente, há brigas...
> **Maria**, 43 anos, Quadro de Escola, 18 anos de serviço.
>
> "Há muita falta de respeito, pelos professores, funcionários... e, até, entre eles... Não respeitam nada nem ninguém... ".
> **António**, 29 anos, Quadro de Zona, 5 anos de serviço.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

> "Não há respeito... Não se respeitam uns aos outros e não respeitam os professores e os funcionários... Sem respeito não pode haver um bom ambiente na escola... porque eles só fazem o que querem... não cumprem as regras."
> **Armanda**, 35 anos, contratada, com 2 anos de serviço.
>
> "Tem sempre que ver com a falta de respeito mútuo e uma certa falta de educação, que alguns alunos revelam, através dos seus comportamentos... Geralmente, não aceitam as opiniões uns dos outros... O mesmo acontece em relação às regras dos jogos, quando estão nos intervalos... nem respeitam as filas no refeitório nem no bufete...
> **Fernanda**, 51 anos, efectiva, com 29 anos de serviço.

Considerando as respostas dos cento e trinta e um alunos às questões 14, 15 e 16 do questionário, os resultados constantes dos Quadros 79, 80 e 81 mostram as percepções da *amostra* acerca da questão do *respeito* / *desrespeito*, cuja influência no *clima* da escola a maioria dos entrevistados considerava determinante

Em relação à questão 14 "Os alunos da tua escola respeitam-se uns aos outros?", os resultados foram os que constam do Quadro 79.

Quadro 79
Respeito / Desrespeito entre Pares
Respostas ao Questionário, por género

Respeito entre Pares	**Sempre**		**Quase sempre**		**Às vezes**		**Nunca**	
Respostas por género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**16** (23,8%)	**17** (26,5%)	44 (65,7%)	41 (64,1%)	7 (10,5%)	6 (9,4%)
Totais 2	**0** (0,0%)		**33** (25,2%)		85 (64,9%)		13 (9,9%)	

O Quadro 79 revela que a maioria dos alunos (64,9%) considerava que o respeito entre pares se verificava "às vezes" e 9,9% eram de opinião que "nunca" se verificava. Apenas 25% dos respondentes era de opinião que os alunos se respeitavam entre si "quase sempre" e ninguém escolheu a opção "sempre". A maioria dos alunos que responderam "quase sempre" eram raparigas das turmas A e B, onde ocorriam menos problemas; na turma D, apenas cinco alunos (dois rapazes e três raparigas) escolheram essa opção e, na turma E, ninguém a escolheu.

Estes resultados permitem-nos concluir que os alunos e as alunas da *amostra* eram sensíveis à falta de respeito entre pares, embora se verificassem algumas diferenças, conforme a turma.

O Quadro 80, por sua vez, mostra-nos os resultados das respostas à questão 15 do questionário: "Os alunos da tua escola respeitam os professores?"

Quadro 80
Respeito / Desrespeito Aluno-Professor
Respostas ao Questionário, por género

Respeito entre Pares	**Sempre**		**Quase sempre**		**Às vezes**		**Nunca**	
Respostas por género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	0 (0,0%)	0 (0,0%)	28 (41,7%)	24 (37,5%)	31 (46,3%)	26 (40,6%)	1 (10,5%)	10 (9,4%)
Totais 2	0 (0,0%)		52 (39,7%)		57 (43,5%)		11 (8,4%)	

O Quadro 80 revela que a maioria dos alunos (43,5%) considerava que o respeito dos alunos para com os professores se verificava "às vezes" e 8,4% eram de opinião que "nunca" se verificava. No entanto, uma percentagem considerável dos respondentes

(39,7%) era de opinião que os alunos respeitavam os professores "quase sempre" e ninguém escolheu a opção "sempre". A maioria dos alunos que responderam "quase sempre" eram raparigas das turmas A e D; na turma B, sete rapazes e quatro raparigas; na turma C, seis rapazes e três raparigas e, na turma E, seis rapazes e uma rapariga.

Estes resultados permitem-nos concluir que os alunos e as alunas da *amostra* (sobretudo as raparigas) eram sensíveis à falta de respeito para com os professores, embora com algumas diferenças, de turma para turma.

O Quadro 81 (p. 416), por sua vez, mostra-nos a percepção dos alunos e alunas da *amostra* em relação ao respeito / desrespeito dos alunos para com o pessoal não docente, através das respostas à questão 16 do questionário: "Os alunos da tua escola respeitam os funcionários?"

Quadro 81
Respeito / Desrespeito Aluno-Funcionário
Respostas ao Questionário, por género

Respeito entre Pares	**Sempre**		**Quase sempre**		**Às vezes**		**Nunca**	
Respostas por género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	5 (7,5%)	3 (4,7%)	21 (31,3%)	14 (21,9%)	27 (40,3%)	44 (68,8%)	14 (20,8%)	3 (4,7%)
Totais 2	8 (6,1%)		35 (26,7%)		71 (54,2%)		17 (13,0%)	

O Quadro 81 revela que a maioria dos alunos (54,2%) considerava que o respeito dos alunos para com o pessoal não docente se verificava "às vezes" e 12,0% eram da opinião que "nunca" se verificava. No entanto, uma percentagem considerável dos respondentes era de opinião que os alunos respeitavam os funcionários "quase sempre" ou "sempre" (26,7% e 6,1%). A maioria dos alunos que responderam "quase sempre" eram rapazes e raparigas da turma A; na turma B, cinco rapazes e uma rapariga; na turma C, seis rapazes e três raparigas e, na turma E, seis rapazes e uma rapariga.

Estes resultados permitem-nos concluir que os alunos e as alunas da *amostra* (sobretudo os rapazes) eram sensíveis à falta de respeito para com os funcionários da escola, embora com algumas diferenças, de turma para turma.

Em suma: as respostas dadas pelos alunos que constituíam a *amostra* às questões 14, 15 e 16 do questionário sugerem a ocorrência de situações desrespeito de alguns alunos para com os seus pares, os professores e os funcionários da escola, o que foi confirmado pelas observações que efectuámos, com já foi referido (*vide* p. 413). As situa-

ções de desrespeito conduziam, frequentemente, à ocorrência de *comportamentos violentos*, no sentido que lhes foi atribuído pelos *sujeitos* (*vide* pp.401-405).

9.3.3. Prevalência de Comportamentos Violentos na Escola do Rio Grande

Relativamente às questões n.º 2 e 3 do Bloco I do guião de entrevistas, respectivamente: "Os alunos da tua/sua escola têm comportamentos violentos?" e "Há muitos alunos que provocam esse tipo de incidentes, ou são quase sempre os mesmos?" verificámos uma acentuada homogeneidade nas respostas dos entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) como mostra o Quadro 82 (p.417).

Quadro 82
Prevalência de Comportamentos Violentos na Escola do Rio Grande
Indicadores

Respostas / Entrevistados	Não se verifica violência na escola	Os alunos violentos são poucos	Alguns alunos têm comportamentos violentos	Muitos alunos têm comportamentos violentos	Os alunos violentos são sempre os mesmos	Os alunos violentos influenciam os outros
Alunos	0	0	13	0	8	0
Professores	0	1	9	0	9	2
Auxiliares	0	0	10	1	10	6
Total	0	1	32	1	27	8

A maioria dos entrevistados declarou que existiam "alguns alunos" que manifestavam comportamentos violentos (32 indicadores) e que esse tipo de comportamento era provocado sempre pelos mesmos alunos (27 indicadores), embora se verificasse, na sequência das provocações, o seu alargamento a outros alunos que, habitualmente, não os apresentavam.

Seguem-se alguns extractos das entrevistas com os alunos, professores e as auxiliares da acção educativa, que ajudam a esclarecer alguns dos aspectos referidos no Quadro 82.

a) Os Alunos

> "Às vezes, zangam-se e batem uns nos outros e chamam nomes... por causa dos jogos, dão pontapés ... e depois os outros também lhes batem... e chamam os amigos para brigarem também ".
>
> **Tina**, 10 anos, subdelegada do 5º E

> **"**Às vezes, andam a jogar à bola e passam rasteiras... e os outros zangam-se e começam a bater... e, às vezes, ameaçam que vão chamar os outros para bater na gente, cá dentro da escola e lá fora".
>
> **Rui**, 11 anos, delegado do 5º B

b) Os Professores

> "Os alunos violentos... são quase sempre os mesmos, mas tem-se constatado que o número tem vindo a aumentar".
>
> **Lara**, 29 anos, professora contratada, com 5 anos de serviço.

> "Normalmente, são sempre os mesmos, mas estes, ao provocarem outros alunos, que habitualmente não têm comportamentos violentos, obrigam-nos a reagir de forma violenta .
>
> **Renato**, 52 anos, Quadro de Escola, 29 anos de serviço.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

> "São sempre os mesmos alunos que provocam os incidentes.. mas os que são provocados também reagem com violência... muitos deles".
>
> **Catarina**, 51 anos, contratada, com 4 anos de serviço.

> "Os que provocam são quase sempre os mesmos. Os outros envolvem-se nas brigas, devido às provocações... ou porque se sentem atingidos, ou para ajudar os colegas".
>
> **Zita**, 50 anos, efectiva, 17 anos de serviço.

De acordo com os entrevistados, embora o número de alunos "provocadores" não fosse muito elevado, a sua influência sobre os outros alunos era bastante negativa, pois ao agredi-los, "obrigam-nos a reagir de forma violenta". Contribuindo, assim, para o incremento da violência na escola.

9.3.3.1. Factores da Violência

Para além dos factores que, segundo os entrevistados, se encontravam na origem dos conflitos, resultando quase sempre em comportamentos violentos (*vide* pp.407-409) alguns referiram a presença de alunos de etnia cigana e de outros, que embora não sendo ciganos, faziam parte do seu grupo, como o principal factor do aumento da violência, na Escola do Rio Grande (27 indicadores). Outros, porém, eram de opinião que os comportamentos violentos podiam ser provocados por alunos de todas as etnias, não havendo qualquer distinção, nesse aspecto (24 indicadores).

Alguns extractos da entrevistas:

a) Os Alunos

> "Os ciganos querem que a gente lhes dê dinheiro e dizem que nos matam, lá fora, se a gente não der e ameaçam que vão chamar os outros ciganos e que, depois, lá fora, nos matam... E também os gémeos do 5º F, que andam sempre com os ciganos, que são guarda-costas dos gémeos...
>
> **Carina**, 10 anos, delegada do 5º B

> "Os ciganos provocam a gente e fazem ameaças... Eu não percebo porque é que na outra escola, ali em baixo, não há ciganos nenhuns e aqui tem que haver. O Pedro que levou o murro do Ramiro, que é cigano, depois foi-se queixar e disseram-lhe que aquilo não era nada... Parece que os ciganos podem fazer tudo e não são castigados..."
>
> **Abílio**, 11 anos, subdelegado do 5º C

b) Os Professores

> "Os alunos de etnia cigana têm causado bastantes problemas..."
> **Maria**, 43 anos, Quadro de Escola, 18 anos de serviço.
>
> "Os alunos de etnia cigana têm provocado alguns problemas... mas não são só eles..."
> **Samuel**, 40 anos, Quadro de Zona, com 11 anos de serviço.
>
> "Os alunos violentos são de todas as etnias: brancos, negros, ou ciganos. São tão diversificados na sua actuação, que um dia podem ser uns e no outro, serem diferentes. É contagioso.
> **António**, 29 anos, Quadro de Zona, 5 anos de serviço.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

> "Eles fazem muitas queixas dos ciganos... mas não são só os ciganos... os brancos e os negros também causam problemas."
> **Elisabete**, 52 anos, efectiva, 17 anos de serviço.
>
> "Não são só os ciganos que provocam incidentes... Os outros rapazes, também."
> **Armanda**, 35 anos, contratada, com 2 anos de serviço.
>
> "Não são só os ciganos, longe disso... Muitas vezes, os ciganos ficam com as culpas, mas são os outros que os provocam."
> **Fernanda**, 51 anos, efectiva, com 29 anos de serviço.

Por seu lado, a auxiliar Zita (50 anos, efectiva, 17 anos de serviço) era de opinião diferente acerca dos factores da violência, atribuindo-a à perturbação causada pelas rápidas alterações que se têm produzido na sociedade:

> "A sociedade passou e está a passar por uma grande mudança, o que faz com que as nossas crianças, por um lado, tenham mais contacto com a realidade. Nada é tabu... Só que esta abertura do *não se poder nada* para *o poder-se tudo*, foi feita muito rápido, o que origina estes comportamentos menos próprios dos adolescentes".

Em suma: Segundo os entrevistados, na origem dos comportamentos violentos dos alunos estavam, quase sempre, os conflitos que, por intolerância, incapacidade para o diálogo, egoísmo, falta de respeito, de educação e de civismo, eram frequentemente resolvidos através da agressão verbal e física.

9.3.3.2. Perfil do Aluno Violento

Com base nos dados recolhidos através das entrevistas, procurámos traçar o perfil do "aluno violento", do ponto de vista dos entrevistados, cujas características sintetizámos, no Quadro 83.

Quadro 83
Perfil do aluno violento
Indicadores

Perfil Entrevistados	Género		Idade				Etnia			Ano de Escolaridade		Aproveitamento Escolar		
	Masc.	**Fem.**	**10**	**11**	**12**	**13**	**Brancos**	**Negros**	**Ciganos**	**5º ano**	**6º ano**	**Bom**	**Mau**	**Absentismo**
Alunos	11	0	4	3	3	0	2	0	8	8	3	0	1	0
Professores	10	0	0	5	4	3	1	1	3	8	6	0	2	1
Auxiliares	9	2	0	3	6	3	8	8	8	7	7	0	1	0
Total	30	2	4	11	13	3	11	9	19	23	16	0	4	1

Em suma: De acordo com os entrevistados, os alunos considerados violentos, apresentavam as seguintes características gerais:

- Eram essencialmente do sexo masculino. Segundo os professores e as auxiliares, as raparigas "davam menos problemas".

- Tinham idades compreendidas entre os onze e os doze anos, embora houvesse referências a alunos de dez anos (4 indicadores) e de treze (3 indicadores).

- Eram de todas as etnias, embora os ciganos fossem referidos mais vezes (19 indicadores).

- Eram maioritariamente alunos do 5º ano (23 indicadores), embora também ocorressem alguns casos no 6º ano (16 indicadores). No 3º ciclo não se verificavam problemas.

- Tinham um fraco aproveitamento escolar (alguns com retenções) e faltavam com frequência, às aulas.

Particularizando: tendo em conta os dez alunos da *amostra*, mais vezes referidos pelos colegas, como apresentado comportamentos violentos, procurámos caracterizá-los de um modo mais completo, como consta do Quadro 84.

Quadro 84
Perfil dos dez alunos considerados mais violentos

N.º	Género	Idade	Residência		Agregado familiar	Estatuto				
			Na cidade	Fora da cidade		Habilitações dos pais		Profissão dos pais		Escalão ASE
						Pai	Mãe	Pai	Mãe	
1	Masc.	10		X	aluno + pai + mãe + irmãos	1ºciclo	1ºciclo	Feirante	Doméstica	A
2	Masc.	10		X	aluno + pai + mãe + irmãos	1ºciclo	1ºciclo	Feirante	Doméstica	A
3	Masc.	10	X		aluno + pai + mãe + 1 irmão	1ºciclo	1ºciclo	Emp.º fabril	Auxiliar	

4	Masc.	10	X		aluno + pai + mãe + 1 irmão	2ºciclo	2ºciclo	Emp.º fabril	Auxiliar	
5	Masc.	10		X	aluno + pai + 1 irmão	1ºciclo	faleceu	Emp.º fabril	faleceu	A
6	Masc.	10	X		aluno + pai + mãe + 1 irmão	1ºciclo	2ºciclo	Pedreiro	Doméstica	A
7	Masc.	12		X	aluno + pai + mãe + irmãos	1ºciclo	1ºciclo	Canteiro	Emp.ª fabril	
8	Masc.	11		X	aluno + pai + mãe	1ºciclo	1ºciclo	Pedreiro	Emp.ª fabril	
9	Masc.	11		X	aluno + pai + mãe + irmãos	2ºciclo	1ºciclo	Vendedor	Doméstica	A
10	Masc.	10		X	aluno + pai + mãe + 1 irmão	2ºciclo	2ºciclo	Canteiro	Doméstica	A

Em suma: os dez alunos da amostra considerados "mais violentos" pelos seus pares apresentavam as seguintes características:

- Eram todos do sexo masculino.
- Tinham idades compreendidas entre os dez e os doze anos.
- Residiam maioritariamente, fora da cidade.
- O seu agregado familiar era, em geral, constituído pela designada "família nuclear" (aluno, pai, mãe e um, ou mais, irmãos). Num caso, o aluno vivia só com o pai e um irmão, devido ao falecimento da mãe; noutro, o aluno era filho único.
- O estatuto sócio-económico era baixo: as habilitações literárias dos pais e das mães eram o 1º ou 2º ciclo do ensino básico; as profissões dos pais eram: um feirante, um vendedor, três empregados fabris e os restantes empregados da construção civil. As mães eram empregadas fabris, auxiliares de hospital e domésticas. Não se registavam situações de desemprego. Mais de metade dos alunos (60%) eram subsidiados com o Escalão A. Apenas um dos alunos apresentava insucesso escolar, tendo ficado retido no ano anterior. Não se verificou qualquer caso de absentismo escolar.

9.3.3.3. Locais de Violência

Relativamente aos locais da escola onde se registavam mais frequentemente actos violentos, de acordo com os entrevistados, eram sensivelmente os mesmos que foram identificados como locais de conflito (*vide* pp. 410-412).

Embora pudessem ocorrer actos violentos em vários locais da escola, os alunos preferiam os locais escondidos e pouco vigiados pelos adultos, como explicou o Rui, delegado do 5ºB:

> "Onde há mais violência, é no recreio... atrás dos blocos, sobretudo o B e o C, que ficam mais longe e atrás do bloco administrativo, porque não passa lá ninguém... porque a passagem é estreita... e também no campo de berlindes... No recreio quase não há funcionários... e eles escondem-se, para ninguém os ver brigar..."

9.3.3.4. Outros aspectos da Violência na Escola do Rio Grande

Os centro e trinta e quatro actos violentos a que tivemos ocasião de assistir, ao longo das dez observações, que efectuámos na Escola do Rio Grande, apresentaram as seguintes características:

- Os envolvidos eram essencialmente rapazes do 5º ano, que brigavam entre si (74 unidades de observação); por vezes, os rapazes do 6º ano agrediam os mais novos (21 unidades de observação).

- Só muito raramente os rapazes agrediram fisicamente as raparigas e vice-versa (11 unidades de observação).

- Ocorreram algumas situações de violência envolvendo raparigas do 5º ano (12 unidades de observação); nos restantes casos, as raparigas do 6º ano agrediram as mais novas (6 unidades de observação).

- Dos cinquenta e nove conflitos observados no campo de jogos, quarenta e oito deram origem a confrontos violentos, primeiro verbais e, depois, físicos. Nos restantes casos, após troca de insultos, uma das partes retirou-se, antes de passarem "à acção".

- Os actos de violência verbal consistiram essencialmente na troca de insultos, uso de palavrões e ameaças; os actos de violência física consistiram em lutas corpo a corpo, por vezes, no chão e na troca de encontrões, pontapés e murros (no caso dos rapazes).

- As raparigas, geralmente, não ultrapassavam a fase da violência verbal e, quando o faziam, limitavam-se a alguns empurrões, puxões de cabelo e bofetadas.

- Os conflitos ocorridos no bufete, que deram origem a actos violentos, raramente ultrapassaram a fase da agressão verbal, devido, certamente, à presença de adultos, professores e auxiliares.

Identificada a ocorrência de conflitos, de casos de indisciplina e de comportamentos violentos na Escola do Rio Grande, por parte de alguns alunos, procurámos avaliar o grau de envolvimento dos *sujeitos* do nosso *estudo de caso* nesse tipo de situações, como vítimas e, eventualmente, como provocadores e, ao mesmo tempo identificar as estratégias utilizadas para responder a esse tipo de situações.

Para isso, recorremos as dados obtidos através das respostas às questões do Bloco II do guião de entrevista e às questões 21 a 27 do questionário "Tu e a Tua Escola". Sempre que considerámos oportuno, comparámos as informações assim obtidas com os dados da nossa própria observação.

9.4. Gestão de Conflitos, da Indisciplina e da Violência, na Escola

Dado que a violência, na Escola do Rio Grande parecia ser o culminar de um processo que começava com o desrespeito pelas regras básicas da convivência, dando origem a conflitos, que frequentemente eram resolvidos através de confrontos violentos, essencialmente verbais e físicos, começamos por interrogar os sujeitos acerca de "se e com que frequência" haviam sido vítimas de violência, na escola.

9.4.1. Os *Sujeitos* enquanto Vítimas de Agressão

O Quadro 85 (p.423) apresenta, em síntese, os dados recolhidos através das entrevistas, no que diz respeito ao tipo de violência sofrida pelos diferentes *sujeitos* e a frequência com que ocorreu.

Quadro 85
Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Violência
Indicadores

Situações / Entrevistados	Vítima de violência		Tipos de Violência					Frequência das agressões			
	Sim	Não	Verbal	Física	Psicológica	Roubo	Vandalismo	Uma vez	Algumas vezes	Muitas vezes	Todos os dias
Alunos	4	6	2	2	0	0	0	4	0	0	0
Professores	6	4	6	1	1	0	0	1	3	2	0
Auxiliares	7	3	8	0	2	0	0	0	5	2	0
Total	17	13	16	3	3	0	0	5	8	4	0

Os dados constantes do Quadro 85 permitem-nos concluir que:

- Os alunos/as delegados e subdelegados das turmas estiveram menos sujeitos a actos violentos, enquanto vítimas (40%) do que os professores/as (60%) e as auxiliares da acção educativa (70%).

- Em todos os casos, o tipo de agressão mais frequente era a agressão verbal. Apenas dois alunos e uma professora haviam sido submetidos a agressões físicas. A mesma professora sofrera, além da agressões físicas, agressões verbais e psicológicas. As auxiliares foram vítimas essencialmente de agressões verbais e apenas duas de agressões psicológicas. Quanto à frequência com que ocorreram as agressões, os alunos sofreram-nas apenas "uma vez"; os professores e as auxiliares "algumas vezes" ou "muitas vezes".

Em relação aos alunos e aos professores, se considerarmos as vítimas de agressão por género, verificamos que existem algumas diferenças. Assim: em relação aos alunos, a análise de conteúdo das entrevistas revelou que apenas uma rapariga (25%) havia sido vítima de agressão física, por parte de colegas mais velhas, contra 50% dos rapazes, que estiveram sujeitos a violência verbal e física. Para ambos os géneros, as agressões ocorreram apenas uma vez. Quanto aos professores, no caso do género masculino, 75% dos docentes foram vítimas de agressões verbais, pelo menos uma vez, enquanto que 50% das professoras estiveram sujeitas, sobretudo, a agressões verbais, pelo menos uma vez. Destas, uma foi agredida fisicamente, uma vez; verbal e psicologicamente, muitas vezes.

Alguns extractos da entrevistas:

a) Os Alunos

> "Comigo foi assim: eu estava a brincar com uns colegas do 5º... e vai um dá-me um pontapé, não sei porquê... E eu perguntei-lhe porque me tinha dado o pontapé sem eu fazer nada... e ele disse que lhe apeteceu, porque eu tinha "cara de cu"... e disse que ainda me dava mais, se eu não ficasse caladinho..."
>
> **Rafa**, 11 anos, subdelegado do 5º A

> "Eu, ainda não... mas há colegas da minha turma que já foram... Há rapazes mais velhos, de outras turmas, que lhes bateram... Mas a mim, ainda não... Se me baterem... bato-lhes também... e vou dizer à DT".
>
> **Carla**, 10 anos, delegada do 5º E

b) Os Professores

> "Já, uma vez. Um aluno não acatou uma indicação minha e pôs-se a questionar, de uma forma agressiva, a minha autoridade para lhe dar ordens..."
>
> **António**, 29 anos, Quadro de Zona, 5 anos de serviço.

> "Já. Uma vez foi agressão física e, várias vezes, agressão verbal e psicológica..."
>
> **Maria**, 43 anos, Quadro de Escola, 18 anos de serviço.

> "Não... Tirando assim um olhar um pouco mais agressivo, não me recordo de ninguém que me afrontasse... assim de uma forma mais explícita..."
>
> **Helena**, 48 anos, professora do Quadro de Escola, com 27 anos de serviço.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

> "Sim, insultos, palavrões e gestos obscenos... muitas vezes. Eles não gostam de ser repreendidos nem contrariados e reagem agressivamente... Têm uma atitude agressiva, através do olhar... de gestos... dizem palavrões e chamam-me nomes."
>
> **Filomena**, 44 anos, contratada, com 3 anos de serviço.

> "Sim, insultos e palavrões... Algumas vezes... Eles não gostam de ser contrariados... nem que os funcionários os repreendam, quando estão a fazer alguma coisa que não devem..."
>
> **Catarina**, 51 anos, contratada, com 4 anos de serviço.

> "Sim, violência verbal... Muitas vezes... Eles não gostam que se lhes chame à atenção... e respondem mal... às vezes, até dizem palavrões... dizem que eu não mando neles... que eles é que mandam... que eu não lhes posso bater, nem ralhar... coisas assim."
>
> **Susana**, 60 anos, efectiva, com 22 anos de serviço.

Considerámos, em seguida, as respostas dos cento e trinta e um alunos e alunas às questões n.ºs 21 a 24 do Bloco II do Questionário: "Tu e a Tua Escola", com o objectivo de saber *se* e *com que frequência* estiveram sujeitos aos quatro tipos de actos violentos mais vezes referidos na questão n.º 20 do mesmo Questionário e nas entrevistas.

As respostas à questão: " Alguma vez foste vítima de insultos por parte dos outros alunos?" encontram-se sintetizadas no Quadro 86.

Quadro 86
Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Insultos
Respostas ao Questionário, por género

Frequência / Género	**Nunca**		**Só uma vez**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	8 (11.9%)	23 (35.9%)	7 (10.5%)	9 (14.1%)	28 (41.8%)	24 (37.5%)	18 (26.9%)	7 (10.9%)	6 (8.9%)	1 (1.6%)
Totais 2	**31** (23.7%)		**16** (12.2%)		**52** (39.7%)		**25** (19.1%)		**7** (5.3%)	

Os dados constantes do Quadro 86 permitem-nos concluir que:

- Uma percentagem apreciável de alunos e das alunas (39,7%) foi vítima de insultos "algumas vezes", não se verificando diferenças significativas de género.

- Existe, igualmente, um acentuado equilíbrio entre os géneros em relação ao *item* "só uma vez" (10,5% para os rapazes e 14,1% para as raparigas).

- Em relação aos *itens* "muitas vezes" e "todos os dias" é evidente a superioridade percentual do género masculino, enquanto que o *item* "nunca" apresenta uma superioridade percentual do género feminino (35,9% para as raparigas, *versus* 11,9% para os rapazes).

- Os resultados parecem confirmar um maior envolvimento do género masculino em situações de violência.

- No conjunto, 75,3% dos alunos e das alunas foram, alguma vez, vítimas de insultos, percentagem próxima da dos alunos e alunas que escolheram "os insultos" como um dos tipos de agressão que ocorriam na escola (questão n.º 20 do Questionário: "Tu e a Tua Escola"- respostas ao item: 87,7%).

Considerando as respostas à questão" Alguma vez foste vítima de agressão física por parte dos outros alunos?" os resultados encontram-se sintetizadas no Quadro 87.

Quadro 87
Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Agressão Física
Respostas ao Questionário, por género

Frequência / Género	**Nunca**		**Só uma vez**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	**10** (14.9%)	**19** (29.7%)	**13** (19.4%)	**11** (17.1%)	**39** (58.2%)	**33** (51.6%)	**5** (7.5%)	**1** (1.6%)	**0** (0.0%)	**0** (0.0%)
Totais 2	**29** (22.1%)		**24** (18.3%)		**72** (55.0%)		**6** (4.6%)		**0** (0.0%)	

Os dados constantes do Quadro 87 permitem-nos concluir que:

- Considerando o *item* "algumas vezes", é superior a percentagem de alunos e de alunas, que foram vítimas de agressão física, se comparada com a dos que sofreram agressões verbais (55,0% *versus* 39,7%), sendo o género masculino, de novo, o mais atingido.

- Uma percentagem considerável de alunos e de alunas (22,1%) declarou nunca ter sido vítima de agressão física, verificando-se uma acentuada diferença entre os géneros (14,9% para os rapazes e 29,7% para as raparigas).

- Em relação ao *item* "só uma vez", não se verificaram diferenças muito significativas de género, embora com alguma vantagem para as raparigas.

- Era muito reduzida a percentagem dos que sofreram violência física "muitas vezes" (4,6%), sendo superior a percentagem dos rapazes em relação às raparigas (7,5% *versus* 1,6%) e ninguém foi agredido "todos os dias",

- No conjunto, 71,9% dos alunos e das alunas foram, alguma vez, vítimas de agressão física, percentagem aproximada à dos alunos e alunas que escolheram "a agressão física" como um dos tipos de conflitos que ocorriam na escola (questão n.º 20 do Questionário: "Tu e a Tua Escola": respostas ao item:73,4%).

Considerando as respostas à questão" Alguma vez foste vítima de roubo por parte dos outros alunos?" os resultados encontram-se sintetizadas no Quadro 88.

Quadro 88
Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Roubo
Respostas ao Questionário, por género

Frequência / Género	**Nunca**		**Só uma vez**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	41 (61,2%)	56 (87,5%)	24 (35,8%)	7 (10,9%)	2 (3,0%)	1 (1,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Totais 2	97 (74,0%)		31 (23,7%)		3 (2,3%)		0 (0,0%)		0 (0,0%)	

Os dados constantes do Quadro 88 permitem-nos concluir que:

- A maioria dos alunos e das alunas (74,0%) nunca fora vítima de roubo.

- Considerando o *item* "só uma vez", é evidente a superioridade percentual dos rapazes sobre as raparigas (35,8% *versus* 10,9%).

- Uma percentagem insignificante (2,3%) de rapazes e de raparigas foram vitimizados "algumas vezes" e não se registaram respostas aos *itens* "muitas vezes" e "todos os dias".

- No conjunto, 23,0 % dos alunos e das alunas foram, alguma vez, vítimas de roubo, percentagem inferior à dos alunos que escolheram "o roubo" como um dos tipos de conflitos que ocorriam na escola (questão n.º 20 do Questionário: "Tu e a Tua Escola": respostas ao item: 35,2%).

Considerando as respostas à questão" Alguma vez foste vítima de vandalismo por parte dos outros alunos?" os resultados encontram-se sintetizadas no Quadro 89.

Quadro 89
Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Vandalismo
Respostas ao Questionário, por género

Frequência / Género	**Nunca**		**Só uma vez**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	41 (61,2%)	53 (82,8%)	18 (26,9%)	6 (9,4%)	8 (11,9%)	5 (7,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Totais 2	94 (71,8%)		24 (18,3%)		13 (9,9%)		0 (0,0%)		0 (0,0%)	

Os dados constantes do Quadro 89 permitem-nos concluir que:

- A maioria dos alunos e das alunas (71,8%) nunca fora vítima de vandalismo.

- Considerando o *item* "só uma vez", é evidente a superioridade percentual do género masculino sobre o feminino (26,9 % *versus* 9,4%).

- É reduzida a percentagem de rapazes e de raparigas que foram vitimizados "algumas vezes" (9,9%) e não se registaram respostas aos *itens* "muitas vezes" e "todos os dias".

- No conjunto, 28,2 % dos alunos e das alunas foram, alguma vez, vítimas de vandalismo, percentagem muito inferior à dos alunos que escolheram "o vandalismo" como um dos tipos de conflitos que ocorriam na escola (questão n.º 20 do Questionário: "Tu e a Tua Escola": respostas ao item: 51,6%).

Em suma: A partir das três fontes de informações a que recorremos: as entrevistas, o questionário e a observação, foi possível chegar a algumas conclusões, nomeadamente:

- No período durante o qual decorreu o nosso *estudo de caso,* verificou-se frequentemente a ocorrência de comportamentos de indisciplina, conflitos e actos de violência, entre os alunos e as alunas do 2º ciclo da Escola do Rio Grande.

- A indisciplina, entendida como recusa em cumprir as regras da escola, da sala de aulas e da convivência entre pares, estava na base de muitos conflitos que, muitas vezes, acabavam por gerar actos violentos.

- Os actos violentos mais frequentes eram a agressão verbal e a agressão física, que envolviam maioritariamente rapazes, geralmente do 5º ano, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos.

- Os alunos e as alunas atribuíam, frequentemente, aos colegas de etnia cigana a responsabilidade pela ocorrência de actos violentos, o que não foi confirmado nem pelas entrevistas ao pessoal docente e não docente, nem pelos dados da nossa própria observação.

- Embora não tenha sido possível comprová-lo, através da observação, muitos indicadores apontavam para a existência de *bullying* entre pares.

- A atitude de alguns alunos para com o pessoal docente e não docente pautava-se por uma acentuada "falta de respeito", conduzindo, com alguma frequência, a agressões verbais, físicas e psicológicas.

Em seguida, procurámos conhecer quais as estratégias utilizadas pelos sujeitos para fazerem face às situações de violência.

9.4.2. Gestão de Conflitos: Estratégias de Combate às Agressões

Recorrendo, de novo, às entrevistas, às questões n.ºs 25 e 27 do Questionário "Tu e a Tua Escola" e à observação, procurámos saber quais as estratégias usadas pelos diferentes *sujeitos* para fazer face às agressões decorrentes de situações de conflitos entre pares ou de actos de indisciplina praticados contra dos alunos, professores e auxiliares.

9.4.2.1. As Entrevistas aos Alunos

Através das entrevistas aos delegados e subdelegados de turma, foi possível identificar as estratégias mais frequentemente utilizadas pelos alunos, quando se vêem envolvidos em situações de conflito, ou são vítimas de agressão, nomeadamente:

- Não responde à agressão (5 indicadores).

- Responde com violência (1 indicador)

- Pede ajuda aos amigos (1 indicador).
- Pede ajuda aos adultos: Directora de Turma, Conselho Executivo (5 indicadores)
- Pede explicações ao agressor (1 indicador).
- Foge (1 indicador).
- Forma um grupo (11 indicadores)
- Contrata um guarda-costas (2 indicadores).

Embora 50% dos entrevistados costumassem recorrer aos adultos para se defenderem, em caso de conflito, ou de agressão, nem todos pareciam ter muita confiança nessa solução:

> "O Sr. João (funcionário) levou-os (os ciganos) ao Conselho Executivo, mas não lhes aconteceu nada. Acho que só conversaram com eles... não foram castigados... e eu acho que deviam ser, porque na próxima vez fazem o mesmo... ou pior, porque sabem que não lhes acontece nada".
> **Dinis**, 11 anos, subdelegado do 5º B.

> **"**E o caso foi assim: o Vítor estava a jogar ao berlinde e os gémeos foram lá e empurraram o Vítor, sem ser por nada... só porque lhes apeteceu... O Vítor ficou magoado num braço... e, depois, o Vítor foi fazer queixa à DT e a DT disse que era para os outros colegas da turma o defenderem e que ia falar com os gémeos... mas acho que não falou... ou eles não quiseram saber... e continuam a bater na gente.
> **Tina**, 10 anos, subdelegada do 5º E.

De todas as estratégias utilizadas pelos alunos e pelas alunas, as mais eficazes pareciam ser a "formação de grupos" e a "contratação de guarda-costas" ("para os que tinham dinheiro"). Os extractos de entrevistas que se seguem confirmam-no.

> " Só insultos... Mas nunca me bateram, porque nós andamos sempre em grupo... Quando eles me insultam, eu não digo nada..."
> **Gaby**, 10 anos, delegada do 5º D.

> "Ainda não me bateram... porque nós andamos sempre juntos... Os rapazes da minha turma, andam sempre juntos... E as raparigas também podem, se quiserem... Assim, ninguém nos bate nem faz ameaças... Mas se me bateram, ou insultarem... eu faço o mesmo e chamo os meus amigos para me ajudarem".
> **David**, 10 anos, subdelegado do 5º D

> "O David da minha turma é muito bom aluno andou a brigar com os gémeos, que são muito maus alunos... mas são muito fortes e o David é fraquinho... e eles disseram que se ele fizesse queixa à DT, eles iam chamar os guarda-costas, que são ciganos... E eu disse ao David, que não tinha grupo, para arranjar grupo e ele arranjou grupo ... e assim, eles já não fizeram mais nada ao David, porque ele começou a andar com o grupo".
> **Nico**, 10 anos, delegado do 5º C

> "Eles bateram-me, mas eu não disse nada e arranjei logo um grupo para andar e eles nunca mais me bateram... É o que todos fazem... arranjam um grupo para andar ... e os que têm dinheiro, arranjam guarda-costas... Os ciganos são guarda-costas de alguns rapazes e a esses ninguém toca..."
> **Abílio**, 11 anos, subdelegado do 5º C

> "As raparigas estão sempre juntas, a saltar à corda e assim... Às vezes, eles metem-se na corda, sem ser a vez deles... mas não fazem nada de mal... é só na brincadeira... As raparigas andam sempre juntas, que é para ninguém nos bater... Se alguém nos bater... uma vai logo chamar a funcionária ...
> **Carla**, 10 anos, delegada do 5º E

9.4.2.2. As Respostas ao Questionário

As respostas à questão n.º 25 do Questionário "Tu e a Tua Escola" revela as estratégias mais utilizadas pelos cento e trinta e um alunos e alunas da *amostra*, para fazer face às situações de conflito, potencialmente geradores de comportamentos violentos.

À questão n.º 25: "Quando tens um conflito com um colega, o que fazes em primeiro lugar?", as respostas mais frequentes, por género, são as que constam do Quadro 90.

Quadro 90
Reacções dos *Sujeitos* a Situações da Conflito
Respostas ao Questionário, por género

Frequência / Género	**Resposta violenta**		**Via do diálogo**		**Fuga / afastamento**		**Recurso a adultos**		**Recurso aos pares**	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	23 (34,3%)	8 (12,5%)	15 (22,4%)	22 (34,4%)	4 (6,0%)	7 (10,9%)	20 (31,3%)	24 (37,5%)	24 (35,8%)	7 (10,9%)
Totais 2	31 (23,7%)		37 (28,2%)		11 (8,4%)		44 (33,6%)		31 (23,7%)	

A análise do Quadro 90, permite-nos tirar as seguintes conclusões:

- A estratégia mais utilizada pelos alunos e pelas alunas da Escola do Rio Grande, face aos conflitos e agressões, por parte dos seus pares, era "pedir ajuda aos adultos" (directora de turma, Conselho Executivo, funcionários ou encarregados de educação) em especial a directora de turma, pois os restantes eram pouco solicitados. Não se verificaram diferenças significativas de género.

- Em segundo lugar, os alunos e as alunas recorriam à via do diálogo ("conversar com o agressor e resolver o problema a bem"). Esta opção foi escolhida por 34,4% das raparigas e 22,4% dos rapazes.

- Em seguida e com a mesma percentagem (23,7%) surgiam a "resposta violenta" ("se te bateram, ou insultarem, fazes o mesmo") e o "recurso aos pares" ("pedes ajuda aos teus amigos/colegas de turma"). Estas opções, implicando ambas "respostas violentas", foram as preferidas pelos rapazes (70,2% dos rapazes *versus* 23,4% das raparigas).

- A opção de "fuga / afastamento" foi escolhida apenas por 8,4% dos inquiridos, não se verificando diferenças significativas de género.

9.4.2.3. A Observação

Ao longo das dez observações efectuadas na Escola do Rio Grande, foi possível confirmar que, no recreio, durante os "furos" e intervalos, os alunos e as alunas anda-

vam frequentemente em grupos de, pelo menos, três elementos do mesmo sexo e que, enquanto grupo, raramente eram incomodados por outros alunos.

9.4.2.4. As Entrevistas aos Professores

Quanto aos professores entrevistados, obtivemos respostas muito diversificadas à questão: "Quando surgem conflitos entre alunos, ou problemas de disciplina, na sala de aula, o que é que costuma fazer?".

Agrupámos as respostas em dois tipos, nomeadamente:

1º. Os professores e professoras assumiam a responsabilidade pela resolução do problema. Conforme a gravidade da situação, usavam uma, ou mais, das seguintes estratégias:

- A via do diálogo, procurando chamar os alunos à razão (7 indicadores).
- A mediação do conflito, sendo o adulto o mediador (4 indicadores).
- A imposição da autoridade (10 indicadores).
- Repreensões orais (3 indicadores).
- Expulsão dos alunos da aula, com indicação de uma tarefa, que deveriam cumprir noutro local da escola, geralmente a biblioteca (3 indicadores).
- Ameaça de agressão física (1 indicador).

2º. Os professores e professoras delegavam a responsabilidade da resolução do problema:

- No director de turma (5 indicadores).
- No Conselho Executivo (1 indicador).
- Nos encarregados de educação, através da caderneta do aluno (5 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com os professores e professoras:

> "Um aluno contestou uma decisão minha, em termos insultuosos. Dadas as circunstâncias e a postura agressiva do aluno, pareceu-me que tentar chamá-lo à razão, através do diálogo, seria perfeitamente inadequado... por isso, chamei uma funcionária e pedi-lhe que acompanhasse o aluno à biblioteca, para ele realizar o trabalho, que deveria ter feito na aula e participei o caso, por escrito, à directora de turma".
>
> **Renato**, 52 anos, Quadro de Escola, 29 anos de serviço.

> "Não poderei chamar violência, mas já vivi algumas situações de confronto com alguns alunos, que questionaram a minha autoridade... Nestes casos, eu procuro resolver a situação através do diálogo... Quando não é possível, convido os alunos a abandonarem a aula".
>
> **Ema**, 31 anos, Quadro de Escola, 7 anos de serviço.

> "Apenas violência verbal e má educação... Dei-lhes um sermão e ameacei-os que, se voltassem a faltar-me ao respeito, levavam um par de estalos... Claro que eu não tencionava bater-lhes... foi só para assustar... e parece que resultou, pois nunca mais tive problemas com esses alunos".
>
> **Filipe**, 52 anos, professor do Quadro de Escola, com 27 anos de serviço.

Estes dados foram confirmados pelas respostas dos alunos à questão n.º 27 do Questionário "Tu e a Tua Escola": "Quando surgem conflitos entre alunos, ou problemas de disciplina, na sala de aula, o que é que fazem os teus professores?"

Os resultados são os que constam do Quadro 91 (p.432).

Quadro 91
Reacções dos professores aos Comportamentos Disruptivos
Opinião dos Alunos, por género

Reacção dos professores Respostas por género	**Conversam com os alunos**		Ralham e mandam os alunos sair da sala		Participam ao director de turma		Participam aos pais na caderneta	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Totais 1	**27** (40.,3%)	**34** (53,2%)	**5** (7,5%)	**7** (10,9%)	**12** (17,9%)	**13** (20,3%)	**23** (34,3%)	**10** (15,6%)
Totais 2	**61** (46,6%)		**12** (9,2%)		**25** (19,0%)		**33** (25,2%)	

Segundo os alunos e as alunas, que responderam ao Questionário, a maioria dos professores e das professoras assumia a responsabilidade pela resolução dos problemas de comportamento, nas aulas, geralmente, pela via do diálogo (46,6% das respostas) ou, com menos frequência, ralhando e expulsando os alunos da aula (9,2% das respostas). Nos restantes casos (44,2%), a resolução do problema era delegada no director de turma, ou nos encarregados de educação, através de recados na caderneta dos alunos.

9.4.2.5. As Entrevistas às Auxiliares da Acção Educativa

Finalmente, as entrevistas às auxiliares da acção educativa revelaram estratégias de gestão dos conflitos e de combate às agressões, até certo ponto, semelhantes às dos professores e professoras, que assumiam a responsabilidade pela resolução do problema, nomeadamente:

- Tentavam via do diálogo, procurando chamar os alunos à razão (11 indicadores).
- Não respondiam à agressão, mantendo a calma e sem elevar a voz (1 indicador).

Alguns extractos das entrevistas com as auxiliares da acção educativa:

> "Tento ver o que posso dizer e como dizer para que as coisas não vão longe... Tem que se ter muita calma; repreender, sim, mas brincando um pouco... Eles, às vezes, gostam que se fale com eles... Eu, depois, continuo a falar com eles, a bem, para ver se eles se acalmam".
>
> **Elisabete**, 52 anos, efectiva, 17 anos de serviço.
>
> "O que é que podemos fazer?!... Eu mantenho-me firme e explico-lhes que não podem fazer determinada coisa, porque é contra as regras e que as regras têm de ser cumpridas, se não a escola tornava-se uma confusão tão grande, que ninguém podia cá estar... E dou-lhes exemplos práticos... por exemplo, as regras de trânsito... Mas tenho a certeza que lhes entra por um ouvido e sai pelo outro... A educação tem que vir de casa... Quando os pais não lhes dão as regras mínimas da vida em sociedade, não é a escola que vai conseguir, quando eles já têm 11 ou 12 anos...
>
> **Fernanda**, 51 anos, efectiva, com 29 anos de serviço.

A auxiliar Clara (46 anos, contratada, 2 anos de serviço) manifestou uma opinião diferente: "A minha vontade era pregar-lhes um par de estalos, que é o que lhes faz falta, mas como não podemos... Se nós lhes pudéssemos dar uma boa chapada, na altura própria, 90% dos problemas da escola desapareciam..."

Tendo em conta as informações recolhidas através das entrevistas, do Questionário "Tu e a Tua Escola" e da observação, procurámos, em seguida, caracterizar o *clima da escola*, do ponto de vista dos *sujeitos*, introduzindo, sempre que considerámos oportuno, algumas considerações pessoais, baseadas essencialmente nos incidentes que tivemos ocasião de presenciar.

9.5. O Clima da Escola

Considerámos, em primeiro lugar, a opinião dos cento e trinta e um alunos e alunas, que responderam à questão n.º 7 do Questionário: "De um modo geral, como é o ambiente da tua escola?"

As respostas aos diferentes *itens*, por género, foram as seguintes:

a) Rapazes:

- "Muito bom. Não tens razões de queixa dos colegas, professores e funcionários": 3 respostas, no 5ºA e no 5º B.

- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os teus colegas": 43 respostas (todas as turmas da *amostra*, não se registando diferenças significativas, de turma para turma).

- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os professores": 6 respostas, 5ºC e 5ºD.

- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os funcionários": 8 respostas (todas as turmas).

- "É mau. Tens muitos conflitos com os teus colegas": 3 respostas, 5º B e 5º D.

- "É mau. Tens muitos conflitos com os teus professores": 3 respostas, na turma E.

- "É mau. Tens muitos conflitos com os funcionários": 2 respostas, na turma B.

- "É muito mau": 0 respostas.

- "Outras situações": 0 respostas.

a) Raparigas:

- "Muito bom. Não tens razões de queixa dos colegas, professores e funcionários": 11 respostas (todas as turmas).

- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os teus colegas": 49 respostas (todas as turmas da *amostra*, não se registando diferenças significativas de turma para turma, com excepção do 5º E, que somou 22 respostas a este *item*).

- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os professores": 2 respostas, no 5ºE.

- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os funcionários": 1 resposta, no 5ºE.

- "É mau. Tens muitos conflitos com os teus colegas": 1 resposta, no 5ºE.

- "É mau. Tens muitos conflitos com os teus professores": 0 respostas.

- "É mau. Tens muitos conflitos com os funcionários": 0 respostas.

- "É muito mau": 0 respostas.

- "Outras situações": 0 respostas.

Podemos, portanto, concluir que em relação ao *clima da escola*, a grande maioria dos alunos e das alunas (70,2%) consideravam-no "bom", embora surgissem, por vezes, conflitos com os colegas. As raparigas do 5º E foram quem revelou maior sensibilidade e este aspecto. Era relativamente reduzida a percentagem dos alunos e das alunas que consideravam o ambiente da escola "muito bom" (4,5% dos rapazes e 17,2 % das raparigas); "mau" (11,9% dos rapazes e 1,6% das raparigas) e nenhum aluno, ou aluna, escolheu o *item* "muito mau".

Os rapazes que consideravam o ambiente "mau" alegaram ter muitos conflitos com os colegas, os professores e os funcionários; as raparigas, por seu lado, afirmaram ter muitos conflitos com os colegas. Era igualmente reduzida a percentagem das alunas que declararam ter conflitos com os professores e os funcionários (4,7%); no caso dos rapazes, a percentagem subia para 28,4%. Neste aspecto, a observação revelou que a maioria dos professores e todas as auxiliares da acção educativa tentavam evitar confrontos com os alunos, procurando resolver os problemas através do diálogo.

Analisando, em seguida, as respostas à questão n.º 13 do Questionário: "Gostas de estar na tua escola ?", os resultados foram os que constam do Quadro 92.

Quadro 92
Adesão dos Alunos à Escola

Respostas / Género	Sempre		Quase sempre		Às vezes		**Nunca**	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	**24** (35,8%)	**37** (57,8%)	**20** (29,8%)	**22** (34,4%)	**17** (25,4%)	**5** (7,8%)	**6** (9,0%)	**0** (0,0%)

Totais 2	61 (46,6%)	42 (32,1%)	**22** (16,8%)	**6** (4,5%)

A análise do Quadro 92 permite-nos concluir que:

- A maioria dos alunos e das alunas da *amostra* (78,6%) gostava de estar na escola "sempre", ou "quase sempre", sendo reduzida a percentagem dos que só gostavam "às vezes" e insignificante a dos que escolheram o *item* "nunca" (só rapazes).

- As raparigas foram quem revelou maior adesão à escola, com 57,8% de respostas ao *item* "sempre" e menor percentagem de respostas ao item "às vezes" (7,8%).

Se compararmos estes dados com os obtidos nas entrevistas aos delegados e subdelegados das turmas, verificamos que 83,3% dos rapazes e 100% das raparigas declararam gostar da escola e os restantes, gostavam "às vezes". As razões apontadas pelos alunos e pelas alunas, para gostarem, ou não, de estar na escola, encontram-se sintetizadas no Quadro 93.

Quadro 93

Opinião dos alunos sobre a Escola

Aspectos / frequência	Aspectos positivos da Escola	%	Aspectos negativos da Escola	%
Rapazes	. A escola é grande . A escola é boa . Tem campo de jogos . Há muitas actividades . Aprendem-se coisas novas . Podem estar com os amigos . Podem ter amigos que os defendem dos outros rapazes . Podem jogar à bola com os amigos	33,3 33,3 16,7 33,3 16,7 66,7 16,7 66,7	. Pouco tempo para brincar . Aulas de substituição . Intervalos muito curtos . Elevada ocupação do campo de jogos . Indisciplina (muito barulho) nas aula que prejudica a aprendizagem . Violência . Conflitos	16,7 16,7 16,7 16,7 100 100 33,3
Raparigas	. A escola é grande . Há muitas actividades . Aprendem-se coisas novas . Podem estar com as amigas	100 75 50 100	Indisciplina (muito barulho) nas aulas que prejudica a aprendizagem Violência	100 75

O Quadro 93 revela algumas diferenças de género quanto aos aspectos mais valorizados. Verificam-se, no entanto, pontos comuns aos dois géneros, nomeadamente:

- Características do espaço: "a escola é grande"; "boa"... (83,3% dos rapazes e 100% das raparigas).

- A possibilidade de estar ou brincar com os amigos e as amigas (66,7% dos rapazes e 100% das raparigas).

- Poderem desenvolver muitas actividades (33,3% dos rapazes e 75% das raparigas).

- Aprenderem coisas novas (16,7% dos rapazes e 50% das raparigas).

Quanto aos aspectos negativos da escola, eram comuns aos dois géneros as referências :

- À indisciplina, sobretudo o barulho nas aulas, que prejudicava a aprendizagem (100% para ambos os géneros).

- À violência (100% dos rapazes e 75% das raparigas).

Alguns extractos das entrevistas aos alunos e às alunas:

a) Os Alunos

> "Gosto da escola, porque é grande e tem o campo de jogos para a gente jogar futebol e eu ando sempre com os meus amigos e jogamos à bola... mas não é muitas vezes, porque o campo está sempre ocupado e há rapazes que estão lá e não deixam os outros jogar..."
>
> **Abílio**, 11 anos, subdelegado do 5º C

> "Gosto da escola, porque é boa e tenho cá os meus amigos, para brincar e para a gente se defender dos outros... Mas, às vezes, é chato... por causa da violência... e dos rapazes que se comportam mal nas aulas... porque, depois os professores não conseguem dar a matéria e a gente não aprende nada... e, às vezes, até fico com dores de cabeça por causa do barulho que eles fazem..."
>
> **Rui**, 11 anos, delegado do 5º B

> "Gosto, porque a escola é muito boa e temos muitas actividades, que podemos fazer e também podemos brincar com os nossos amigos... mas temos que ter um grupo... se não... não nos deixam brincar e levamos pancada dos mais velhos..."
>
> **David**, 10 anos, subdelegado do 5º D

b) As Alunas

> "Só não gosto do barulho que algumas pessoas fazem nas aulas, porque não consigo ouvir os "setores"... e, depois, não percebo a matéria... Da escola, gosto... É grande e tem muitas coisas que podemos fazer".
>
> **Carina**, 10 anos, delegada do 5º B

> "Gosto da escola, porque ando com as minhas amigas e posso ir para a biblioteca fazer os trabalhos de grupo e pesquisar na Internet... e outras coisas... mas há muita violência e os rapazes fazem muito barulho nas aulas e, assim, a gente não aprende nada..."
>
> **Tina**, 10 anos, subdelegada do 5º E

> "Gosto. A escola é grande... tem muito espaço no recreio... e posso estar com as minhas amigas e podemos fazer muitas coisas... nos clubes ... no desporto escolar... na biblioteca... Podemos aprender muitas coisas... e ainda podíamos aprender mais, se eles não fizessem tanto barulho nas aulas..."
>
> **Carla**, 10 anos, delegada do 5º E

As elevadas percentagens de alunos e de alunas que referiram a indisciplina e a violência como os principais aspectos negativos da escola, sugeria a oportunidade de orientar a nossa investigação no sentido de identificar quais as medidas concretas tomadas pela escola para as combater.

9.5.1. Medidas Tomadas pela Escola face à Indisciplina e à Violência

a) O Conselho Executivo:

Em primeiro lugar, ouvimos o presidente do Conselho Executivo, que começou por referir o agravamento da indisciplina, na Escola do Rio Grande: "O comportamento dos alunos tem-se agravado, nos últimos anos... Os professores queixam-se que, em cada ano, os alunos do 5º ano estão em pior situação, relativamente a questões básicas, como a maneira de estar... modos... a educação básica. Cada 5º ano parece que é pior que o anterior". E, em relação à violência, acrescentou: " O número de casos que nós temos, comparados com os casos que chegam ao nosso conhecimento de outras escolas são, francamente, um número muito baixo... Há um número muito baixo de alunos com comportamentos violentos, aqui na escola".

Depois de apontar como factores da indisciplina e dos comportamentos violentos de alguns alunos a desagregação das famílias e o número crescente de crianças e jovens de etnia cigana a frequentarem a Escola do Rio Grande, provocando "situações de instabilidade e de conflito, entre os alunos", o entrevistado referiu que a principal medida de controle é a vigilância dos espaços interiores e exteriores, a cargo dos auxiliares da acção educativa. Graças a estas acções de vigilância, foi possível, segundo a mesma fonte, impedir alguns actos de violência verbal e física e detectar a presença de armas, na posse de alguns alunos (facas, navalhas de ponta e mola e pistolas de pressão de ar).

Por outro lado, a fim de prevenir situações de furto, roubo e vandalismo, foram instalados cacifos, permitindo aos alunos guardar os seus pertences em relativa segurança.

Ainda com o objectivo de prevenir a violência, o Conselho Executivo procurava "estar sempre em cima do acontecimento", mantendo um contacto regular com os directores de turma e outros professores. "Os indícios que surgem, relativamente a determinados comportamentos, são-nos comunicados e nós temos o cuidado de falar com esses alunos". E acrescentou: "Eles vêm cá, temos uma conversa e há logo uma espécie de acompanhamento, desde o início da situação dos alunos que são os principais focos de conflitos e esse acompanhamento tem resultado; pelo menos não deixamos que chegue a dimensões eventualmente mais graves".

Tendo em conta a alegada existência de um "diálogo regular" entre o órgão de gestão da escola e os professores, em geral, e os directores de turma, em particular, com o objectivo combater a indisciplina e prevenir a violência, procurámos saber, em seguida, a opinião dos dez professores e professoras, que constituíram a *amostra*, sobre as medidas de segurança tomadas pelo órgão de gestão da escola.

b) Os Professores:

Nesse sentido, colocámos a questão: "Que medidas têm sido tomadas pela Escola para combater os comportamentos violentos e/ou indisciplinados dos alunos?" (Bloco V do Guião de Entrevistas). Obtivemos, porém, respostas que não confirmam inteiramente as declarações do presidente do Conselho Executivo, pelo menos no que se refere a este grupo de docentes.

Em síntese, as declarações dos entrevistados foram as seguintes:

- "Não sei / não tenho conhecimento de nenhumas medidas" (5 indicadores).

- "As habituais: participar ao director de turma, ao Conselho Executivo e aos encarregados de educação" (2 indicadores).

- "As habituais, que estão previstas no Regulamento Interno" (3 indicadores).

Colocámos, então outra questão aos docentes: "Nas reuniões de Conselho de Turma, os presentes (professores e representante dos encarregados de educação) costumam definir estratégias comuns de actuação, em caso de situações indisciplina e da violência, na turma?" (Bloco V do Guião de Entrevistas).

A esta questão, todos os professores e professoras responderam negativamente. Destacamos alguns excertos das entrevistas, que ajudam a esclarecer o ponto de vista dos entrevistados:

1. Não, porque consideravam desnecessário: (3 indicadores)

> "Não... definir estratégias, não... que eu saiba... As normas de comportamento dos alunos estão definidas no Regulamento Interno, portanto, aos professores cabe fazer com que elas sejam cumpridas... Se o aluno insistir em não cumprir as normas, serão aplicadas as sanções previstas..."
>
> **Renato**, 52 anos, Quadro de Escola, 29 anos de serviço.

> "Não, não me parece que seja necessário. Os problemas que surgem são facilmente resolvidos pelos professores ou pelos directores de turma."
>
> **Helena**, 48 anos, professora do Quadro de Escola, com 27 anos de serviço.

> "Não, não é costume. Cada professor, dentro da sua sala é que toma as medidas que achar convenientes, de acordo com o que está definido no Regulamento Interno da Escola."
>
> **Samuel**, 40 anos, Quadro de Zona, com 11 anos de serviço.

2. Não; só em casos pontuais: (4 indicadores)

> "Não; só em casos pontuais, mais graves... Agora, definir estratégias, antecipadamente, assim em geral, não é costume... Cada um dos elementos do Conselho de Turma é que resolve os problemas, na aula, à sua maneira..."
>
> **Rita**, 35 anos, Quadro de Zona, 6 anos de serviço.

> "Não, não é costume. Só em casos pontuais... graves... e, nesses casos, há uma reunião do Conselho Disciplinar."
>
> **António**, 29 anos, Quadro de Zona, 5 anos de serviço.

> "Não... a não ser que seja um caso muito grave, basta que cada professor, dentro da sua aula, faça cumprir o que está disposto no Regulamento Interno da Escola."
>
> **Filipe**, 52 anos, professor do Quadro de Escola, com 27 anos de serviço.

> "Não... só nos casos mais graves, em que houve muitas participações disciplinares."
>
> **Ema**, 31 anos, Quadro de Escola, 7 anos de serviço.

3. Não, sem explicitação: (3 indicadores).

Podemos concluir que, pelo menos nos Conselhos de Turma a que pertenciam os alunos da *amostra*, era evidente a ausência de diálogo e de cooperação entre os docentes, no sentido de estabelecer estratégias comuns de prevenção e combate a problemas, que eles próprios consideravam graves e lesivos do bom ambiente da escola. As questões disciplinares e os comportamentos violentos eram resolvidos pelos professores, individualmente ("à sua maneira"), dentro da sala de aulas, tendo em conta as determinações do Regulamento Interno. Só em casos excepcionais, muito graves, ou havendo reincidência, eram levados a Conselho Disciplinar, com o objectivo de aplicar sanções aos responsáveis. Na opinião dos docentes entrevistados era suficiente fazer cumprir o Regulamento Interno e, dentro da sala de aulas, aplicar as medidas disciplinares que cada um considerasse mais adequadas. Colocaram-se-nos, entretanto, três questões:

- Os alunos conheciam o Regulamento Interno?

- Em caso afirmativo, de que modo era feita a sua divulgação?

- As medidas aplicadas pelos professores tinham todas igual eficácia junto dos diferentes alunos?

Procurámos, então, conhecer o ponto de vista dos alunos acerca do Regulamento Interno e da actuação dos professores, face à indisciplina e à violência, a fim de avaliar a potencial adequação das medidas aplicadas.

As respostas dos alunos e das alunas às questões n.ºs 8 a 12 do Questionário "Tu e a Tua Escola" forneceram-nos alguns esclarecimentos.

Questionados sobre se conheciam o Regulamento Interno da Escola, as respostas dos alunos encontram-se sintetizadas no Quadro 94.

Quadro 94

Conhecimento do R.I. da Escola pelos Alunos

Conhecimento do R.I. / Género	Sim		Mais ou menos		Não		**Não respondeu**	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	**23** (34,3%)	**24** (37,5%)	**37** (55,2%)	**37** (57,8%)	**7** (10,5%)	**3** (4,7%)	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)

Totais 2	47 (35,9%)	74 (56,5%)	10 (7,6%)	0 (0,0%)

A análise do Quadro 94 revela que a maioria dos alunos e das alunas conhecia o Regulamento Interno da Escola "mais ou menos" e uma percentagem considerável (35,9%) declarou conhecê-lo (bem), sendo insignificante a percentagem dos que o desconheciam (7,6%). Não se verificaram diferenças significativas de género.

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas aos professores e aos alunos (Bloco V do Guião de Entrevistas) a divulgação dos Regulamento Interno e o esclarecimento de eventuais dúvidas, eram da responsabilidade da directora de turma, nas aulas de Formação Cívica.

Dado que os alunos e as alunas conheciam (ou deviam conhecer) o Regulamento Interno da Escola, procurámos saber qual a sua opinião sobre o seu grau de exigência e *até que ponto* era cumprido.

As respostas dos alunos encontram-se sintetizadas nos Quadros 95 e 96.

Quadro 95

Opinião dos Alunos sobre o R.I. da Escola

Exigência do RI / Género	É muito exigente		É exigente		É pouco exigente		Nada exigente		Sem opinião	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	11 (16,4 %)	5 (7,8%)	15 (23,4%)	10 (15,6%)	13 (19,4%)	10 (15,6%)	12 (17,9%)	3 (4,7%)	9 (13,4%)	33 (51,6%)
Totais 2	16 (12,2%)		25 (19,1%)		23 (17,6%)		15 (11,5%)		42 (32,1%)	

A análise do Quadro 95 revela que a maior parte dos alunos (32,1%) não tinham uma opinião formada sobre o Regulamento Interno da Escola, em especial as raparigas, que escolheram o *item* "sem opinião", em 51,6% os casos. Quanto aos restantes *itens*, as opiniões dividiam-se, registando-se percentagens de respostas semelhantes em todos eles. No entanto, os alunos pareciam considerar o Regulamento Interno da Escola mais exigente do que as alunas, uma vez o *item* "É muito exigente" foi escolhido por 16,4% dos rapazes e apenas 7,8% das raparigas. A diversidade de respostas e a elevada percentagem das alunas que escolheram o *item* "sem opinião", sugerem que embora os alunos e alunas soubessem da existência do Regulamento Interno da Escola, talvez não conhecessem muito bem o seu conteúdo.

Quadro 96

Cumprimento do R.I. da Escola pelos Alunos

Cumprimento	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Não respondeu

do RI Género	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	8 (11,9%)	20 (31,3%)	45 (67,2%)	36 (56,3%)	6 (8,9%)	5 (7,7%)	**1** (1,5%)	**0** (0,0%)	**7** (10,5%)	**3** (4,7%)
Totais 2	28 (21,4%)		81 (61,8%)		11 (8,4%)		1 (0,8%)		10 (7,6%)	

Relativamente à questão do cumprimento do Regulamento Interno por parte dos alunos e das alunas, a análise do Quadro 95 revelou que maioria (61,8%) considerava que o cumpria "quase sempre", sendo considerável a percentagem dos que o cumpriam "sempre". Em relação a estes dois *itens*, as raparigas que declararam cumprir o Regulamento Interno da Escola "sempre" ou "quase sempre" (87,6%) era superior à dos rapazes, na mesma situação (79,1%). Quanto aos que "raramente" cumpriam, a percentagem era reduzida (8,4%) e não se verificavam diferenças significativas de género. Apenas um rapaz declarou que não cumpria "nunca". Dez alunos e alunas não responderam à questão, correspondendo aos que declararam não conhecer o Regulamento Interno (*vide* Quadro 94).

Por fim, o Quadro 97 sintetiza as respostas à questão n.º 11 do Questionário: "Como são os teus professores, em relação ao cumprimento das regras, na aula?"

Quadro 97
Opinião dos Alunos sobre os Professores

Opinião sobre os Prof	São muito exigentes		São exigentes		São pouco exigentes		Não são nada exigentes		Uns são exigentes; outros não		Sem opinião	
Género	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	4 (5,9%)	4 (6,3%)	7 (10,5%)	10 (15,6%)	7 (10,5%)	7 (10,8%)	6 (8,9%)	4 (6.3%)	33 (49,3%)	28 (43,8%)	10 (14,9%)	11 (17,2%)
Totais 2	8 (6,1%)		17 (12,9%)		14 (10,7%)		10 (7,6%)		61 (46,6%)		21 (16,3%)	

A análise do Quadro 97 revela que as opiniões dos alunos sobre o grau de exigência dos professores em relação ao cumprimento das regras, na sala de aulas, variavam embora cerca de metade (46,6%) considerasse que "uns eram exigentes e outros não", não se registando diferenças significativas de género. Estes resultados sugerem a inexistência, por parte dos docentes, de critérios comuns de actuação face ao incumprimento das regras das aulas pelos alunos.

Em relação aos funcionários da escola (questão m.º12 do Questionário) a opinião dos alunos era semelhante, como mostra o Quadro 98.

Quadro 98
Opinião dos Alunos sobre os Funcionários

Opinião sobre os AAE Género	São muito exigentes		São exigentes		São pouco exigentes		Não são nada exigentes		Uns são exigentes; outros não		Sem opinião	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	8 (11,9%)	7 (10,9%)	5 (7,5%)	17 (26,5%)	6 (8,9%)	4 (6,3%)	8 (11,9%)	2 (3,1%)	29 (43,3%)	23 (35,9%)	11 (16,5%)	11 (17,3%)
Totais 2	15 (11,5%)		22 (16,8%)		10 (7,6%)		10 (7,6%)		52 (39,7%)		22 (16.8%)	

A análise do Quadro 98 revela que as opiniões dos alunos sobre o grau de exigência dos funcionários em relação ao cumprimento das regras, na escola, variavam embora uma percentagem apreciável (39,7%) considerasse que "uns eram exigentes e outros não". No entanto, as percentagens dos que consideravam os funcionários "muito exigentes", ou "exigentes" (no conjunto, 28,3%) era superior às registadas para os professores (no conjunto, 19,0%). Por outro lado, as percentagens dos que consideravam os funcionários "pouco exigentes" ou "nada exigentes" (no conjunto, 15,2%) eram semelhantes às registadas em relação aos professores (no conjunto, 18,3%).

Embora menos heterogéneas, as opiniões dos alunos sobre o grau de exigência dos funcionários sugerem igualmente a inexistência de critérios comuns de actuação face ao incumprimento das regras da escola pelos alunos.

Em suma: Tanto os professores, por nós entrevistados, como as auxiliares da acção educativa, embora considerassem que a indisciplina e a violência na Escola do Rio Grande assumiam contornos preocupantes, não pareciam considerar prioritário abordar e discutir o problema, entre si, de modo a definirem estratégias comuns de actuação. Cada um procurava resolver os incidentes "à sua maneira" privando, desse modo, os alunos de interiorizarem um modelo de comportamento adequando.

O depoimento da Gaby (10 anos, delegada do 5º D) é revelador da diversidade de actuações dos docentes de um mesmo Conselho de Turma e de como o comportamento dos alunos, na sala de aulas, variava conforme os professores:

> "Depende dos professores... Nós temos uma professora que é muito rigorosa e nós, na aula de... andamos todos na linha. Aquela professora é maravilhosa!... É muito rigorosa, mas ensina bem e é simpática... Haviam de ser todos assim... mas não são... Há "setores" que até parece que têm medo de nós... Eles portam-se mal e os "setores" não fazem nada. A nossa "setora" de... é a primeira vez que dá aulas e não tem experiência nenhuma... e é muito calma e boazinha e nós fazemos o que queremos, na aula... Nós abusamos muito... Só fazemos asneiras, porque a professora é muito boa e não se zanga nem marca falta. Ela quer dar a aula e eles não deixam... Põem-se a gozar com a "setora" e fazem muito barulho. Acho que não é justo. Ela, coitada, deve chegar ao fim do dia saturada... Os outros "setores" escrevem recados na caderneta para os encarregados de educação... fazem queixa à DT... e há outros que ralham muito com eles ou, às vezes, mandam para a rua, com falta injustificada."

Por outro lado, no que respeita ao Regulamento Interno da Escola, embora a maior parte dos alunos e das alunas tivesse declarado conhecê-lo "bem", ou "mais ou menos" (92,4%, no conjunto) e 87,6% costumassem cumpri-lo "sempre", ou "quase sempre", não conseguimos saber, com segurança, até que ponto eles o compreendiam e haviam interiorizado os seus direitos e os seus deveres. O aprofundamento deste tema poderá ser objecto de uma futura investigação.

9.5.2. A Indisciplina e a Violência na Escola do Rio Grande: sentido de evolução

Questionado sobre a eficácia das medidas tomadas pela Escola face à indisciplina e à violência, o presidente do Conselho Executivo veio confirmar as dúvidas que se nos foram colocando, ao longo da abordagem desta problemática. Transcrevemos, em seguida, alguns excertos da sua resposta:

> "Se tiver como critério principal o número de casos conflituais, que emergem... o número de problemas graves, que surgem, posso dizer que devemos estar relativamente satisfeitos pelo modo como temos acompanhado essas situações e a atenção que tem sido desenvolvida... Os processos que temos utilizado, um misto de informal / formal têm ajudado a resolver as principais situações. Em termos de eficácia, obviamente que podemos sempre melhorar... Mas isso é um problema de comunicação... de comunicação atempada... uma interacção frequente entre os diversos actores envolvidos. Muitas vezes, o que acontece aqui, é que a própria ligação director de turma / professores falha... falha, porque alguns professores esquecem-se que a comunicação tem que ser rápida... tem que ser atempada... relativamente a qualquer situação que surge... e deixam andar... e, depois, só quando as coisas entram já numa determinada rampa é que participam... É necessário haver uma interacção rápida entre os professores e o director de turma... Os directores de turma desempenham um papel importante nesta actividade de ligação com o Órgão de Gestão. Tem de funcionar muito bem em termos de relação entre as pessoas... Fazer um estudo em comum, uma reflexão e, depois, decidir.

Como havíamos notado, verificavam-se falhas a nível da comunicação, das interacções entre os diferentes *actores*, sobretudo os docentes de determinados Conselhos de Turma, que optavam por desvalorizar os incidentes ocorridos nas aulas e que, na sua opinião, seriam facilmente resolvidos pelo próprio docente, "à sua maneira", fazendo cumprir o Regulamento Interno da Escola, ou pelo director de turma. Nenhum dos professores e professoras entrevistados considerou a necessidade de "fazer um estudo comum, uma reflexão" sobre os problemas, antes destes assumirem dimensões incontroláveis, que conduziam directamente a Conselhos Disciplinares, cujo objectivo era punir os prevaricadores, ao invés de encontrar estratégias comuns orientadas no sentido de alterar os comportamentos disruptivos.

Se, na opinião do presidente do Conselho Executivo, as medidas tomadas eram eficazes em relação aos casos mais graves, sujeitos a um acompanhamento cuidadoso, por parte do Órgão de Gestão da Escola, o mesmo não acontecia em relação aos pequenos incidentes, do dia à dia, que à força de serem ignorados (os professores "deixam andar") acabavam por se agravar, transformando-se em problemas graves.

Finalmente, procurámos conhecer as percepções dos diferentes *actores* (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) acerca do sentido de evolução dos índices de indisciplina e de violência, na Escola do Rio Grande.

Os dados, obtidos a partir das respostas dos professores e auxiliares da acção educativa às questões do Bloco V do Guião de Entrevistas, permitem comparar a situação, ao longo do ano lectivo de 2002/2003, com a de anos anteriores. Quanto aos alunos, uma pequena entrevista, em Junho de 2003, deu-nos conta do sentido de evolução do problema, desde o início do ano lectivo.

Os resultados encontram-se sintetizados, no Quadro 99.

Quadro 99
Sentido de evolução da Indisciplina e da Violência, na Escola

Aspectos / frequência	Indisciplina	%	Violência	%
Alunos	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	0,0 100 0,0	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	33,3 66,7 0,0
Alunas	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	0,0 100 0,0	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	0,0 100 0,0
Professores	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	0,0 100 0,0	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 50,0 0,0
Auxiliares da Acção Educativa	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	0,0 100 0,0	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	33,3 66,7 0,0

A análise do Quadro 99 permite-nos concluir que, do ponto de vista dos *sujeitos* que constituíram a *amostra*, a indisciplina aumentou, na Escola do Rio Grande, não só ao longo do ano lectivo de 2002/2003, como em relação a anos anteriores. Aliás, a unanimidade das respostas (100% dos entrevistados consideravam que aumentou) não deixa dúvidas quanto a esse facto, que foi reconhecido pelo próprio presidente do Conselho Executivo: "Cada 5º ano parece que é pior que o anterior... Às vezes é a repetição de maus comportamentos... como não cumprirem as indicações dos professores, perturbarem o funcionamento da aula... a utilização de palavrões, a desobediência ao professor, a perturbação, pura e simples, do funcionamento da aula... são casos deste tipo..."

Quanto à violência, com excepção das alunas, que foram unânimes em afirmar que tinha aumentado, as opiniões dividiam-se: 33,3% dos rapazes e das auxiliares da acção educativa eram de opinião que a violência era "mais ou menos a mesma", enquanto que 66,7% achavam que tinha aumentado; 50% dos professores responderam que era "mais ou menos a mesma" e os restantes 50%, que tinha aumentado.

Os extractos das entrevistas, que se seguem, podem lançar alguns esclarecimentos sobre as opiniões formuladas pelos *sujeitos*.

a) Os alunos

"Agora há mais violência... No princípio do ano, as pessoas ainda não sabiam quem eram os mais fracos e, por isso, batiam menos... Agora já se conhecem melhor e já sabem em quem é que podem bater."

Dinis, 11 anos, subdelegado do 5º B

"Agora há mais violência... Está sempre a aumentar... Os ciganos não deviam andar nesta escola, porque eles não ligam à escola... não querem estudar... não ligam ao que os professores dizem... e só cá andam a fazer distúrbios... e ameaçam a gente que, lá fora, nos matam..."

Rafa, 11 anos, subdelegado do 5º A

"A violência acho que é mais ou menos a mesma coisa... a indisciplina acho que aumentou... mas é mais por causa dos ciganos e de alguns alunos repetentes."

Abílio, 11 anos, subdelegado do 5º C

b) As alunas

"Desde o início do ano... A população aumentou e a indisciplina e a violência também... por causa dos ciganos e de alguns alunos mais velhos."

Gaby, 10 anos, delegada do 5º D

"A indisciplina... acho que está a aumentar... Agora há mais brigas e mais barulho nas aulas... Há mais violência... Os ciganos e os gémeos são muito violentos."

Tina, 11 anos, subdelegada do 5º E

"Acho que há mais violência... agora... Acho que é por causa dos ciganos... Eles não querem vir à escola, são obrigados... e, depois, causam muitos problemas."

Carla, 11 anos, delegada do 5º E

c) Os professores

"A violência é igual... mas a indisciplina aumentou... Nota-se que os alunos do 5º ano chegam à escola, cada vez mais resistentes à aceitação de regras..."

Filipe, 52 anos, professor do Quadro de Escola, com 27 anos de serviço.

"Julgo que cada vez se verifica mais um comportamento perturbador nas salas de aula e que, nos casos mais graves, a escola não pode resolver os problemas sociais que são para aqui transportados. São problemas que têm que ser abordados, em conjunto, por vários organismos."

Helena, 48 anos, professora do Quadro de Escola, com 27 anos de serviço.

"O aumento da indisciplina é evidente, nomeadamente, a nível dos 5º anos. A violência nem tanto... e, quando existe, é só rapazes... sobretudo os ciganos, que têm muitos conflitos com os outros alunos."

António, 29 anos, Quadro de Zona, 5 anos de serviço.

d) As Auxiliares da Acção Educativa

"Parece-me que a violência não aumentou muito... é mais ou menos a mesma... mas a indisciplina, sim... de ano para ano, é pior... Os alunos que vêm para o 5º ano são cada vez mais indisciplinados... Temos muitos problemas com eles e, com o tempo, alguns ainda ficam piores..."

Susana, 60 anos, efectiva, com 22 anos de serviço.

"A violência e a indisciplina têm vindo a aumentar de ano para ano... É preciso mais autoridade... e mais importante que a autoridade... o diálogo entre todos... Mas, hoje, o *stress* do dia a dia faz-nos não ter tempo..."

Elisabete, 52 anos, efectiva, 17 anos de serviço.

9.6. A Escola do Rio Grande: Síntese Conclusiva

Recordando as questões de partida e reflectindo sobre os dados recolhidos, através das entrevistas, do Questionário "Tu e a Tua Escola" e das observações efectuadas, ao longo do ano lectivo, lográmos obter algumas respostas, nomeadamente:

1ª Questão: Quais as percepções dos diferentes *actores* (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) acerca do *clima* da Escola do Rio Grande?

Para responder a esta questão e tendo em conta a influência das condições materiais oferecidas pelos estabelecimentos de ensino no bem-estar de todos os que lá estudam e trabalham, começámos por fazer uma breve caracterização dos espaços e dos equipamentos. Neste aspecto, concluímos que a escola estava bem equipada, possuía espaços cuidados, de aspecto agradável e adaptados às necessidades dos alunos, apesar da sobrelotação e do número de horas de ocupação lectiva do espaço disponível, problemas que se faziam sentir há alguns anos, sem no entanto causarem qualquer degradação visível.

A fim de nos inteirarmos acerca da política educativa da Escola e, sobretudo, da sua tradição pedagógica, analisámos o "Projecto Educativo" e o "Regulamento Interno". A análise destes dois documentos permitiu-nos concluir que a política da Escola, segundo os objectivos prioritários definidos, se desenvolvia com base no conhecimento de si própria e da comunidade educativa, de modo a responder eficazmente às suas necessidades e exigências. Nesse sentido, procurava apoiar uma dinâmica de transformação, que contribuísse para a valorização e formação integral dos alunos e das alunas, nos domínios cognitivo, das atitudes e dos valores.

A Escola assumia, portanto, o dever de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade educativa, promovendo a igualdade de oportunidades de acesso ao sucesso escolar e educativo e à realização pessoal e social, garantindo a todos o direito à formação, ao respeito, à segurança, à informação e à participação, a que correspondiam os deveres de respeito, de civismo, de solidariedade, de zelo, de responsabilidade e de participação, sendo da responsabilidade de todos a criação de um bom ambiente de ensino / aprendizagem.

A política da Escola orientava-se, portanto, no sentido de prevenir situações lesivas da criação de um bom ambiente de trabalho e de convívio, de modo a possibilitar a participação de todos no processo educativo, em condições de segurança, num clima de abertura, respeito mútuo, solidariedade, responsabilidade e harmonia, de acordo com as normas definidas no Regulamento Interno da Escola.

Era função dos professores e dos funcionários da Escola conhecer e dar a conhecer aos alunos o Regulamento Interno e zelar pelo seu cumprimento. Aos pais/encarregados de educação competia acompanhar o processo educativo dos seus educandos, colaborando com a Escola, através dos meios e formas previstas na lei.

Por outro lado, a tradição pedagógica da Escola oferecia uma vasta gama de actividades extra-curriculares, nas quais os alunos e as alunas podiam participar livremente, de acordo com os seus interesses e aptidões, dando especial relevo às atitudes, valores e competências, a par dos conteúdos programáticos, numa tentativa de minimizar alguns dos factores de conflito decorrentes de situações pessoais, familiares, ou socioeconómicos mais desfavorecidas.

No sentido de dinamizar a comunidade educativa, a Escola do Rio Grande procurava promover a interligação com outras Escolas, entidades e instituições, através da celebração de protocolos, que permitiam a realização de várias actividades, orientadas para a resolução de alguns dos problemas detectados, entre os quais se salientavam os decorrentes da integração de alunos de etnia cigana e de outros com necessidades educativas especiais, mais ou menos profundas.

Identificadas as condições materiais, a política educativa e a tradição pedagógica da Escola, procurámos caracterizá-la, sob o ponto de vista dos recursos humanos.

Nesse sentido, começámos por analisar a constituição de cada uma das vinte e quatro turmas do 2º ciclo, em relação a cinco factores, nomeadamente: género, idade, local de residência, constituição do agregado familiar e estatuto socioeconómico dos alunos. Quanto a este último factor, tivemos em atenção três aspectos: as habilitações académicas dos pais/encarregados de educação e das mães / encarregadas de educação; a sua situação perante o trabalho e a percentagem de alunos a quem foram atribuídos auxílios económicos directos (Escalão A, ou B) pela Acção Social Escolar.

A constituição de algumas turmas apresentava desequilíbrios em relação ao género dos alunos, verificando-se casos de evidente desproporção entre o número de rapazes e

de raparigas, sendo, em geral, os rapazes que se encontravam em maioria. Inicialmente, considerámos este desfasamento como potencial factor de indisciplina, conflitos e violência, o que não se confirmou, pelo menos em relação às turmas que constituíram a *amostra*, uma vez que o 5º E, onde havia um número igual de rapazes e de raparigas (13+13) foi uma das turmas em que se verificou a ocorrência de maior número de situações problemáticas, envolvendo não apenas os alunos, entre si, mas os alunos e os professores e os alunos e os funcionários; seguia-se o 5º D, com treze rapazes e quinze raparigas; por outro lado, o 5º B, constituído por dezasseis rapazes e onze raparigas, foi a turma da *amostra* com menores índices de indisciplina, conflitos e violência, logo seguida do 5º A, com doze rapazes e catorze raparigas e do 5º C, com dezasseis rapazes e dez raparigas.

Quanto às idades dos alunos, no que respeita à *amostra*, a análise da variância revelou que, em geral, estavam de acordo com o nível de escolaridade que frequentavam, embora existissem, noutras turmas, alguns casos de alunos mais velhos: "repetentes", com necessidades educativas especiais ou de etnia cigana (no conjunto, vinte e seis casos, no 5º ano e trinta e nove, no 6º ano). Este factor foi considerado, à partida, como potencialmente gerador de situações de indisciplina, conflito e violência, o que veio a verificar-se, pois todos os entrevistados apontaram os alunos mais velhos, "repetentes" e de etnia cigana como sendo os que mais frequentemente provocavam incidentes, depoimento que foi confirmado pela observação, no que respeita apenas aos alunos mais velhos, uma vez que não observámos, por parte dos ciganos, comportamentos muito diferentes dos registados para os seus pares não ciganos, pelo menos de forma explícita.

Sendo o concelho de Alcobaça uma região de povoamento disperso e considerando que a área de influência da Escola do Rio Grande se estendia a setenta e nove localidades dos concelhos de Alcobaça, Caldas da Rainha, Nazaré, Porto de Mós e Marinha Grande, efectuámos um levantamento dos locais de origem dos alunos, tendo em conta a distância, entre as suas residências e a escola, com o objectivo de verificar posteriormente, a existência, ou inexistência, de relação entre o local de residência e eventuais situações de conflito, indisciplina e violência. O facto de se juntarem, na mesma turma, crianças que, no 1º ciclo, haviam frequentado escolas diferentes, com regras de comportamento e hábitos de trabalho diferentes, poderia, de algum modo, influenciar a sua per-

cepção da nova escola e a aceitação de outras regras, afectando as suas relações com os novos colegas, professores e funcionários.

Considerando apenas as turmas que constituíam a *amostra*, verificámos que em todas havia alunos residentes em diversas localidades (mínimo dez, no 5º A e máximo dezanove, no 5ºD) sendo elevado, em quase todas, o número de alunos isolados, sem outros colegas da mesma localidade (mínimo no 5º A, com quatro e máximo no 5º D, com quinze). Dado que a turma do 5ºA, constituída por uma maioria de alunos e de alunas residentes na cidade onde se localiza a Escola do Rio Grande, ou perto dela, foi a que apresentou menos situações problemáticas, ao contrário do 5ºD e do 5ºE, ambas com um elevado número de alunos isolados (quinze e onze, respectivamente) é possível que este seja um factor importante para a explicação da ocorrência de situações de indisciplina, conflitos e violência nas escolas, podendo este tema ser objecto de uma investigação posterior, mais aprofundada.

O quarto factor considerado foi a constituição do agregado familiar dos alunos e das alunas. Verificámos que a grande maioria era constituída pela designada "família nuclear": aluno/aluna, pai, mãe e um, ou mais irmãos, sendo baixa a percentagem de filhos únicos (12,7%). Verificaram-se, no entanto, vários casos em que os alunos e as alunas viviam apenas com um dos progenitores, ou com outros membros da família, na sequência do falecimento, ou ausência, dos pais, das mães, ou de ambos. Embora a percentagem destes casos fosse muito baixa, no 6º ano (cerca de 5%) no 5º ano atingia os (20,6%). Segundo o presidente do Conselho Executivo, a desagregação das famílias seria determinante para a compreensão dos fenómenos da indisciplina e da violência na Escola do Rio Grande, o que não ficou demostrado, uma vez que, dos dez alunos designados pelos colegas como sendo os que mais frequentemente assumiam comportamentos agressivos, apenas um vivia só com o pai e um irmão, devido ao falecimento da mãe; o agregado familiar dos restantes era constituído pela família nuclear.

Finalmente, em relação ao estatuto socioeconómico dos alunos, verificámos que, na generalidade, era baixo: a maioria dos pais e das mães possuíam apenas, como habilitações literárias, o 1º ou o 2º ciclos do ensino básico e eram maioritariamente, empregados fabris, ou da construção civil, no caso dos pais e empregadas fabris, ou domésticas, no caso das mães. Embora não se verificassem situações de desemprego, em número significativo, a atribuição de subsídios pelo ASE a 23% os alunos e das alunas sugeria

algumas situações familiares problemáticas do ponto de vista económico, podendo ser uma explicação para os casos de conflito, entre alunos, referidos por alguns dos entrevistados, ocasionados pela "inveja" em relação à pose de certos bens materiais. Poderia ser também uma explicação para os casos de furto, roubo e extorsão, de que se queixaram alguns alunos.

Em relação ao pessoal docente e não docente, dado o papel que desempenham na dinâmica do estabelecimento de ensino e na criação e desenvolvimento de um clima propício ao bom relacionamento entre todos os seus elementos, considerámos três factores que, à partida, nos pareceram fundamentais, pela experiência de vida e pelo conhecimento da comunidade que conferem, nomeadamente: a idade, a situação profissional e o tempo de serviço, nas actuais funções.

O corpo docente em exercício, no ano lectivo de 2002/2003, apresentava-se bastante estável, com 72,2% de professores do Quadro Definitivo da Escola. As suas idades (média e mediana = 43 anos; moda = 37anos) e o tempo de serviço prestado, até 31 de Agosto de 2002 (média = 16,5 anos; mediana = 16 anos e moda = 11 anos), revelando uma experiência profissional considerável. A par destes professores e professoras, com muita experiência, havia, porém, outros e outras, mais jovens e inexperientes, o que se revelou, em alguns casos, factor de instabilidade nas turmas, pois os alunos e as alunas tinham comportamentos diferentes, na sala de aulas, "conforme o professor".

O pessoal não docente, com mais de 60% de elementos do Quadro da Escola, embora um pouco mais velho (média das idades = 47,5 anos, mediana = 47 anos e moda = 34 e 66 anos), registava menor experiência profissional, se considerarmos o tempo de serviço, até 31 de Agosto de 2002 (média = 12,5 anos; mediana = 8 anos e moda = 3 anos). No entanto, o seu testemunho, recolhido através das entrevistas, revelou um conhecimento profundo da comunidade, em geral e dos alunos, em particular, além do empenho em cumprir, o melhor possível, as suas funções educativas, contribuindo, assim para melhorar o ambiente da escola.

Caracterizada a Escola, nos seus aspectos materiais e humanos, procurámos chegar a uma definição / descrição dos conceitos de *conflito*, *indisciplina* e *violência*, do ponto de vista dos *sujeitos*, a fim de estabelecermos uma linguagem comum e mutuamente compreensível.

Nesse sentido, demos "voz" às pessoas (alunos, professores e pessoal não docente), pedindo-lhes que nos contassem as suas percepções e experiências, de modo a completar e clarificar os dados da nossa própria observação e chegar a uma caracterização do *clima* da escola; à identificação de eventuais dificuldades e das estratégias mais utilizadas para enfrentá-las.

Quanto ao conceito de *conflito*, recordamos, em síntese, as definições dadas pelos entrevistados, que o percepcionavam de uma forma negativa, como um confronto entre duas, ou mais pessoas, que decorre de uma incompatibilidade de opiniões, interesses, comportamentos e que pode tornar-se violento, quando se verifica: desrespeito pelos direitos dos outros e pelas regras de convivência; intolerância, egotismo e incapacidade para o diálogo.

Segundo a maioria dos entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) a prevalência de conflitos na Escola do Rio Grande era elevada, pois "alguns alunos" tinham "muitos conflitos" e esses conflitos ocorriam "frequentemente", no recreio, campo de jogos, salas de aula, refeitório e bufete.

Em relação ao conceito de *indisciplina*, todos os entrevistados foram unânimes em caracterizá-la, principalmente, pela sua faceta de desrespeito / incumprimento das regras da aula, da escola e da sociedade, o que, na sua opinião, prejudicava não só o processo de ensino e aprendizagem, como as relações horizontais e verticais, na escola e na sala de aulas, contribuindo para a ocorrência de conflitos e de violência e para o estabelecimento de um mau ambiente de trabalho e de convívio, entre todos os elementos da comunidade educativa.

Ainda segundo a maioria dos entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) a prevalência de casos de indisciplina, na Escola do Rio Grande era elevada, pois "muitos alunos" apresentavam comportamentos indisciplinados, tanto nas aulas, como noutros espaços da escola, recusando-se a cumprir as normas do Regulamento Interno e as indicações dadas pelos professores e auxiliares, nesse sentido.

Finalmente, os entrevistados definiram/descreveram o conceito de *violência* através de uma enumeração de vários comportamentos que incluíam, essencialmente, agressões verbais e físicas, embora se registassem também referências a outras situações menos frequentes, como as ameaças/intimidação, extorsão, o furto/roubo e o vandalismo.

O número de alunos considerados violentos, na Escola do Rio Grande, não era muito elevado, mas o facto de agredirem os colegas, frequentemente, "obrigando-os" a reagir com violência, contribuía para a ocorrência de incidentes que, de outra forma, talvez não acontecessem.

Através das entrevistas aos alunos, constatámos a existência provável de alguns casos de *bullying*, que passavam despercebidos, tanto aos professores como às auxiliares.

Segundo os entrevistados, na origem dos comportamentos violentos dos alunos estavam, quase sempre, os conflitos que, por intolerância, incapacidade para o diálogo, egoísmo, falta de respeito, de educação e de civismo, eram frequentemente resolvidos através da agressão verbal e física.

Procurámos, em seguida, traçar o perfil do aluno conflituoso/violento, com base nas declarações dos entrevistados e conseguimos algumas características comuns, nomeadamente:

- Eram quase sempre do sexo masculino.
- Tinham idades compreendidas entre os onze e os doze anos.
- Eram de todas as etnias, embora os ciganos fossem referidos mais vezes.
- Eram maioritariamente alunos do 5º ano.
- Apresentavam um aproveitamento escolar fraco e elevado absentismo.
- Provinham de famílias desestruturadas.
- Tinham um estatuto sócio-económico baixo.

Os dez alunos identificados pelos colegas como sendo "os mais violentos" apresentavam algumas destas características.

Apesar dos conflitos e da violência, verificámos que a maioria dos alunos e das alunas considerava o clima da Escola "bom", apesar de se verificarem alguns conflitos entre pares e a maioria gostava de estar na escola "sempre", ou "quase sempre", em primeiro lugar, porque podiam estar com os amigos e, depois, devido às boas condições, em termos de espaços e de equipamentos, além das diversas actividades que podiam desenvolver. Quanto aos adultos (professores e auxiliares) a opinião sobre a escola não seria tão positiva, essencialmente devido à indisciplina e falta de respeito por parte de dos alunos, que se recusavam a cumprir que regras da escola e da vida em sociedade.

2ª Questão: Como actuavam, habitualmente, os diferentes *actores* em situações de conflito, indisciplina, ou violência?

Neste ponto, encontrámos uma grande diversidade de respostas, tanto da parte dos alunos, como dos professores e das auxiliares da acção educativa. Em relação aos alunos e às alunas, agrupámos as respostas em cinco categorias, nomeadamente:

1. Respostas violenta.
2. Tentativa de resolução pacífica, através do diálogo.
3. Pedido de ajuda aos adultos, geralmente, o director de turma.
4. Pedido de ajuda aos pares (formando grupos, contratando guarda-costas).
5. Fuga / evitamento.

Conforme tivemos ocasião de constatar, através da observação, a formação de grupos (andar sempre em grupo) era, de facto, a forma mais eficaz de evitar a violência, sobretudo, no recreio, onde a vigilância era mais reduzida, devido às dimensões da escola e ao número insuficiente de auxiliares da acção educativa.

Quanto aos professores, a actuação era, igualmente, muito diversificada, o que sugeria a ausência de diálogo e de trabalho cooperativo entre os elementos dos diversos Conselhos de Turma que, segundo declarações dos próprios, não costumavam discutir antecipadamente os problemas disciplinares dos alunos, em reuniões do Conselho de Turma. Resolviam os problemas, à medida que iam aparecendo, cada um "à sua maneira", embora tendo em vista o cumprimento do Regulamento Interno da Escola, que parecia ser o único ponto de ligação entre eles. Quando surgiam problemas muito graves, a situação era resolvida em Conselho Disciplinar, com a punição do prevaricador, nos termos da lei. As actuações dos docentes, face aos conflitos entre alunos, a indisciplina e a violência era, sobretudo de dois tipos:

- Os que tentavam resolver o problema (através do diálogo com os alunos; mediando o conflito; ralhando e impondo a sua autoridade; marcando falta disciplinar e expulsando os alunos da aula, ameaçando-os com punições físicas, "só para meter medo");

- Os que delegavam a responsabilidade no director de turma, no Conselho Executivo, ou nos encarregados de Educação.

Segundo os alunos entrevistados, haveria uma terceira categoria: a dos professores que "não faziam nada", não tomavam medidas para resolver a situação; "parecia que tinham medo dos alunos".

Quanto às auxiliares da acção educativa, as medidas eram, essencialmente, o diálogo com os alunos, numa tentativa de "chamá-los à razão", o que conduzia, muitas vezes, a insultos, ameaças, posturas e gestos agressivos, ou obscenos.

A diversidade de actuação dos adultos face à ocorrência de indisciplina e violência, na escola, traduzia-se na opinião generalizada dos alunos sobre os professores e os funcionários: "uns eram exigentes e outros não". Assim, o comportamento dos alunos também se alterava, dependendo do professor. Se o professor era exigente, "andavam direitinhos"; se não era, "só faziam disparates", como afirmou a Gaby, delegada do 5ºD.

Quanto ao Órgão de Gestão, segundo afirmou o seu presidente, apostava, sobretudo na vigilância dos espaços interiores e exteriores da escola; no acompanhamento dos alunos mais problemáticos e na interacção regular entre os Conselho Directivo, os directores de turma e os professores, no sentido de poderem controlar atempadamente qualquer situação problemática, logo no início.

3ª Questão - Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência que consideravam mais adequados?

Na opinião dos alunos, as estratégias mais adequadas de combate à indisciplina e à violência eram, claramente, a formação de grupos e a contratação de guarda-costas (em geral, ciganos). Embora recorressem, muitas vezes, ao director de turma, em caso de conflito, ou agressão, alguns alunos manifestaram ter pouca confiança na eficácia da intervenção dos adultos, pois não viam resultados positivos dessa intervenção. Por outro lado, quem tinha dinheiro, contratava um guarda-costas, geralmente um cigano, ficando assim livre de qualquer tipo de agressões.

Quanto aos professores, a crença mais generalizada era que bastava fazer cumprir o Regulamento Interno, para resolver todos os problemas disciplinares dos alunos, o que cada professor faria "à sua maneira". Neste ponto, surge a questão de saber até que os alunos tinham interiorizado as regras do Regulamento Interno, ou, simplesmente, se as compreendiam.

Na opinião das auxiliares da acção educativa, a Escola não podia resolver sozinha os problemas de comportamento, que os alunos já traziam de casa, sendo essencial a colaboração dos pais e encarregados de educação.

Quanto ao presidente do Conselho Executivo parecia convicto de que as medidas de vigilância e acompanhamento dos casos mais graves se tinham revelado eficazes. No entanto, na sua opinião, a ausência de diálogo entre os professores, os directores de turma e o Conselho Executivo, o "deixar andar", tinham consequências graves a nível do avolumar de problemas que, se tratados atempadamente, poderiam ter sido resolvidos facilmente.

Apesar da diversidade de estratégias, todos os entrevistados estavam de acordo num ponto: a indisciplina estava a aumentar, de ano para ano, na Escola do Rio Grande e a violência, se não aumentara, mantivera-se, pelo menos, no mesmo nível, que em anos anteriores.

Este facto punha em causa a eficácia das medidas utilizadas para as prevenir e combater.

No Capítulo IV, analisaremos as estratégias usadas pela a Escola da Bela Vista para prevenir, ou combater, situações de indisciplina, de conflito e de violência, numa tentativa de responder às questões emergentes do estudo exploratório, nomeadamente:

1º - Os professores costumam elaborar, com a participação dos alunos, um regulamento da sala de aula, contrato pedagógico, etc.? Em caso afirmativo, existe uma uniformidade de regras gerais estabelecidas para as aulas de todas as disciplinas (embora respeitando as especificidades de cada uma)? Os regulamentos da sala de aula, caso existam, são cumpridos?

2º - Por que razão os alunos têm opiniões divergentes sobre o grau de exigência dos professores e funcionários da escola ? Por que razão parece não existir uniformidade de actuação destes, em caso de conflito, indisciplina, ou agressões, entre os alunos?

3º - Por que razão o recreio é apontado pela quase totalidade dos alunos como o espaço de maior violência, na escola?

4º - Se os alunos se declararam a favor da resolução pacífica dos conflitos, por que razão subsiste alguma violência na escola?

5º - Que medidas têm sido tomadas, para prevenir a indisciplina e a violência, na escola? Quais os seus resultados?

Nesse sentido, efectuámos um *estudo de caso* paralelo ao da Escola do Rio Grande, salientando oportunamente as semelhanças e as diferenças entre os dois estabelecimen-

tos de ensino e as respectivas consequências para uma gestão eficaz dos conflitos e prevenção da violência, que são o tema do nosso trabalho de investigação.

A Escola da Bela Vista

1. Breve Historial

A Escola Básica 2 da Bela Vista, fica situada na vila da Benedita, uma das dezoito freguesias, que constituem o concelho de Alcobaça, distrito de Leiria e, no ano lectivo de 2002/2003 - quando foi iniciado o presente trabalho de investigação - encontrava-se sob a tutela do Centro de Área Educativa do Oeste – C.A.E., com sede em Torres Vedras e da Direcção Regional de Educação de Lisboa (D.R.E.L.)

Este estabelecimento de ensino foi criado, no ano lectivo de 1972/1973, na qualidade de secção oficial de uma Escola Preparatória localizada na sede do concelho (actual Escola do Rio Grande), com a finalidade de substituir o posto de Ensino Mediatizado "Telescola", que funcionava nas instalações de um Externato Cooperativo. Separou-se da Escola Preparatória de Alcobaça, dois anos depois, mas continuou a funcionar nas instalações do Externato, até à conclusão do edifício próprio, em 1982.

Em 21 de Maio de 1999, a Escola Básica 2 da Bela Vista recebeu parecer favorável do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento para a constituição de um Agrupamento Vertical, composto por oito Jardins de Infância, nove Escolas do 1º Ciclo e uma Escola do 2º Ciclo, num total de dezoito estabelecimentos que, à data, no seu conjunto, contavam com cento e três educadoras, professores/professoras, cinquenta funcionários/funcionárias, entre administrativos e auxiliares da acção educativa e mil e noventa alunos/alunas integrados em sessenta e sete turmas.

A constituição do Agrupamento foi homologada, por despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, em 9 de Junho de 1999, dada a existência de um Projecto Educativo comum.

A Escola da Bela Vista é, actualmente, sede do Agrupamento Vertical de Escolas e a sua área de influência estende-se a cinquenta e quatro localidades, trinta e três das quais pertencem à freguesia da Benedita e as restantes às freguesias de Turquel e Vimeiro, igualmente do concelho de Alcobaça e à freguesia de Alvorninha, do concelho de Caldas da Rainha.

2. Caracterização do Espaço

A Escola da Bela Vista, localizada no centro da vila, começou a funcionar, nas suas actuais instalações, como já foi referido, no ano lectivo de 1982/1983, tendo sido oficialmente entregue, em 29 de Setembro de 1982.

O edifício é constituído por três blocos (A11, C11 e R11), dois dos quais (A11 e C11) com dois pisos e um (R11), com um piso. A Escola está dotada de um pavilhão gimnodesportivo, de um campo de atletismo e jogos exteriores (este último construído, em 1990/1991, graças a um Protocolo assinado entre o Ministério da Educação, a Direcção Geral dos Desportos e a Câmara Municipal de Alcobaça), de um espaço para a prática de jogos tradicionais e de um campo de Mini-Golf.

No pátio do recreio, bastante extenso, foi criada em 1987/1988, uma "Horta Pedagógica", cuja conservação é da responsabilidade dos alunos e das alunas. Seguiu-se, em 2001/2002, a criação de um jardim – "O Nosso Jardim" – integrado na Área de Projecto de uma turma do 6º ano. Foram, igualmente plantadas, em todo o recinto, diversas árvores e colocados bancos. Desde 1993/1994, como resultado de uma parceria com a Associação de Pais e Encarregados de Educação, encontram-se, à disposição dos alunos, seis mesas de *ping-pong*, em cimento, nas traseiras do bloco A11.

Frente à entrada principal da escola, foi erguida, no ano lectivo de 1992/1993, uma plataforma, em cimento, ajardinada, onde se encontram expostas algumas pedras do portal gótico da antiga igreja matriz do século XIII, demolida em 1961, após a inauguração da igreja nova, acontecimento contemporâneo da introdução da energia eléctrica, na vila.

No início de ano lectivo de 1997/1998, foram colocadas rampas, junto às escadas exteriores de acesso aos diversos blocos, para facilitar o trânsito de alunos em cadeiras de rodas. Com um objectivo semelhante, a Biblioteca, que se encontrava no segundo piso do bloco C11, foi transferida para o piso térreo do mesmo bloco.

No rés-do-chão do bloco A11, situam-se três salas específicas de Educação Visual e Tecnológica e um sala específica de Educação Musical. No primeiro piso, existem cinco salas de aulas não específicas, um Laboratório de Ciências da Natureza e uma sala específica de Educação Musical e Instalações Sanitárias para os alunos e alunas.

No rés-do-chão do bloco C11, situam-se, além da Biblioteca e Centro de Informática, os Serviços Administrativos, os Serviços de Acção Social Escolar, o Gabinete do Conselho Executivo, a Recepção e as Instalações Sanitárias para o pessoal docente e não docente.

No primeiro piso, funcionam três salas de aulas não específicas; a Sala de Audiovisuais; uma pequena sala de trabalho e de reuniões para professores, que também pode ser usada para aulas de Apoio Pedagógico; a Sala de Professores, a Sala de Directores de Turma e a Reprografia. No ano lectivo de 2003/2004, a Reprografia foi mudada para o bloco R11 e o espaço que ocupava passou a servir como sala de apoio para os docentes encarregados de substituir os directores de turma, fora das suas horas de atendimento a alunos e encarregados de educação.

Todas as salas dos bloco A11 e C11 apresentam áreas superiores a 35 m^2, o que é suficiente, atendendo ao número de alunos por turma, que não é muito elevado.

Em todas as salas não específicas, existe um armário com livros (Biblioteca de Turma), vários dicionários, dossiers com Fichas de Trabalho e um rádio-gravador. As salas específicas estão dotadas com os equipamentos adequados à sua função. O mobiliário e os equipamentos encontra-se bem conservados e são em número suficiente.

No do bloco R11, situam-se o Refeitório, o Bufete, a Papelaria, a Reprografia, a Sala de Convívio dos alunos, a Sala de Convívio dos funcionários, o Gabinete de Mediação Escolar o Centro de Recursos e Instalações Sanitárias para os alunos e alunas. As paredes deste bloco foram decoradas com pinturas realizadas pelos alunos, no âmbito de um projecto desenvolvido por alguns professores de Educação Visual e Tecnológica. Na opinião da Presidente da Comissão Executiva, em 1997/2000, este projecto deu um importante contributo para a inclusão de alunos com problemas emocionais e de comportamento ... "promovendo a sua auto-estima e o seu interesse pela escola e pela conservação dos espaços e dos equipamentos; aumentando a sua capacidade de criar uma obra bela e de carácter permanente, para a Comunidade, em parceria com outras crianças e com os seus professores". [88]

[88] Extracto de uma entrevista concedida em 12 de Dezembro de 1998.

A ligação entre blocos é feita através de um complexo de telheiros, em forma de **«T»**, construído no ano lectivo de 1990/1991, para proteger os utentes da chuva, quando necessitam de se deslocar de um bloco para outro.

A escola funciona em regime normal, entre as 8:30h e as 18:25h e em regime nocturno, entre as 19:30 h e as 21:05h. A capacidade deste estabelecimento de ensino, em termos de espaço disponível, é adequada às necessidades dos seus utentes.

Sendo as dimensões da escola e das turmas apontadas por alguns autores como factores facilitadores da ocorrência de comportamentos violentos entre os alunos (Boulton, 1995; Cowie, 1998; Vale & Costa, 1998; Pepler & Craig, 2000; Thompson *et al*., 2003; Beane, 2006), a Escola da Bela Vista, quando iniciámos o nosso trabalho de investigação, não apresentava problemas de sobrelotação. No entanto, **Olweus** (2005), referindo **Olweus** (1973a e 1978), **Lagerspetz** *et al*. (1982) e **Rutter** (1983) embora reconheça, como já foi referido, que o número de vítimas e de agressores é mais elevado em escolas e em turmas com um elevado número de alunos, o contrário não se verifica, pelo que não podemos eliminar o factor "dimensões da escola/turmas", no que se refere à Escola da Bela Vista.

3. Caracterização Humana

3.1. Os Alunos e as Alunas

3.1.1. Constituição de Turmas em 2002/2003

A Escola da Bela Vista foi frequentada, no ano lectivo de 2002/2003, por 384 alunos do 2º ciclo diurno (menos cinco do que no ano lectivo transacto) distribuídos por dezasseis turmas: oito do 5º ano e oito do 6º ano, identificadas com letras de A a H, cada uma delas um número variável de elementos, como mostra o Quadro 83.

Quadro 83
Distribuição dos alunos por turma

Turmas / **N.º alunos**	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
5º ano	20	28	26	20	27	28	27	20	196
6º ano	26	25	26	22	20	25	20	24	188

No 5º Ano (196 alunos/alunas) o número de alunos por turma variava entre os 20 e os 28, sendo a média 24,5, a mediana 26,5 e a moda 20. Verifica-se um desvio-padrão de ± 2,02. No 6º Ano (188 alunos) o número de alunos por turma variava

entre os 20 e os 26, sendo a média 23,5, a mediana 24,5, a moda 20, 25 e 26. O desvio-padrão é ± 1,37.

Os critérios para a formação de turmas foram estabelecidos pelo Conselho Pedagógico, no respeito pela legislação em vigor e tendo em conta o disposto no Regulamento Interno e no Projecto Curricular de Escola. A principal prioridade é a salvaguarda do percurso escolar dos alunos, pelo que só em casos devidamente fundamentados poderão ser afastados das suas turmas de origem. Estas têm que ver com o local de residência dos alunos, por razões ligadas aos transportes escolares e à escola do 1º Ciclo que frequentaram. As crianças com necessidades educativas especiais - portadoras de deficiência, luso-descententes, estrangeiras e oriundas de diferentes países do Leste, que desconhecem, ou não dominam suficientemente, o português-padrão - foram integradas em turmas reduzidas, embora respeitando, tanto quanto possível, o critério de não separação dos alunos.

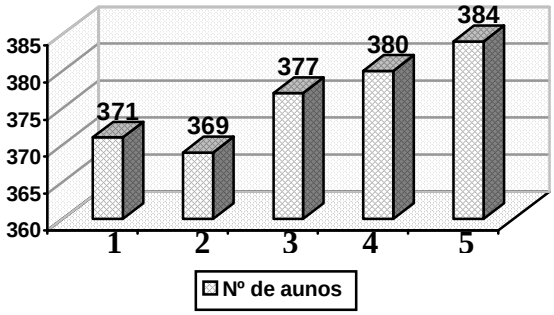
No ano lectivo de 2002/2003, frequentaram, ainda, este estabelecimento de ensino, em regime nocturno, entre as 19:30 h e as 21:05h, setenta e três formandas do Ensino Extra-Escolar, matriculadas no Curso Sócio-profissional de Formação de Auxiliares da Acção Educativa, distribuídas por duas turmas do 1º ano e três turmas do 2º ano, nos módulos de Psicologia Educacional / Expressão Plástica; Psicologia Educacional / Educação Musical (1º ano) e Organização Escolar / Educação Musical; Educação pela Arte / Educação Musical (2º ano). A maioria das formandas exercia funções em jardins de infância e escolas pertencentes ao Agrupamento.

3.1.2. Evolução do Número de Alunos

Considerando apenas os alunos e as alunas que frequentaram a E B 2 da Bela Vista, em regime diurno, num período de cinco anos (entre 1999/2000 e 2003/2004), não se registam oscilações muito significativas, quanto ao seu número, sobretudo a partir de 2000/2001, mantendo-se a população relativamente estável, como mostra o Gráfico 5 (p450) .

O ano em que se verificou a menor frequência foi 1999/2000, com 369 alunos e alunas matriculados. Nos dois anos seguintes, a população aumentou, tendo atingido o seu valor máximo em 2001/2002, com 389 (mais vinte que em 1999/2000).

Gráfico 5
Evolução do número de alunos matriculados na EB2, num período de 5 anos
(Cursos Diurnos)



LEGENDA:

1 - Ano Lectivo 1998/1999
2 - Ano Lectivo 1999/2000
3 - Ano Lectivo 2000/2001
4 - Ano Lectivo 2001/2002
5 - Ano Lectivo 2002/2003

3.1.3. Caracterização dos Alunos, por Género

Dos 384 alunos e alunas que, no ano lectivo de 2002/2003, frequentaram a Escola Básica 2 da Bela Vista, em regime diurno, 200 (± 52 %) são rapazes e 184 (± 48%) são raparigas. Se considerarmos a sua distribuição, por género e por ano de escolaridade, as percentagens são semelhantes, como se pode constatar através do Quadro 84.

Quadro 84
Distribuição dos alunos por género e por ano de escolaridade

Ano / Género	5º ano	6º ano	Total
Masculino	101 (51.5 %)	99 (52.7 %)	200 (52 %)
Feminino	95 (48.5 %)	89 (47.3 %)	184 (48 %)
Total	196 (100 %)	188 (100 %)	384 (100 %)

Considerando, em seguida, a distribuição dos alunos e das alunas, por género e por turma, os Quadros 85 e 86 revelam situações de desequilíbrio, em alguns casos, especialmente as turmas D, E e F do 5º ano e C e F do 6º ano, em que a predominância de alunos de um género, em relação ao outro, poderia, eventualmente, actuar como agente de destabilização e factor de conflito.

Quadro 85
Distribuição dos alunos por género e por turma (5º ano)

Turmas / Género	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Masculino	9	12	15	5	17	17	15	11	101
Feminino	11	16	11	15	10	11	12	9	95
Total	20	28	26	20	27	28	27	20	196

Quadro 86
Distribuição dos alunos por género e por turma (6º ano)

Turmas / Género	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Masculino	13	13	10	13	9	17	11	13	99
Feminino	13	12	16	9	11	8	9	11	89
Total	26	25	26	22	20	25	20	24	188

3.1.4. Caracterização dos Alunos, por Idades

Os 384 alunos e alunas que, em 2002/2003, frequentaram a Escola Básica 2 da Bela Vista, em regime diurno, tinham idades compreendidas entre os nove e os catorze anos. Uma aluna de quinze anos, que se encontrava matriculada, nunca compareceu na escola, mesmo em anos anteriores, razão pela qual não a considerámos, neste estudo.

No 5º ano, a média das idades era 9,9 anos, a mediana 10 e a moda 10; no 6º ano, a média das idades era 10,9 anos a mediana 11 e a moda 11.

Os Quadros 87 e 88 dão-nos uma perspectiva geral da distribuição dos alunos e das alunas, por idades e por turmas.

Quadro 87
Distribuição dos alunos por idades e por turma (5º ano)

Turmas / Idades	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
9 anos	3	5	4	2	7	12	8	6	47
10 anos	15	23	19	16	17	12	18	12	132
11 anos	2	0	1	1	2	3	1	2	12
12 anos	0	0	2	1	1	1	0	0	5
Total	20	28	26	20	27	28	27	20	196

Quadro 88
Distribuição dos alunos por idades e por turma (6º ano)

Turmas / Idades	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
10 anos	4	7	8	7	6	7	4	6	49
11 anos	20	15	15	13	10	13	15	10	111
12 anos	2	3	2	1	2	5	0	7	22
13 anos	0	0	1	0	2	0	1	1	5
14 anos	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Total	26	25	26	22	20	25	20	24	188

Os Quadros 89 e 90 mostram a distribuição das Medidas de Tendência Central e de Dispersão relativas às idades dos alunos e das alunas, por ano e por turma. Os resultados foram aproximados, uma vez que a natureza dos dados não justifica maior rigor.

Quadro 89
Distribuição das MTC das idades por turma (5º ano)

Turmas	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Mínimo	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Máximo	11	10	12	12	12	12	11	11	12
Média	9,9	9,8	10	10	9,8	9,7	9,7	9,8	9,9
Mediana	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Moda	10	10	10	10	10	9 e10	10	10	10
Desvio Padrão	± 0,5	± 0,3	±0,7	± 0,6	± 0,6	± 0,7	± 0,5	± 0,6	± 0,6
Variância	0,26	0,15	0,51	0,36	0,48	0,36	0,63	0,27	0,37

Quadro 90
Distribuição das MTC das idades por turma (6º ano)

Turmas	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Mínimo	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Máximo	12	12	13	14	12	12	13	13	14
Média	10,9	10,8	10,8	10,9	11	10,9	10,9	11,1	10.9
Mediana	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Moda	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Desvio-Padrão	± 0,48	± 0,62	± 0,73	± 0,88	± 0,91	± 0,70	± 0,64	± 0,83	± 0,70
Variância	0,23	0,39	0,53	0,79	0,84	0,49	0,41	0,69	0,50

Analisados os Quadros 87, 88, 89 e 90, podemos concluir que:

- Existia um certo equilíbrio no que respeita às idades dos alunos e das alunas inseridos nas turmas, quer do 5º, quer do 6º ano.

- Na sua grande maioria, a sua idade cronológica corresponde ao ano de escolaridade em que se encontram, o que sugere elevados índices de sucesso escolar.

- Nas turmas do 5º ano, a diferença mínima de idades entre os alunos e das alunas inseridos na mesma turma é de um ano (5º B) e a máxima de três anos (5ºC, 5ºD, 5ºE e 5ºF), sendo a média 2,2, a mediana 2.5 e a moda 3.

- Nas turmas do 6º ano, a diferença mínima de idades entre os alunos e as alunas inseridos na mesma turma é de dois anos (6º A, 6º B, 6º E e 6º F) e a máxima de quatro anos (6ºD), sendo a média 2,6, a mediana 3,5 e a moda 2.

Analisados os registos biográficos das turmas C, D, G e H do 6º ano, verificou-se que as diferenças mais elevadas de idade eram devidas à presença de alunos e alunas com NEE, cujas idades estavam compreendidas entre os treze e os catorze anos.

3.1.5. Local de Residência dos Alunos

Dado que a área de influência do Agrupamento se estende, como já foi referido anteriormente, a cinquenta e quatro localidades, pertencentes às freguesias da Benedita, Turquel, Vimeiro e Alvorninha, realizámos um levantamento dos locais de origem dos alunos e das alunas, que frequentaram a EB2 da Bela Vista, no ano de 2002/2003, agrupando-os em cinco categorias, considerada a distância, em quilómetros, das respectivas residências à escola, nomeadamente:

- Residentes na Vila onde se localiza a escola;
- Residentes a menos de um quilómetro da Vila;
- Residentes entre um e três quilómetros;
- Residentes a mais de três e até cinco quilómetros;
- Residentes a mais de cinco quilómetros.

Os Quadros 91, 92 e 93 mostram a distribuição dos alunos do 5º e do 6º anos, pelas referidas categorias, assim como os valores totais.

Quadro 91
Distribuição dos alunos por turma e local de residência (5º ano)

Turmas / Residência	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Na Vila	17	25	17	3	0	0	7	0	69 (35.2%)
- de 1 Km	1	0	0	2	0	0	0	0	3 (1.5%)
1 - 3 Km	0	0	2	15	21	3	7	7	55 (28.1%)
3 - 5 Km	2	3	3	0	4	24	9	13	58 (29.6%)
+ de 5 Km	0	0	4	0	2	1	4	0	11 (5.6%)
Total	20	28	26	20	27	28	27	20	196 (100%)

Quadro 92
Distribuição dos alunos por turma e local de residência (6º ano)

Turmas Residência	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**Total**
Na Vila	3	19	1	18	1	2	0	0	44 (23.4%)
- de 1 Km	5	3	0	0	0	0	0	0	8 (4.3%)
1 - 3 Km	16	1	9	2	1	8	5	0	42 (22.3%)
3 - 5 Km	1	1	15	2	13	14	2	20	68 (36.2%)
+ de 5 Km	1	1	1	0	5	1	13	4	26 (13.8%)
Total	26	25	26	22	20	25	20	24	188 (100%)

Quadro 93
Distribuição dos alunos local de residência (Quadro-síntese)

Distância casa/escola	Na Vila	- de 1 Km	1 - 3 Km	3 - 5 Km	+ de 5 Km	Total
N.º / (%) de alunos	113 (29,4%)	11 (2,9%)	97 (25,3%)	126 (32,8%)	37 (9,6%)	384 (100%)

Da observação dos Quadros 91, 92 e 93, tiramos as seguintes conclusões:

- Se considerarmos todas as turmas do 5º e do 6º ano, verificamos que, em 2002/2003, cento e vinte seis alunos e alunas (32,8 %) residiam em localidades distantes de três a cinco quilómetros da escola; cento e treze (29,4 %) na própria vila e noventa e sete (25.3 %) em localidades distantes de um a três quilómetros. Era relativamente baixa a percentagem dos(as) que residiam quer a menos de um quilómetro (2,9 %), quer a mais de cinco quilómetros (9.6 %). No entanto, se tivermos em conta o 5º e o 6º ano, separadamente, podemos constatar que, no primeiro caso, a percentagem mais elevada de alunos e alunas residia na própria vila (35.2%), enquanto que, no segundo caso, registou-se que a maior percentagem (36.2%) era proveniente de localidades distantes de três a cinco quilómetros da escola.

- Algumas turmas eram constituídas essencialmente por alunos e alunas residentes na vila, como é o caso das turmas A, B e C do 5º ano e B e D do 6º ano. Noutros casos, verificava-se a presença de uma maioria de alunos e alunas provenientes de localidades afastadas entre um e três quilómetros (5ºD, 5ºE, 6ºA), ou entre três e cinco quilómetros (5ºF, 5ºH, 6ºC, 6º E, 6º F e 6º H). No caso do 6º G, a maioria dos alunos e alunas residia a mais de cinco quilómetros da escola.

- Em algumas situações, nomeadamente, nas turmas C e G do 5º ano e A, B, C, E e F do 6º ano, encontravam-se integrados grupos residentes em diversas localidades.

Na opinião de um dos elementos da comissão encarregada da formação das turmas, esta situação provoca, nas crianças, algumas dificuldades de adaptação, mas é impossível ultrapassá-la, porque ...

> ... muitos alunos vêm de escolas muito pequenas, com poucos alunos e depois é necessário juntá-los numa turma normal... com outros... que vêm de outras escolas... e às vezes, nem se conhecem e têm que ficar, assim, em pequenos grupos, porque não podem ser separados... E, depois, os miúdos estão habituados a ter regras diferentes... Aqui na escola é tudo muito diferente e eles, às vezes, sentem dificuldades para se adaptar e surgem conflitos entre eles... e também com os professores e as funcionárias... [89]

3.1.7. Constituição do Agregado Familiar dos Alunos

À semelhança da investigação feita sobre os alunos e as alunas que frequentavam a EB2+3 do Rio Grande, no ano lectivo de 2002/2003, e com os mesmos objectivos, procurámos caracterizar o agregado familiar dos alunos e das alunas da EB2 da Bela Vista.

As suas características foram, igualmente, agrupadas em oito categorias, considerando o número de elementos que o constituíam e tipo de relações familiares entre eles.

O Quadro 94 mostra a distribuição dos alunos e das alunas do 5º e do 6º anos, pelas diferentes categorias, assim como os valores totais para o 2º ciclo.

Quadro 94
Constituição do agregado familiar dos alunos (Quadro-síntese)

Agregado Familiar	Aluno Pai + Mãe		Aluno Pai + Mãe + 1 irmão		Aluno Pai +Mãe + 2 irmãos		Aluno Pai + Mãe + de 2 irmãos		Aluno Pai		Aluno Mãe		Aluno Mãe Irmãos		Outras situações		Sem dados		Total	
Alunos	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
5º ano	30	14,9	104	51,5	42	20,8	12	6,0	0	0,0	2	1,0	2	1,0	4	1,9	6	2,9	202	100
6º ano	24	12,7	100	52,9	40	21,2	5	2,7	0	0,0	2	1,1	5	2,7	2	1,1	11	5,8	189	100
Totais	54	13,8	204	52,2	82	20,9	17	4,4	0	0,0	4	1,0	7	1,8	6	1,5	17	4,4	391	100

Da observação do Quadro 94, podemos extrair as seguintes conclusões:

- O agregado familiar da maioria dos alunos e das alunas que frequentaram a EB2 da Bela Vista, no ano lectivo de 2002/2003, era constituída pela designada "família nuclear" (aluno/a, pai e mãe, ou aluno/a, pai, mãe e um/a, ou mais, irmãos/irmãs).

- Não se verificou nenhum caso em que o aluno, ou a aluna, vivesse só com o pai.

---

[89] Extracto da entrevista concedida em 15 de Outubro de 2002.

- Apenas quatro alunos/as (cerca de 1%) viviam só com a mãe e sete (1,8%) viviam com a mãe e um/a, ou mais, irmãos/irmãs.

- Na categoria designada por "outras situações", depois de consultados os respectivos dossiers de direcção de turma, registaram-se **seis casos** (1,5%), nomeadamente:

- Uma aluna era adoptada.

- Um aluno vivia com os avós, tios e um irmão.

- Um aluno, cuja mãe faleceu, vivia com os avós e um irmão.

- Um aluno vivia com os avós.

- Uma aluna vivia com a mãe, o padrasto e um irmão.

- Um aluno vivia com a mãe, o padrasto e um irmão.

- Na maior parte dos casos, o número de elementos do agregado familiar era reduzido, tendo os casais apenas dois (52,2%), ou três (20,9%) filhos.

- Era reduzida a percentagem de casais só com um filho (13,8%) e com mais de três filhos (4,4%).

3.1.8 – O Estatuto Socioeconómico dos Alunos

Em relação aos **três** aspectos considerados, anteriormente, para caracterizar o estatuto socioeconómico dos alunos da EB2+3 do Rio Grande, os resultados obtidos, na EB2 da Bela Vista, foram os seguintes:

a) Habilitações Académicas dos Pais/Encarregados de Educação

O Quadro 95 agrupa os pais/mães e/ou encarregados/encarregadas de educação dos alunos do 5º e do 6º anos, conforme o nível de ensino que completaram.

Quadro 95
Habilitações dos Pais/Mães/Encarregados(as) de Educação
(Quadro-síntese)

Ano dos alunos / Escolaridade	Pai / Enc. de Educação			Mãe/ Enc.ª de Educação			Total 1+2
	5º ano	6º ano	Total 1	5º ano	6º ano	Total 2	
Nenhum nível	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)
1º ciclo	103 (51,0 %)	95 (50,3%)	198 (50,6%)	83 (41,1%)	82 (43, 4%)	165 (42, 2%)	363 (46, 4%)
2º ciclo	29 (14, 4%)	26 (13, 7%)	55 (14, 1%)	52 (25,7%)	44 (23, 3%)	96 (24, 6%)	151 (19,3%)
3º ciclo	25 (12, 4%)	21 (11, 1%)	46 (11, 7%)	23 (11,4%)	20 (10, 6%)	43 (11, 1%)	89 (11, 4%)
12º ano	11 (5, 4%)	6 (3, 2%)	17 (4, 3%)	17 (8,4%)	11 (5, 8%)	28 (7, 2%)	45 (5, 8%)
Curso Médio	6 (3, 0%)	3 (1, 6 %)	9 (2, 3%)	4 (2, 0%)	5 (2, 7%)	9 (2, 3%)	18 (2, 3%)
Curso Superior	11 (5, 4%)	20 (10.6%)	31 (8, 0%)	9 (4, 5%)	10 (5, 3%)	19 (4, 7%)	50 (6, 4%)
Outros Cursos	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)
Sem dados	17 (8, 4%)	18 (9, 5%)	35 (9.0%)	14 (6, 9%)	17 (8, 9%)	31 (7, 9%)	66 (8, 4%)
Total	202 (100%)	189 (100%)	391 (100%)	202 (100%)	189 (100%)	391 (100%)	782 (100%)

Da observação do Quadro 95, podemos concluir:

- Considerando os 91% de respostas válidas, relativas aos pais/encarregados de educação e os 91,6%, relativos às mães/encarregadas de educação, não se verificaram casos de analfabetismo, ou de pessoas que não completaram qualquer grau de ensino.

- O nível de ensino que registou uma percentagem mais elevada (46,4%) foi o que inclui os pais/mães e/ou encarregados/encarregadas de educação que apenas completaram o 1º ciclo do ensino básico.

- Em relação aos indivíduos que apenas completaram o 1º ciclo do ensino básico, verificou-se uma diferença de género, pois a maior percentagem (50,6%) diz respeito aos pais/encarregados de educação, enquanto as mães/encarregadas de educação atingiram os 42,2%.

- Ainda em relação às pessoas que apenas completaram o 1º ciclo do ensino básico, considerando o ano de escolaridade frequentado pelos seus educandos, a percentagem mais elevada (51,0%) verificou-se entre os pais/encarregados de educação dos alunos e das alunas do 5º ano e a mais baixa (41,1%) entre as mães/ encarregadas de educação dos alunos e das alunas do 5º ano.

- Completaram o 2º ciclo 19,3% dos indivíduos considerados, tendo-se registado a percentagem mais elevada (25,7%) entre as mães/ encarregadas de educação dos alunos e das alunas do 5º ano e a mais baixa (13,7%), entre os pais/encarregados de educação dos alunos e das alunas do 6º ano.

- São reduzidas as percentagens de pais/mães e/ou encarregados/encarregadas de educação que frequentaram, com sucesso, a escolaridade superior ao 2º ciclo do ensino básico, sobretudo no que se refere a cursos médios (2,3%), cursos superiores (6,4 %) e outros cursos (0,0%), não se verificando diferenças significativas, quer de género, quer em relação ao ano de escolaridade frequentado pelos respectivos educandos.

- Tanto quanto foi possível apurar, nenhum dos pais / encarregados de educação e / ou das mães / encarregadas de educação se encontrava a frequentar o ensino.

- Não souberam (ou não quiseram) dar informações sobre as habilitações académicas dos pais / encarregados de educação, trinta e cinco alunos e alunas (9,0%) e sobre as mães / encarregadas de educação, trinta e um (7,9%).

b) Situação dos Pais e Encarregados de Educação perante o Trabalho

O Quadro 96 fornece dados sobre o estatuto socioeconómico dos alunos e das alunas da EB2 da Bela Vista, atendendo à situação profissional dos pais / mães / encarregados / encarregadas de educação, agrupados em **catorze** categorias, tendo em consideração o 5º e o 6º anos, separadamente, assim como os valores totais.

Quadro 96
Actividade profissional dos Pais/Mães e Encarregados(as) de Educação
(Quadro-síntese)

Ano / Profissão	5º Ano			6º Ano			Total 1+2
	Pai/E.E.	Mãe/Eª.E.	Total 1	Pai/E.E.	Mãe/Eª.E.	Total 2	
Agricultor / a Suinicultor/ a	13 (6, 4%)	5 (2, 5%)	18 (4, 4%)	12 (6, 4%)	5 (2, 7%)	17 (4, 5)	35 (4, 5%)
Camionista / Motorista	13 (6, 4%)	0 (0,0%)	13 (3, 2%)	11 (5, 8%)	0 (0,0%)	11 (3, 0%)	24 (3, 1%)
Construção civil	67 (33, 2%)	0 (0,0%)	67 (16, 7%)	59 (31, 2%)	0 (0, 0%)	59 (15, 6%)	126 (16, 1%)
Doméstica	0 (0, 0%)	67 (33, 2%)	67 (16, 7%)	0 (0, 0%)	59 (31, 2%)	59 (15, 6%)	126 (16, 1%)
Empregado/ a do comércio	19 (9, 4%)	25 (12, 4%)	44 (10, 8%)	15 (7, 9%)	8 (4,2%)	23 (6, 1%)	67 (8, 6%)
Empregada doméstica	0 (0, 0%)	0 (0,0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	10 (5, 3%)	10 (2, 6%)	10 (1, 3%)
Empregado / a de escritório	0 (0, 0%)	0 (0,0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	17 (8.9%)	17 (4, 5%)	17 (2, 1%)
Empregado/ a fabril	32 (15, 8%)	49 (24, 3%)	81 (20, 1%)	28 (14, 8%)	41 (21, 7%)	69 (18, 3%)	150 (19, 2%)
Empresário/ a	22 (10, 9%)	16 (7, 9%)	38 (9, 4%)	10 (5, 3%)	6 (3, 2%)	16 (4, 2%)	54 (6, 9%)
Mecânico	5 (2, 5%)	0 (0,0%)	5 (1, 2%)	10 (5, 3%)	0 (0, 0%)	10 (2, 6%)	15 (1, 9%)
Professor/ a Educador / a	1 (0, 5%)	8 (3, 9%)	9 (2, 2%)	4 (2, 1%)	12 (6, 4%)	16 (4, 2%)	25 (3, 2%)
Profissão Liberal	13 (6, 4%)	5 (2, 5%)	18 (4, 4%)	6 (3, 2%)	2 (1, 1%)	8 (2, 1%)	26 (3, 3%)
Reformado/ a	2 (1, 0%)	0 (0, 0%)	2 (0, 5%)	4 (2, 1%)	0 (0, 0%)	4 (1, 1%)	6 (0, 8%)
Desempregado/a	3 (1, 5%)	1 (0, 5%)	4 (1, 0%)	0 (0, 0%)	3 (1, 6%)	3 (0, 8%)	7 (0, 9%)
Outras situações	2 (1, 0%)	17 (8, 4 %)	19 (4, 7%)	11 (5, 8%)	11 (5, 8%)	22 (5, 8%)	41 (5, 2%)
Sem dados	10 (5, 0%)	9 (4, 4%)	19 (4, 7%)	19 (10, 1%)	15 (7, 9%)	34 (9, 0%)	53 (6, 8%)
Total	202 (100%)	202 (100%)	404 (100%)	189 (100%)	189 (100%)	378 (100%)	782 (100%)

A leitura do Quadro 96 permite-nos concluir que:

- A maioria dos pais e /ou encarregados de educação ocupava-se em actividades ligadas à construção civil / obras públicas (32,2%) e à indústria transformadora (15,4%).

- Pertenciam à categoria "Empresário", (em que englobámos os trabalhadores por conta própria) 8,9%.

- Em quarto lugar, encontravam-se os empregados do comércio, com 8,7%.

- As actividades que exigem formação académica média, ou superior, situação em que englobámos os professores / educadores e os indivíduos que exerciam profissões liberais, apresentavam percentagens baixas, respectivamente 1,3 % e 4,9%.

- Era igualmente baixa a percentagem dos indivíduos que se ocupavam em actividades do Sector Primário (agricultura e agro-pecuária), com 6,4%.

- O desemprego era praticamente inexistente, apenas com 0,8%.

- Nos aspectos considerados, existia um certo equilíbrio entre os alunos e as alunas, quer do 5º quer do 6º anos.

- Não souberam, ou não quiseram, dar informações sobre a situação profissional dos respectivos pais e encarregados de educação 7,4% dos alunos e das alunas.

Quanto à situação profissional das mães / encarregadas de educação do 5º e do 6º anos, o Quadro 52 revela que:

- As mães /encarregadas de educação enquadravam-se, essencialmente, nas categorias "Doméstica" , 32,2% e "Empregada fabril", com 23%.

- Em terceiro lugar, encontravam-se as empregadas do comércio, com 8,4%.

- Pertenciam à categoria "Empresária/Trabalhadora por conta própria" 5,6%.

- As categorias "Professora / Educadora" e "Profissão liberal" apresentavam percentagens baixas, respectivamente, 5,1 % e 1,8%.

- Era, igualmente, baixa a percentagem relativa às actividades do Sector Primário, apenas com 2,6%.

- O desemprego, embora superior ao registado para os pais / encarregados de educação, era baixo, com cerca de 1,0%.

- Nos aspectos considerados, existia um certo equilíbrio entre os alunos e as alunas, quer do 5º quer do 6º anos.

- Não souberam (ou não quiseram) fornecer informações sobre a situação profissional das respectivas mães / encarregadas de educação 6,1% dos alunos e alunas inquiridos.

c) Atribuição de Subsídios

Tal como em relação à EB2+3 do Rio Grande, o terceiro aspecto que considerámos, para caracterizar o estatuto socioeconómico dos alunos e das alunas da EB2 da Bela Vista, foi a atribuição de subsídios de **Escalão A** ou **B**, pela Acção Social Escolar (ASE).

Segundo informações da Técnica Profissional Principal do ASE, no ano lectivo de 2002/2003, foi atribuído subsídio a cento e dezasseis alunos e alunas, o que corresponde a uma percentagem de 29,7%. Tiveram direito a subsídio de Escalão A, noventa e sete alunos e alunas (24,8%) e de Escalão B, dezanove (4,9%).

Estes dados parecem revelar a existência de algumas dificuldades económicas, no agregado familiar de uma percentagem significativa de alunos da EB2 da Bela Vista, uma vez que usufruiriam de rendimentos iguais, ou inferiores, a 153,38 €, por mês, *per capita* (Escalão A), ou entre 153,38 € e 187,55 € (Escalão B).

No entanto, a atribuição de um subsídio não é suficiente para podermos concluir que um aluno tem, de facto, problemas económicos, pois segundo a Técnica do ASE:

> ... nem sempre são os mais necessitados que têm subsídio... Há pessoas que têm subsídio e até nem precisam muito... Trazem a declaração do IRS e lá só vem o que ganham na fábrica... ou as mães dizem que são domésticas e, assim, a capitação é baixa... Mas criam porcos, ou são empregadas domésticas e ganham mais do que declaram... Nós sabemos isso, mas não podemos fazer nada... O que vale são as declarações do IRS, que elas entregam... [90]

3.2 - O Corpo Docente

No ano Lectivo de 2002/2003, o Corpo Docente da Escola Básica 2 da Bela Vista era constituído por cinquenta e oito professores: dezassete (29,3 %) do género masculino e quarenta e um (70,7%) do género feminino.

As idades dos professores e das professoras estavam compreendidos entre os vinte e três e os sessenta e três anos, situando-se a média nos 41,2 anos, a mediana nos 41 e a moda 45; registou-se um desvio-padrão de ±9,38 e uma variância de 88,03. A maioria dos(as) docentes (63,8%) pertencia ao Quadro Definitivo da Escola; estavam integrados no Quadro de Zona Pedagógica 22,4% e 13,8% eram contratados(as).

---

[90] Extracto da entrevista concedida em 19 de Fevereiro de 2003.

Atendendo que muitos dos professores e das professoras do Quadro de Zona Pedagógica, e mesmo alguns/algumas dos(as) contratados(as), regra geral, permanecem na escola, ao longo de vários anos, podemos concluir que este estabelecimento de ensino tem um Corpo Docente relativamente estável.

Considerando o tempo de serviço docente prestado até 31 de Agosto de 2002, por todos os professores e professoras em exercício na escola, no ano lectivo de 2002/2003, verificámos que este estava compreendido entre os zero e os trinta anos, sendo a média 14,2 anos, a mediana 14 e a moda 14 e 16; o desvio-padrão registou ± 7,83 e a variância 61,34. Podemos, portanto, concluir que, na generalidade, o Corpo Docente possui considerável experiência profissional.

Além das funções curriculares e administrativas, que lhes foram atribuídas, alguns dos docentes apoiaram aulas de Inglês, Educação Física, Educação Musical e Expressão Plástica para os alunos do 1º ciclo das escolas do Agrupamento, em regime de monodocência coadjuvada; outros desenvolveram actividades extracurriculares e projectos de desenvolvimento educativo; outros apoiaram alunos com necessidades educativas especiais e outros, ainda, leccionaram Cursos Sócio-profissionais da Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Extra-Escolar de Alcobaça.

3.3. O Pessoal Não Docente

O Pessoal Não Docente era constituído, em 2002/2003, por vinte e nove funcionários: quatro do género masculino (13,8%) e vinte e cinco do género feminino (86,2%), distribuídos pelas seguintes funções: treze auxiliares da acção educativa; sete administrativas; um técnica do ASE; dois guardas nocturnos; uma cozinheira, quatro ajudantes de cozinha e um auxiliar técnico de manutenção.

Considerando o ano de 2003, as idades dos funcionários e das funcionárias estavam compreendidas entre os vinte e três e os sessenta e nove anos, situando-se a média, nos 47,5 e a mediana nos 48, sendo a moda 38 e 54; o desvio-padrão registou ± 11,15 e a variância 124,40.

Quanto ao tempo de serviço apresentava um valor mínimo um ano e um máximo trinta anos. Neste aspecto, a média era de 13,6 anos, a mediana 10, a moda 10; o desvio-padrão registou ± 9,48 e a variância 89,89.

Podemos, portanto, concluir que, na generalidade e à semelhança do que acontecia com os docentes, o pessoal não docente era constituído por elementos com considerável experiência profissional.

No entanto, conforme alertou a funcionária que desempenha as funções de chefe do pessoal auxiliar, a idade e o tempo de serviço de alguns funcionários poderão colocar problemas relacionados com a sua substituição, a curto e a médio prazo.[91]

Com os recursos físicos e humanos, que acabámos de descrever, a Escola Básica 2 da Bela Vista, concebeu e procurou concretizar o Projecto Educativo do Agrupamento vertical de que é sede, para o período compreendido entre os anos 2000 e 2003 e cujo tema organizador era: "Novo Século... Novo Rumo".

4. O Projecto Educativo

Na Introdução ao Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas, de que a EB2 da Bela Vista é sede, pode ler-se:

> Quando se fala na dinâmica de um determinado território educativo e se pretende realizar um determinado projecto articulado (...) desde logo se pensa e se equaciona todo o processo num projecto comum ao local onde o mesmo irá ocorrer, ou seja, tenta-se que a educação e a formação sejam vistas de uma forma articulada e conjugada, permitindo a todos os intervenientes um papel, devidamente reconhecido e respeitado. [92]

Assim, foram tidos em consideração diversos factores, nomeadamente:

- O hábito, comum à maioria das escolas do 1º ciclo da freguesia, de conceberem e realizarem projectos educativos em conjunto.

- O debate alargado sobre o documento "Análise e Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico" (realizado ao longo do Ano Lectivo de 1996/1997).

- O disposto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

- As alterações decorrentes da criação do Agrupamento Vertical de Escolas, em 1999.

- A partilha de conhecimentos e de experiências.

---

[91] Extracto da entrevista concedida pela Chefe do Pessoal Auxiliar, em 19 de Janeiro de 2003.
[92] "Projecto Educativo Local", Introdução.

Todos estes factores vieram a traduzir-se na criação de um Círculo de Estudos, no âmbito da Formação Contínua de Professores, dinamizado por uma professora da EB2 da Bela Vista e no qual participou um grupo educadoras de infância e docentes das escolas do 1º e do 2º ciclo. O referido grupo encarregou-se de elaborar um Projecto Educativo comum, a que foi atribuída a designação de **Projecto Educativo Local (PEL)**.

5. O PEL: Enquadramento e Caracterização

Após uma análise da bibliografia existente sobre os conceitos de Projecto Educativo e de Projecto Educativo de Rede, o grupo de trabalho chegou a uma definição do conceito de **Projecto Educativo Local**:

> O PEL é um documento base de referência da política educativa da freguesia (...), enquanto território educativo local, o qual é aceite e veicula todo o ideário da comunidade educativa, funcionando como plano de acção a longo, médio e curto prazos, pois respeita e integra todas as características da freguesia a que se refere, dentro dos princípios gerais definidos pela LBSE, visando uma efectiva e eficaz mudança na e da escola no sentido de optimizar a qualidade da educação e da formação ministradas nos estabelecimentos de ensino que o subscrevem. [93]

O trabalho do Círculo de Estudos consistiu, essencialmente, numa caracterização, bastante pormenorizada, da comunidade e das escolas envolvidas, no diagnóstico da situação, na identificação de problemas educativos, no levantamento dos recursos disponíveis, quer internos, quer externos e na definição de princípios, valores e políticas educativas comuns.

Os indicadores que permitiram a caracterização e identificação do contexto, para o qual se criou o **PEL**, foram seleccionados a partir dos dados obtidos com o "Observatório de Qualidade da Escola – Guião Organizativo", elaborado no âmbito de Projecto PEPT – 2000, no caso da EB2 da Bela Vista. Para os jardins de infância foram seleccionados inquéritos efectuados pelos Sindicatos do Sector e/ou as matrizes elaboradas pelas educadoras, segundo reformulação das existentes para o 1º ciclo.

---

[93] "Projecto Educativo Local", 1997/1998, Introdução.

5.1. Definição de Prioridades e Campos de Actuação

Na sequência dos trabalhos de caracterização, diagnóstico e identificação de problemas educativos, foram definidas as seguintes prioridades:

- Articulação entre as escolas envolvidas no PEL.
- Informação, coesão e nível de participação.
- Instalações.
- Necessidades educativas especiais.
- Carências económicas.
- Actividades de enriquecimento e/ou ocupação de tempos livres.
- Transportes.
- Educação para a cidadania e a qualidade de vida.
- Escola como pólo de difusão cultural e tecnológica.
- Dinamização da Comunidade educativa.

A definição das prioridades acima enumeradas implicava uma intervenção em diversos campos, nomeadamente:

- Curricular.
- Complemento curricular.
- Extracurricular.
- Pedagógico.
- Apoio educativo.
- Necessidades educativas especiais.
- Formação contínua do pessoal docente e não docente.
- Participação dos pais e encarregados de educação.
- Gestão de espaços e recursos materiais.
- Organização interna e interligação.
- Cooperação com estruturas e instituições locais.

A intervenção seria estrategicamente concretizada, de uma forma harmoniosa, através dos Planos Anuais de Actividades das Escolas pertencentes ao Agrupamento, de acordo com os objectivos definidos, em conjunto.

5.2. Objectivos do Projecto Educativo Local

A existência de um amplo consenso, na Comunidade educativa, quanto às políticas educativas, permitiu a definição dos seguintes objectivos:

- Humanizar a escola.
- Sensibilizar para a descoberta do meio a partir da própria escola.
- Alertar para a defesa do Património Cultural e Natural da sua zona.
- Estimular para o papel que a escola desempenha na Comunidade.
- Promover o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, autonomia e solidariedade.
- Orientar os alunos na selecção e prática de valores com vista a uma melhoria da qualidade da vida colectiva.
- Desenvolver a formação pessoal e social dos alunos.
- Estimular e desenvolver trabalhos multidisciplinares/interdisciplinares num espírito de equipa, democrático e saudável.

A consecução dos objectivos passaria por uma gestão adequada dos recursos disponíveis: humanos, físicos, materiais e financeiros, sujeita periodicamente a uma avaliação rigorosa.

5.3. Avaliação do Projecto Educativo Local

O documento em análise prevê uma avaliação, no final de cada ano lectivo, tendo por base as prioridades e o grau de consecução dos objectivos, previamente seleccionados, no início do mesmo ano.

Como instrumentos de avaliação são sugeridos (na ausência de outros) os previstos no Observatório de Qualidade do PEPT, do Projecto “Qualidade XXI” e as adaptações criadas, durante a elaboração do **PEL**, nomeadamente, as referidas em 4. Assim, o documento deverá sofrer, em cada ano lectivo, as alterações que a Comunidade educativa considere necessárias, tendo em vista a formação e o sucesso dos alunos.

Para a concretização do **Projecto Educativo Local**, os intervenientes dispõem do enquadramento normativo definido no **Regulamento Interno da Escola**.

6. O Regulamento Interno

Na Introdução ao **Regulamento Interno** da Escola Básica 2 da Bela Vista, lê-se:

> Para que as Escolas e Jardins de Infância do Agrupamento cumpram integralmente as suas funções, devem procurar organizar o melhor possível o seu funcionamento (...)
> A escola de hoje pretende ser uma Escola Inclusiva "de todos e para todos" e não se pode preocupar apenas em transmitir conhecimentos (...). Igualmente importante é a preparação para a cidadania, como cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de se integrarem na sociedade de forma útil.

Nesta perspectiva, o referido documento revela-se uma ferramenta essencial para a consecução dos objectivos educativos, comuns, ou individuais, definidos para os diversos estabelecimentos de educação e ensino, que constituem o Agrupamento.

Elaborado com base no Artigo 6º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o **Regulamento Interno**, homologado em 4 de Fevereiro de 2000, foi revisto, nos termos da lei em vigor, de acordo com as propostas de alteração indicadas pelos vários departamentos e estruturas do Agrupamento, durante o ano lectivo de 2000/2001. Depois de analisado pelo Conselho Pedagógico, foi aprovado pela Assembleia de Escola, em 27 de Junho de 2001, sendo válido até ao final do ano lectivo de 2002/2003.

Trata-se de um documento constituído por cento e dezoito artigos, agrupados em dez capítulos, que após uma breve caracterização da Comunidade educativa (Capítulo I), define:

- O seu objecto, âmbito e objectivos; oferta educativa e regime de funcionamento das Escolas do Agrupamento, dando especial relevo às normas de segurança (Cap. II).

- A estrutura e organização pedagógica e administrativa, com referência a cada um dos seus órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação e serviços de apoio educativo e intervenção dos pais e encarregados de educação, a nível individual e como Associação (Cap. III a VI).

- Os princípios, valores, normas, objectivos, direitos e deveres dos membros da comunidade escolar (Capítulo VII).

- Competências da Autarquia (Cap. VIII).

- Regime disciplinar de todos os elementos da Comunidade educativa (Cap. IX).

- O décimo e último capítulo estabelece as disposições gerais, finais e transitórias.

Analisaremos, essencialmente, os capítulos e artigos que directa, ou indirectamente, definem a política do Agrupamento, face a eventuais conflitos e comportamentos de indisciplina e/ou violência, envolvendo os alunos e as alunas da escola.

No Artigo 2º (Cap. II), são definidos os princípios fundamentais do **Regulamento Interno**, que se traduzem nos seguintes objectivos:

- Assegurar a participação democrática de todos os intervenientes no processo educativo.

- Privilegiar princípios de natureza pedagógica e científica.

- Promover a integração do Agrupamento de Escolas na comunidade envolvente.

- Aproveitar a realidade circundante como recurso educativo.

- Considerar os valores sociais e culturais da nossa região, do nosso País e da Europa, como fonte de actualização de conhecimentos na sociedade de informação.

- Olhar para os tempos livres como oportunidades de desenvolver os afectos.

- Incentivar a participação dos pais/encarregados de educação e seus representantes na vida escolar.

Nesse sentido, todos os elementos da Comunidade educativa gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados nos Artigos 93º a 98º (Cap. VII, Secções I, II e III). Os artigos 97º e 98º (Secção II) estabelecem **os direitos** e **os deveres** dos alunos e das alunas, de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro.

Considerado com o "elemento essencial da comunidade educativa", cada aluno tem "direito à educação e a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares." (Artigo 97º, ponto1).

Quanto aos quatro pontos relativos aos **direitos gerais dos alunos**, enunciados no Artigo 97º, o essencial poderá, pensamos, ser sintetizado nos **itens** seguintes:

- Direito ao respeito, o que implica ser tratado com correcção, por qualquer elemento da comunidade escolar (ponto 1, alínea a).

- Direito à segurança e ao respeito pela sua integridade física, sendo assistido(a), adequadamente e com prontidão, em caso de acidente, ou doença, durante a sua permanência na escola (ponto 1, alíneas b e c).

- Direito à privacidade, que confere carácter confidencial aos dados de natureza pessoal e familiar (ponto 1, alínea d).

- Direito à participação, que garante ao aluno/aluna a possibilidade de apresentar críticas, ou sugestões, sobre o funcionamento do Agrupamento; de ser ouvido; de eleger e ser eleito para cargos e funções de representação, nos termos da legislação em vigor; organizar e/ou participar em iniciativas que promovam a sua formação e ocupação de tempos livres (ponto 1, alíneas f - i e k).

- Direito à informação, isto é, ser correctamente informado(a) em relação ao Regulamento Interno (ponto1, alínea j) e sobre todos os outros assuntos que lhe digam respeito (ponto 2, alíneas b a f).

- Direito à educação e **a aprendizagens bem sucedidas** que garante aos alunos / alunas apoio na resolução de problemas, no âmbito dos serviços de acção social escolar, ou educativos, adequados às suas necessidades (ponto 3, alíneas a e b).

O ponto 4 do Artigo 97º, com onze alíneas, estabelece **outros direitos**, que vêm reforçar o que já havia ficado definido, nos pontos anteriores, relativamente ao direito à segurança, à participação e à informação, usufruindo todos, em condições de igualdade, de um bom ambiente de trabalho e de condições de educação, propícios ao desenvolvimento das suas faculdades e criação do "sentido de autonomia e de responsabilidade "(alíneas a e b).

Os **deveres** dos discentes ocupam o Artigo 98º (Capítulo VII, Secção II). Considerando que: "a realização de uma escolaridade bem sucedida, numa perspectiva de formação para a cidadania, implica a responsabilização dos alunos, enquanto elementos nucleares da comunidade educativa"..., foram enunciados os seus deveres, na generalidade.

Optámos por agrupá-los, de acordo com valores/princípios subjacentes, essencialmente, em **cinco itens**. Assim, independentemente da situação, ou do local, em que se encontrem, dentro do respectivo estabelecimento de ensino, ficam os alunos e as alunas sujeitos aos **deveres** seguintes:

- Dever de respeito para com todos os elementos da comunidade escolar, que se traduz em "tratar com respeito e correcção qualquer elemento" (alínea a); respeitar as instruções dadas pelos professores e pelos funcionários (alíneas b e c) e respeitar as os direitos dos seus pares (alínea d). O dever de respeito traduz-se, ainda, em aceitar as opiniões dos outros e numa "atitude de tolerância" (ponto 2, alínea a).

- Dever de assiduidade, **pontualidade** e **responsabilidade** no "cumprimento dos horários e das tarefas que lhe forem atribuídas" (alínea e), permanecendo "na Escola, durante o seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação" (alínea g).

- Dever de participação "nas actividades desenvolvidas pelo Agrupamento de Escolas" (alínea f) e na eleição dos seus representantes, a quem devem prestar colaboração. (alínea l).

- Dever de zelo, mantendo limpos e bem conservados os diferentes espaços, as instalações, os equipamentos e os materiais da Escola, dos quais deverá fazer uso adequado (alínea h). O aluno ou a aluna devem, ainda, revelar zelo, trazendo sempre para a escola o cartão de estudante e a caderneta escolar (alínea j). Devem, além disso, conhecer e cumprir todas as disposições constantes do regulamento interno da escola (alínea m), incluindo os horários de funcionamento de todos os serviços. (alínea k).

- Dever de civismo, que apela para o respeito pela "propriedade dos bens de todos os elementos da comunidade educativa" (alínea i).

- Dever de solidariedade para com todos os colegas.

No ponto 2 do Artigo 98º, são definidos, com mais pormenor, os comportamentos que se espera que os alunos e as alunas assumam, em diversas situações e em diferentes espaços, nomeadamente: Refeitório, Bufete, Reprografia, Biblioteca e Clubes. São referidos, mais uma vez, os deveres de solidariedade, respeito, zelo, responsabilidade, assiduidade e participação activa nas actividades.

Em suma: os alunos e as alunas devem "apresentar um conjunto de atitudes e formas de actuação (...) susceptíveis de contribuir para a dignificação da sua função na comunidade educativa" (ponto 2).

Analisadas estas passagens do **Regulamento Interno**, verificamos que a **política da Escola 2 da Bela Vista**, face a eventuais situações de conflito, indisciplina e/ou violência, envolvendo os seus alunos e alunas, parece orientar-se **no sentido da prevenção**, estabelecendo um conjunto de regras, que visam o seu desenvolvimento pleno, de modo a cumprir os objectivos do projecto educativo, em condições de segurança e num ambiente de compreensão e entreajuda, garantindo, assim, uma efectiva igualdade de oportunidades para todos (Artigo 97º, ponto 4, alínea b).

É função dos docentes (Capítulo VII, Artigo 103º) e dos funcionários da escola (Capítulo VII, Artigo 95º, pontos 2, 3, 4 e 6; Artigo 96º), entre outras, a tarefa de conhe-

cer e dar a conhecer aos alunos e às alunas o **Regulamento Interno**, zelando pelo seu cumprimento; aos pais e encarregados de educação cabe acompanhar o processo educativo dos seus educandos e educandas, colaborando com a Escola, através dos meios e formas consignados na lei. (Capítulo VI, Secção I, Artigo 91º).

Sempre que o comportamento de um aluno ou de uma aluna "contrarie as normas de conduta e de convivência, traduzindo-se no incumprimento de dever geral, ou especial, revelando-se perturbador das actividades da escola ou das relações na comunidade educativa, deve ser objecto de intervenção", sendo passível de aplicação de uma das medida educativa disciplinares [94] previstas no Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro, nomeadamente:

a) Advertência ao aluno;

b) Advertência comunicada ao encarregado de educação;

c) Repreensão registada;

d) Actividades de integração na comunidade educativa;

e) Suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis;

f) Transferência de escola;

g) Expulsão da escola.

Em relação à alínea d) - Actividades de integração na comunidade educativa, o **Regulamento Interno** (Parte V, Capítulo IX, Secção I, Artigo 110º) determina o desenvolvimento de actividades pedagógicas que possam contribuir para o reforço da formação cívica do aluno e promovam o bom ambiente educativo, nomeadamente:

- Elaboração de cartazes referentes à escola;
- Recolha de folhetos e organização de *placards*;
- Manutenção da horta pedagógica e espaços verdes da escola;
- Elaboração de fichas de leitura de livros da Biblioteca;
- Limpeza do recreio;
- Assistência ao refeitório;
- Actividades de preservação / beneficiação do espaço físico, dos equipamentos e restante património da escola.

---

[94] "Projecto Educativo Local", Introdução.

As tarefas de integração, que devem, sempre que possível, "compreender a reparação do dano causado" (ponto 3), são propostas pelo conselho de turma disciplinar e o aluno, ou a aluna, realizá-las-á, fora do horário lectivo, durante um período de tempo a definir, de acordo com a gravidade dos comportamentos, mas por um período nunca superior a quatro semanas. (ponto 2).

A "ordem de saída da sala de aula", considerada, nos termos da lei, "uma medida cautelar", não é referida no Capítulo IX, sobre o regime disciplinar da comunidade educativa, uma vez que não é uma medida disciplinar. Surge, no capítulo VII, Artigo 101º e especifica que o professor deverá encaminhar o aluno para a Biblioteca, Centro de Recursos, ou Sala de Estudo, onde realizará "actividades relacionadas com as áreas curriculares disciplinares" (ponto 1).

Em suma: a análise do Regulamento Interno revela que a política da Escola estava orientada no sentido da prevenção de conflitos de modo a criar um bom ambiente de trabalho e de convívio, procurando garantir a todos a possibilidade de participar, com sucesso, no processo educativo, em condições de segurança, num clima de abertura, respeito mútuo, solidariedade, responsabilidade e harmonia.

7. Tradição Pedagógica da Escola

No **Projecto Educativo Local** pode ler-se:

> A tradição pedagógica existente define-se por uma *animação* própria que entende o currículo e a escola como algo flexível e ilimitado em termos de potenciais educativos e que foi, até hoje, facilitado pelos vários órgãos de gestão, participada por todos, nomeadamente, pelo pessoal do quadro de nomeação definitiva.

Desde o ano lectivo de 1987/1988, a EB2 da Bela Vista tem mantido a sua tradição como **Escola Cultural**, dando especial relevo à componente de Complemento Curricular, cujos projectos, desenvolvidos pelos Clubes, atingiram, frequentemente, elevada qualidade.

Um rápido levantamento dos Clubes que funcionaram neste estabelecimento de ensino, desde 1987, permite-nos uma visão geral da natureza das actividades realizadas e do impacto que tiveram, na Comunidade.

Inicialmente, os Clubes estavam agrupados em seis núcleos, nomeadamente:

- **Núcleo de Comunicação Social** - Clube Cívico, Clube de Jornalismo e Publicidade, Clube de Rádio, Clube de Fotografia, Clube de Pesquisa e Imagem, Clube "A Falar e a Escrever... Português", Clube de Línguas Vivas (Inglês e Alemão), Clube "Uma Janela para o Mundo".

- **Núcleo de Expressão Dramática** - Clube de Teatro, Clube "País das Maravilhas", Clube de Fantoches.

- **Núcleo de Expressão Plástica** -- Clube de Cenografia e Figurinos e "Atelier de Artes".

- **Núcleo de Expressão Motora** - Clube de Ginástica e Clube de Dramatização Gestual.

- **Núcleo de Actividades Desportivas e Recreativas** - Clube de Música, Clube de Jogos Tradicionais, Clube de Xadrez, Clube de Vídeo e Clube "Coisas do Arco-Íris".

- **Núcleo Portugal e a Europa** - Clube de Línguas Vivas e Europa, Clube Europeu e Clube Histórico e Etnográfico.

No final dos anos oitenta, as actividades dos Clubes ocuparam noventa e cinco horas semanais, mais de setecentos alunos e quarenta e cinco professores.

O impacto na Comunidade foi considerável, com a realização de várias iniciativas recreativas e culturais, abertas à Comunidade, de que salientamos:

- **Jogos Florais** –Dinamizados pelo Clube **"**A Falar e a Escrever... Português" e abertos a toda a população do concelho (anos lectivos de 1988/1989 e 1989/1990).

- **1ª e 2ª Mostras "Coisas da Nossa Terra"**. Em 1988/1989 e 1989/1990, realizaram-se duas exposições etnográficas, com alguma envergadura, dinamizada pelo Grupo de História e pelo Clube Histórico e Etnográfico, com a participação dos alunos do Clube "A Falar e a Escrever... Português", do Clube de Música, do Clube de Rádio e do Clube "Atelier de Artes", além de numerosos artesãos e industriais da freguesia.

- **Feira Rural Do Século XVI** - Reconstituição histórica, efectuada no final do ano lectivo de 1988/1989, por iniciativa do Grupo de Trabalhos Manuais, com a participação do Grupo de História, do Clube "A Falar e a Escrever... Português" , do Clube de Teatro, do Clube "Atelier de Artes" e do Clube de Jornalismo e Publicidade.

- Concursos: **Caça ao Erro** e **Bicentenário da Revolução Francesa**, abertos a toda a Comunidade Educativa, no ano lectivo de 1988/1989, dinamizados pelo Clube "A Falar e a Escrever... Português".

- Publicação periódica do Jornal Escolar "**Jornaleco"**, em que participavam, além dos alunos da EB2 da Bela Vista e do Externato Cooperativo, os Professores responsáveis pelos diversos Clubes, que assim publicitavam as suas actividades. O jornal escolar estava muito divulgado na Comunidade e, em 1992, foi premiado no Concurso Nacional de Jornais Escolares, promovido pelos jornais "O Público" e "Correio Pedagógico".

- Criação, em 1990, de um **Grupo de Teatro Amador**, com a participação professores, alunos e funcionários da EB2 da Bela Vista e do Externato Cooperativo, outros elementos da Comunidade e de uma Associação Cultural e Recreativa local.

- Publicação, num jornal regional, de uma página sobre a Escola, em que se salientou a participação do Clube "Uma Janela para o Mundo", que por esse meio, divulgava os trabalhos dos alunos, sobre Povos "primitivos" actuais.

- O **Corso de Carnaval**, realizado desde 1987, com a participação de todas as Escolas e Jardins de Infância da freguesia.

Entretanto, assistiu-se a uma progressiva diminuição do crédito horário atribuído, superiormente, aos Clubes, o que tem dificultado a realização de outras actividades com a dimensão das anteriores. Assim, a Escola optou por dar continuidade aos projectos com maior tradição e ligação com o meio educativo local/nacional e que mais desenvolvam competências no âmbito da formação cívica e da língua materna.

Actualmente, encontram-se em funcionamento cinco Clubes, nomeadamente: o Clube de Jornalismo, o Clube de Reportagem, o Clube do Ambiente, o Clube Europeu e o Clube de Mediação Escolar. Segundo se pode ler, nos relatórios apresentados pelos professores responsáveis pelos diferentes Clubes, as actividades desenvolvidas são as seguintes:

- O Clube de Jornalismo edita, periodicamente, o jornal escolar **"Pedra Filosofal"**, que procura divulgar à Comunidade as actividades que se vão realizando na escola, assim como trabalhos produzidos pelos alunos e pelas alunas, que revelem qualidade a nível da criatividade e do estilo literário, fomentando, assim, o gosto pela produção escrita e pela leitura de documentos jornalísticos.

- O Clube de Reportagem realiza a cobertura, em vídeo e CD-Rom, de todas as actividades e de todos acontecimento relativos ao Agrupamento, dentro e fora da EB2 da Bela Vista, proporcionando aos alunos a aquisição de técnicas básicas da reportagem

e da notícia. Todo o material produzido pelo Clube de Reportagem encontra-se na biblioteca da escola e pode ser consultado por qualquer elemento da Comunidade educativa.

- O Clube do Ambiente tem desenvolvido projectos na área de Educação Ambiental, em colaboração com a Autarquia, com outras escolas do concelho de Alcobaça, com três escolas do Centro Rural agrupado de Laciana, Léon e com a Associação PATO [95] das Caldas da Rainha. Em 2003, teve a sua participação no Projecto "A Escola e a Assembleia", com a presença de dois alunos, no Parlamento das Crianças.

- O Clube Europeu é responsável pela **"**Dimensão Europeia" e procura sensibilizar os alunos e as alunas para a necessidade de defender e preservar o património cultural e ambiental, ou seja, desenvolver o espírito crítico, que consolide e desenvolva o exercício pleno de uma verdadeira cidadania europeia. Os trabalhos do Clube Europeu têm sido premiados com viagens ao Parlamento Europeu e a Bruxelas.

- O Clube de Mediação Escolar, que desenvolve a prática da Mediação entre Pares. Trata-se de um processo de abordar e resolver conflitos, que surgem entre os alunos, com a ajuda de outros alunos, devidamente preparados para o fazer - os mediadores. No ano lectivo de 2002/2003, quarenta e um mediadores ajudaram a resolver cento e dezoito conflitos, em que estiveram implicados duzentos e cinquenta e nove alunos.

Os cinco Clubes referidos deverão continuar as suas actividades, no ano lectivo de 2003/2004.

8. Projectos que se Articulam com outras Instituições e com a Comunidade Educativa

A EB2 da Bela Vista tem procurado, ao longo da sua existência, manter-se aberta à Comunidade e promover a interligação com os outros estabelecimentos de educação e ensino da freguesia, em especial, as escolas do 1º ciclo, mesmo antes da formação do Agrupamento, e o Externato Cooperativo (3º Ciclo e Ensino Secundário). Essa interligação tem ocorrido a vários níveis, como sejam os projectos desenvolvidos pelas turmas, os Planos Anuais de Actividades da Escola, a inovação pedagógica, a uniformização de certos aspectos organizacionais, de modo a rentabilizar os recursos educativos existentes, a formação contínua do pessoal docente e não docente, através da implementação de Acções de Formação, Oficinas de Formação e Círculos de Estudo.

---

[95] Associação PATO – Associação de Defesa do Paúl de Tornada (Caldas da Rainha)

Entre os diversos projectos realizados em parceria, salientam-se:

- Desporto Escolar.
- Rede de Bibliotecas Escolares (desde 1996).
- PEPT 2000.
- Qualidade XXI.
- "Alpha – Aprender a Gostar de Matemática".
- Nónio Século XXI.
- "Voo da Gralha" estudo do PNSAC [96], com o apoio da Associação PATO.
- Ensino precoce da Língua Inglesa, para os alunos do 1º ciclo, em regime de monodocência coadjuvada.
- "Promoção de Saúde", em colaboração com o Centro de Saúde de Alcobaça.
- "Mediação Escolar" do Centro de Estudos e Avaliação da Universidade Aberta de Lisboa.
- "Criação 2002" – Projecto de Educação Ambiental e Cidadania nas Escolas, em colaboração com o Departamento de Apoio a Crianças e Jovens da "Barafunda" (Associação Juvenil de Solidariedade Social).
- Projecto "A Escola e a Assembleia", com a presença regular de alunos e alunas da EB2 da Bela Vista, no Parlamento das Crianças.

Para o desenvolvimento destes e de outros projectos, foram realizados protocolos, com diversas instituições, nomeadamente:

- Protocolos com a Câmara Municipal de Alcobaça, no âmbito dos transportes escolares e da educação ambiental. Este último destina-se à recolha dos resíduos sólidos para reciclagem, ao mesmo tempo que é promovida a educação ambiental das crianças;
- Protocolo com o Instituto Português da Juventude, na área das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC).
- Protocolo com a Universidade Aberta, para formação de professores e alunos e implementação da Mediação entre Pares, na escola.
- Protocolo com o Externato Cooperativo, para organização de cursos de Verão, na área da informática.

[96] PNSAC – Parque Natural das Serras d'Aire e Candeeiros.

- Protocolo com a Biblioteca Municipal de Alcobaça, no âmbito da Rede de Bibliotecas Escolares.

- Protocolo com o Centro de Competências da Batalha, para formação de professores.

- Protocolo com o Centro de Emprego de Alcobaça, que permite e colocação, na escola, a tempo parcial, de jovens desempregados, ou à procura do primeiro emprego.

- Os alunos e as alunas do 1º ciclo utilizam o Pavilhão Gimnodesportivo da EB2 da Bela Vista, para a prática de expressão física, acompanhados pelas respectivas professoras.

- Alguns docentes, colocados na EB2 da Bela Vista, apoiam alunos e alunas com necessidades educativas especiais, noutras escolas.

- Existiu, entre 1989 e 2000, um protocolo com o Externato Cooperativo, para utilização do refeitório da EB2 da Bela Vista, sendo servidas aos alunos e professores do Externato cerca de 100 refeições diárias.

9. O Agrupamento Vertical de Escolas

9.1 – Enquadramento

Na sequência dos trabalhos realizados pelo Círculo de Estudos, referido em 4, que permitiram identificar carências, a nível de recursos, em alguns Jardins de Infância e escola do 1º ciclo da freguesia e com base no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, formou-se, em 1998, uma Comissão Instaladora do Agrupamento, constituída por dois elementos do 2º ciclo, dois elementos do 1º ciclo e uma educadora de infância.

A referida Comissão elaborou uma proposta de formação do Agrupamento Vertical de Escolas, que enviou à Câmara Municipal, no dia 8 de Janeiro de 1999, tendo obtido parecer favorável, por unanimidade, em reunião ordinária, de 25 de Janeiro.

Em seguida, foi enviado ao Director Regional de Educação todo o processo através do CAE - Oeste, manifestando a Escola "vontade de entrar no novo Regime Jurídico de Administração e Gestão", de acordo com o Decreto- Lei nº115-A/98.

O Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento deu parecer favorável à formação do Agrupamento de Escolas.

A formação do Agrupamento justificava-se, na medida em que permitiria ultrapassar a situação de isolamento de algumas escolas, prevenir o abandono escolar e a exclusão

social, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino, uma gestão mais racional dos recursos e a aplicação do regime de autonomia, administração e gestão comum a todas as escolas do Agrupamento.

O Agrupamento Vertical de Escolas foi homologado por despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, em 6 de Junho de 1999.

9.2. Os Objectivos

Com o Agrupamento Vertical de Escolas pretendia-se:

- Favorecer o percurso escolar sequenciado e articulado da área geográfica dos alunos da freguesia.

- Superar as situações de isolamento das crianças em escolas com poucos alunos, o que prejudica uma eficiente socialização das mesmas.

- Reforçar a capacidade pedagógica de todas as escolas.

- Melhorar a gestão dos recursos humanos e materiais;

- Criar uma maior coesão e envolvimento da Comunidade no processo educativo.

9.3. Constituição do Agrupamento

Os Quadros 97, 98 e 99 permitem uma visão geral do Agrupamento, no ano lectivo de 1999/2000 e a sua evolução, até 2003/2004, quanto ao número de escolas envolvidas, de educadores/ professores, de alunos, de salas, de turmas e de pessoal não docente.

Quadro 97
O Agrupamento Vertical de Escolas, em 1999/2000
(Quadro-síntese)

Escolas	Número de Escolas	Pessoal Docente	Número de Alunos	Número de Salas	Número de Turmas	Pessoal Administrativo	Pessoal Auxiliar
J. Infância	9	12	206	10	10	0	8
1º Ciclo	8	35	476	21	36	0	3
2º Ciclo	1	56	369	16	21	7	34
Total	**18**	**103**	**1051**	**47**	**67**	**7**	**45**

Quadro 98
O Agrupamento Vertical de Escolas, em 2002/2003
(Quadro-síntese)

Escolas	Número de Escolas	Pessoal Docente	Número de Alunos	Número de Salas	Número de Turmas	Pessoal Administrativo	Pessoal Auxiliar
J. Infância	9	13	208	10	10	0	10
1º Ciclo	8	29	457	21	36	0	10
2º Ciclo	1	58	391	16	16	8	25
Total	**18**	**100**	**1056**	**47**	**62**	**8**	**45**

Por despacho da Directora Regional de Educação, datado de 16 de Maio de 2003, a partir do ano lectivo de 2003/2004, passaram a fazer parte do Agrupamento Vertical, mais **cinco** Jardins de Infância e mais **onze** Escolas do 1º ciclo, num total de **trinta e quatro** estabelecimentos de educação/ensino. A nova constituição do Agrupamento é a que se encontra representada no Quadro 99.

Quadro 99
O Agrupamento Vertical de Escolas, em 2003/2004
(Quadro-síntese)

Escolas	Número de Escolas	Pessoal Docente	Número de Alunos	Número de Salas	Número de Turmas	Pessoal Administrativo	Pessoal Auxiliar
J. Infância	13	18	296	13	16	0	15
1º Ciclo	20	57	778	42	48	0	5
2º Ciclo	1	58	395	16	18	8	20
Total	34	129	1469	78	78	8	40

A simples observação dos Quadros 97, 98 e 99 revela que ao alargamento do Agrupamento não correspondeu a colocação de novos elementos do Pessoal Administrativo e Auxiliar. No caso específico dos Auxiliares da Acção Educativa, o seu número permaneceu estável, entre 1999 e 2003, mas sofreu uma redução acentuada em 2003. Este facto, associado à idade avançada e saúde precária de algumas funcionárias, de acordo com o depoimento da responsável pelo sector, tem criado algumas dificuldades, com graves consequências para o bom funcionamento dos serviços. [97]

10. A Escola Básica 2 da Bela Vista: Síntese Conclusiva

Criada no ano lectivo de 1972/1973, como secção oficial do estabelecimento de ensino que designámos por Escola do Rio Grande, para substituir o posto da "Telescola", que funcionava nas instalações do Externato Cooperativo, a Escola da Bela Vista adquiriu autonomia em 1975, mas só a partir de 1982 foi dotada de edifício próprio, tendo sido oficialmente entregue, em 29 de Setembro.

Em 1999, tornou-se sede de um Agrupamento Vertical, composto por oito Jardins de Infância, nove Escolas do 1º Ciclo e uma Escola do 2º Ciclo, num total de dezoito estabelecimentos, com cento e três educadores e educadoras, professores e professoras; cinquenta funcionários e funcionárias, entre administrativos e auxiliares da acção educativa e mil e noventa alunos e alunas, distribuídos por sessenta e sete turmas.

[97] Depoimento da chefe do Pessoal Auxiliar, em 14 de Junho de 2004.

No ano lectivo de 2003/2004, o Agrupamento foi alargado, com a integração de mais cinco Jardins de Infância e onze Escolas do 1º ciclo, perfazendo um total de trinta e quatro estabelecimentos, com cento e vinte e nove educadores e educadoras, professores e professoras; quarenta e oito funcionários e funcionárias, administrativos e auxiliares da acção educativa e mil quatrocentos e sessenta e nove alunos e alunas integrados em setenta e oito turmas. A redução do número de efectivos no que respeita ao pessoal não docente tem criado alguns problemas, principalmente no que respeita ao atendimento ao público, conservação e limpeza dos espaços interiores e exteriores e vigilância sobre os alunos e alunas, sobretudo nos recreios.

Em 2002/2003, estavam matriculados, no 2º ciclo diurno, trezentos e noventa e um alunos e alunas, distribuídos por dezasseis turmas (oito do 5º ano e oito do 6º ano). Embora o número de alunos e alunas tenha vindo a aumentar, nos últimos anos, não se verificavam, à data, problemas de sobrelotação, pois a capacidade deste estabelecimento de ensino, em termos de espaço disponível, é adequada às necessidades dos seus utentes.

Segundo nos foi dado observar, para além dos espaços – cuidados e de aspecto agradável - no que se refere aos recursos materiais, a Escola da Bela Vista encontrava-se bem equipada, com biblioteca, centro de recursos, sala de convívio, sala de audiovisuais, sala de informática, laboratório de Ciências da Natureza, pavilhão gimnodesportivo, campo de jogos, refeitório, bufete e gabinete de psicologia, os quais conseguiam dar resposta às expectativas dos alunos e alunas, que os frequentavam.

Com o objectivo de identificar situações potencialmente geradoras de indisciplina, conflitos e/ou violência, para além da observação e descrição dos espaços, habitualmente frequentados pelos alunos e respectivos equipamentos, procurámos analisar, em seguida, a constituição de cada uma das dezasseis turmas, tendo em conta outros cinco factores, nomeadamente: género, idade, local de residência, constituição do agregado familiar e estatuto socioeconómico dos alunos e das alunas. Em relação a este último factor, tivemos em atenção três aspectos: as habilitações académicas dos pais/encarregados de educação e das mães / encarregadas de educação, a sua situação perante o trabalho e a percentagem de alunos e alunas a quem foram atribuídos auxílios económicos directos (Escalão A, ou B) pelos Serviços de Acção Social Escolar.

A formação das turmas obedeceu aos critérios definidos pelo Conselho Pedagógico, de acordo com a legislação em vigor e ao disposto no Regulamento Interno, no Projecto

Educativo e no Projecto Curricular de Escola. Assim, o número de alunos e alunas por turma variava entre os vinte e os vinte e oito, sendo as crianças com necessidades educativas especiais integradas em turmas reduzidas, respeitado, sempre que possível, o seu percurso escolar.

Recordando que dos 384 alunos e alunas matriculados, no 2º ciclo, 52% eram do género masculino e 48% do género feminino, ao considerarmos a sua distribuição, por género e por turma, identificámos algumas situações de desequilíbrio, que se traduziam num desfasamento entre o número de rapazes e o número de raparigas, chegando a diferença a atingir seis, sete, nove e até dez elementos mais, de um dos géneros, geralmente, o masculino.

Quantos às idades, que variavam entre os nove e os doze anos, no 5º ano e os dez e os catorze anos, no 6º ano, as medidas de tendência central indicavam valores correspondentes ao ano de escolaridade em que os alunos se encontravam (dez anos, para o 5º e onze anos, para o 6º ano), verificando-se um certo equilíbrio na generalidade das turmas, sobretudo do 6º ano. Pontualmente, surgiram situações de desequilíbrio, com a distância entre os valores máximos e mínimos, a atingir os três ou quatro anos. Estas ocorrências, porém, verificavam-se apenas em turmas do 6º ano.

Uma análise dos processos destas turmas permitiu relacionar os referidos desfasamentos com a presença de um número superior de alunos e alunas com necessidades educativas especiais e/ou retenções, em anos anteriores.

Dado que a área de influência do Agrupamento se estendia, no ano de 2002/2003, a cinquenta e quatro localidades, pertencentes às freguesias da Benedita, Turquel, Vimeiro e Alvorninha, realizámos um levantamento dos locais de origem dos alunos e das alunas, que frequentavam a EB2 da Bela Vista, agrupando-os em cinco categorias, de acordo com a distância, em quilómetros, das respectivas residências à escola. Este levantamento tinha como objectivo verificar se, e até que ponto, o facto de se juntarem, na mesma turma, crianças que, no 1º ciclo, haviam frequentado escolas diferentes, com regras de comportamento e hábitos de trabalho distintos, influenciava a sua percepção da nova escola, a aceitação de novas regras e, consequentemente, as suas relações com colegas, professores e funcionários.

Verificámos que o número de localidades/ residência dos alunos e das alunas, nas deferentes turmas do 2º ciclo, variava entre três e dezasseis, sendo apreciável a percen-

tagem de crianças isoladas, na turma, sem outros colegas da mesma localidade. Encontravam-se nessa situação 13,4% dos alunos e das alunas do 5º ano e 23,8%, do 6º ano. A presença de grupos de dois, três, ou mais elementos, provenientes da mesma localidade, por turma, não era, em geral, muito significativa, com excepção das turmas constituídas essencialmente por crianças residentes na vila.

Dada a existência de alguns desequilíbrios de género e de idades, entre alunos e as alunas integrados em algumas turmas, residindo, além disso, na maior parte dos casos, em localidades diferentes, optámos por considerar os três factores: género, idade e local de residência, como potenciais geradores de comportamentos indisciplinados, conflituosos, ou violentos.

O quarto factor - características do agregado familiar – é, reconhecidamente, o mais importante para o equilíbrio socioafectivo das crianças, influenciando, de modo decisivo, o seu comportamento, na escola e na sociedade.

Tanto quanto nos foi possível apurar, em 86,9% dos casos, o agregado familiar dos alunos e das alunas da Escola da Bela Vista era constituído pela designada "família nuclear": aluno/aluna, pai e mãe; aluno/aluna, pai, mãe e um (ou mais) irmãos/irmãs, podendo ser considerado, em geral, de dimensões reduzidas, uma vez que 73,1% dos casais tinham apenas um, ou dois filhos. Assim, e numa primeira análise, a situação familiar da grande maioria dos alunos e das alunas apresentava-se estável e, aparentemente, não constituía factor de risco, no âmbito da presente investigação. De qualquer forma e dada a importância deste factor, optámos por considerá-lo, tendo em conta os 8,7% de alunos e alunas provenientes de famílias desagregadas, ou que não souberam (ou não quiseram) responder a esta questão.

Em relação ao quinto e último factor – o estatuto socioeconómico dos alunos – existia, aparentemente, uma certa homogeneidade, na maioria das turmas do 2º ciclo.

Assim, quanto ao nível de ensino atingido pelos pais/encarregados de educação e pelas mães/encarregadas de educação, sem considerar os alunos e as alunas que não souberam (ou não quiseram) responder a esta questão (8,4%), a maioria apenas completara o 1º ou o 2º ciclo do ensino básico (46,4% e 19,3%, respectivamente), sendo relativamente baixa a percentagem dos que frequentaram, com sucesso, a escolaridade superior ao 3º ciclo (14,5%).

Em relação à situação dos pais/encarregados de educação e das mães/encarregadas de educação perante o trabalho (93,2% de respostas), o desemprego era praticamente inexistente, com uma percentagem de 1,5% para os pais/encarregados de educação e de 2.1% para as mães/encarregadas de educação.

Os pais/encarregados de educação ocupavam-se, essencialmente, em actividades ligadas à construção civil/obras públicas (32,2%), à indústria transformadora (15,3%), ou eram empresários (8,1%), sendo baixa a percentagem dos indivíduos a trabalhar no Sector Primário (agricultura e agro-pecuária), com 6,4%.

Quanto às mães/encarregadas de educação, a maioria ocupava-se em actividades do Sector Secundário (23,0%), ou eram domésticas (16,1%), ou empregadas do comércio (8,3%), sendo, igualmente, bastante reduzida a percentagem das que trabalhavam no Sector Primário, com 2,6%.

Finalmente, a atribuição de auxílios económicos directos a 29,7% dos alunos e das alunas parecia indiciar algumas carências económicas, no agregado familiar de uma percentagem significativa das crianças matriculadas na a EB 2 da Bela Vista.

O quinto factor será considerado, apenas em situações pontuais, quando e se, reconhecidamente, estiver na origem de comportamentos indisciplinados, conflituosos, ou violentos, por parte dos alunos.

Relativamente aos adultos (professores e funcionários), dado o papel que desempenham na dinâmica do estabelecimento de ensino e na criação de um clima propício ao bom relacionamento entre todos os seus elementos, considerámos três factores que, à partida, nos pareceram fundamentais, por conferirem maior experiência e conhecimento da comunidade educativa, nomeadamente: a situação profissional perante a Escola, a idade e o tempo de serviço, nas actuais funções.

O Corpo Docente em exercício, no ano lectivo de 2002/2003, era constituído por cinquenta e oito professores (29,3% do género masculino e 70,7% do género feminino) pertencendo 63,8 % ao Quadro Definitivo da Escola. Verificámos, além disso, que a maioria dos professores e das professoras do Quadro de Zona Pedagógica e/ou contratados permanecia, regra geral, vários anos na Escola, o que nos permitiu concluir que o Corpo Docente se apresentava bastante estável.

Quanto às idades (média = 41,2; mediana = 41; moda = 45 anos) e aos anos de serviço prestado, até 31 de Agosto de 2002 (média = 14,2 ; Mediana 14; Moda 14 e 16),

podemos, concluir que, na generalidade, o Corpo Docente possuía uma experiência considerável.

O Pessoal Não Docente, constituído por vinte e nove funcionários (13,8% do género masculino e 86,2% do género feminino), embora um pouco mais velho que os docentes, (média das idades = 47,5; mediana = 48 e a moda = 38 e 54), registava menor experiência profissional, se considerarmos o tempo de serviço, em anos, até 31 de Agosto de 2002 (média = 13,6; mediana = 10 e moda = 10).

Com os recursos físicos e humanos disponíveis, o Agrupamento Vertical de que a Escola Básica 2 da Bela Vista é sede, apoiado no quadro normativo definido pelo Regulamento Interno, concebeu o seu **Projecto Educativo** para o período compreendido entre os anos 2000 e 2003, cujo tema organizador era: "Novo Século... Novo Rumo".

A análise dos documentos referidos, permite-nos concluir que a EB2 da Bela Vista, na qualidade de sede de um Agrupamento Vertical, se assumiu como pólo de difusão cultural e tecnológica e de dinamização da comunidade educativa.

Na sequência dos trabalhos de caracterização, diagnóstico e identificação de problemas educativos realizados por um grupo de docentes do Agrupamento, foram definidas várias prioridades das quais salientamos a educação para a cidadania e a qualidade de vida, que deveria ser concretizada, de forma harmoniosa, através dos Planos Anuais de Actividades das Escolas, de acordo com os objectivos definidos, em conjunto. Isso implicava uma articulação e coesão entre os diferentes estabelecimentos de ensino e a participação de toda a comunidade educativa na resolução dos problemas detectados a nível de instalações, transportes, carências económicas, ocupação de tempos livres e integração de crianças com necessidades educativas especiais.

A preparação das crianças e dos jovens para a cidadania implicava orientá-los no sentido de se tornarem cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de se integrarem na sociedade de forma útil. Nesta perspectiva, o Regulamento Interno revelava-se uma ferramenta essencial para a consecução dos objectivos educativos comuns, ou individuais, definidos para o Agrupamento, garantindo a todos o direito ao respeito, à segurança, à privacidade**,** à participação, à informação, à educação e a aprendizagens bem sucedidas, de modo a que todos pudessem usufruir em condições de igualdade, de

um bom ambiente de trabalho e de condições de educação, propícios ao desenvolvimento das suas faculdades e criação do sentido de autonomia e de responsabilidade.

Aos referidos direitos correspondia um conjunto de deveres, nomeadamente, o dever de respeito para com todos os elementos da comunidade escolar, de assiduidade, de pontualidade, de responsabilidade, de participação, de zelo, civismo e solidariedade.

Assim, a política do Agrupamento parecia orientar-se no sentido da prevenção de situações lesivas da criação de um bom ambiente de trabalho e de convívio, que possibilitasse a todos participar no processo educativo, em condições de segurança, abertura, respeito mútuo, solidariedade, responsabilidade e harmonia.

Nos casos de incumprimento das normas de conduta e de convivência, por parte dos discentes, estavam previstos os procedimentos consignados no respectivo Estatuto, salientando-se as "actividades de integração na comunidade educativa", as quais, tendo em conta o perfil dos alunos e das alunas em causa, procuravam a sua integração na comunidade, através da colaboração em tarefas de valorização dos espaços escolares, reparação dos danos materiais causados, ou em outras actividade curriculares, ou de enriquecimento curricular, cuja definição cabia ao Conselho de Turma.

Nesse sentido, o Agrupamento oferecia, a par dos conteúdos programáticos, uma gama variada de actividades, susceptíveis de despertar o interesse dos alunos e das alunas, dando especial relevo às atitudes, valores e competências, procurando promover a efectiva igualdade de oportunidades, no acesso ao sucesso escolar e minimizando, na medida do possível, alguns dos factores de conflito decorrentes de situações pessoais, familiares, ou socioeconómicos mais desfavorecidas.

No sentido de contribuir para a dinamização da comunidade educativa, o Agrupamento tem procurado promover a interligação com várias Escolas de diferentes níveis e graus de ensino, assim com outras entidades e instituições, através da celebração de protocolos, o que permitiu a realização de numerosas actividades, orientadas para a resolução de alguns dos problemas detectados.

Tendo como ponto de partida as características da Escola da Bela Vista, nas vertentes físicas e humanas; os princípios e objectivos enunciados no Projecto Educativo e no Regulamento Interno; os valores subjacentes à sua tradição pedagógica e a natureza das ligações da Escola à comunidade, procurámos saber como, e até que ponto, eles se reflectem no dia a dia de quantos nela estudam ou trabalham.

11. Gestão de Conflitos e Prevenção da Violência, na Escola da Bela Vista

11.1. Caracterização da Amostra

Os sujeitos do presente *estudo de caso* foram, essencialmente:

- Cento e vinte e oito alunos e alunas de seis turmas do 5º ano, matriculados no ano lectivo de 2002/2003, na Escola Básica 2 da Bela Vista, situada numa vila distante cerca de 15 km da sede do concelho. Alguns alunos e alunas integrados nas turmas que constituem a *amostra*, não foram autorizados a participar neste estudo.

- O presidente e a vice-presidente do Conselho Executivo.

- Dez professores e professoras que, à data, faziam parte dos Conselhos de Turma dos alunos e das alunas autorizados (incluindo, em alguns casos, a directora de turma).

- Dez auxiliares da acção educativa e um elemento do pessoal administrativo.

- Dez alunos e alunas delegados e subdelegadas das turmas.

- Dez mediadores e mediadoras.

Pontualmente, colhemos informações junto de outros elementos da Comunidade Educativa que, embora exteriores ao *caso*, contribuíram com algumas informações.

Alguns dados relativos ao contexto sócio-familiar dos alunos, não foram utilizadas, por razões deontológicas.

11.1.1. Os Alunos e as Alunas

A caracterização da *amostra* de que fazem parte os alunos e as alunas *sujeitos do estudo de caso*, foi feita tendo em conta as variáveis consideradas no ponto 3.1 do presente capítulo, nomeadamente: género, idade, constituição do agregado familiar, habilitações académicas dos pais / mães e /ou encarregados de educação, situação dos pais / mães e /ou encarregados de educação perante o trabalho e atribuição de subsídios (Escalão A ou B) pela Acção Social Escolar. O nosso objectivo era avaliar a representatividade da *amostra* face aos alunos e alunas que constituíam o *universo*.

Os dados foram recolhidos a partir das seguintes fontes:

- Registos biográficos dos alunos.

- Boletins de Matrícula e documentos constantes dos dossiers de direcção de turma.

- Respostas ao Bloco I do questionário “Tu e a tua Escola”: “Quem És?”

- Depoimentos de outros elementos da comunidade educativa.

11.1.1.1. Distribuição dos Alunos, por Género e por Turma

Os cento e vinte e oito alunos e alunas, que constituíram a *amostra*, representavam cerca de 33,3% do universo dos alunos matriculados no 2º ciclo e 65,3% dos que se encontravam a frequentar o 5º ano.

O Quadro 100 mostra a distribuição dos alunos e das alunas da *amostra* pelas diversas turmas. As turmas são identificadas pelas letras A, B, C, D, E e F (designações fictícias). Só foram considerados os alunos autorizados.

Quadro 100
Distribuição dos alunos, por género e por turma

Turmas / Géneros	A	B	C	D	E	F	Total	
							N.º	%
Masculino	9	12	9	17	14	9	65	50,8
Feminino	11	16	4	11	12	4	63	49,2
Total	20	28	13	28	26	13	128	100

Se compararmos estes dados com os constantes do Quadro 84 (p.450) verificamos que as percentagens de rapazes e de raparigas, no *universo* dos alunos e alunas do 5º ano, eram de 51,5% e 48,5%, respectivamente e que na *amostra* atingiam valores muito semelhantes (50,8% e 49,2%). Por outro lado, a distribuição dos géneros por turma não era uniforme, pois enquanto nas turmas A e B, o número de raparigas era superior ao dos rapazes, nas restantes, o número de rapazes era sempre superior, sendo de salientar o caso do 5º D, onde o número de rapazes era muito superior ao das raparigas.

11.1.1.2. Caracterização dos Alunos, por Idades e por Turma

Quando iniciámos o nosso trabalho de investigação, os alunos e as alunas, que constituíram a *amostra*, tinham idades compreendidas entre os dez e os doze anos, sendo a média 10,1; a mediana 10 e a moda 10. O desvio-padrão era 0,40 e a variância 0,18, o que revela um certo equilíbrio, neste aspecto. Quanto ao *universo*, no início do ano lectivo, as medidas de tendência central e de dispersão eram idênticas às da *amostra* (média 9,9; mediana 10 e moda 10); o desvio-padrão e a variância (0,72 e 0,61 respectivamente) revelam um pequeno desfasamento, que não se verifica na *amostra*.

Particularizando, o Quadro 101 (p.486) mostra a distribuição das medidas de tendência central e de dispersão, relativas às idades dos alunos e das alunas, por turma.

Quadro 101
Idades dos alunos, por turma: Medidas de Tendência Central e de Dispersão (*amostra*)

Turmas Medidas	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**
Média	10,1	10	10	10,2	10,2	10,1
Mediana	10	10	10	10	10	10
Moda	10	10	10	10	10	10
σ	0,30	0,0	0,60	0,40	0,47	0,30
Variância	9,474E-02	0,0	0,36	0,23	0,22	9,474E-02
Máximo	11	10	12	12	12	11
Mínimo	10	10	10	10	10	10
Distância	1	0	2	2	2	1

Verificava-se, portanto, um equilíbrio bastante acentuado em relação à idades dos alunos e das alunas que constituíam a *amostra*.

1.1.1.3. Locais de Residência dos Alunos

Dos alunos que constituíram a *amostra*, cinquenta e um (±39,8%) residiam na vila onde se localiza a escola, percentagem um pouco superior à que foi calculada para o *universo* dos alunos do 5º ano (35,2%), como podemos verificar através do Quadro 102.

Dos restantes: três (±1,5%) residiam a menos de um quilómetro (*universo*: 1,5%); trinta e oito (±29,7%) entre um e três quilómetros (*universo*:28,1%); vinte e nove (±22,7%) entre três e cinco quilómetros (*universo*: 29,6%) e sete (±5,5%) a mais de cinco quilómetros (*universo*: 5,6%).

Quanto à constituição das turmas, conforme as localidades de residência dos alunos, os Quadros 102 e 103 mostram, respectivamente, a distância das localidades donde provinham os alunos, em relação à vila onde se situa a escola e o número de grupos de alunos provenientes da mesma localidade.

Quadro 102
Constituição das turmas
N.º de alunos conforme a localidade de residência (*amostra*)

Turmas Residentes	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**
Na Vila	17	25	3	0	6	0
- de 1Km	1	0	2	0	0	0
1 - 3 Km	0	3	7	13	10	5
3 - 5 Km	2	0	0	13	6	8
+ de 5Km	0	0	1	2	4	0
Sem dados	0	0	0	0	0	0
Total	20	28	13	28	26	13

Quadro 103
Constituição das turmas
(Grupos de alunos conforme a localidade de residência (*amostra*)

Turmas / Grupos p/ Localidades	A	B	C	D	E	F
N.º de localidades	**3**	**1**	**5**	**9**	**4**	**3**
N.º de alunos isolados	**1**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0**
N.º de grupos de dois	**1**	**0**	**1**	**4**	**5**	**2**
N.º de grupos de três	**0**	**0**	**1**	**1**	**1**	**1**
N.º de grupos c / + de três	**0**	**0**	**5**	**3**	**3**	**1**

Da observação dos Quadros 102 e 103, podemos extrair as seguintes conclusões:

- Uma turma era constituída essencialmente por alunos e alunas residentes na vila (turma A) e outra por alunos residentes exclusivamente na vila (turma B). Nos outros casos, verificou-se a presença de uma maioria de alunos provenientes de localidades afastadas, entre um e três quilómetros, ou entre três e cinco quilómetros (turmas D e E). Nas restantes turmas registava-se um certo equilíbrio.

- Se considerarmos as turmas da *amostra*, no seu conjunto, podemos verificar que a maioria dos alunos e das alunas residia na vila (39,8 %); em localidades distantes entre um e três quilómetros (29,7%) ou entre três e cinco quilómetros (22,7%).

- Eram muito baixas as percentagens dos residentes a menos de um quilómetro (1,5%) e a mais de cinco quilómetros (5,5 %).

Considerando, em seguida e mais especificamente, o número de locais de residência dos alunos e das alunas da *amostra*, podemos concluir que, à semelhança do *universo*:

- O número mais elevado de localidades de residência diferentes ocorria nas turmas C e D do 5º ano com cinco e nove, respectivamente.

- O número mais baixo de localidades de residência diferentes verificava-se nas turma B, com uma e nas turmas A e F, ambas com três.

- No conjunto, o número de alunos isolados, sem outros colegas da mesma localidade, na sua turma, era muito reduzido: três (2,3%).

- As turmas onde se encontravam os alunos isolados eram as turmas A, D e E.

- O número de grupos de dois alunos, residentes na mesma localidade, por turma, verificava-se em todas as turmas, excepto na B e era particularmente expressivo na turma E, com cinco grupos.

- As turmas C, D e E eram as que apresentavam maior número de grupos com mais de três elementos provenientes da mesma localidade.

De um modo geral, as turmas que constituíam a amostra pareciam equilibradas na sua constituição, não sendo, portanto, previsível a ocorrência de problemas daí decorrentes, com excepção do 5º D, que para além de um número elevado de alunos (vinte e oito) dos quais dezassete eram rapazes, apresentava alguns desequilíbrios quanto ao número de localidades (nove) e o número de grupos de dois alunos (quatro) e de três, ou mais alunos (três) provenientes da mesma localidade, condições propícias à ocorrência de situações de indisciplina.

11.1.1.4. Constituição do Agregado Familiar dos Alunos

Dos alunos que constituíam a *amostra*, a maior percentagem (52,3%) correspondia aos que viviam com o pai, a mãe e um irmão (*universo*: 52,2% e 51,5%, para o 5º ano); em segundo lugar, com 21,9%, encontravam-se os agregados familiares constituídos pelo aluno /aluna, o pai, a mãe e dois irmãos / irmãs (*universo*: 20,9%, para o 2º ciclo e 20,8% para o 5º ano); a percentagem de casos em que os alunos / alunas eram filhos únicos, era relativamente reduzida (13,3%) e semelhante aos resultados encontrados para o *universo* (13,8%) e para o 5º ano (14,9%); a percentagem de alunos que viviam com o pai, a mãe e mais de dois irmãos / irmãs, era de 7,8% (*universo*: 4,4%; 6,0%, para o 5º ano); era reduzida a percentagem dos alunos que viviam só com a mãe (1,6%), verificando-se percentagens semelhantes, para o *universo* (1,0%) e para o 5º ano (1,1%). Outras situações, em que o aluno, ou a aluna, vivia com familiares (tios, avós, padrastos) devido ao falecimento, ausência ou separação dos pais, representavam 2,3% da *amostra* (*universo*: 1,5% e 1,9%, para o 5º ano). Podemos concluir:

- O agregado familiar da maioria dos alunos e das alunas das turmas que constituíam a *amostra* (95,3%) era composto pela designada "família nuclear": aluno / aluna, pai e mãe; aluno / aluna, pai, mãe e um, ou mais, irmãos e /ou irmãs. Considerando o *universo* dos alunos do 2º ciclo, a percentagem era de 91,3% e de 93,2% para o 5º ano.

- Numa percentagem elevada de casos (52,3%), o número de elementos do agregado familiar dos alunos e das alunas, que constituíram a *amostra*, pode ser considerado reduzido, uma vez que os casais tinham apenas dois filhos e /ou filhas.

- Era igualmente pouco significativa a percentagem de alunos provenientes de famílias desestruturadas (3,9%).

11.1.1.5. Estatuto Social e Económico dos Alunos

Tendo em conta as três variáveis que foram consideradas para caracterizar os alunos do 2º ciclo da EB2 da Bela Vista, nomeadamente: as habilitações académicas dos pais / encarregados de educação, a sua situação perante o trabalho e a atribuição de subsídios pelo ASE, procedemos, em seguida, à caracterização da *amostra*.

a) Habilitações Académicas dos Pais e Encarregados de Educação

Com base nas respostas dos alunos e das alunas ao Bloco I do Questionário "Tu e a tua Escola", posteriormente "triangulados" com os dados constantes dos registos biográficos e outros documentos incluídos nos dossiers de direcção de turma, foi possível identificar as seguintes características da *amostra*:

- Quanto às habilitações académicas dos pais e das mães / encarregados de educação, o Quadro 104 dá-mos uma perspectiva das características da *amostra* e permite compará-la com o *universo* dos alunos do 2º ciclo, em geral e do 5º ano, em particular.

Quadro 104
Habilitações dos Pais/Mães/Enc. de Educação (Quadro-síntese)

Ano / Escolaridade	*Amostra*			*Universo* (2º ciclo)		*Universo* (5º ano)	
	Pai/Enc.educ	Mãe/Enc.educ	**Total 1**	Pai/Enc.educ	Mãe/Enc.educ	Pai/Enc.educ	Mãe/Enc.educ
Nenhum nível	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0,0%)	0 (0, 0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
1º ciclo	85 (66,4%)	70 (54,7)	155 (60,6%)	198 (50,6%)	165 (42, 2%)	103 (51,0 %)	83 (41,1%)
2º ciclo	17 (13,3%)	30 (23,4)	47 (18,4%)	55 (14, 1%)	96 (24, 6%)	29 (14, 4%)	52 (25,7%)
3º ciclo	9 (7,0%)	10 (7,8%)	19 (7,4%)	46 (11, 7%)	43 (11, 1%)	25 (12, 4%)	23 (11,4%)
12º ano	7 (5,5%)	9 (7,0%)	16 (6,3)	17 (4, 3%)	28 (7, 2%)	11 (5, 4%)	17 (8,4%)
Curso Médio	4 (3,1%)	3 (2,3%)	7 (2,7%)	9 (2, 3%)	9 (2, 3%)	6 (3, 0%)	4 (2, 0%)
Curso Superior	6 (4,7%)	6 (4,7%)	12 (4,7%)	31 (8, 0%)	19 (4, 7%)	11 (5, 4%)	9 (4, 5%)
Outros Cursos	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)
Sem dados	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	35 (9.0%)	31 (7, 9%)	17 (8, 4%)	14 (6, 9%)
Total	128 (100%)	128 (100%)	256 (100%)	391 (100%)	391 (100%)	202 (100%)	202 (100%)

À semelhança do *universo* dos alunos do 2º ciclo, em geral e do 5º ano, em particular, a maioria dos pais e das mães / encarregados de educação dos alunos e das alunas que constituíam a *amostra* tinham como habilitações literárias o 1º ciclo do ensino básico (66,4% para a *amostra*; 46,4 % para o *universo* dos alunos do 2º ciclo e 46,1% para o 5º ano) sendo muito reduzidas as percentagens dos que tinham cursos médios ou superiores (*amostra*:2,7% e 4,7%, respectivamente; 2,3% e 6,4%, para o *universo* dos alunos do 2º ciclo; 2,5% e 4,7%, para o 5º ano).

- Todos os alunos responderam a esta questão, mesmo os que viviam só com a mãe, ou com outros familiares, em virtude de falecimento, ou ausência definitiva, de um dos progenitores.

b) Situação dos Pais e Encarregados de Educação Perante o Trabalho

Em relação à *amostra*, as categorias encontradas para os pais / encarregados de educação, foram as seguintes:

- Agricultor / Suinicultor
- Camionista / Motorista
- Empregado do Comércio
- Empregado da Construção Civil
- Empregado fabril
- Empresário / Trabalhador por conta própria
- Funcionário público
- Mecânico
- Professor
- Profissão liberal
- Reformado
- Técnico

As categorias encontradas para as mães / encarregadas de educação dos alunos e das alunas, foram as seguintes:

- Agricultora / Suinicultora
- Doméstica
- Empregada do Comércio
- Empregada fabril
- Empresária / Trabalhadora por conta própria
- Funcionária pública
- Professora / Educadora
- Profissão liberal
- Desempregada

Os pais / encarregados de educação dos alunos das turmas que constituíam a *amostra* eram, essencialmente, empregados da construção civil (39,8%) e empregados fabris (13,3%); quanto às maioria das mães / encarregadas de educação eram empregadas fabris (28,1 %) e domésticas (38,3%). As percentagens de desemprego eram muito reduzidas (1,5%, para os pais / encarregados de educação e 0,8%, para as mães / encarrega-

das de educação). Comparando estes dados com os que obtivemos para o *universo* dos alunos do 2º ciclo, em geral e para o 5º ano, em particular, encontramos resultados semelhantes.

c) Atribuição de Subsídios

Relativamente à atribuição de subsídios (Escalões A e B) verificámos que 28,4% dos alunos das turmas que constituíam a *amostra* foram subsidiados, percentagem idêntica à encontrada para o *universo* dos alunos do 2º ciclo (29,7%). Em ambos os casos, o número de alunos subsidiados com o Escalão A era muito superior àqueles a quem havia sido atribuído o Escalão B, o que sugere a existência de carências económicas, no agregado familiar de uma percentagem apreciável de alunos que constituíam a *amostra*.

Em suma: Se compararmos os dados relativos aos cento e vinte e oito alunos e alunas, que responderam ao questionário, considerando as cinco variáveis: género, idade, constituição do agregado familiar, habilitações académicas dos pais / mães e /ou encarregados de educação, situação dos pais / mães e /ou encarregados de educação perante o trabalho e a atribuição de subsídios pela Acção Social Escolar, encontramos uma acentuada semelhança com o *universo* dos alunos matriculados no 2º ciclo, pelo que a *amostra* pode ser considerada *representativa*.

Com o objectivo de enriquecer a caracterização da *amostra* e, eventualmente, identificar situações problemáticas, procurámos saber como os alunos e as alunas costumavam ocupar o seu tempo, fora da escola.

9.1.1.6. Ocupação dos tempos livres

Através das respostas ao Bloco I do Questionário "Tu e a Tua Escola", foi possível conhecer o modo como os alunos e as alunas ocupavam os seus tempos livres. Os Quadros 105 e 106 mostram as principais actividades referidas pelos cento e trinta e um rapazes e raparigas, que responderam ao questionário. Apresentámos, apenas, uma distinção por género, uma vez que não se verificaram diferenças significativas em relação às idades, que são muito próximas.

Quadro 105
Ocupação dos tempos livres (género masculino)

Turmas	Ler	Ver TV	Jogar no computador	Brincar em casa acompanhado	Brincar em na rua acompanhado	Brincar sozinho	Praticar desporto	Não fazer nada	Outras ocupações
Total	38 58,5 %	60 92,3 %	34 52,3 %	38 58,5 %	41 63,1 %	28 43,1 %	46 70,8 %	0 0,0 %	31 47,7 %

A observação do Quadro 105 revela que os rapazes, que constituíam a *amostra*, ocupavam os seus tempos livre essencialmente e por ordem de frequência: a ver televisão (92,3 %) e a brincar na rua, ou em casa, com os amigos (63,1% e 58,5%, respectivamente). Uma percentagem apreciável (58,5%) parecia ter hábitos de leitura, seguida, de perto pelos jogos de computador (52,3%). Era igualmente frequente a prática do desporto (70,8%); "brincar sozinho" foi a actividade que obteve o menor resultado (43,1%). Os desportos mais referidos foram, por ordem de frequência: o futebol, com 70,2 % de respostas e o basquetebol, com 35,5%. Uma percentagem mais reduzida praticava natação (15, 3%) e hóquei (10,7%). Outras ocupações dos alunos eram: frequentar a catequese (82%), ajudar os pais (21,5%), andar de bicicleta (32%) frequentar aulas de inglês (12,5%).

Quanto às raparigas, os resultados foram os que constam do Quadro 106.

Quadro 106
Ocupação dos tempos livres (género feminino)

Turmas	Ler	Ver TV	Jogar no computador	Brincar em casa acompanhada	Brincar em na rua acompanhada	Brincar sozinha	Praticar desporto	Não fazer nada	Outras ocupações
Total	44 69.8 %	60 95.2 %	29 46.0 %	34 53.9 %	32 50.8 %	16 25.4 %	30 47.6 %	0 0.0 %	38 60.3 %

A observação do Quadro 106 revela que as raparigas ocupavam os seus tempos livres essencialmente e por ordem de frequência: a ver televisão (95,2 %), a ler (69,8%) e a brincar em casa, com os amigos (53,9%). Uma percentagem elevada brincava na rua com os amigos (50,8%) e apreciava os jogos de computador (46,0%), assim como a prática do desporto, embora numa percentagem bastante inferior à dos rapazes.. Menos frequente era "brincar sozinha", com 25,4 % de respostas. Os desportos mais referidos foram, por ordem de frequência: o basquetebol e o voleibol, com 23,2%. Uma percentagem mais reduzida praticava natação, ténis e equitação (6,3%). Outras ocupações das alunas eram: frequentar a catequese (82,7%), ajudar os pais (25,5 %) e frequentar aulas de inglês (3,3 %).

Em suma: Tanto os rapazes como as raparigas ocupavam os seus tempos livres do mesmo modo, com actividades muito semelhantes, variando apenas, em termos percentuais, o grau de adesão de cada género a essas actividades. "Ver televisão", porém, aparecia como a primeira opção para ambos os géneros e a uma grande distância de qualquer das outras.

Todos os respondentes ocupavam os seus tempos livres com mais do que uma actividade (três ou mais), o que nos pareceu excessivo e susceptível de lhes acarretar sérias dificuldades em dar cumprimento às tarefas escolares. Para além disso, não detectámos qualquer situação de risco susceptível de causar problemas ao normal desenvolvimento das crianças, ou de perturbar a sua relação com os pares, ou com os adultos.

Tendo em conta as elevadas percentagens de alunos e de alunas (92,3% e 95,2 % respectivamente) que ocupavam parte dos seus tempos livres a ver televisão, procurámos saber o tipo de programas mais apreciados e vistos pelos rapazes e pelas raparigas, com o objectivo de determinar até que ponto estariam expostos à violência televisiva.

O Quadro 107 mostra, por ordem alfabética, os programas televisivos referidas pelos cento e trinta e um rapazes e pelas raparigas, que responderam ao questionário. Todos os respondentes indicaram três dos seus programas preferidos, conforme lhes fora solicitado.

Quadro 107
Programas da TV preferidos (M+F)

Programas	Géneros		Total
	Masculino	Feminino	
Comédias / programas cómicos	12	22	34
Concursos	1	10	11
Desenhos animados (Disney)	62	67	129
Desenhos animados (japoneses)	18	2	20
Desporto (jogos de futebol)	45	0	45
Filmes de acção / aventura	32	12	44
Filmes de terror	6	1	7
Filmes românticos	0	3	3
Programas de Informação	15	18	33
Programas Musicais (Top +)	1	6	7
Novelas	67	86	153
Series juvenis	14	22	36
Total	273	249	522

Os programas preferidos pelos rapazes eram, por ordem do número de referências: as novelas (67 referências), os desenhos animados da Disney (62 referências); os jogos de futebol (45 referências) e os filmes de acção e aventura (32 referências). Os progra-

mas menos apreciados pela generalidade dos rapazes eram: os filmes românticos (0 referência) os programas musicais e os concursos (1 referência) e os filmes de terror (6 referências).

Quanto às raparigas, os seus programas preferidos eram por ordem do número de referências: as novelas (86 referências); desenhos animados da Disney (67 referências) comédias e programas cómicos e as séries juvenis (22 referências) seguidas, de perto, pelos programas de informação (18 referências) pelos filmes de acção e aventura (12 referências). Os programas menos apreciados pela generalidade das raparigas eram: os jogos de futebol (0 referências), os filmes de terror (1 referência) e desenhos animados japoneses (2 referências).

Os filmes de terror, os filmes românticos, os programas musicais e as séries juvenis eram pouco apreciadas, quer pelos rapazes, quer pelas raparigas. Por outro lado, os desenhos animados da Disney e as novelas foram os dois programas mais referidos, considerando os dois géneros, em conjunto.

Atendendo ao tipo de programas escolhidos, os rapazes pareciam mais expostos à violência televisiva do que as raparigas. Os desenhos animados japoneses (referidos por dezoito rapazes e apenas duas raparigas) e os filmes de acção e aventura (referidos por trinta e dois rapazes e doze raparigas) eram, na nossa opinião, os que representavam um maior risco, uma vez que apresentam, frequentemente, cenas de extrema violência.

Em suma: Numa primeira análise, as características da *amostra* não pareciam revelar situações susceptíveis de conduzir a generalidade dos alunos e das alunas a comportamentos disruptivos, ou violentos, na escola. No entanto, decidimos considerar (e aprofundar posteriormente, através do questionário, das entrevistas e da observação) os efeitos de cinco factores, nomeadamente:

- A constituição heterogénea de algumas turmas (o desfasamento entre o número de rapazes e de raparigas).

- A presença em algumas das turmas de alunos cujos agregados familiares se encontravam desestruturados devido ao falecimento, ausência, ou separação de um dos progenitores, ou de ambos.

- A aparente situação económica difícil de uma percentagem apreciável de agregados familiares.

- O excesso de actividades exteriores à escola em que muitos dos alunos e alunas se encontravam envolvidos.

- A exposição a alguma violência televisiva, sobretudo no caso dos rapazes.

Caracterizámos, em seguida, os professores e as professoras pertencentes aos conselhos das turmas que constituíram a *amostra* e que aceitaram participar na investigação.

Aos docentes foram atribuídos nomes fictícios, embora respeitando o sexo e tivemos em consideração, além do género, factores como a idade, a categoria profissional (Quadro Definitivo, Quadro de Zona Pedagógica ou contratação) e o tempo de serviço docente, prestado até 31 de Agosto de 2002.

11.1.2. Os Professores dos Conselhos de Turma

11.1.2.1. Constituição dos Conselhos de Turma

O Quadro 108 apresenta os elementos dos conselhos de turma que constituem a *amostra*.

Quadro 108
Constituição dos Conselhos de Turma (*amostra*)

Ano/Turma Disciplinas	5º A	5º B	5º C	5º D	5º E	5º F
Língua Portuguesa	Tina	Ilda	Marta	Délia	Gina	Dina
Hist. e Geog. de Portugal	Tina	Tina	Marta	Délia	Délia	Dina
Inglês	Ana	Gina	Hugo	Hugo	Gina	Mariana
Matemática	Gilda	Gilda	Vanda	Bia	Júlia	Bia
Ciências da Natureza	Gilda	Gilda	Vanda	Cátia	Júlia	Bia
Educação Musical	Rui	Rui	Rui	Rui	Rui	Rosa
Educ. Visual e Tecnológica	Lita / Nélia	Sara / Mina	José / Mila	Sofia / Clara	Mina/ Chico	José / Mina
Educação Física	Raul	Saúl	Saúl	Dino	Paula	Eduardo
Ed. Moral Religiosa Católica	Lena	Lena	Lena	Lena	Lena	Lena
Directora de Turma	Tina	Gilda	Vanda	Sofia	Júlia	José

Os seis conselhos de turma dos alunos que constituíram a *amostra*, eram formados, no seu conjunto, por vinte e nove docentes: oito (27,6%) do género masculino e vinte e um (72,4%) do género feminino (*universo*: 29,3 % para o género masculino e 70,7% para o género feminino) com idades compreendidas entre os vinte e oito e os sessenta e três anos, sendo a média 41; a mediana 41 e a moda 38; o desvio-padrão era ± 8,9 e a variância 80,71 (*universo*: média e a mediana 41 anos; moda 45;desvio-padrão ± 9,4 e variância 88,03).

A maioria dos docentes da *amostra* (62,1%) pertencia ao Quadro da Escola; 31% estavam integrados no Quadro de Zona Pedagógica e 6,9% eram contratados (*universo*:

Quadro Definitivo da Escola 63,8%; Quadro de Zona Pedagógica 22,4% e 13,8% contratados).

Particularizando, o Quadro 109 mostra a distribuição das medidas de tendência central e de dispersão, relativas às idades dos professores e das professoras pertencentes a cada um dos conselhos das turmas que constituíam a *amostra*.

Quadro 109
Idade dos Professores dos Conselhos de Turma M T C e de Dispersão

Turmas Medidas	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**E**
Média	**40,3**	**43,1**	**40,4**	**41**	**40,9**	**43**
Mediana	**40,35**	**39,5**	**41**	**39,5**	**39**	**42**
Moda	**41**	**38**	**41**	**54**	**Várias**	**Várias**
σ	**6,0**	**10,4**	**9,5**	**9,2**	**11,1**	**8,5**
Variância	**36,0**	**108,9**	**91,3**	**84,7**	**123,7**	**73,9**
Máximo	**54**	**63**	**63**	**54**	**63**	**63**
Mínimo	**30**	**30**	**29**	**28**	**30**	**30**
Distância	**24**	**33**	**34**	**26**	**33**	**33**

A observação do Quadro 109 revela que os conselhos de turma eram constituídos essencialmente por professores e professoras de "meia idade", situando-se as médias entre os 40,3 anos (5º A) e os 43,1 anos (5º B). Observou-se, no entanto, uma dispersão elevada, com o valor mínimo 29 anos e o máximo 63 anos (5º B) e uma variância mínima de 36,0 (5º A) e máxima de 123,7 (5º E).

Considerando o tempo de serviço docente prestado até 31 de Agosto de 2002, por todos os professores e professoras das seis turmas, as medidas de tendência central e de dispersão foram as seguintes: média 16,1 anos; mediana 16 e moda 14; o desvio-padrão ± 7,4 e a variância 64,5 (*universo*: média 14,2 anos; mediana 14 e moda 14 e 16; o desvio-padrão ± 7,8 e a variância 61,3).

À semelhança do *universo* do corpo docente da Escola da Bela Vista, a generalidade dos professores e das professoras que constituíram a *amostra*, possuía uma considerável experiência profissional.

Particularizando: o Quadro 110 (p.498) mostra a distribuição das medidas de tendência central e de dispersão, relativas ao tempo de serviço docente dos professores e das professoras pertencentes a cada um dos conselhos das turmas que constituíam a *amostra*, o que permite constatar algumas discrepâncias.

Quadro 110
Tempo de Serviço dos Professores dos Conselhos de Turma M T C e de Dispersão

Turmas Medidas	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**E**
Média	**18**	**16,7**	**14,9**	**13,5**	**16,5**	**16,7**
Mediana	**15,5**	**15,5**	**15,5**	**14**	**18**	**17**
Moda	**14**	**14**	**9 e 13**	**5**	**Várias**	**14 e 19**
σ	**9,3**	**6,5**	**6,5**	**8,0**	**8,5**	**5,7**
Variância	**85,7**	**42,0**	**42,1**	**64,0**	**72,9**	**33,6**
Máximo	**30**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**
Mínimo	**6**	**8**	**5**	**4**	**7**	**6**
Distância	**24**	**20**	**23**	**24**	**21**	**22**

A observação do Quadro 110 revela que os conselhos de turma eram constituídos essencialmente por professores e professoras com uma considerável experiência profissional, situando-se as médias entre os 13,5 anos (5º D) e os 18 anos (5º A) e as medianas entre os 14 anos (5º D) e os 18 anos (5º A). Observou-se, no entanto, uma dispersão elevada, com o valor mínimo 4 anos e o máximo 24 anos e uma variância mínima de 33,6 (5º F) e máxima de 85,7 (5º A).

Tendo em consideração as variáveis género, idade, categoria profissional e tempo de serviço docente, a *amostra* apresenta valores muito aproximados dos que foram encontrados para o *universo* dos professores e das professoras do 2º ciclo, pelo que a pode ser considerada *representativa*.

No entanto, a análise turma a turma revelou alguns desfasamentos, pois a par de docentes com uma considerável experiência profissional, havia outros mais jovens, com pouca experiência. Até que ponto esses factores influenciavam o comportamento dos alunos? Os professores mais jovens e inexperientes sentiam maiores dificuldades em "controlar" as turmas, sobretudo quando se tratava da directora de turma? (5º C, 5ºD e 5 E). Nos casos em que a directora de turma era jovem e pouco experiente, aumentavam os comportamentos disruptivos, nas aulas e fora delas? Procurámos responder a estas questões através das respostas dos ao questionário "Tu e a tua Escola" e das entrevistas aos alunos, professores e auxiliares, como veremos no ponto 11.3 do presente capítulo.

Por fim, procurámos caracterizar as dez auxiliares da acção educativa (41,7%) que aceitaram participar nesta investigação. Às auxiliares foram atribuídos nomes fictícios e tivemos em consideração, além do género, factores como a idade, a categoria profissional (efectivas ou contratadas) e o tempo de serviço prestado, até 31 de Agosto de 2002.

11.1.3. O Pessoal Não Docente

O Quadro 111 apresenta características das auxiliares da *amostra*.

Quadro 111

N.º	Nome	Género	Idade	Categoria	T. Serviço
AAE 1	Jacinta	Feminino	61	Efectiva	29 anos
AAE 2	Fátima	Feminino	56	Efectiva	27 anos
AAE 3	Judite	Feminino	44	Efectiva	13 anos
AAE 4	Juliana	Feminino	38	Contratada	10 anos
AAE 5	Piedade	Feminino	51	Contratada	3 anos
AAE 6	Lurdes	Feminino	24	Contratada	6 anos
AAE 7	Emília	Feminino	59	Efectiva	23 anos
AAE 8	Trindade	Feminino	60	Efectiva	30 anos
AAE 9	Guilhermina	Feminino	59	Efectiva	24 anos
AAE 10	Adriana	Feminino	42	Contratada	4 anos

As auxiliares da acção educativa que constituíam a amostra eram todas do género feminino (*universo*: género masculino 13,8% e género feminino 86,2%) e tinham idades compreendidas entre os 24 e os 61 anos, situando-se a média nos 49 anos e a mediana nos 53; a moda era 59; o desvio-padrão era ± 12,2 e a variância 148,4 (*universo*: média 47,5; mediana 48; a moda 38 e 54; o desvio-padrão era ± 11,1 e a variância 124,4). Verificou-se, portanto, uma dispersão elevada em relação ao factor "idade". Relativamente à categoria profissional, 60% das auxiliares eram efectivas e 40% contratadas.

Quanto ao tempo de serviço, observou-se igualmente uma dispersão elevada, com o valor mínimo de 3 anos e o máximo de 30 anos. Neste aspecto, a média era de 16,2 anos, a mediana 16,5 e a moda 6 anos; o desvio-padrão registou ± 11,3 e a variância 127,5 (*universo*: média 13,6 anos; mediana 10 e moda 10; o desvio-padrão registou ±9,5 e a variância 89,9). Apesar de não ter sido possível conseguir a participação de nenhum elemento do sexo masculino, os valores obtidos permitem-nos considerar a *amostra representativa*, no que respeita aos auxiliares da acção educativa.

Podemos, além disso, concluir que, à semelhança do que acontecia com os docentes, algumas auxiliares da acção educativa possuíam uma experiência profissional considerável, enquanto que outras eram menos experientes.

Por outro lado, se compararmos os valores das medidas de tendência central, no que respeita às idades e ao tempo de serviço, dos professores e das auxiliares concluímos

que embora estas fossem mais velhas, tinham menos experiência profissional, medida em anos de serviço.

Os dados referentes aos docentes e às auxiliares da acção educativa foram obtidos a partir dos respectivos registos biográficos, disponibilizados pelos Serviços Administrativos.

Em suma: Para realizarmos o nosso *estudo de caso*, no que respeita à Escola da Bela Vista contámos com uma *amostra representativa* constituída por:

- Centro e vinte e oito alunos e alunas de seis turmas do quinto ano (33,3% do *universo* dos alunos do 2º ciclo e 65,3% dos alunos do 5º ano) com idades compreendidas entre os dez e os doze anos.

- Vinte e nove professores dos Conselhos de Turma considerados (50% do *universo* dos professores do 2º ciclo), com idades compreendidas entre os vinte e oito e os sessenta e três anos e tempo de serviço docente, entre os quatro e os vinte e oito anos.

- Dez auxiliares da acção educativa (cerca de 50% do *universo*), todas do género feminino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os sessenta e um anos e tempo de serviço entre os três e os trinta anos.

Em relação aos alunos e às alunas, caracterizámos a *amostra* em função das respostas ao Bloco I do questionário "Tu e a Tua Escola"; boletins de matrícula; registos biográficos; outros documentos constantes dos dossiers de direcção de turma e o testemunho de elementos da comunidade educativa.

Procurámos sobretudo identificar alguns indicadores de conflito, indisciplina e violência, com base na análise de cinco variáveis, nomeadamente: a formação das turmas tendo em conta o género, as idades e os locais de residência dos alunos; a constituição do agregado familiar; as habilitações académicas dos pais / mães e /ou encarregados de educação; a situação dos pais / mães e /ou encarregados de educação perante o trabalho e a atribuição de subsídios (Escalão A ou B) pela Acção Social Escolar.

Verificámos que, no que respeita a constituição das turmas, existia uma certa homogeneidade quanto à distribuição dos alunos por turma, em função do género, das idades e dos locais de residência, com excepção do 5º D que, para além de um número elevado de alunos (vinte e oito) dos quais dezassete eram rapazes, apresentava alguns desequilíbrios quanto ao número de localidades (nove) e o número de grupos de dois alunos

(quatro) e de três, ou mais alunos (três) provenientes da mesma localidade, condições propícias à ocorrência de situações de indisciplina.

Quanto aos agregados familiares, eram na maior parte dos casos, constituídos pela designada "família nuclear": aluno/aluna, pai, mãe e um ou mais irmãos ou irmãs; era muito reduzida a percentagem de alunos oriundos de famílias desestruturadas, vivendo apenas com um dos progenitores, ou com outros membros da família, na ausência do pai e da mãe (1,6%). As habilitações literárias dos pais /mães / encarregados de educação eram, na generalidade baixas (66,4% possuíam apenas o 1º ciclo do ensino básico). O seu estatuto social era igualmente baixo: empregados da construção civil (39,8%) e empregados fabris (13,3%); quanto às mães, 28,1% eram empregadas fabris, ou domésticas (38,3%). Embora os índices de desemprego fossem insignificantes, 28,4% dos alunos e das alunas eram subsidiados, quase todos com o Escalão A.

Optámos por considerar algumas destas características dos agregados familiares (estatuto social e carências económicas) como factores a ter em conta no nosso estudo sobre indisciplina e violência na escola.

Por fim, procurámos determinar o grau de exposição dos alunos e das alunas à violência, através do modo como ocupavam os tempos livres. Verificámos, por um lado, que as crianças (sobretudo os rapazes) se encontravam expostas à violência televisiva, através do tipo de programas a que assistiam; por outro lado, o número excessivo de actividades que desenvolviam, fora da escola (por vezes, três, ou mais) poderiam causar-lhes algumas dificuldades, no cumprimento das tarefas escolares (em termos de tempo e da concentração necessária), podendo ter como consequências a desmotivação e o desinteresse pelas aulas, de que geralmente decorrem comportamentos indisciplinados, conflitos e episódios de violência.

Quanto aos adultos, professores e auxiliares da acção educativa, verificámos que existia alguma heterogeneidade no que se refere às idades e experiência profissional (tempo de serviço). Optámos, então, por considerar a juventude e a reduzida experiência profissional de alguns docentes como possíveis factores de indisciplina, conflitos e violência entre os alunos, sobretudo quando se tratava dos directores de turma.

Para respondermos às questões de partida e também a outras que se foram colocando, à medida que avançávamos no nosso *estudo de caso*, procurámos saber, através do

testemunho dos próprios *actores*, o que pensavam acerca do *clima* da sua escola e como enfrentavam eventuais situações de indisciplina, de conflito e de violência.

Assim, com base em entrevistas aos alunos, professores e funcionários, procurámos chegar a uma definição / descrição dos conceitos de *conflito, indisciplina* e *violência*, a fim de estabelecer com os *sujeitos* uma linguagem comum e mutuamente compreensível.

11.2. Os Conceitos do ponto de vista dos *Actores*

Neste ponto, utilizámos as entrevistas semi-directivas como meio de recolha de informações. Entrevistámos:

- Dez alunos delegados e subdelegados das seis turmas que constituíam a *amostra* (seis rapazes e quatro raparigas). A subdelegada do 5º C, que não fora autorizada a participar, foi substituída, na entrevista, por uma colega eleita pelos alunos da turma.
- Seis professoras e quatro professores dos Conselhos de Turma, com idades compreendidas entre os vinte e sete e os sessenta anos e tempo de serviço entre os quatro e os vinte e seis anos; sete pertencentes ao Quadro da Escola e três ao Quadro de Zona Pedagógica.
- Dez auxiliares da acção educativa, todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os sessenta e um anos, com tempo de serviço entre os três e os trinta anos ; seis efectivas e quatro contratadas.
- Dez alunos mediadores (seis raparigas e quatro rapazes), do 5º e do 6º ano, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos.

11.2.1. O Conceito de Conflito

a) Os Alunos

Inquiridos sobre *se sabiam o que é um conflito*, todos os alunos e as alunas delegados e subdelegados das turmas autorizadas da Escola da Bela Vista responderam afirmativamente e apresentaram definições muito semelhantes, entre si e idênticas às dos seus pares da Escola do Rio Grande. Podemos sintetizá-las do seguinte modo: *conflito é uma briga provocada por um desentendimento, entre as pessoas, quando se verifica*:

- Intolerância / Reacção negativa a "brincadeiras**"** (6 indicadores).
- Falsas acusações (2 indicadores).
- Prejuízo para terceiros (1 indicador).

Não se verificaram diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas.

Alguns extractos das entrevistas com os alunos e as alunas:

a) Os Alunos

"Um conflito... é dois meninos zangarem-se por causa de qualquer coisa e depois chamam nomes e andam à porrada... Ainda hoje, o Fábio e o João Pedro da minha turma tiveram um conflito, porque quando o Fábio foi afiar o lápis, deu um encontrão ao João Pedro, que estava a escrever no caderno e fez um risco no caderno, por causa do encontrão... e ficou muito chateado e começou logo a chamar nomes e o Fábio também... e depois começaram à porrada, na aula … e a "setora" mandou-os parar e disse que era para o Fábio pedir desculpa ao João Pedro, mas eles não quis, porque ele não fez por querer e, depois, ficaram chateados".

Mariana, 10 anos, delegada do 5º B.

"É dois rapazes discutirem e andarem ao murro, porque um diz que o outro fez qualquer coisa... e, às vezes não foi ele... mas brigam na mesma, porque o outro diz que foi…"

Fábio, 11 anos, delegado de 5º F.

b) Os Professores

Colocada a mesma questão aos professores, estes deram respostas semelhantes às dos alunos, que julgamos poder sintetizar do seguinte modo: *conflito é uma briga* pro-*vocada pela falta de entendimento, desacordo entre pessoas, quando se verifica:*

- Falta de respeito pelas normas da escola (4 indicadores).
- Falta de respeito pelos direitos dos outros (4 indicadores).
- Incompatibilidade de ideias, ou opiniões, desacordo (4 indicadores).
- Incompatibilidade de interesses ou vontades (3 indicadores).
- Situações de oposição (3 indicadores).
- Intolerância e incapacidade para o diálogo (3 indicadores).

E que pode provocar:

- Agressões verbais (4 indicadores).
- Agressões físicas (4 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com os professores e as professoras:

"Conflito... Bom, não é fácil... porque é uma palavra com múltiplos significados... O mais comum, o que aparece todos os dias na comunicação social, é guerra... quando se diz que dois países estão em conflito... é porque estão em guerra... ou em vias disso... Aqui, com os nossos miúdos, é quase a mesma coisa... Eles zangam-se, por um motivo qualquer... a mais pequena coisa serve e, pronto... temos uma briga... um conflito."

Hugo, 28 anos, Quadro de Zona Pedagógica, 5 anos de serviço.

"A nível dos nossos alunos... os conflitos são situações decorrentes da falta de respeito que eles têm pelas normas da escola e pelos direitos dos outros... Eles têm muita dificuldade em aceitar as regras... mesmo quando colaboram na sua definição... Eles sabem quais devem ser as regras... mas, depois, não querem cumpri-las... e também só conhecem os seus direitos... não reconhecem os direitos dos outros... exigem respeito... mas não respeitam nada... nem ninguém... É claro que assim, têm que surgir muitas situações de conflito, entre eles..."

Ilda, 60 anos, Quadro de Escola, 26 anos de serviço.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

As auxiliares da acção educativa, por sua vez, apresentaram definições semelhantes às anteriores, que sintetizámos do seguinte modo: *conflitos são brigas, desavenças, zangas provocadas por um desentendimento, desacordo, entre os alunos, que conduzem frequentemente a actos de violência verbal e física, quando se verifica*:

- Desrespeito pelos direitos dos outros (3 indicadores).
- Desrespeito pelas regras de convivência; indisciplina (3 indicadores).
- Intolerância à frustração (2 indicadores).
- Incapacidade para o diálogo (8 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com as auxiliares da acção educativa:

"Eles, muitas vezes, não conseguem entender-se e arranjam um conflito, que pode terminar à pancada. É um algum mal-entendido... ou por um desentendimento que eles têm... Eles desentendem-se, por um motivo qualquer... coisas sem importância nenhuma... e como não sabem conversar e resolver o problema, a bem, começam logo a brigar ... insultam-se e começam à pancada.

Juliana, 38 anos, contratada, com 10 anos de serviço.

" Eles não respeitam as regras e só fazem o que lhes dá na vontade e, depois, têm um desentendimento qualquer, porque não respeitam os outros... e começam logo a brigar."

Judite, 44 anos, efectiva, com 13 anos de serviço.

d) Os Mediadores

Segundo os mediadores e as mediadoras *conflito é uma situação em que há incompatibilidade de objectivos, de meios, de respostas, ou de condutas, provocada pela falta de entendimento, desacordo entre pessoas, quando se verifica:*

- Falta de respeito pelas regras e pelos direitos dos outros (13 indicadores).
- Intolerância / incapacidade para o diálogo (8 indicadores).
- Egotismo / inveja (9 indicadores).
- Desejo de vingança (5 indicadores)

E que provoca:

- Agressões verbais (10 indicadores).
- Agressões físicas (10 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com os mediadores e as mediadoras:

" É uma briga que pode ser causada por um mal-entendido... intolerância, porque um aluno não aceita as ideias do outro... por falta de educação e de respeito, quando eles não respeitam os direitos dos outros... Pensam que é tudo deles e que podem fazer o que quiserem... e não querem ser incomodados... mas incomodam os outros..."

Melissa, mediadora, 11 anos, 17 meses de serviço.

"É eles gozarem com o professor, falarem alto e perturbarem a aula... Não estar com atenção... E outro dia, na aula de...., um aluno estava a falar alto e a "setora" mandou-o calar e ele disse para a setora: " Cala-te, tu! Não estou a falar contigo."

Alexandre, mediador, 10 anos, 8 meses de serviço.

Em suma: Todos os entrevistados estavam de acordo quanto à natureza do *conflito*, ao defini-lo de uma forma negativa, *como um confronto entre duas, ou mais pessoas que decorre de uma incompatibilidade de ideias, opiniões, interesses, comportamentos e que pode tornar-se violento, em determinadas circunstâncias, nomeadamente quando se verifica: desrespeito pelos direitos dos outros e pelas regras de convivência* (27 indicadores), *intolerância e incapacidade para o diálogo* (27 indicadores), *egotismo* (9 indicadores), *inveja e desejo de vingança* (5 indicadores), *incompatibilidades várias* (10 indicadores).

Todos os entrevistados pareciam sensíveis às consequências físicas dos confrontos violentos resultantes de conflitos, ao referirem que os envolvidos, *andam, muitas vezes, à pancada*. A ocorrência de conflitos foi associada, em alguns casos, à *indisciplina* entendida como desrespeito pelas regras.

11.2.2. O Conceito de Indisciplina

Ainda com base nas entrevistas aos alunos, professores e auxiliares, tentámos chegar a uma definição comum de *indisciplina*, tanto quanto possível, representativa das percepções dos diferentes *actores*.

a) Os Alunos

Inquiridos sobre o que era *para eles um comportamento indisciplinado*, os alunos e as alunas da Escola da Bela Vista, à semelhança dos seus pares da Escola do Rio Grande, referiram diversas situações, muito concretas, em que ocorrem comportamentos indisciplinados e que podem, igualmente, ser incluídas nas três categorias propostas por **Amado** (2001:41-54) **Amado & Freire** (2002), nomeadamente:

- Incumprimento das regras da escola /aula, em que incluímos três subcategorias: Subsistema normativo: não cumprir as regras da aula, elaboradas em conjunto, no início do ano; fazer muito barulho, na sala, antes do professor chegar; atirar com os livros e as bolsas para cima da mesa, com muita força; bater com os livros e as bolsas na mesa; arrojar as mesas e as cadeiras; falar ou rir alto na aula; gritar; intervir sem ser a sua vez; brincar; levantar-se do lugar, sem autorização; rasgar folhas; atirar papéis para o chão e estragar os materiais. (28 indicadores). Subsistema produtivo: não fazer os trabalhos de casa; não realizar as tarefas indicadas pelo professor; brincar na aula; não estar com

atenção (24 indicadores). Subsistema axiológico: dizer asneiras na aula; dizer palavrões insultar os colegas e os professores (5 indicadores).

- Comportamentos perturbadores da relação entre pares, em que incluímos duas subcategorias: Falta de respeito: faltar ao respeito aos colegas; não deixar os outros alunos estarem com atenção nas aulas (10 indicadores). *Bullying*: estar sempre a incomodar alguns colegas; ameaçar a delegada se ela for dizer ao DT; atirar bicos de lápis com uma palhinha, de propósito, para aleijar os colegas (3 indicadores).

- Comportamentos perturbadores das relações aluno / adulto (professores e funcionários) em que incluímos três subcategorias: Falta de respeito: gozar com os professores e com as contínuas; faltar ao respeito aos professores; dizer palavrões à frente do professor (10 indicadores); não deixar as outras aulas funcionar (devido ao barulho); Desobediência: não obedecer às ordens dos professores e dos funcionários nem ao motorista do autocarro escolar (6 indicadores). Agressões verbais: responder mal aos professores e às funcionárias, quando ralham; dizer palavrões à frente do professor, insultar as funcionárias (5 indicadores). Agressões físicas (Não há indicadores)

A indisciplina manifestava-se, portanto, pela falta de respeito e consequente incumprimento das regras da aula, por parte dos alunos, mesmo quando participavam na sua elaboração, afectando todo o processo de ensino e aprendizagem e as relações horizontais e verticais, na escola e na sala de aulas. Os alunos e as alunas pareciam particularmente sensíveis ao incumprimento das regras da aula, porque afectava directamente a sua capacidade de aprender. Os entrevistados referiram ainda a falta de respeito, a desobediência e as agressões verbais aos professores como constituindo comportamentos indisciplinados que prejudicavam seriamente o processo de ensino/aprendizagem. Não se registaram diferenças significativa de género, nas respostas dos entrevistados.

Alguns extractos das entrevistas com os alunos e as alunas:

"Indisciplina é os meninos não obedecerem aos "setores"... falar muito alto, na aula... não estar com atenção... não fazer os trabalhos de casa e faltar ao respeito aos colegas... responderem mal aos "setores", quando os "setores" ralham com eles... dizer palavrões... fazer pouco dos colegas... e não obedecer ao motorista da carreira... que está sempre a dizer para eles se sentarem... porque é perigoso ir de pé... mas eles não ligam."

Inês, 10 anos**,** delegada do 5ºA

"Eu acho que a indisciplina é andar de pé, na aula... gritar... fazer barulho ... ameaçar a delegada, se ela for dizer à DT... atirar papéis para o chão... não obedecer aos professores... atirar com os livros para cima da mesa, com muita força... eles não estão com atenção à aula e não deixam a gente estar com atenção ... estão sempre a fazer queixinhas e a interromper os "setores"... e arrojam as mesas e as cadeiras, de propósito, para fazer muito barulho."

Tiago, 11 anos, delegado do 5 C.

b) Os Professores

Na mesma linha, os docentes salientaram, como comportamentos indisciplinados:

- O incumprimento intencional das regras da escola / aula, com duas subcategorias: Subsistema normativo: não acatar, intencional e sistematicamente, as normas instituídas e vigentes, na escola e nas aulas; violar as regras estabelecidas, na aula e na escola (16 indicadores). Subsistema produtivo: assumir um comportamento ausente de hábitos de trabalho; interromper constantemente as aulas, perturbar o trabalho, nas aulas; influenciar outros colegas para terem atitudes inadequadas; falar alto, constantemente; não realizar e perturbar a realização das actividades propostas pelos professores (5 indicadores).

- Comportamentos perturbadores da relação entre pares, em que incluímos uma subcategoria: Falta de educação e de respeito: interromper os colegas; perturbar o bom ambiente da aula; desrespeitar a liberdade e direitos dos seus pares (5 indicadores).

- Comportamentos perturbadores das relações aluno / adulto (professores e funcionários) em que incluímos duas subcategorias: Falta de educação e de respeito: interromper o professor (5 indicadores). Desobediência: não acatar repetidamente as orientações dadas pelo professor; ignorar sistematicamente as chamadas de atenção dos professores ou das auxiliares (7 indicadores).

Não se registaram diferenças significativas, quanto ao género, idade, categoria profissional, ou tempo de serviço dos professores entrevistados.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

Em relação às auxiliares, as respostas à questão: *O que é, para si, um comportamento indisciplinado?* permitiram definir três categorias, nomeadamente:

- Incumprimento intencional das regras da escola (10 indicadores).

- Comportamentos perturbadores da relação entre pares, caracterizados essencialmente pela falta de respeito e de educação, nas relações entre pares (6 indicadores).

- Comportamentos perturbadores da relação aluno / adulto: com duas subcategorias: Falta de respeito / educação: respondem mal; insultam e ameaçam os professores e as auxiliares (6 indicadores). Desobediência: não acatam sistematicamente as ordens; quando são chamados à atenção, não ligam (5 indicadores).

Como se pode verificar pelo número de indicadores da categoria "Incumprimento intencional das regras da escola", as auxiliares da acção educativa revelaram-se particularmente sensíveis às situações em que os alunos recusavam, sistematicamente, a seguir as orientações do Regulamento Interno, embora as conhecessem, como afirmou a auxiliar Guilhermina, 59 anos, efectiva, com 24 anos de serviço.

> "Eles não aceitam as indicações e repreensões que nós lhes damos... e mesmo na aulas, alguns nunca param sentados no seu lugar... atirarem coisas uns aos outros e pendurarem-se nas janelas... mesmo quando os professores... certos professores... estão na aula... Eles até conhecem as regras... mas gostam das infringir... e como não lhes acontece nada... estão cada vez piores."

Em suma: À semelhança dos seus pares da Escola do Rio Grande, os entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) foram unânimes em classificar como *indisciplina* os comportamentos reveladores de incumprimento sistemático e intencional das regras da aula e da escola e de desrespeito pelos direitos dos outros e dos próprios. Na opinião dos alunos, os comportamentos indisciplinados de alguns dos seus colegas prejudicavam gravemente o processo de ensino e aprendizagem; para os professores e as auxiliares, as consequências mais graves da indisciplina situavam-se a nível das relações horizontais e verticais, na escola e na sala de aulas, contribuindo para o estabelecimento de um mau ambiente de trabalho e de convívio.

Por seu lado, a auxiliar Guilhermina, que citámos, atribuiu, embora implicitamente, a responsabilidade pela ocorrência dos comportamentos indisciplinados à permissividade de alguns professores, que nada faziam para controlar os seus alunos, dentro da sala de aulas.

11.2.3. O Conceito de Violência

a) Os Alunos

À questão *O que é, para ti, um comportamento violento*? os alunos e as alunas, à semelhança dos seus pares da Escola do Rio Grande, indicaram várias situações, muito concretas, em que ocorreriam comportamentos por eles considerados violentos, que incluímos em seis categorias, nomeadamente:

- **Agressões verbais**: chamar nomes, insultar, pôr alcunhas, fazer troça, dizer palavrões (24 indicadores).

- **Agressões físicas**: agressão gratuita: bater nos colegas; lutar; magoar fisicamente, aleijar, morder, passar rasteiras, dar murros, pontapés e empurrões. As raparigas acrescentaram: dar chapadas e puxar os cabelos (41 indicadores).

- **Ameaças / extorsão**: fazer ameaças, exigir bens e dinheiro (10 indicadores).

- **Alienação social**: fazer intrigas, fazer acusações falsas. (3 indicadores).

- **Roubo**: roubar os bens dos colegas (8 indicadores).

- **Vandalismo**: contra os alunos: estragar os trabalhos dos colegas; contra bens e equipamentos da escola: estragar os equipamentos da escola, de propósito (13 indicadores).

Alguns extractos das entrevistas com os delegados e subdelegados das turmas:

> "Um comportamento violento... bater... dar murros e pontapés... e já têm ido meninos para o hospital... e até pode haver mortes... dizem palavrões e ... chamam nomes e alcunhas às pessoas... e fazem ameaças ... roubam e estragam coisas... de propósito... Eles chamam nomes e dizem muitos palavrões, mesmo nas aulas... e insultam a gente... fazem pouco dos colegas... ameaçam e... às vezes, põem-se a bater, sem a gente ter feito nada..."
>
> **Daniel**, 10 anos, delegado do 5º D.

> "É muito mau... porque agride as pessoas e aleija-as... alguns até vão para o hospital... Eu acho que um comportamento violento é agredir fisicamente... Mas chamar nomes ... dizer palavrões e insultos ... roubar e estragar as nossas coisas ... fazer ameaças... acho que também magoa as pessoas e também é violência..."
>
> **Ana**, 10 anos, delegada do 5 E

Nenhum dos entrevistados referiu qualquer tipo de violência directa contra os professores, ou contra os funcionários da escola, embora tivessem referido que alguns alunos "dizem muitos palavrões, mesmo nas aulas". Pareciam mais sensíveis às situações em que se encontravam directamente envolvidos, ou em corriam o risco de se envolver.

Verificámos alguns indícios da ocorrência de *bullying*, nesta escola.

b) Os Professores

A respeito da definição de *comportamento violento*, os professores referiram, no essencial, os tipos de ocorrências enumerados pelos alunos e que podem ser igualmente incluídas em seis categorias, nomeadamente:

- **Agressões verbais**: Contra os alunos: Insultar; ofender; usar palavrões; subir o tom de voz; assumir um comportamento agressivo verbal (16 indicadores). Contra os professores e os funcionários: usar palavrões; usar um tom de voz agressivo; ter comportamentos disruptivos na aula (4 indicadores).

- **Agressões físicas**: Contra os alunos (17 indicadores), professores e funcionários (1 indicador): assumir comportamentos que envolvem uma agressão física: bater, dar

murros, dar pontapés, empurrar, maltratar os mais fracos ou os mais pequenos (*bull-ying*).

- Agressões psicológicas: Contra os alunos: Troçar das particularidades físicas, psicológicas, ou sociais dos colegas; ameaças; abuso sexual; comportamentos disruptivos na aula (15 indicadores). Contra os professores e os funcionários: assumir posturas provocatórias (2 indicadores).

- Alienação social: vários tipos de exclusão relacionados com o género, a etnia, a religião, o estatuto social, ou diferença de qualquer tipo (7 indicadores).

- Roubo: roubar bens dos alunos (4 indicadores).

- **Vandalismo**: comportamento que põe em causa a integridade dos materiais e equipamentos escolares (1 indicadores); estragar os bens, ou trabalhos dos colegas, de propósito (2 indicadores).

Alguns extractos da entrevista com a coordenadora do Clube de Mediação Escolar:

> "É difícil dizer... O que os miúdos sentem como violência, pode ser uma coisa a que nós, adultos, até não damos importância nenhuma... Mas vou tentar pôr-me no lugar deles... Acho que para os miúdos, a violência pode ser verbal, ou física... dizer palavrões, insultar os colegas, fazer troça de qualquer característica física ou psicológica... como usar óculos, ser gordo... ser muito alto, ou muito baixo... não se vestir à moda... ser tímido, ou sensível... ser muito bom aluno, ou, pelo contrário, ter dificuldades de aprendizagem... As crianças, nestas idades são muito cruéis e qualquer diferença serve para excluírem um colega... Isso, para mim, é muito mais grave e tem efeitos muito mais devastadores do que andar à pancada nos corredores... São coisas que deixam marcas... sobretudo se a criança não tiver o devido apoio em casa... que é uma coisa que todos nós sabemos que a maioria não tem...
>
> **Ilda**. 60 anos. Ouadro de Escola. 26 anos de servico.

Tanto os alunos e das alunas, como os professores e as professoras definiram o *comportamento violento* através das suas manifestações, muito concretas, salientando os aspectos a que eram mais sensíveis. Assim, os alunos referiram, essencialmente as agressões físicas (41 indicadores) a que estavam, ou poderiam vir a estar, sujeitos, enquanto que os professores atribuíram uma importância idêntica às três principais formas de violência (em termos de indicadores), nomeadamente: as agressões verbais, físicas e psicológicas (com 16, 17 e 15 indicadores, respectivamente).

c) As Auxiliares da Acção Educativa

Finalmente, as respostas das auxiliares da acção educativa revelaram que o seu conceito de violência não se afastava muito dos que já foram referidos, em relação aos alu-

nos e aos docentes, embora salientassem as agressões verbais e físicas, praticadas conscientemente, com intenção de magoar.

Podemos distinguir cinco categorias, nomeadamente:

- **Agressões verbais**: Contra os alunos, professores e funcionários (4 indicadores).

- **Agressões físicas**: Contra os alunos: 10 indicadores.

- **Roubo**: Contra os alunos:1 indicador.

- **Vandalismo**: Contra os alunos: 1 indicador.

- ***Bullying***: Contra os alunos: agressão verbal, ou física, intimidação e ameaças contra os mais pequenos, ou mais fracos (4 indicadores).

De acordo com a auxiliar Piedade, 51 anos, contratada, com três anos de serviço, a *violência* ocorre em consequência da falta de respeito e da *indisciplina*.

> "Um aluno violento não respeita os colegas nem os educadores... é agressivo e não cumpre as regras da escola e, muitas vezes, agride fisicamente outro aluno mais pequeno ou mais fraco que não se pode defender.
> Alguns alunos aproveitam-se da fraqueza dos mais pequenos para os agredirem... Eu acho que são comportamentos violentos as ameaças aos mais pequenos..."

Tal como aconteceu com os alunos, as auxiliares da acção educativa salientaram o carácter gratuito e intencional dos comportamentos violentos e chamaram a atenção para a gravidade de que se revestem certos tipos de agressões. Através do testemunho das auxiliares da acção educativa, foi possível identificar vários indícios da ocorrência de *bullying*, nesta escola.

Em suma: A partir da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos, professores e auxiliares da acção educativa da Escola da Bela Vista, pensamos poder apresentar uma definição de violência, que reúne o consenso dos diferentes *actores*. Assim: *o comportamento violento* caracteriza-se pela intencionalidade e gratuitidade dos actos através dos quais se manifesta e pode manifestar-se através de vários tipos de agressão, dirigidos essencialmente contra os mais novos e os mais fracos, pondo em causa, por vezes gravemente, a sua integridade física, psicológica e moral.

11.3. Ocorrência de Conflitos, Indisciplina e Violência na Escola da Bela Vista

Tendo chegado a uma definição dos conceitos de *conflito, indisciplina* e *violência*, do ponto de vista dos *actores* e tendo constatado, através deles, a presença desse tipo de ocorrências na Escola da Bela Vista, procurámos conhecer a sua prevalência, caracterís-

ticas e contextos em que ocorrem mais frequentemente e as possíveis causas. Por fim, procurámos traçar o perfil dos alunos e das alunas a quem esses comportamentos são, mais vezes, atribuídos, recorrendo, de novo, às entrevistas e ao questionário "Tu e a Tua Escola". Em caso de dúvida, as informações, assim obtidas, foram comparadas com os dados da nossa própria observação.

11.3.1.Prevalência da Ocorrência de Conflitos na Escola da Bela Vista

Relativamente à questão n.º 2 do Bloco IV do guião de entrevistas: "Os alunos da tua/sua escola têm conflitos uns com os outros, frequentemente ?", verificou-se uma certa homogeneidade nas respostas dos entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) como mostra o Quadro 112.

Quadro 112
Prevalência de conflitos na Escola da Bela Vista
Indicadores

Respostas Entrevistados	Os alunos têm poucos conflitos	Alguns alunos têm conflitos	Alguns alunos têm muitos conflitos	Os conflitos são frequentes	Há conflitos todos os dias	Total 2
Alunos	0	8	2	2	2	14
Professores	1	2	7	7	0	17
Auxiliares	0	1	8	8	0	17
Total 1	1	11	17	17	2	48

De acordo com os entrevistados, a prevalência de conflitos na Escola da Bela Vista era elevada, pois "alguns alunos" tinham "muitos conflitos" (17 indicadores) e esses conflitos ocorriam "frequentemente" (17 indicadores).

Se compararmos estes dados com os que obtivemos a partir das respostas à questão n.º 18 do questionário "Tu e a Tua Escola" verificamos que os resultados foram idênticos, como mostra o Quadro 113.

Quadro 113
Prevalência de Conflitos na Escola da Bela Vista

Prevalência de conflitos	**Nunca**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
Respostas por género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**12** (18,5%)	**9** (14,3%)	**45** (69,2%)	**48** (76,2%)	**8** (12,3%)	**6** (9,5%)
Totais 2	0 (0.0 %)		21 (16,4 %)		93 (72,7 %)		14 (10,9%)	

Todos os cento e vinte e oito respondentes reconheceram a existência de conflitos entre os alunos e a maioria era da opinião que ocorriam "muitas vezes" (72,7 %) ou "todos os dias" (10,9%). Considerando as respostas, por género, não se verificaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas.

Colocámos a mesma questão aos mediadores e às mediadoras, com os seguintes resultados:

Os alunos e as alunas da Escola da Bela Vista têm conflitos:

- Frequentemente (6 indicadores).
- Todos os dias (4 indicadores).

A fim de confirmar as informações provenientes das entrevistas aos delegados de turma, aos mediadores e resultados do questionário, confrontámo-los com os dados da nossa observação. Assim, ao longo das dez observações efectuadas na Escola da Bela Vista, registámos a ocorrência de 114 conflitos (38,4% das "unidades de observação). Os conflitos ocorreram em todas as observações e envolveram, essencialmente, rapazes das turmas do 5º D e 5º E, em situações de jogo, no recreio e campo de jogos; não registámos conflitos na turma A do 5º ano; dez, no 5º B e catorze no 5º F .

11.3.1.1. Factores de Conflito

Constatada a ocorrência frequente de conflitos entre os alunos da Escola da Bela Vista, procurámos saber quais os factores que poderiam estar na sua origem. Comparámos, mais uma vez, os dados obtidos através das entrevistas aos alunos, professores e auxiliares. Os resultados encontram-se sintetizados no Quadro 114.

Quadro 114
Factores de Conflito na Escola da Bela Vista
Indicadores

Contextos / Respondentes	Situação de jogo			Situações de espera	Reacção a provocações	Reflexo dos conflitos nas aulas	Atitudes intolerantes	Inveja		Falta de educação de respeito de civismo Indisciplina
	Incum-primento das regras do jogo	Rejeição da derrota	Disputas pela posse do campo/ bola	Nas filas do Refeitório/ bufete	Agressões verbais e físicas	Zangam-se no recreio e brigam nas aulas		Notas	Bens	
Alunos	2	7	3	7	7	0	7	5	4	0
Professores	1	2	1	1	5	5	29	1	1	2
Auxiliares	2	2	0	7	7	0	9	1	1	7
Total	5	11	4	15	9	5	45	7	6	9

Na opinião dos alunos e das alunas, os factores de conflito seriam vários, principalmente: a inveja, com nove indicadores, logo seguida das situações de espera, nas filas do bufete e do refeitório; a não aceitação da derrota, na sequência de jogos e brincadeiras; a resposta a agressões verbais e as atitudes de intolerância, todos com sete indicadores. Para os professores, o principal factor de conflito era, claramente, a intolerância,

com vinte e nove indicadores. Quanto às auxiliares da acção educativa as respostas aproximavam-se bastante das dos alunos, mas acrescentaram a falta de educação de respeito de civismo (sete indicadores).

Apresentamos, em seguida, extractos das entrevistas com os alunos, os professores e as auxiliares, que ajudam a esclarecer alguns dos aspectos referidos no Quadro 113.

a) Os Alunos

"No campo de jogos há brigas, porque há rapazes que não sabem perder e zangam-se com os da outra equipa... dizem que eles fizeram batota..."

Carlos, 11 anos, subdelegado do 5º A.

"Há rapazes que é por causa da inveja... porque os outros tiveram uma nota melhor no teste... ou porque trazem para a aula um telemóvel novo... ou outra coisa... e depois eles provocam-nos... chamam-lhes nomes... e fazem ameaças e, às vezes, roubam e estragam as coisas... de propósito, por inveja..."

Micael, 11 anos, subdelegado do 5º B.

"Quando os professores chegam, eles começam logo a fazer queixinhas e a acusarem os colegas... e depois começam todos a gritar... chamam nomes uns aos outros e ficam zangados..."

Inês, 11 anos, subdelegado do 5º B.

b) Os Professores

"Eu penso que o principal motivo é a indisciplina... o não cumprimento das regras da escola e da aula... e a falta de respeito uns pelos outros... Começam com brincadeiras e, depois, excedem-se... são brincadeiras excessivas.."

Sara, 48 anos, Quadro de Escola, com 25 anos de serviço.

" São muito teimosos e intolerantes... não sabem ouvir os outros... não aceitam as ideias uns dos outros... São um bocado intolerantes. Têm dificuldade em ouvir as razões dos outros; não reconhecem as razões e os direitos dos outros."

José, 43 anos, Quadro de Escola, com 25 anos de serviço.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

"Às vezes... provocam-se uns ou outros... dizem palavrões... chamam nomes... porque estão chateados... ou porque tiveram alguma contrariedade... que é uma coisa que eles não aceitam de maneira nenhuma... Outras vezes, é porque têm inveja uns dos outros... Qualquer coisa serve... Até parece que eles gostam... que andam à procura de conflitos... talvez porque não têm mais nada para fazer... nem lhes apetece fazer nada."

Emília, 48 anos, Quadro de Escola, com 25 anos de serviço.

Em suma: Segundo os entrevistados, os factores que pareciam estar na origem dos conflitos entre os alunos, eram muito variados e surgiam, por vezes, "sem motivos aparentes" e "qualquer coisa" servia para despoletar a situação, como salientou a auxiliar Emília, que citámos. "Até parece que eles gostam... que andam à procura de conflitos" afirmou a auxiliar e acrescentou, uma observação que nos parece pertinente: "... talvez porque não têm mais nada para fazer... nem lhes apetece fazer nada." A ocupação adequada dos tempos não lectivos, que os alunos passam na escola ("furos", intervalos, entre os turnos da manhã e os da tarde, ou enquanto esperam pelo autocarro, depois das

aulas) assim como a utilidade real das aulas de substituição obrigatórias, são temas que poderão ser objecto de futuras investigações.

Embora os factores explicativos da ocorrência de conflitos sejam muito variados e, até certo ponto imprevisíveis, podemos, no entanto, salientar alguns mais frequentemente referidos, pelos alunos, pelos professores e pelas auxiliares, nomeadamente:

1º. As atitudes de intolerância (45 indicadores) caracterizadas, essencialmente, pela incapacidade de aceitar a pessoa e os direitos dos outros, assim como as contrariedades e as pequenas frustrações, do dia a dia, entre as quais se salientam a necessidade de aceitar a derrota em situações de jogo (onze indicadores) ou de partilhar os espaços no recreio (4 indicadores).

2º. As atitudes de indisciplina, que se manifestavam de diversas formas, como o incumprimento das regras dos jogos (5 indicadores); o desrespeito pelas filas, no refeitório e bufete (15 indicadores); a indiferença pelas regras da aula e pelos direitos e interesses dos colegas e dos professores (5 indicadores).

3º. As atitudes provocatórias intencionais (9 indicadores).

4º. A inveja, geralmente provocada por resultados académicos inferiores aos de outros colegas (7 indicadores), ou pelo desejo de possuir certos bens materiais, como roupas de marca, sapatilhas, telemóveis (6 indicadores).

Os entrevistados referiram, ainda, o egoísmo, a falta de respeito, de educação e de civismo (9 indicadores) como factores de conflito e a auxiliar Jacinta (61 anos e 29 anos de serviço) responsabilizou as famílias pela situação: “Os alunos são muito mimados... São coisas que já vêm de casa. Eles chegam à escola sem mínima ideia de como se vive em sociedade; parecem meninos selvagens...” e acrescentou: ”Estas crianças não têm paciência nem compreensão com os outros... não sabem pôr-se no lugar dos outros.”

11.3.1.2. Perfil do Aluno Conflituoso

Com base nos dados recolhidos através das entrevistas, procurámos traçar o perfil do “aluno conflituoso”, do ponto de vista dos entrevistados.

Embora não tivessem procurado traçar um perfil do “aluno conflituoso”, os entrevistados forneceram-nos, no entanto, informações que permitiram salientar algumas características muito gerais, nomeadamente:

- Revelava baixos índices de tolerância às contrariedades e frustrações do dia a dia.

- Não respeitava qualquer tipo de regras nem a autoridade dos adultos (pessoal docente e não docente).

- Revelava incapacidade para resolver os problemas através do diálogo.

- Era física e verbalmente agressivo, provocador e competitivo.

- Era individualista, egoísta e sem consideração pelos direitos dos outros.

- Alguns, oriundos de classes sociais mais elevadas, eram muito "mimados" e gostavam de humilhar os colegas de um estatuto inferior.

- Alguns alunos do Leste (só rapazes) eram muito conflituosos.

11.3.1.3. Locais de Conflito

Por fim, procurámos saber quais os locais da escola onde ocorriam, mais frequentemente, os conflitos entre alunos. Nesse sentido, comparámos os dados obtidos através das entrevistas aos alunos, professores e auxiliares. Os resultados encontram-se sintetizados no Quadro 115.

Quadro 115
Locais de Conflito na Escola da Bela Vista
Indicadores

Locais de Conflito Respondentes	Recreio Campo de jogos	Centro de Recursos	Salas de aulas	Refeitório Bufete	Balneários WC	Corredores	Autocarro	Outros
Alunos	16	0	8	9	0	5	1	0
Professores	9	0	8	0	0	1	0	1
Auxiliares	16	1	8	18	9	13	0	11
Mediadores	12	1	6	10	2	5	3	2
Total	53	2	30	37	11	24	4	14

Na coluna "outros" estão incluídos locais como zonas de acesso à escola, entradas e saídas dos pavilhões, atrás do pavilhão gimnodesportivo (local escondido, onde não passam os adultos) e também "em qualquer parte". "É um pouco por todo o lado... no recreio... no campo de jogos... no átrio... nos corredores... na sala de aulas... no refeitório... no bufete... nos balneários... É uma vergonha!... Não há respeito nenhum" como afirmou a auxiliar Jacinta (61 anos, efectiva, com 29 anos de serviço).

De acordo com os indicadores, o local onde se verificavam mais conflitos era o recreio, particularmente o campo de jogos (53 indicadores), logo seguido do refeitório e bufete (37 indicadores) e das salas de aulas (30 indicadores).

À semelhança das auxiliares da acção educativa, também os mediadores responsabilizaram as famílias pelo mau comportamento de alguns alunos, como revelam os dois extractos de entrevistas, que passamos a citar:

> "... no autocarro... porque há rapazes que obrigam os mais pequenos a levantarem-se para lhes darem o lugar... E uma vez... eles começaram a brigar e o motorista parou o autocarro e meteu-os na rua e eles tiveram de ir a pé para casa... Foi bem feito, porque eles podiam ter provocado um acidente. Os pais, depois, fizeram queixa do motorista... mas acho mal, porque os pais haviam de educar os filhos."
>
> **Cristiana**, 12 anos, mediadora, com 17 meses de serviço.
>
> "Os pais não lhes dão educação, em casa e, depois eles, na escola, também não podem ser educados..."
>
> **Paulo**, 10 anos, mediador, com 8 meses de serviço

Comparámos, em seguida, os dados das entrevistas com as respostas dos alunos à questão 19 do questionário "Tu e a Tua Escola": "Em que locais acontecem mais conflitos entre os alunos ?" Os resultados são os que constam do Quadro 116.

Quadro 116
Locais de Conflito na Escola da Bela Vista
Resultados do Questionário

Locais de Conflito	Recreio Campo de jogos	Biblioteca	Salas de aulas	Refeitório Bufete	Balneários WC	Corredores	Autocarro	Outros
Respostas	**119** (92,9 %)	**2** (1,6 %)	**63** (49,2 %)	**81** (62,3 %)	**45** (35,2 %)	**53** (41,4%)	**39** (30,5%)	**27** (21,1%)

Na coluna "outros" estão incluídas as zonas de acesso à escola e as entradas e saídas da escola.

Os resultados do questionário confirmam que os locais onde ocorriam mais frequentemente conflitos entre os alunos eram: o recreio / campo de jogos, a sala de aulas e o refeitório/bufete. Temos, no entanto, que considerar a elevada percentagem de referências ao autocarro escolar (30,5%) como local de conflito, o que não aconteceu nas entrevistas, uma vez que os entrevistados (alunos, professores e auxiliares) não o utilizavam. Todos os outros locais estão presentes em ambas as fontes.

Finalmente, considerando os dados da observação, correspondentes à ocorrência de 144 conflitos, envolvendo essencialmente alunos e alunas das turmas do 5º D e 5ºE, os resultados são os que constam do Quadro 117.

Quadro 117
Locais de Conflito na Escola da Bela Vista
Unidades de Observação

Locais de Conflito	Recreio Campo de jogos	Atrás dos pavilhões	Salas de aulas	Refeitório Bufete	Balneários WC	Corredores	Entradas dos pavilhões	Total
Unidades de Observação	82 (56,9%)	0 (0,0%)	10 (6,9%)	32 (22,2%)	0 (0,0%)	17 (11,8%)	3 (2,1%)	144 (100%)

Dos oitenta e dois conflitos observados no recreio, sessenta e dois registaram-se no campo de jogos, envolvendo exclusivamente rapazes e foram causados por questões relacionadas com o incumprimento das regras do jogo, a anulação/validação de golos, a contestação da vitória dos adversários, a exclusão de determinados alunos do jogo, ou do campo, onde já se encontravam a jogar e disputas pela posse da bola. Não registámos qualquer incidente "atrás dos pavilhões", uma vez que os alunos, tal como acontecia na Escola do Rio Grande, durante as brigas, recorriam a "vigias" que os avisavam, logo que se aproximava algum adulto. Quanto aos dez incidentes incluídos na coluna "salas de aula", ocorreram dentro salas, antes do professor entrar (nesta escola, os alunos aguardam, dentro da sala, a chegada do professor) e envolveram rapazes e raparigas todas as turmas da *amostra*, excepto o 5º A e o 5º B e consistiram essencialmente, em insultos e uso de palavrões, dirigidos aos delegados das turmas, que tentavam estabelecer a ordem e escreviam no quadro os nomes dos alunos "mal comportados". Os trinta e dois incidentes registados no bufete foram causados por rapazes mais velhos, de outras turmas, que tentavam passar à frente, nas filas.

Assim, com base nos dados recolhidos através das três fontes (entrevistas questionário e observação) podemos concluir que, embora os conflitos pudessem ocorrer em qualquer local da escola, eram mais frequentes no recreio, na sala de aulas e no bufete/refeitório.

Dado que alguns dos entrevistados apontaram a *indisciplina*, enquanto recusa em cumprir as regras da escola e das aulas, como factor de conflito, faremos, em seguida, uma rápida abordagem desse tema, com base nas entrevistas, no questionário e nos dados da observação.

11.3.2. Prevalência da Ocorrência de Indisciplina na Escola da Bela Vista

Relativamente à questão n.º 2 do Bloco III do guião de entrevistas: "Os alunos da tua/sua escola têm comportamentos indisciplinados ?", verificou-se, igualmente, uma certa homogeneidade nas respostas dos entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) como mostra o Quadro 118 (p.519).

Quadro 118
Prevalência de Indisciplina na Escola da Bela Vista
Indicadores

Indisciplina / Entrevistados	Os alunos não são indisciplina-dos	Alguns alunos são indisciplinados	Muitos alunos são indisciplina-dos	A maioria dos alunos são indisciplinados	Quase todos os alunos são indisciplinados	Total
Alunos	0	4	8	2	2	16
Professores	0	1	10	0	0	11
Auxiliares	0	1	6	2	0	9
Total	0	6	24	4	0	36

De acordo com os entrevistados, a prevalência da indisciplina na Escola da Bela Vista era elevada, pois "muitos alunos" eram indisciplinados (24 indicadores).

Em relação à indisciplina nas salas de aula (a cujo interior não tivemos acesso) comparámos estes dados com os que obtivemos a partir das respostas à questão n.º 17 do questionário "Tu e a Tua Escola": "Os alunos da tua escola são indisciplinados nas aulas?". Verificamos, então, que os resultados confirmavam a ocorrência de comportamentos indisciplinados na Escola da Bela Vista, também dentro das salas de aulas, como mostra o Quadro 119.

Quadro 119
Prevalência da Indisciplina na Escola da Bela Vista
Respostas ao Questionário, por género

Prevalência de conflitos	**Nunca**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
Respostas por género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	0 (0,0%)	0 (0,0%)	12 (18,5%)	10 (15,9%)	44 (67,7%)	45 (71,4%)	9 (13,8%)	8 (12,7%)
Totais 2	**0** (0,0%)		**22** (17,2%)		**89** (69,5%)		**17** (13,3%)	

Dos cento e vinte e oito respondentes, a maioria (69,5%) era da opinião que os comportamentos indisciplinados ocorriam "muitas vezes", sendo mais reduzida a percentagem dos que consideravam que ocorriam "algumas vezes" (17,2%) ou "todos os dias" (13,3%). Considerando as respostas, por género, não se verificaram diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas.

Recorrendo, por fim, aos dados da nossa própria observação, registámos no conjunto, setenta e dois actos de indisciplina, envolvendo alunos e alunas (57 rapazes e 13 raparigas) das turmas do 5ºC, 5ºD, 5ºE e 5º F e auxiliares da acção educativa. As ocorrências verificaram-se nos corredores da escola e no bufete e consistiam, essencialmente, na recusa, por parte dos alunos e das alunas, em cumprir as orientações que lhes eram dadas pelas auxiliares, recusa essa que podia ser acompanhada, ou não, de palavras e gestos agressivos.

11.3.2.1. Indisciplina na Escola: uma questão de Respeito

À semelhança do ocorrido na Escola do Rio Grande, a propósito dos conflitos entre os alunos e da indisciplina na escola e nas salas de aulas, surgiam frequentemente, nas intervenções dos entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa), referências à "falta de respeito". Recordando alguns exemplos:

a) Os Alunos

> "Quando a fila para o almoço está muito grande, há meninos que querem passar à frente e começam a empurrar... Depois vem a senhora funcionária e manda-os para o fim da fila... e eles ficam muito chateados e começam a dizer muitos palavrões... e a insultarem a funcionária... e ela já é uma pessoa de idade... Não têm respeito nenhum."
>
> **Ana**, 10 anos, delegada do 5º E
>
> "Falam muito alto, quando os professores estão a dar a matéria ... e não respeitam os professores e os colegas... responderem mal aos "setores", quando os "setores" ralham com eles... dizem palavrões..."
>
> **Fábio**, 11 anos, delegado do 5º F

b) Os Professores

> "É a falta de respeito pelos outros, que os leva a agredirem os colegas, professores e funcionários, fisicamente, ou verbalmente... e envolve ameaças, posturas provocatórias..."
>
> **Hugo**, 28 anos, Quadro de Zona, 5 anos de serviço.
>
> "É um comportamento que envolve muita falta de respeito por todos... professores, alunos e funcionários... É tudo uma grande falta de respeito."
>
> **Tina**, 41 anos, Quadro de Escola, 15 anos de serviço.

c) As Auxiliares da Acção Educativa

> "Não se respeitam uns aos outros nem aos adultos e ... os alunos agridem-se uns aos outros... porque não têm respeito por nada nem por ninguém... às vezes, nem aos pais eles respeitam e até dizem que eu posso fazer queixa aos pais, que eles não têm medo..."
>
> **Lurdes**, 24 anos, contratada, 6 anos de serviço.
>
> "Servem-se das coisas deles, ou da escola... mas é tudo para estragar... São meninos a quem os pais dão tudo... e não dão valor a nada... não têm regras... nem valores... e não respeitam ninguém .... só fazem o que lhes apetece.... mas estão sempre a exigir respeito dos outros... Eu, às vezes, digo-lhes que se querem ser respeitados, têm que respeitar... mas aquilo entra a 100 e sai a 200..."
>
> **Fátima**, 56 anos, efectiva, 27 anos de serviço.

Considerando as respostas dos cento e vinte e oito alunos às questões 14, 15 e 16 do Questionário "Tu e a Tua Escola", os resultados constantes dos Quadros 120, 121 e 122 (p. 521) revelam as percepções da *amostra* acerca da questão do *respeito*/*desrespeito*, cuja influência no *clima* da escola os entrevistados consideravam determinante.

Em relação à questão 14 "Os alunos da tua escola respeitam-se uns aos outros?", os resultados foram os que constam do Quadro 120 (p.521).

Quadro 120
Respeito / Desrespeito entre Pares
Respostas ao Questionário, por género

Respeito entre Pares	**Sempre**		**Quase sempre**		**Às vezes**		**Nunca**	
Respostas por género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	1 (1,5 %)	1 (1,6%)	15 (23,1%)	13 (20,6%)	46 (70,8%)	45 (71,4%)	3 (4,6%)	4 (6,4%)
Totais 2	2 (1,6 %)		28 (21,9%)		91 (71,1%)		7 (5,4%)	

O Quadro 120 revela que a maioria dos alunos (71,1%) considerava que o respeito entre pares se verificava "às vezes" e 5,4% eram de opinião que "nunca" se verificava. Apenas 21,9% dos respondentes era de opinião que os alunos se respeitavam entre si "quase sempre" e apenas dois escolheram a opção "sempre". A maioria dos alunos que responderam "quase sempre" eram rapazes e raparigas das turmas A e B, onde ocorriam menos problemas; na turma D, apenas cinco alunos (dois rapazes e três raparigas) escolheram essa opção e, nas turmas E e F, ninguém a escolheu.

Estes resultados permitem-nos concluir que os alunos e as alunas da *amostra* eram sensíveis à falta de respeito entre pares, embora se verificassem algumas diferenças, conforme a turma.

O Quadro 121, por sua vez, mostra-nos os resultados das respostas à questão 15 do questionário: "Os alunos da tua escola respeitam os professores?"

Quadro 121
Respeito / Desrespeito Aluno-Professor
Respostas ao Questionário, por género

Respeito entre Pares	**Sempre**		**Quase sempre**		**Às vezes**		**Nunca**	
Respostas por género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	**4** (6,2 %)	**3** (4,8%)	**37** (56,9%)	**25** (39,7%)	**24** (36,9%)	**45** (71,4%)	**0** (0,0%)	**1** (1,6%)
Totais 2	7 (5,5 %)		62 (48,4%)		58 (45,3%)		1 (0,8%)	

O Quadro 121 revela que uma percentagem apreciável dos alunos (48,4%) considerava que o respeito dos alunos para com os professores se verificava "quase sempre", embora a percentagem dos que responderam "às vezes" (45,3%) seja muito aproximada. Apenas 5,5% responderam "sempre" e 0,8% "nunca". Verificou-se uma acentuada diferença de género, em relação ao "item" "às vezes", o que parece evidenciar uma maior sensibilidade das raparigas às situações de desrespeito aos professores. Não se registaram diferenças significativas de turma para turma.

Por fim, o Quadro 122 (p.522) mostra-nos a percepção dos alunos e alunas da *amostra* em relação ao respeito / desrespeito dos alunos para com o pessoal não docen-

te, através das respostas à questão n.º16 do questionário: "Os alunos da tua escola respeitam os funcionários?"

Quadro 123
Respeito / Desrespeito Aluno-Funcionário
Respostas ao Questionário, por género

Respeito entre Pares	**Sempre**		**Quase sempre**		**Às vezes**		**Nunca**	
Respostas por género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	8 (12,3 %)	5 (7,9%)	34 (52,3%)	14 (22,2%)	**19** (29,2%)	**44** (69,9%)	**4** (6,2%)	**0** (0,0%)
Totais 2	13 (10,2 %)		48 (37,5 %)		63 (49,2%)		4 (3.1%)	

O Quadro 122 revela que quase metade dos alunos (49,2%) considerava que o respeito dos alunos para com o pessoal não docente se verificava "às vezes", mas uma percentagem considerável (37,5%) era da opinião que se verificava se verificava "quase sempre". A maioria dos alunos que responderam "quase sempre" eram rapazes das turmas B e E; na turma A, três rapazes e duas raparigas; na turma C, um rapaz e uma rapariga; na turma D, seis rapazes e três raparigas e na Turma F, seis rapazes e uma rapariga.

Estes resultados permitem-nos concluir que os alunos e as alunas da *amostra* (sobretudo as raparigas) eram sensíveis à falta de respeito para com os funcionários da escola, embora com algumas diferenças, de turma para turma.

Em suma: as respostas dadas pelos alunos da *amostra* às questões 14, 15 e 16 do questionário sugerem a ocorrência de situações desrespeito de alguns alunos para com os seus pares, os professores e os funcionários da escola, o que foi confirmado pelos dados da observação. As situações de desrespeito conduziam, frequentemente, à ocorrência de *comportamentos violentos*, no sentido que lhes foi atribuído pelos *sujeitos*.

11.3.3. Prevalência de Comportamentos Violentos na Escola da Bela Vista

Relativamente às questões n.º 2 e 3 do Bloco I do guião de entrevistas, respectivamente: "Os alunos da tua/sua escola têm comportamentos violentos?" e "Há muitos alunos que provocam esse tipo de incidentes, ou são quase sempre os mesmos?" verificámos uma acentuada homogeneidade nas respostas dos entrevistados (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) como mostra o Quadro 123 (p.523).

Quadro 123
Prevalência de Comportamentos Violentos na Escola da Bela Vista
Indicadores

Respostas / Entrevistados	Não se verifica violência na escola	Os alunos violentos são poucos	Alguns alunos têm comportamentos violentos	Muitos alunos têm comportamentos violentos	Os alunos violentos são sempre os mesmos	Os alunos violentos influenciam os outros
Alunos	0	0	7	3	10	2
Professores	0	0	5	5	10	7
Auxiliares	0	0	4	6	10	5
Mediadores	0	0	5	5	10	5
Total	0	0	21	19	40	19

Relativamente aos *itens* "Alguns alunos têm comportamentos violentos" e "Muitos alunos têm comportamentos violentos" os entrevistados dividem-se, embora o número de indicadores seja ligeiramente superior, no primeiro caso (21 *versus* 19 indicadores). Por outro lado, registou-se unanimidade na escolha do *item* "Os alunos violentos são sempre os mesmos" (40 indicadores). Alguns dos entrevistados, porém, salientaram a influência que os alunos violentos, enquanto provocadores, exercem sobre as "vítimas" que, muitas vezes, respondem às agressões, contribuindo para o incremento da violência na escola.

11.3.3.1. Factores da Violência

Para além dos factores que, segundo os entrevistados, se encontravam na origem dos conflitos, resultando quase sempre em comportamentos violentos foram referidos outros, nomeadamente:

- Ocupação inadequada dos tempos livres (37 indicadores).
- Confronto entre as regras da escola e as de casa (12 indicadores).
- Competição, inveja e vaidade (9 indicadores).
- Brincadeiras excessivas (9 indicadores).
- "Queixinhas" (7 indicadores).
- A presença de alunos do Leste (5 indicadores).
- Deficiente controlo por parte da família / permissividade (4 indicadores).
- Sensação de impunidade (3 indicadores).
- Influência da violência televisiva (3 indicadores).
- Pais *versus* professores (2 indicadores).

Em suma: Segundo os entrevistados, na origem dos comportamentos violentos dos alunos estava uma multiplicidade de factores, entre os quais avultavam as situações de

indisciplina generalizada, geradora de conflitos os quais, por intolerância, incapacidade para o diálogo, egoísmo, falta de respeito, de educação e de civismo, eram frequentemente resolvidos através da agressão verbal e física

11.3.3.2. Perfil do Aluno Violento

Com base nos dados recolhidos através das entrevistas, procurámos traçar o perfil do "aluno violento", do ponto de vista dos entrevistados, cujas características sintetizámos, no Quadro 124.

Quadro 124
Perfil do aluno violento
Indicadores

Perfil Entrevistados	Género		Idade				Etnia			Ano de Escolaridade		Aproveitamento Escolar		
	Masc.	**Fem.**	**10**	**11**	**12**	**13**	**Brancos**	**Negros**	**Do Leste**	**5º ano**	**6º ano**	**Bom**	**Mau**	**Absentismo**
Alunos	10	4	10	10	10	0	0	0	5	8	3	0	5	0
Professores	10	0	10	5	4	0	0	0	3	15	6	0	2	1
Auxiliares	10	2	2	4	6	0	0	0	0	7	7	0	1	0
Mediadores	35	10	17	12	18	0	0	0	2	25	20	0	0	0
Total	65	16	39	31	38	0	0	0	10	55	36	0	8	1

Em suma: De acordo com os entrevistados, os alunos considerados "violentos", apresentavam as seguintes características gerais:

- Eram essencialmente do sexo masculino, embora se registassem referências a quatro raparigas "muito violentas", que batiam nas raparigas e nos rapazes e uma delas ia armada para a escola, com facas e navalhas "para matar os colegas".

- Tinham idades compreendidas entre os dez e os doze anos, não se verificando diferenças significativos entre os três níveis etários.

- Não foram feitas referências à etnia dos alunos "violentos", com excepção dos alunos do Leste.

- Eram maioritariamente alunos do 5º ano (55 indicadores), embora também ocorressem alguns casos no 6º ano (36 indicadores).

- Tinham um fraco aproveitamento escolar (alguns com retenções) e alguns faltavam com frequência, às aulas, mesmo estando na escola (ficavam a jogar à bola, no campo de jogos).

Particularizando: tendo em conta os dez alunos e alunas da *amostra*, mais vezes referidos pelos colegas, pelos professores, pelas auxiliares e pelos mediadores como sen-

do os "mais violentos", procurámos caracterizá-los de um modo mais completo, como consta do Quadro 125.

Quadro 125
Perfil dos dez alunos considerados mais violentos

N.º	Género	Idade	Residência		Agregado familiar	Estatuto				
			Na vila	Fora da vila		Habilitações dos pais		Profissão dos pais		Escalão ASE
						Pai	Mãe	Pai	Mãe	
1	Masc.	10	X		aluno + pai + mãe + irmãos	1ºciclo	1ºciclo	Camionista	Emp.ª fabril	
2	Masc.	10	X		aluno + pai + mãe + irmãos	1ºciclo	1ºciclo	Pedreiro	Doméstica	A
3	Masc.	10		X	aluno + pai + mãe + irmãos	1ºciclo	1ºciclo	Pedreiro	Doméstica	A
4	Masc.	11		X	aluno + pai + mãe	1ºciclo	1ºciclo	Pedreiro	Doméstica	A
5	Masc.	10		X	aluno + pai + mãe + irmãos	1ºciclo	1ºciclo	Camionista	Doméstica	A
6	Fem.	10		X	aluno + pai + mãe + 1 irmão	1ºciclo	1ºciclo	Pedreiro	Doméstica	A
7	Masc.	12		X	aluno + pai + mãe + 1 irmão	1ºciclo	1ºciclo	Pedreiro	Emp.ª fabril	
8	Masc.	10		X	aluno + pai + mãe	1ºciclo	1ºciclo	Pedreiro	Doméstica	
9	Masc.	10		X	aluno + pai + mãe + 1 irmão	1ºciclo	1ºciclo	Pedreiro	Doméstica	A
10	Fem.	10		X	aluno + pai + mãe + 1 irmão	1ºciclo	1ºciclo	Pedreiro	Cabeleireira	

Em suma: os dez alunos e alunas da amostra considerados "mais violentos" pelos seus pares e pelos adultos, apresentavam as seguintes características:

- Eram maioritariamente do sexo masculino (80%).

- Tinham idades compreendidas entre os dez e os doze anos.

- Residiam maioritariamente, fora da vila.

- O seu agregado familiar era constituído pela designada "família nuclear" (aluno, pai, mãe e um, ou mais, irmãos).

- O estatuto sócio-económico era baixo: as habilitações literárias dos pais e das mães eram o 1º ciclo do ensino básico; as profissões dos pais eram: camionistas (dois casos) e os restantes empregados da construção civil. As mães eram empregadas fabris, domésticas e uma era cabeleireira. Não se registavam situações de desemprego. Mais de metade dos alunos (60%) eram subsidiados pelo Escalão A. Apenas um dos alunos apresentava insucesso escolar, tendo ficado retido no ano anterior. Não se verificou qualquer caso de absentismo escolar.

11.3.3.3. Locais de Violência

Relativamente aos locais da escola onde se registavam mais frequentemente actos violentos, de acordo com os entrevistados, eram sensivelmente os mesmos que foram identificados como locais de conflito.

Embora pudessem ocorrer actos violentos em vários locais da escola, os alunos preferiam os locais escondidos e pouco vigiados pelos adultos, como explicou a auxiliar Emília.

11.3.3.4. Outros aspectos da Violência na Escola da Bela Vista

Os cento e doze actos violentos a que tivemos ocasião de assistir, ao longo das dez observações, que efectuámos na Escola da Bela Vista, apresentaram as seguintes características:

- Os envolvidos eram essencialmente rapazes do 5º ano, que brigavam entre si (63 unidades de observação); por vezes, os rapazes do 6º ano agrediam os mais novos (32 unidades de observação).

- Raramente os rapazes agrediam fisicamente as raparigas e vice-versa (14 unidades de observação).

- Ocorreram algumas situações de violência envolvendo raparigas do 5º ano (3 unidades de observação)

- Dos sessenta e dois conflitos observados no campo de jogos, cinquenta e sete deram origem a confrontos violentos, primeiro verbais e, depois, físicos. Nos restantes casos, após troca de insultos, uma das partes retirou-se, antes de passarem "à acção".

- Os actos de violência verbal consistiram essencialmente na troca de insultos, uso de palavrões e ameaças; os actos de violência física consistiam na troca de encontrões, pontapés e murros (no caso dos rapazes).

- As raparigas nunca ultrapassaram a fase da violência verbal.

- Os conflitos ocorridos no bufete, que deram origem a actos violentos nunca ultrapassaram a fase da violência verbal.

Identificada a ocorrência de conflitos, de casos de indisciplina e de comportamentos violentos na Escola da Bela Vista, por parte de alguns alunos, procurámos avaliar o grau de envolvimento dos *sujeitos* do nosso *estudo de caso* nesse tipo de situações, como vítimas e, eventualmente, como provocadores e, ao mesmo tempo identificar as estratégias utilizadas para responder a esse tipo de situações.

Para isso, recorremos as dados obtidos através das respostas às questões do Bloco II do guião de entrevista e às questões 21 a 27 do questionário "Tu e a Tua Escola". Sem-

pre que considerámos oportuno, comparámos as informações assim obtidas com os dados da nossa própria observação.

11.4. Gestão de Conflitos, da Indisciplina e da Violência, na Escola

Tal como na Escola do Rio Grande, a "violência", na Escola da Bela Vista, parecia ser o culminar de um processo que começava com o desrespeito pelas regras básicas da convivência, dando origem a conflitos, que frequentemente eram resolvidos através de confrontos violentos, essencialmente verbais e físicos, começámos por interrogar os sujeitos acerca de "se e com que frequência" haviam sido vítimas de violência, na escola.

11.4.1. Os *Sujeitos* enquanto Vítimas de Agressão

O Quadro 126 apresenta, em síntese, os dados recolhidos através das entrevistas, no que diz respeito ao tipo de violência sofrida pelos diferentes *sujeitos* e a frequência com que ocorreu.

Quadro 126
Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Violência
Indicadores

Situações Entrevistados	Vítima de violência		Tipos de Violência					Frequência das agressões			
	Sim	Não	Verbal	Física	Psicológica	Roubo	Vandalismo	Uma vez	Algumas vezes	Muitas vezes	Todos os dias
Alunos	8	2	4	7	0	0	0	0	3	5	0
Professores	4	6	2	2	1	0	0	3	1	0	0
Auxiliares	5	5	5	0	0	0	0	0	5	0	0
Total	17	13	11	9	1	0	0	3	9	5	0

Os dados constantes do Quadro 126 permitem-nos concluir que:

- Os alunos/as delegados e subdelegados das turmas estiveram mais sujeitos a actos violentos, enquanto vítimas (80%) do que os professores/as (40%) e as auxiliares da acção educativa (50%).

- Em todos os casos, o tipo de agressão mais frequente era a agressão verbal, embora seguida, de muito perto, pela agressão física. Apenas uma professora sofreu, além de agressões físicas e verbais, agressões psicológicas. Cinquenta por cento das auxiliares foram vítimas exclusivamente de agressões verbais. Quanto à frequência com que ocorreram as agressões, os alunos sofreram-nas "algumas vezes" ou "muitas vezes"; os professores, "uma vez" ou "algumas vezes" os e as auxiliares "algumas vezes".

Em relação aos alunos e aos professores, se considerarmos as vítimas de agressão por género, verificamos que existiam algumas diferenças. Assim: em relação aos alunos, a análise de conteúdo das entrevistas revelou que todas as raparigas haviam sido vítima de agressões verbais, ou físicas; no caso dos rapazes, a percentagem dos que se encontrava na mesma situação era de 67%. Para ambos os géneros, as agressões ocorreram "algumas vezes" ou "muitas vezes". Quanto aos professores, no caso do género masculino, apenas um dos docentes fora vítima de agressões verbais, "uma vez", enquanto que 75% das professoras estiveram sujeitas, sobretudo, a agressões verbais, pelo menos "uma vez". Destas, uma foi agredida física e psicologicamente, "uma vez" e verbalmente, "algumas vezes".

Considerámos, em seguida, as respostas dos cento e vinte e oito alunos e alunas às questões n.ºs 21 a 24 do Bloco II do Questionário: "Tu e a Tua Escola", com o objectivo de saber *se* e *com que frequência* estiveram sujeitos aos quatro tipos de agressão mais vezes referidos na questão n.º 20 do mesmo questionário e nas entrevistas.

As respostas à questão: " Alguma vez foste vítima de insultos por parte dos outros alunos?" encontram-se sintetizadas no Quadro 127.

Quadro 127
Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Insultos
Respostas ao Questionário, por género

Frequência / Género	**Nunca**		**Só uma vez**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	7 (10,8%)	15 (23,8%)	11 (16,9%)	10 (15,9%)	30 (46,2%)	33 (52,4%)	14 (21,5%)	5 (7,9%)	3 (4,6%)	0 (0,0%)
Totais 2	22 (17,2%)		21 (16.4%)		63 (54,2%)		19 (14,8%)		3 (2,3%)	

Os dados constantes do Quadro 127 permitem-nos concluir que:

- A maioria dos alunos e das alunas (54,2%) foi vítima de insultos "algumas vezes", não se verificando diferenças significativas de género.

- Existe, igualmente, um acentuado equilíbrio entre os géneros em relação ao *item* "só uma vez" (16,9% para os rapazes e 15,9% para as raparigas).

- Em relação aos *itens* "muitas vezes" e "todos os dias" é evidente a superioridade percentual do género masculino, enquanto que o *item* "nunca" apresenta uma superioridade percentual do género feminino (23,8% para as raparigas, *versus* 10,8% para os rapazes).

- Os resultados parecem confirmar um maior envolvimento do género masculino em situações de violência.

- No conjunto, 82,8% dos alunos e das alunas foram, alguma vez, vítimas de insultos, percentagem idêntica à dos alunos e alunas que escolheram "os insultos" como um dos tipos de agressão que ocorriam na escola (questão n.º 20 do Questionário: "Tu e a Tua Escola"- respostas ao item: 79,7%).

Considerando as respostas à questão" Alguma vez foste vítima de agressão física por parte dos outros alunos?" os resultados encontram-se sintetizadas no Quadro 128.

Quadro 128
Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Agressão Física
Respostas ao Questionário, por género

Frequência / Género	**Nunca**		**Só uma vez**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	17 (26,2%)	24 (38,1%)	11 (16,9%)	14 (22,2%)	28 (43,1%)	19 (30,2%)	7 (10,8%)	5 (7,9%)	2 (3,0%)	1 (1,6%)
Totais 2	41 (32,1%)		25 (19,5%)		47 (36,7%)		12 (9,4%)		3 (2,3%)	

Os dados constantes do Quadro 128 permitem-nos concluir que:

- Considerando o *item* "algumas vezes", é bastante inferior a percentagem de alunos e de alunas, que foram vítimas de agressão física, se comparada com a dos que sofreram agressões verbais (36,7% *versus* 54,2%), sendo o género masculino, de novo, o mais atingido.

- Uma percentagem considerável de alunos e de alunas (32,1%) declarou nunca ter sido vítima de agressão física, verificando-se uma acentuada diferença entre os géneros (26,2% para os rapazes e 38,1% para as raparigas).

- Em relação ao *item* "só uma vez", não se verificaram diferenças muito significativas de género, embora com alguma vantagem para as raparigas.

- É muito reduzida a percentagem dos que sofreram violência física "muitas vezes" e "todos os dias", não se registando diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas.

- No conjunto, 67,9% dos alunos e das alunas foram, alguma vez, vítimas de agressão física, percentagem ligeiramente inferior à dos alunos e alunas que escolheram "a agressão física" como um dos tipos de agressão que ocorriam na escola (questão n.º 20 do Questionário: "Tu e a Tua Escola": respostas ao item:73,4%).

Considerando as respostas à questão“ Alguma vez foste vítima de roubo por parte dos outros alunos?” os resultados encontram-se sintetizadas no Quadro 129.

Quadro 129
Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Roubo
Respostas ao Questionário, por género

Frequência / Género	**Nunca**		**Só uma vez**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	41 (61,2%)	56 (87,5%)	24 (35,8%)	7 (10,9%)	2 (3,0%)	1 (1,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Totais 2	97 (74,0%)		31 (23,7%)		3 (2,3%)		0 (0,0%)		0 (0,0%)	

Os dados constantes do Quadro 130 permitem-nos concluir que:

- A maioria dos alunos e das alunas (74,0%) nunca fora vítima de roubo.

- Considerando o *item* “só uma vez”, é evidente a superioridade percentual dos rapazes sobre as raparigas (35,8% *versus* 10,9%).

- Uma percentagem insignificante (2,3%) de rapazes e de raparigas foram vitimizados “algumas vezes” e não se registaram respostas aos *itens* “muitas vezes” e “todos os dias”.

- No conjunto, 23,0 % dos alunos e das alunas foram, alguma vez, vítimas de roubo, percentagem inferior à dos alunos que escolheram “o roubo” como um dos tipos de agressão que ocorriam na escola (questão n.º 20 do Questionário: “Tu e a Tua Escola”: respostas ao item: 35,2%).

Considerando as respostas à questão“ Alguma vez foste vítima de vandalismo por parte dos outros alunos?” os resultados encontram-se sintetizadas no Quadro 130.

Quadro 130
Os *Sujeitos* enquanto vítimas de Vandalismo
Respostas ao Questionário, por género

Frequência / Género	**Nunca**		**Só uma vez**		**Algumas vezes**		**Muitas vezes**		**Todos os dias**	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	41 (61,2%)	53 (82,8%)	18 (26,9%)	6 (9,4%)	8 (11,9%)	5 (7,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Totais 2	94 (71,8%)		24 (18,3%)		13 (9,9%)		0 (0,0%)		0 (0,0%)	

Os dados constantes do Quadro 130 permitem-nos concluir que:

- A maioria dos alunos e das alunas (71,8%) nunca fora vítima de vandalismo.

- Considerando o *item* “só uma vez”, é evidente a superioridade percentual do género masculino sobre o feminino (26,9 % *versus* 9,4%).

- É reduzida a percentagem de rapazes e de raparigas que foram vitimizados "algumas vezes" (9,9%) e não se registaram respostas aos *itens* "muitas vezes" e "todos os dias".

- No conjunto, 28,2 % dos alunos e das alunas foram, alguma vez, vítimas de vandalismo, percentagem muito inferior à dos alunos que escolheram "o vandalismo" como um dos tipos de agressão que ocorriam na escola (questão n.º 20 do Questionário: "Tu e a Tua Escola": respostas ao item: 51,6%).

Em suma: A partir das três fontes de informações a que recorremos: as entrevistas, o questionário e a observação, foi possível chegar a algumas conclusões, nomeadamente:

- No período durante o qual decorreu o nosso *estudo de caso,* verificou-se frequentemente a ocorrência de comportamentos de indisciplina, conflitos e actos de violência, entre os alunos e as alunas do da Escola da Bela Vista.

- A indisciplina, entendida como recusa em cumprir as regras da escola, da sala de aulas e da convivência entre pares, estava na base de muitos conflitos que, muitas vezes, acabavam por gerar actos violentos.

- Os actos violentos mais frequentes eram a agressão verbal e a agressão física, que envolviam maioritariamente rapazes, geralmente do 5º ano, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos.

- Embora não tenha sido possível comprová-lo, através da observação, muitos indicadores apontavam para a existência de *bullying* entre pares.

- A atitude de alguns alunos para com o pessoal docente e não docente pautava-se por uma acentuada "falta de respeito", conduzindo, com alguma frequência, a agressões verbais, físicas e psicológicas.

Em seguida, procurámos conhecer quais as estratégias utilizadas pelos sujeitos para fazerem face às situações de violência.

11.4.2. Gestão de Conflitos: Estratégias de Combate às Agressões

Recorrendo, de novo, às entrevistas, às questões n.ºs 25 e 27 do Questionário "Tu e a Tua Escola" e à observação, procurámos saber quais as estratégias usadas pelos diferentes *sujeitos* para fazer face às agressões decorrentes de situações de conflitos entre pares ou de actos de indisciplina praticados contra dos alunos, professores e auxiliares.

11.4.2.1. As Entrevistas aos Alunos

Através das entrevistas aos delegados e subdelegados de turma, foi possível identificar as estratégias mais frequentemente utilizadas pelos alunos, quando se viam envolvidos em situações de conflito, ou eram vítimas de agressão, nomeadamente:

- Afastava-se, para não piorar a situação (2 indicadores)
- Tentava resolver o problema, a bem, através do diálogo (1 indicador)
- Respondia com violência (2 indicadores)
- Pedia ajuda aos adultos: Directora de Turma (1 indicador)
- Pedia ajuda aos mediadores (4 indicadores)

Na Escola da Bela Vista, ao contrário do que acontecia na Escola do Rio Grande, os alunos entrevistados não costumavam pedir ajuda aos adultos para resolver os seus conflitos com os colegas. Apenas uma rapariga declarou recorrer à directora de turma; os restantes, tentavam resolver o problema por si próprios (a bem ou a mal) ou pediam ajuda aos seus pares mediadores. Revelavam, aliás, alguma confiança nos mediadores, como afirmou o Daniel, delegado do 5º D, uma das turmas onde se registaram mais conflitos.

> "Quando me insultam, eu não respondo... afasto-me e não faço nada a ver se eles param... Se eles continuarem, vou queixar-me à mediação... e se me baterem, faço o mesmo. Uma vez, fui à mediação, porque um rapaz da minha turma andava só a chamar-me nomes e eles chamaram o rapaz e estivemos a falar e o rapaz pediu desculpa e depois a gente demos um aperto de mão e ele nunca mais me chateou."

Por seu lado, a Inês, delegada do 5º A, embora nunca tivesse sido vítima de agressões, tencionava recorrer à mediação, se alguma vez fosse agredida.

> "Não... nunca fui... mas se me insultarem, ou baterem, vou logo falar com os mediadores. Eles, depois, chamam as duas pessoas, conversamos e fazemos as pazes... Algumas raparigas da minha turma já foram à mediação por causa do J.P. do 5º D, que é muito violento, e lá resolveram logo o problema... É o que todos fazem....

11.4.2.2. As Respostas ao Questionário

As respostas à questão n.º 25 do Questionário "Tu e a Tua Escola" revelam as estratégias mais utilizadas pelos cento e vinte e oito alunos e alunas da *amostra*, para fazerem face às situações de conflito, potencialmente geradores de comportamentos violentos.

À questão n.º 25: "Quando tens um conflito com um colega, o que fazes em primeiro lugar?", as respostas mais frequentes, por género, são as que constam do Quadro 131.

Quadro 131
Reacções dos *Sujeitos* a Situações da Conflito
Respostas ao Questionário, por género

Frequência / Género	**Resposta violenta**		**Via do diálogo**		**Fuga / afastamento**		**Recurso a adultos**		**Recurso aos pares**	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	14 (21,5%)	5 (3,9%)	17 (26,2%)	15 (23,8%)	4 (6,2%)	6 (9,5%)	18 (27,7%)	25 (39,7%)	12 (18,5%)	12 (19,1%)
Totais 2	19 (14,8%)		32 (25,0%)		10 (7,8%)		43 (33,6%)		24 (18,8%)	

A análise do Quadro 131, permite-nos tirar as seguintes conclusões:

- A estratégia mais utilizada pelos alunos e pelas alunas da Escola da Bela Vista, face aos conflitos e agressões, por parte dos seus pares, era "pedir ajuda aos adultos" (directora de turma, Conselho Executivo, funcionários ou encarregados de educação) em especial a directora de turma, pois os restantes eram pouco solicitados. Neste aspecto, não se verificaram diferenças muito significativas de género, embora as raparigas estivessem em maioria.

- Em segundo lugar, os alunos e as alunas recorriam à via do diálogo ("conversar com o agressor e resolver o problema a bem"). Esta opção foi escolhida por 23,8% das raparigas e 26,2% dos rapazes.

- Em seguida e com a uma percentagem de 18,8%, surgia o "recurso aos pares", com percentagens idênticas para rapazes e raparigas.

- A "resposta violenta" ("se te bateram, ou insultarem, fazes o mesmo") foi escolhida por 14,8% dos inquiridos, verificando-se uma diferença muito acentuada de género (21,5% para os rapazes *versus* 3,9% para as raparigas).

- A opção de "fuga / afastamento" foi escolhida apenas por 7,8% dos inquiridos, não se verificando diferenças significativas de género.

11.4.2.3. As Entrevistas aos Professores

Quanto aos professores entrevistados, obtivemos respostas muito diversificadas à questão: "Quando surgem conflitos entre alunos, ou problemas de disciplina, na sala de aula, o que é que costuma fazer?".

Agrupámos as respostas em dois tipos, nomeadamente:

1º. Os professores e professoras assumiam a responsabilidade pela resolução do problema. Conforme a gravidade da situação, usavam uma, ou mais, das seguintes estratégias:

- A via do diálogo, procurando chamar os alunos à razão (6 indicadores).

- Oposição física à agressão (2 indicadores).

- Ordem de saída da sala de aulas, com indicação de uma tarefa, que deveriam cumprir na biblioteca (3 indicadores).

2º. Os professores e professoras delegavam a responsabilidade da resolução do problema:

- No director de turma (2 indicadores)

- Nos mediadores (2 indicadores).

3º. Fuga / evitamento / desvalorização do incidente (3 indicadores).

As respostas dos alunos à questão n.º 27 do Questionário "Tu e a Tua Escola": "Quando surgem conflitos entre alunos, ou problemas de disciplina, na sala de aula, o que é que fazem os teus professores?" fornecem-nos mais algumas indicações sobre as reacções dos docentes. Os resultados são os que constam do Quadro 132.

Quadro 132
Reacções dos professores aos Comportamentos Disruptivos
Opinião dos Alunos, por género

Reacção dos professores	Conversam com os alunos		Ralham e mandam os alunos sair da sala		Participam ao director de turma		Participam aos pais na caderneta	
Respostas por género	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Totais 1	33 (50,7 %)	33 (52.4%)	9 (13.9%)	9 (14.3%)	8 (12.3%)	4 (6.4 %)	15 (23.1 %)	17 (26.9 %)
Totais 2	66 (51,6%)		18 (14.0%)		12 (9.4%)		32 (25,0%)	

Segundo os alunos e as alunas, que responderam ao Questionário, a maioria dos professores e das professoras assumia a responsabilidade pela resolução dos problemas de comportamento, nas aulas, geralmente, pela via do diálogo (51,6% das respostas) ou, com menos frequência, ralhando e expulsando os alunos da aula (14,0% das respostas). Nos restantes casos (44,2%), a resolução do problema era delegada no director de turma, ou nos encarregados de educação, através de recados na caderneta dos alunos.

11.4.2.5. Entrevistas às Auxiliares da Acção Educativa

Finalmente, as entrevistas às auxiliares da acção educativa revelaram estratégias de gestão dos conflitos e de combate às agressões, até certo ponto, semelhantes às dos professores e professoras.

Assim:

A maioria das auxiliares assumia a responsabilidade pela resolução dos problemas

- Por via do diálogo (16 indicadores).

Outras delegavam a responsabilidade da resolução:

- No director de turma (9 indicadores)
- Nos mediadores escolares (3 indicadores)
- No Conselho Executivo (1 indicador).

Tendo em conta as informações recolhidas através das entrevistas, do Questionário "Tu e a Tua Escola" e da observação, procurámos, em seguida, caracterizar o *clima da escola*, do ponto de vista dos *sujeitos*, introduzindo, sempre que considerámos oportuno, algumas considerações pessoais, baseadas essencialmente nos incidentes que tivemos ocasião de presenciar.

11.5. O Clima da Escola

Considerámos, em primeiro lugar, a opinião dos cento e vinte e oito alunos e alunas, que responderam à questão n.º 7 do Questionário: "De um modo geral, como é o ambiente da tua escola?"

As respostas aos diferentes *itens*, por género, foram as seguintes:

a) Rapazes:

- "Muito bom. Não tens razões de queixa dos colegas, professores e funcionários": **23** respostas, distribuídas por todas as turmas, excepto o 5º D. Não se registaram diferenças significativas, de turma para turma, com excepção do 5º B, com onze respostas.
- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os teus colegas": **43** respostas (todas as turmas da *amostra*, não se registando diferenças significativas, de turma para turma).
- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os professores": **6** respostas, 5ºC, 5ºD e 5ºF.
- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os funcionários": **2** respostas (5ºD).
- "É mau. Tens muitos conflitos com os teus colegas": **3** respostas (5º D).
- "É mau. Tens muitos conflitos com os teus professores": **2** respostas (5ºD e 5ºE).
- "É mau. Tens muitos conflitos com os funcionários": **1** resposta (5º D).
- "É muito mau": **0** respostas.
- "Outras situações": **0** respostas.

a) Raparigas:

- "Muito bom. Não tens razões de queixa dos colegas, professores e funcionários": **22** respostas (todas as turmas, excepto o 5º H).

- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os teus colegas": **41** respostas (todas as turmas da *amostra*, não se registando diferenças significativas de turma para turma, com excepção do 5º B, que somou 12 respostas a este *item*).

- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os professores": **7** respostas (todas as turmas, excepto o 5º A e o 5º G).

- "É bom, mas às vezes tens conflitos com os funcionários": **5** respostas (todas as turmas, excepto o 5º B e o 5º G).

- "É mau. Tens muitos conflitos com os teus colegas": **1** resposta, no 5ºD.

- "É mau. Tens muitos conflitos com os teus professores": **0** respostas.

- "É mau. Tens muitos conflitos com os funcionários": **0** respostas.

- "É muito mau": **0** respostas.

- "Outras situações": **0** respostas.

Podemos, portanto, concluir que em relação ao *clima da escola*, a grande maioria dos alunos e das alunas (65,6%) consideravam-no "bom", embora surgissem, por vezes, conflitos com os colegas. Os rapazes e as raparigas do 5º B e do 5º G foram quem revelou maior sensibilidade e este aspecto. Era significativa a percentagem dos alunos e das alunas que consideravam o ambiente da escola "muito bom" (35,4% dos rapazes e 33,3% das raparigas) e muito baixa a percentagem dos que o consideravam "mau" (9,2% dos rapazes e 1,6% das raparigas). Nenhum aluno, ou aluna, escolheu o *item* "muito mau".

Os rapazes que consideravam o ambiente "mau" alegaram ter muitos conflitos com os colegas, os professores e os funcionários; a rapariga, por seu lado, afirmou ter muitos conflitos com os colegas.

Neste aspecto, a observação revelou que a maioria dos professores e todas as auxiliares da acção educativa tentavam evitar confrontos com os alunos, procurando resolver os problemas através do diálogo, embora nem sempre fossem bem sucedidos.

Analisando, em seguida, as respostas à questão n.º 13 do Questionário: ”Gostas de estar na tua escola ?”, os resultados foram os que constam do Quadro 133.

Quadro 133
Adesão dos Alunos à Escola

Respostas / Género	Sempre		Quase sempre		Às vezes		**Nunca**	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	28 (43,1%)	37 (58,7%)	23 (35,4%)	16 (25,4%)	12 (18,5%)	10 (15,9%)	2 (3.,0%)	0 (0,0%)
Totais 2	65 (50,8%)		39 (30,5%)		22 (17,2%)		2 (1,6%)	

A análise do Quadro 133 permite-nos concluir que:

- A grande maioria dos alunos e das alunas da *amostra* (81,3%) gostavam de estar na escola “sempre”, ou “quase sempre”, sendo reduzida a percentagem dos que só gostavam “às vezes” (17,2%) e insignificante a dos que escolheram o *item* “nunca” (1,6%, só rapazes).

- As raparigas foram quem revelou maior adesão à escola, com 58,7% de respostas ao *item* “sempre” e menor percentagem de respostas ao item “às vezes” (15,9%).

Se compararmos estes dados com os obtidos nas entrevistas aos delegados e subdelegados das turmas, verificamos que 50% dos rapazes e 50% das raparigas declararam gostar da escola “sem reservas” e os restantes, embora gostassem de estar na escola, apontaram alguns aspectos negativos. As razões apontadas pelos alunos e pelas alunas, para gostarem, ou não, de estar na escola, encontram-se sintetizadas no Quadro 134.

Quadro 134
Opinião dos alunos sobre a Escola

Aspectos / frequência	Aspectos positivos da Escola	%	Aspectos negativos da Escola	%
Rapazes	. A escola é grande . A escola é boa . Tem campo de jogos . Há muitas actividades . Aprendem-se coisas novas . Podem estar com os amigos	33,3 33,3 33,3 83,3 33,3 83,3	. Indisciplina (muito barulho) nas aula que prejudica a aprendizagem . Conflitos / Violência	100 100
Raparigas	. A escola é grande . Há muitas actividades . Aprendem-se coisas novas . Podem estar com as amigas	100 100 50 100	. Pouco tempo para brincar . Tem aulas que são muito chatas . Indisciplina (muito barulho) nas aulas . Violência	25 25 50 50

O Quadro 134 revelou algumas diferenças de género quanto aos aspectos mais valorizados. Verificam-se, no entanto, pontos comuns aos dois géneros, nomeadamente:

- Características do espaço: “a escola é grande”; “boa”... (33,3% dos rapazes e 100% das raparigas).

- A possibilidade de estar ou brincar com os amigos e as amigas (83.3% dos rapazes e 100% das raparigas).

- Poderem desenvolver muitas actividades (83.3% dos rapazes e 100% das raparigas).

- Aprenderem coisas novas (33,3% dos rapazes e 50% das raparigas).

Quanto aos aspectos negativos da escola, eram comuns aos dois géneros as referências :

- À indisciplina, sobretudo o barulho nas aulas, que prejudicava a aprendizagem (100% para os rapazes e 50% para as raparigas).

- À violência (100% dos rapazes e 50% das raparigas).

As elevadas percentagens de alunos e de alunas que referiram a indisciplina e a violência como os principais aspectos negativos da escola, sugeria a oportunidade de orientar a nossa investigação no sentido de identificar quais as medidas concretas tomadas pela escola para as combater.

11.5.1. Medidas Tomadas pela Escola face à Indisciplina e à Violência

a) O Conselho Executivo:

Em primeiro lugar, ouvimos o presidente e a vice-presidente do Conselho Executivo (entrevista conjunta). Esta última começou por referir o agravamento da indisciplina e da violência, na Escola da Bela Vista: “Eles (os alunos) chegam aqui, cada vez mais indisciplinados e mais violentos e eu acho que isso acontece, não pelo ambiente diferente da vila, mas pelo ambiente que se vive nas televisões e de eles ficarem entregues muito aos programas de televisão.” E acrescentou: “Por outro lado, acho que há maior conflitualidade... e que os alunos vivem quase como se fossem pessoas autónomas. Quando os pais saem às sete da manhã e os mandam na camioneta e eles chegam a casa às sete da noite... os pais estão cansados; é só praticamente o jantar e não têm mais conversa...”

Relativamente às medidas tomadas pela escola, para combater a indisciplina e violência crescentes, o presidente informou: “Na nossa escola, nós temos alguma preocupação a esse nível... A responsabilidade, em primeiro lugar, é do director de turma. Mas como o director de turma não está sempre presente, há um funcionário por perto a quem eles (os alunos) se podem dirigir, ou ao conselho executivo... Em algumas situações, é

também aconselhado que os alunos participem essas ocorrências à mediação escolar, que está em vigor na nossa escola".

A propósito da mediação escolar, a vice-presidente informou: "Penso que pode haver conflitos entre os alunos, mas como temos o projecto do Clube de Mediação Escolar, que resolve parte deles, nem mesmo chegam aos directores de turma... nem ao Conselho Executivo". E o presidente acrescentou: "Mas, claro, entre eles, têm sempre aqueles conflitos... das borrachas, dos dinheiros, dos lápis... essas coisitas, mas que têm conseguido resolver através do Clube de Mediação Escolar... Portanto, não chegam tanto aos directores de turma determinadas queixas que antes chegavam".

Em suma: os dois elementos do órgão de gestão da Escola da Bela Vista, embora reconhecendo a possibilidade de existirem conflitos e problemas de indisciplina, ou de violência, neste estabelecimento de ensino, manifestaram a convicção de que a maior parte ficaria resolvida, logo na origem, entre os alunos implicados, com a ajuda do mediadores, sem a intervenção do director de turma, não chegando, portanto, ao conhecimento do Conselho Executivo.

Tendo em conta a confiança manifestada pelo presidente e pela vice-presidente do Conselho Executivo na eficácia do Clube de Mediação Escolar, ao ponto de não estarem previstas quaisquer outras medidas para combater a indisciplina e a violência, neste estabelecimento de ensino, procurámos saber, em seguida, a opinião dos dez professores e professoras, que constituíram a *amostra*, sobre as medidas de segurança tomadas pelo órgão de gestão da escola.

b) Os Professores:

Nesse sentido, colocámos a questão: "Que medidas têm sido tomadas pela Escola para combater os comportamentos violentos e/ou indisciplinados dos alunos?" (Bloco V do Guião de Entrevistas).

Em síntese, as declarações dos entrevistados foram as seguintes:

- "É o Projecto de Mediação Escolar; não tenho conhecimento doutras medidas" (8 indicadores).

- "As habituais: participar ao director de turma, ao Conselho Executivo e aos encarregados de educação" (2 indicadores).

Colocámos, então outra questão aos docentes: "Nas reuniões de Conselho de Turma, costumam definir estratégias comuns de actuação, em caso de situações indisciplina e da violência, na turma?" (Bloco V do Guião de Entrevistas).

À semelhança do que acontecera na Escola do Rio Grande, todos os professores e professoras da Escola da Bela Vista, responderam negativamente. Agrupámos as respostas em duas categorias, nomeadamente:

1. Não, porque consideravam desnecessário (o director de turma e os professores é que resolviam os problemas, dentro da sala de aula): sete indicadores.

2. Não; só em casos pontuais: (em casos muito graves, o director de turma informava os colegas da situação e das medidas por ele tomadas): oito indicadores.

Podemos concluir que, pelo menos nos Conselhos de Turma a que pertenciam os alunos da *amostra*, era evidente a ausência de diálogo e de cooperação entre os docentes, no sentido de estabelecer estratégias comuns de prevenção e combate aos problemas de indisciplina e violência, na escola.

As questões disciplinares e os comportamentos violentos eram resolvidos pelos professores, individualmente, dentro da sala de aulas, tendo em conta as determinações do Regulamento Interno. Só em casos excepcionais, muito graves, eram levados a Conselho Disciplinar. No entanto, durante o período em que decorreu a nossa investigação não tivemos conhecimento da realização de qualquer Conselho Disciplinar.

Na opinião dos docentes entrevistados, era suficiente fazer cumprir o Regulamento Interno e, dentro da sala de aulas, aplicar as medidas disciplinares que cada um considerasse mais adequadas. À semelhança do que acontecera na Escola do Rio Grande, colocaram-se-nos três questões:

- Os alunos conheciam o Regulamento Interno?

- Em caso afirmativo, de que modo era feita a sua divulgação?

- As medidas aplicadas pelos professores tinham todas igual eficácia junto dos diferentes alunos?

Procurámos, em seguida, conhecer o ponto de vista dos alunos acerca do Regulamento Interno e da actuação dos professores, face à indisciplina e à violência, a fim de avaliar a potencial adequação das medidas aplicadas.

As respostas dos alunos e das alunas às questões n.ºs 8 a 12 do Questionário "Tu e a Tua Escola" forneceram-nos alguns esclarecimentos.

Questionados sobre se conheciam o Regulamento Interno da Escola, as respostas dos alunos encontram-se sintetizadas no Quadro 135.

Quadro 135
Conhecimento do R.I. da Escola pelos Alunos

Conhecimento do R.I. / Género	Sim		Mais ou menos		Não		Não respondeu	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Totais 1	16 (24.6%)	16 (25.4%)	24 (36.9%)	37 (58.7%)	25 (38.5%)	10 (15.9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Totais 2	32 (25.0%)		61 (47.7%)		35 (27.3%)		0 (0,0%)	

A análise do Quadro 135 revela que quase metade dos alunos e das alunas conhecia o Regulamento Interno da Escola "mais ou menos" e uma percentagem considerável (27,3%) declarou o desconhecê-lo, a par dos 25,0%, que declararam conhecê-lo (bem).

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas aos professores e aos alunos (Bloco V do Guião de Entrevistas) a divulgação dos Regulamento Interno e o esclarecimento de eventuais dúvidas, eram da responsabilidade do director de turma, nas aulas de Formação Cívica.

Dado que os alunos e as alunas conheciam (ou deviam conhecer) o Regulamento Interno da Escola, procurámos saber qual a sua opinião sobre o seu grau de exigência e *até que ponto* era cumprido.

As respostas dos alunos encontram-se sintetizadas nos Quadros 136 e 137.

Quadro 136
Opinião dos Alunos sobre o R.I. da Escola

Exigência do RI / Género	É muito exigente		É exigente		É pouco exigente		Nada exigente		Sem opinião	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	4 (10,0 %)	2 (3,8%)	**13** (32,5%)	**18** (33,9%)	**8** (20,0%)	**8** (15,1%)	**4** (10,0%)	**3** (5,7%)	**11** (27,5%)	**22** (41,5%)
Totais 2	6 (6,5%)		**31** (33,3%)		**16** (17,2%)		**7** (7,5%)		33 (35,5%)	

A análise do Quadro 136 revelou que uma percentagem considerável dos alunos (35,5%) não tinha uma opinião formada sobre o Regulamento Interno da Escola, em especial as raparigas, que escolheram o *item* "sem opinião", em 41,5% dos casos, seguido de perto pelo *item* "É exigente", com 33,3% das respostas. Quanto aos restantes *itens* "É muito exigente" e "Nada exigente" as opiniões dividiam-se, registando-se percentagens de respostas semelhantes (6,5% e 7,5%, respectivamente). A diversidade de res-

postas e a elevada percentagem das alunas que escolheram o *item* "sem opinião", sugerem que embora os alunos e alunas soubessem da existência do Regulamento Interno da Escola, talvez não conhecessem muito bem o seu conteúdo.

Quadro 137
Cumprimento do R.I. da Escola pelos Alunos

Cumprimento do RI / Género	Sempre		Quase sempre		Raramente		Nunca		Não respondeu	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	8 (11,9%)	20 (31,3%)	**19** (47,5%)	**33** (62,3%)	**5** (12,5%)	**1** (1,8%)	**0** (0,0%)	**0** (0,0%)	**25** (38,5%)	**10** (15,9%)
Totais 2	**35** (37,6%)		**52** (55,9%)		**6** (6,5%)		**0** (0,0%)		**33** (35,5%)	

Relativamente à questão do cumprimento do Regulamento Interno por parte dos alunos e das alunas, a análise do Quadro 137 revelou que maioria (55,9%) declarou que o cumpria "quase sempre", sendo considerável a percentagem dos que o cumpriam "sempre" (37,6%). Em relação a estes dois *itens*, as raparigas que declararam cumprir o Regulamento Interno da Escola "sempre" ou "quase sempre" (93,6%) era superior à dos rapazes, na mesma situação (59,4%). Quanto aos que "raramente" cumpriam, a percentagem era reduzida (6,5%), sendo evidente a superioridade percentual do género masculino. Nenhum aluno, ou aluna, escolheu o *item* "nunca". Trinta e três alunos e alunas não responderam à questão, correspondendo aos que declararam não conhecer o Regulamento Interno.

Por fim, o Quadro 138 sintetiza as respostas à questão n.º 11 do Questionário: "Como são os teus professores, em relação ao cumprimento das regras, na aula?"

Quadro 138
Opinião dos Alunos sobre os Professores

Opinião sobre os Prof / Género	São muito exigentes		São exigentes		São pouco exigentes		Não são nada exigentes		Uns são exigentes; outros não		Sem opinião	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	9 (12,0 %)	3 (4,8%)	16 (24,6%)	16 (25,4%)	**7** (10,8%)	**3** (4,8%)	**5** (7,7%)	**5** (7,8%)	**19** (29,3%)	**28** (44,4%)	**9** (13,8%)	**8** (12,7%)
Totais 2	12 (9,4%)		32 (25,0%)		**10** (7,8%)		10 (7,8%)		**47** (36,7%)		**17** (13,3%)	

A análise do Quadro 138 revelou que as opiniões dos alunos sobre o grau de exigência dos professores em relação ao cumprimento das regras, na sala de aulas, variavam embora uma percentagem apreciável (36,7%) considerasse que "uns eram exigentes e outros não", com evidente superioridade percentual do género feminino. Estes resultados sugerem a inexistência, por parte dos docentes, de critérios comuns de actuação face ao incumprimento das regras das aulas pelos alunos.

Em relação aos funcionários da escola (questão m.º12 do Questionário) a opinião dos alunos era semelhante, como mostra o Quadro 139.

Quadro 139
Opinião dos Alunos sobre os Funcionários

Opinião sobre os AAE / Género	São muito exigentes		São exigentes		São pouco exigentes		Não são nada exigentes		Uns são exigentes; outros não		Sem opinião	
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.
Totais 1	6 (9,2 %)	4 (6,4%)	16 (24,6%)	18 (28,6%)	9 (13,9%)	6 (9,5%)	3 (4,6%)	3 (4,8%)	22 (33,8%)	22 (34,9%)	9 (13,9%)	10 (15,9%)
Totais 2	10 (7,8%)		34 (26,6%)		10 (7,6%)		6 (4,7%)		33 (35,5%)		19 (14.8%)	

A análise do Quadro 139 revelou que as opiniões dos alunos sobre o grau de exigência dos funcionários em relação ao cumprimento das regras, na escola, variavam embora uma percentagem apreciável (35,5%) considerasse que "uns eram exigentes e outros não". As percentagens dos que consideravam os funcionários "muito exigentes", ou "exigentes" (no conjunto, 34,4%) eram iguais às registadas para os professores (no conjunto, 34,4%). Por outro lado, as percentagens dos que consideravam os funcionários "pouco exigentes" ou "nada exigentes" (no conjunto, 12,3%) eram semelhantes às registadas em relação aos professores (no conjunto, 15,6%). Não se registaram diferenças significativas de género.

Embora menos heterogéneas, as opiniões dos alunos sobre o grau de exigência dos funcionários sugerem igualmente a ausência de diálogo e a inexistência de critérios comuns de actuação, face ao incumprimento das regras da escola pelos alunos.

Em suma: Tanto os professores, por nós entrevistados, como as auxiliares da acção educativa, embora considerassem que a indisciplina e a violência na Escola da Bela Vista assumiam contornos preocupantes, não pareciam considerar prioritário abordar e discutir o problema, entre si, de modo a definirem estratégias comuns de actuação. À semelhança do que acontecia na Escola do Rio Grande, cada um procurava resolver os incidentes "à sua maneira" privando, desse modo, os alunos de interiorizarem um modelo de comportamento adequando.

Embora soubessem da existência do Clube de Mediação Escolar, os professores e auxiliares da acção educativa não costumavam enviar os alunos à mediação, quando surgia algum conflito, preferindo participar os incidentes ao director de turma.

Os próprios mediadores referiram, várias vezes, essa situação, nas entrevistas e a análise do dossier de mediação revelou que só muito raramente os alunos eram enviados à mediação por um professor, ou auxiliar da acção educativa (vide anexo 9).

> "Não... os professores não os mandam à mediação... nem as funcionárias... Eles é que vêm .. mas é mais as raparigas. Os rapazes têm vergonha. As funcionárias, às vezes, vão com eles ao Conselho Executivo... mas lá mandam-nos logo para a mediação."
>
> João Belo, 11 anos, mediador

Por seu lado, o depoimentos da mediadora Raquel (11 anos) é revelador da diversidade de actuações dos docentes de um mesmo Conselho de Turma e de como o comportamento dos alunos, na sala de aulas, variava conforme os professores.

> "Quando nós estamos na aula de... eles fazem muito barulho e nós não conseguimos ouvir o que o professor diz... Nós dizemos para eles se calarem e eles começam logo a dizer asneiras e ainda falam mais alto... e, às vezes, levantam-se da mesa e vão bater no colega que os mandou calar... mesmo à frente dos "setores"... Acho que é uma grande falta de respeito ... se todas as pessoas tivessem respeito... não havia tantos conflitos... porque toda a gente respeitava os direitos dos outros... e eles não respeitam as outras pessoas... Só estão calados nas aulas do professor M. e da professora S., porque os "setores" são muito severos... passam muitos castigos... e eles têm medo."

Por outro lado, no que respeita ao Regulamento Interno da Escola, à semelhança do que acontecia na Escola do Rio Grande, embora a maior parte dos alunos e das alunas tivesse declarado conhecê-lo "bem", ou "mais ou menos" e afirmassem que costumava cumpri-lo "sempre", ou "quase sempre", não conseguimos saber, com segurança, até que ponto eles o compreendiam e haviam interiorizado os seus direitos e os seus deveres. O aprofundamento deste tema, como já foi referido, poderá ser objecto de uma futura investigação.

11.5.2. Implementação do Projecto de Mediação Escolar

O Clube de Mediação Escolar surgiu na sequência da participação da Escola da Bela Vista no Projecto GESPOSIT , como já foi referido.

Dado que compete à Escola assegurar o prolongamento da estrutura familiar, na formação pessoal e social dos alunos, no nosso entender, o Clube de Mediação Escolar podia revelar-se um excelente contributo, nesse aspecto (AMELY, 1996, 1997, 1998, 1999 e 2000; Cowie, 1998; Bonafé-Schmitt, 2000; Teachernet) .

Assim, no início do Ano Lectivo de 1999/2000, contactámos a Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento, as responsáveis pelo Projecto Gesposit da Universidade Aberta, Professora Doutora Lídia Grave-Resendes e Mestre Maria de São José Caldeira e o CEFAE de Alcobaça e Nazaré, onde entregámos a proposta de realização de uma Acção de Formação, na modalidade Círculo de Estudos, no âmbito do PRODEP. A Acção, de 50 horas, denominada "A Mediação na gestão de conflitos – Auto-avaliação da Escola", tinha como objectivos, como aconselha Helen Cowie (1998), conseguir uma primeira sensibilização/informação dos professores e professoras do Agrupamento e, ao mesmo tempo, fazer o diagnóstico a situação, no que respeita à existência/prevalência de conflitos entre os alunos e quais as medidas tomadas para resolvê-los.

Simultaneamente, com o apoio da Universidade Aberta, projectámos uma série de actividades a desenvolver, no biénio 1999/2001, no sentido de implementar a Mediação Escolar, no Agrupamento.

As actividades projectadas abrangiam, essencialmente, como já foi referido, cinco grandes áreas:

1 - Sensibilização da Comunidade Educativa

2 - Acções de Formação / Informação

3 - Selecção dos Mediadores

4 - Formação e Apoio aos Mediadores

5 - Divulgação do Projecto, dentro e fora da Escola.

A sensibilização da Comunidade Educativa realizou-se essencialmente, através de acções de formação, contactos informais, divulgação do projecto através da imprensa local e regional e afixação de cartazes em locais estratégicos da escola.

A primeira Acção de Formação, sobre Mediação Escolar, aberta à Comunidade, realizou-se no dia 9 de Março de 2000, no Cinema da Benedita e esteve a cargo da Mestre Maria de São José Caldeira, da Universidade Aberta.

Entre 25 de Março e 01 Julho, decorreu o referido Círculo de Estudos sobre "A Mediação na gestão de conflitos – Auto-avaliação da Escola", para professores do 2º ciclo.

No dia 29 de Abril, realizou-se uma Acção de Formação, aberta à comunidade, sobre Mediação Escolar (sensibilização à Mediação). Estiveram presentes professores, alunos, funcionários da escola e encarregados de educação.

Mas a sensibilização da Comunidade Educativa foi efectuada, essencialmente, através de contactos informais com a presidente da Associação de Pais, alunos e respectivos encarregados de educação.

Um jornalista responsável por um periódico regional foi convidado e esteve presente na maioria das actividades, o que deu origem à publicação de alguns artigos, que muito contribuíram para a adesão da comunidade ao projecto e para a sua divulgação a nível do concelho.

Nas semanas que precederam a abertura do concurso para os candidatos a mediadores / mediadoras, foram afixados, na escola, nos locais mais frequentados pelos alunos, vários cartazes, que procuravam sensibilizá-los para a mediação. Simultaneamente, a sensibilização dos alunos e das alunas foi efectuada, na sala de aulas, pelos professores que participaram no Círculo de Estudos, na sequência da passagem de um questionário proveniente da Universidade Aberta.

A abertura da primeira prova do Concurso para Candidatos a Mediadores e Mediadoras, teve lugar entre 15 e 18 de Maio de 2000 e consistiu no preenchimento de uma Ficha, em que o candidato / candidata deveria explicar, o mais claramente possível, as razões que o levavam a desejar ser mediador/mediadora (Anexo 6).

Verificou-se uma adesão bastante significativa, pois candidataram-se setenta e dois alunos e alunas, tendo sido apurados trinta e um, com base na qualidade das respostas à ficha de candidatura. A análise das candidaturas e as provas de selecção foram realizadas com o apoio dos professores que participaram no Círculo de Estudos.

Os candidatos e as candidatas finalistas prestaram uma prova de "jogo dos papéis", totalmente preparada por eles próprios, no dia 6 de Junho de 2000. Esteve presente a Imprensa regional. Depois desta prova, foram seleccionados vinte e um candidatos, dos quais, dezasseis receberam formação, em Setembro de 2000 e exerceram funções como mediadores nesse ano lectivo. Os restantes, quatro não foram autorizados pelos respectivos encarregados de educação e uma aluna desistiu, após o primeiro dia de formação.

No ano lectivo de 2000 / 2001 realizaram-se as seguintes actividades:

- Formação de professores, em Lisboa, Escola 2+3 da Quinta de Marrocos, nos dias 14, 15 e 16 de Setembro de 2000.

- Formação de alunos mediadores, na EB2 da Benedita, nos dias 18 e 19 de Setembro de 2000. Após a formação, foi concedido aos alunos e alunas um período de reflexão, antes de iniciarem as suas actividades.

Em ambos os casos, a formação foi dirigida por dois mediadores franceses (com tradução simultânea), no âmbito do Projecto GESPOSIT.

No dia 2 de Outubro, realizou-se a primeira reunião entre a coordenadora do Projecto e os mediadores e mediadoras, a fim de se proceder à constituição dos pares e à organização dos horários, do dossier de mediação e do aviso público do início das actividades do clube.

O início da Mediação entre Pares, na escola da Bela Vista, verificou-se no dia 9 de Outubro de 2000 e, desde então, foi prestado apoio regular aos mediadores / mediadoras, semanalmente, ou sempre que solicitado, até à extinção do Clube, no início do ano lectivo de 2007/2008, por decisão do Conselho Executivo.

No dia 16 de Janeiro de 2001, deu-se início a novo Círculo de Estudos sobre Mediação Escolar, intitulado "A Mediação na Gestão de Conflitos", com a duração de 50 horas. Participam nos trabalhos educadoras de infância e professores do 1º e do 2º Ciclos, do Agrupamento. Foram experimentadas técnicas de mediação, em situações concretas de conflito (*role playing*), principalmente, com a finalidade de formar futuros formadores de alunos mediadores. Todas as sessões foram filmadas e projectadas na sessão seguinte a fim de se proceder à avaliação contínua dos formandos e formandas.

Em 2000 / 2001, realizaram-se as seguintes actividades:

- Inquérito a alunos da Escola: Gostavas de ser Medidor/ Mediadora ? Porquê?.

- Conferência de Imprensa com os Mediadores, estando presente um jornalista de Alcobaça, para além dos alunos e alunas do Clube d Jornalismo.

- Passagem do questionário "Tu e a Tua Escola".

- Publicitação da Mediação com cartazes.

- Publicitação da Mediação , através de artigos e entrevistas publicados em jornais locais e regionais.

- Candidatura /selecção de novos Mediadores/mediadoras, nos mesmos termos em que havia sido efectuada no ano anterior.

Através das actividades realizadas, foi possível constatar que em geral, os alunos se encontravam bem informados, no que respeita à Mediação e que tinham a noção

exacta do que significa ser mediador. Muitos dos alunos inquiridos desejavam candidatar-se a mediadores, no ano lectivo seguinte e os que não desejavam fazê-lo, na sua maioria, era apenas por receio de não serem capazes de desempenhar um papel, que todos consideram de *grande responsabilidade*.

11.5.3. A Mediação Escolar em Acção

Após a formação, foi atribuído um espaço, onde cada par de mediadores/ mediadoras permanecia, pelo menos, uma hora por semana, de acordo com o horário afixado na porta. Por vezes, algumas mediadoras pediam para ficar duas horas, ou mais. O Anexo 7 (Horário a mediação em 2003/2004 e 2004/2005) é um exemplo típico, que mostra o tipo de cobertura dada pelo Clube. Sempre que possível, havia mediadores "de serviço", nas horas de "maior risco" (primeiros e últimos tempos e hora do almoço). As faltas eram da responsabilidade dos próprios mediadores, que as justificavam numa folha própria colocada no dossier (Anexo10b).

A sala de mediação estava equipada com um quadro, onde se registavam as mensagens de interesse comum; uma mesa redonda, quatro cadeiras e um armário, com chave, onde ficava guardado o dossier de medição, a fim de salvaguardar a confidencialidade. Nas paredes, os mediadores e mediadoras colocaram cartazes alusivos. Este espaço que, inicialmente, era adequado, foi sendo progressivamente reduzido e, por fim, teve de ser partilhado com outros elementos do agrupamento, nomeadamente, as crianças dos jardins de infância, que mexiam em tudo e danificavam os materiais.

As sessões de mediação desenrolavam-se, em geral, de acordo com as etapas descritas pela Association de Médiation de Lyon (1994), nomeadamente:

- 1ª Etapa – Encontro separado dos mediadores com o "queixoso".
- 2ª Etapa – Encontro separado dos mediadores com o "posto em causa".
- 3ª Etapa – Reunião conjunta dos mediadores com ambas as partes.
- 4ª Etapa – O acordo de mediação.

O mediador Alexandre, de 11 anos, com 8 meses de experiência, explicou, na entrevista como funcionava o processo:

> Eu e o meu colega de grupo, o Diogo, estamos aqui na sala de mediação, uma vez por semana, para atender os colegas que tiveram conflitos, ou que foram vítimas de violência... Eles vêm, fazem a queixa e nós preenchemos uma ficha, com todas as informações sobre o caso e perguntamos se ele está disposto a reunir com o posto em causa, para conversarem e tentarem fazer as pazes. Se ele quiser, um de nós vai chamar o posto em causa e falamos com ele, em particular... Depois chamamos outra vez o queixoso... eles conversam e nós ajudamos, se for preciso... e eles fazem as pazes, assinam um acordo, dão um aperto de mão e vão-se embora...

Este testemunho foi confirmado pelas declarações da mediadora Cristiana, 11 anos, 17 meses de experiência que nos disse o seguinte:

> O meu horário da mediação é às segundas-feiras, entre as 9:05 h e as 9:50h. Recebemos os colegas que vêm apresentar queixa, quando têm uma briga. A Nádia e a Tatiana também são do meu grupo... Quando vem o queixoso, nós perguntamos o que aconteceu a preenchemos a ficha de mediação... Depois perguntamos se ele quer falar com o posto em causa, para tentarem resolver o problema a bem... Se ele aceitar, vamos chamar o posto em causa e fazemos as mesma perguntas, que fizemos ao queixoso e continuamos a preencher a ficha. Depois chamamos os dois e dizemos para eles falarem e arranjarem uma solução para o problema... Se eles não forem capazes, nós ajudamos... mas, às vezes, há meninos que vêm logo os dois juntos e só é preciso fazer uma reunião, porque eles fazem logo as pazes... Depois assinam um acordo, em que se comprometem fazer o que ficou combinado, dão um aperto de mão... e, pronto, ficam amigos outra vez.

No caso de não haver acordo, os mediadores e as partes podiam combinar uma nova reunião. Se mesmo assim, o conflito não ficasse resolvido, ou se o "posto em causa" recusasse a mediação, o caso era comunicado ao respectivo director de turma.

Com o tempo, alguns alunos em conflito criaram o hábito de irem juntos à mediação, o que simplificava bastante o processo.

O Anexo 8 contém a grelha de uma reunião adaptada a partir de um documento fornecido pela AMELY (1999) e que se destinava aos mediadores e mediadoras menos experientes.

No decorrer das reuniões, os mediadores/mediadoras preenchiam uma ficha confidencial (Anexo 9), que ficava arquivada no dossier da medição, em local próprio: na secção "Resolvidos", as fichas correspondentes aos casos em que a mediação tinha sido bem sucedida; na secção "Pendentes", quando as partes ainda não tinham chegado a acordo e necessitavam de novas reuniões; na secção "Arquivados" eram colocadas as fichas correspondentes aos casos em que não era possível resolver o conflito, por recusa de uma das partes, ou de ambas, em chegar a acordo, ou quando uma das partes recusara a mediação. A recusa da mediação só se verificou, sistematicamente, em 2002/2003 e 2003/2004, sempre com o mesmo aluno, um rapaz de doze anos, com necessidades educativas especiais, muito agressivo, que vivia com uma família de acolhimento. Noutros casos, ainda, os alunos/alunas tomavam a iniciativa de fazer as pazes sozinhos, depois de irem às reuniões separadas, com os mediadores.

Considerando o período compreendido entre os anos lectivos de 2000/2001 e 2006/2007 (em 2007/2008, embora houvesse cinco candidatos a mediadores, que rece-

beram formação, a mediação não chegou a funcionar, pelas razões atrás indicadas) receberam formação como mediadores /mediadoras 244 alunos e alunas, dos quais apenas 74 eram rapazes. O número relativamente reduzido de mediadores em relação às mediadoras está suficientemente documentado na literatura da especialidade (Charlton & David, 1997 *in* Cowie,1998; Cowie, 1998; Bonafé-Schmitt, 2000; Naylor & Cowie, 1998, *in* Cowie,1998). Alguns dos mediadores, entrevistados em 2003 referiram as dificuldades que sentiam os rapazes mediadores.

> Quando estamos na mediação, há rapazes que vêm bater à porta só para gozar... e chamam-nos nomes... "meninas"... "maricas"... e coisas assim... mas nós registamos a ocorrência numa ficha e depois a nossa coordenadora faz a participação à Directora de Turma deles...
>
> **Miguel, mediador, 11 anos, 17 meses de experiência.**
>
> Às vezes, quando eles estão a brigar, no recreio, eu e os outros mediadores chegamos ao pé deles e dizemos para eles pararem com a briga e irem à mediação... e eles, às vezes, insultam-nos e batem-nos...
>
> **Bruno, mediador, 10 anos, 8 meses de experiência.**
>
> Quase todos os dias... quando estamos na sala de mediação, há rapazes que vão bater à porta a fingir que têm um conflito e depois põe-se a gozar com os mediadores, porque a mediação é para as meninas.
>
> **Carina, mediadora, 11 anos, 17 meses de experiência.**
>
> Quando estamos na sala de mediação, há rapazes que vão lá insultar os mediadores... e ameaçam que nos dão porrada se nós fizermos queixa à professora X, ou à DT.
>
> **Laura, mediadora, 10 anos, 8 meses de experiência.**

A principal dificuldade que os mediadores (sobretudo os rapazes) enfrentaram foram as agressões (geralmente verbais; mas também físicas) que lhes são dirigidas por outros rapazes, que consideram a mediação "uma coisa de meninas".

Para controlar este problema, os mediadores e as mediadoras dispunham de uma Ficha de Participação de Ocorrências (Anexo 10), onde poderiam denunciar os agressores, junto dos respectivos directores de turma. Além disso, a ocorrência ficava registada no Livro de Ponto, na coluna observações (Anexo 10 a).

Encontra-se, igualmente, em anexo, um Quadro-síntese e várias grelhas (Anexo 11) com outros dados relativos aos anos de funcionamento do Clube de Mediação Escolar, na Escola da Bela Vista.

Assim:

- **Número de horas de atendimento**: variou entre as vinte horas semanais (2001/2002) e as oito horas (2006/2007). A redução do número de horas, que já se fizera sentir em 2005/2006 (dez horas) não foi devida a uma redução significativa do núme-

ro de mediadores, mas aos horários das turmas, que passaram a comportar poucos tempos livres para actividades de enriquecimento curricular.

- **Número de ocorrências participadas**: variou entre as vinte sete (2000/2001) e as cento e vinte e uma (2001/2002). No conjunto, foram participadas quatrocentas e cinquenta e duas ocorrências, ao longo dos sete anos considerados, embora se tenha verificado uma redução significativa, a partir de 2003/2004.

- **Número de "queixosos"**: No conjunto, dirigiram-se à mediação como "queixosos" quatrocentos e oitenta e seis alunos e alunas, não se verificando diferenças significativas de género.

- **Número de "postos e causa"**: No conjunto, foram apresentadas queixas contra quinhentos e oitenta e dois alunos e alunas, dos quais quatrocentos e noventa e oito eram rapazes.

- **Número de alunos envolvidos em conflitos**: No conjunto, estiveram envolvidos em conflitos mil cento e cinquenta e nove alunos e alunas, tendo atingido o mínimo em 2000/2001 (69 envolvidos) e o máximo em 2001/2002 (335 envolvidos).

- **Tipos de agressão**: As principais agressões foram, por ordem de frequência, os insultos, as agressões físicas e as intrigas, em todos os anos, com excepção de 2002/2003 e 2003/2004, em que se registaram, por ordem de frequência: agressões físicas, insultos e furtos, o que confirma os dados obtidos através das entrevistas, respostas ao questionário e observação, coincidindo, igualmente, com os resultados a que chegaram os diferentes investigadores nacionais e internacionais, anteriormente referidos.

- **Locais de conflito**: Em primeiro lugar, surgia sempre o recreio; quanto aos outros locais, embora variando a ordem de frequência, eram o bufete, refeitório, corredores e sala de aulas. Também neste aspecto os resultados coincidem com os dados obtidos através das entrevistas, das respostas ao questionário, da observação e das informações obtidas através da revisão da literatura.

- **Quem enviava os alunos à mediação**: Na grande maioria dos casos, os alunos e as alunas iam à mediação, por iniciativa própria, menos frequentemente, eram aconselhados pelos mediadores, ou por outros colegas, que já tinham ido à mediação e estavam satisfeitos. Muito raramente, eram enviados pelos professores, ou pelos funcionários.

- **Resultados da mediação**: a percentagem de casos resolvidos variou entre os 62,9%, em 2000/2001 e os 95,7% em 2005/2006, tendo-se verificado, com ligeiras osci-

lações, uma tendência para a subida, ao longo dos anos. Estas percentagens são semelhantes às atingidas em França: 74%, segundo Bonafé-Schmitt (2000:191) e no Reino Unido: 90%, de acordo com **Teachernet** (www.teachernet.gov.uk).

11.5.4. Avaliação do Projecto

O Projecto foi avaliado, no final de cada ano lectivo, através de dois questionários aos alunos; o primeiro, destinado a todos os alunos da escola do 2º Ciclo; o segundo, dirigido apenas aos mediadores e às mediadoras. Como os resultados foram idênticos, ao longo do período em que a mediação entre pares funcionou na escola da Bela Vista, faremos referência apenas aos resultados em 2000/2001.

1º Questionário:

Com o objectivo geral de fazer o ponto da situação, relativamente ao processo de Mediação Escolar, nesta escola, foi passado, a todos os alunos (5º e 6º anos), entre os dias 16 e 20 de Fevereiro de 2001, um pequeno inquérito por questionário, anónimo, sendo referidos, apenas, como elementos de identificação, o sexo e a idade dos alunos.

O referido questionário constituído por vinte e três questões abertas e de escolha múltipla, tinha os seguintes objectivos específicos:

1º - Saber se (e até que ponto) os alunos da EB2 estavam informados acerca do processo de Mediação Escolar e das suas funções.

2º - Identificar as fontes de informação, sobre a Mediação Escolar, a que os alunos eram mais sensíveis.

3º - Conhecer o número de utentes (actuais e potenciais) dos serviços de Mediação Escolar.

4º - Conhecer a opinião dos alunos sobre o processo de Mediação Escolar e sobre o desempenho dos actuais mediadores.

5º - Identificar aspectos a melhorar / alterar, em relação à Mediação Escolar.

6º - Identificar eventuais candidatos a mediadores/ mediadoras.

Dada a elevadas percentagem de alunos que responderam ao questionário (94,7%), tanto no 5º ano (94.,5%) como no 6º ano (94,9%), percentagens essas que eram muito semelhantes quer no sexo masculino (95,7%), quer no sexo feminino (93.,7%) os resultados obtidos puderam ser considerados significativos, em relação aos objectivos acima enunciados.

Numa breve síntese, os resultados foram os seguintes:

- A grande maioria dos alunos (96,1%) conhecia a existência da Mediação Escolar, sendo insignificante a percentagem dos que declararam não ter conhecimento da mesma (3,9 %).

- A maioria dos alunos (89,4 %) conhecia os objectivos da Mediação Escolar.

- A maioria dos alunos (89,6 %) sabia da existência da Sala de Mediação Escolar, sendo insignificante a percentagem dos que declararam não ter conhecimento da mesma (3,9%).

- Entre Outubro de 2000 e Fevereiro de 2001, tinham ido à Mediação quarenta e quatro alunos, quase todos por iniciativa própria, e os restantes, aconselhados pelos colegas ou pelos mediadores.

- A maioria dos alunos que não tinha ido à Mediação, ainda não tinha tido nenhum conflito (68,3 %), mas 65,5 % tencionava ir, ou voltar, quando necessário.

- A grande maioria dos alunos (90,2%) achava que a Mediação Escolar devia continuar a existir, sendo pequena a percentagem dos que pensavam que não (9,8 %).

- A grande maioria dos alunos (74,5%) achava que a Mediação podia contribuir para melhorar o ambiente das escolas, opinião que é partilhada por Naylor & Cowie, 1998 (*in* Cowie, 1998).

2º Questionário:

O segundo questionário, proveniente da Universidade Aberta, destinava-se apenas aos mediadores e mediadoras, com o objectivo de avaliar as suas percepções face a esta nova experiência.

Em síntese: a maioria declarou que quisera ser mediador ou mediadora, porque gostava de ajudar os colegas a resolverem os seus conflitos, para não haver brigas (81,3%); os restantes achavam que devia ser interessante e divertido (12,5%), ou queriam experimentar uma actividade nova (6,2%).

A maioria declarou que a sua experiência como mediador / mediadora fora “muito boa” (12,5%), ”boa” (31,3%), “positiva” (6,2%), “valeu a pena” (6,2%), “quase sempre agradável” (6,2%).

Em alguns casos (25%), os mediadores achavam que a sua experiência era um pouco limitada, visto que, devido ao horário que lhes fora atribuído, tinham sido pouco solicitados.

Alguns mediadores / mediadoras (12,5%) acharam que a experiência difícil, pois algumas pessoas tinham dificuldade em "reconhecer os seus erros" e provocavam distúrbios dentro da sala de mediação.

A experiência como mediador / mediadora fora "importante", ou "muito importante", para 75 % dos inquiridos; os restantes 25 % responderam que fora "mais ou menos importante", pois tinham sido pouco solicitados, devido ao horário.

Nos anos seguintes, manteve-se o mesmo tipo de actividades de informação/ informação e de avaliação, sempre com grande adesão por parte dos alunos e das alunas. O mesmo não aconteceu, porém com os adultos (professores, funcionários e encarregados de educação), muitos dos quais "não levavam a mediação a sério", como informaram alguns mediadores, na entrevista.

> Os professores nunca mandam os alunos à mediação... quase nunca... é raro... Alguns às vezes mandam... mas é raro... Acho que não ligam... não levam a mediação a sério e as funcionárias também não. Quando eles fazem alguma asneira, as funcionárias dizem à directora de turma, ou levam-nos ao Conselho Executivo e lá a senhora é que os manda para a mediação.
>
> **Patrícia, mediadora, 11 anos, 17 meses de experiência.**
>
> Eles vão à mediação... muitos vão à mediação, mas é por eles... porque querem. Os professores nunca os mandam... Escrevem recados na caderneta para os pais e queixam-se à directora de turma, mas não os mandam à mediação.. Acho que elas não sabem que a mediação existe... se não, mandavam... Acho que todos deviam ir à mediação.. é uma coisa muito boa.
>
> **Xavier, mediador, 10 anos, 8 meses de experiência.**

Como fizeram notar vários autores (Charlton & David, 1997 *in* Cowie,1998; Cowie,1998; Naylor & Cowie,1998 *in* Cowie, 1998; Bonafé-Schmitt**,** 2000), apesar das suas vantagens, a mediação entre pares é um processo difícil de implantar e ainda mais de manter, devido a falhas a nível dos recursos humanos e materiais.

A Escola da Bela Vista não foi excepção. Para além da falta de tempo, de espaços e de recursos adequados, que se foi agravando progressivamente, verificou-se, passado um certo entusiasmo, no primeiro ano, uma fraca de adesão da comunidade educativa, que parecia "não levar a sério" os mediadores. Foi igualmente muito negativa a resistência dos rapazes a esta forma de resolver os conflitos, resistência que se manifestava por agressões verbais e físicas aos mediadores. Embora o Conselho Executivo se mostrasse receptivo ao projecto, na realidade, não criou (ou não conseguiu criar) as condições indispensáveis à sua continuidade.

A lista com os nomes de todos os mediadores e mediadoras da Escola da Bela Vista, até 2007/2008, encontra-se em anexo, com a designação de Anexo 12. Os nomes dos alunos são os verdadeiros, uma vez que os respectivos encarregados de educação autorizaram a sua divulgação, em trabalhos, ou actividades, de carácter científico. Apresentamos, desta forma, os nossos agradecimentos aos 244 alunos e alunas, que, apesar das dificuldades, souberam cumprir, o melhor possível, as funções para que se haviam proposto.

Veremos, em seguida, qual o contributo do Clube de Mediação para a gestão dos conflitos entre alunos e prevenção da violência na Escola da Bela Vista, do ponto de vista dos *sujeitos* do presente estudo de casos.

11.5.5. A Indisciplina e a Violência na Escola da Bela Vista: sentido de evolução

Questionados sobre a eficácia das medidas tomadas pela Escola, face à indisciplina e à violência, nomeadamente, o contributo da mediação escolar, o presidente do Conselho Executivo reafirmou a sua convicção de que se trata de uma técnica adequada à resolução dos conflitos na escola, como se pode verificar neste excerto da entrevista concedida em Março de 2003:

> "Os conflitos são inevitáveis... e até são saudáveis, em certas ocasiões. Há que saber controlar as situações... quer por parte dos próprios alunos, quer por parte dos agentes educativos... professores, ou funcionários... e os pais, neste caso. Mas faz parte das atribuições da escola fazer o controle dessas situações... e é isso que pretendemos... Ora, os mediadores conseguem ajudar a resolver a maior parte dos conflitos, a contento de ambas as partes. Eu penso que é uma actividade bastante útil à comunidade educativa..."

Por seu lado, também a vice-presidente revelou considerar a mediação entre pares, uma técnica eficaz em relação à maior parte dos casos.

> Clube de Mediação Escolar é uma alternativa para eles resolverem os problemas, entre eles, tentando que, desde uma tenra idade, os miúdos compreendam que através do diálogo, do debate, da conversa, muitas vezes podem resolver os assuntos, sem chegarem à sessões de pancadaria, de pedras, etc. (...)
> Eu penso que tem resultado, na medida em que as queixas não chegam, neste momento aos directores de turma e ao Conselho Executivo... se não chegam aos directores de turma, também não chegam, portanto, ao Executivo... nem são mencionados em actas... Eu penso que os problemas são resolvidos, porque essas coisas continuam a acontecer... o lápis que caiu, a borracha que o outro levou... o dinheiro que tirou... portanto, aquelas coisinhas ... comezinhas... mas que, para este nível etário, ainda são problemas... e que muitas vezes criavam conflitos e, às vezes, diálogos, dentro da sala de aula, em plena aula, que eram... constrangimentos para os professores, que estavam a leccionar...

Na mesma data, a vice-presidente salientou (à semelhança do presidente do Conselho Executivo da Escola do Rio Grande) a necessidade de haver uma articulação de esforços e um diálogo frequente, entre todos os elementos da comunidade educativa:

> Eu acho que a indisciplina e a violência, na escola, têm que ser combatidas, através de uma articulação muito grande e um diálogo frequente entre todos os agentes educativos que se encontram na escola, porque não são só os professores que sofrem... também são os funcionários... e, às vezes, os funcionários conhecem muito melhor as situações que os próprios directores de turma ... Às vezes, as reacções, neste nível etário, também são reacções perante um problema, que é colocado naquela altura e se as coisas tivessem sido colocadas de uma outra forma, as coisas, às vezes, nem tinham acontecido... casos de indisciplina, na sala de aula.

Procurámos, então, conhecer as percepções dos diferentes *actores* (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) acerca do sentido de evolução dos índices de indisciplina e de violência, na Escola do Rio Grande.

Os dados, obtidos a partir das respostas dos professores e auxiliares da acção educativa às questões do Bloco V do Guião de Entrevistas, permitem comparar a situação, ao longo do ano lectivo de 2002/2003, com a de anos anteriores. Quanto aos alunos, uma pequena entrevista, em Junho de 2003, deu-nos conta do sentido de evolução do problema, desde o início do ano lectivo. Os resultados encontram-se sintetizados, no Quadro 140.

Quadro 140
Sentido de evolução da Indisciplina e da Violência, na Escola

Aspectos / frequência	Indisciplina	%	Violência	%
Alunos	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 20,0 30,0	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	60,0 0.0 40,0
Alunas	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 30.0 20,0	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 0,0 50,0
Professores	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 20,0 30,0	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 0,0 50,0
Auxiliares da Acção Educativa	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	60,0 20,0 20,0	. É mais ou menos a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 0,0 50,0

A análise do Quadro 140 permite-nos concluir que, do ponto de vista dos *sujeitos* a indisciplina não parecia ter diminuído de forma significativa, na Escola da Bela Vista, ao longo do ano lectivo de 2002/2003 e alguns dos entrevistados achavam que tinha mesmo aumentado.

Quanto à violência, as opiniões dividiam-se, entre os que achavam que tinha diminuído e os que achavam que era "mais ou menos a mesma". No entanto, nenhum dos

entrevistados considerou que tivesse aumentado e, na generalidade, atribuem esse facto à prática da mediação. Alguns extractos das entrevistas ajudam a esclarecer este ponto.

> "Acho que a violência está a diminuir... Eles começam a ganhar o hábito de irem à mediação e vão aprendendo a resolver os conflitos, lá entre eles, sem recorrerem sempre a cenas de pancadaria, em público."
>
> **Trindade**, 60 anos, AAE, efectiva, 30 anos de serviço
>
> "No primeiro período, houve muitos conflitos... Agora, no fim do ano, já há menos... Acho que muitos meninos já conseguem resolver os conflitos a bem... sem ajuda.
>
> **João Paulo**, 12 anos, mediador
>
> " Acho que não aumentou... É mais ou menos o mesmo. Nós vamos à mediação e lá resolvemos os problemas... Mas ainda há rapazes que não querem ir à mediação... porque têm vergonha. Os outros rapazes chamam-lhes "meninas", se eles forem..."
>
> **Tiago**, 11 anos, delegado do 5º C.
>
> "Acho que está a diminuir, por causa da mediação. Eu acho muito bem a mediação, porque alguém com competência deve ajudar os alunos a resolverem os seus conflitos pelo diálogo e os miúdos da mesma idade têm mais facilidade de entenderem os problemas dos outros. Só é pena que muitas pessoas não levem a mediação a sério... Pensam que os miúdos não são capazes de resolver os problemas sozinhos... mas são."
>
> **Clara**, 28 anos, professora, Quadro de Zona, 4 anos de serviço.

11.6. A Escola da Bela Vista: Síntese Conclusiva

Como foi referido, no Capítulo I, "Metodologia dos Estudos de Caso" durante um Círculo de Estudos, que dinamizámos, no ano lectivo de 2001/2002, com o objectivo de avaliar uma técnica RAC, aplicada na Escola da Bela Vista - a Mediação entre Pares - foram colocadas três questões, muito gerais, como ponto de partida do trabalho a realizar, nomeadamente:

- Quais as percepções dos diferentes "actores" (alunos, professores e funcionários) acerca do "clima" da escola?

- Como actuam, habitualmente, os diferentes "actores" em situações de conflito, indisciplina, ou violência, caso existam?

- Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência consideram mais adequados?

A fim de encontrar algumas respostas para estas questões, demos início a um estudo exploratório, em três fases, que decorreu entre Novembro de 2001 e Julho de 2002 e em que participaram alunos de todas as turmas do quinto e do sexto anos e uma amostra representativa das auxiliares da acção educativa.

Fazendo a triangulação dos dados, assim obtidos, e apesar de nem sempre existir homogeneidade nas opiniões dos "sujeitos", foi possível chegar a algumas conclusões,

em relação à primeira questão: Quais as percepções dos diferentes "actores" acerca do "clima" da escola? Assim:

- Constatámos a ocorrência de algumas situações de violência, na escola.

- Os actos violentos traduziam-se, essencialmente, em insultos, agressões físicas, roubos e vandalismo.

- Surgiam, por vezes, casos de indisciplina nas aulas, conflitos entre os alunos e uma falta de respeito generalizada, nas relações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-funcionária.

- Segundo as auxiliares da acção educativa, essas ocorrências eram fruto da "má educação" das crianças e os responsáveis seriam as famílias e um órgão de gestão demasiado permissivo.

- Apesar de reconhecerem a existência de conflitos, indisciplina e alguma violência, os alunos, em geral, consideravam o ambiente bom e a maioria gostava de estar na escola, "sempre" ou "quase sempre", porque podiam " aprender coisas novas" e " estar/ brincar com os colegas e amigos".

- A ausência de liberdade, os conflitos/violência e a reduzida oferta de actividades eram os factores apontados pelos alunos que não gostavam de estar na escola.

Em relação à segunda pergunta: "Como actuam, habitualmente, os diferentes "actores" em situações de conflito, indisciplina, ou violência?", as respostas deram-nos a conhecer, directamente, a actuação dos alunos e, indirectamente, através dos alunos, a actuação dos professores e funcionários.

Deste modo, constatámos:

- A existência de disparidades na actuação dos diferentes "actores", face aos conflitos e à ocorrência de situações de indisciplina e violência, nas aulas e nos espaços exteriores: alguns alunos tentavam resolver os problemas, a bem, através do diálogo; outros respondiam com violência às agressões, outros ainda apelavam para a intervenção de terceiros: o director de turma, os amigos, o encarregado de educação, os funcionários, o Conselho Executivo e os mediadores; por fim, um grupo mais reduzido de alunos, optava por "fugir" ao problema, afastando-se "sem fazer nada".

- Em relação aos professores e ao pessoal não docente, o testemunho dos alunos sugeria a inexistência de uniformidade de critérios de actuação. A maior parte dos inquiridos afirmou que "uns eram exigentes e outros não".

- Nas situações de indisciplina, dentro da sala de aulas, os professores actuavam de forma muito diversa, sendo, no entanto, o procedimento mais frequente, "conversar com os alunos, a bem, tentando chamá-los à razão".

- Verificou-se um número elevado de referências a professores que pareciam "demitir-se" das suas funções de educadores, transferindo os problemas para o director de turma, ou para os encarregados de educação, ou, simplesmente, "não fazendo nada".

- O procedimento tradicional de "pôr o aluno indisciplinado na rua" não parecia ser prática corrente, nesta escola.

- Não houve referências a agressões verbais ou físicas aos alunos por parte dos professores, ou funcionários.

Finalmente, a terceira questão, procurava saber qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência que os "sujeitos" consideravam mais adequados. As conclusões foram as seguintes:

- As auxiliares da acção educativa apontaram, essencialmente, duas medidas, nomeadamente: a responsabilização da família, que deveria ter um papel mais activo na educação das crianças e uma maior exigência do Conselho Executivo, em termos de disciplina.

- Alguns alunos e alunas apelavam para mais autonomia na resolução dos seus conflitos: a bem, dialogando com a outra parte, sem recorrer à ajuda de terceiros ou com a ajuda dos seus pares mediadores, com ou sem intervenção de um adulto, geralmente, o director de turma.

- A grande maioria dos inquiridos parecia rejeitar a resposta violenta aos conflitos embora muitos a utilizassem.

As conclusões do estudo exploratório conduziram, entretanto, ao levantamento de novas questões, nomeadamente:

1º - Os professores costumam elaborar, com a participação dos alunos, um regulamento da sala de aula, contrato pedagógico, etc.? Em caso afirmativo, existe uma uniformidade de regras gerais estabelecidas para as aulas de todas as disciplinas (embora respeitando as especificidades de cada uma)? Os regulamentos da sala de aula, caso existam, são cumpridos?

2º - Por que razão os alunos têm opiniões divergentes sobre o grau de exigência dos professores e funcionários da escola ? Por que razão parece não existir uniformidade de actuação destes, em caso de conflito, indisciplina, ou agressões, entre os alunos?

3º - Por que razão o recreio é apontado pela quase totalidade dos alunos como o espaço de maior violência, na escola?

4º - Se os alunos se declararam a favor da resolução pacífica dos conflitos, por que razão subsiste alguma violência na escola?

5º - Que medidas têm sido tomadas, para prevenir a indisciplina e a violência, na escola? Quais os seus resultados?

No sentido de encontrar respostas para estas questões e, eventualmente, formular outras - objecto de futuras abordagens - iniciámos um trabalho de investigação com estudos de caso paralelos, em duas escolas do 2º ciclo do ensino básico: a Escola da Bela Vista e a Escola do Rio Grande. Na primeira escola, era utilizada uma técnica RAC – a Mediação entre Pares – com a finalidade de ajudar a resolver os conflitos entre os alunos; na segunda, a referida técnica não era utilizada. A escolha da segunda escola (próxima e integrada num contexto geográfico, socioeconómico e cultural semelhante), baseou-se na necessidade de reduzir, ao mínimo, a influência da outras variáveis, a fim de podermos avaliar, com alguma segurança, a eficácia da Mediação entre Pares, na gestão adequada dos conflitos e consequente redução da indisciplina e dos comportamentos violentos.

Na Escola da Bela Vista, à semelhança do que foi feito em relação à Escola do Rio Grande, começámos por caracterizar o contexto em que se encontrava integrada e os recursos físicos, materiais e humanos de que dispunha, à data, para pôr em prática os princípios da sua política educativa, expressos no Projecto Educativo e no Regulamento Interno.

No que se refere aos recursos materiais, a Escola da Bela Vista encontrava-se bem equipada, com biblioteca, centro de recursos, sala de convívio, sala de audiovisuais, sala de informática, laboratório de Ciências da Natureza, pavilhão gimnodesportivo, campo de jogos, refeitório, bufete e gabinete psicologia, onde a psicóloga escolar atende os alunos, uma vez por semana. Quanto aos espaços interiores e exteriores – cuidados e de aspecto agradável - conseguiam dar resposta às expectativas da maior parte dos alunos e das alunas, que os frequentavam, embora o crescimento do número de alunos matricu-

lados e a redução de efectivos, no que respeita ao pessoal não docente, estivesse a criar alguns problemas, principalmente nas áreas do atendimento ao público, conservação e limpeza dos espaços interiores e exteriores e vigilância dos alunos nos recreios.

No ano lectivo de 2002/2003, estavam matriculados, no 2º ciclo diurno, trezentos e noventa e um alunos e alunas (52% eram do género masculino e 48% do género feminino) distribuídos por dezasseis turmas (oito do 5º ano e oito do 6º ano) e à data, não se verificavam problemas de sobrelotação, pois a capacidade deste estabelecimento de ensino, em termos de espaço disponível, era adequada às necessidades dos seus utentes.

A fim de identificarmos situações potencialmente geradoras de indisciplina, conflitos e/ou violência, procurámos analisar a constituição de cada uma das dezasseis turmas, tendo em conta a presença, ou não, de disparidades em relação a cinco factores, nomeadamente: género, idade, local de residência, constituição do agregado familiar e estatuto socioeconómico dos alunos, tendo em conta três aspectos: as habilitações académicas dos pais/encarregados de educação e das mães / encarregadas de educação, a sua situação perante o trabalho e a percentagem de alunos e alunas a quem haviam sido atribuídos auxílios económicos directos (Escalão A, ou B) pelo ASE.

O número de alunos e alunas por turma variava entre os vinte e os vinte e oito, sendo as crianças com NEE integradas em turmas reduzidas, respeitado, tanto quanto possível, o seu percurso escolar. Quanto à distribuição dos alunos, por género e por turma, identificámos algumas situações de desequilíbrio, que se traduziam num desfasamento entre o número de rapazes e o número de raparigas, chegando a diferença a atingir seis, sete, nove e até dez elementos a mais, de um dos géneros, geralmente, o masculino.

No início do ano lectivo, as idades variavam entre os nove e os doze anos, no 5º ano e os dez e os catorze anos, no 6º ano. A análise estatística das idades dos alunos indicou, no entanto, valores correspondentes ao ano de escolaridade em que se encontravam (dez anos, para o 5º e onze anos, para o 6º ano), verificando-se um certo equilíbrio na generalidade das turmas, sobretudo do 6º ano.

Em seguida e uma vez que a área de influência do Agrupamento se estendia a cinquenta e quatro localidades, pertencentes às freguesias da Benedita, Turquel, Vimeiro e Alvorninha, realizámos um levantamento dos locais de origem dos alunos e das alunas, agrupando-os em cinco categorias, de acordo com a distância, em quilómetros, das respectivas residências à escola. O nosso objectivo era verificar se, e até que ponto, o facto

de se juntarem, na mesma turma, crianças vindas de escolas diferentes, com regras de comportamento e hábitos de trabalho distintos, influenciava a sua percepção da nova escola, a aceitação de novas regras e, consequentemente, as suas relações com colegas, professores e funcionários.

O número de localidades/residência dos alunos e das alunas, nas diferentes turmas do 2º ciclo, variava entre três e dezasseis, sendo apreciável a percentagem de crianças isoladas, na turma, sem outros colegas da mesma localidade. Encontravam-se nessa situação 13,4% dos alunos e das alunas do 5º ano e 23,8%, do 6º ano. A presença de grupos de dois, três, ou mais elementos, provenientes da mesma localidade por turma era, em geral, pouco significativa, com excepção das turmas constituídas essencialmente por crianças residentes na vila.

Dada a existência de alguns desequilíbrios de género e de idades, entre alunos e as alunas integrados em algumas turmas, residindo, na maior parte dos casos, em localidades diferentes, optámos por considerar os três factores: género, idade e local de residência, como potenciais geradores de comportamentos indisciplinados, conflituosos, ou violentos.

O quarto factor considerado foram as características do agregado familiar, dada a influência que exerce no equilíbrio socioafectivo das crianças e no seu comportamento, na escola e na sociedade.

Neste aspecto, não foram identificadas, à partida, muitas situações de risco, uma vez que, em 86,9% dos casos, o agregado familiar dos alunos e das alunas era constituído pela designada "família nuclear": aluno/aluna, pai e mãe; aluno/aluna, pai, mãe e um (ou mais) irmãos/irmãs, podendo ser considerado, em geral, de dimensões reduzidas, uma vez que 73,1% dos casais tinham apenas um, ou dois, filhos. Apesar da percentagem de alunos e alunas provenientes de famílias desagregadas, ou que não responderam a esta questão, ser reduzida (8,7%) optámos por considerar este factor, tendo em conta a sua importância.

Quanto ao último factor – o estatuto socioeconómico dos alunos – existia, aparentemente, uma certa homogeneidade, na maioria das turmas do 2º ciclo.

Assim, quanto às habilitações académicas dos pais/encarregados de educação e das mães/encarregadas de educação, a maioria apenas completara o 1º ou o 2º ciclo do ensi-

no básico (46,4% e 19,3%, respectivamente), sendo relativamente baixa a percentagem dos que frequentaram, com sucesso, a escolaridade superior ao 3º ciclo (14,5%).

Em relação à situação dos pais/encarregados de educação e das mães/encarregadas de educação perante o trabalho, o desemprego era praticamente inexistente, com uma percentagem de 1,5% para os pais/encarregados de educação e de 2,1% para as mães/encarregadas de educação.

Os pais/encarregados de educação ocupavam-se, essencialmente, em actividades ligadas à construção civil/obras públicas (32,2%), à indústria transformadora (15,3%), ou eram empresários (8,1%), sendo baixa a percentagem dos indivíduos a trabalhar no Sector Primário (agricultura e agro-pecuária), com 6,4%.

As mães/encarregadas de educação ocupavam-se, essencialmente, em actividades do Sector Secundário (23,0%), ou eram domésticas (16,1%), ou empregadas do comércio (8,3%), sendo, igualmente reduzida a percentagem das que trabalhavam no Sector Primário, com 2,6%.

A atribuição de auxílios económicos directos a 29,7% dos alunos e das alunas poderia significar a existência de algumas carências económicas, no agregado familiar de uma percentagem significativa das crianças matriculadas na a EB 2 da Bela Vista.

O quinto factor será considerado, apenas em situações pontuais, quando e se, reconhecidamente, estiver na origem de comportamentos indisciplinados, conflituosos, ou violentos, por parte dos alunos.

Relativamente aos adultos (professores e funcionários), considerámos três factores que, à partida, nos pareceram fundamentais, por conferirem maior experiência e conhecimento da comunidade educativa, nomeadamente: a categoria profissional, a idade e o tempo de serviço, na Escola.

O Corpo Docente em exercício, no ano lectivo de 2002/2003, era constituído por cinquenta e oito professores (29,3% do género masculino e 70,7% do género feminino) pertencendo, na sua maior parte, ao Quadro Definitivo da Escola. Quanto aos docentes do Quadro de Zona Pedagógica e/ou contratados, verificámos que permaneciam, regra geral, vários anos na Escola, o que nos permitiu concluir que o Corpo Docente se apresentava bastante estável.

Quanto às idades (média = 41,2; mediana = 41; moda = 45 anos) e aos anos de serviço prestado, até 31 de Agosto de 2002 (média = 14,2 ; Mediana 14; Moda 14 e 16),

podemos, concluir que, na generalidade, o Corpo Docente possuía uma experiência profissional considerável.

O Pessoal Não Docente, constituído por vinte e nove funcionários (13,8% do género masculino e 86,2% do género feminino), embora um pouco mais velho que os docentes, (média das idades = 47,5; mediana = 48 e a moda = 38 e 54), registava menor experiência profissional, se considerarmos o tempo de serviço, em anos, até 31 de Agosto de 2002 (média = 13,6; mediana = 10 e moda = 10).

Com os recursos físicos e humanos que acabámos de descrever, o Agrupamento Vertical de que a Escola Básica 2 da Bela Vista é sede, apoiado no quadro normativo definido pelo Regulamento Interno, concebeu o seu Projecto Educativo para o período compreendido entre os anos 2000 e 2003, cujo tema organizador era: "Novo Século... Novo Rumo".

Através da análise destes documentos, podemos concluir que a Escola da Bela Vista, na qualidade de sede de um Agrupamento Vertical, se assumiu como pólo de difusão cultural e tecnológica e de dinamização da comunidade educativa.

Na sequência dos trabalhos de caracterização, diagnóstico e identificação de problemas educativos realizados por um grupo de professoras do Agrupamento, foram definidas várias prioridades, nomeadamente: educação para a cidadania e a qualidade de vida, concretizadas através dos Planos Anuais de Actividades das Escolas, de acordo com os objectivos comuns, implicando a articulação e coesão entre as várias escolas do Agrupamento e a mobilização da comunidade educativa, no sentido de resolver problemas a nível de instalações, transportes, carências económicas, ocupação de tempos livres e integração de crianças com NEE.

A preparação dos alunos e das alunas para a cidadania implicava orientá-los no sentido de se tornarem cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de se integrarem na sociedade de forma útil. Nesse sentido, o Regulamento Interno é uma ferramenta essencial para a consecução dos objectivos educativos definidos para o Agrupamento, na medida em que preconiza, para todos, o direito ao respeito, à segurança, à privacidade**,** à participação, à informação, à educação e a aprendizagens bem sucedidas, de modo a que todos usufruam, em condições de igualdade, de um bom ambiente de trabalho e de

condições de educação, capazes de promover o desenvolvimento das suas competências, sentido de autonomia e responsabilidade.

Aos direitos corresponde um conjunto de deveres, nomeadamente: o dever de respeito para com todos os elementos da comunidade escolar, de assiduidade, de pontualidade, de responsabilidade, de participação, de zelo, civismo e solidariedade.

A política do Agrupamento orientava-se, portanto, no sentido da prevenção de situações lesivas da criação de um bom ambiente de trabalho e de convívio, que possibilitasse a todos participar no processo educativo, em condições de segurança, abertura, respeito mútuo, solidariedade, responsabilidade e harmonia.

Em situações de incumprimento das normas de conduta e de convivência, por parte dos discentes, estavam previstos os procedimentos consignados no respectivo Estatuto, salientando-se as "actividades de integração na comunidade educativa", as quais, tendo em conta o perfil dos alunos, procuravam a sua integração na comunidade, através da colaboração em tarefas de valorização dos espaços escolares, reparação dos danos materiais causados, ou em outras actividade curriculares, ou de enriquecimento curricular, cuja definição cabe ao Conselho de Turma.

Nesse sentido, o Agrupamento oferecia, a par dos conteúdos programáticos, uma gama variada de actividades, susceptíveis de despertar o interesse dos alunos e das alunas, dando especial relevo às atitudes, valores e competências, procurando promover a efectiva igualdade de oportunidades, no acesso ao sucesso escolar, minimizando, tanto quanto possível, os factores de conflito decorrentes de situações pessoais, familiares, ou socioeconómicos mais desfavorecidas.

A fim de contribuir para a dinamização da comunidade educativa, o Agrupamento procurava promover a interligação com várias Escolas de diferentes níveis e graus de ensino, assim como com outras entidades e instituições, através da celebração de protocolos, o que possibilitara a realização de actividades, orientadas para a resolução de alguns problemas.

Partindo das características da Escola da Bela Vista, nas suas vertentes físicas e humanas; os princípios e objectivos do Projecto Educativo e do Regulamento Interno; os valores subjacentes à sua tradição pedagógica e a natureza das suas ligações à comunidade, procurámos saber como e até que ponto eles se reflectiam no dia a dia de quantos nela estudavam ou trabalhavam.

Depois de nos informarmos acerca das características gerais da Escola e do Agrupamento e sem perder de vista os objectivos do nosso estudo, procurámos chegar a uma definição / descrição dos conceitos de *conflito*, *indisciplina* e *violência*, do ponto de vista dos *sujeitos*, a fim de estabelecermos uma linguagem comum e mutuamente compreensível.

Para isso, contámos com a colaboração de uma *amostra* representativa constituída por cento e vinte oito alunos de seis turmas (65 rapazes e 63 raparigas), dez professores e professoras dos Conselhos de Turma, dez auxiliares da acção educativa, a técnica do ASE, dez alunos mediadores, o presidente e a vice-presidente do Conselho Executivo.

Procurámos dar "voz" às pessoas que integravam a *amostra* pedindo-lhes que nos contassem as suas percepções e experiências, de modo a completar e clarificar os dados da nossa observação e saber, através do seu testemunho, o que pensavam acerca do *clima* da escola e como enfrentavam eventuais situações de indisciplina, de conflito e de violência.

Quanto ao conceito de *conflito*, as definições dos entrevistados, apontavam para um sentido negativo, entendendo-o como um confronto entre duas, ou mais pessoas, decorrente de incompatibilidade de opiniões, interesses, ou comportamentos e que podia tornar-se violento, quando se verificava: desrespeito pelos direitos dos outros e pelas regras de convivência; intolerância, egotismo e incapacidade para o diálogo.

Para a maioria dos entrevistados a prevalência de conflitos entre os alunos da Escola da Bela Vista era elevada, pois os alunos tinham "muitos conflitos" e esses conflitos ocorriam "frequentemente", em geral, no recreio, campo de jogos, salas de aula, refeitório e bufete. Foram, igualmente apontados vários factores explicativos da ocorrência de conflitos, nomeadamente: a falta de educação, de respeito e de civismo; a intolerância, a indisciplina, as atitudes provocatórias intencionais e a inveja, geralmente provocada por resultados académicos inferiores aos de outros colegas ou pelo desejo de possuir certos bens materiais, como roupas de marca, sapatilhas, ou telemóveis, o que originava, por vezes, roubos, e/ou vandalismo.

De acordo com o testemunho dos entrevistados, foi possível traçar o perfil do aluno dito "conflituoso", que seria sempre do sexo masculino, mais velho ou mais forte do que os seus pares, com baixos índices de tolerância às frustrações; indisciplinado, física e verbalmente agressivo, provocador e competitivo; individualista e egoísta, revelava

incapacidade para resolver os problemas através do diálogo. Alguns, oriundos de classes sociais mais elevadas, eram muito "mimados" e gostavam de humilhar os colegas de um estatuto inferior. Alguns alunos do Leste foram identificados como "conflituosos. Embora se verificasse a presença de alunos de etnia cigana em turmas que não faziam parte da *amostra*, estes nunca foram referidos como sendo conflituosos ou violentos.

Quanto ao conceito de *indisciplina*, todos os entrevistados foram unânimes em caracterizá-la, principalmente, pela sua faceta de desrespeito / incumprimento das regras da aula, da escola e da sociedade, o que, na sua opinião, prejudicava não só o processo de ensino e aprendizagem, como as relações horizontais e verticais, na escola e na sala de aulas, contribuindo para a ocorrência de conflitos e de violência e para o estabelecimento de um mau ambiente de trabalho e de convívio, entre todos os elementos da comunidade educativa.

Ainda segundo a maioria dos entrevistados a prevalência de casos de indisciplina, na Escola da Bela Vista era elevada, pois "muitos alunos" apresentavam comportamentos indisciplinados, tanto nas aulas, como noutros espaços da escola, recusando-se a cumprir as normas do Regulamento Interno e as indicações dadas pelos professores e auxiliares, nesse sentido.

Por fim, os entrevistados definiram/descreveram o seu conceito de *violência*, através da enumeração de vários comportamentos que incluíam, essencialmente, agressões verbais e físicas, embora se registassem também referências a outras situações menos frequentes, como as ameaças/intimidação, extorsão, o furto/roubo e o vandalismo.

O número de alunos considerados violentos, na Escola da Bela Vista, não era muito elevado, mas o facto de agredirem os colegas, frequentemente, "obrigando-os" a reagir com violência, contribuía para a ocorrência de incidentes que, de outra forma, talvez não acontecessem.

Através das entrevistas aos alunos, constatámos a existência provável de vários casos de *bullying*, que passavam despercebidos, tanto aos professores como às auxiliares.

Segundo os entrevistados, na origem dos comportamentos violentos dos alunos estavam, quase sempre, os conflitos que, por intolerância, incapacidade para o diálogo, egoísmo e, sobretudo, falta de respeito, de educação e de civismo, eram frequentemente resolvidos através da agressão verbal e física.

Procurámos, em seguida, traçar o perfil do aluno conflituoso/violento, com base nas declarações dos entrevistados e conseguimos algumas características comuns, nomeadamente: sexo masculino (embora se registassem alguns casos de raparigas "muito violentas"); com idades compreendidas entre os dez e os doze anos; maioritariamente alunos do 5º ano (embora se registassem vários casos graves no 6º ano); tinham um estatuto socio-económico baixo; alguns provinham de famílias desestruturadas (alunos adoptados, que viviam com famílias de acolhimento, ou com tios ou avós) e apresentavam um aproveitamento escolar fraco e elevado absentismo (faltavam às aulas para ficarem no campo de jogos, saíam das aulas, sem autorização, ou eram expulsos da sala de aulas).

Os dez alunos e alunas, incluídos na *amostra*, identificados pelos colegas como sendo "os mais violentos", apresentavam algumas destas características, com excepção do agregado familiar, pois todos viviam com o pai e a mãe, com ou sem irmãos.

Apesar dos conflitos e da violência, a maioria dos alunos e das alunas considerava o clima da Escola "bom" e gostava de estar na escola "sempre", ou "quase sempre", em primeiro lugar, porque podiam estar com os amigos e, depois, devido às boas condições, em termos de espaços e de equipamentos, além das diversas actividades que podiam desenvolver. Quanto aos professores e auxiliares a opinião sobre a escola não seria tão positiva, essencialmente devido à indisciplina e à falta de respeito por parte de dos alunos, que se recusavam a cumprir que regras da escola e da vida em sociedade.

Relativamente à segunda questão**: "**Como actuavam, habitualmente, os diferentes *actores* em situações de conflito, indisciplina, ou violência?", as respostas eram muito variadas. As respostas dos alunos e das alunas foram agrupadas em cinco categorias, nomeadamente:

1. Respostas violenta.
2. Tentativa de resolução pacífica, através do diálogo (não resultava).
3. Pedido de ajuda aos adultos, geralmente, o director de turma.
4. Pedido de ajuda aos mediadores (quase sempre resultava).
5. Fuga / evitamento.

Quanto às reacções dos professores, eram igualmente muito diversificadas, sugerindo a ausência de diálogo e de trabalho cooperativo entre os elementos dos diversos Conselhos de Turma que, aliás, não costumavam discutir os problemas disciplinares dos

alunos, em reuniões do Conselho de Turma. Os problemas eram resolvidos, na aula, tendo em vista o cumprimento do Regulamento Interno da Escola.

A actuação dos docentes, face aos conflitos entre alunos, à indisciplina e à violência era, sobretudo de dois tipos:

- Os que tentavam resolver o problema (através do diálogo com os alunos, ou expulsando-os da aula).

- Os que delegavam a responsabilidade no director de turma ou encarregados de educação, através de recados na caderneta.

Segundo os alunos entrevistados, haveria uma terceira categoria: a dos professores que "não faziam nada", "fingiam que não viam", não tomavam medidas para resolver a situação.

Quanto às auxiliares da acção educativa, as medidas eram, essencialmente, o diálogo com os alunos, numa tentativa de "chamá-los à razão", o que resultava, muitas vezes, em insultos, ameaças, posturas e gestos agressivos, por parte dos alunos, que "não admitiam que alguém lhes chamasse a atenção".

Só muito raramente os professores e as auxiliares enviavam os alunos à mediação; os que procuravam os mediadores era por iniciativa própria, quase sempre, noutros casos, eram aconselhados pelos colegas, ou convidados pelos próprios mediadores.

A diversidade de actuação dos adultos face à ocorrência de indisciplina e violência, na escola, traduzia-se na opinião generalizada dos alunos sobre os professores e os funcionários: "uns são exigentes e outros não". Assim, o comportamento dos alunos, nas aulas, também se alterava, dependendo do professor.

Quanto ao Órgão de Gestão, segundo afirmaram o presidente e a vice-presidente, embora reconhecessem que a indisciplina e a violência estavam a aumentar, na escola, de ano para ano, com a chegada de novos alunos do 5º ano, confiavam inteiramente na capacidade dos mediadores para ajudarem a resolver a maior parte dos problemas.

Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência que os sujeitos da *amostra* consideravam mais adequados?

Na opinião dos alunos, a estratégias mais adequada de combate à indisciplina e à violência era, claramente, a intervenção dos alunos mediadores e os dados constantes do dossier de Mediação Escolar, mostram que os mediadores eram muito solicitados pelos seus pares, que os procuravam, quase sempre, por iniciativa própria.

Quanto aos adultos, professores e auxiliares, embora na entrevista tivessem referido a mediação como a técnica mais eficaz de resolver os conflitos entre os alunos, na realidade, raramente recorriam à mediação, no caso de presenciarem algum conflito.

Apesar da diversidade de estratégias, todos os entrevistados estavam de acordo num ponto: a indisciplina estava a aumentar, de ano para ano, na Escola da Bela Vista, enquanto que a violência tinha vindo a decrescer, ao longo do ano, devido à intervenção dos mediadores. Apesar dos resultados positivos, os mediadores enfrentavam dois tipos de problemas, nomeadamente:

- A incompreensão de alguns adultos, que não os levavam a sério, nem acreditavam que eles fossem capazes de ajudar os colegas.

- A pressão exercida por alguns rapazes, mais indisciplinados, que os agrediam verbalmente, chamando-lhes "meninas" ("os rapazes resolvem os problemas ao murro", segundo afirmavam) e, por vezes, fisicamente, quando os mediadores tentavam fazer parar as brigas.

Recordando as questões decorrentes do estudo exploratório:

1º - Os professores costumam elaborar, com a participação dos alunos, um regulamento da sala de aula, contrato pedagógico, etc.? Em caso afirmativo, existe uma uniformidade de regras gerais estabelecidas para as aulas de todas as disciplinas (embora respeitando as especificidades de cada uma)? Os regulamentos da sala de aula, caso existam, são cumpridos?

2º - Por que razão os alunos têm opiniões divergentes sobre o grau de exigência dos professores e funcionários da escola ? Por que razão parece não existir uniformidade de actuação destes, em caso de conflito, indisciplina, ou agressões, entre os alunos?

3º - Por que razão o recreio é apontado pela quase totalidade dos alunos como o espaço de maior violência, na escola?

4º - Se os alunos se declararam a favor da resolução pacífica dos conflitos, por que razão subsiste alguma violência na escola?

5º - Que medidas têm sido tomadas, para prevenir a indisciplina e a violência, na escola? Quais os seus resultados?

Relativamente à primeira questão, as entrevistas e a observação permitiram concluir que, de facto, alguns professores, sobretudo os directores de turma, tinham elaborado, no início do ano lectivo, com a colaboração dos alunos, uma listagem de regras de com-

portamento, que se encontrava afixada na maior parte das salas de aulas. Algumas eram bastante completas e estabeleciam as sanções a aplicar, no caso de incumprimento. De um modo geral, as regras eram semelhantes e tinham que ver com a assiduidade e pontualidade, a postura na sala de aulas, a disciplina de intervenção, os cuidados a ter com o material e os trabalhos de casa. No entanto, segundo os entrevistados, os alunos, embora participassem na formulação das regras, muitas vezes não as tinham em consideração nem as cumpriam.

Relativamente à segunda questão, parece evidente que a ausência de diálogo e de trabalho cooperativo, assim como a inexistência de uniformidade na actuação dos adultos face aos comportamentos disruptivos de alguns alunos, conduzia-os a assumirem comportamentos diferentes "conforme o professor", não chegando a interiorizar um modelo adequado às interacções sociais, na escola, ou fora dela.

Quanto à terceira questão, o recreio é apontado, em todos os estudos, a nível nacional e internacional, como o espaço onde se verifica o maior número de problemas entre os alunos, por ser em geral pouco vigiado, deixando-os mais à vontade para terem comportamentos que, provavelmente, não teriam na presença dos adultos. Por outro lado, é no recreio que os alunos desenvolvem o tipo de actividades mais propícias ao aparecimento de conflitos e comportamentos violentos, sobretudo, os jogos e brincadeiras.

Em relação à quarta questão, verificámos que a maior parte dos alunos e das alunas parecia ser a favor da resolução pacífica dos conflitos; no entanto, um pequeno grupo de alunos ditos "violentos" era suficiente para causar distúrbios na escola e "obrigar" os que não eram violentos, a reagirem com violência, quando agredidos, repetidamente.

A resposta à quinta e última questão, no que respeita à Escola da Bela Vista, parece que a única medida consistente era a mediação escolar que, no entanto, não era levada a sério pela maior parte dos adultos e, consequentemente, por alguns alunos.

Faremos, em seguida a comparação entre os dois casos, salientando as semelhanças e as diferenças mais relevantes, tendo em conta o nosso principal objectivo: identificar o grau de eficácia da Mediação entre Pares como técnica de resolução de conflitos entre os alunos e o seu contributo para a diminuição da violência nas escolas.

1. Introdução

Os dois estudos de caso, que acabámos de apresentar, surgiram, como já foi referido, na sequência de questões levantadas por um estudo exploratório, realizado no decorrer do ano lectivo de 2001/2002, com o objectivo de contribuir para a avaliação do grau de eficácia de uma técnica de Resolução Alternativa de Conflitos – a Mediação entre Pares – implementada numa Escola Básica do 2º ciclo da Região Centro, que designámos por Escola da Bela Vista.

O referido estudo exploratório pretendia fazer o diagnóstico da situação (Olweus, 2005:66) relativamente aos índices de violência entre os alunos e as alunas, determinar qual a sua influência no "clima" da escola, do ponto de vista dos *sujeitos* e, finalmente, identificar as estratégias mais utilizadas para resolver o problema, caso se verificasse.

Numa primeira fase, procurámos identificar:

1. A ocorrência de actos violentos, envolvendo alunos e alunas da escola, tendo em especial atenção eventuais comportamentos de *bullying*.

2. Os tipos de violência mais frequentes, entre os alunos e as alunas.

3. A extensão do problema (percentagem de vítimas/prevalência da vitimização).

Utilizando, como técnicas de recolha de dados, a sondagem de opinião a trezentos e setenta e um rapazes e raparigas, entre os dez e os catorze anos, que frequentavam o 5º e o 6º anos de escolaridade; oito professoras e doze auxiliares da acção educativa e, posteriormente, a passagem de um questionário a trezentos e setenta e quatro alunos e alunas entre os dez e os treze anos, foi possível identificar situações de alguma violência, entre as quais, indícios de *bullying*.

Esta abordagem justifica-se na medida em que tanto a nossa experiência profissional junto dos jovens estudantes, como a literatura especializada sobre violência nas escolas apontavam para o incremento do fenómeno *bullying*, a nível mundial e, além disso, a generalidade dos investigadores alerta para a extrema gravidade das suas consequências para todos os implicados, assim como para a necessidade de efectuar um diagnóstico precoce da situação a fim de implementar, em devido tempo, medidas capazes de preveni-lo, ou minimizá-lo. (Olweus, 1973 e seqq; Mellor, 1989 e 1997; Whitney & Smith, 1993; Pereira, 1997; Cowie, 1998; Matos *et al* , 1998 e seqq; Vale & Costa, 1998; Almeida, 1999; Pepler & Craig, 2000; Ortega & Lera, 2000; Formosinho &

Simões, 2001; Pereira & Pinto, 2001; Veiga, 2001; Cerezo Ramirez, 2001; Martínez, 2002; Amado & Freire, 2002; ABRAPIA, 2002 e seqq; Thompson *et al*, 2003; Coloroso, 2003; Cleo Fante, 2003; Beane, 2006; Prados & Fernández, 2007, entre outros)

A violência, em geral e o fenómeno *bullying*, em particular, têm sido objecto de exploração intensiva e extensiva, por parte dos *media*, sobretudo a partir da última década do século passado. Embora alguns autores alertem para os perigos deste tipo de divulgação (Debarbieux, 2001; Rochex, 2003; Fernández, 2005) outros, como Currie *et al*. (2004) defendem que a divulgação através dos meios de comunicação social é útil para sensibilizar/informar a opinião pública e pressionar os governos, no sentido de serem tomarem medidas para combater o fenómeno. De facto, se recordarmos que os trabalhos de Dan Olweus sobre o *bullying* só mereceram a atenção do Ministério da Educação norueguês, a partir de 1982, na sequência do destaque dado pela comunicação social ao suicídio de três rapazes, presumivelmente vítimas de de *bullying* severo, por parte dos seus colegas de escola, somos levados a concluir que a divulgação deste tipo de ocorrências, junto do grande público, é indispensável, embora deva ser o mais objectiva possível e assumir um carácter essencialmente informativo, evitando alarmismos desnecessários.

Recordemos os resultados obtidos a partir da sondagem, cruzados com os registos constantes do dossier de Mediação Escolar:

- Cerca de 80% dos inquiridos percepcionavam a existência de “alguma” ou “muita” violência, na escola.

- No início do ano lectivo, ocorreram, com alguma frequência, conflitos entre os alunos, atendendo aos oitenta casos mediados, entre 12 de Outubro e 17 de Dezembro de 2001, que envolveram principalmente agressões físicas (39 casos), agressões verbais (30 casos) e roubo (10 casos). Embora menos frequentes, são ainda de considerar as intrigas, o vandalismo sobre bens dos alunos, as ameaças e o suborno.

- As vítimas eram maioritariamente rapazes do 5º ano (46,2%), mas podemos inferir que a percentagem seria eventualmente superior, se considerarmos os 18,3% de alunos e alunas mais novos, que não responderam à pergunta sobre vitimização.

- Na maior parte dos casos, o agressor e a vítima eram da mesma idade e do mesmo sexo, embora se tenha registado um número apreciável de casos em que eram de sexo diferente.

- O número de casos mediados foi diminuído, ao longo do ano lectivo, apresentado, em Junho, uma redução considerável (90%).

- As auxiliares da acção educativa atribuíram a responsabilidade pelos comportamentos violentos dos alunos e alunas às respectivas famílias e à permissividade do órgão de gestão da escola, factores que devem ser considerados, como salientam Olweus, (2005); Pepler & Craig (2000); Sampaio (1994); Beane (2006).

- Algumas das docentes que responderam à sondagem, pareciam desvalorizar as brigas entre os alunos, considerando que eram "brincadeiras de crianças, próprias da idade". O perigo desta postura face aos conflitos está suficientemente documentada pela literatura da especialidade (Olweus, 2005; Mellor, 1997; Margarida Gaspar de Matos *et al*., 1998-2002; ABRAPIA, 2002; Coloroso, 2003; Dreyer, s/data; Iencarelli, 2006; Beane, 2006**;** Tânia Paias e Ana Almeida, 2006, entre outros).

Os resultados da sondagem assemelham-se, em grande parte, aos apresentados por vários autores nacionais e estrangeiros, acerca das percepções dos alunos sobre a violência escolar (Mora-Merchán & Ortega, 1995 – 90%; Salmivall *et al*, 1996, *in* Cowie, 1998 – 87%; Pepler & Craig, 2000 – 80% a 90%; Carvalhosa *et al*., 2001 – 83,6%, ABRAPIA, 2002 - 80%).

Quanto aos tipos de violência, embora a ordem de frequência variasse, eram sensivelmente os mesmos que foram apresentados por Rosario Ortega, em Espanha (1991-1992); Walter Funk (2000), referindo-se a vários estudos realizados na Alemanha, nos anos noventa; Hayden & Blaya (2000), na Inglaterra; Vasso Artinopoulou (2000), na Grécia e ainda por muitos outros, nomeadamente: Olweus (2005); Whitney & Smith (1993); Mellor (1997); Programa Escola Segura: GNR, (2001 a 2006); Programa Escola Segura: PSP, (2006); Vale & Costa, (1994, 1998); Carvalhosa *et al*., (2000, 2001, 2005); Fuensanta Ramirez (2001); Pereira & Pinto (2001); Veiga (1999 e 2001); Amado & Freire (2002); Cerezo Ramirez (2001); Beane (2006); Prados & Fernández (2007).

O perfil das vítimas (essencialmente, rapazes mais novos) obtido através da sondagem, coincide com o que foi traçado, entre outros, por Whitney & Smith, 1993;

Askew, 1993; Olweus, 1991, Siann, Callaghan, Glissov, Lockhart e Rawson, 1994, Rigby, 1994, *in* Leckie, 1997; Vale & Costa**,** 1998; Amado, 1998; Matos, 1006 e 1998; Pepler & Craig, 2000; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Pereira & Pinto, 2001; Amado & Freire, 2002; Cleo Fante, 2000 a 2004; Thompson *et al.*, 2003; Seixas, 2004 e 2005. No entanto, de acordo com os registos constantes do dossier de mediação, na maior parte dos conflitos mediados, o agressor e a vítima eram da mesma idade (oitenta e cinco casos *versus* vinte e sete, em que o agressor era mais velho e dezanove, em que era mais novo). Esta ocorrência explica-se pelo facto da maior parte dos incidentes ter envolvido alunos e alunas do mesmo ano de escolaridade (cinquenta e um casos *versus* trinta e dois, em que o agressor era de outro ano) e da mesma turma (quarenta e oito casos *versus* vinte e nove em que o agressor era de outra turma). Por outro lado, ainda segundo o dossier de mediação, verificou-se um envolvimento considerável das raparigas nos conflitos, embora quase sempre como "queixosas" (sessenta e uma raparigas *versus* setenta e um rapazes). Nos casos em que as raparigas brigavam entre si, verificavam-se, essencialmente, agressões verbais, em consequência de intrigas, difamações ou inveja, de acordo com as conclusões a que chegaram investigadoras como Askew (1993); Pereira & Pinto (2001); Simmons (2002) acerca das variações dos comportamentos violentos, segundo o sexo.

- Não se verificaram indícios de *cyberbullying*.

Numa segunda fase, as informações conseguidas através do questionário "Tu e a Tua Escola" (aplicado em Fevereiro de 2002) confirmaram os dados da sondagem e alargaram o campo da investigação a outros temas, nomeadamente:

- Os índices de indisciplina na escola eram elevados. Embora a maioria dos alunos conhecesse "mais ou menos" o Regulamento Interno, este nem sempre era cumprido.

- As relações aluno-aluno e aluno-adulto (professores e funcionários) pautavam-se por alguma falta de respeito da parte dos alunos, que variava conforme o professor/professora e o funcionário/funcionária.

- Apesar da indisciplina e dos conflitos, a maior parte dos alunos e das alunas considerava o ambiente bom e gostava de estar na escola, para brincar com os amigos, participar em várias actividades e aprender coisas novas.

- Em caso de conflito, os alunos e as alunas apresentavam uma gama muito variada de comportamentos, desde a fuga/evitamento até à resposta violenta, passando pelo

recurso aos adultos (geralmente o director de turma), aos colegas e amigos e aos mediadores. Alguns procuravam resolver o problema a bem, através do diálogo.

- A grande maioria considerava a mediação entre pares a forma mais adequada de resolver os conflitos, embora muitos só a utilizassem como último recurso.

Estes resultados pareciam revelar uma certa desorientação por parte dos alunos e das alunas, que ainda não haviam interiorizado os seus direitos e os seus deveres nem possuíam um modelo consistente de comportamento, em contexto escolar, dentro e fora das salas de aula, provavelmente, e em parte, devido à ausência de diálogo e de trabalho cooperativo por parte do pessoal docente e não-docente, cujos elementos apresentavam igualmente actuações diversas, face à ocorrência de indisciplina, conflitos e violência entre os alunos e as alunas.

Como salientam os vários autores que implementaram programas de intervenção contra a violência e o *bullying*, nas escolas, o diálogo e uma acção concertada entre todos os elementos da comunidade educativa são indispensáveis para o sucesso de qualquer iniciativa, que vise a alteração dos comportamentos, como ficou documentado no Capítulo III da Parte I do presente trabalho.

Quanto à Mediação entre Pares apresentou, no final do ano lectivo, resultados positivos, atendendo, por um lado, à diminuição progressiva do número de conflitos mediados e, por outro, à percentagem de casos resolvidos graças à intervenção dos mediadores e das mediadoras (86,3%), que foi superior aos resultados da mediação em França (74%, segundo Bonafé-Schmitt, 2000) e aproximou-se dos 90% apontados pelo Teachernet (www.teachernet.gov.uk), para o Reino Unido.

A passagem do questionário "Mediação Escolar" (Junho de 2002) ao qual responderam trezentos e setenta e sete alunos e alunas, revelou que estes estavam bem informados acerca da mediação e a grande maioria declarou que, no futuro, tencionava recorrer aos mediadores e mediadoras, em caso de conflito.

Em relação aos mediadores e mediadoras, de um modo geral, consideraram a sua experiência "boa", "positiva","quase sempre agradável", "importante", ou "muito importante", embora limitada, em alguns casos, devido ao horário.

No sentido de aprofundar os temas emergentes do estudo exploratório, iniciámos uma investigação com dois estudos de caso, através dos quais procurámos identificar e confrontar as percepções de alunos e elementos do corpo docente e não-docente de duas

escolas, face à eventual ocorrência de indisciplina, conflitos e comportamentos violentos; quais as estratégias utilizadas para lhes fazer face e qual o sentido de evolução da indisciplina e da violência, sem perder de vista o nosso objectivo principal: avaliar o grau de eficácia da Mediação entre Pares (que não era praticada na Escola do Rio Grande) em comparação com os resultados de outras práticas.

2. As Escolas do Rio Grande e da Bela Vista: Síntese Comparativa

2.1. Caracterização do Contexto Educativo Alargado

Os dois estabelecimentos de ensino, que designámos por Escola da Bela Vista e Escola do Rio Grande, localizados nas duas freguesias mais densamente povoadas do concelho, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística e da Associação Nacional de Municípios Portugueses (1474 hab/Km^2, em Alcobaça e 279 hab/Km^2, na Benedita); distam catorze quilómetros e estão integrados em contextos geográficos, socioeconómicos e culturais semelhantes, como veremos, muito resumidamente, salientando os aspectos que consideramos mais relevantes para o nosso estudo.

Depois de quase setecentos anos de uma história comum (ambas as localidades pertenceram aos Coutos de Alcobaça, entre 1153 e 1833) a tradicional actividade agrícola, levada a extremos de perfeição pelos "monges agrónomos" da Ordem de Cister, no dizer do Professor Joaquim Vieira Natividade (1942), foi sendo progressivamente substituída por actividades dos sectores secundário e terciário, ocupando actualmente uma percentagem reduzida da população.

O abandono da agricultura tem-se verificado sobretudo na Benedita (apenas 5% da população activa a pratica) por um lado, devido às características cársicas do solo, muito seco e árido; por outro, graças à presença de um conjunto diversificado de associações e ao elevado dinamismo empresarial, que transformaram a vila num importante centro de desenvolvimento demográfico e económico, a partir de meados do século passado (Rufino, 1996). Em Alcobaça, subsistem duas actividades agrícolas especializadas: Fruticultura e Viticultura / Vinicultura (Farinha, Vasconcelos *et al*. 2001).

Não se prevêem dificuldades de substituição da população activa, a curto e a médio prazo, uma vez que em ambas as freguesias, o envelhecimento da população é mais lento do que noutras freguesias do concelho. Na Benedita, a percentagem de indivíduos

entre os zero e os catorze anos (18,3%) era, em 2001, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, muito superior ao das pessoas com sessenta e cinco anos, ou mais (12,6%). Em Alcobaça, embora a percentagem de indivíduos com sessenta e cinco anos, ou mais (17,1%) fosse um pouco superior ao dos indivíduos entre os zero e os catorze anos (16,0%) a situação ainda não era preocupante.

Quanto aos níveis de instrução dos residentes eram, em geral, baixos, em ambas as freguesias, como se pode verificar, observando o Quadro 141.

Quadro 141
Níveis de Instrução
(Freguesias de Alcobaça e Benedita)

NÍVEIS DE INSTRUÇÃO	Alcobaça	Benedita
Nenhum nível	12,1%	15,2%
1º Ciclo Ensino Básico	26,4%	33,1%
2º Ciclo Ensino Básico	10,1%	14,8%
3º Ciclo Ensino Básico	10,3%	12,5%
Ensino Secundário	22,1%	14,8%
Ensino Médio	1,1%	0,3%
Ensino Superior	17,9%	9,3%
A frequentar o Ensino	22,1%	23,5%

Fonte: INFOLINE - INE, Portugal - Censos 2001 (adaptado)

A observação do Quadro 141 revela que uma percentagem apreciável dos residentes não frequentara com sucesso os nove anos da escolaridade obrigatória (48,6%, em Alcobaça e 61,3%, na Benedita). Na freguesia da Benedita, é baixa a percentagem dos que possuem cursos superiores (9,3%), se comparada com os 17,9% da freguesia de Alcobaça; é também um pouco inferior aos valores estimadas quer para Portugal (10,6%), quer para a Região Centro (9,4%), embora seja superior aos do concelho (6,9%) a aos da Região do Oeste, com 7,3%.

Consequentemente, o estatuto socioeconómico da população é igualmente baixo, com percentagens elevadas de trabalhadores da indústria transformadora (41%, em Alcobaça e 63%, na Benedita) e da construção civil (cerca de 24%, em Alcobaça e de 17%, na Benedita). A taxa de desemprego era baixa, no ano de 2001, em ambas as freguesias e afectava, sobretudo, as mulheres.

Quanto aos agregados familiares eram constituídos, na maior parte dos casos, por um número reduzido de elementos, como mostra o Quadro 142 (p.579).

Quadro 142
Constituição dos Agregados familiares
(Freguesias de Alcobaça e Benedita)

Famílias Clássicas	Alcobaça	Benedita
Com 1 elemento	20,2	10,9
Com 2 elementos	31,2	23,5
Com 3 elementos	25,6	25,6
Com 4 elementos	17,7	28,4
Com 5 ou + elementos	5,3	11,6

Fonte: INFOLINE - INE, Portugal - Censos 2001 (adaptado)

O Quadro 142 permite-nos comparar a constituição dos agregados familiares, nas duas freguesias: dois ou três elementos, em Alcobaça e três, ou quatro, na Benedita.

Procuraremos, em seguida, analisar o contexto educativo mais restrito - os dois estabelecimentos de ensino – a fim de verificar se a população escolar (alunos) e os seus agregados familiares apresentam características semelhantes, entre si e em relação ao contexto alargado: as freguesias.

2.2. Caracterização dos Contextos Educativos Restritos: as Escolas

Assim, procurámos encontrar características comuns e aspectos divergentes das duas Escolas em estudo, entre si e, sempre que oportuno, em relação às respectivas freguesias, no que respeita aos seguintes itens:

- Recursos materiais e humanos;
- Política educativa;
- Tradição pedagógica.

Em relação aos recursos materiais, tivemos em consideração as dimensões das duas escolas, o estado de conservação e aspecto dos edifícios, dos espaços exteriores e dos os equipamentos. No que respeita às dimensões físicas das escolas, alguns investigadores consideraram-nas potenciais factores de conflito, entre os alunos, assim como o número de alunos, quer em termos absolutos, quer na sua distribuição por turma. (Vale & Costa, 1998; Artinopoulou, 2002; Beane, 2006). Por sua vez, Olweus (1973a e 1978, *in* Olweus, 2005), embora reconhecendo que as escolas de maiores dimensões e o elevado número de alunos por turma influenciam o aumento dos índices de ocorrência de problemas de *bullying*/ vitimação, salienta que o contrário não se verifica, pelo que esta variável, só por si, não é suficiente para explicar o fenómeno.

No nosso estudo, tivemos em especial atenção os espaços destinados ao recreio, dado que vários autores encontraram uma correlação positiva entre o aspecto, o estado

de conservação dos recreios e a oferta de actividades, que proporcionam e os índices de violência, nas escolas (Olweus, 2005; Higgins, 1995; Pereira, 1997 e 2005; Cabrita, 2005).

Quanto aos recursos humanos, começando pelos alunos, considerámos as seguintes variáveis: o número de alunos da escola e a sua distribuição por cada turma; o género e as idades dos alunos; local de residência; constituição dos agregados familiares e o seu estatuto socioeconómico, no sentido de determinar se alguma, ou algumas delas estavam relacionadas com potenciais comportamentos disruptivos de alguns alunos e alunas. Embora alguns autores defendam que qualquer criança pode tornar-se num agressor, ou numa vítima, independentemente do seu estatuto socioeconómico (Mellor, 1997; Coloroso, 2003; Beane, 2006) também é comum associarem-se os comportamentos violentos a factores como a desestruturação familiar, as falhas no relacionamento entre as crianças e os pais e outros adultos, a ausência de modelos positivos no meio, a exposição à violência, os maus tratos ou, pelo contrário, a excessiva permissividade dos educadores, as carências económicos e o elevado número de filhos (The Center for Adolescent Studies, da Universidade de Indiana; Mellor, 1997; Olweus, 1980, *in* Olweus, 2005; Pepler & Craig, 2000; Beane, 2006).

A idade e o sexo dos alunos é igualmente apontado como factor de violência, estando em geral mais envolvidos, nesse tipo de comportamentos, os rapazes mais velhos, como agressores e os mais novos, como vítimas.

Considerámos, por fim, a distância entre o local de residência dos alunos e a escola, numa tentativa de determinar se o maior, ou menor, afastamento do seu "espaço de conforto" influenciaria os comportamentos das crianças e dos jovens das duas escolas.

Quanto aos professores/professoras e funcionárias tivemos em consideração três variáveis: o género, a idade e o tempo de serviço, a fim de relacioná-las com a maior, ou menor, capacidade de resposta a situações de indisciplina, ou de agressão por parte dos alunos.

Informámo-nos acerca da política educativa das escolas, através da análise pormenorizada dos respectivos Projectos Educativos, quanto aos princípios orientadores, objectivos gerais e fases do projecto (diagnóstico, concretização e avaliação); quanto aos Regulamentos Internos, considerámos os direitos e deveres dos alunos, assim como as sanções previstas, em caso de incumprimento das regras estabelecidas.

No caso da Escola da Bela Vista, sede de um Agrupamento Vertical, analisámos o Projecto Educativo Local, no que diz respeito ao seu enquadramento e caracterização; definição de prioridades e campos de actuação, objectivos e avaliação.

A tradição pedagógica das escolas, decorrente dos Projectos Educativos, incluía as diferentes actividades de enriquecimento curricular, as estratégias de integração de alunos e alunas com necessidades educativas especiais e os projectos que se articulavam com outras instituições e com a comunidade educativa.

O Quadro 143 apresenta a comparação das duas Escolas nos aspectos considerados.

Quadro 143
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Síntese Comparativa)

Escola do Rio Grande	Escola da Bela Vista
Dimensões: Total: 19203 m^2 Área coberta: 3078 m^2 Área descoberta: 16125 m^2 **Número de Edifícios**: 5 blocos Os vários blocos estão ligados, no exterior, por percursos pedonais cobertos. **Área descoberta**: - Campo de jogos polivalente, com balneários para rapazes e para raparigas. - Espaço de recreio para os alunos e alunas. - Espaços ajardinados (bem cuidados). - Estátua do escultor José Aurélio. **Área coberta**: - Bloco Administrativo: Piso inferior: Recepção / PBX, posto de telefone público, Serviços Administrativos, ASE, gabinete médico, bufete, sala de convívio dos alunos, papelaria, e sala do pessoal não-docente e instalações sanitárias. Piso superior: gabinete do Conselho Executivo, sala do pessoal docente, sala dos directores de turma, biblioteca multimédia, sala de audiovisuais, reprografia e instalações sanitárias. - Blocos A, B e C: 14 salas não específicas 14 salas específicas de Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica, Educação Tecnológica, Cerâmica, Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Educação Musical e WC 4 salas para Apoio Educativo, Núcleo de Estágio, Fotografia e Exposição de Conchas. - Refeitório e sala TEACCH, para crianças, ou jovens, com perturbações do espectro do autismo.	**Dimensões**: Não nos foi possível obter esta informação, mas **o espaço descoberto** é bastante extenso (talvez superior a 10 000 m^2). **Número de Edifícios**: 3 blocos + pavilhão gimnodesportivo, com balneários para rapazes e para raparigas. Os vários blocos estão ligados, no exterior, por percursos pedonais cobertos. **Área descoberta**: - Campo de jogos polivalente. - Espaço de recreio para os alunos e alunas. - Espaços ajardinados (bem cuidados). - Horta Pedagógica. - O Nosso Jardim - Espaço com mesas de ping-pong. - Espaço para jogos tradicionais. - Campo de Mini-Golf. - Existiu uma estátua de terracota, que foi sistematicamente vandalizada pelos alunos, até ser retirada. **Área coberta**: - Bloco Administrativo (Bloco C11): Piso inferior: Recepção / PBX, posto de telefone público, gabinete do Conselho Executivo, Serviços Administrativos, ASE, gabinete médico, biblioteca multimédia, sala de informática e WC. Piso superior: sala do pessoal docente, sala dos directores de turma, gabinete de psicologia, sala de audiovisuais, e 4 salas não específicas. - Bloco A11: 3 salas não específicas 6 salas específicas de Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical, laboratório de Ciências e WC (alunos e alunas). - Bloco A11: Refeitório, bufete, sala de convívio dos alunos, papelaria, reprografia, centro de recursos, sala de mediação, sala do pessoal não-docente e WC (alunos e alunas).

Regime de funcionamento: - Diurno: 8:30h - 18:25h - Nocturno: 19:30 h e as 21:05h	**Regime de funcionamento**: - Diurno: 8:30h - 18:25h - Nocturno: 19:30 h e as 21:05h
Nº de alunos matriculados em 2002/2003: **860 + 67** - 2º Ciclo: **611** (M = 337; F = 274). - 3º Ciclo: **249** - Cursos nocturnos: 67 formandas.	**Nº de alunos matriculados em 2002/2003**: **384 + 73** - 2º Ciclo: **384** (M = 200; F = 184). - Cursos nocturnos: 73 formandas.
Nº de turmas do 2º ciclo: - 5º ano: 12 - 6º ano: 12	**Nº de turmas do 2º ciclo**: - 5º ano: 8 - 6º ano: 8
Nº de alunos por turma: Entre 18 e 29 Média: 25,5 Mediana: 26 desvio-padrão: 2,71 Moda: 26 variância: 7, 38.	**Nº de alunos por turma**: Entre 20 e 28 Média: 24 Mediana: 25 desvio-padrão: 3,14 Moda: 20 variância: 9,86
Idades dos alunos: - 5º ano: Média:10,2; Mediana:10; Moda:10 - 6º ano: Média:11,3; Mediana:11; Moda:11	**Idades dos alunos**: - 5º ano: Média:9,9; Mediana:10; Moda:10 - 6º ano: Média:10,9; Mediana:11; Moda:11
Desequilíbrios de género, nas turmas: - 5º ano: turma C, com + 5 rapazes; turma F, com + 6 rapazes; turma J, com + 5 rapazes. - 6º ano: turma I, com + 9 rapazes; turma J, com + 8 rapazes; turma L, com + 7 rapazes.	**Desequilíbrios de género, nas turmas**: - 5º ano: turma D, com + 10 raparigas; turma E, com + 7 rapazes; turma F, com + 6 rapazes. - 6º ano: turma C, com + 6 raparigas; turma F, com + 9 rapazes.
Desequilíbrios de idades, nas turmas: - 5º ano: turmas A, B e L - diferença máxima de 4 anos; turmas G, J e M – diferença máxima: 5 anos; turma F - diferença máxima:6 anos. - 6º ano: turma A - diferença máxima: 5 anos; turmas B, C, G, H, L, M - diferença máxima: 4 anos.	**Desequilíbrios de idades, nas turmas**: - 5º ano: Não se verificam. - 6º ano: turma D – diferença máxima: 4 anos.
Área de influência da Escola: 79 localidades.	**Área de influência do Agrupamento**: 54 localidades.
Locais de residência dos alunos: - Na cidade – 28,3% - Menos de 1Km – 3,9% - Entre 1 e 3 Km – 12,4% - Entre 3 e 5 Km – **31,8%** - Mais de 5Km – 23,6%	**Locais de residência dos alunos**: - Na vila – 29,4% - Menos de 1Km – 2,9% - Entre 1 e 3 Km – 25,3% - Entre 3 e 5 Km – **32,8%** - Mais de 5Km – 9,6%
Constituição do agregado familiar: - Aluno+Pai + Mãe – 12,9% - Aluno + Pai + Mãe + 1 irmão – **41,2%** - Aluno + Pai + Mãe + 2 irmãos – 16,2% - Aluno + Pai + Mãe + de 2 irmãos – 15,1% - Aluno + Pai – 2,3% - Aluno + Mãe – 2,8% - Aluno +Mãe + irmãos – 3,6%	**Constituição do agregado familiar**: - Aluno+Pai + Mãe – 13,8% - Aluno + Pai + Mãe + 1 irmão - **52,2%** - Aluno + Pai + Mãe + 2 irmãos – 20,9% - Aluno + Pai + Mãe + de 2 irmãos - 4,4% - Aluno + Pai – 0,0% - Aluno + Mãe – 1,0% - Aluno +Mãe + irmãos – 1,8%
Estatuto Social e Económico: a) Habilitações Académicas dos Pais e Enc. de Educ. - Nenhum nível – 0,8 % - 1º Ciclo – **39,7%** - 2º Ciclo – 21,0% - 3º Ciclo – 14,5% - 12º – 8,8% - Ensino Médio – 0,9% - Ensino Superior – 4,8% - A frequentar o Ensino – 0,0% - Sem dados – 12,5%	**Estatuto Social e Económico**: a) Habilitações Académicas dos Pais e Enc. de Educ. - Nenhum nível - 0,0 % - 1º Ciclo – **46,4%** - 2º Ciclo – 19,3% - 3º Ciclo – 11,4% - 12º ano – 5,8% - Ensino Médio – 2,3% - Ensino Superior – 6,4% - A frequentar o Ensino – 0,0% - Sem dados – 8,4%

b) Situação dos Pais e Enc de Educ Perante o Trabalho: - Empregado da Construção civil – 11,9% - Empregado/a fabril – **21,9**% - Doméstica – 9,3% - Empregado/a do comércio – 10,6% - Desempregado/a – 2,1% c) Atribuição de Subsídios: - Escalão A – 16,4% - Escalão B – 6,6% **O Corpo docente**: **90** elementos H = 25 (27,8%) M= 65 (72,2%) Idades: Média:43; Mediana: 43; Moda: várias; desvio-padrão: 10,34; variância:106,97; mínimo: 23; máximo: 69. Categoria profissional: - Quadro de Escola – 72,2% - QZP – 17,8% - Contratado/a - 10% Tempo de serviço, em anos: Média:16,7; Mediana:16; Moda:11; desvio-padrão: 10,39; variância:108,00; mínimo: 0; máximo: 34. **O Pessoal não docente**: 41 H= 7 M= 34 Idades: Média:47,5; Mediana: 47; Moda: várias; desvio-padrão: 9,94; variância:98,89; mínimo:31; máximo: 66 Tempo de serviço Média:12,3; Mediana:8; Moda:3; desvio-padrão: 10,36; variância:107,40; mínimo: 0; máximo: 33. **Política Educativa da Escola**: O PEE e o RI revelaram que a política educativa da Escola estava orientada no sentido da **prevenção** de comportamentos disruptivos, de modo a criar **um bom ambiente de trabalho e de convívio,** procurando garantir a todos a possibilidade de **participar**, com sucesso, no processo educativo, em condições de **segurança**, num clima de **abertura**, **respeito mútuo**, **solidariedade**, **responsabilidade** e **harmonia**. A Escola oferecia uma gama muito variada de actividades, susceptíveis de **motivar os alunos**, dando especial relevo às **atitudes**, **valores** e **competências**, a par dos conteúdos programáticos, o que deveria contribuir para a **efectiva igualdade de oportunidades**, no acesso ao sucesso escolar, minimizando, desse modo, alguns dos factores de conflito decorrentes de situações pessoais, familiares, ou socioeconómicos mais desfavorecida. No sentido de contribuir para a **dinamização da comunidade educativa**, a Escola procurava promover a **interligação** com várias Escolas de diferentes níveis e graus de ensino e outras instituições, o que permitiu a realização de actividades, orientadas para a **resolução de alguns dos problemas** detectados, em especial os decorrentes da **integração de alunos com NEE**.	b) Situação dos Pais e Enc de Educ Perante o Trabalho: - Empregado da Construção civil – 16,1% - Empregado/a fabril – **19,2%** - Doméstica – 16,1% - Empregado/a do comércio – 8,6% - Desempregado/a – 0,9% c) Atribuição de Subsídios: - Escalão A – 24,8%- Escalão B – 4,9% **O Corpo docente**: **58** elementos H = 17 (29,3%) M= 41(70,7%) Idades: Média:41,2; Mediana: 41; Moda:45; desvio-padrão: 9,38; variância:88,03; mínimo: 23; máximo: 63. Categoria profissional: - Quadro de Escola – 63,8% - QZP – 22,4% - Contratado/a – 13,8% Tempo de serviço, em anos: Média:14,2; Mediana:14; Moda:14 e 16; desvio-padrão: 7,83; variância: 61,34; mínimo:0 ; máximo:30 **O Pessoal não docente**: 29 H= 4 (13,8%) M= 25 (86,2%). Idades: Média:47,5; Mediana:48; Moda:38 e 54; desvio-padrão: 11,15; variância: 124,40; mínimo:23; máximo:69 Tempo de serviço Média:13,6; Mediana:11; Moda:11; desvio-padrão: 10,34; variância:106,97; mínimo:1; máximo: 30. **Política Educativa da Escola**: A política educativa da Escola, decorrente do PEL e do RI, estava orientada no sentido de promover uma **ligação efectiva entre as Escolas do Agrupamento**, entre si, **e com a comunidade mais alargada**, de modo a **identificar problemas** comuns e **intervir** atempadamente na sua resolução. Tendo em vista o **sucesso educativo dos alunos**, através da sua **formação integral,** a Escola oferecia algumas actividades de complemento curricular e propunha-se promover a criação de um **bom ambiente de trabalho** e de **convívio**, garantindo a todos a possibilidade de **participar democraticamente** no processo educativo, em condições de **segurança**, num clima de **abertura**, **respeito mútuo**, **solidariedade**, **responsabilidade** e **harmonia**. Nesse sentido, as sanções previstas no RI, face a eventuais situações de conflito, indisciplina e/ou violência, envolvendo os seus alunos e alunas, apresentavam um carácter pedagógico e orientavam-se no sentido da sua **prevenção**. Através da **celebração de protocolos** com outras entidades e instituições, a Escola procurava contribuir para a **dinamização da comunidade educativa** e contribuir para a resolução de alguns dos problemas detectados.

2.3. Escola do Rio Grande e Escola da Bela Vista: Semelhanças e Diferenças

A análise do Quadro 143 revela muitos aspectos semelhantes e também algumas diferenças entre as Escolas do Rio Grande e da Bela Vista, nomeadamente:

- Em ambos os casos, o espaço exterior, destinado ao recreio dos alunos e das alunas era bastante extenso, de aspecto agradável e, tanto quanto nos foi dado observar, encontrava-se sempre limpo; as zonas ajardinadas estavam bem cuidadas e as diferentes áreas destinadas a jogos permitiam aos alunos ocupar os intervalos e tempos livres, com as suas actividades preferidas. Exceptuando o campo de jogos polivalente, comum aos dois estabelecimentos de ensino, o recreio da Escola da Bela Vista encontrava-se melhor equipado, com mesas de ping-pong, um espaço para jogos tradicionais e um campo de mini-golf. Salientamos, ainda, a "horta pedagógica" e o "nosso jardim" ao cuidado de duas das turmas (as turmas variavam com os anos lectivos) o que deveria contribuir para desenvolver o seu sentido de responsabilidade e o sentimento de pertença em relação à Escola, uma vez que tinham a possibilidade de realizar actividades positivas comuns, como aconselha o OBPP (Olweus, 2005:92). Embora a Escola da Bela Vista mantivesse o espaço do recreio limpo, bem cuidado e oferecendo uma vasta gama de actividades lúdicas, como aconselha a literatura da especialidade (Olweus, 2005; Higgins, 1995; Pereira, 2005; Cabrita, 2005), isso não impediu que a estátua lá colocada fosse vandalizada pelos alunos, ao longo dos anos. O mesmo acontecia, por vezes, com os espaços da horta pedagógica e do "nosso jardim". Não observámos nem tivemos conhecimento de actos de vandalismo, no recreio da Escola do Rio Grande.

- Quanto aos vários blocos, ligados entre si, no exterior, por percursos pedonais cobertos, os dois estabelecimentos de ensino estavam bem equipados, no que respeita a serviços e outros espaços de trabalho e lazer (biblioteca multimédia, sala de audiovisuais, sala de convívio dos alunos). Na Escola da Bela Vista existiam, para além dos espaços referidos, uma sala de informática e um centro de recursos.

- Ambas as escolas funcionavam em regime diurno e nocturno, entre as oito horas e trinta minutos e as vinte e uma e cinco, o que causava alguns problemas em relação à limpeza e arrumação dos espaços, segundo declararam as auxiliares da acção educativa.

- Em relação à ocupação humana, em 2002/2003, estavam matriculados, na Escola do Rio Grande, oitocentos e sessenta alunos e alunas do segundo e terceiro ciclos, em regime diurno e sessenta e sete formandas dos Cursos Socioprofissionais, em regime nocturno, o que era excessivo, segundo informou o presidente do Conselho Executivo, causando "todos os problemas decorrentes da sobrelotação". Apesar disso, tanto quanto nos foi dado observar, embora a elevada ocupação dos espaços conduzisse a que as actividades de enriquecimento curricular se realizam, frequentemente, em salas não específicas, de uma maneira geral, a Escola ia respondendo, na medida do possível, às necessidades dos utentes. No mesmo ano de 2002/2003, estavam matriculados na Escola da Bela Vista, trezentos e oitenta e quatro alunos e alunas do segundo ciclo, em regime diurno e setenta e três formandas dos Cursos Socioprofissionais, em regime nocturno. A capacidade deste estabelecimento de ensino, em termos de espaço disponível, era adequada às necessidades dos seus utentes, não se verificando problemas de sobrelotação.

- Considerando apenas o segundo ciclo, no ano lectivo considerado, estavam matriculados, na Escola do Rio Grande, seiscentos e onze alunos; trezentos e trinta e sete rapazes (55,2%) e duzentas setenta e quatro raparigas (44,8%). Na Escola da Boa Vista, estavam matriculados trezentos e oitenta e quatro alunos, duzentos do sexo masculino (52,0%) e cento e oitenta e quatro do género feminino (48,0%). Em ambos os estabelecimentos de ensino o número de rapazes era superior ao das raparigas, o que causou desequilíbrios de género, em várias turmas, embora em termos absolutos, o número de alunos por turma fosse adequado. Sendo reconhecido pelos diversos investigadores, no âmbito da violência nas escolas, o maior envolvimento dos rapazes em comportamentos disruptivos, considerámos, com especial atenção, este factor, nos estudos de caso.

- Outro factor também referido pelos especialistas é a idade. Em ambos os estabelecimentos de ensino, a média, a mediana e a moda das idades dos alunos e das alunas eram correspondentes ao ano de escolaridade que frequentavam. No entanto, na Escola do Rio Grande, verificaram-se desequilíbrios, em várias turmas, devido à presença de alunos com necessidades educativas especiais, retidos em anos anteriores, ou de etnia cigana, que haviam iniciado tardiamente a sua escolarização. Na Escola da

Bela Vista, esta situação só se verificou numa turma do 6º ano, no caso de um aluno de Leste.

- Em ambos os estabelecimentos de ensino, a sua área de influência estendia-se a um elevado número de localidades (setenta e nove, no caso do Rio Grande e cinquenta e sete, no caso da Bela Vista). Assim, era relativamente reduzida a percentagem dos alunos e das alunas residentes nas localidades onde se situam as escolas (28,3%, na Escola do Rio Grande e 29,4%, na Escola da Bela Vista); a maior percentagem era a dos residentes entre três e cinco quilómetros (31,8%, na Escola do Rio Grande e 32,8%, na escola da Bela Vista). No caso da Escola do Rio Grande também é significativa a percentagem dos residentes a mais de cinco quilómetros da Escola (23,6%). Como já foi referido oportunamente, tivemos este factor em consideração, sobretudo nas turmas onde estavam integrados alunos e alunas provenientes de um número elevado de localidades diferentes.

- A constituição dos agregados familiares dos alunos e das alunas e o seu estatuto socioeconómico são factores tidos em linha de conta por alguns investigadores, como susceptíveis de provocar comportamentos disruptivos, conflitos, violência e *bullying*. Nestes aspectos, as duas Escolas apresentavam características similares. Quanto ao agregado familiar, à semelhança dos valores estimados para as duas freguesias, eram constituídos por famílias nucleares e, na maior parte dos casos, só com dois filhos (41,2%, na Escola do Rio Grande e 52,2%, na escola da Bela Vista). Em ambos os casos, era muito reduzida a percentagem de famílias monoparentais, ou de crianças que não viviam com nenhum dos progenitores, assim como a das famílias com mais de três filhos. Este factor apontado por Mellor (1997) como potencialmente gerador de violência, não se verificava, nas escolas que estudámos. Quanto ao estatuto e socioeconómico considerámos três variáveis, nomeadamente: as habilitações literárias dos pais/ encarregados de educação, a sua situação perante o trabalho e a percentagem de alunos a quem foram atribuídos auxílios económicos directos. Também nestes aspectos, os resultados encontrados para as duas escolas são idênticos. Assim, na maioria dos casos e de acordo com as percentagens estimadas para as freguesias, as habilitações eram baixas (1º ou 2º ciclo do ensino básico) e, profissionalmente, os pais/encarregados de educação trabalhavam, essencialmente, como empregados fabris ou empregados da construção. As taxas de desemprego eram muito reduzidas, sobretudo

entre os pais/encarregados de educação da Escola da Bela Vista (0,9%), onde a percentagem de mães domésticas (16,1%) era de considerar, se comparada com as mães da Escola do Rio Grande (9,3%). Finalmente, as percentagem de alunos e alunas subsidiados com os escalões A e B, nas duas Escolas (23,0%, no Rio Brande e 29,7%, na Bela Vista), completam o perfil da generalidade das crianças matriculadas nas duas Escolas, deixando antever situações de algumas carências económicas, geradoras de desigualdades susceptíveis de ocasionar exclusão social e, consequentemente, conflitos.

- As duas Escolas apresentavam, igualmente, muitas semelhanças relativamente às características do pessoal docente e não-docente. O corpo docente era constituído essencialmente, por mulheres (72, 2%), pertencentes ao Quadro de Escola, com idades compreendidas entre os 23 e os 69 anos, sendo a média e a mediana 43 anos. Possuíam, em geral, uma experiência profissional considerável, sendo a média, em anos de serviço docente, 16,7, a mediana 16 e a moda 11 (Rio Grande). Na Escola da Bela Vista o corpo docente era também essencialmente feminino (70,7%); a maioria dos docentes pertencia ao Quadro de Escola e tinham idades compreendidas entre os 23 e os 63 anos, sendo a média 41,2 a mediana 41 e a moda 45 anos. Possuíam, em geral, uma experiência profissional considerável, sendo a média, em anos de serviço, 14,2; a mediana 14 e a moda 14 e 16. Quanto ao pessoal não-docente, também era, essencialmente, constituído por mulheres (82,9%), com idades compreendidas entre os 31 e os 66 anos, sendo a média 47,5 e a mediana 47 anos. Possuíam, em geral, alguma experiência profissional, sendo a média, em anos de serviço, 12,3; a mediana 8 e a moda 3. (Rio Grande). Na Escola da Bela Vista, o pessoal não docente era também essencialmente feminino (86,2%), com idades compreendidas entre os 23 e os 69 anos, sendo a média 41,2 a mediana 41 e a moda 45 anos. Possuíam, em geral, alguma experiência profissional, sendo a média, em anos de serviço 13,6; a mediana 11 e a moda 11.

- As políticas educativas das duas Escolas aproximavam-se bastante. Assim, em ambos os casos, os principais objectivos dos respectivos Projectos Educativos e Regulamentos Internos eram: criar um bom ambiente de trabalho e de convívio, em condições de segurança, entre todos os elementos da comunidade educativa, exercendo uma acção pedagógica, preventiva de eventuais comportamentos disruptivos; promover a igualdade de oportunidades, tendo em vista o sucesso educativo e a formação integral de todos os alunos e alunas; dinamizar a comunidade educativa, contribuindo para a

resolução dos problemas detectados. Os principais valores enunciados eram: a abertura, o respeito mútuo/tolerância, a solidariedade, a responsabilidade e harmonia. Em ambas Escolas, os responsáveis pela Direcção declararam ter em especial consideração as actividades de enriquecimento curricular, pelo papel de relevo que podem desempenhar na formação integral dos alunos e das alunas.

Comparados os contextos educativos restritos, passaremos à comparação das *amostras* com que trabalhámos, nas duas escolas, as quais apresentavam, igualmente, características muito semelhantes, como mostra o Quadro 144.

2.4. Escola do Rio Grande e Escola da Bela Vista: Comparação das *Amostras*

Quadro 144
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo das *Amostras*)

Escola do Rio Grande	Escola da Bela Vista
Alunos: - N.º de alunos: **131** (42,2% do *universo* do 5º ano) - Género: M – 67 (52,6%); F – 64 (47,4%). - Idades: média: 10,2; mediana e moda: 10 - N.º de turmas: 5 (completas) - Local de residência: 33%, na cidade. - Ocupação dos tempos livres: TV; brincar; ler - Programas: Novelas; Desenhos animados (Disney). - Agregado familiar: família nuclear, com um ou dois filhos (85,7%); famílias monoparentais (4,5%); outras situações (9,8%). **Estatuto socioeconómico:** - Habilitações dos pais: 1º ciclo (43,5%) - Profissões: Pai: Construção civil /Operário (54,7%) Mãe: Operária / Doméstica (63,9%) - Subsídios: Escalões A e B: 19,6%	**Alunos:** - N.º de alunos: **128** (65,3% do *universo* do 5º ano) - Género: M – 65 (50,8%); F – 63 (47,4%) - Idades: média: 10,1; mediana e moda: 10 - N.º de turmas: 6 (algumas incompletas) - Local de residência: 39,8%, na vila. - Ocupação dos tempos livres: TV; brincar; ler - Programas: Novelas; Desenhos animados (Disney). - Agregado familiar: família nuclear, com um, dois, ou mais filhos (96,2%); famílias monoparentais (1,5%); outra situações (2,3%). **Estatuto socioeconómico**: - Habilitações dos pais: 1º ciclo (66,4%) - Profissões: Pai: Construção civil /Operário (53,1%) Mãe: Operária / Doméstica (66,4%) - Subsídios: Escalões A e B: 28,4%
Professores: - N.º de professores: 33 (36,7%) - Género: M – 8 (24,2%); F – 25 (79,8%) - Idades: média: 41,5 mediana: 42; moda: 37 - Tempo de serviço, em anos: média: 15,1 mediana: 11,5; moda: 11 - Categoria profissional: QE: 68%; QZP:18% Contratados:14%.	**Professores:** - N.º de professores: 29 (50%%) - Género: M – 8 (27,6%); F – 21 (72,4%) - Idades: média: 41 mediana: 41; moda: 38 - Tempo de serviço, em anos: média: 16,1 mediana: 16; moda: 11 - Categoria profissional: QE: 62,1%; QZP:31% Contratados: 6,9%.
Auxiliares da Acção Educativa: - N.º de AAE: 10 (24,4%) - Género: M – 0 (0,0%); F – 10 (100%) - Idades: média: 46 mediana: 47,5; moda: 34 e 66. - Tempo de serviço, em anos: média: 10,2; mediana: 6; moda: 2 e 3. - Categoria profissional: efectivas (50%); contratadas	**Auxiliares da Acção Educativa:** - N.º de AAE: 10 (34,5%) - Género: M – 0 (0,0%); F – 10 (100%) - Idades: média: 49 mediana: 53; moda: 59. - Tempo de serviço, em anos: média: 16,2; mediana: 16,5; moda: 6. - Categoria profissional: efectivas (60%); contratadas

(50%).	(40%).

A comparação dos dados constantes do Quadro 144, com os apresentados no Quadro 143, permite verificar a representatividade das *amostras*, no que se refere a todos os *sujeitos* do estudo de caso, uma vez que as suas características são muito semelhantes às dos *universos*. Comparando as amostras, entre si, encontramos, igualmente, muitas semelhanças. Assim:

- No que respeita aos alunos, em relação às percentagens, por género, as *amostras* representam, de forma muito aproximada, a superioridade numérica dos rapazes em relação às raparigas, situação que se verifica nas duas Escolas. As idades também coincidem, havendo uma diferença irrelevante de 0,1 em relação à média das idades e o mesmo se passa em relação a todas as outras variáveis. Podemos, então, traçar o perfil dos alunos e das alunas que constituíram as *amostras*, nas duas Escolas:

  - Rapazes e raparigas do 5º ano, com uma idade média de dez anos.
  - Uma percentagem apreciável residia na localidade onde se situa a escola.
  - A grande maioria dos alunos e das alunas ocupava os seus tempos livres, por ordem de frequência, a ver televisão, a brincar e a ler. Os programas de televisão preferidos eram, para ambos os sexos, e por ordem de frequência as novelas e os desenhos animados da Disney.
  - O agregado familiar era constituído pela designada "família nuclear", com um número reduzido de filhos.
  - As habilitações literárias dos pais/mães / encarregados de educação eram baixas, uma vez que mais de 50% (média das duas Escolas) não haviam completado com sucesso a escolaridade obrigatória de nove anos.
  - Os pais, na sua maioria, trabalhavam na construção, ou eram empregados fabris; as mães, na sua maioria, eram empregadas fabris, ou domésticas.
  - Verificavam-se dificuldades económicas, em alguns casos.

- Quanto aos professores e professoras, o perfil das *amostras* era o seguinte:

  - Sexo feminino, de "meia idade", pertencentes ao Quadro da Escola e com uma experiência profissional considerável.

- O perfil das **auxiliares da acção educativa** era semelhante ao dos professores:

- Sexo feminino, de "meia idade", efectivas e contratadas e com alguma experiência profissional.

As semelhanças entre as duas *amostras* permitiu a redução do número de variáveis que poderiam, eventualmente, influenciar os resultados.

Recordando as questões de partida:

- Quais as percepções dos diferentes "actores" acerca do "clima" da escola?

- Como actuam, habitualmente, os diferentes "actores" em situações de conflito, indisciplina, ou violência, caso existam?

- Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência consideram mais adequados?

Para encontrar algumas respostas para estas questões, recorremos a três fontes de recolha de dados, nomeadamente:

- O Questionário "Tu e a Tua Escola" aplicado a todos os alunos da *amostra*.

- Entrevistas semi-directivas aos delegados e delegadas de turma, professores e auxiliares da acção educativa (dez de cada uma das escolas).

- Observação participante (dez observações em cada escola).

Vamos comparar, em seguida, as definições que os diferentes *sujeitos* apresentaram para os conceitos de *conflito*, *indisciplina* e *violência*.

2.5. Escola do Rio Grande e Escola da Bela Vista: Definição dos conceitos

2.5.1. O Conceito de Conflito

O Quadro 145 permite comparar, em síntese, as definições dadas pelos diferentes sujeitos das Escolas do Rio Grande e da Bela Vista, através das entrevistas. Os algarismos entre parêntesis representam o número de indicadores.

Quadro 145
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo das definições de *conflito*)

Escola do Rio Grande	Escola da Bela Vista
Alunos: *Conflito é uma briga provocada por falta de entendimento, desacordo, entre pessoas, quando se verifica:* - Desrespeito pelos direitos dos outros (7). - Desrespeito pelas regras (4). - Prejuízo para terceiros (2).	**Alunos:** *Conflito é uma briga provocada por um desentendimento, entre as pessoas, quando se verifica:* - Intolerância/Reacção negativa a "brincadeiras**"** (6). - Falsas acusações (2). - Prejuízo para terceiros (1).
Professores: *Conflito é uma briga / confronto que se verifica em consequência de:* - Uma incompatibilidade de opiniões, interesses, comportamentos (11). - Uma incapacidade para o diálogo (3).	**Professores:** *Conflito é uma briga* pro*vocada pela falta de entendimento, desacordo entre pessoas, quando se verifica:* - Falta de respeito pelas normas da escola (4). - Falta de respeito pelos direitos dos outros (4).

	- Incompatibilidade de ideias / opiniões, desacordo. (4). - Incompatibilidade de interesses ou vontades (3). - Situações de oposição (3). - Intolerância e incapacidade para o diálogo (3).
Auxiliares da Acção Educativa: *Conflitos são brigas, desavenças, zangas provocadas por um desentendimento, desacordo, entre os alunos, que conduzem frequentemente a actos de violência verbal e física, quando se verifica:* - Desrespeito pelos direitos dos outros (2 indicadores). - Desrespeito pelas regras de convivência; indisciplina (2 indicadores). - Intolerância (2 indicadores). - Egotismo (2 indicadores). - Incapacidade para o diálogo (2 indicadores).	**Auxiliares da Acção Educativa:** *Conflitos são brigas, desavenças, zangas provocadas por um desentendimento, desacordo, entre os alunos, que conduzem frequentemente a actos de violência verbal e física, quando se verifica*: - Desrespeito pelos direitos dos outros (3). - Desrespeito pelas regras de convivência; indisciplina (3). - Intolerância à frustração (2). - Incapacidade para o diálogo (8).

A análise do Quadro 145 revela que os *sujeitos* apresentavam uma percepção negativa do conflito, pois "causa prejuízo a terceiros", através de agressões verbais e/ou físicas (3 indicadores). Na generalidade das definições surge o conceito de "confronto/oposição", através dos termos "brigas", "desacordos", "desavenças", "desentendimentos", "zangas". São factores de conflito:

- A Indisciplina (desrespeito pelas regras e direitos dos outros) – 29 indicadores.

- A Ausência de competências sociais (intolerância, egotismo, incapacidade para o diálogo) – 51 indicadores.

Segundo os dez mediadores e mediadoras da Escola da Bela Vista, o conflito é:

Uma situação em que há incompatibilidade de objectivos, de meios, de respostas, ou de condutas, provocada pela falta de entendimento, desacordo entre pessoas. Na génese dos conflitos encontra-se:

- A Indisciplina (desrespeito pelas regras e direitos dos outros) – 13 indicadores.

- Ausência de competências sociais (intolerância, egotismo, incapacidade para o diálogo, desejo de vingança) – 22 indicadores.

Os conflitos podem conduzir a comportamentos violentos, através de:

- Agressões verbais (10 indicadores).

- Agressões físicas (10 indicadores).

Na generalidade, estas definições aproximam-se da apresentada Girard & Koch (1997) e Fernandéz (2005): *incompatibilidade de interesses*. Existem, igualmente, indícios de *conflitos de relação* e *conflitos de poder*, referidos por Casamayor (2000) - "egotismo", "falsas acusações", "desejo de vingança" "confronto", "intolerância".

A generalidade dos entrevistados associou o *conflito* à *indisciplina*, que estaria na sua génese. O Quadro 146 (p.591) apresenta as definições de *indisciplina*, do ponto de vista dos sujeitos entrevistados, nas duas Escolas.

2.5.2. O Conceito de Indisciplina

Quadro 146
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo das definições de *indisciplina*)

Escola do Rio Grande	Escola da Bela Vista
Alunos: **Incumprimento das regras da escola/aula** - Subsistema normativo: não cumprir as regras da aula (28) - Subsistema produtivo: não realizar as tarefas indicadas pelo prof.; brincar na aula; estar desatento (24). - Subsistema axiológico: dizer asneiras na aula (2). **Comportamentos perturbadores da relação entre pares** - Falta de respeito: gozar com os colegas; não respeitar os colegas; distrair os colegas; não os deixar estar com atenção; discutir com o colega do lado (17). - *Bullying*: exigir dinheiro para deixar os colegas ouvirem a aula (1). **Comportamentos perturbadores das relações aluno/ adulto** - Falta de respeito: gozar com os profs; dizer palavrões à frente do prof. (18). - Desobediência: não obedecer às ordens dos profs e das AAE (5). - Agressões verbais: responder mal aos profs ; dizer palavrões à frente do prof. (2).	**Alunos:** **Incumprimento das regras da escola/aula** - Subsistema normativo: não cumprir as regras da aula (28) - Subsistema produtivo: não realizar as tarefas indicadas pelo prof.; brincar na aula; estar desatento (24). - Subsistema axiológico: Insultar os colegas e o professor (5). **Comportamentos perturbadores da relação entre pares** - Falta de respeito: gozar com os colegas; não os deixar estar com atenção (10). - *Bullying*: fazer ameaças à delegada; magoar os colegas, de propósito (3). **Comportamentos perturbadores das relações aluno/ adulto** - Falta de respeito: gozar com os prof.s; dizer palavrões à frente do prof.(10). - Desobediência: não obedecer às ordens dos prof.s, das AAE e do motorista do autocarro (6). - Agressões verbais: responder mal aos prof.s; dizer palavrões à frente do prof.; insultar as AAE (5).
Professores: **Incumprimento das regras da escola / aula** - Subsistema normativo: não acatar, deliberada e sistematicamente, as normas da aula e da escola; apresentar um desordenado e sem regras (6). - Subsistema produtivo: interromper as aulas; perturbar o trabalho; influenciar os colegas a terem atitudes inadequadas (7). **Comportamentos perturbadores da relação entre pares** - Falta de respeito: interromper os colegas; perturbar o bom ambiente da aula; colidir com a liberdade e direitos dos seus pares (5). **Comportamentos perturbadores das relações aluno / adulto** - Falta de respeito: interromper o prof. (5). - Desobediência: não acatar repetidamente as orientações dadas pelo prof. ou pelas AAE (7).	**Professores:** **Incumprimento das regras da escola / aula** - Subsistema normativo: não acatar, intencional e sistematicamente, as normas (16). - Subsistema produtivo: não trabalhar; interromper as aulas; perturbar as aulas; influenciar outros colegas para terem atitudes inadequadas (5). **Comportamentos perturbadores da relação entre pares** - Falta de educação e de respeito: interromper os colegas; perturbar a aula; desrespeitar a liberdade e direitos dos seus pares (5). **Comportamentos perturbadores das relações aluno/ adulto** - Falta de educação e de respeito: (5). Desobediência: ignorar sistematicamente as chamadas de atenção dos prof.s ou das AAE (7).
Auxiliares da Acção Educativa: **Incumprimento intencional das regras da escola/aula** - Faltar às aulas, estando na escola (2).	**Auxiliares da Acção Educativa:** **Incumprimento intencional das regras** (10). **Comportamentos perturbadores da relação entre**

- Perturbar o funcionamento das aulas: (3). - Desobediência: aos prof.s e às AAE (4). - Falta de educação: incumprimento das regras da convivência social (2). **Perturbação do clima da escola** (2).	**pares**: falta de respeito e de educação (6). **Comportamentos perturbadores da relação aluno / adulto**: - Falta de respeito / educação: responder mal; insultar e ameaçar os prof.s e as AAE (6). - Desobediência: não acatar as ordens (5)

O Quadro 146 mostra as diversas situações em que, segundo os entrevistados, ocorrem comportamentos indisciplinados e que podem ser incluídas nas três categorias propostas por Amado (2001:41-54) e Amado & Freire (2002).

Como se pode verificar pelo número de indicadores, os alunos e alunas das duas escolas eram particularmente sensíveis aos comportamentos incluídos nos "subsistemas normativo produtivo", relativos ao "incumprimento das regras da escola/aula" (28 e 24 indicadores, em ambas as escolas), uma vez que se sentiam lesados no seu direito de aprender e mostraram-se menos sensíveis aos comportamentos incluídos no subsistema axiológico (dizer asneiras na aula, insultar os colegas e os professores), devido à frequência com que ocorrem, tanto nas aulas, como fora delas. Em segundo lugar, revelaram sensibilidade às situações de falta de respeito entre pares (17 indicadores, no Rio Grande e 10 na Bela Vista) e dos alunos para com os professores (18 indicadores, no Rio Grande e 10, na Bela Vista).

Quanto aos professores e professoras da Escola do Rio Grande, o número de indicadores era idêntico em todas as situações consideradas, salientando-se, no entanto, os comportamentos lesivos do "subsistema produtivo" e a desobediência, com sete indicadores. Na Escola da Bela Vista, os professores e as professoras mostraram-se mais sensíveis ao "incumprimento das regras da escola/aula" (16 indicadores) seguido das situações de desobediência (7 indicadores).

As auxiliares da acção educativa revelaram maior sensibilidade às situações em que os alunos se recusavam sistematicamente a cumprir as regras da escola (9 indicadores, no Rio Grande e 10, na Bela Vista); a seguir as orientações que lhes eram dadas pelos adultos (4 indicadores, no Rio Grande e 5, na Bela Vista), assumindo posturas ofensivas, chegando a proferir ameaças (2 indicadores, no Rio Grande e 6, na Bela Vista).

Os *sujeitos* foram unânimes em caracterizar a *indisciplina*, principalmente, pela sua faceta de desrespeito / incumprimento das regras da aula, da escola e da sociedade, prejudicando gravemente o processo de ensino e aprendizagem, as relações horizontais

e verticais, na escola e na sala de aulas e contribuindo para o estabelecimento de um mau ambiente de trabalho e de convívio, entre todos os elementos da comunidade educativa.

Todas as definições de *indisciplina* apresentadas pelos entrevistados, apontam para o *desrespeito pelas regras estabelecidas*, entendendo-a, portanto como *antónimo de disciplina*, à semelhança de muitos autores, como Mª Teresa Estrela, 1992; Veiga, 1995; Sampaio, 1998; Neves de Jesus**,** 1999; Casamayor, 2000; Mª Silva, 2001; Amado, 2001; Amado & Freire, 2002).

Como factor de indisciplina, uma auxiliar da acção educativa atribuiu a responsabilidade pela sua ocorrência à permissividade de alguns professores, que nada faziam para controlar os seus alunos, dentro da sala de aulas.

Alguns dos entrevistados referiram que a indisciplina conduzia, por vezes, à violência entre pares.

O Quadro 147 contém a listagem dos comportamentos ditos *violentos* do ponto de vista dos *sujeitos*.

2.5.3. O Conceito de Violência

Quadro 147
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo das definições de *violência*)

Escola do Rio Grande	Escola da Bela Vista
Alunos: Ocorrências entre alunos, que envolvem: - Agressões físicas (30) - Agressões verbais (18) - *Bullying*: Ameaças / intimidação / extorsão (8) - Alienação social: acusações falsas. (1) - Roubo: (8) - Vandalismo: contra os alunos e contra bens e equipamentos da escola (8)	**Alunos:** Ocorrências entre alunos, que envolvem: - Agressões físicas (41) - Agressões verbais (24) - *Bullying*: Ameaças / intimidação / extorsão (10) - Alienação social: acusações falsas. (3) - Roubo: entre alunos (8) - Vandalismo: contra os alunos e contra bens e equipamentos da escola (13)
Professores: Ocorrências que envolvem: - Agressões verbais: entre alunos (16); dos alunos contra os prof.s e as AAE (4) - Agressões físicas: entre alunos (3); dos alunos contra os prof.s e as AAE (9) - Agressões psicológicas entre alunos (9); dos alunos contra os prof.s e as AAE (4) - *Bullying*: Ameaças / intimidação /extorsão (2) - Vandalismo: contra os bens dos alunos e contra bens e equipamentos da escola (13)	**Professores:** Ocorrências que envolvem: - Agressões físicas: entre alunos (17); dos alunos contra os prof.s e as AAE (1) - Agressões verbais: entre alunos (16); dos alunos contra os prof.s e as AAE (4) - Agressões psicológicas entre alunos (15); dos alunos contra os prof.s e as AAE (2) - Alienação social: exclusões relacionadas com o género, etnia, religião ou estatuto social. (7) - Roubo: entre alunos (4) - Vandalismo: contra os bens dos alunos (2) e contra bens e equipamentos da escola (1)
Auxiliares da Acção Educativa:	**Auxiliares da Acção Educativa:**

Ocorrências que envolvem: - Agressões físicas: entre alunos (19); dos alunos contra os prof.s (8) e as AAE (6) - Agressões verbais: entre alunos (12); dos alunos contra os prof.s (14) e as AAE (11) - *Bullying*: contra os mais pequenos e mais fracos (1) - Roubo: dos bens dos alunos (1) e dos bens e equipamentos da escola (1) - Vandalismo: contra os bens dos alunos (2) e contra bens e equipamentos da escola (2)	Ocorrências que envolvem: - Agressões físicas: entre alunos (10) - Agressões verbais: entre alunos e dos alunos contra os prof.s e as AAE (4) - *Bullying*: contra os mais pequenos e mais fracos (4) - Roubo: dos bens dos alunos (1) - Vandalismo: contra os bens dos alunos (1)

O Quadro 147 mostra um acentuado consenso entre todos os entrevistados: alunos professores e auxiliares da acção educativa, independentemente do género e da idade, acerca do conjunto de comportamentos considerados *violentos*. Alguns alunos e alunas e as auxiliares da acção educativa salientaram, ainda, o carácter intencional e gratuito desses comportamentos, dirigidos muitas vezes contra os mais fracos, pondo em causa, a sua integridade física, psicológica e moral.

Embora a revisão da literatura revele, por um lado, que os diferentes investigadores não chegaram a um consenso, no que respeita à distinção entre os conceitos de *violência*, *agressividade*, *conflito*, *transgressão*, *incivilidades* e *indisciplina* (Dubet, 1998; Vale & Costa, 1998; Dupâquier, 2000; Ramírez, 2001; Pereira & Pinto, 2001; Debarbieux, 2002; Boumard, 2006); por outro lado, que o modo como o fenómeno é percepcionado varia com o contexto e com os valores dos *sujeitos* (Vettenburg, 1998), pensamos que o conjunto dos comportamentos referidos pelos entrevistados como *violentos* não diferem dos que são enumerados pelos especialistas, independentemente da terminologia adoptada (Dupâquier, 2000; Dubet, 1998; Vale & Costa, 1998; Ramiréz, 2001; Pereira & Pinto, 2001; Funk, 2002; Ortega, 2002; Artinopoulou, 2002; Hayden & Blaya, 2002; dados do GSME, 2004; Programa Escola Segura, dados da GNR, entre 2001 e 2006; Relatório da PSP, 2006, entre outros).

2.6. Conflitos, Indisciplina e Violência nas Escolas do Rio Grande e da Bela Vista

2.6.1. Os Conflitos

2.6.1.1. Prevalência dos Conflitos

Neste ponto, cruzámos os indicadores obtidos através das respostas à questão n.º 2 do Bloco IV do guião de entrevistas aos delegados/delegadas de turma, professores/ professoras, às auxiliares da acção educativa, com os resultados das respostas à questão

n.º 18 do questionário "Tu e a Tua Escola", aplicado a todos os alunos e alunas que constituíam a *amostra* e os dados da nossa própria observação.

Na Escola da Bela Vista, recorremos, ainda, aos indicadores obtidos através das respostas à questão n.º 3 do Bloco V do guião de entrevistas aos mediadores e mediadoras.

O Quadro 148 apresenta, em síntese, os dados relativos às entrevistas realizadas nas duas Escolas.

Quadro 148
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo: prevalência dos conflitos)

Escola do Rio Grande		**Escola da Bela Vista**	
Alunos:	**Indicadores**	**Alunos:**	**Indicadores**
Os alunos têm poucos conflitos ……..... 0		**Os alunos têm poucos conflitos ……..... 0**	
Alguns alunos têm conflitos ……..…….. 2		**Alguns alunos têm conflitos ……..…….. 8**	
Alguns alunos têm muitos conflitos ……..…… 12		**Alguns alunos têm muitos conflitos ……..…… 2**	
Os conflitos são frequentes ……. 8		**Os conflitos são frequentes ……. 2**	
Há conflitos todos os dias …… 3		**Há conflitos todos os dias …… 2**	
Professores:	**Indicadores**	**Professores:**	**Indicadores**
Os alunos têm poucos conflitos ……..... 1		**Os alunos têm poucos conflitos ……..... 1**	
Alguns alunos têm conflitos ……..…….. 2		**Alguns alunos têm conflitos ……..…….. 2**	
Alguns alunos têm muitos conflitos ……..…… 3		**Alguns alunos têm muitos conflitos ……..…… 7**	
Os conflitos são frequentes ……. 7		**Os conflitos são frequentes ……. 7**	
Há conflitos todos os dias …… 0		**Há conflitos todos os dias …… 0**	
Auxiliares:	**Indicadores**	**Auxiliares:**	**Indicadores**
Os alunos têm poucos conflitos ……..... 0		**Os alunos têm poucos conflitos ……..... 0**	
Alguns alunos têm conflitos ……..…….. 1		**Alguns alunos têm conflitos ……..…….. 1**	
Alguns alunos têm muitos conflitos ……..…… 3		**Alguns alunos têm muitos conflitos ……..…… 8**	
Os conflitos são frequentes ……. 8		**Os conflitos são frequentes ……. 8**	
Há conflitos todos os dias ……..…… 3		**Há conflitos todos os dias ……..…… 0**	

A análise do Quadro 148 revela que, segundo os delegados e delegadas de turma da Escola do Rio Grande, alguns alunos tinham muitos conflitos (12 indicadores), frequentemente (8 indicadores) e mesmo todos os dias (3 indicadores), opinião que era partilhada pelos professores/professoras e pelas auxiliares da acção educativa. Apenas uma professora (directora de turma do 5º A) declarou que os alunos tinham poucos conflitos.

Por seu lado, os delegados e as delegadas da Escola da Bela Vista percepcionavam

ocorrência frequente (2 indicadores), ou diária (2 indicadores) de conflitos, envolvendo alguns alunos (8 indicadores). Os professores/professoras e as auxiliares da acção educativa revelaram maior sensibilidade a esse tipo de ocorrências, pois declararam que alguns alunos tinham muitos conflitos (7 e 8 indicadores, respectivamente) e que esses conflitos eram frequentes (7 e 8 indicadores, respectivamente). Não se verificaram diferenças significativas de género, idade, ou estatuto.

Segundo informaram os mediadores e as mediadoras, os alunos e as alunas, em geral, tinham conflitos "frequentemente" (6 indicadores) e mesmo "todos os dias" (4 indicadores).

O Quadro 149 apresenta, em síntese, os dados relativos às respostas ao questionário aplicado nas duas Escolas a todos os alunos e alunas que constituíam a *amostra*. Procurávamos saber a frequência com que ocorriam os conflitos.

Quadro 149
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo: prevalência dos conflitos)

Escola do Rio Grande		**Escola da Bela Vista**	
Alunos:	**Percentagens**	**Alunos:**	**Percentagens**
Nunca	**M** (0,0%); **F** (0,0%)	**Nunca**	**M** (0,0%); **F** (0,0%)
Algumas vezes	**M** (62,7%), **F** (73,4%)	**Algumas vezes**	**M** (18,5%), **F** (14,3%)
Muitas vezes	**M** (32,8%); **F** (21,9%)	**Muitas vezes**	**M** (69,2%); **F** (76,2%)
Todos os dias	**M** (4,5%); **F** (4,7%)	**Todos os dias**	**M** (12,3%); **F** (9,5%)

Neste aspecto, encontramos uma diferença bastante acentuada entre as percepções dos alunos e das alunas das duas Escolas. Enquanto a maioria dos alunos e das alunas da Escola do Rio Grande escolheram o *item* "algumas vezes", na Escola da Bela Vista, a escolha da maioria recaiu sobre o item "muitas vezes", o que confirma as informações recolhidas através das entrevistas.

Esta diferença entre as duas Escolas não permite, porém, concluir que na Escola da Bela Vista os conflitos eram mais frequentes do que na Escola do Rio Grande, pois os dados da observação (dez dias completos em cada um dos estabelecimentos de ensino) revelaram uma maior uniformidade (os conflitos corresponderam a 39,1% das "unidades de observação", na Escola do Rio Grande e 38,4%, na Escola da Bela Vista).

Os conflitos ocorreram em todas as observações, nas duas Escolas. Na escola do Rio Grande, envolveram, essencialmente, rapazes do 5º C e do 5ºE; com o 5º A, nunca observámos qualquer conflito e no 5º D, foram pouco frequentes. Na Escola da Bela Vista, envolveram rapazes do 5º D e do 5º E; não registámos conflitos no do 5º A; dez, no 5º B e catorze no 5º F.

2.6.1.2. Factores de Conflito

O Quadro 150 apresenta, em síntese, os indicadores obtidos através das respostas à questão n.º 4 do Bloco IV do guião de entrevistas aos delegados/delegadas de turma, professores/ professoras e às auxiliares da acção educativa.

Quadro 150
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo: factores dos conflitos)

Escola do Rio Grande		**Escola da Bela Vista**	
Alunos:	**Indicadores**	**Alunos:**	**Indicadores**
Em situações de jogo:		**Em situações de jogo:**	
Exclusão do grupo	**0**	Exclusão do grupo	**2**
Rejeição da derrota	**12**	Rejeição da derrota	**7**
Disputas pela posse do campo/bola	**2**	Disputas pela posse do campo/bola	**3**
Em situações de espera:		**Em situações de espera:**	
Nas filas do Refeitório/ bufete	**10**	Nas filas do Refeitório/ bufete	**7**
Reacção a provocações	**9**	**Reacção a provocações**	**7**
Reflexo dos conflitos nas aulas:		**Reflexo dos conflitos nas aulas**:	
Zangam-se no recreio e brigam nas aulas	**9**	Zangam-se no recreio e brigam nas aulas	**0**
Atitudes intolerantes	**7**	**Atitudes intolerantes**	**7**
Inveja:		**Inveja:**	
- das notas	**0**	- das notas	**5**
- dos bens materiais	**1**	- dos bens materiais	**4**
Falta de educação / respeito/ civismo	**0**	**Falta de educação / respeito/ civismo**	**0**
Professores:	**Indicadores**	**Professores:**	**Indicadores**
Em situações de jogo:		**Em situações de jogo:**	
Exclusão do grupo	**0**	Exclusão do grupo	**1**
Rejeição da derrota	**4**	Rejeição da derrota	**2**
Disputas pela posse do campo/bola	**0**	Disputas pela posse do campo/bola	**1**
Em situações de espera:		**Em situações de espera:**	
Nas filas do Refeitório/ bufete	**1**	Nas filas do Refeitório/ bufete	**1**
Reacção a provocações	**9**	**Reacção a provocações**	5
Reflexo dos conflitos nas aulas:		**Reflexo dos conflitos nas aulas**:	
Zangam-se no recreio e brigam nas aulas	**3**	Zangam-se no recreio e brigam nas aulas	**9**
Atitudes intolerantes	**23**	**Atitudes intolerantes**	**7**
Inveja:		**Inveja:**	
- das notas	**0**	- das notas	**0**
- dos bens materiais	**1**	- dos bens materiais	**1**
Falta de educação / respeito/ civismo	**3**	**Falta de educação / respeito/ civismo**	**0**
Auxiliares:	**Indicadores**	**Auxiliares:**	**Indicadores**
Em situações de jogo:		**Em situações de jogo:**	
Exclusão do grupo	**0**	Exclusão do grupo	**0**
Rejeição da derrota	**10**	Rejeição da derrota	**4**
Disputas pela posse do campo/bola	**0**	Disputas pela posse do campo/bola	**0**

Em situações de espera: Nas filas do Refeitório/ bufete ……..…….…..….. **3** **Reacção a provocações** ..... **2** **Reflexo dos conflitos nas aulas**: Zangam-se no recreio e brigam nas aulas ….....…… **0** **Atitudes intolerantes** ..... **6** **Inveja:** - das notas ……..... **1** - dos bens materiais …….....……..... **3** **Falta de educação / respeito/ civismo** **10**	**Em situações de espera:** Nas filas do Refeitório/ bufete ….....…….….... **10** **Reacção a provocações** ..... **9** **Reflexo dos conflitos nas aulas**: Zangam-se no recreio e brigam nas aulas ….....…..... **9** **Atitudes intolerantes** ..... **7** **Inveja:** - das notas ……..... **0** - dos bens materiais …….....……... **1** **Falta de educação / respeito/ civismo** **0**

O Quadro 150, revela que os factores de conflito mais referidos, por todos os entrevistados, embora a ordem de frequência dos indicadores variasse conforme a sua experiência pessoal e profissional, eram:

- As atitudes intolerantes (57 indicadores), referida por todos os entrevistados, essencialmente pelos professores e professoras da Escola do Rio Grande.

- Resposta a provocações (41 indicadores), a que eram particularmente sensíveis os alunos/alunas e professores/professoras da Escola do Rio Grande e as auxiliares da acção educativa da Escola da Bela Vista (9 indicadores, em todos os casos).

- A rejeição da derrota, em situação de jogo (39 indicadores), mais referida pelos alunos/alunas e pelas auxiliares da acção educativa da Escola do Rio Grande.

- Situações de espera, nas filas do refeitório/bufete (32 indicadores), mais referidas pelos alunos/alunas e pelas auxiliares da acção educativa da Escola do Rio Grande.

É de notar que os alunos e as alunas da Escola da Bela Vista consideravam a inveja (das notas e dos bens materiais) como factor de conflito (9 indicadores), o que não se verificou na Escola do Rio Grande.

As respostas obtidos através das respostas às questões nº2, nº3 e n.º4 do Bloco IV do guião de entrevistas aos delegados/delegadas de turma, professores/ professoras e às auxiliares da acção educativa, permitiu-nos traçar o perfil do aluno conflituoso, cujas características aparecem esquematizadas no Quadro 151

2.6.1.3. Perfil do Aluno Conflituoso

Quadro 151
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo: perfil do aluno conflituoso)

Escola do Rio Grande	Escola da Bela Vista
- Era sempre do sexo masculino. - Era, em geral, mais velho do que os seus pares. - Revelava baixos índices de tolerância às contrariedades e frustrações do dia a dia. - Não respeitava qualquer tipo de regras nem a autoridade	- Revelava baixos índices de tolerância às contrariedades e frustrações do dia a dia. - Não respeitava qualquer tipo de regras nem a autoridade dos adultos (pessoal docente e não docente). - Revelava incapacidade para resolver os problemas

dos adultos. - Não tinha em consideração os direitos dos outros. - Revelava incapacidade para resolver os problemas através do diálogo. - Era física e verbalmente agressivo, provocador, competitivo e gostava de se exibir, em especial perante o sexo oposto. - Entre os alunos conflituosos estavam todas as crianças e jovens de etnia cigana.	através do diálogo. - Era física e verbalmente agressivo, provocador e competitivo. - Era individualista, egoísta e sem consideração pelos direitos dos outros. - Alguns, oriundos de classes sociais mais elevadas, eram muito "mimados" e gostavam de humilhar os colegas de um estatuto inferior. - Alguns alunos do Leste (só rapazes) eram muito conflituosos.

Este perfil apresenta grande parte das características físicas e psicológicas atribuídas aos *bullies* pela literatura da especialidade. (Olweus, 2005;Vale & Costa, 1998; Leckie, 1997; Pepler & Craig, 2000; Formosinho & Simões, 2001; Amado & Freire, 2002; Coloroso, 2003; Cleo Fante, 2004; Seixas**,** 2005, entre outros).

2.6.1.4. Locais de Conflito

Cruzando os indicadores obtidos através das respostas à questão n.º 5 do Bloco IV do guião de entrevistas aos delegados/delegadas de turma, professores/ professoras, às auxiliares da acção educativa, e o testemunho dos mediadores e mediadoras com os resultados das respostas à questão n.º 19 do questionário "Tu e a Tua Escola", os dados da observação, foi possível identificar os locais das Escolas, onde ocorrem mais situações de conflito, como mostra o Quadro 152

Quadro 152
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo das definições de *violência*)

Escola do Rio Grande	Escola da Bela Vista
Entrevistas: (alunos, Prof.s /AAE) - Recreio /Campo de jogos (36 indicadores) - Salas de aula (19 indicadores) - Refeitório / Bufete (10 indicadores) - Atrás dos pavilhões (9 indicadores) - Corredores (8 indicadores) - Balneários /WC (2 indicadores) - Autocarro (1 indicador) - Outros (13 indicadores)	**Entrevistas:** (alunos, Prof.s /AAE/ mediadores) - Recreio /Campo de jogos (53 indicadores) - Refeitório / Bufete (30 indicadores) - Atrás dos pavilhões (37 indicadores) - Salas de aula (19 indicadores) - Corredores (11 indicadores) - Balneários /WC (2 indicadores) - Autocarro (4 indicador) - CRE – (2 indicadores) - Outros (14 indicadores)
Questionário: - Recreio /Campo de jogos (90,8%) - Refeitório / Bufete (47,3%) - Salas de aula (45,8%) - Corredores (38,9%) - Autocarro (34,3%) - Balneários /WC (25,9%) - Atrás dos pavilhões (6,1%) - Outros (19,8%)	**Questionário:** - Recreio /Campo de jogos (92,9%) - Refeitório / Bufete (62,3%) - Salas de aula (49,2%) - Corredores (41,4%) - Balneários /WC (35,2%) - Autocarro (30,5%) - Biblioteca (1,6%) - Outros (21,1%)
Observação: 127 conflitos observados. - Recreio /Campo de jogos (62%)	**Observação:** 144 conflitos observados. - Recreio /Campo de jogos (56,9%)

- Refeitório / Bufete (15,3%) - Salas de aula (4,5%) - Corredores (3,2%) - Autocarro (13,5%) - Balneários /WC (0,0%) - Atrás dos pavilhões (0,0%) - Entrada dos pavilhões (1,5%) - Outros (0,0%)	- Refeitório / Bufete (22,2%) - Salas de aula (6,9%) - Corredores (11,8%) - Autocarro (34,3%) - Balneários /WC (0,0%) - Atrás dos pavilhões (0,0%) - Entrada dos pavilhões (2,1%) - Outros (0,0%)

Na Escola da Bela Vista, os mediadores e as mediadoras confirmaram os locais onde ocorrem mais conflitos eram, por ordem de frequência dos indicadores:

- O recreio / campo de jogos (12 indicadores);
- O Refeitório /bufete (10 indicadores);
- A sala de aulas (6 indicadores);
- Os corredores (5 indicadores).

Assim, os recolhidos através das três fontes (entrevistas questionário e observação) permitem-nos concluir que, embora os conflitos pudessem ocorrer em qualquer local da escola, eram mais frequentes no recreio, na sala de aulas, no bufete/refeitório e nos corredores, resultados idênticos aos registados pelos investigadores nacionais e internacionais (Sharp & Smith, 1995; Mellor, 1997; Pereira, 1997; Pepler *et al*., 1997; Pepler & Craig, 2000; Thompson *et al*., 2003; Lopes Neto & Saavedra, 2003).

2.6.2. A Indisciplina

2.6.2.1. Prevalência dos Comportamentos Indisciplinados

Neste ponto, recorremos aos indicadores obtidos através das respostas à questão n.º2 do Bloco III do guião de entrevistas aos delegados/delegadas de turma, professores/ professoras e auxiliares da acção educativa.

Na Escola da Bela Vista, recorremos, ainda, aos indicadores obtidos através das respostas à questão n.º 2 do Bloco IV do guião de entrevistas aos mediadores e mediadoras.

O Quadro 153 apresenta, em síntese, os dados relativos às entrevistas realizadas nas duas Escolas, sobre a prevalência dos comportamentos indisciplinados dos alunos e das alunas.

Quadro 153
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo: prevalência dos comportamentos indisciplinados)

Escola do Rio Grande	**Escola da Bela Vista**

Alunos:	**Indicadores**	**Alunos:**	**Indicadores**
Os alunos não são indisciplinados …..…….... 0		**Os alunos não são indisciplinados …..…….... 0**	
Alguns alunos são indisciplinados ……..…….. 4		**Alguns alunos são indisciplinados ……..…….. 4**	
Muitos alunos são indisciplinados ….....……..… 8		**Muitos alunos são indisciplinados ….....…..…… 8**	
A maioria dos alunos são indisciplinados ……..... 2		**A maioria dos alunos são indisciplinados ……..... 2**	
Quase todos os alunos são indisciplinados …….... 2		**Quase todos os alunos são indisciplinados …….... 2**	
Professores:	**Indicadores**	**Professores:**	**Indicadores**
Os alunos não são indisciplinados …..…….... 0		**Os alunos não são indisciplinados …..…….... 0**	
Alguns alunos são indisciplinados ……..…….. 1		**Alguns alunos são indisciplinados ……..…….. 1**	
Muitos alunos são indisciplinados ….....……... 10		**Muitos alunos são indisciplinados ….....……... 10**	
A maioria dos alunos são indisciplinados ……..... 0		**A maioria dos alunos são indisciplinados ……..... 0**	
Quase todos os alunos são indisciplinados …….... 0		**Quase todos os alunos são indisciplinados ....….. 0**	
Auxiliares:	**Indicadores**	**Auxiliares:**	**Indicadores**
Os alunos não são indisciplinados …..…….... 0		**Os alunos não são indisciplinados …..…….... 0**	
Alguns alunos são indisciplinados ……..…….. 1		**Alguns alunos são indisciplinados ……..…….. 1**	
Muitos alunos são indisciplinados ….....……... 6		**Muitos alunos são indisciplinados ….....……... 6**	
A maioria dos alunos são indisciplinados ……..... 2		**A maioria dos alunos são indisciplinados ……..... 2**	
Quase todos os alunos são indisciplinados …….... 0		**Quase todos os alunos são indisciplinados …….... 0**	

A análise do Quadro 153 revela que, segundo a opinião unânime dos delegados e delegadas de turma, dos professores e as professoras e das auxiliares da acção educativa das Escolas do Rio Grande e da Bela Vista, muitos alunos eram indisciplinados (48 indicadores).

Cruzando estes dados com os resultados obtidos a partir das respostas dadas por todos os alunos da *amostra* à questão n.º 17 do questionário "Tu e a Tua Escola", verificamos que o item que obteve a percentagem mais elevada de repostas, independentemente do género dos respondentes, foi que os alunos eram indisciplinados "algumas vezes" (61,4%, no Rio Grande) e "muitas vezes" (69,5%, na Bela Vista).

Os dados da nossa observação confirmaram a ocorrência de comportamentos indisciplinados, fora das salas de aula, que envolveram quarenta e cinco rapazes e dezanove raparigas das turmas A, C, D e E do 5º ano (36,6% da *amostra* dos alunos do Rio Grande) e cinquenta e sete rapazes e treze raparigas das turmas C, D, E e F do 5º ano (54,7% da *amostra* dos alunos da Bela Vista), que se recusavam a seguir as orientações várias dadas pelos professores/professoras e pelas auxiliares da acção educativa.

Estes resultados comprovam que, embora se verificasse a ocorrência de comportamentos indisciplinados nas duas Escolas, o nível de indisciplina parecia superior na Escola da Bela Vista. No entanto, os dados disponíveis não permitem tirar uma conclusão definitiva.

Atendendo a que todos os *sujeitos* entrevistados referiram, várias vezes, a "falta de respeito" como factor de indisciplina, conflitos e violência, em ambas as escolas, recorremos aos dados obtidos a partir das respostas dos alunos e das alunas às questões n.ºs 14, 15 e 16 do questionário "Tu e a Tua Escola", a fim de obtermos mais alguns esclarecimentos sobre esta questão, tendo em consideração as variáveis: "respeito aluno-aluno", "aluno-professores" e "aluno-funcionários".

O Quadro 154 apresenta, em síntese, os dados relativos às respostas dos ao questionário

Quadro 154
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo respeito/desrespeito)

Escola do Rio Grande		**Escola da Bela Vista**	
Respeito Aluno - Aluno:	**Percentagem**	**Respeito Aluno - Aluno:**	**Percentagem**
Os alunos da tua escola respeitam-se uns aos outros ?		Os alunos da tua escola respeitam-se uns aos outros ?	
– Sempre	(0,0%)	**– Sempre .....**	(1,6%)
– Quase sempre	(25,2%)	**– Quase sempre .....**	(21,9%)
– Às vezes	(64,9%)	**– Às vezes .....**	(71,1%)
– Nunca	(9,9%)	**– Nunca .....**	(5,4%)
Respeito Aluno - Professores:	**Percentagem**	**Respeito Aluno - Professores:**	**Percentagem**
Os alunos da tua escola respeitam os professores ?		Os alunos da tua escola respeitam os professores ?	
– Sempre	(0,0%)	**– Sempre .....**	(5,5%)
– Quase sempre	(39,7%)	**– Quase sempre .....**	(48,4%)
– Às vezes	(43,5%)	**– Às vezes .....**	(45,3%)
– Nunca	(8,4%)	**– Nunca .....**	(0,8%)
Respeito Aluno - Funcionários:	**Percentagem**	**Respeito Aluno - Funcionários:**	**Percentagem**
Os alunos da tua escola respeitam os funcionários ?		Os alunos da tua escola respeitam os funcionários ?	
– Sempre	(6,1%)	**– Sempre .....**	(10,2%)
– Quase sempre	(26,7%)	**– Quase sempre .....**	(37,5%)
– Às vezes	(54,2%)	**– Às vezes .....**	(49,2%)
– Nunca	(13,0%)	**– Nunca .....**	(3,1%)

A análise do Quadro 154 permite-nos concluir que, nas Escolas do Rio Grande e da Bela Vista, de entre os alunos e as alunas que constituíam a *amostra*, apenas uma percentagem pouco superior a 20% respeitava os seus pares "quase sempre".

A maioria dos alunos e das alunas (64,9%, no Rio Grande e 71,1%, na Bela Vista) considerava que o respeito entre pares se verificava "às vezes".

No que respeita às relações aluno-professores e aluno-funcionários, os alunos e as alunas da Escola do Rio Grande declararam que "o respeito" se verificava "às vezes", em ambos os casos (43,5% para os professores e 54,2% para os funcionários). No entanto, uma percentagem considerável dos respondentes (39,7%) era de opinião que os alunos respeitavam os professores "quase sempre" e ninguém escolheu a opção "sempre".

Na Escola da Bela Vista, a maioria (48,4%) declarou que os professores eram respeitados "quase sempre", embora o *item* "às vezes" tenha atingido uma percentagem próxima (45,3%). O *item* "sempre" (para os professores) foi escolhido por 5,5% dos respondentes, e por 10,2% (para as AAE) o que não aconteceu no Rio Grande.

Estes resultados revelam que os alunos e as alunas da *amostra* eram sensíveis à falta de respeito entre os seus pares e dos alunos para com os professores e funcionários da escola. Embora os itens "sempre" e "quase sempre" apresentem percentagens superiores na Escola da Bela Vista, as diferenças não são muito significativas, pelo que não podemos tirar conclusões definitivas, neste aspecto. Apenas tomámos conhecimento da ocorrência, nas duas Escolas, de situações desrespeito de alguns alunos para com os seus pares e para com os professores e os funcionários, o que foi confirmado, ao longo das entrevistas e pelas observações que efectuámos, com já foi referido.

Uma explicação para a ocorrência frequente de situações de "desrespeito" aluno-adulto, foi-nos fornecida pelas respostas às questões n.ºs 11 e 12 do questionário "Tu e a Tua Escola" relativas às percepções dos alunos e das alunas acerca do grau de exigência dos professores e dos funcionários. A maioria respondeu que "uns eram exigentes e outros não", o que indicia a ausência de diálogo e de trabalho cooperativo entre os elementos da comunidade educativa, o que foi confirmado através das entrevistas aos presidentes dos Conselhos Executivos, aos alunos, professores e funcionários das duas Escolas.

Investigadores como Neves de Jesus (1999); Silva (2001); Amado & Freire (2002); Caeiro & Delgado (2005), Olweus (2005) salientam a necessidade de haver cooperação entre os professores de uma mesma escola, para enfrentarem um problema tão complexo como é o a indisciplina dos alunos que, embora tenha existido, nas escolas,

desde sempre, actualmente está a assumir contornos preocupantes, devido, não só ao aumento do número de casos, como da sua gravidade (Estrela, 1986, Curto, 1998; Veiga, 2001).

As declarações dos diferentes sujeitos entrevistados revelaram que as situações de desrespeito/indisciplina conduziam, frequentemente, à ocorrência de *comportamentos violentos*, no sentido atribuído pelos *sujeitos*.

2.6. A Violência

2.6.3.1. Prevalência dos Comportamentos Violentos

Considerando apenas os alunos e as alunas, o Quadro 155 apresenta, em síntese, os dados relativos às questões n.ºs 21, 22, 23 e 24 do questionário "Tu e a Tua Escola" sobre os índices de vitimização, quanto aos tipos de violência mais referidos pelos alunos e as alunas das duas Escolas, nomeadamente: insultos, agressões físicas, roubo e vandalismo.

Quadro 155
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo dos índices de vitimização)

Escola do Rio Grande		**Escola da Bela Vista**	
Alunos vítimas de Insultos	**Percentagem**	**Alunos vítimas de Insultos**	**Percentagem**
– Nunca	(23,7%)	– Nunca	(17,2%)
– Só uma vez	(12,2%)	– Só uma vez	(16,4%)
– Algumas vezes	(39,7%)	– Algumas vezes	(54,2%)
– Muitas vezes	(19,1%)	– Muitas vezes	(14,8%)
– Todos os dias	(5,3%)	– Todos os dias	(2,3%)
Alunos vítimas de Agressão Física		**Alunos vítimas de Agressão Física**	
– Nunca	(22,1%)	– Nunca	(32,1%)
– Só uma vez	(18,3%)	– Só uma vez	(19,5%)
– Algumas vezes	(55,0%)	– Algumas vezes	(36,7%)
– Muitas vezes	(4,6%)	– Muitas vezes	(9,4%)
– Todos os dias	(0,0%)	– Todos os dias	(2,3%)
Alunos vítimas de Roubo		**Alunos vítimas de Roubo**	
– Nunca	(74,0%)	– Nunca	(74,0%)
– Só uma vez	(23,7%)	– Só uma vez	(23,7%)
– Algumas vezes	(2,3%)	– Algumas vezes	(2,3%)
– Muitas vezes	(0,0%)	– Muitas vezes	(0,0%)
– Todos os dias	(0,0%)	– Todos os dias	(0,0%)
Alunos vítimas de Vandalismo		**Alunos vítimas de Vandalismo**	
– Nunca	(71,8%)	– Nunca	(71,8%)

– Só uma vez ..... (18,3%) – Algumas vezes ..... (9,9%) – Muitas vezes ..... (0,0%) – Todos os dias ..... (0,0%)	– Só uma vez ..... (18,3%) – Algumas vezes ..... (9,9%) – Muitas vezes ..... (0,0%) – Todos os dias ..... (0,0%)

A análise do Quadro 155 revela um certo equilíbrio entre as duas Escolas em relação aos tipos de agressão mais frequentes e as percentagens de vítimas.

Assim: o tipo de violência mais frequente, na Escola do Rio Grande era a agressão física, que atingiu 77,9% dos alunos e das alunas, na maior parte dos casos, "algumas vezes" (55,0%). Na Escola da Bela Vista, predominavam "os insultos" que atingiram 87,1% dos respondentes, na maior parte dos casos, "algumas vezes" (54,2%). Na Escola do Rio Grande, seguiam-se, as agressões verbais contra 77,9% dos alunos e alunas, na maior parte dos casos "algumas vezes" (39,7%); na Bela Vista, em segundo lugar vinham as agressões físicas, sofridas por 67,9% dos alunos e alunas, na maior parte dos casos "algumas vezes" (36,7%). Embora em percentagens reduzidas, em ambas as Escolas alguns alunos eram agredidos física e verbalmente "muitas vezes", ou "todos os dias", pelo que é provável tratar-se de casos de *bullying*. O "roubo" e o "vandalismo" eram raros e, na maior parte dos casos, os atingidos só os sofreram "uma vez".

As entrevistas aos delegados e delegadas de turma da Escola do Rio Grande confirmaram estes dados: dois haviam sofrido "insultos" e outros dois "agressões físicas" apenas uma vez " e nenhum outro tipo de violência. Quanto aos professores, dos dez entrevistados, seis haviam sido vítimas de agressões verbais, "uma vez", "algumas vezes", ou "muitas vezes". Uma das professoras (Quadro da Escola, com 51 anos de idade e 28 anos de serviço) fora vítima de agressão física "uma vez", insultos e agressões psicológicas "muitas vezes". Das auxiliares da acção educativa, sete sofreram insultos e duas, além dos insultos, agressões psicológicas (ameaças).

Na Escola da Bela Vista, as entrevistas aos dez delegados e delegadas de turma revelaram que oito haviam sofrido insultos e agressões físicas "algumas vezes" e "muitas vezes". Quanto aos professores, dos dez entrevistados, dois haviam sido vítimas de agressões verbais, "uma vez" e "algumas vezes"; um (QZP, 31 anos de idade e 5 anos de serviço) havia sido agredido fisicamente "uma vez" e uma professora (QZP, 33 anos de idade e 8 anos de serviço) fora agredida fisicamente "uma vez" e

psicologicamente (ameaças) "algumas vezes". Finalmente, 50% das auxiliares da acção educativa tinham sido vítimas de insultos, "algumas vezes".

Segundo os entrevistados da Escola do Rio Grande "alguns alunos têm comportamentos violentos" (32 indicadores); os alunos violentos são sempre os mesmos (27 indicadores), mas influenciam outros, incitando-os à violência (8 indicadores). Quanto à Escola da Bela Vista, as opiniões dividem-se: "alguns alunos têm comportamentos violentos" (21 indicadores) e "muitos alunos têm comportamentos violentos" (19 indicadores). Os alunos violentos são sempre os mesmos (40 indicadores), mas influenciam outros, incitando-os à violência (19 indicadores).

2.6.3.2. Factores da violência

Para além dos factores apontados como estando na origem dos conflitos (Quadro 150), os entrevistados referiram, ainda, outros que estariam na origem dos comportamentos violentos

O Quadro 156 apresenta, em síntese, os indicadores obtidos através das respostas à questão n.º 6 do Bloco II do guião de entrevistas aos delegados/delegadas de turma, professores / professoras e às auxiliares da acção educativa.

Quadro 156
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo: factores de violência)

Escola do Rio Grande	Escola da Bela Vista
- **A** presença de alunos de etnia cigana (27 indicadores) - Alunos que faziam parte do grupo dos ciganos (27 indicadores).	- Ocupação inadequada dos tempos livres (37 indicadores). - Confronto entre as regras da escola e as de casa (12 indicadores). - Competição, inveja e vaidade (9 indicadores). - Brincadeiras excessivas (9 indicadores). - "Queixinhas" (7 indicadores). - A presença de alunos do Leste (5 indicadores). - Deficiente controlo por parte da família / permissividade (4 indicadores). - Sensação de impunidade (3 indicadores). - Influência da violência televisiva (3 indicadores). - Pais *versus* professores (2 indicadores).

Na Escola do Rio Grande, a responsabilidade pela maior parte dos conflitos e agressões era atribuída aos ciganos, que formavam grupos, com outros alunos, não ciganos para atormentarem os mais novos e mais fracos ("os que não tinham grupo"). A situação seria semelhante à que foi descrita por Olweus (2005), pelo Estudo de Indiana

(1996) e, ainda Vale & Costa (1998); Thompson *et al.*,(2003); Coloroso (2003), quanto à formação e funções dos "grupo de *bullies*". No entanto, o testemunho de alguns dos entrevistados (alunos, professores e funcionários) contribuiu para desresponsabilizar, até certo ponto, os ciganos pela ocorrência de conflitos e violência, uma vez que incluíram, na categoria de agressores, alunos e alunas de todas as etnias representadas na Escola: brancos e negros (24 indicadores). Por outro lado, os dados da nossa observação também não comprovaram o maior envolvimento dos ciganos. No entanto, estes dados não são conclusivos, uma vez que os *bullies* praticam, habitualmente, as suas agressões, longe dos olhares dos adultos (Sharp & Smith (1995); Boulton (1995); Mellor (1997); Pereira (1997); Pepler & Craig (2000); Thompson *et al*. (2003); Neto & Saavedra (2003), ou, disfarçadamente, na salas de aula, contexto a que não tivemos acesso.

Os *sujeitos* da Escola da Bela Vista, por seu lado, apontaram uma vasta gama de factores, que podemos agrupar em algumas das categorias propostas por autores, como Pepler & Craig (2000); Fernandéz (2005); Beane (2006), que explicam a génese da violência através de uma combinação de factores exógenos e endógenos às escolas. Entre os factores exógenos, podemos considerar as características individuais dos alunos (competição, inveja e vaidade; ocupação inadequada dos tempos livres; brincadeiras excessivas; "queixinhas"); a influência da família (confronto entre as regras da escola e as de casa; deficiente controlo por parte da família / permissividade; sensação de impunidade; pais *versus* professores) e factores sociais (presença de alunos do Leste e exposição à violência televisiva). Quanto aos factores endógenos à Escola foram apontados a permissividade dos professores e do Órgão de Gestão e sensação de impunidade, que provoca nos alunos).

O Quadro 157 mostra as características referidas pelos entrevistados das duas Escolas (questões n.ºs 3 e 4 do guião de entrevistas), que nos permitem traçar o perfil do aluno dito "violento".

2.6.2.3. Perfil do Aluno violento

Quadro 157
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo: perfil do aluno violento)

Escola do Rio Grande	Escola da Bela Vista
- Todos do sexo masculino. - Idades compreendidas entre os onze e os doze anos. - De todas as etnias, embora os ciganos fossem referidos	- Essencialmente do sexo masculino. - Idades compreendidas entre os dez e os doze anos. - Não foram feitas referências à etnia dos alunos

mais vezes. - Maioritariamente alunos do 5º e do 6º ano. (No 3º ciclo não se verificavam problemas). - Fraco aproveitamento escolar (um caso com retenção). - Residiam maioritariamente, fora da cidade. - O seu agregado familiar era, em geral, constituído pela designada "família nuclear", com um número reduzido de filhos - Estatuto socioeconómico baixo, mas não se registavam situações de desemprego. - Mais de metade (60%) eram subsidiados - Escalão A.	"violentos", com excepção de alunos do Leste. - Eram maioritariamente alunos do 5º ano, embora também ocorressem alguns casos no 6º ano. - Fraco aproveitamento escolar (um caso com retenção). - Alguns faltavam com frequência, às aulas, mesmo estando na escola (ficavam a jogar à bola, no campo de jogos). - Residiam maioritariamente, fora da vila. - O seu agregado familiar era, em geral, constituído pela designada "família nuclear", com um número reduzido de filhos - Estatuto socioeconómico baixo, mas não se registavam situações de desemprego. - Mais de metade (60%) eram subsidiados - Escalão A.

Na Escola do Rio Grande, não foram feitas referências a raparigas "violentas". Na Escola da Bela Vista, pelo contrário, duas raparigas (5º e 6º ano) foram referidas como sendo protagonistas dos casos mais graves registados. A primeira agredia fisicamente e com frequência, os colegas (rapazes e raparigas) e era "muito intriguista" e "conflituosa"; a segunda levava facas para a escola e ameaçava os colegas de morte.

Apesar de apresentarem um aproveitamento escolar fraco, só dois alunos (um de cada Escola) apresentavam insucesso escolar, tendo ficado retidos, no ano anterior. Na Escola da Bela Vista

Os dez alunos considerados "mais violentos" pelos seus pares, por alguns professores/professoras e pelas auxiliares da acção educativa, pertenciam todos às turmas do 5ºC e do 5ºE da Escola do Rio Grande e às turmas do 5ºE e do 5º F da Escola da Bela Vista.

Este perfil apresenta muitas das características atribuídas aos *bullies* pela literatura da especialidade. (Olweus, 2005;Vale & Costa, 1998; Leckie, 1997; Pepler & Craig, 2000; Formosinho & Simões, 2001; Amado & Freire, 2002; Coloroso, 2003; Cleo Fante, 2004; Seixas**,** 2005, entre outros).

O Quadro 158 compara as características das turmas a que pertenciam os alunos e alunas "mais violentos", no sentido de encontrarmos algumas características comuns, ou não, que possam adiantar algumas explicações para uma tão grande concentração de "violência"

Quadro 158
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista

(Quadro comparativo: Características das turmas "violentas")

Escola do Rio Grande	Escola da Bela Vista
5 ano, turma C	**5ºano, turma E**
Nº de alunos: 28 - Rapazes: 16 - Raparigas: 12 **Idades dos alunos**: - 10 anos: 23 - 11 anos: 4 - 12 anos: 1 **Local de residência dos alunos**: - Na cidade: 6 - Fora da cidade: 22 (17 localidades diferentes) **Agregado Familiar dos alunos:** - Aluno + pai + mãe – 4 - Aluno + pai + mãe + 1 irmão – 9 - Aluno + pai + mãe + 2 irmãos – 6 - Aluno + pai + mãe + 3 irmãos – 1 - Aluno + mãe – 1 - Aluno + mãe + 2 irmãos – 2 - Outras situações – 5 **Estatuto socioeconómico:** Habilitações literárias dos pais: - 1º ciclo – 24 - 2º ciclo – 4 Ocupação profissional: - Pais: empregados da construção civil, fabris e agricultores. - Mães:	**Nº de alunos**: 27 - Rapazes: 17 - Raparigas: 10 **Idades dos alunos**: - 10 anos: 24 - 11 anos: 2 - 12 anos: 1 **Local de residência dos alunos**: - Na vila: 0 - Fora da vila: 27 (9 localidades diferentes) **Agregado Familiar dos alunos:** - Aluno + pai + mãe – 4 - Aluno + pai + mãe + 1 irmão – 16 - Aluno + pai + mãe + 2 irmãos – 6 - Aluno + pai + mãe + 3 irmãos – 2 - Aluno + mãe – 0 - Aluno + mãe + 2 irmãos – 0 - Outras situações – 0 **Estatuto socioeconómico:** Habilitações literárias dos pais: - 1º ciclo – 24 - 2º ciclo – 4 Ocupação profissional: - Pais: empregados da construção civil, fabris e camionistas. - Mães: Domésticas, empregadas fabris e do comércio.
5 ano, turma E	**5ºano, turma F**
Nº de alunos: 28 - Rapazes: 16 - Raparigas: 12 **Idades dos alunos**: - 10 anos: 22 - 11 anos: 4 - 13 anos: 1 - 15 anos: 1 **Local de residência dos alunos**: - Na cidade: 6 - Fora da cidade: 22 (19 localidades diferentes) **Agregado Familiar dos alunos:** - Aluno + pai + mãe – 0 - Aluno + pai + mãe + 1 irmão – 0 - Aluno + pai + mãe + 2 irmãos – 9 - Aluno + pai + mãe + 3 irmãos – 13 - Aluno + mãe – 4 - Aluno + mãe + irmãos – 0 - Outras situações – 0 **Estatuto socioeconómico:** - Habilitações literárias dos pais: - 1º ciclo – 25 - 2º ciclo – 3 Ocupação profissional: - Pais: empregados da construção civil, fabris e camionistas. - Mães: Domésticas, empregadas fabris e do comércio.	**Nº de alunos**: 28 - Rapazes: 17 - Raparigas: 11 **Idades dos alunos**: - 10 anos: 24 - 11 anos: 3 - 12 anos: 1 **Local de residência dos alunos**: - Na vila: 0 - Fora da vila: 28 (11 localidades diferentes) **Agregado Familiar dos alunos:** - Aluno + pai + mãe – 4 - Aluno + pai + mãe + 1 irmão – 16 - Aluno + pai + mãe + 2 irmãos – 6 - Aluno + pai + mãe + 3 irmãos – 2 - Aluno + mãe – 0 - Aluno + mãe + 2 irmãos – 0 - Outras situações – 0 **Estatuto socioeconómico:** Habilitações literárias dos pais: - 1º ciclo – 23 - 2º ciclo – 4 - 3º ciclo - 1 Ocupação profissional: - Pais: empregados da construção civil, fabris e camionistas. - Mães: Domésticas, empregadas fabris e do comércio .e um caso de desemprego.

Análise do Quadro 158 permite verificar algumas características comuns às turmas, que poderão contribuir para os elevados índices de "violência" apontados pelos *sujeitos* entrevistados, nomeadamente:

- Elevado número de alunos nas turmas (em termos absolutos).

- Desequilíbrio acentuado entre o número de rapazes e de raparigas.

- Presença de alunos mais velhos. (Os alunos de 13 e 15 anos, de etnia cigana, acabaram por ser transferidos para outras turmas, devido aos conflitos em que estiveram envolvidos).

- Alunos provenientes de grande número de localidades diferentes.

- Desestruturação familiar (só na Escola do Rio Grande).

- Estatuto socioeconómico baixo.

A correlação entre o número de localidades de proveniência dos alunos e alunas e o incremento da violência, ainda não se encontra estudado, que tenhamos conhecimento, pelo que poderá ser objecto de futuras investigações. Os restantes factores já foram objecto de vários estudos nacionais e internacionais.

2.6.3.4. Locais de violência

Cruzando os indicadores obtidos através das respostas à questão n.º 5 do Bloco IV do guião de entrevistas aos delegados/delegadas de turma, professores/ professoras, às auxiliares da acção educativa, e o testemunho dos mediadores e mediadoras com os resultados das respostas à questão n.º 19 do questionário "Tu e a Tua Escola", os dados da observação, foi possível identificar os locais das duas Escolas, onde ocorria a maioria das agressões, os quais coincidiam com os locais propícios à ocorrência de conflitos (Quadro 152), uma vez que os conflitos conduziam, frequentemente, a respostas violentas.

A investigação, que efectuámos, conduziu à constatação da existência de elevados índices de indisciplina, nas duas Escolas. Caracterizada pelos *sujeitos* como um comportamento, ou conjunto de comportamentos, pautados pelo desrespeito/negação das regras da Escola, da sala de aulas e da vida em sociedade e desrespeito pelos direitos e sentimentos dos outros, a indisciplina conduzia, frequentemente, ao aparecimento de conflitos, a que podiam seguir-se agressões de vários tipos.

Apesar disso, a maioria dos alunos e das alunas das duas Escolas considerava o ambiente "bom" e gostava de estar na Escola, "sempre", ou "quase sempre", em especial as raparigas., porque lhes reconheciam muitos **aspectos positivos**, nomeadamente:

- A escola é grande (rapazes e raparigas das duas escolas).

- A escola é boa (rapazes das duas escolas).

- Tem campo de jogos (rapazes das duas escolas).
- Há muitas actividades (rapazes e raparigas das duas escolas).
- Aprendem-se coisas novas (rapazes e raparigas das duas escolas).
- Podem estar com os amigos (rapazes e raparigas das duas escolas).
- Podem ter amigos que os defendem dos outros rapazes (só rapazes - Rio Grande).
- Podem jogar à bola com os amigos (só rapazes - Rio Grande).

Como principais **aspectos negativos** foram apontados os seguintes:

- Indisciplina (muito barulho) nas aulas, o que prejudica a aprendizagem (rapazes e raparigas das duas escolas).
- Conflitos e Violência (rapazes e raparigas das duas escolas).
- Pouco tempo para brincar. (rapazes - Rio Grande e raparigas – Bela Vista)
- Algumas aulas são muito "chatas" (só raparigas – Bela Vista)
- Aulas de substituição (só rapazes - Rio Grande).
- Intervalos muito curtos (só rapazes - Rio Grande).
- Elevada ocupação do campo de jogos (só rapazes - Rio Grande).

Embora se verificassem algumas diferenças de género, em relação aos aspectos valorizados, esta listagem é reveladora da preocupação dos alunos e das alunas das duas Escolas com a indisciplina, os conflitos e a violência entre pares, sentindo-se prejudicados nos seus direitos, sobretudo os de brincar e aprender.

Procurámos, em seguida, saber:

- Como actuavam os diversos *sujeitos* (alunos, professores e auxiliares da acção educativa) no caso de se verem confrontados com a ocorrência de conflitos entre pares, na escola e nas aulas.
- O modo como habitualmente eram resolvidos os conflitos entre pares, na escola e nas aulas.
- Quais as técnicas de resolução de conflitos que consideravam mais adequadas.

2.7. Gestão de Conflitos: Estratégias de Combate às Agressões

2.7.1. Primeiras Reacções Face às Ocorrências

Recorrendo, de novo, às entrevistas, às questões n.ºs 25 e 27 do Questionário "Tu e a Tua Escola" e à observação, procurámos saber quais as estratégias usadas pelos diferentes *sujeitos* para fazer face às agressões decorrentes de situações de conflitos entre

pares, ou de actos graves de indisciplina praticados contra dos alunos, professores e auxiliares.

O Quadro 159 (p.613) mostra, em síntese, as informações colhidas, através das respostas às questões n.ºs 6, 7 e 8 do bloco IV do guião de entrevista aos alunos e alunas delegados de turma, aos professores e professoras e às auxiliares de acção educativa. Os dados foram, depois cruzados com outros, obtidos a partir do questionário "Tu e a Tua Escola" e os dados da observação.

Na Escola da Bela Vista, recorremos ainda às respostas às questões n.ºs 6, 7 e 8 do bloco V do guião de entrevista aos mediadores e mediadoras.

Quadro 159
Escolas do Rio Grande e da Bela Vista
(Quadro comparativo: reacções face aos conflitos)

Escola do Rio Grande		**Escola da Bela Vista**	
Reacções dos Alunos Delegados:	**Indicadores**	**Alunos:**	**Indicadores**
- Não responde à agressão ..... 5 - Responde com violência ..... 1 - Pede ajuda aos amigos ..... 1 - Pede ajuda aos adultos: D. T., C. E..... 5 - Pede explicações ao agressor ..... 1 - Foge ..... 1 - Forma um grupo .....11 - Contrata um guarda-costas 2		- Afasta-se, para não piorar a situação .....2 - Tenta resolver o problema, a bem ..... 1 - Responde com violência ..... 2 - Pede ajuda aos adultos: D T ..... 1 - Pede ajuda aos mediadores 4	
Professores:	**Indicadores**	**Professores:**	**Indicadores**
1º. Assume a responsabilidade pela resolução do problema, usando: - A via do diálogo ..... 7 - A mediação pelo adulto ..... 4 - A imposição da autoridade ..... 4 - Repreensões orais ..... 3 - Expulsão da aula ..... 3 - Ameaça de agressão física ....1 **2º. Delega a responsabilidade da resolução do problema:** - No director de turma ..... 5 - No Conselho Executivo .....1 - Nos EE, através da caderneta do aluno 5		**1º. Assume a responsabilidade pela resolução do problema, usando:** - A via do diálogo .... 6 - Oposição física à agressão ..... 2 - Expulsão da aula ..... 3 - Ameaça de agressão física ..... 1 **2º. Delega a responsabilidade da resolução do problema:** - No director de turma ..... 2 - Nos mediadores ..... 2 **3º. Evitamento / desvalorização do incidente** 3	
Auxiliares:	**Indicadores**	**Auxiliares:**	**Indicadores**

- Tenta e via do diálogo ..... 11 - Não responde à agressão ..... 1 - Mantém a calma, sem elevar a voz 1	**Assume a responsabilidade pela resolução dos problemas:** - Por via do diálogo ..... 16 D**elegam a responsabilidade da resolução:** - No director de turma ..... 9 - Nos mediadores escolares ..... 3 - No Conselho Executivo 1

Numa primeira análise do Quadro 159, o aspecto mais saliente é a diversidade de comportamentos dos delegados, face à ocorrência de conflitos e/ ou de agressões, que vão desde a resposta violenta, à fuga/evitamento, passando pelas tentativas de enfrentar o agressor, questionando-o acerca das causas da agressão, ou pelos pedidos de ajuda aos adultos (director de turma e Conselho Executivo).

Os alunos da Escola do Rio Grande encontraram duas estratégias bastante eficazes para evitarem tornar-se vítimas de violência, por parte de colegas mais velhos, mais fortes, ou superiores em número: a primeira, e a mais utilizada, era formar um grupo, ou procurar integrar-se num grupo já existente, e andar sempre em grupo, durante os intervalos, à entrada e saída da escola, no percurso casa-escola-casa, ou em qualquer outra situação em que se sentisse mais vulnerável.

Ao longo das dez observações efectuadas na Escola do Rio Grande, foi possível confirmar que, no recreio, durante os "furos" e intervalos, os alunos e as alunas andavam em grupos de, pelo menos, três elementos do mesmo sexo e que, enquanto grupo, raramente eram incomodados por outros alunos. Em caso de agressão, um dos elementos do grupo encarregava-se de ir pedir ajuda aos adultos, ou a outros colegas /amigos.

Autores como Olweus (2005); Cowie (1998); Pepler & Craig (2000); Thompson *et al*. (2003); Coloroso (2003) chamam a atenção para a importância de que se reveste a intervenção do grupo de pares, no apoio às vítimas e no controle que podem exercer, enquanto grupo, sobre o comportamento dos agressores, mas para isso é necessário que os alunos e as alunas recebam uma formação adequada, pois muitas vezes não sabem como agir, ou fazem-no de uma forma inadequada, respondendo com violência à violência.

A outra estratégia, a que recorriam alguns alunos da Escola do Rio Grande, era contratar "guarda-costas", de entre os agressores habituais (geralmente os ciganos). Deste modo, não só ficavam a salvo das suas agressões, como beneficiavam, do seu estatuto

"privilegiado", junto dos pares, que não se atreviam a incomodá-los. No entanto, esta estratégia estava reservada a quem "tinha dinheiro" para pagar "o serviço".

Nos restantes casos, os entrevistados recorriam aos directores de turma, enfrentavam o agressor, pedindo-lhe explicações, e/ou retribuindo as agressões ou, afastavam-se, para não piorar a situação.

Na Escola da Bela Vista, o maior número de indicadores é o do recurso aos pares mediadores. Nos outros casos, o aluno/aluna afastava-se, para não piorar a situação, respondia com violência, tentava resolver o problema a bem, ou pedia ajuda ao director de turma.

Quanto aos professores/professoras da Escola do Rio Grande, apresentavam duas atitudes opostas, nomeadamente: assumiam a responsabilidade pela resolução do problema, através do diálogo, "chamando os alunos à razão", mediando o conflito; impondo a sua autoridade, ralhando, ou expulsando os alunos da sala de aulas; outros delegavam a responsabilidade nos directores de turma, no Conselho Executivo, ou nos encarregados de educação. Na Escola da Bela Vista, os docentes que optavam por delegar as suas responsabilidades, faziam-no nos directores de turma, ou nos mediadores. Uma terceira atitude consistia em ignorar, ou minimizar, o problema: "fingiam que não viam", como afirmaram alguns delegados.

Quanto às auxiliares da acção educativa da Escola do Rio Grande tentavam conversar calmamente com os alunos, evitando irritá-los. Na Escola da Bela Vista, as auxiliares que optavam por delegar essa responsabilidade faziam-no nos directores de turma, nos mediadores, ou no Conselho Executivo.

As respostas à questão n.º 25 do Questionário "Tu e a Tua Escola" confirma que os alunos e as alunas das duas Escolas, recorriam a diferentes estratégias para fazer face às situações de conflito, potencialmente geradores de comportamentos violentos, nomeadamente:

- Pediam ajuda aos adultos, geralmente, o director de turma (33,6% Rio Grande e Bela Vista).
- Tentavam a via do diálogo (28,2%, no Rio Grande e 25,0%, na Bela Vista).
- Retribuíam a violência e/ou pediam a ajuda dos amigos (23,7%, no Rio Grande e 14,8%, na Bela Vista).

- Tentavam afastar-se, fugir do conflito (8,4%, no Rio Grande e 7,8%, na Bela Vista).

Por outro lado, o depoimento dos mediadores confirmou que os outros alunos costumavam procurá-los, para resolverem os seus conflitos mas faziam-no por iniciativa própria, raramente eram enviados pelos professores, ou pelas auxiliares (o que não confirma as afirmações constantes das entrevistas).

Para além da diversidade de estratégias, os alunos e as alunas apresentavam, igualmente, diferentes opiniões acerca dos professores e das auxiliares da acção educativa; para a maioria, "uns eram exigentes e outros não".

Como já foi referido, esta situação levou-nos a colocar a hipótese de se verificar ausência de diálogo e de trabalho cooperativo entre os vários elementos da comunidade educativa, o que tornaria difícil a implementação de medidas destinadas a combater a indisciplina e a violência, nos dois estabelecimentos de ensino.

Procurámos, então, saber quais as medidas tomadas pelas Escolas para resolver esse tipo de problemas e, caso existissem, qual o contributo dos professores/professoras e auxiliares da acção educativa na sua criação e implementação.

2.7.2. Medidas Tomadas pelas Escolas face à Indisciplina e à Violência

Os elementos do Conselho Executivo, que entrevistámos, revelaram preocupação face ao incremento da indisciplina e da violência, nas respectivas Escolas e explicaram as medidas tomadas, nomeadamente:

- Na Escola do Rio Grande: a vigilância "apertada" dos espaços exteriores e interiores da escola, pelos auxiliares da acção educativa e o acompanhamento continuado dos alunos problemáticos, directamente pelo Conselho Executivo. Estas medidas tornavam-se necessárias, devido à crescente desagregação das famílias e o elevado número de rapazes de etnia cigana matriculados, contra vontade. Graças a estas acções de vigilância, foi possível impedir alguns actos de violência verbal e física e detectar a presença de armas, na posse de alguns alunos (facas, navalhas de ponta e mola e pistolas de pressão de ar). Por vezes, verificavam-se "falhas de comunicação" dos professores, entre si e com o director de turma, o que dificultava a resolução atempada dos problemas.

- Na Escola da Bela Vista: a Mediação entre pares permitia a resolução dos conflitos, logo na sua origem, entre os alunos implicados, com a ajuda do mediadores, sem a intervenção do director de turma, não chegando, portanto, ao conhecimento do Conselho Executivo. Por vezes, verificavam-se falhas a nível da articulação de esforços entre os elementos da comunidade educativa.

Com a finalidade de esclarecer as causas das alegadas falhas, a nível da comunicação e da articulação de esforços entre os elementos da comunidade educativa, analisámos as respostas dos professores e das professoras das duas Escolas às questões do bloco V do guião, nomeadamente:

- Que medidas têm sido tomadas pela Escola para combater os comportamentos violentos e/ou indisciplinados dos alunos?

- Nas reuniões de Conselho de Turma, os presentes (professores e representante dos encarregados de educação) costumam definir estratégias comuns de actuação, em caso de situações indisciplina e da violência, na turma?

Em síntese, as declarações dos entrevistados foram as seguintes:

- "Não sei (5 indicadores - Escola do Rio Grande).

- "As habituais: participar ao director de turma, ao Conselho Executivo e aos encarregados de educação" (2 indicadores - Escola do Rio Grande; 2 - Escola da Bela Vista).

- "As habituais, que estão previstas no Regulamento Interno" (3 indicadores - Escola do Rio Grande).

- "É o Projecto de Mediação Escolar; não tenho conhecimento doutras medidas" (8 indicadores – Escola da Bela Vista).

Quanto à segunda questão, os resultados foram os seguintes:

1. Não, porque é desnecessário: o director de turma e os professores é que resolviam os problemas, dentro da sala de aula (3 indicadores – Rio Grande; 7 –Bela Vista).

2. Não; só em casos pontuais: em casos muito graves, o director de turma informava os colegas da situação e das medidas por ele tomadas (4 indicadores – Rio Grande; 8 – Bela Vista)

3. Não, sem explicitação: (3 indicadores – Rio Grande).

Podemos concluir que, pelo menos nos Conselhos de Turma a que pertenciam os alunos da *amostra*, era evidente a ausência de diálogo e de cooperação entre os docentes, no sentido de estabelecer estratégias comuns de prevenção e combate a problemas, que eles próprios consideravam graves e lesivos do bom ambiente da escola.

2.9. A Indisciplina e a Violência: Sentido de Evolução

Os dados, obtidos a partir das respostas dos professores e auxiliares da acção educativa às questões do Bloco V do Guião de Entrevistas, permitem comparar a situação, ao longo do ano lectivo de 2002/2003, com a de anos anteriores. Quanto aos alunos, uma pequena entrevista, em Junho de 2003, deu-nos conta do sentido de evolução do problema, desde o início do ano lectivo.

Os resultados encontram-se sintetizados, no Quadro 160 (p 618)

.

Quadro 160
Sentido de evolução da Indisciplina e da Violência, na Escola

	Escola do Rio Grande				**Escola da Bela Vista**			
	Indisciplina	%	**Violência**	%	**Indisciplina**	%	**Violência**	%
Alunos	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	0,0 100 0,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	33,3 66,7 0,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 20,0 30,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	60,0 0.0 40,0
Alunas	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	0,0 100 0,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	0,0 100 0,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 30.0 20,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 0,0 50,0
Professores	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	0,0 100 0,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 50,0 0,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 20,0 30,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 0,0 50,0
Auxiliares da Acção Educativa	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	0,0 100 0,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	33,3 66,7 0,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	60,0 20,0 20,0	. É ± a mesma . Aumentou . Diminuiu	50,0 0,0 50,0

A análise do Quadro 160 permite-nos concluir que, do ponto de vista dos *sujeitos* entrevistados, independentemente do sexo, idade e estatuto, **a indisciplina aumentou**, na Escola do Rio Grande, ao longo do ano lectivo de 2002/2003. A unanimidade das respostas (100% dos entrevistados consideravam que aumentou) não deixa dúvidas quanto a esse facto, que foi reconhecido, com uma certa preocupação, pelo próprio presidente do Conselho Executivo.

Quanto à **violência**, com excepção das alunas, que foram unânimes em afirmar que tinha aumentado, as opiniões dividiam-se: 33,3% dos rapazes e das auxiliares da acção educativa eram de opinião que a violência era "mais ou menos a mesma", enquanto que 66,7% achavam que tinha aumentado; 50% dos professores responderam que era "mais ou menos a mesma" e os restantes 50%, que tinha aumentado. Nenhum dos entrevistados considerou a hipótese de ter diminuído.

Foram apontados vários factores que estariam a contribuir para o aumento da indisciplina e da violência. Do ponto de vista dos alunos, os principais responsáveis eram os ciganos, que estavam na escola contrariados e, como não queriam aprender, provocavam distúrbios; outro factor seria a passagem do tempo, que aumentava o conhecimento mútuo, permitindo aos agressores saberem "quem eram os mais fracos". Os alunos mais velhos e os repetentes também foram referidos pelos seus pares, como responsáveis pelo incremento da indisciplina e da violência.

Quanto aos professores e auxiliares da acção educativa, embora também atribuíssem a violência às consequências dos conflitos provocados pela presença dos ciganos, eram mais sensíveis ao aumento da indisciplina, que se agravava, de ano para ano, nas turmas que entravam para o 5º ano, em consequência de problemas sociais, transpostos para a Escola, sem que a Escola tivesse meios para os resolver. A perda de autoridade dos professores, a falta de comunicação e de diálogo e o *stress* do dia a dia, que não deixa muito tempo aos educadores para exercerem a sua função educativa, foram igualmente referidos.

Quanto à Escola de Bela Vista, do ponto de vista dos *sujeitos* a indisciplina não parecia ter diminuído de forma significativa, ao longo do ano lectivo de 2002/2003 e alguns dos entrevistados achavam que tinha mesmo aumentado.

No que respeita à violência, as opiniões dividiam-se, entre os que achavam que tinha diminuído e os que achavam que era "mais ou menos a mesma". No entanto, nenhum dos entrevistados considerou que tivesse aumentado e, na generalidade, atribuíam esse facto à prática da mediação.

Uma consulta dos registos arquivados no Dossier de Mediação (*vide* anexo 11) revelou que, em 2002/2003, os conflitos mediados (44) tinham diminuído consideravelmente, em relação aos dois anos anteriores (121, em 2001/2002 e 116, em 2002/2003). A prática da Mediação entre Pares parecia ser, de facto, uma medida eficaz no combate à

violência, na medida em que fornecia aos alunos e às alunas, meios para resolverem os seus conflitos, de uma forma positiva e criativa, a contento de ambas as partes, não havendo, portanto, razões para recorrer à violência.

Em suma: Os nossos estudos de caso paralelos revelaram a extrema complexidade de fenómenos como o conflito, a indisciplina e a violência, para além das questões terminológicas.

As duas Escolas e as *amostra* em estudo, representativas do *universos* dos alunos matriculados e semelhantes entre si, não apresentavam, na generalidade e como já foi referido, oportunamente, as características apontadas na literatura de especialidade como potenciais factores de violência. Estavam bem conservadas e bem equipadas, os espaços eram amplos e agradáveis e ofereciam aos alunos e às alunas uma vasta gama de actividades, que lhes permitiam ocupar os tempos livres de uma forma positiva. Os agregados familiares dos alunos e das alunas, embora o seu estatuto socioeconómico fosse baixo, não apresentavam, pelo menos aparentemente, factores de risco.

Das várias análises efectuadas, parece-nos poder concluir que na génese dos conflitos negativos e da violência, encontrava-se a indisciplina, que os *sujeitos* associaram à falta de respeito pelas regras e pelos direitos dos outros.

A incapacidade das Escolas para resolverem o problema da indisciplina parecia estar relacionada com a ausência de diálogo e de trabalho cooperativo, entre os vários elementos adultos da comunidade educativa, pais incluídos. Como afirmou uma das auxiliares da acção educativa, a escola não pode “fazer tudo”, os pais têm que cumprir a parte que lhes compete na educação dos filhos ao invés de deixá-los “crescer como ervas” (Sampaio, 1994).

Considerações Finais

Os dois estudos de caso, que acabámos de apresentar, surgiram, como já foi referido, na sequência de um estudo exploratório realizado no ano lectivo de 2001/2002, numa Escola Básica do 2º ciclo da Região Centro, que designámos por Escola da Bela Vista, e tinha a finalidade contribuir para a avaliação de uma técnica RAC – a Mediação entre Pares – que começara a ser aplicada, na referida escola, no ano lectivo anterior, com o objectivo de fornecer aos alunos meios para a resolução de conflitos alternativos às agressões verbais e físicas e aos constantes pedidos de intervenção dos adultos.

Numa primeira fase, o estudo exploratório tinha como objectivo identificar:

1. A ocorrência e prevalência de actos violentos, na escola.
2. Os tipos de violência mais frequentes.
3. A extensão do problema (percentagem de vítimas).

Utilizando, como técnica de recolha de dados, a sondagem de opinião a trezentos e setenta e um rapazes e raparigas, entre os dez e os catorze anos, que frequentavam o 5º e o 6º anos de escolaridade; a sessenta professores (respondentes, oito) e a doze auxiliares da acção educativa, procurámos detectar a existência de situações que, pela sua frequência, gravidade, ou singularidade, exigissem uma abordagem mais aprofundada, nomeadamente, a ocorrência de *bullying*.

De acordo com a maioria dos inquiridos, verificava-se a ocorrência de "algumas" situações de violência (57,7% dos alunos; 63,6% dos professores e 66,6% das auxiliares) sendo, no entanto, de considerar os 22,9% de alunos que responderam haver "muita violência".

Para os alunos, em geral, os tipos de comportamentos violentos, mais frequentes eram: os empurrões (76,3%); os insultos (65,5%) e os murros (64,4%), embora a sequência por frequência variasse, segundo o género e o ano de escolaridade. Foram, ainda referidos, mas com percentagens inferiores: roubos (36,7%); vandalismo (14,6%); pontapés (9,7%); abuso sexual (5,9%) e ameaças (0,3%).

Por seu lado, as professoras apontaram como principais tipos de violência: os insultos / uso de palavrões (100%); os empurrões nas filas do refeitório e no bufete (73,4%) e a falta de respeito para com os alunos, as funcionárias e algumas professoras (62,5%). Quanto às auxiliares da acção educativa, os comportamentos violentos mais frequentes eram os empurrões e os pontapés (75%), seguidos dos murros (66,6%).

Quanto à terceira questão, a maioria dos inquiridos declarou que nunca havia sido vítima de violência (alunos: 49,3%; professoras: 100% e auxiliares: 66,6%). No entanto, registaram-se percentagens elevadas de alunos e de auxiliares que não responderam a esta questão (15,6% dos alunos e 25% das auxiliares). Teriam vergonha? Medo de represálias?

Ao cruzarmos os resultados da sondagem com os dados obtidos através da análise das ocorrências constantes do Dossier de Mediação Escolar, correspondentes às oitenta ocorrências registadas, entre 12 de Outubro e 17 de Dezembro de 2001, verificámos que a maior parte dos conflitos tinham resultado em violência física (39 casos) e/ou insultos (30 casos), confirmando, desse modo, os dados da sondagem.

Além disso, foi possível começar a traçar o perfil dos alunos envolvidos em conflitos, como agressores, ou como vítimas. Assim, na maior parte dos casos, os "postos em causa" eram da mesma idade que os "queixosos", embora, por vezes, fossem mais velhos. Quanto ao sexo, o "queixoso" e o "posto em causa" eram, em geral, do mesmo sexo, embora, por vezes, fossem de sexo diferente. Podemos, ainda, acrescentar que, na opinião das auxiliares, os alunos agressores eram crianças "mal educadas", devido à incapacidade das famílias e à permissividade do órgão de gestão da escola e, por isso, a violência estava a aumentar. Outras, pelo contrário, eram de opinião que estava a diminuir, devido à mudança dos elementos do Conselho Executivo.

Em Fevereiro de 2002, iniciamos a segunda fase do estudo exploratório, com a passagem simultânea do questionário "Tu e a Tua Escola" a trezentos e setenta e quatro alunos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos, residentes na vila, ou em localidades pertencentes à freguesia, pertencendo, na maior parte dos casos, a famílias nucleares (aluno+pai+mãe+1,ou mais, irmãos), com um estatuto socioeconómico baixo, sendo a maioria dos pais / encarregados de educação empregados da construção civil, ou empregados fabris e as mães / encarregadas de educação, empregadas fabris, ou domésticas. Não se verificavam situações de desemprego.

Os alunos, ocupavam os seus tempos livres a ver televisão, a ler, a brincar com os amigos, ou sozinhos, a jogar computador, ou a praticar desporto. Os programas de televisão preferidos eram: as novelas, os desenhos animados e os documentários / programas de informação.

O objectivo deste questionário era, para além de caracterizar os alunos, encontrar algumas respostas para três questões de partida:

- Quais as percepções dos diferentes "actores" acerca do "clima" da escola?

- Como actuavam, habitualmente, os diferentes "actores" em situações de conflito, indisciplina, ou violência ?

- Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência consideram mais adequados?

Em relação ao *clima* da escola as respostas ao questionário forneceram-nos algumas informações, que serviriam de ponto de partida para investigações posteriores, nomeadamente:

- A maior parte dos alunos e das alunas considerava o ambiente da escola "bom", embora surgissem conflitos com os colegas.

- A maior parte dos alunos e das alunas conhecia o Regulamento Interno da Escola "mais ou menos", ou desconhecia-o, por isso, não conseguiram formular uma opinião consistente sobre o mesmo.

- A opinião da maior parte dos alunos acerca dos professores e dos funcionários era que "uns eram exigentes e outros não", embora em ambos os casos, fosse elevada a percentagem dos que os consideravam "exigentes" (*vide* Quadro16, p.241).

- A opinião dos alunos sobre a escola era bastante favorável, pois a maioria gostava de estar na escola "sempre" ou "quase sempre" sendo reduzida a percentagem dos que só gostavam "às vezes" (17,7%) e "nunca" (2,7%). Entre as razões apontadas pelos que gostavam de estar na escola, salientamos: a possibilidade de aprender coisas novas; o convívio com os colegas e amigos e o ambiente agradável. Quanto aos principais aspectos negativos salientamos, por ordem de frequência, os seguintes: "É uma seca, parece uma prisão" ;"Há conflitos/violência." e "Há poucas actividades".

- A qualidade das interacções aluno-aluno, aluno-professor e aluno-funcionário, aparentemente não seria muito boa, pois a maioria dos respondentes declarou respeitar os colegas "raramente" e os professores e funcionários "quase sempre" embora uma percentagem elevada respondesse "raramente", nos dois casos (*vide* Quadro17, p.242).

- Ocorrências de indisciplina nas aulas e conflitos entre os alunos, surgiam "algumas vezes."

- Os locais onde, segundo os alunos, surgiam mais conflitos eram, por ordem de frequência: o recreio, o bufete, a sala de aula, antes do professor entrar, o refeitório e o autocarro.

- Os comportamentos, considerados violentos, mais frequentemente referidos pelos alunos, foram: insultos, agressão física, roubos, intrigas e vandalismo.

- Todos os inquiridos tinham sido vítimas de algum tipo de violência, sendo os mais comuns, a agressão verbal e física.

- Numa situação de conflito, ou violência, a maior parte dos alunos e das alunas tomavam, duas atitudes extremas: tentam conversar com o agressor e resolver o problema a bem, ou respondem com violência ("se te baterem ou insultarem, fazes o mesmo"). Era muito reduzida a percentagem dos que procuravam os mediadores, em primeiro lugar, para resolverem os seus conflitos.

- Habitualmente, os conflitos entre alunos eram resolvidos, por sequência de frequência: com a intervenção de alunos mediadores; pelo director de turma; com a ajuda de colegas da turma; pelos próprios alunos, "a mal" (pancada, insultos); pelos próprios alunos, "a bem" (conversam e chegam a acordo). Houve ainda algumas referências aos funcionários, professores, Conselho Executivo e encarregados de educação, que pontualmente eram chamados a resolver conflitos entre os alunos.

- Os mediadores e os directores de turma surgiam nos primeiros lugares quando se tratava de resolver, de facto, os conflitos; seguiam-se os colegas de turma e os próprios alunos implicados nos conflitos, que preferiam resolvê-lo por si, a bem, ou a mal.

- Segundo os inquiridos, as reacções dos professores, face a ocorrências de indisciplina, ou violência, nas aulas, são muito diversas e variam de professor para professor, sendo a mais frequente "conversar com os alunos, a bem e tentar chamá-los à razão"; outros delegam a responsabilidade nos directores de turma, ou nos encarregados de educação. Só muito raramente os professores ralham e mandam os alunos sair da sala. Alguns "não fazem nada".

- Os alunos e as alunas, que responderam ao questionário, pareciam receptivos às técnicas de resolução alternativa de conflitos, pois a maioria escolheu, como mais adequado, o diálogo entre as partes, com ou sem a intervenção dos mediadores, enquanto a opção "resposta violenta" foi escolhida apenas por doze alunos (todos rapazes).

Por outro lado, a análise dos casos constantes do Dossier de Mediação Escolar, correspondentes às ocorrências registadas, entre 3 de Janeiro e 21 de Março de 2002, revela que o número de queixas diminuiu, assim como o número de agressões físicas em relação aos insultos. Esta tendência continuou a verificar-se ao longo do terceiro período.

Para compreendermos as razões da diminuição do número de queixas levadas à mediação, iniciámos a terceira fase do estudo exploratório, com a passagem do questionário "Mediação Escolar" a trezentos e setenta e sete alunos e alunas, destinado à avaliação do projecto. Através das respostas ao questionário, foi possível tirar as seguintes conclusões:

- Percentagens elevadas de alunos e alunas conheciam a mediação e as suas funções, assim como a localização do gabinete de mediação, na escola e, pelo menos, alguns mediadores.

- A maioria já tinha ido, ou tencionava ir, à mediação e cerca de noventa por cento achava que a mediação devia continuar, pois entre outras vantagens, "ajuda a melhorar o ambiente da escola".

- Cerca de trinta e seis por cento dos alunos e das alunas gostariam de ser mediadores.

Os resultados do questionário permitem concluir que havia, por parte dos alunos uma elevada adesão aos serviços dos mediadores e portanto, a diminuição do número de queixas apresentadas na mediação correspondia a uma diminuição real do número de conflitos. Do ponto de vista dos alunos, a mediação seria, portanto, o meio mais adequando de resolver os conflitos e prevenir a indisciplina e a violência.

Embora o estudo exploratório tenha cumprido o seu objectivo, que era contribuir para a avaliação do projecto de Mediação Escolar, surgiram outras questões que exigiam o alargamento do campo de investigação sobre as questões de partida, de modo a encontrarmos uma explicação para a heterogeneidade de respostas a certos *itens* que sobretudo no que respeitava aos professores e às auxiliares da acção educativa, sugeria a ausência de normas claras, que orientassem os comportamentos, quer dos adultos, quer das crianças.

Para responder às novas questões e porque acreditamos que a Escola da Bela Vista e a sua população apresentavam algumas características que exigiam uma intervenção precoce no sentido de prevenir a indisciplina e a violência, que se encontravam latentes,

iniciámos uma investigação com estudo de caso, em que foi efectuada a comparação entre alunos do 5º ano, elementos do corpo docente e não-docente da Escola da Bela Vista e os seus pares de outra escola de uma localidade próxima, cuja população apresentava uma situação socioeconómica e cultural semelhante, que designámos por Escola do Rio Grande.

As *amostras* com que trabalhámos, nas duas escolas, apresentavam características muito semelhantes, como mostra o Quadro 158.

Quadro 158
Quadro comparativo das *Amostras*

Escola do Rio Grande	**Escola da Bela Vista**
Alunos: • N.º de alunos: 131 • Género: M – 67; F - 64 • Idades: média:10,2 mediana e moda: 10 • N.º de turmas: 5 (completas) • Local de residência: 33%, na cidade. • Tempos livres: TV; brincar; ler • Programas: Novelas; Desenhos animados • **Agregado familiar:** família nuclear (85,7%) • Estatuto socioeconómico: - Habilitações dos pais: 1º ciclo (43,5%) - Profissões: Const. civil /Operário (54,7%) Operária / Doméstica (63,9%) - Subsídios: Escalão A: 19,6%	**Alunos:** • N.º de alunos: 128 • Género: M – 65; F -63 • Idades: média:10,1 mediana e moda: 10 • N.º de turmas: 6 (algumas incompletas) • Local de residência: 39,8%, na vila • Tempos livres: TV; brincar; ler • Programas: Novelas; Desenhos animados • Agregado familiar: família nuclear (98,3%) • Estatuto socioeconómico: - Habilitações dos pais: 1º ciclo (66,4%) - Profissões: Const. civil /Operário (53,1%) Operária / Doméstica (66,4%) - Subsídios: Escalão A: 28,4%
Professores: • N.º de professores: 33 • Género: M - 8; F - 25 • Idades: média: 41,5 mediana: 42; moda: 37 • Tempo de serviço: média:15,1 mediana:42; moda: 11 • Categoria profissional:QE:68%; QZP:18% Contratados:14%	**Professores:** • N.º de professores: 29 • Género: M - 8; F - 21 • Idades: média: 41 mediana: 41; moda: 38 • Tempo de serviço: média:16,1 mediana:16; moda: 11 • Categoria profissional:QE:62,1%; QZP:31% Contratados:6,9%
Auxiliares da Acção Educativa: • N.º de AAE: 10 • Género: M – 0; F - 10 • Idades: média:46 mediana: 47,5 moda: 34 e 66. • Tempo de serviço: média:10,2 mediana: 6 e moda: 2 e 3 • Categoria profissional: efectivas: 50%; contratadas:50%	**Auxiliares da Acção Educativa:** • N.º de AAE: 10 • Género: M – 0; F - 10 • Idades: média:49 mediana:53 moda: 59 • Tempo de serviço: média:16,2 mediana: 16,5 e moda: 6 • Categoria profissional: efectivas: 60%; contratadas:40%

As semelhanças entre as duas *amostras* permitiu a redução do número de variáveis que poderiam, eventualmente, influenciar os resultados.

Considerações Finais

Recordando as questões de partida:

- Quais as percepções dos diferentes "actores" (alunos, professores e funcionários) acerca do "clima" da escola?

- Como actuam, habitualmente, os diferentes "actores" em situações de conflito, indisciplina, ou violência, caso existam?

- Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência consideram mais adequados?

Para encontrar algumas respostas para estas questões, recorremos essencialmente, a três fontes de dados, nomeadamente:

- O Questionário "Tu e a Tua Escola" aplicado a todos os alunos e alunas, que faziam parte da amostra.

- Entrevistas semi-directivas a vinte alunos e alunas delegados de turma (dez de cada uma das escolas).

- Entrevistas semi-directivas a vinte professores e professoras dos Conselhos de Turma (dez de cada uma das escolas).

- Entrevistas semi-directivas a vinte auxiliares da acção educativa (dez de cada uma das escolas).

- Entrevistas semi-directivas a dez alunos e alunas mediadores (Bela Vista).

- Entrevistas semi-directivas a elementos do Conselho Executivo das duas escolas.

- Entrevistas semi-directivas às técnicas do ASE.

- Observação participante (dez observações em cada escola).

Em relação à primeira questão, começámos por pedir aos entrevistados (alunos, professores e auxiliares) que definissem os conceitos de *conflito*, *indisciplina* e *violência*, para conferirmos alguma uniformidade terminológica ao nosso trabalho e evitarmos futuras confusões de sentido. Neste aspecto, verificou-se uma acentuada uniformidade uma vez que os entrevistados optaram por descrever os comportamentos, em vez de definirem os conceitos, revelando, assim, muito concretamente, as suas percepções acerca dos mesmos.

As entrevistas, as respostas ao questionário e os dados da observação permitiram concluir da existência de índices elevados de conflito e indisciplina e também alguns comportamentos violentos, em ambas as escolas, sendo a sua prevalência ligeiramente

superior na Escola da Bela Vista. Detectámos, igualmente, a ocorrência de episódios de *bullying*, embora não tenha sido possível observá-los directamente.

Em ambos os estabelecimentos de ensino, os "sujeitos" afirmaram que "a falta de respeito", de educação e de civismo, geradoras de indisciplina, estavam na base da maior parte dos conflitos; por outro lado, a intolerância e a incapacidade para o diálogo seriam as responsáveis pela violência decorrente dos conflitos mal resolvidos.

Na Escola do Rio Grande, os alunos e professores entrevistados (e também o presidente do Conselho Executivo) atribuíram grande parte dos problemas à presença de alunos de etnia cigana e a outros alunos, que não sendo ciganos, os acompanhavam sempre. Esta situação não foi confirmada, nem pela observação, nem pelo testemunho das auxiliares da acção educativa, que responsabilizavam, essencialmente, as famílias pela "má educação" de alguns alunos.

Na Escola da Bela Vista, as responsabilidades foram atribuídas aos alunos de Leste, mas também à competitividade e à inveja, à "incapacidade das famílias para educarem os filhos" e à excessiva permissividade de um Conselho Executivo anterior.

Apesar dos conflitos, em ambas as escolas, os alunos consideraram o *clima* "bom" e a grande maioria gostava de estar na escola "sempre", ou "quase sempre", não só pelas boas condições físicas e materiais mas, essencialmente, por poderem "brincar com os amigos", "aprender coisas novas" e "fazer muitas actividades". Por outro lado, alguns professores e auxiliares não eram da mesma opinião, em consequência das constantes agressões verbais e psicológicas (pontualmente, físicas) a que estavam sujeitos.

Quanto à segunda questão: Como actuam, habitualmente, os diferentes "actores" em situações de conflito, indisciplina, ou violência, as soluções encontradas pelos alunos das duas escolas eram bastante diferentes.

Assim, na Escola do Rio Grande, os alunos e as alunas defendiam-se das agressões, formando pequenos grupos e andando sempre em grupo; outros, "os que tinham dinheiro" contratavam os ciganos, como guarda-costas. Os que não tinham grupo, optavam por não responder às agressões e, frequentemente recorriam à directora de turma.

Na Escola da Bela Vista, as respostas dos alunos dividiam-se entre a "resposta violenta" ("se me insultarem, ou baterem, faço o mesmo") e a tentativa de solucionar o problema, por via do diálogo, com ou sem a intervenção dos mediadores. Neste estabelecimento de ensino, os alunos revelaram-se mais autónomos do que os da Escola do

Rio Grande, uma vez que o único adulto a quem, habitualmente, recorriam, era o director de turma; preferiam ser eles próprios a resolver os problemas, a bem ou a mal.

Quanto aos professores e às auxiliares, de acordo com o seu testemunho, não se verificaram diferenças significativas entre as duas escolas. Em ambas, a maior parte do pessoal docente e não docente, declarou optar pela via do diálogo: "tentavam levar o aluno a bem; chamá-lo à razão", do que resultava, frequentemente, uma resposta agressiva.

Os alunos, porém, referindo-se aos seus professores, relataram reacções muito diferentes, que iam desde a imposição da autoridade e ameaça de agressão física ao aluno disruptivo, até à completa demissão da função educativa, "não fazendo nada" ou "fingindo que não via". Segundo os alunos "uns professores eram exigentes e outros não", influenciando o comportamento dos alunos, que em algumas aulas "estavam caladinhos" e noutras não.

Esta diversidade de critérios de actuação, devida à ausência de diálogo e de trabalho cooperativo (cada professor resolvia o problema à sua maneira, dentro da sala de aulas, apoiando-se no Regulamento Interno) impedia os alunos de assumirem e interiorizarem um modelo de comportamento adequado.

Este problema foi também referido pelo presidente do Conselho Executivo da Escola do Rio Grande, que atribuiu as dificuldades em resolver alguns problemas à deficiente comunicação entre os professores e os directores de turma que, por vezes, deixavam os problemas avolumar-se até um ponto em que se tornavam incontroláveis. Quando tomava conhecimento dos problemas, o Órgão de Gestão da Escola do Rio Grande apostava na vigilância e no acompanhamento dos alunos responsáveis, no sentido de prevenir o agravamento da situação.

Na Escola da Bela Vista, os elementos do Conselho Executivo, que entrevistámos, pareciam depositar uma confiança absoluta na acção dos alunos mediadores, pelo que não estavam previstas quaisquer outras estratégias de combate às agressões.

No entanto, segundo todas as evidências, os mediadores eram ignorados pela maior parte dos professores e das auxiliares da acção educativa, que continuavam a participar as ocorrências aos directores de turma. Só quando as auxiliares levavam algum aluno ao Conselho Executivo, para ser repreendido, é que era encaminhado para a mediação.

Além disso, os mediadores e as mediadoras eram frequentemente agredidos verbal e fisicamente, sem que os directores de turma dos agressores, a quem a ocorrência era participada, tomassem qualquer medida.

Quanto à ultima questão: "Qual (ou quais) os meios de combate à indisciplina e à violência considera mais adequados", a maioria dos professores e das auxiliares apoiando-se no Regulamento Interno, considerava as suas estratégias adequadas, apesar de não conseguirem resultados positivos, uma vez, que a indisciplina e, em alguns casos, a violência estavam a aumentar "de ano para ano", como a maioria reconheceu.

Na Escola da Bela Vista, a violência foi diminuindo, de facto, ao longo do ano, devido à acção dos mediadores e das mediadoras e dos alunos e alunas que, por iniciativa própria, recorriam à mediação, para resolverem os seus conflitos. Outros alunos, porém, adeptos da "resposta violenta", apercebendo-se de que os mediadores não eram "levados a sério" pelos professores, recusavam-se a ir à mediação e, quando iam, era para causar distúrbios.

Embora as conclusões dos nossos estudos de caso não possam alargar-se a outras escolas, penso que são claras: sejam quais forem as causas e os responsáveis pelos comportamentos disruptivos dos alunos, enquanto não houver por parte dos responsáveis (pais, professores, auxiliares da acção educativa e elementos dos Órgãos de Gestão) uma disposição para se juntarem, reflectirem e discutirem abertamente o problema, no sentido de encontrar estratégias comuns capazes de ajudarem os alunos a gerir os seus conflitos de um modo positivo, a situação só poderá agravar-se.

Benedita, 04 de Setembro de 2008

Considerações Finais

BIBLIOGRAFIA

AAVV (2001). Dossier Temático: "Como se evita a Violência Escolar?". Porto: Edição do Projecto "Público na Escola".

AAVV (2002). *Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico* (Um estudo longitudinal com crianças do Ensino Básico). Projecto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian – Projectos de Pesquisa Educativa no País 2000. Proposto pela Escola Superior de Educação João de Deus, em que participaram a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar e a Universidade do Porto. Disponível em: http://www.ese jdeus.edu.pt/projectoepe/res/resultados3.html#ponto5. Consultado em 15/04/2005.

ABRAPIA (2002-2003). "Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes". Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf. Consultado em 15/07/2007.

ALMEIDA, A. (1999). "Portugal", *in The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective In* Smith, P.; Morita, Y; Junger-Tas, J. ; Olweus, D.; Catalano, R.; Slee, P; (eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective.* Routlegde: London. Disponível na Internet em: http://books.google.com. Consultado em 14/04/2004.

AMADO, J. (1998 a). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula - Um Estudo de Características Etnográficas*. Tese para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

AMADO, J. (1998 b). Pedagogia e Actuação Disciplinar na Aula. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. II, n.º 2, pp. 35-55.

AMADO, J. (2000). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA, Colecção Perspectivas Actuais.

AMADO, J. (2001). "Compreender e Construir a (In)disciplina" *in Indisciplina a Violência na Escola*. *Cadernos de Criatividade*, n.º 3. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

AMADO, J. (2001a). "A Prevenção da Indisciplina na Aula". *In* **PEREIRA**, B & **PINTO**, A. P. *A Escola e a Criança em Risco*. *Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Colecção Em Foco. pp. 65-74.

AMADO, J. & **FREIRE**, I. P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*. Porto: ASA, Colecção Guias Práticos.

AMELY(1994). "La Mediation à l'École et dans la Cité". Acte de l'Université d'été de Lyon II. Ministère de l'Éducation Nationale.

AMELY (1996). "La Médiation Scolaire, le point de vue des Élèves". Lyon: AMELY. Cahiers de la Mediation. Dossier n.º 1.

AMELY (1996). "Proposition de Loi visant à créer des Structures de Médiation Scolaire dans les Établissements du Premier Degré". Lyon: AMELY. Cahiers de la Mediation. Dossier n.º 2.

AMELY (1997). "Propos d'un Mediateur Scolaire". Lyon: AMELY. Cahiers de la Mediation. Dossier n.º 3.

AMELY (1997). "Médiation en Collège". Lyon: AMELY. Cahiers de la Mediation. Dossier n.º 4.

AMELY (1998). "Être Médiateur à l'École". Lyon: AMELY. Cahiers de la Médiation. Dossier n.º 5.

BIBLIOGRAFIA

AMELY (1998). "Médiation par les Pairs à Genève, Montpellier". Lyon: AMELY. Cahiers de la Médiation. Dossier n.º 6.

AMELY (1999)."L'Apprentissage d'un Rituel de Gestion de Conflits". Lyon: AMELY. Cahiers de la Médiation. Dossier n.º 7.

AMELY (2000). "Les Aides Éducateurs et la Médiation Scolaire". Lyon: AMELY. Cahiers de la Médiation. Dossier n.º 8.

ANGIER, N. (2003). "A Guerra é Nosso Destino Biológico?". Artigo publicado em *The New York Times*, em 11/11/2003.

ANZIEU, D. (s/ data). *La Dynamique des Groupes Restreins*. Paris, PUF.

APA (1994). "*Manual de Diagnóstico e Estadístico de los Trastornos Mentales*, DSM-IV, Barcelona: Masson.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente**.** *Cad. CEDES*. Dez. 1998, vol.19, no.47 p.07-19. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000400002&lng=pt&nrm=iso. Consultado em 18/04/2005.

ARAUJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educ Pesq*, jan./jun. 2001, vol.27, no.1, p.141-160.

ARENDT, H. (1992). "A Crise na Educação". *In*: *Entre o passado e o futuro***.** São Paulo: Perspectiva, 2001 (p. 238-239).

ARTINOPOULO, V. (2002). "A Violência Escolar na Grécia: Panorama das Pesquisas e Estratégias de Acção". *In* **DEBARBIEUX**, E. & **BLAYA**, C**.** (2002). *Violência nas Escolas: dez abordagens europeias*. UNESCO (versão editada no Brasil), pp.131-152.

ASKEW, S. (1993). *Boys Don't Cry: sexism and boys education*. Buckingham: Open University Press.

BARDIN, L. (1971). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROS, E. de (2001c). Programa Escola Segura. *Noésis*, n.º 60, p.39.

BATSCHE, G.M. & **KNOFF**, H. M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review, 23*. Disponível na Internet em: http://faculty.buffalostate.edu/hennesda/BULLIES_AND_THEIR_VICTIMS.doc. Consultado em 22/02/2004.

BAYADA, B. *et al*.(1999). *Conflit, mettre hors-jeu la violence*. Lyon: Chronique Sociale.

BEANE, A. (2006). *A Sala de Aula sem Bullying*. Porto: Porto Editora.

BELL, J.(1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

BELSEY, B. (2005). *Cyberbullying: An Emerging Threat to the 'Always On' Generation*, 6-13.
Disponível em: http://www.cyberbullying.ca/pdf/feature_dec2005.pdf. Consultado em 17/02/2006.

BERMUDEZ CHACÓN, R. (1998). Analisis de Algunos Factores que Causan Indisciplina en los Alumnos de I Y I I Ciclos de la Ensenanza General Basica en las Escuelas Pio X I I Juan Flores Y Republica de Mexico Direccion Regional de San Jose. *Revista Ibero-Americana de Educación*. Disponível na Internet em: http//www.campus-oei.htm. Consultado em 14/02/2005.

BILHIM, J. (1996). *Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Politicas.

BIBLIOGRAFIA

BISQUERRA, R. (1989). *Metodos de Investigacion Educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.

BOGDAN, R. e **BIKLEN**, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994, Colecção Ciências da Educação.

BOULTON, M (1995). "How to prevent and respond to bullying behaviour in the junior / middle school playgroung". *In* Sharp & Smith (org). *Tackling Bullying in your school: a practical handbook for teachers*. Londres: Routeledge.

BOUMARD, P.(2006). "Les principaux courants de recherches sur la violence à l'école en France". *In* **ESTRELA** & **MARMOZ** : *Indiscipline et violence à l'école – Études Européennes*. Paris: L'Harmattan.

BONAFE-SCHMITT, J-P & al. (1989). *L'INSECURITE : la crise des mécanismes de régulation sociales.* GLYSI-Université Lyon II.

BONAFE-SCHMITT, J-P & al. (1999). *Les Mediations, La Mediation*. Lyon: Ed. trajets erès.

BONAFE-SCHMITT, J-P, (2000). *La Mediation Scolaire par les Eleves*. Lyon: ESF éditeur.

BRANDONI, F. (coord.) (1999). *Mediación escolar – Propuestas reflexiones y experiencias*. Buenos Aires : Paidós.

BUSH, A.B. & **FOLGER**, J.P. (2005). *The Promise of Mediation. The Transformative Approch to Conflict*. São Francisco, CA: John Wiley & Sons. Inc.

BUXARRAIS, M.R. (1995). Educar para la solidariedad. In *RevistaIberoamericana de Educación*, n.º 7. Disponível em: http//www.campus-oei.org/revista.htm. Consultado em 13/02/2005.

CABRITA, A. (2005), *Recreio-Espaço de Lazer / Tempo de Aprender*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

CAEIRO J. & P. **DELGADO** (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

CAMPBELL, M. (2005). Cyber bullying: An Old Problem in a New Guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 15: 68-76.

CANÁRIO, R. (2003). "Exclusão Social: um conceito pertinente?". *In* **CORREIA** & **MATOS** (org.) *Violência e Violências da e na Escola*. Porto. Afrontamento.

CARITA, A., **FERNANDES**, G. (1995). "Estratégias de Resolução de Conflitos na Sala de Aula. Do Castigo à Cooperação". *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 10. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARITA, A., **FERNANDES**, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula. Como Prevenir? Como Remediar?*. Lisboa: Presença. Colecção Ensinar e Aprender.

CARMO, H. e **FERREIRA**, M.M. (1998). *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARMO, H (coord.) (2001). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARRILHO, **SCHOLTEN** & **ROSA** (2006) As duas caras do Janus: O conflito como fonte de (im)previsibilidade na tomada de decisão. *Análise Psicológica*, 2006, vol.24, nº.2, pp.179-188.

CARVALHO, L. & *al.* (2000). *A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade: Estratégias de Envolvimento Parental*. Lisboa: Ministério da Educação.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHOSA, S. F. & **MATOS**, M. G. (2000). Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses: estudo nacional da Rede Europeia HBSC/OMS. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

CARVALHOSA, S. F.; **LIMA**, L. & **MATOS**, M. G. (2001), Bullying - A provocação / vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, Lisboa, Série 19, n.4 (Out.-Dez. 2001), pp.523-537.

CARVALHOSA, S. F. & **MATOS**, M. G. (2005) "Bullying entre pares: Os comportamentos de provocação nas escolas portuguesas". 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia. Disponível em: http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/fonseca/fonseca.htm. Consultado em 14/04/2006.

CARVALHOSA, S. F.(2007)."O Bullying nas Escolas Portuguesas". Seminário "Bulling, Violência e Agressividade em Contexto Escolar". Universidade de Bergen, Noruega / Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Disponível em: http://aaafpce.fpce.ul.pt/documentos/seminario_bullying/Resumo_Susana_Carvalhosa.pdf. Consultado em 30/06/2009.

CASAMAYOR, G. (coord.) (2000). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la ensenanza secundaria.* (4ª edición) Barcelona: Editorial GRAÓ.

CASAMAYOR, G. (coord.) (2003). *Aprender del conflicto. Conflictologia y educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

CASTRO SANTANDER, A. (2004). Cuando prevenir la violencia no basta. *In Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 33/ 7, publicado em 25 de Agosto de 2004. Trabalho apresentado no Congresso Ibero-americano sobre "Violência nas Escolas", Brasília, 28 e 29 de Abril de 2004. Disponível em www.rieoei.org/deloslectores/766Castro258.PDF. Consultado em 17/06/2005.

CASTRO SANTANDER, A. (2005). Síntese da conferência apresentada no II Congresso Ibero-Americano sobre "Violências nas Escolas" (Universidade de Amazonas - UNESCO - Universidade Católica de Brasília), Belém, Pará, Brasil, em Outubro de 2005, pelo Professor Alejandro Castro Santander da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Católica Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 38/4, de 10 de Abril de 2006, disponível em: http://www.rieoei.org/1253.htm. Consultado em 15/07/2007.

CEPA (2003).Conferência Internacional Prevenção da Violência na Escola – Apresentação dos resultados finais de projectos apoiados pela Iniciativa CONNECT - DGXXII "Luta Contra a Violência nas Escolas". Lisboa. Universidade Aberta.

CEREZO RAMIREZ, F. (2001). *Condutas Agressivas na Idade Escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.

CHRISPINO, A. & **CHRISPINO**, R .S. P.(2002) *Políticas Educacionais de Redução da Violência: Mediação do Conflito Escolar*. São Paulo: Editora Biruta

COIMBRA, J.L. (2003). "Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares". *In* **COSTA** (coord.) *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

COLOROSO, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. Nova York :Harper Collins Publisher.

CONNOLLY,J; **PEPLER**, D; **CRAIG**, W & **TARADASH**, A. (2000). Dating Experiences of Bullies in Early Adolescence. *In Child Maltreatment*, Vol. 5, Nº. 4, 299-310.

BIBLIOGRAFIA

CORREIA, J. **& MATOS**, M. (2003). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento / CIIE.

CONSELHO DA EUROPA (1998). *European Conferance on Iniciatives to Combat School Bllying.* Comissão Europeia(DGXXII). Londres: Barbican Centre, 15 e 16 de Maio de 1998. Edições GAERI.

COSTA, Mª. E. (2001b). "Encontros e Desencontros – A Comunicação na Instituição Escolar". *In* **PEREIRA**, B & **PINTO**, A. P. *A Escola e a Criança em Risco*. *Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Colecção Em Foco. pp. 53-64.

COWIE, H. e **SHARP**, S. (1995). "How to respond to bullying behaviour",*In* Sharp & Smith (Org). *Tackling Bullying in your school: a practical handbook for teachers*. Londres: Routeledge.

COWIE, H. (1998). "From Bystanding to Standing by: the Role of Peer Support Against School Bullying". Comunicação apresentada na Conferência Europeia de Iniciativas de Combate ao Bullying nas Escolas – The Barbican Centre, Londres, 15 e16 de Maio de 1998.

COWIE, H. (2000). Bystanding or Standing by: Gender Issues in Coping with Bullying in Schools, *Aggressive behavior*, 26, pp. 85-97.

COWIE, H. & **SMITH** P. (2002). "Violência nas Escolas: Uma Perspectiva do Reino Unido". In Debarbieux e Blaya (coord.). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília : UNESCO. pp. 260-261.

CRAIG & *al*. (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d´âge scolaire au Canada.* Direction general de la recherché appliqué politique stratégique. Développement des resources humaines. Canada

CUNHA, P. (2001). *Conflito e Negociação*. Porto: ASA.

CURRIE, C. *et al*. (2004). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey.* Denmark: World Health Organization.

CURTO, P. M. (1998). *A Escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

CYRULNIK, B. (2003). *Resiliência: Essa Inaudita Capacidade de Construção Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

DEBARBIEUX, Éric. (2001). *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objecto* (1967-1997). Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, pp. 163-193

DEBARBIEUX, E. **& BLAYA**, C**.** (2002). *Violência nas Escolas: dez abordagens europeias*. UNESCO (versão editada no Brasil).

DELORS, J. *et al*. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Lisboa: ASA. 5ª edição.

DEAN, J. & **GOODLAD**, R. (1998). *Supporting community participation? The role and impact of befriending*. Glasgow: Pavilion Publishing. Disponível, na Internet, em: http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/scr038.pdf.
Consultado em 10/07/2009.

DEUTSCH, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and restrictive process*. New Haven,CT: Yale University Press.

DEUTSCH, M. & **COLEMAN**, P.T. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice*. E.U.A. Jossey-Bass.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Convivencia escolar Prevención de la violencia*. Madrid: CNICE (Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa. Ministerio de Educación Cultura y Esporte.

BIBLIOGRAFIA

DIAZ, B. & **DULAC,** B.(1998). *Contre Violence et Mal-être la Médiation par les Élèves*. Paris: Nathan.

DIAMOND, L. (1994). *Beyond win/win: The heroic journey of conflict tansformation*. (Occasional Paper Nº 4). Washington, DC: Institute for Multi-Track Diplomacy.

DOMINGUES, I. (1995). *Controlo disciplinar na Escola, Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora, L.da.

DREYER, D. (s/data)"A brincadeira que não tem graça". *In* "Correio Educacional", disponível em http://www.educacional.com.br/reportagens/bullying/default.asp. Consultado em 22/07/2005.

DUBET, F. et al. (1998). *Violence à l'école:sensibilization, prevention, répression*. Bruxelles: Editions du Conseil de l'Europe.

DUFFY, B.(1993) "Análise de dados Documentais". *In* Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp.90-98.

DURKHEIM, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Alcan.

DURKHEIM, E. (1897). *Le suicide. Étude sociologique*. Paris: Alcan.

DURKHEIM, E. (1922). *Éducation et Sociologie*. Paris: Alcan.

DURKHEIM, E. (1925). *L' éducation morale*. Paris: Alcan. (Nova ed. PUF, 1963).

DURKHEIM, E. (1938). *L 'évolution pédagogique en France*. Introdução de M. Halbwachs. Paris. (2.ª ed. Paris: PUF, 1969).

DUPÂQUIER, J. (2000). *La Violence en Milieu Scolaire.* Paris: Presses Universitaires de France.

ESTRELA, M. T. & A. (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa, Colecção Temas Pedagógicos.2ª Edição.

ESTRELA, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. & MARMOZ, L. (2006). *Indiscipline et violence à l'école – Études Européennes*. Paris: L'Harmattan

ESTRELA, M. T. (2001). "A investigação sobre a indisciplina em contexto escolar em Portugal". *In Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa: FPCE/UL.

ESTRELA REGO, I. & **NUNES CALDEIRA**, S.(1998). Perspectivas de Professores sobre a Indisciplina na Sala de Aula – Um estudo Exploratório. *Rev. Portuguesa de Educação*, vol. II, n.º 2, pp. 83-107.

FANTE, C. (2003). *Fenómeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Verus editora.

FANTE, C. (2005). "O Fenómeno Bullying e as suas Consequências Psicológicas"., disponível em http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl84.htm. Consultado em 13/02/2006.

FARINHA, A.(2003). *In* Conferência Internacional *Prevenção da Violência na Escola*, organizada pelo Centro de Estudos e Avaliação (CEPA) da Universidade Aberta, realizada nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2001, no Fórum Cultural do Seixal. pp. 305-316.

FERNÁNDEZ, I. (2005). *Prevenção da Violência e Solução de Conflitos*. São Paulo: Madras Editora. Tradução de Fúlvio Lubisco.

BIBLIOGRAFIA

FERREIRA, A.& **PEREIRA**, B. (2001). "Os Materiais Lúdicos nos Recreios e a Prevenção do *Bullying* na Escola". *In* **PEREIRA** & **PINTO**. *A Escola e a Criança em Risco*. *Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Colecção Em Foco. pp. 235-248.

FERREIRA, E.D. (2001). "Gestão de Conflitos através da Mediação entre Pares. A Mediação em Acção na EB2 FAB – Benedita". *In* Colóquio da AFIRSE / AIPELF sobre "Violência e Indisciplina na Escola", realizado em 22, 23 e 24 e3 Novembro de 2001, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (pp 694-699).

FERREIRA, E.D. (2002a). "A Mediação em Acção na EB2 FAB – Benedita". *In* **VASCONCELOS-SOUSA,** J. *et al***.** (2002). *Mediação*. Lisboa: Quimera, Col. "O que é". pp. 144-153.

FERREIRA, E.D. (2002b)."Gestão de Conflitos através da Mediação entre Pares – uma Experiência na Benedita". *In Região de Rio Maior*, 29 de Março, pág.2.

FERREIRA, E.D. (2002c). A Mediação em Acção na EB2 FAB – Benedita. *In Revista Iberoamericana de Educación*, 10 de Abril de 2002. Disponível em: http//www.campusoei.org/revista/experiencias21.htm).

FERREIRA, E.D. (2002d). "Têm a Palavra os Mediadores. Acta de uma Conferência de Imprensa dada pelos Mediadores e Mediadoras da EB2 FAB". *In Região de Rio Maior*, 3 de Maio de 2002, pág. 7.

FLORES, J.V. (1985). *Influência da Família na Personalidade da Criança*. Porto: Porto Editora L.da. Colecção Crescer.

FODDY, W. (1993). *Como Perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras, Celta Editora, 1996, Colecção Métodos e Técnicas.

FONSECA, A. M. (2001). *Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora L.da. Colecção Educação.

FORMOSINHO, Mª & **SIMÕES**, Mª C. T. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, n.º 2, 65-82.

FREIRE, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares - Dois Estudos de Caso*. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

FREIRE, I., **VEIGA SIMÃO**, A. & **FERREIRA**, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Rev. Port. de Educação*, 2006, vol.19, no.2, p.157-183.

FUNK, W. (2002). "A violência nas escolas alemãs: situação actual". *In* **DEBARBIEUX**, E. & **BLAYA,** C**.** (2002). *Violência nas Escolas: dez abordagens europeias*. UNESCO (versão editada no Brasil), pp.131-152.

GABINETE DE SEGURANÇA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). Relatório Escola e Violência: conceitos, políticas, quotidianos. *In Sociologia* (online). Janeiro de 2003, nº.41 pp.37-62.
Disponível na Internet em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292003000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6529. Consultado em 10/04/2007

GHIGLIONE, R. & **MATALON**, B. (1977). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIRARD, K. & **KOCH**, S. (1996). *Resolución de Conflictos en las Escuelas*. Barcelona: Garnica.

BIBLIOGRAFIA

GLASSER, W. (1984). *Control theory*. Nova York: Harper Collins.

GÓMEZ, G. R. et al. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Málaga: Ediciones Aljibe.

GONÇALVES, C.M. (2003). "Escola e família: uma relação necessária e conflitual". *In Gestão de Conflitos na Escola* (coord. Maria Emília Costa). Lisboa: Universidade Aberta.

GRAVE-RESENDES, L. & **CALDEIRA**, Mª J. (2003). "Gestão de Conflitos e da Violência pela Mediação Social (Escolar e Familiar). *In* Conferência Internacional "Prevenção da Violência na Escola", organizada pelo Centro de Estudos e Avaliação (CEPA) da Universidade Aberta, realizada nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2001, no Fórum Cultural do Seixal. pp. 269-304.

GUARDA NACIONAL REPUBLICANA (2001-2006). Os dados relativos aos resultados do programa Escola Segura, estão disponíveis na Internet em http://www.gnr.pt/. Consultado em 10/04/2007.

GUÉGUEN, N.(1997) *Manual de Estatística para Psicólogos"*. Lisboa: Climepsi Editores.

HAMILTON COMMUNITY FOUNDATION (2005). "Prevention of Bullying among Children And Youth. *In Hamilton Discussion Paper* da Hamilton Community Foundation. Disponível http://www.hcf.on.ca/pages/special/bullying/bullyingpaper.htm. Consultado em 15/07/ 2006.

HARACHI *et al.*, (1999). "Canada", *In* **SMITH**, **MORITA**, **JUNGER** , **OLWEUS**, **CATALANO**, **SLEE**. (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective.* Londres: Routlegde:

HAYDEN, C. & **BLAYA**, C. (2002). "Comportamentos Violentos e Agressivos nas Escolas Inglesas". *In* DEBARBIEUX, E. & BLAYA, C**.** (2002). *Violência nas Escolas: dez abordagens europeias*. UNESCO (versão editada no Brasil), pp.63-102.

HILL, M. M. & **HILL**, A. (2002). Investigação por Questionário. Lisboa: Edições Sílabo.

HINDUJA, S., **PATCHIN**, J. (2005). *Cyberbullying – Fact Sheet*. Disponível em: www.cyberbullying.us. Consultado em 10/01/2006.

HOTYAT, F. (1972). *Psicologia da Criança e do Adolescente*. Coimbra: Almedina.

HUGGINS, C. (1995). "How to improve the school ground environment as an anti-bullying strategy", *In* Sharp & Smith (Org). *Tackling Bullying in your school: a practical handbook for teachers*. Londres:Routeledge.

HUGGINS, N. (2002)." A evolução da utilização da mediação nos EUA". *In* **VASCONCELOS-SOUSA,** J. *et al***.** (2002). *Mediação*. Lisboa: Quimera, Colecção "O que é". pp. 38 - 47.

ITURRA, R. (1986). " Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia". *In* **SANTOS SILVA** e **MADUREIRA PINTO** (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Afrontamento, pp.149 –163.

JESUS SILVA, G. (2006) Bullying: quando a escola não é um paraíso. *In Mundo Jovem*, n.º 364, Baía, Março de 2006, pp.2 e 3. Disponível em: http://www.mundojovem.com.br/bullying.php. Consultado em 25 de Maio de 2006.

JOHNSON, D. & **JOHNSON**, R. (1989) *Cooperation and Competion. Theory and Research.* Minnesota: Interaction Book Company.

JOHNSON, D. & **JOHNSON**, R. (1994) *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4ª ed).Massachusetts: Allyn and Bacon.

BIBLIOGRAFIA

KYRIACOU, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, vol.29, n.º2, 146-152.

LECKIE, B. (1997). "Girls, Bullying Behaviours and Peer Relationships: The Double Edged Sword of Exclusion and Rejection".
Disponível na Internet, em http://www.aare.edu.au/97pap/leckb284.htm. Consultado em 23 de Março de 2008.

LETRIA, J. J. (2001). *A Violência Explicada aos Jovens ... e aos Outros*. Lisboa: Edições Terramar, Colecção Caminhos da Liberdade.

LI, Qing (2006). Cyberbullying in Schools – A Research of Gender Differences, *School Psychology International*. Vol. 27(x). 1-14.

LIMA, L. C. (1991). Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e Infidelidade Normativa na Organização Escolar. *In Inovação* Volume 4, N.º 2-3, pp.141-153.

LOPES, J. A. (1998). Indisciplina, Problemas de Comportamento e Problemas de Aprendizagem no Ensino Básico. *In Revista Portuguesa de Educação*, vol. II, n.º2, pp. 57-81.

LOPES, J. & **RUTHERFORD**, R.. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula. Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora, Colecção Crescer. 2ª edição actualizada.

LOPES, J. A. (2001). A Indisciplina Escolar. *Noésis*, n.º 60, pp.31-33.

LOPES NETO, A. & **SAAVEDRA**, L.H. (2004). *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.

LOPES NETO, A. (2004). Bullying. *In Revista Escola*, v. 178, n. 19, pp. 58-61, Dez. 2004. Disponível em http://www.smarcos.br/pedagogia/PDF/bullying.pdf. Consultado em 15/02/2005.

LOPES NETO, A. (2005). Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. *In Jornal de Pediatria*, v. 81 n.º 5, supl.0. Porto Alegre, Novembro de 2005.

LOURENÇO, A. & **PAIVA**; Mª O.. (2004). *Disrupção Escolar*. Porto: Porto Editora.

LÜDKE, M. & **ANDRÉ**, E.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

MACKAL, K. P. (1983). *Teorias Psicológicas de la Agresión*. Madrid: Pirámide Psicológica.

MAHDAVI, J. & **SMITH**, P. (2002). The Operation of a Bully Court and Perceptions of its Success – A Case Study. School. *Psychology International*. Vol. 23(3). pp.327-341.

MADUREIRA, E. J. (2001). "Como se evita a violência escolar?" Projecto *"Público na Escola"* (Dossiers temáticos).

MAINES, B. & **ROBINSON**, G. (2000). *Bullying. A Complete Guide To The Support Group Method*. Londres: Sage Publications Ltd.

MAINES, B. & **ROBINSON**, G. (2007). *Support Group Method Training Pack. Effective Anti-Bullying Intervention*. Londres: Sage Publications Ltd.

MARIA DO ROSÁRIO (2006). " Violência e Afecto". Artigo publicado no jornal "O Globo" do Rio de Janeiro, em 20/02/2006.

MARTIN, R. (2002). "A Mediação: um instrumento valioso para as empresas". *In* **VASCONCELOS-SOUSA,** J. *et al***.** (2002). *Mediação*. Lisboa: Quimera, Colecção "O que é". pp. 60 – 68.

BIBLIOGRAFIA

MARTÍNEZ, J. Mª A. (2002). *Bullying – Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Stee-Eilas. Disponível na Internet em: http://www.steeeilas.org/DOK/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bullying/bullying_g.htm#libro Consultado em 13/02/2005.

MARTINS, Mª. J. (2005). O Problema da Violência Escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. Disponível na Internet http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37418106&iCveNum=0. Consultado em 14/04/2006.

MARTINS, Mª J. (2005). Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. *Análise Psicológica*. Abril de. 2005, vol.23, no.2 p.129-135. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312005000200005&lng=pt&nrm=iso. Consultado em 14/04/2006..

MARQUES, A.R. (2001). " A Intervenção no Recreio e a Prevenção de Comportamentos Anti-sociais". *In* **PEREIRA** & **PINTO**. *A Escola e a Criança em Risco*. *Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Colecção Em Foco. pp. 183-196.

MARQUES, R. (1998) - *Educação Cívica e Desenvolvimento Social e Pessoal*. Lisboa: Texto Editora.

MASLOW, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Nova York: Van Nostrand Reinhold.

MATOS, M. G. *et al*. (1996) *Saúde e Estilos de Vida nos Jovens Portugueses*. Relatório do estudo de 1996 da Rede Europeia HBSC/OMS. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana./ Projecto Aventura Social e Risco.

MATOS, M. G. & **CARVALHOSA**, S. F. et al.(1998) *A Saúde dos Adolescentes Portugueses*. Estudo Nacional da Rede Europeia HBSC /OMS. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana / Programa de Educação para Todos.

MELLOR, A. (1997), *Bullying in Scottish Secondary Schools*, Edinburgh: Scottish Council for Research in Education

MESQUITA, I.(2008). "Cobardia Virtual" Disponível na Internet em: http://www.audacia.org/cgibin/quickregister/scripts/redirect.cgi?redirect=EkpEZlFVZAJNqIZblq. Consultado em 13/03/2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Observatório para a Segurança em Meio Escolar*, disponíveis na Internet, em http://www.min-edu.pt/np3/1429.html. Consultado em 15/05/2007.

MYNARD, H. & **JOSEPH**, S. (2000). "Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale". *In Aggressive Behavior*, Vol. 26, 169-178. Disponível em: http://www3.interscience.wiley.com/cgibin/. Consultado em 13/02/2005.

MOORE, C. (1986). *El Proceso de mediatión*. Barcelona: Granica, 1996.

MOTA-CARDOSO, R. *et al*. (2002) – *O Stress nos Professores Portugueses*. *Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora. Colecção Mundo de Saberes, n.º 31.

MULLER, J. (1995). *Princípio da não violência*. Lisboa: Instituto Piaget.

MUNNÉ, Mª. & **MAC-CRAG**, P. (2006). *Los 10 Principios de la Cultura de Mediación*. Barcelona: Graó.

MUÑOZ GONZÁLEZ, M. L. (1998). La Disciplina en el Aula. *In Revista Ibero americana de Educación*. Disponível em: http//www.campus-oei.htm. Consultado em 14/10/2005.

BIBLIOGRAFIA

MUSGRAVE, P.W.(1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NAKAGAWA, M. (1986). A Closer look at culture. *Your Public Schols*, 25(11), 6.

NEVES DE JESUS, S. (1999). *Como Prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: ASA, Colecção Cadernos do CRIAP, n.º 4.

NEVES DE JESUS, S. (2002). *Perspectivas para o Bem-estar Docente*. Porto: ASA, Colecção Cadernos do CRIAP, n.º 29.

NOGUEIRA RAMOS, A. (2003). *Manual Pedagógico PRONACI Produtividade*. Eurisko – Estudos, Projectos e Consultoria, S.A. PRONACI – Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias. AEP – Associação Empresarial de Portugal. Disponível em: http://pme.aeportugal.pt/Aplicacoes/Documentos/Uploads/2005-03-08_15-3453_Produtividade.pdf. Consultado em 15/07/2008.

NÓVOA, A. et al. (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação.

OBSERVATÓIO PARA A SEGURANÇA EM MEIO ESCOLAR (2006-2007). Relatório disponível na Internet em http://www.min-edu.pt/np3/1429.html. Consultado em 22/04/2008.

OLWEUS, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effective intervention programme. *In Promotion & Education*. - Vol. 1, nº. 4 (Dez. 1994), p.27-31.

OLWEUS, Dan (2005). *Bullying at School: what we know and what we can d*. Oxford: Blackwell Publishing. (1ª edição de 1993).

OMS (1992). *Classificación International de los Trastornos Mentales*, CIE-10.

OPPENHEIM, A. N. (1966). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. Londres: Open University: Set Book.

ORTEGA RUIZ, R. (2000). *Educar La Convivencia Para Prevenir La Violencia*. Madrid: A. Machado Libros, Colección Aprendizje.

ORTEGA RUIZ, R. & **MORA-MERCHÁN**, J. A.(2000). *Violencia escolar. Mito o Realidad.* Sevilla: Mergablun, Edicion Y Comunicacion.

ORTEGA RUIZ, R. (2002). "O Projecto de Sevilha Contra a Violência nas Escolas: um Modelo de Intervenção Educacional de Natureza Ecológica". *In* DEBARBIEUX, E. & BLAYA, C**.** (2002). *Violência nas Escolas: dez abordagens europeias*. UNESCO (versão editada no Brasil), pp.197-222.

ORTEGA RUIZ, R. & **REY,** R. (2003) *La violencia escolar. Estrategias de pre- vención*. Barcelona: Editorial GRAÓ

PAIAS, T. & **ALMEIDA**, A. (2006), **"**Esteja atento ao Bullying Escolar", publicado na página da *Psicronos*, Clínica e Consultoria em Psicologia, disponível na Internet, em http://www.psicronos.pt/artigos/bullyingescolar.html. Consultado em 15/07/2007.

PACHECO, J.(1998). Indisciplina. Entre Margens. In *Noésis*, n.º 45. Janeiro/Março de 1998, pp.63-64.

PAIS, J. M. (1999). "Comportamentos dos Adolescentes de Hoje". *In* **PINTO** *et al*. (1999). *As pessoas que moram nos alunos – Ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. Porto: Edições ASA. Colecção Perspectivas Actuais. pp. 49-73.

PAIS, J. M. (s/data). "Culturas jovens e novas sensibilidades". Disponível na Internet em http://www.uff.br/obsjovem. Consultado em 30/7/2004.

BIBLIOGRAFIA

PEDRO, A.P.S.S. (2002). Violência(s) na escola: Formar para intervir; Intervir para prevenir. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 5(4). Disponível em: http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp.
Consultado em 14/04/2005.

PEPLER, D., **CRAIG**, W., **ROBERTS**, W. (1998). *Observations of Aggressive and Nonaggressive Children on the School Playground*. Londres: Merrill-Palmer Quarterly

PEPLER, D. **& CRAIG**, W. (2000). *Making a Difference in Bullying*. LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution. Disponível na Internet em: http://www.melissainstitute.org/documents/MakingADifference.pdf. Consultado em 15/07/2004.

PERALVA, A. (1996). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 15-24**.**

PEREIRA, B. (1997). *Estudo e Prevenção do Bullying no Contexto Escolar – Os Recreios e as Práticas Agressivas da Criança*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Disponível na Internet em:
www.bullying-in-school.info/pt/content/contexto/violencia-na-escola/portugal-texto-integral.html - 36k Consultado em 13/02/2005.

PEREIRA, A. (1999). *Guia Prático de Utilização do SPSS*: *Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa. Edições Sílabo Lda, 2ª edição.

PEREIRA, B. (2001). "A Violência na Escola – Formas de Prevenção". *In* **PEREIRA** & **PINTO**. *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Colecção Em Foco. pp. 17-30.

PEREIRA, B. & **PINTO**, A. P. (2001). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Colecção Em Foco.

PEREIRA, B. (2001). "A Criança e a Violência". *In* **PEREIRA** & **PINTO**. *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Colecção Em Foco. pp. 17-30.

PEREIRA, B. & **CARVALHO**, G. (2005). "Novos modelos de análise e intervenção: actas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, 2, Braga, Portugal, 2005". Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

PEREIRA, B., **MENDONÇA**, D., **NETO**, C., **VALENTE**, L. & **SMITH**, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, Vol. 25(2), 241–254. Disponível em: http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/2/241
Consultado em 18.12.2006.

PEREIRA, B. (2005). Recreios *escolares e prevenção da violência : dos espaços às actividades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRON, R. (1972). *As Crianças Inadaptadas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Colecção Conhecer a Criança.

PÉREZ-JIMÉNEZ, C. Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación* - Número 33. Setembro-Dezembro 2003. Disponível na Internet em: http//www.campus-oei.org/revista/.htm. Consultado em 13/02/2005.

PINTO, M. (1999). "Os Filhos dos *Media* e os Conflitos com a Escola". *In* **PINTO** *et al*. (1999). *As pessoas que moram nos alunos – Ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. Porto: Edições ASA. Colecção Perspectivas Actuais. pp11-33.

BIBLIOGRAFIA

PIRES, Mª F.A. (2001). " Práticas de Agressividade/Violência/Vitimação no Espaço Escolar". *In* **PEREIRA**, B & **PINTO**, A. P. *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Colecção Em Foco. pp. 203-224.

PIRES LEONARDO, J.(2001). "Violência nas escolas – perspectiva policial. Caracterização breve e perspectivas de prevenção". *In* Colóquio da AFIRSE / AIPELF sobre "Violência e Indisciplina na Escola", realizado em 22, 23 e 24 e3 Novembro de 2001, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (pp 144-148).

POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA (2006). *Relatório de Actividades do Programa Escola Segura* disponível, na Internet, em:
http://www.mai.gov.pt/data/documentos/relatorio_crim_2006_escseg.pdf.
Consultado em 10/04/2007.

POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA (2006). Directiva Estratégica n.º10/2006 de 15 de Maio.

QUIVY, R. & **CAMPENHOUDT**, L.V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

PRADOS, Mª A. H. & **FERNÁNDEZ**, I. S. (2007). Ciberbullying, un Problema de Acoso Escolar. *RIED* v. 10: 1, 2007, pp 17-36.
Disponível em: http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/ciberbullyng.pdf. Consultado em 17/06/2007.

REINO UNIDO. Department For Education and Skills, Welsh Office. Discipline in School. Londres: DfEE, HMSO, 1989.

RELVAS, A. P. (1999). "A Escola de Ontem face aos Adolescentes de Hoje: como poderá ser amanhã?". *In* **PINTO** *et al.* (1999). *As pessoas que moram nos alunos – Ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. Porto: Edições ASA. Colecção Perspectivas Actuais. pp. 75-94.

RIGBY, K. (1998). *The Method of Shared Concern*. Disponível em:
http://www.education.unisa.edu.au/bullying/concern.html
Consultado em 23/04/2007.

ROCHEX, J.Y. (2003). "Pistas para uma desconstrução do tema «a violência na Escola»". *In* CORREIA & MATOS. *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento / CIIE, pp. 13-29.

RUTHERFORD, R. & **LOPES,** J (1997). *Problemas de comportamento na sala de aulas*. Porto: Porto Editora.

SALMIVALLI, C.(1996). "Consequences of school bullying and violence". University of Turku, Finlândia.Disponível em http://www.oecd.org./dataoecd/28/6/33866604. pdf Consultado em 15/01/2005.

SAMPAIO, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

SAMPAIO, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

SAMPAIO, D. (coord.) (1996 a). *Inquérito escola, família e amigos*. Lisboa: Programa PES - Ministério da Educação.

SAMPAIO, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica*. *O Caso do Director de Turma*. Lisboa: IEE.

SAMPAIO, D. (1998). *Indisciplina: Um signo geracional*. Disponível na Internet em: http://www.iie.minedu. pt/inovbasic/biblioteca/ccoge06/caderno6.pdf. Consultado em: 28/10/2005.

BIBLIOGRAFIA

SAMPAIO, D. (2001). "Prevenção da Indisciplina na Escola: O Papel da Mudança na Sala de Aula". *In Indisciplina a Violência na Escola*. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade (ed.). Cadernos de Criatividade, n.º 3. pp.7-15.

SANDER, F. (2002) "Preâmbulo". *in* **VASCONCELOS-SOUSA,** J. *et al.* *Mediação*. Lisboa: Quimera.

SAN MARTIN, J.A. (2003). *La Mediación Escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.

SANTANDER, A. C. (2005). Prevenir las violencias: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista iberoamericana de educación*; 38 (4):1-7. Disponível em: http://www.rieoei.org/deloslectores/1253Castro.pdf. Consultado em 18/09/2006.

SANTOS FREITAS, L. (2004) *Bullying: A (In) Disciplina Agressiva no Ambiente Escolar. – Prevenção e Análise Pedagógica*. Universidade do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades.

SARMENTO, M. J. (2001). "Infância e Exclusão Social". *In* **PEREIRA**, B & **PINTO**, A. P. *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Colecção Em Foco. pp. 75-94.

SANTOS FREITAS, L. (2004) *Bullying: A (In) Disciplina Agressiva no Ambiente Escolar. – Prevenção e Análise Pedagógica*. Universidade do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades.

SANTOS SILVA, A. (2001). Indisciplina e Violência de Alunos: Notas de um Professor. *In* "*O Público*", publicado na segunda-feira, 22 de Janeiro de 2001. Disponível na Internet em: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/indisciplina.htm. Consultado em 17/06/2005.

SCHNEEBALG, A. (2002). "Uma Breve história de mediação".*In* **VASCONCELOS-SOUSA,** J. *et al.* (2002). *Mediação*. Lisboa: Quimera, Colecção "O que é".\pp.34 – 37.

SEBASTIÃO, J. *et al.* A Violência na Escola em Portugal. *In Noésis*, n.º60, pp.36-38.

SEBASTIAO, J., ALVES, M. e CAMPOS, J.(2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia,* Jan. 2003, no.41, p.37-62.

SEIXAS, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 97-110.
Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?lng=pt&nrm=iso. Consultado em 24/06/2007.

SEIXAS, S. (2007). *Bullying fere metade dos alunos*. Disponível em: http://www.da.online.pt/news.php?id=105603 Consultado em 24/06/2007.

SERRATE, R. (2007). *Bullying, acoso escolar: Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas.* Madrid, Laberinto Casual.

SCHRUMPF, F., **CRAWFORD**, D. & **USADEL**, H. (1991). *Peer mediation: Conflict resolution in schools*. Champign, IL: Research press.

SHARP, S.& **SMITH**, P. (1994). *Tackling bullying in your school. A pratical hand book for teachers*. Londres: Routledge

SHARP. S. & **SMITH**, P. (orgs.). (1995). *Tackling Bullying in your School*: Londres: Routledge.

SILVA, C. F. da *et al*. (2000). *Incidentes Críticos na sala de Aula: Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto Editora. Col. Nova Era, n.º 5.

SILVA, M. (2001). *Indisciplina na Aula – Um problema dos nossos dias*. Colecção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.

BIBLIOGRAFIA

SILVA, G. de J. (2006). "Bullying: quando a escola não é um paraíso", artigo publicado na Baía, na edição n.º 364 do jornal *Mundo Jovem*, em Março de 2006, pp. 2 e 3. Disponível na Internet em http://www.mundojovem.pucrs.br/bullying.php. Consultado em 25/06/2006.

SILVA, J. J. R. F. (1995). Violência: A Escola e o seu Papel. *In Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 10. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, J. . (1999). *Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias*. Porto: ASA.

SIMMONS, R. (2002) *Odd Girl Out: The Hidden Culture of Aggression in Girls*, publicado no Brasil, em 2004, com o título *Garota fora do jogo - A cultura oculta da agressão nas meninas*. Rio de Janeiro: ROCCO

SIMÕES, A. (2001). "Relato de um Caso de Agressividade e Violência no Recinto Escolar". *In* **PEREIRA**, B & **PINTO**, A. P. *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Colecção Em Foco. pp. 225-234.

SMITH, P. (s/d). *Don't Suffer in Silence – An anti-bullying pack*. Londres: Goldsmith College.

SMITH, P. (1999). "England and Wales". *In* Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee: *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective.* Londres: Routledge.

SMITH, P. (2002). "Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la". *In* E. Debarbieux & C. Blaya (orgs.). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: Unesco, 187-205. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf. Consultado em 04.01.2007.

SMITH, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *In School Psychology International*, Vol.25(2), 241–254.
Disponível em: http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/2/241. Consultado em 14/12/2007.

SMITH, P. & **SHARP**, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives.* Londres: Routledge.

SMITH, P.; **ANANIADOU**, K.; **COWIE**, H. (2003). *Interventions to Reduce School Bullying*. Disponível em:
http://www.cpa-apc.org:8080/Publications/Archives/CJP/2003/october/smith.asp
Consultado em 03/01/2007.

SMITH, P. & **BRAIN**, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, Volume 26, 1–9.
http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/abstract/69500365/ABSTRACT
Consulta realizada em 15.12.2006

SMITH, P., **MORITA**, Y., **JUNGER-TAS**, J., **OLWEUS**, D., **CATALANO**, R. & **SLEE**, P. (eds) (1999).*The Nature of School Bullying, A Cross-National Perspective*. Londres: Routledge.

SMITH, P., **MAHDAVI**, J., **CARVALHO**, M., **TIPPETT**, N. (2006).
An Investigation into Cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Unit for School and Family Studies. London: Goldsmith College. University of London. Disponível na Internet em:
http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf. Consultado em 18/02/2007.

SOUSA TAVARES, P.(2006). *Diário de Notícias*, disponível em http://www.min-edu.pt/np3/1435.html,

BIBLIOGRAFIA

SOUSA, A.(1990), *Introdução à Gestão – uma abordagem* sistémica. Lisboa: Editorial Verbo.

SPEAKES, A.(1996).“Indiscipline in the Classroom (and strategies for dealing with it.)” Disponível em: http://www.partnership.mmu.ac.uk/cme/Student_Writings/DMELE/Alan_Speakes.html Consultado em 18/02/2005.

STAKE, R.E. (1995). *Investigación com Estudio de Caso*. Madrid: Morata.

SPRINTHALL, N. A., **SPRINTHALL**, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

STRECHT, P. (2001). “Crianças e Adolescentes Violentos: o que Devemos Saber para Prevenir e Actuar”. *In Indisciplina a Violência na Escola*. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade (ed.) Cadernos de Criatividade, n.º3 pp.17-29.

STRECHT, P. (2005). *A Vontade de Ser – Textos sobre Adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.

TAVEIRA, Mª. do C. (1990). “Problemas de realização escolar”, *In* **CAMPOS** (org.). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta - Vol. I – pp. 168-173.

TEDESCO, J.C. (1999). “Modelo Escolar em Transformação e Formação da Personalidade”. *In* **PINTO** *et al*. (1999). *As pessoas que moram nos alunos – Ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. Porto: Edições ASA. Colecção Perspectivas Actuais, pp. 35-47.

TICHY, N.M. (1983). *Managing strategic change: Technical, political, and cultural dynamics.* Nova York: Wiley.

TISSERON, S. (2004). *As Crianças e a Violência nos Ecrãs*. Porto: AMBAR, Colecção Biblioteca dos Pais.

THEOPHILO, R. (s/data). “Um Tipo de Violência Pouco Conhecida: *Bullying*”. Disponível em http://www.psicologia.org.br./internacional/ap38.
Consultado em 13/07/2005.

THOMPSON, D.; **ARORA**, T. & **SHARP**, S. (2003). *Bullying, Effective strategies for long-term improvement*, School Concerns Séries, Londres: Routledge Falmer

TORREGO , J.C. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas*. Porto: Edições Asa.

TORREMORELL. M.ª C.B. (2002).*Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 anos*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

TORRES, A.(1996). *Demografia e Desenvolvimento: Elementos Básicos*. Lisboa: Gradiva, Colecção Trajectos.

TRILLA, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 7. Disponível na Internet em: http//www.campus-oei.org/revista.htm. Consultado em 25/07/2005.

TRINDADE, R. (2003). “A Escola como um espaço de afirmação da cidadania: contributo para um debate sobre a violência das e nas escolas”. *In* Correia & Matos (org.). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto. Arontamento. pp. 55-62.

URANGA, M. (2000). “Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar”. *In* **CASAMAYOR** (Coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. . La disciplina en la ensenanza secundaria.* (4ª edic.) Barcelona: GRAÓ. pp. 143-159.

BIBLIOGRAFIA

VALA, J.(1990) "A Análise de Conteúdo". *In* **SILVA**, A. & **PINTO**, J. (Org). *Metodologia das Ciências Sociais* (4ª ed.- pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

VALA, J., **LIMA** L., **JERÓNIMO**. R. (1997). *A Violência na Televisão Portuguesa*. Lisboa: ISCTE / CIIS.

VALE, D.& **COSTA**, M.E. (1994). A Violência nos Jovens Contextualizada nas Escolas. *Revista Inovação*, Volume 7, nº 3, 255-288

VALE, D.& **COSTA**, M.E. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: IIE. Colecção Ciências da Educação.

VASCONCELOS-SOUSA, J. *et al***.** (2002). *Mediação*. Lisboa: Quimera, Colecção "O que é".

VALA, J., **LIMA**, L. & **JERÓNIMO**, R. (1997). "A Violência na Televisão Portuguesa". Lisboa: ISCTE, Centro de Investigação e Intervenção Social. Estudo solicitado, em 1997, pela Alta Autoridade para a Comunicação Social.

VALVERDE, R. V. (2001). La educación en la encrucijada del desarrollo. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 7. Disponível em: http//www.campus-oei.org/revista.htm. Consultado em 13/02/2005.

VÁSQUEZ, G. H. (2001a). Ética comunicativa y educación para la democracia. *In Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 7. Disponível em: http//www.campus-oei.org/revista.htm. Consultado em 13/02/2005.

VÁSQUEZ, G. H. (2001b). "La Educación en Valores en Iberoamérica". Foro Ibero- americano sobre Educación en Valores. Montevideo, Uruguay, de 2 a 6 de Outubro de 2000. Edição: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), colecção Papeles Iberoamericanos. Disponível em: http//www.campus-oei.htm. Consultado em 13/02/2005.

VAZ, J. C. (1994) A Violência na Escola: Como Enfrentá-la. *In Dicas* nº 10 – Instituto Pólis. Disponível na Internet em: http://federativo.bndes.gov.br. Consultado em 22/07/2005.

VEIGA, F. H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. *Investigação Diferencial*. Lisboa: Fim de Século.

VEIGA, F. H., (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra. Livraria Almedina.

VEIGA, F. H. (2001). *Indisciplina e Violência na Escola*. Coimbra: Almedina.

VETTENBURG, N. (1998). *Violence à l'école : sensibilization, prevention,répression*. Bruxelles: Editions du Conseil de l'Europe

VIADERO, D., (s/data). "Beating The Bullies". Disponível em: http://www.edweek.org/ew/contributors/debra.viadero.html. Consultado em 20/07/2007.

VIEIRA, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Presença. Colecção Ensinar e Aprender.

VILLANUEVA, M. E. (1992). La Indisciplina Escolar y su Influencia en el Proceso Enseñanza Aprendizaje. *In Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 7. Disponível em: http//www.campus-oei.htm. Consultado em 14/04/2004.

WALL, J.A. (1985). *Negociation: Theory and practice*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

WERTHEIN, J. (2002). *In* **DEBARBIEUX**, E. & **BLAYA**, C. (coord.). "Violência nas Escolas: dez abordagens europeias". UNESCO (versão editada no Brasil).

WHITNEY, I. & **SMITH**, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.

BIBLIOGRAFIA

WILLARD, N. (2006). An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats and Distress. *Center for Safe and Responsible Use of the Internet.* Disponível em: http://csriu.org ; http://cyberbully.org Consultado em 15/02/2007.
WILLIAMS, D. Bullying: a new approach. *In The Police Chief* , Washington, V.71, n.5 (May 2004), p.35.
WOODS, P.(2001). "Ser Criativo em Relação ao Comportamento Desviante na Escola". *In Indisciplina a Violência na Escola*. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. Cadernos de Criatividade, n.º 3. pp.55-77.
YIN, R.K. (1988). *Case Study Research – Design and Methods*. Londres: Sage Publications.
YIN,R.K.(2001).Introdução. *In* K.R. Yin. *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (2ª edição, p.19-37). São Paulo: Bookman Companhia Editora (Artmed Editora, Ltda)
YOON, J. & **KERBER**, K-. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education – An Interdisciplinary International Research Journal*. Nº 69, 27-35.
YOUNG, S. (1998) The Support Group Approach to Bullying in Schools (32-39) *Educational Psychology in Practice*. Vol 14, No 1, April 1998.
ZINK, R. (2001). "Um Bom Mais". *In Indisciplina a Violência na Escola*. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. Cadernos de Criatividade, n.º 3, pp.31-39.

OBRAS SOBRE A REGIÃO DO OESTE

AAVV (1990). *Instituto Nossa Senhora da Encarnação - 25º Aniversário - Externato Cooperativo da Benedita*. Benedita: Edição Própria, nas Comemorações do seu 25º Aniversário.
AAVV (1998). *Projecto 25 anos, 25 aulas diferentes - EB2 FAB – Benedita, 1972-1998*. Benedita: Edição para as Comemorações do 25º Aniversário da EB2 FAB, com o apoio do Ministério da Educação / Instituto Educacional no Quadro do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.
FARINHA, **VASCONCELOS** *et al* (2002). *Descobrir o Concelho de Alcobaça – Guia das Actividades Económicas*. Alcobaça: edição da CMA.
COCHERIL, Dom Maur (1989). *Alcobaça – Abadia Cisterciense de Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
INE, INFOLINE – Portugal, XII Recenseamento Geral da População, 1981.
INE, INFOLINE – Portugal, Estatísticas Demográficas; X, XI e XII Recenseamentos Gerais da População, 1960,1970 e 1981
INE, INFOLINE – Portugal, XII Recenseamento Geral da População, 1981.
INE, INFOLINE – Portugal, XIII Recenseamento Geral da População, 1991.
INE, INFOLINE - Portugal, Censos 2001.
INE (2002). *Estatísticas Demográficas.* Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
INE (2002). *O País em Números*. (Cd-rom). Lisboa: Instituto Nacional de Estatística
MACHADO, J. L. (1980). *Tempo Imemorial – Benedita e a sua História*. Benedita: Edição do Autor.

BIBLIOGRAFIA

MADURO, A. & **PEREIRA**, Mª T. (1991). Gestão da Água em Comunidades do Sopé da serra dos Candeeiros. *In Correio da Natureza*, 12/13, pp. 67/72.
MADURO, A. & **PEREIRA**, Mª T. (1993). *A Água, a Serra e os Homens*. Lisboa: Estação, Produções – Produção e Edição Artística, Ldª e CMA.
MADURO, A. (1996). Cisternas e Poços no Sopé da Serra dos Candeeiros. *In Espaço ADEPA 1, Revista do Património*. Alcobaça: ADEPA.
MADURO, A. (1997). *O Problema da Água na Serra dos Candeeiros*. Alcobaça: ADEPA.
MADURO, A. (1998). *Roteiro da Água na Serra dos Candeeiros*. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia.
PIMENTA, E. R. (1996). *Benedita, Futuro Concelho? – Caracterização Geral da Freguesia / Análise da Lei-Quadro da Criação de Municípios*. Benedita: edição do Autor, com o apoio da Junta de Freguesia da Benedita.
RUFINO, I. (1996). *Empresas e Empresários: Cultura de Empresa – a Benedita*. Lisboa: ISCTE.
SILVA, C. *et al*. (1961). *A Região a Oeste da Serra dos Candeeiros*. Lisboa: Gulbenkian.
SILVA, C. M.(1998). *Roteiro das Grutas de Alcobaça*. Alcobaça: ADEPA.
SILVA, C. M.(1998, coord.). *Roteiro Cultural da Região de Alcobaça: a Oeste da Serra dos Candeeiros*. Alcobaça: ADEPA.
SOUSA, A. (2007). *Benedita: a Terra e a Gente*. Benedita: Instituto de Nossa Senhora da Encarnação.
VERÍSSIMO SERRÃO, J (1978). *História de Portugal*. Lisboa: Verbo.
VIEIRA NATIVIDADE, J. (1942). *Os Monges Agrónomos do Mosteiro de Alcobaça*. Alcobaça: edição do Autor.
VIEIRA NATIVIDADE, J (1960) *Obras Várias*. (reeditado em 1969). Alcobaça: Comissão promotora das cerimónias comemorativas de I Aniversário da Morte do Prof. Joaquim Vieira Natividade.
VIEIRA NATIVIDADE, M. (1890). *Roteiro Archeologico dos Coutos de Alcobaça*. Alcobaça. Edição do Autor.
VIEIRA NATIVIDADE, M. (1960). *Mosteiro e Coutos de Alcobaça*. Textos extraídos dos manuscritos inéditos do Autor e publicados no centenário do seu nascimento. Alcobaça: Tipografia Alcobacense..

DICIONÁRIOS

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
MACHADO, J.P. (1967). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Confluência.
MORAIS, A. (1998). *Dicionário de Inglês-Português*. Porto: Porto Editora.(3ª edição).

LEGISLAÇÃO / OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS

BIBLIOGRAFIA

Constituição da República Portuguesa (VII Revisão Constitucional extraordinária) em 25 de Maio de 2005.
Lei Constitucional nº 1/2005, de 12 de Agosto – Constituição da República Portuguesa (7ª revisão constitucional)
Lei nº46 / 86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo.
Lei n.º 37/95 de 30 de Agosto, aprovada em 21 de Junho de 1995 e promulgada em 21 de Julho de 1995. (*Diário da República* – I Série – A, página 5435).
Lei n.º 28/2001, a freguesia da Moita, pertencente ao concelho de Alcobaça, foi integrada no concelho da Marinha Grande. (*Diário da República* – I Série – A, página 4229)..
Lei n.º 148/84 de 28 de Junho.
Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro, DR. N.º 47 I, p. 940.
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.
Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro – Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário.
Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro - Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino *não* Superior. (Artigos 43º a 51º)
Despacho nº 50/96, de 30 de Setembro do Ministério da Administração Interna
Despacho Conjunto do Ministério da Administração Interno e do Ministério da Educação nº 105-A/2005, de 2 de Fevereiro – Regulamenta o Programa Escola Segura
Despacho Conjunto do Ministério da Administração Interno e do Ministério da Educação n.º 25650/2006, de 19 de Dezembro - Regulamenta o Programa Escola Segura
Despacho-Conjunto n.º15459 / 2001 de 26 de Julho, que regulamenta a Acção Social Escolar
O Despacho-Conjunto n.º19242/2002, de 29 de Agosto apenas actualiza o preço das refeições.
Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro – Regulamenta o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário
Directiva Estratégica n.º10/2006 de 15 de Maio da PSP.
Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da Benedita.
Projecto Educativo Local (Agrupamento de Escolas da Benedita).
Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas da Benedita.
Portaria n.º 23 600, de 9 de Setembro de 1968.

PRINCIPAIS SITES VISITADOS

A informação sobre indisciplina e violência na escola e bullying, disponível na Internet, é inesgotável. Até ao momento, visitámos os seguintes sites:

- **http://helping.apa.org/warningsigns/index.html –** Warning Signs of Teen Violence.
- **http://www.alf.org/** - American Federation of Teachers.

BIBLIOGRAFIA

- **http://www.edc.org/HHD/csn/ -** Children's Safety Network National Injury and Violence Prevention Resource Center**.**
- **http://www.filosofia.pro.br**
- **http://www.keepschoolssafe.org/ -** Keep Schools Safe.
- **http://www.pavnet.org/ -** Partnerships Against Violence Network.
- **http://www.pta.org/programs/crisis/ -** Kids in Crisis.
- **http://www.education.gouv.fr/syst/securite.htm –** O Ministério da Educação de França mostra-se particularmente preocupado com a violência nas escolas**.** As informações disponíveis, neste site, inserem-se num conjunto de acções que visam combater a violência e prevenir condutas de risco.
- **http://centro5.pntic.mec.es/cpr.de.la.latina.carabanchel/convivir/aport.html –** Vários países europeus encontram-se a desenvolver um projecto para a prevenção da violência, que pode ser consultado neste site do Centro de Professores y Recursos de Latina – Carabanchel, Madrid.
- **http://www.defensordelpueblo.es/ -** Esta página, a cargo do Provedor de Justiça de Espanha, apresenta, datado de Abril de 2002, um relatório sobre a violência nas escolas, onde é igualmente referido o caso português.
- **http://www.gold.ac.uk/euconf/index.html –** É o site da conferência europeia, que se realizou, em Londres, no mês de Maio de 1998, sobre o tema "Iniciativas para combater a intimidação nas escolas", sob o patrocínio da Comissão Europeia.
- **http://www.obsviolence.pratique.fr –** Site do Observatório Europeu da Violência Escolar.
- **http://www.mtv.com/mtv/tubescan/fight4_right/index/index.html –** É a página da cadeia de televisão MTV, que tem levado a cabo várias iniciativas para a paz e resolução pacífica de conflitos.
- **http://www.violence-in-school.info –** site do Projecto VISIONARY, financiado pela Comunidade Europeia e desenvolvido por uma equipa internacional, que agrega elementos da Alemanha, Dinamarca, Finlândia, Portugal e Reino Unido, em torno da problemática da indisciplina e violência nas escolas.
- **www.abrapia.org.br**
- **http://www.bullying.com.br**
- **http://www.indigenet.unisa.edu.au/bullying**
- **http://caper.com.au/peacepack.htm**
- **http://www.bullybeware.com**
- **http://www.lfcc.on.ca/bully.htm**
- **http//www.luckyduck.co.uk**
- **http://www.educate.co.uk/bull2.htm#top**
- **http//www.childline.org.uk/bullying/index/html**
- **http/www.abc.main-page.com/**
- **http://www.nobully.org.nz/default.htm**
- **http//www.scre.ac.uk/bully/links.html**
- **www.clemson.edu/olweus.**
- **http://www.reclaiming.com**
- **http://www.srcd.org**
- **http://skoolwatch.tripod.com**
- **www.DfEs.gov.uk**
- **www.teachernet.gov.uk**

- **ww.bullyingonline.org.uk**
- **http://www.mediadoresdeconflitos.pt**

Os dados estatísticos foram tratados através do programa **SPSS 7.5 for Windows**.