

**Percepção dos Alunos sobre os Conflitos e Violência: Um
Estudo em Escolas do 3º Ciclo dos Açores**

Maria Dores Cardoso Silva

Lisboa, Setembro de 2011

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**Percepção dos Alunos sobre os Conflitos e Violência: Um
Estudo em Escolas do 3º Ciclo dos Açores**

Maria Dores Cardoso Silva

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa, Setembro de 2011

Resumo

O conflito, seja de que natureza for, faz parte da natureza humana, contribuindo para o desenvolvimento moral e emocional de cada um, desde que gerido de forma construtiva. A escola é um espaço propício às relações interpessoais, onde se movem pessoas de várias idades, de contextos sócio-económicos e culturais muito diversificados, bem como com histórias de vida e formas de pensar muito próprias. Todas estas *diferenças* podem despoletar o conflito, que, muitas vezes, escala para a violência.

Sendo o conflito algo de inevitável, mas natural, cabe à escola criar meios para que possa ser gerido de forma positiva, uma vez que a riqueza está na diversidade e na interacção dinâmica que se gera entre os elementos desta organização que é, na sua essência, relacional.

Torna-se importante distinguir conflito de violência e de indisciplina. Nos últimos anos, muitas têm sido as notícias sensacionalistas relacionadas com a indisciplina e a violência nas escolas, servindo para denegrir a imagem desta instituição. Os nossos alunos são, cada vez mais, considerados agressivos, sem princípios, valores ou regras.

Saber qual a percepção que os alunos do 3º ciclo das escolas da ilha do Pico (Açores) têm sobre os conflitos e a violência é o principal objectivo do presente trabalho. Para tal, foi necessário analisar-se o contexto das três escolas básicas e secundárias da ilha do Pico, conhecer as suas filosofias, os seus climas e culturas. Para se perceber se existem conflitos e qual a tipologia dos conflitos existentes nestas escolas, bem como conhecer a forma ou estratégia utilizada para os resolver, pelas respectivas lideranças, foram realizadas entrevistas a cada um dos seus presidentes. Para se conhecer a percepção que os alunos têm sobre esta matéria, foram aplicados 135 inquéritos a alunos do 9º ano de escolaridade das três escolas em questão. Pretendia-se, sobretudo, saber em que contexto surgem os conflitos, que tipos de conflitos ocorrem com mais frequência e que atitudes tomam os alunos para resolverem tais situações. Era importante saber se os alunos recorrem sempre aos adultos para resolverem os problemas ou se utilizam estratégias de mediação entre si.

Palavras-chave: Conflito; relações interpessoais; violência; clima escolar; mediação

Abstract

Conflict, whichever origin it may have, is part of human nature, playing an important role in our moral and emotional development if managed in a constructive way.

School is a propitious space for interpersonal relationships, where people from different age groups move around, as well as from diversified socio-economic and cultural contexts and also with different life stories and their particular ways of thinking. All of these *differences* can, and many times do, originate conflicts, which many times scale to violence.

Being conflict something inevitable, but rather natural, it is part of the school's responsibility to create the appropriate means in order for it to be managed in a positive manner, considering that there is great value in diversity and in the dynamic interaction that is generated between all members of this organization, which is, in its essence, relational. It is important to distinguish conflict from violence and indiscipline. In the last few years there have been many sensational news regarding indiscipline and violence in schools, which have only served to denigrate the image of this institution. Our students are considered more and more aggressive, lacking moral principles, values and rules.

The main objective of this project is to find out what perception do students have on conflict and violence, so we chose the three basic and secondary schools on Pico Island (Azores) to carry it through. In order to attain this purpose it was necessary to analyze each one of the school's contexts, get to know their philosophies, their environments and their cultures. In order to try and understand if there are conflicts in each of the schools, what type of conflicts eventually exist, and also to try and understand the strategies used by leadership to solve them, we interviewed all three Presidents. To better understand the perception that students have on this subject, we applied 135 questionnaires to all students attending 9th grade in these three schools. Our main intention was to find out in what contexts conflicts arise, what types of conflicts more frequently occur, and what attitudes do students have in order to solve these situations. It was also important to find out if students often turn to adults for problem solving or if they use mediation strategies between themselves.

Key Words: Conflict; relationships; violence; school environment; mediation

Agradecimentos

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer à minha Orientadora, a Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resende por ter depositado em mim toda a confiança na realização deste projecto e por ter estado disponível quando solicitada.

Aos meus filhos, Nathan e Peter, pela ajuda técnica imprescindível ao longo deste trabalho. Obrigada por serem a Luz da minha Vida e por terem compreendido as minhas necessárias ausências... por às vezes ter querido estar presente e não ter podido.

Ao meu companheiro de quase um quarto de século, e pai dos meus filhos, António Garcia Jorge, por sempre me ter dado força e incentivo para continuar, tanto ao longo deste trabalho como em tantas outras situações da minha vida.

À minha Mãe, amiga e companheira incondicional, totalmente dedicada à família, que sempre me tem substituído nas minhas ausências e que muitas vezes se esquece de si própria para aconchegar e amar os outros, especialmente os netos.

Ao meu Pai que, embora já não esteja entre nós, é uma Estrela que me continua a iluminar...

A toda a família, em geral, pelo apoio e pela confiança.

Aos colegas das Escolas Básicas e Secundárias da Ilha do Pico (São Roque, Madalena e Lajes) por toda a colaboração prestada.

Aos alunos do 9º ano de escolaridade destas três escolas que aceitaram responder ao questionário e aos professores que disponibilizaram o tempo necessário nas suas aulas para o seu preenchimento.

À Escola Profissional do Pico e, em especial, ao Júlio Silveira, à Sandra Amaral e à Goretti Jorge.

Ao Nuno Porto pelo apoio técnico prestado e por ter estado sempre disponível especialmente na fase final deste trabalho.

Aos colegas do 10º MAGE pelo precioso apoio moral que sempre me deram.

A todos os colegas da área da educação com quem interajo e com quem aprendo todos os dias.

Aos Alunos, em geral, que, sem o saberem, também me ensinam...

INDICE

Capítulo I -Problemática	1
1 - A Escola e os Conflitos	1
Capítulo II - Revisão Bibliográfica	11
1 - O Homem como Ser de Relações.....	11
1.1 Padrões Relacionais	11
1.2 Vinculação Afectiva	12
2- A relação no contexto escolar	13
2.1. Relações Interpessoais.....	13
2.2. Conflito – Como defini-lo?	16
2.3 Tipologia dos Conflitos	20
2.4. Agressividade, Indisciplina e Violência	22
2.5. Bullying	29
3 - A Escola na dimensão Cultural	31
3.1. Transformações Socioculturais.....	32
3.2. Conflito/Insegurança	34
3.3. A organização Escola e o conflito	35
3.4. Conflito – Escola e Família	38
3.5. A importância do Diálogo	42
3.6. Dependências vs Violências	44
4 - Estilos de abordagem do conflito.....	46
4.1 - Mediação entre Pares	47
4.2. Implementação de um Projecto de Mediação na Escola	50
4.3. Benefícios da Mediação entre Pares	52
5 - Intervenção do Ministério da Educação	54
5.1 - O que está previsto nos Normativos Legais em matéria de gestão de conflitos	54
5.2. Segurança nas Escolas	57
5.3. Medidas, Programas e Projectos destinados a garantir ou reforçar a segurança nas escolas	60
5.4. Programas de Promoção do Sucesso Escolar na Área da Segurança	63
Capítulo III - Metodologia.....	65
1 - Os métodos – natureza e fundamentação	65
2 – Amostragem	69
3 - O Questionário	70

4 - Recolha de Dados.....	71
4.1. Aplicação do Questionário	71
4.2. A Entrevista	72
5 - Análise dos Dados.....	75
Capítulo IV - Caracterização das Escolas	77
1 - Localização - O Pico no contexto Açoriano.....	77
1.1. Caracterização Sócio-Económica – Historicidade – Dinâmica Económica.....	78
1.2. Estrutura Social	80
2 - Concelho da Madalena do Pico.....	81
2.1. Breve Diagnóstico Social	83
2.2. Escola Básica e Secundária da Madalena do Pico - Cardeal Costa Nunes – A sua História.....	85
2.3. Espaços e Recursos.....	87
2.4. Identificação de problemas, definição de objectivos e estratégias	87
2.5. Alternativas ao Ensino Regular	93
2.6. O Sistema Inovador de Videovigilância e Cartão do Aluno	93
3 - Concelho de São Roque do Pico	95
3.1. A Criminalidade	97
3.2. A Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico – A sua História.....	98
3.3. Espaços e Recursos Físicos e Humanos	100
3.4. Os Trunfos, os Problemas e os Objectivos	101
4 - Concelho das Lajes do Pico	107
4.1. Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico – A sua História	108
4.2- Espaços e Recursos	112
4.3. Ambição estratégica da Escola	112
Capítulo V – Análise e Interpretação dos Dados.....	117
1 - A Tua Escola	120
2 - Os conflitos na tua escola.....	159
3 – Os teus conflitos	163
4 - Síntese da Análise e Interpretação dos Dados.....	186
Conclusões	201
Bibliografia.....	207
ANEXOS	213

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa da Ilha do Pico	77
Figura 2 – Prioridades, Problemas e Medidas (EBS da Madalena)	94
Figura 3 – Prioridades, Problemas e Medidas (EBS São Roque)	106
Figura 4 – Prioridades, Problemas e Medidas (EBS Lajes do Pico)	115

Índice de Quadros

Quadro A - Distribuição dos alunos por nível de ensino nos últimos 6 anos lectivos (Madalena)	87
Quadro B -Número de Alunos – com variação anual (São Roque).....	101
Quadro C - Número de alunos nos diferentes ciclos de ensino – com variação anual (Lajes)	114
Quadro nº 1 - Sexo dos inquiridos.....	117
Quadro nº 2 – Idades dos inquiridos.....	117
Quadro nº 3 – Número de irmãos.....	118
Quadro nº 4 – Média e Moda (nº de irmãos).....	118
Quadro nº 5 – Nacionalidade dos inquiridos	118
Quadro nº 6 – Nacionalidade do pai	118
Quadro nº 7 – Nacionalidade da mãe	119
Quadro nº 8 – Com quem vivem os alunos.....	119
Quadro nº 9 – Número de anos na sua escola (por escola)	120
Quadro nº 10 – Ambiente na escola	121
Quadro nº 11 – Disciplina na escola.....	123
Quadro nº 12 – Existência de problemas entre alunos.....	124
Quadro nº 13 – Evolução dos problemas entre alunos.....	125
Quadro nº 14 – Existência de problemas entre os alunos e professores	126
Quadro nº 15 – Evolução dos problemas entre alunos e professores.....	127
Quadro nº 16 – Existência de problemas entre alunos e funcionários.....	128
Quadro nº 17 – Evolução dos problemas entre alunos e funcionários.....	129
Quadro nº 18 – Se os alunos respeitam os outros alunos	130
Quadro nº 19 – Situações que “às vezes” ocorrem entre alunos	131

Quadro nº 20 – Se os alunos respeitam os professores.....	132
Quadro nº 21 – Como os alunos desrespeitam os professores	133
Quadro nº 22 – Se os alunos respeitam os funcionários.....	134
Quadro nº 23 – Como os alunos desrespeitam os funcionários	135
Quadro nº 24 – Se os professores respeitam os alunos.....	136
Quadro nº 25 – Como os professores desrespeitam os alunos	137
Quadro nº 26 – Se os funcionários respeitam os alunos.....	138
Quadro nº 27 – Como os funcionários desrespeitam os alunos	139
Quadro nº 28 – Se os alunos insultam os colegas	140
Quadro nº 29 – Frequência dos insultos entre alunos	141
Quadro nº 30 – Onde ocorrem os insultos entre alunos	142
Quadro nº 31 – Se os alunos agredem fisicamente os colegas	143
Quadro nº 32 – Frequência com que os alunos agredem fisicamente os colegas...	144
Quadro nº 33 – Locais onde as agressões físicas entre alunos ocorrem	145
Quadro nº 34 – Alunos ameaçam outros para obterem o que querem.....	146
Quadro nº 35 - Quantidade de alunos que ameaçam outros para obterem o que querem	147
Quadro nº 36 – Como alunos que ameaçam outros para obterem o que querem	148
Quadro nº 37 - Locais onde os alunos ameaçam outros para obterem o que querem	150
Quadro nº 38 - Os alunos estragam, de propósito, o material dos outros	151
Quadro nº 39 - Frequência com que os alunos estragam, de propósito, o material dos outros	152
Quadro nº 40 – Existência de roubos na escola	153
Quadro nº 41 - Evolução dos roubos na escola	154
Quadro nº 42 - O que roubam os alunos na escola	155

Quadro nº 43 - Existência de alunos com problemas com medo de contar a um adulto	156
Quadro nº 44 - Quantidade de alunos com problemas com medo de contar a um adulto	157
Quadro nº 45 - Existência de alunos com problemas que têm medo de contar a um colega	158
Quadro nº 46 - Alunos com problemas que têm medo de contar a um colega.....	159
Quadro nº 47 – Razão dos conflitos entre alunos	160
Quadro nº 48 – Razão dos conflitos entre alunos e professores	162
Quadro nº 49 – Razão dos conflitos entre alunos e funcionários	163
Quadro nº 50 - Se os inquiridos já tiveram conflitos com os seus colegas.....	164
Quadro nº 51 - Como resolvem os alunos os seus conflitos.....	165
Quadro nº 52 - Razão dos conflitos já experienciados pelos inquiridos	166
Quadro nº 53 - Se os inquiridos já foram vítimas de insultos na escola	167
Quadro nº 54 - Locais onde os alunos já foram vítimas de insultos.....	169
Quadro nº 55 - O que fizeram os alunos quando foram insultados	170
Quadro nº 56 - Se os inquiridos já foram vítimas de ameaças na escola.....	171
Quadro nº 57 - Como os alunos inquiridos foram ameaçados	172
Quadro nº 58 - Locais onde os alunos já foram ameaçados	173
Quadro nº 59 - O que fizeram os alunos perante as ameaças.....	173
Quadro nº 60 - Se os inquiridos já foram vítimas de roubos na sua escola.....	174
Quadro nº 61 - O que roubaram aos alunos inquiridos	175
Quadro nº 62 - O que fizeram os inquiridos quando vítimas de roubo.....	176
Quadro nº 63 - Se os inquiridos já foram vítimas de agressões físicas na sua escola	177
Quadro nº 64 - Local onde os inquiridos foram vítimas de agressão física.....	178
Quadro nº 65 - O que fizeram os alunos vítimas de agressão física.....	179

Quadro nº 66 - A quem contam os alunos os seus conflitos	180
Quadro nº 67 - Se os inquiridos já testemunharam conflitos na escola.....	181
Quadro nº 68 - O que fizeram os inquiridos quando testemunharam conflitos ...	182
Quadro nº 69 - Se os alunos conseguem resolver os seus conflitos da escola sozinhos	183
Quadro nº 70 - Se os alunos concordam com a ideia de aprenderem a resolver os conflitos.....	184
Quadro nº 71 - Se os alunos gostariam de aprender a ajudar os seus colegas a resolver conflitos	185

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 – Número de anos na sua escola.....	120
Gráfico nº 2 – Ambiente na escola	121
Gráfico nº 3 – Disciplina na escola	122
Gráfico nº 4 – Existência de problemas entre alunos	123
Gráfico nº 5 – Evolução dos problemas entre alunos	124
Gráfico nº 6 – Existência de problemas entre os alunos e professores	125
Gráfico nº 7 – Evolução dos problemas entre alunos e professores	126
Gráfico nº 8 – Existência de problemas entre alunos e funcionários.....	127
Gráfico nº 9 – Evolução dos problemas entre alunos e funcionários.....	128
Gráfico nº10 – Se os alunos respeitam os outros alunos	129
Gráfico nº 11 – Situações que “às vezes” ocorrem entre alunos	131
Gráfico nº 12 – Se os alunos respeitam os professores	132
Gráfico nº 13 – Como os alunos desrespeitam os professores	133
Gráfico nº 14 – Se os alunos respeitam os funcionários	134
Gráfico nº 15 – Como os alunos desrespeitam os funcionários	135
Gráfico nº 16 – Se os professores respeitam os alunos	136
Gráfico nº 17 – Como os professores desrespeitam os alunos	137
Gráfico nº 18 – Se os funcionários respeitam os alunos	138
Gráfico nº 19 – Como os funcionários desrespeitam os alunos	139
Gráfico nº 20 – Se os alunos insultam os colegas	140
Gráfico nº 21 – Frequência dos insultos entre alunos	141
Gráfico nº 22 – Onde ocorrem os insultos entre alunos	142
Gráfico nº 23 – Se os alunos agredem fisicamente os colegas.....	143

Gráfico nº 24 – Frequência com que os alunos agredem fisicamente os colegas...	144
Gráfico nº 25 – Locais onde as agressões físicas entre alunos ocorrem.....	145
Gráfico nº 26 – Alunos ameaçam outros para obterem o que querem.....	146
Gráfico nº 27 – Quantidade de alunos que ameaçam outros para obterem o que querem	147
Gráfico nº 28 – Como os alunos ameaçam outros para obterem o que querem ...	148
Gráfico nº 29 – Locais onde os alunos ameaçam outros para obterem o que querem	149
Gráfico nº 30 – Os alunos estragam, de propósito, o material dos outros.....	150
Gráfico nº 31 – Frequência com que os alunos estragam, de propósito, o material dos outros	151
Gráfico nº 32 – Existência de roubos na escola.....	152
Gráfico nº 33 – Evolução dos roubos na escola.....	153
Gráfico nº 34 – O que roubam os alunos na escola	155
Gráfico nº 35 – Existência de alunos com problemas com medo de contar a um adulto	156
Gráfico nº 36 – Quantidade de alunos com problemas com medo de contar a um adulto	157
Gráfico nº 37 – Existência de alunos com problemas que têm medo de contar a um colega	158
Gráfico nº 38 - Alunos com problemas que têm medo de contar a um colega.....	159
Gráfico nº 39 – Razão dos conflitos entre alunos.....	160
Gráfico nº 40 – Razão dos conflitos entre alunos e professores	161
Gráfico nº 41 – Razão dos conflitos entre alunos e funcionários	162
Gráfico nº 42 – Se os inquiridos já tiveram conflitos com os seus colegas	163
Gráfico nº 43 – Como resolvem os alunos os seus conflitos	165
Gráfico nº 44 – Razão dos conflitos já experienciados pelos inquiridos.....	166
Gráfico nº 45 – Se os inquiridos já foram vítimas de insultos na escola.....	167

Gráfico nº 46 – Locais onde os alunos já foram vítimas de insultos	168
Gráfico nº 47 – O que fizeram os alunos quando foram insultados.....	169
Gráfico nº 48 - Se os inquiridos já foram vítimas de ameaças na escola	170
Gráfico nº 49 – Como os alunos inquiridos foram ameaçados	171
Gráfico nº 50 – Locais onde os alunos já foram ameaçados	172
Gráfico nº 51 – O que fizeram os alunos perante as ameaças	173
Gráfico nº 52 – Se os inquiridos já foram vítimas de roubos na sua escola	174
Gráfico nº 53 – O que roubaram aos alunos inquiridos.....	175
Gráfico nº 54 – O que fizeram os inquiridos quando vítimas de roubo	176
Gráfico nº 55 – Se os inquiridos já foram vítimas de agressões físicas na sua escola	177
Gráfico nº 56 – Local onde os inquiridos foram vítimas de agressão física	178
Gráfico nº 57 – O que fizeram os alunos vítimas de agressão física	179
Gráfico nº 58 – A quem contam os alunos os seus conflitos.....	180
Gráfico nº 59 – Se os inquiridos já testemunharam conflitos na escola	181
Gráfico nº 60 – O que fizeram os inquiridos quando testemunharam conflitos... 	182
Gráfico nº 61 – Se os alunos conseguem resolver os seus conflitos da escola sozinhos.....	183
Gráfico nº 62 – Se os alunos concordam com a ideia de aprenderem a resolver os conflitos.....	184
Gráfico nº 63 – Se os alunos gostariam de aprender a ajudar os seus colegas a resolver conflitos	185

Índice de Anexos

ANEXO I – Mapas dos Açores e da Ilha do Pico.....	215
ANEXO II – Fotografia da Escola Básica e Secundária da Madalena.....	217
ANEXO III – Fotografia da Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico..	219
ANEXO IV – Fotografias da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico	221
ANEXO V – Pedido de autorização às Escolas para aplicar o Questionário aos alunos do 9º ano de escolaridade	223
ANEXO VI – Questionário Original.....	225
ANEXO VII – Questionário realizado aos alunos do 9º ano	236
ANEXO VIII – Entrevista à Presidente do Conselho Executivo da Escola de S. Roque	248
ANEXO IX – Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola da Madalena	261
ANEXO X – Entrevista à Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola das Lajes.....	270

Capítulo I -Problemática

1 - A Escola e os Conflitos

O Homem é um ser de relações. Mesmo antes de ter nascido já está inserido num contexto relacional. Nesta teia de interações sociais em que se move, é natural que surjam conflitos, diferenças de opiniões, formas divergentes de ver e interpretar as coisas. Vivemos, hoje em dia, numa sociedade marcada pela diversidade, onde ainda não se aprendeu a aceitá-la como um bem ou uma forma de riqueza.

A Escola é normalmente considerada um local propício ao surgimento do conflito. Nela se move uma população muito diversa que necessariamente interage de forma constante, seja na sala de aula, no recreio, nos corredores ou na cantina... A escola não é apenas o sítio onde se ensina e aprende um currículo pré definido e obrigatório, mas é, um sítio onde se vive, onde se conversa, onde se namora, onde se brinca, onde se fazem e desfazem amizades, onde se passa grande parte do dia e da semana. É através destas relações interpessoais, tanto em família como na escola, através de processos de vinculação e da acção de comunicar que vamos estruturando a nossa personalidade, elaborando e transformando identidades, padrões e valores.

Quando falamos de conflito é muito comum relacioná-lo, logo à partida, com algo de negativo: guerra, desunião, violência... No entanto, não tem de ser encarado como algo de bom ou mau, mas sim, inevitável. É certo que o conflito implica alguma forma de divergência, mas tal como defendem Costa & Matos (2007, p.9) “Pensar diferente e sentir diferente é inerente às relações humanas e, potencialmente, fonte de crescimento. Neste sentido, e do nosso ponto de vista, o conflito é para ser vivido, e não evitado ou mesmo, solucionado”. O conflito é passível de uma abordagem construtiva, há é que envidar esforços para reduzir a possibilidade de escalada para a violência, recorrendo a formas edificantes de lidar com ele.

Segundo Coleman, T. & Deutsche, M. (2000) as causas da violência escolar não residem apenas nas escolas. Muitos são os factores que contribuem para a ocorrência de situações violentas, como sejam, o abuso, a negligência, uma cultura de violência, injustiça económica e social, e o próprio acesso fácil a armas, sendo situações difíceis de controlar por parte das escolas. É certo que há muito que as escolas podem fazer para prevenir que as situações conflituosas escalem para a violência, agindo contra as,

eventuais, influências nefastas exteriores. Estes autores acreditam que a escola necessita de mudar nas suas formas mais básicas, de maneira a educar as crianças no sentido de perceberem que devem estar a favor umas das outras em vez de umas contra as outras, equipando-as com as competências para resolver os conflitos construtivamente, em vez de destrutivamente, munindo-as de uma orientação para os problemas e de um conjunto de normas e competências que lhes permita preencher as suas necessidades de forma não violenta. Ao ensinar e modelar estes processos está-se a prevenir a violência e a estabelecer uma cultura de paz e de cuidado nas nossas escolas, que promovem aos alunos experiências de segurança, inclusão, justiça e esperança. Raider (1995) referido por Coleman & Deutsche, defende que uma perspectiva sistémica na abordagem das escolas pode facilitar a mudança na cultura dos sistemas escolares, ao nível disciplinar, curricular, pedagógico e cultural. Trata-se de intervenções que dizem respeito tanto a alunos como a adultos, e promovem *empowerment*, interdependência social positiva, não violência e justiça social.

Segundo Schwartz (1996) é frequente, especialmente em meio escolar, e mesmo familiar, os conflitos originarem comportamentos violentos. A violência entre os jovens, especialmente nas escolas, é uma das maiores preocupações da sociedade Americana, sendo também uma fonte de controvérsia. Embora não existam estudos realizados à escala nacional, existem estudos a nível regional que indicam que a violência na juventude está a aumentar e que se está a recorrer mais frequentemente a armas para resolver disputas. Embora possam existir regulamentações para se lidar com a violência no contexto escolar, nem sempre são aplicadas e reforçadas da forma mais adequada, o que leva a pensar que existe uma discrepância entre as normas e a sua aplicação. Os professores acabam por não se sentir apoiados quando impõem disciplina, os alunos não se sentem protegidos, e os que têm a tendência para exercer violências assumem que não serão castigados. Apesar destas inconsistências, muitos tipos de estratégias anti-violência, com foco na disciplina e na transformação social e pessoal têm sido criadas e implementadas pelo governo, comunidades e escolas. Torna-se importante abordar construtivamente o conflito, implementando nas escolas estratégias alternativas da sua resolução, centradas nos indivíduos e nas relações, apelando à sua participação activa. O conflito tem de ser encarado como algo necessário ao desenvolvimento e à mudança, mas para tal, têm de ser encontradas formas eficazes de o gerir, de forma a minimizar o seu impacto negativo e maximizar o potencial positivo inerente. Há que ter uma visão holística do conflito, compreendendo as partes envolvidas, no seu todo. Todos temos

uma história de vida, um contexto familiar e social, pertencemos a uma comunidade, vivemos uma determinada cultura. Todas essas situações e condições estruturam o nosso *ser*, o nosso *agir*, a nossa forma de *pensar* e de nos relacionarmos com os outros e, até mesmo, a forma de resolvermos conflitos.

Vivemos numa sociedade, hoje em dia, marcada pelos maus relacionamentos, maus tratos, injustiças e falta de solidariedade, factores esses que acabam, inevitavelmente, por ter influência nos relacionamentos escolares. A escola está imersa numa sociedade que transfere a sua problemática para essa instituição. É também certo que os hábitos de consumo dos nossos jovens representam a frequência de certos ambientes e a adopção de determinados costumes de ócio e tempo livre que predis põem à agressão, e esta situação é tanto verdade para os EUA, como para Espanha ou para qualquer outro país europeu, como também é verdade no que se refere ao contexto Açoriano. Os jovens saem, cada vez mais, à noite, especialmente aos fins-de-semana, mantendo padrões de ócio que influenciam os relacionamentos por meio de estimulantes e de condutas anti-sociais. Fernández (2005) refere que se confrontássemos os problemas de conduta na escola de hoje com os que surgiam há umas décadas atrás, possivelmente se verificaria uma mudança vertiginosa nos tipos de problema e na transcendência das suas consequências. A mesma autora refere, por exemplo, um estudo levado a cabo por Dosick (1997), entre professores americanos, através do qual concluiu que em 1950, os principais problemas de conduta eram: o falar sem autorização; mascar chiclete; fazer barulho; correr pelos corredores; atravessar as filas... enquanto que, em 1990 eram: drogas e álcool; armas de fogo e facas; perturbações indesejadas; suicídio; violência em geral.

Segundo Fernández (2005), o índice de jovens que consomem álcool aumenta com a idade, da mesma forma que, de acordo com a idade, há maior número de adolescentes vítimas de violência. De acordo com um estudo espanhol, 20% a 30% dos nossos estudantes são envolvidos como vítimas ou como agressores em processos de abusos entre alunos. Além disso, grande número de colegas sabe, consente e autoriza, apesar de não participar directamente, nos processos de violência. Isto implica falta de solidariedade e falta de consciência colectiva do bem-estar comum nas relações entre semelhantes. Aquela autora afirma que apesar de ainda permanecerem desconhecidos muitos dados sobre agressões entre semelhantes, o que conhecemos deverá alertar-nos para a necessidade de ouvir e de ver além do óbvio para atender às relações entre semelhantes em toda a sua complexidade, o que supõe abordá-lo a partir de uma

prevenção e tratamento em caso de detecção, em que se fixam os limites da convivência e do respeito ao próximo como objectivo prioritário, posto que o **clima escolar** gerado pelas relações interpessoais é o elo necessário para uma tarefa educativa eficaz. Rutter *et al.* (1979) e Bryck e Driscoll (1988) citados por Fernández (2005, p.20) indicam três dimensões básicas para se conseguir uma “filosofia escolar” satisfatória: Objectivos educativos com ênfase em “aprender”; normas e procedimentos firmes, justos e consistentes; consciência de “atenção e interesse pelas pessoas”. Defende-se que o tratamento desses três aspectos aumenta o nível de participação dos alunos nas tarefas educativas ou de instrução, reduz as desordens e melhora a qualidade dos resultados tanto académicos como relacionais. A escola, enquanto organismo vivo, é dotada de movimento, actividades, relações e desenvolvimento humano, o que em si mesmo, envolve conflitos. O conflito, como já tivemos oportunidade de aqui referir, é parte do processo de crescimento de qualquer grupo social e do ser humano; o importante é ser capaz de “tratar esse conflito” para o bem do maior número de pessoas. De acordo com Fernandez (2005, p.21) “Pretender que um centro de ensino se mantenha em calma contínua é alienar-se da realidade escolar”. Por isso mesmo esta autora acredita que os conflitos e o mau comportamento devem ser admitidos como parte da vida quotidiana da escola e como elemento de responsabilidade profissional, ou seja, um aspecto da profissão e nem tanto um impedimento para o desenvolvimento da tarefa docente.

A escola está envolvida num importante empreendimento de âmbito social e como consequência existem os desajustes de comportamento, de valores e de respeito ao outro, que não são mais do que frutos de múltiplas causas, tais como: o modelo familiar, a influência dos meios de comunicação, os valores e os comportamentos manifestados no núcleo de contextos sociais deprimidos, a violência estrutural da própria sociedade, etc.

Segundo Fernández (2005, p.176) “cada escola é visualizada como um microcosmo capaz de criar acordos sobre a ‘forma de uma vida boa’ que se deseja potencializar”. Acredita esta autora que a qualidade de uma escola estará intimamente ligada à própria cultura escolar e a forma de uma “vida boa” e o clima relacional facilitam ou dificultam os processos de comunicação entre os membros, sendo que a tarefa educativa, objectivo primordial de toda a escola, tem muito que ver com os processos de comunicação e com as formas de realizar as diferentes acções. Eibl-Eibesfeldt (1993) citado por Ruiz, R. (2005), insiste que a negociação verbal é o caminho adequado para a solução dos conflitos produzidos pelo confronto de interesses

e de certos motivos que, por sua condição, podem entrar em conflito com suas posições e metas.

Ruiz afirma que para além da agressividade natural e da aceitação de que vivemos em permanente conflito conosco e com os demais, existe a violência: um comportamento de agressividade gratuita e cruel que denigre e prejudica tanto o agressor como a vítima. A violência não poderá, assim, ser justificada a partir da agressividade natural, uma vez que se trata de conceitos distintos que podem ser diferenciados se fizermos uso da ideia de conflito. Concordamos com esta autora ao dizer que a violência e os maus tratos entre alunos é um fenómeno que precisa de ser estudado para atender à grande quantidade de factores que derivam da situação evolutiva dos protagonistas, das suas condições de vida e das suas perspectivas de futuro. No entanto, é necessário não evitar a análise do plano concreto no qual acontece a violência: o âmbito da convivência diária dos seus protagonistas que se concretiza no tipo de relacionamentos afectivos que ocorrem na actividade académica e nos sistemas de poder e de comunicação. O mesmo autor acredita que na vida escolar existem processos de actividade e de comunicação que não se produzem no vazio, mas na trama de uma microcultura de relações interpessoais, em que se incluem, com maior frequência do que se supõe, a falta de solidariedade, a competitividade, a rivalidade e às vezes o abuso dos socialmente mais fortes contra os mais fracos.

A mediação de pares tem sido uma das estratégias mais preconizadas para a resolução de conflitos, de acordo com Menezes (2003), produzindo resultados positivos a todos os níveis, na medida em que envolve os alunos na resolução de disputas interpessoais. A mediação, segundo Grave-Resende (2004), incentiva ao diálogo, à escuta activa, à colaboração, e à responsabilidade, desenvolvendo competências de comunicação e de negociação, dando aos alunos a oportunidade de resolverem os conflitos com os seus pares em vez de terem um adulto a resolver os seus problemas, aumentando-lhes, conseqüentemente, a auto-estima, especialmente no que aos mediadores diz respeito. A própria formação de professores no âmbito da prevenção da violência pode contribuir para que a escola se torne num lugar mais seguro e com que as pessoas se sintam, por sua vez, mais seguras. Segundo Schwartz (1996), os programas podem incluir o desenvolvimento de competências para identificar alunos em risco de comportamentos anti-sociais, para se poder intervir preventivamente, bem como estratégias de resolução de conflitos. Uma vez que os alunos em risco parecem responder positivamente à atenção pessoal que lhes possa ser dada, os professores

podem ajudá-los a resistirem aos impulsos violentos e às próprias dependências, oferecendo-lhes apoio extra com os trabalhos escolares, referências, aconselhamento ou, simplesmente, ouvindo-os de forma amigável.

Bodine & Crawford (1998) afirmam que pelo menos 10% das escolas americanas contemplam programas de resolução de conflitos na escolaridade básica, consistindo a sua maioria na mediação através de pares, mas também na procura de uma compreensão dos conflitos de modo formal e informal nos currículos académicos. É, sem dúvida, uma estratégia que tem tido resultados muito positivos em vários países, mas que ainda não parece ter, em Portugal, o alcance nem o impacto desejável, e muito menos nas escolas dos Açores.

Segundo uma notícia do *Diário de Notícias*¹, de 4 de Dezembro de 2007, a nível nacional, no universo de cerca de 12 600 estabelecimentos da rede de ensino, apenas 831 participaram situações, sendo que destes só 31 contabilizaram mais de 21 ocorrências. Lisboa e Vale do Tejo parece ter concentrado a maioria (56,3%), seguida do norte (25%). Em termos globais, afirma-se que os incidentes no interior das escolas e nas áreas imediatamente envolventes caíram 36% em relação a 2005/2006, para um total de 7026 casos. No entanto, no capítulo de ocorrências contra pessoas, ainda se registaram mais de 1300 agressões (ou tentativas), 1092 envolvendo alunos, 185 com professores e 147 visando funcionários. Na mesma notícia, a Ministra da Educação de então, foi levada a reafirmar que “Portugal não tem um clima de violência nas escolas, mas problemas que se podem considerar raros e circunscritos que é preciso resolver”. Chegou mesmo a afirmar que os dados eram animadores, havendo uma “distinção clara entre violência e indisciplina”, o que vai “permitir definir programas direccionados” para resolver os casos mais problemáticos.

Nos Açores não temos conhecimento de haver alguma escola onde a mediação de pares esteja a ser implementada, no entanto, é sabido que os conflitos acontecem, escalando, não raras vezes, para a violência. A escola, sendo caracterizada como um universo complexo, onde convivem pessoas de várias idades, com diferentes personalidades, valores, crenças, culturas, histórias de vida... depara-se com os inevitáveis conflitos, considerados, por muitos autores, como sendo necessários à

¹ In www.acores.net

própria vida. Há que entender que o conflito não é sinónimo de violência; os meios utilizados para a sua resolução é que acabam, na maioria dos casos, por ser violentos.

Nos Açores, um dos partidos políticos, por exemplo, defende para os professores, um estatuto de autoridade pública idêntico ao dos polícias e forças de segurança². A medida, adoptada de um diploma espanhol, é para combater a indisciplina nas escolas, um fenómeno que, segundo aquele partido, tem vindo a crescer na Região Autónoma. O líder regional do mesmo até acredita que “a violência vai aumentar com o alargamento da escolaridade obrigatória”.

De acordo com uma notícia, de 1 de Junho de 2010, do jornal *Correio dos Açores*³ um grupo de cinco deputados de um dos partidos políticos dos Açores à Assembleia Legislativa Regional considera insuficiente e desadequado o número de auxiliares educativas nas escolas dos Açores, e que este facto está na origem da violência nos estabelecimentos de ensino no arquipélago, ficando por vezes muitos dos espaços da escola sem vigilância durante muito tempo e os alunos sem acompanhamento. Referem, também, que tem sido opção do governo o encerramento de escolas em algumas freguesias das ilhas e a concentração dos alunos em mega-escolas, onde juntam crianças e jovens de diferentes idades, contrariando, até, as indicações das instituições europeias quanto à lotação máxima sugerida para as novas escolas. Assim, todo este cenário acaba por afectar o próprio sistema, reflectindo-se nas dificuldades de gestão das escolas, com espaços imensos e muitos alunos, onde os problemas, naturalmente, se multiplicam. Explicam que os relatos de violência, por exemplo, numa das ilhas dos Açores, têm sido recorrentes, embora pareçam tomar uma proporção mais evidente em escolas de maior dimensão, devido à diversidade de espaços e heterogeneidade de idades.

Nos Estados Unidos, por exemplo, já se aposta em escolas de menores dimensões, uma vez que tem sido largamente documentado que nas escolas mais pequenas há menos distúrbios e menor incidência de violência, devido ao acompanhamento e vigilância apertada.

² In ww1.rtp.pt/açores/

³ In www.correiodosacores.net/

O *Diário dos Açores*, de 14 de Fevereiro de 2011⁴ destaca a campanha de prevenção da violência no namoro que foi realizada em 40 escolas dos Açores, onde este fenómeno parece ser emergente, e que envolveu 140 entidades públicas e privadas.

A Directora Regional da Igualdade de Oportunidades afirmou, em notícia desse Diário, que “nos Açores o problema é emergente, tendo um forte impacto na saúde física e mental dos jovens”, acrescentando que cerca de 15% dos jovens portugueses já sofreram algum tipo de violência durante uma relação, segundo os dados de um estudo feito pela Universidade do Minho, e, que, apesar de não existirem dados estatísticos relativos aos Açores, a situação “deve estar muito próxima da média nacional”. No seu entender, torna-se importante denunciar os casos de violência, e frisa que as estatísticas não existem porque “os jovens não têm a percepção do que é a violência no namoro”. A mesma acredita que esta campanha, para além de pretender prevenir a violência no namoro, pretendia promover comportamentos e relações saudáveis, o que é bem-vindo no sistema educativo.

Havendo uma consciência generalizada da existência deste problema, muitas têm sido as acções de sensibilização, acções de formação, jornadas e outras iniciativas levadas a cabo na Região Autónoma dos Açores, direccionados a professores, alunos, pais e funcionários, nomeadamente relacionados com a violência na escola, a gestão de conflitos e o *bullying* entre pares. O Programa *Escola Segura* é mais uma iniciativa do Ministério da Educação que tem como objectivo promover o sentimento de segurança no meio escolar, prevenindo e reduzindo a violência e os comportamentos de risco e civicamente desadequados, no entanto, como é por nós percebido, a sua eficácia é questionada por muitos. Para se prevenir a violência entre os jovens é necessária uma intervenção, desde cedo, nas suas vidas. Uma formação elementar em gestão da raiva/rancor, no controlo dos impulsos, na apreciação da diversidade, e na aquisição de competências de mediação e resolução de conflitos, pode ajudar os jovens a evitar o envolvimento em actos de violência, à medida que amadurecem.

No que diz respeito à realidade Açoriana, sabemos que há um grande esforço, por parte das escolas, em cumprir o que é, geralmente, traçado como um dos objectivos dos seus projectos educativos, ou seja, a melhoria constante das relações humanas, promovendo ambientes estimulantes que proporcionem bem-estar, incentivando

⁴ In www.diariodosacores.pt

atividades que chamem a si a participação de todos os agentes – alunos, professores, funcionários; criando clubes escolares; organizando momentos de convívio; criando parcerias com entidades externas; promovendo actividades extra-curriculares para fomentar a consciencialização para problemas da humanidade; envolvendo as família na escola, promovendo um diálogo saudável com as mesmas; fomentando o trabalho cooperativo entre professores, e entre alunos; fomentando o civismo e a disciplina, aproveitando a área curricular não disciplinar de Formação Cívica, que se traduz como espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação pessoal e social e da consciência cívica dos alunos. Contudo, apesar de todos estes esforços e boas vontades, nem sempre os resultados são os esperados, no que às relações interpessoais dizem respeito. É natural que os conflitos surjam, embora pudessem por vezes ser geridos de uma forma mais construtiva, para que não tivessem de escalar para actos violentos. Também é certo que, embora se saiba que existam situações de violência nas escolas Açorianas, nem sempre são divulgadas. Há escolas que preferem “abafar” os casos para que não a rotulem de “má escola”. Outras situações são mediatizadas de forma exageradamente sensacionalista, com alarmismo excessivo, fazendo com que a população, por vezes, passe a desconfiar da escola e a considerá-la um sítio perigoso, onde as agressões são a ordem do dia, quando antes se constituía como o local, por excelência, mais seguro para se confiar os filhos.

Torna-se importante demarcar o fenómeno para não se correr o risco de incluir qualquer conflito com o rótulo de violência escolar.

Consideramos relevante o estudo que nos propusemos realizar, sobre a percepção que os alunos Açorianos têm sobre os conflitos e violência nas escolas, tendo o mesmo incidido, mais precisamente, sobre alunos do 3º ciclo das três escolas básicas e secundárias existentes na ilha do Pico. Era importante ouvir os alunos e conhecer a sua perspectiva sobre esta questão, já que são inexistentes os trabalhos neste âmbito, ao nível dos Açores. É difícil apurarmos os casos de violência nas escolas Açorianas. Sabe-se que existe, e parece que a situação tende a piorar, no entanto só a partir de uma conversa com os directores das escolas podemos perceber qual a realidade de cada uma das escolas (neste caso, da ilha do Pico), tendo em conta o seu contexto local. A partir dos inquéritos aplicados aos alunos, podemos perceber qual o sentimento destes sobre este assunto. Já que se trata de alunos que estão na fase final do 3ª ciclo (9º ano) achámos que poderiam ter uma boa percepção sobre o clima da sua escola, dado que já

a frequentam há alguns anos; se existem conflitos e/ou violência; quais as tipologias mais comuns e quais as formas habitualmente utilizadas, por eles, para a sua resolução.

Foi, ainda, importante, saber da parte dos alunos, se estes sabem resolver os seus próprios conflitos e se gostariam de aprender a ajudar os seus colegas a resolverem conflitos.

É mais do que sabido que o que é considerado violência para uma certa e determinada pessoa, pode, para outra, não constituir nada de grave, ou pode até ser considerado algo de normal, dependendo da sua educação, da sua cultura, da sua história de vida... e de tantos outros factores que poderão estar associados. Tal como afirma Fernández, I. (2005, p.17) as nossas escolas são preferencialmente um lugar de convívio pacífico, onde os nossos jovens deverão crescer e se desenvolver como pessoas e onde, “apesar dos ventos violentos trazidos pela nossa estrutura social, temos a capacidade de criar climas que favorecem o encontro e a negociação”.

Capítulo II - Revisão Bibliográfica

1 - O Homem como Ser de Relações

1.1 Padrões Relacionais

O ser humano é um ser social que vive em constante interação com o outro e com o ambiente que o rodeia, recebendo e devolvendo influências, sabendo-se, inclusive, que o isolamento poderá levar ao sofrimento de problemas psicológicos e até físicos de várias ordens.

Kiesler (1982) citado por Almir e Zilda Del Prette (2007), afirma que o ser humano possui uma propensão intrínseca para a vida social e que tal propensão teve um papel importante na sobrevivência da espécie, tendo esta estado sempre associada à relação com o outro (relacionamentos interpessoais), desde as satisfações das necessidades mais básicas, como a procriação, até à necessidade do ataque e defesa, do entretenimento, das práticas religiosas e à educação estética. *“Fazemos parte de uma rede que coloca cada pessoa, estando ou não próxima, em dependência recíproca das demais”* (DelPrette & DelPrette, 2007, p.218)

Cada pessoa deseja causar uma boa impressão na relação com o outro, e quanto mais flexível for, mais probabilidades tem de desenvolver uma relação saudável, que também pode depender de uma variedade de factores, como a interdependência, “necessidade de filiação, instinto gregário, desejo de sociabilidade, atracção interpessoal”. Vivendo em sociedade e pertencendo a uma diversidade de grupos organizados (família, escola, trabalho, associações...) estamos em dependência recíproca dos outros e do meio ambiente, utilizando os seus recursos.

Estudos comprovam que procuramos afiliar-nos para satisfazer uma variedade de necessidades sociais (Neto, 2000), chegando a procurar afiliação por motivos de ansiedade e medo. Segundo Robert Weiss (1974), as relações sociais podem fornecer ao indivíduo, vinculação, integração social, certeza restabelecida de valor, um sentimento de aliança consistente, obtenção de encaminhamento, oportunidade de educação, entre outros; sendo, então, “as recompensas da companhia numerosas e diversas”. *“Tendemos a gostar de quem gosta de nós”* (Neto, 2000, p. 169). Este autor refere que segundo os testes de Backman e Secord (1959) *“a percepção de gostarem de nós precede e*

influencia o gostar”. Segundo Mettee e Aronson (1974), citado por aquele autor, também se dá o processo inverso “*quando gostamos de alguém, tendemos a assumir que também gosta de nós*”. A aceitação do outro, tal como ele é, é um factor de grande importância nas relações interpessoais, bem como a reciprocidade na aceitação, pois há que respeitar as diferenças em cada um. “*A reciprocidade na aceitação, consiste na maior garantia de exercício do direito de cada um ser como é, praticar a sua cultura e ter os seus valores, divulgando-os e defendendo-os*” (DelPrette & DelPrette, 2007, p.219). A solidariedade também se constitui como factor importante nas relações interpessoais, pois aquele que é solidário, predispõe-se a ajudar, quer seja material ou espiritualmente, dando de “si” de livre e espontânea vontade, e de forma natural. Daí que a solidariedade não seja, tal como defendem DelPrette & DelPrette, “uma doação, mas uma decorrência da junção entre interdependência e aceitação”.

1.2 Vinculação Afectiva

Várias têm sido as opiniões de investigadores e teorizadores, ao longo dos tempos, sobre o processo de vinculação e o seu impacto no desenvolvimento da criança. Bowlby (1973), por exemplo, em estudos realizados nos anos 50, encontra uma associação marcada entre separações maternas precoces e comportamentos delinquentes na adolescência, levando a crer que existem fortes influências dos comportamentos dos pais no desenvolvimento social e de personalidade da criança. A criança constrói um modelo mental das experiências com as figuras significativas com quem interage e, mais tarde, uma eventual perda ou separação poderá provocar medos ou ansiedades.

Tal como se torna importante desenvolver relações de vinculação seguras com a família, também o é, na própria escola, com os professores, funcionários e no grupo de pares. O desejo de proximidade já está, em nós, enraizado biologicamente, desde a nascença e permanece ao longo de todo o ciclo da nossa vida. O conceito de *base segura* relacionado com a teoria da vinculação, foi introduzido por Mary Ainsworth (1972), sendo uma expressão que por si só traduz a importância que a vinculação pode ter. Quem tem uma *base segura* tem condições para crescer e se desenvolver de forma equilibrada e saudável, levando a que queira, também, explorar, desde que a figura de vinculação esteja disponível, permitindo que se possa tornar uma pessoa confiante, em vez de portadora de medos e inseguranças. Costa e Matos (2007) defendem que o indivíduo seguro adulto sente-se confiante para resolver as tarefas desenvolvimentais e

para enfrentar os desafios que o meio lhe impõe, “constituindo-se como base segura para um outro significativo”. A criança, o jovem ou o adulto desempenham papel activo na criação das suas experiências. Eventuais perturbações da personalidade não são, necessariamente, reflexos das dificuldades vividas no início da vida, podem ser causadas por circunstâncias actuais, que acabam por se relacionar com situações vividas anteriormente.

2- A relação no contexto escolar

2.1. Relações Interpessoais

A escola desempenha, sem dúvida nenhuma, um importantíssimo papel no desenvolvimento da criança e do jovem, não só por ser responsável pela transmissão dos saberes, mas também, por ser um espaço propiciador de relacionamentos sociais e de construção da identidade. Na escola “aprendemos a viver juntos”.

Normalmente, os alunos que se sentem mais apoiados emocionalmente pelos professores tendem a ter melhor auto-estima, mais motivação, empatia, a serem mais interactivos e a resolverem construtivamente situações de conflito. Na nossa opinião, é muito importante referir o facto de estudos apontarem para os efeitos adversos no sucesso escolar de expectativas negativas dos professores quanto a crianças de níveis sócio-culturais mais desfavorecidos ou de grupos minoritários, levando, da parte destas, a um “desinvestimento” na escola e, conseqüentemente, a um processo de desidentificação. E é tão comum ouvirmos comentários dos professores no sentido de rotularem certas turmas de “problemáticas”, e terem ideias preconcebidas, mesmo antes do ano lectivo ter o seu início; “se teve problemas na outra escola, então vai continuar a tê-los cá”; “se os cursos de Nível II sempre ofereceram problemas, então sempre vão continuar a oferecer”, ou então “A escola não deveria abrir cursos de Nível II! É só para problemas!”

A qualidade nas relações professor-aluno são fundamentais, quer para o aluno, quer para o professor. Para o aluno, permite um maior envolvimento, motivação, auto-estima, melhor comportamento com os professores e com os pares. Para o professor é uma grande fonte de motivação, satisfação pessoal e de investimento profissional. Torna-se necessário, contudo, haver um maior investimento na formação dos professores, na área da resolução de conflitos e na área do desenvolvimento psicológico dos alunos, pois é recorrente a dificuldade em lidar com certos alunos, acabando por ter

de se recorrer à ordem de saída da sala de aula como medida mais imediata, mas que, na nossa opinião, não é de todo pedagógico, e que tal como afirmam Costa e Matos (2007), só serve para se manter o problema, eliminando-o temporariamente. Há quem questione se não será realmente mais efectivo criar laços com eles e tentar perceber das suas necessidades, dado que há alunos que constantemente nos abordam no dia-a-dia, pelas mais “banais” razões, sendo fácil concluir que existe uma grande carência afectiva, e só o simples facto de lhes darmos um pouco de atenção, significa para eles “um mundo de diferença”. É importante perceber que factores “protectores, compensatórios ou desafiantes” possivelmente encontrados na escola (defendidos por Garnezy, Masten & Tellegen, 1984) podem alterar percursos de vida nestas crianças mais “desprotegidas”, e permitir, através da “resiliência”, que sejam capazes de obter bons resultados desenvolvimentais em face da adversidade (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Para se promover a mudança é necessário e fundamental perceber pressupostos, padrões valores, regras, expectativas (meta comunicar); explorar as relações de forma circular ou reflexiva, levando os seus elementos a pensar, agir e sentir de forma diferente. “Todo o comportamento, e não apenas o verbal, é comunicação, e toda a comunicação, num contexto interpessoal afecta o comportamento... não é possível não comunicar” (Watzlawick e al. 1972) citado por Costa e Matos (2007). A comunicação não se faz apenas com as palavras, mas com a linguagem do corpo. Numa relação é importante assumirmos uma meta posição – sermos capazes de nos separar de nós próprios e observar o contexto relacional. Na escola lidamos com conflitos diários de várias ordens, especialmente entre alunos. É comum, depois de um longo questionamento dos factos, para se saber o motivo do problema e se chegar a uma possível solução para o mesmo, tudo acabar em bem. Outras vezes, assiste-se à escalada do conflito, e a sua resolução torna-se mais complicada. Através do conceito de motivação pode-se evitar a escalada do conflito, conforme defendido por Coleman (1997), e apresentado no seu modelo multimodal, em que para a resolução construtiva do conflito, há que haver mudança a nível motivacional, afectivo, cognitivo, comportamental e contextual do indivíduo, sendo que cada um desses sistemas interage com o outro. Quando por vezes o professor reforça a sua autoridade pode piorar o conflito. O diálogo, tal como defendido por Costa e Matos (2007), permite a construção e reconstrução de significados, implicando novas formas de comunicação. Nem sempre sabemos dialogar; parece mais fácil lutar, defendermo-nos, ofender, impor, persuadir... Dialogar implica mudar, saber ouvir o outro sem ter de estar de acordo, compreender o seu ponto de vista

e por que razões o têm (experiências de vida, história, valores, significados...); há que ter capacidades de encontrar verdades nos diferentes pontos de vista. Uma boa comunicação implica uma escuta activa, uma meta comunicação e questionamento, que, por sua vez promove a escuta activa e o diálogo.

Há crianças com comportamentos desadaptativos, cujos pais e professores reagem negativamente, achando que são preguiçosos, desorganizados, desleixados; o que torna ainda mais difícil para elas lidar com o eventual problema de base, acrescido de sentimentos de frustração, fracasso e desilusão, e ainda, muitas vezes, o próprio insucesso que daí advém, baixando-lhes a auto-estima e a confiança. As crianças maltratadas, por exemplo, são geralmente desconfiadas, por vezes distantes, agressivas e hostis, e quando provocam os professores (o que também é comum), dão azo a um maior afastamento do mundo.

É indiscutível que os professores têm de proporcionar climas e relações emocionalmente seguros para os seus alunos, que os estimulem a aprender e a saber ser e estar, e a viver com os outros, desenvolvendo estratégias de regulação emocional e comportamental. Eles podem, mesmo, ser figuras de vinculação alternativas, mas têm de estar atentos a sinais e dar respostas adequadas, podendo vir a desempenhar um papel importante na forma como o grupo de pares percebe e age com estes seus colegas. Devem estar atentos a processos de marginalização, auto-exclusão do grupo de pares, a factores que contribuem para a diminuição da auto-estima, a situações conflituosas, à qualidade das suas interacções e comunicações. A comunicação e a colaboração que se estabelecem entre a escola e a família são também fundamentais. No entanto, sabemos que, infelizmente, os pais cada vez se demitem mais das suas funções e delegam responsabilidades na escola. Uma vez mais, os professores em geral e os directores de turma em particular, terão de acreditar que uma colaboração é produtiva, o que exige da parte deles um verdadeiro esforço. Não nos podemos cingir a chamar à escola os pais apenas quando há “más notícias” e reclamações, o que depois parece gerar uma “bola de neve” – descrença na escola e nos professores; expectativas baixas nos filhos; desmotivação destes pela escola...

É, ainda, importante não se descurar os modelos representacionais da vinculação dos professores, e em que medida o seu próprio desenvolvimento individual sobressai na sala de aula e nas suas relações. Costa e Matos (2007) afirmam serem escassos os estudos que abordam a relação professores-alunos, embora existam alguns que nos possam ajudar a reflectir sobre esta problemática, e a concluir que professores que

tiveram experiências de segurança num contexto familiar têm mais facilidade nas relações e no apoio aos seus alunos. Tal como defendido por Paula Mena Matos (2003), quando entre professores e alunos se desenvolve um clima de confiança que permite a expressão da individualidade a par do reconhecimento da importância dos outros e do bem-estar colectivo, maior a probabilidade de os conflitos serem integrados positivamente na organização quotidiana da vida escolar. Seria, realmente, pertinente que a formação de professores, quer inicial, quer contínua, integrasse objectivos de desenvolvimento pessoal e interpessoal. Seria importante que os professores pudessem reflectir sobre o modo como as suas experiências de vida podem influenciar a sua profissão, e aprender a melhor relacionar-se com os alunos para melhor os poder apoiar naquilo que seja necessário, em nome do sucesso educativo.

2.2. Conflito – Como defini-lo?

A definição de conflito é plural, apresentando escasso consenso. Segundo autores como De Dreu e Weingart (2002) trata-se de um processo que se inicia quando um indivíduo ou um grupo se sente negativamente afectado por outra pessoa ou grupo, uma divergência de perspectivas, percebida como geradora de tensão por pelo menos uma das partes envolvidas numa determinada interacção e que pode ou não traduzir-se numa incompatibilidade de objectivos.

Almeida (1995) explica que num conflito existem duas partes em confronto e desenvolve-se uma atitude de hostilidade, enquanto num problema há um grupo de pessoas que trabalham em conjunto, desenvolvendo-se uma atitude de aproximação.

O ponto de vista da escola do pensamento das Relações Humanas sustenta que o conflito é natural, ao contrário da visão tradicional que sustenta que este deva ser evitado ao introduzir disfunção na organização. O conflito é inevitável num qualquer grupo ou organização, não tendo de ser visto de forma negativa, podendo até ser uma força positiva para o desenvolvimento da produtividade da organização, e até certos tipos de conflito chegam a ser considerados necessários à eficácia da mesma por incentivarem a discussão sobre diferentes assuntos, promoverem formas construtivas de clarificação de divergências, bem como da sua resolução, encorajarem uma comunicação mais aberta e espontânea, “levando ao crescimento nas diferentes partes envolvidas na relação” (Costa e Matos, 2007). O certo é que se torna necessário a sua

gestão e compreensão de modo a que as suas vantagens sejam aproveitadas e os seus efeitos nefastos sejam diminuídos ou anulados.

Johnson e Johnson (1995) defendem que os conflitos nas escolas podem ser classificados como **controvérsia**, que academicamente podem facilitar a aprendizagem e a capacidade de tomar decisões, uma vez que se procura um acordo, mas existe incompatibilidade de ideias, opiniões, teorias; **conflito conceptual**, em que o indivíduo percebe a existência de controvérsia com as suas posições anteriores, **conflito de interesses**, quando as acções de uma pessoa interferem com ou bloqueiam as acções de outro que também pretende atingir os seus fins; e como **conflito desenvolvimental**, quando forças opostas de estabilidade e mudança co-ocorrem em actividades incompatíveis entre adultos e crianças.

Estes autores consideram que o conflito é necessário para a mudança, sendo necessário lidar com ele, em vez de o evitar, maximizando o potencial positivo inerente. Referem, ainda, que o processo de qualquer conflito, seja intra-individual, interpessoal, intra-grupo ou internacional, apesar da sua diferente complexidade, existem similaridades subjacentes aos conflitos de diferentes níveis sistémicos. Inês Nascimento (2003) diz mesmo, que os professores que estejam interessados em dar prioridade ao desenvolvimento dos seus alunos, devem reconhecer que os conflitos não são o problema mas uma parte importante da solução.

Os conflitos existem, não são bons nem maus, são, antes, inevitáveis. Podemos, contudo, tentar evitá-los e colocar-nos no papel de vítima, ou lidar construtivamente com eles. Nas nossas escolas é muito comum o conflito escalar para a violência, seja nas relações entre pares, seja em relações de complementaridade. Para que se chegue à resolução do conflito, há factores importantes a ter em conta, que passam por reconhecer a existência de percepções distintas sobre o mesmo problema; reconhecer as diferentes emoções e formas diversas de se lidar com a mesma situação; aceitar que o conflito é comunicação, tornando-se necessário metacomunicar; é necessário conhecer o verdadeiro problema, diferenciando os interesses das posições; há que **dialogar** e **negociar** para se poder resolver conflitos; evitem-se julgamentos precipitados; evitar-se a procura de apenas uma solução para o problema, pois podem existir opções ou alternativas distintas. A natureza da relação estabelecida entre os membros em conflito constitui um elemento central na determinação da reacção ao conflito e dos efeitos do mesmo. Paula Menos Matos diz, referindo Laursen & Collins (1994), que entre irmãos, por exemplo, os conflitos parecem ser mais intensos do ponto de vista emocional,

parecendo a criança menos motivada para manter a interacção, recorrendo com mais frequência a uma terceira figura para intervir ou simplesmente ignorando o outro. Pelo contrário, no contexto dos amigos, são utilizadas preferencialmente estratégias que permitem manter a interacção, como por exemplo a **negociação** e a **conciliação**. Do mesmo modo, e segundo aqueles autores, também os adolescentes parecem pôr em prática diferentes estratégias consoante o conflito ocorra no seio da família ou com o grupo de amigos, evidenciando-se o uso de estratégias mais construtivas, como a negociação e a procura do compromisso nas relações com os pares. O conflito poderá, assim, tomar formas diversas à luz das particularidades da história desenvolvimental de cada indivíduo, e fazer eclodir reacções inesperadas e desproporcionadas relativamente às circunstâncias específicas que o rodeiam.

Muitos autores defendem que a **prevenção** do conflito e da violência passa, essencialmente, pela vontade do poder político de desenvolver políticas educativas efectivas e eficazes que permitam emergir um sentido verdadeiro da cidadania, havendo os que defendam e proponham estratégias para a promoção de competências construtivas para a resolução de conflitos através da integração de programas no curriculum escolar. Algumas escolas têm tentado resolver o problema do conflito através da mediação de conflitos, criando gabinetes, com professores, com psicólogos, ou com mediadores, que trabalham no sentido de evitar confrontos e comportamentos disruptivos e ajudar no desenvolvimento pessoal e social do aluno, ajudando-o na sua sociabilização e na construção de uma consciência cívica, tornando-o um cidadão mais responsável. O mediador é uma terceira pessoa, que ouve as partes em conflito, tenta promover o diálogo e esclarecer as situações. As partes não podem ser obrigadas a fazer a mediação, tem que ser um processo voluntário.

Hoje em dia, em algumas escolas, utiliza-se a **mediação entre pares** para a resolução de conflitos. Neste caso evita-se recorrer aos adultos para a resolução de conflitos, e são os próprios alunos que funcionam como mediadores. Esta estratégia pretende desenvolver nos alunos competências construtivas de resolução de conflitos, e como afirma Grave-Resendes (2004), *“possibilita o desenvolvimento de competências como a escuta mútua, a gestão da agressividade, a cooperação, o sentido de responsabilidade”*(p. 69).

Defende-se que cada escola, dentro da sua autonomia, ou da que lhe deverá ser concedida, desenvolva estratégias, de acordo com as suas especificidades, da sua realidade sistémica, de forma a lidar com os seus problemas e solucioná-los “na escola e

pela escola”. Há que incentivar o trabalho em equipa nas escolas, e a reflexão sobre a acção dos adultos intervenientes, transmitindo-se verdadeiros sentidos de cidadania, promovendo-se e preservando-se as relações interpessoais entre os nossos alunos, para que também possam agir através do exemplo.

Quando responsabilizamos os nossos alunos pela resolução dos seus problemas e os dos seus pares, estamos a transmitir-lhes confiança e credibilidade nas suas capacidades e a contribuir para o seu desenvolvimento psicossocial. Há, contudo, factores importantes a ter em conta neste tipo de resolução de conflitos, que passam por reconhecer a existência de percepções distintas sobre o mesmo problema; reconhecer as diferentes emoções e formas diversas de se lidar com a mesma situação; aceitar que o conflito é comunicação, e torna-se necessário metacomunicar; é necessário compreender o verdadeiro problema, diferenciando os interesses das posições, há que dialogar, negociar para se poder resolver conflitos; evitem-se julgamentos precipitados, evitarse a procura de apenas uma solução para o problema, pois podem haver opções ou alternativas distintas.

A instituição Escola tem sido ultimamente alvo de muita notícia, realçando-se, de forma sensacionalista, acontecimentos de indisciplina e violência que acabam por não só denegrir a sua imagem mas criar mal-estar gerador dos mais variados conflitos. Cada vez mais os nossos alunos são considerados agressivos, sem princípios, valores ou regras. Atribui-se a culpa às famílias que se desresponsabilizam das suas funções, à degradação social, à etnia do aluno e à escola que já não cumpre o seu papel formativo e educativo.

É difícil encontrar responsáveis. Maria Emília Costa (2003) afirma que a complexidade das relações humanas não permite encontrar respostas únicas, porque nos situamos “num terreno com fronteiras lábeis, porque mediadas por variáveis idiossincráticas”. Tudo depende da forma como observamos cada acontecimento, e de quem o observa e em que contexto. Há que atender à singularidade e especificidade de cada situação, e não esquecer que “o todo é mais importante que as partes, e que o indivíduo não pode ser compreendido fora do seu todo”.

A identidade da comunidade escolar é construída pela interacção gerada por todos aqueles que nela se movem e que transportam para ela as suas vivências, a sua história, experiências, significados e as características dos seus contextos de vida. A escola é, ainda, influenciada por uma série de variáveis externas, sejam históricas, sociais, culturais ou políticas. É uma instituição, na sua essência, relacional. É nesta

interacção dinâmica e por vezes conflitual entre todos os actores que se dá o desenvolvimento, através de um processo contínuo de “assimilação e acomodação ao meio”. Costa, M. (2003) afirma que o conflito é para ser vivido, e não evitado ou, mesmo, solucionado. “Pensar diferente e sentir diferente é inerente às relações humanas e potencialmente fonte de crescimento”, acrescentando, ainda, que “discutir essas diferenças, aduzir argumentos, mostrar que não pensamos da mesma forma é absolutamente saudável”.

2.3 Tipologia dos Conflitos

São muitas as tipologias consideradas por uma grande variedade de autores, no entanto, todos, no geral, defendem que os conflitos se distinguem pela relação entre os objectivos de interesses das partes e o nível de interesses pessoais, percebidos por cada uma das partes em conflito.

Deutsch (1973) aponta os conflitos **destrutivos** e **construtivos**, existindo uma dicotomia entre ambos na medida em que um conflito tem consequências destrutivas, quando pelo menos um dos intervenientes fica desgostoso com os resultados e sente que perdeu a favor da outra parte (processo competitivo, perspectiva de ganhar-perder). No outro tipo de conflitos as consequências são produtivas, pois ambos os intervenientes ficam satisfeitos com os resultados e sentem que ganharam com o conflito (processo cooperativo, perspectiva de ganhar-ganhar). Este autor aponta, ainda, outros tipos de conflitos:

- **Conflitos verídicos** - têm a ver com a mutação das características de um contexto, o que nem sempre é fácil acontecer. São considerados conflitos de difícil resolução, só possível se existir uma cumplicidade de ambas as partes no sentido de trabalharem cooperativamente com o objectivo de resolverem o problema que têm em comum;
- **Conflitos contingentes** – ocorrem quando existem reorganizações circunstanciais na vida das pessoas, como alterações de horários, mas que não são aceites por ambas as partes. Tornam-se complicados de se resolverem quando as duas partes se mostram inflexíveis como resultado de excessiva emocionalidade ou insuficiente racionalidade dos indivíduos.
- **Conflitos deslocados** – surgem quando as partes discutem acerca de assuntos errados, pois o conflito manifesto e o assunto discutido não é, realmente, o conflito que está subjacente, ou seja, existe uma tensão e irritabilidade dado que há um conflito anterior

por resolver. Este tipo de conflito pode tomar diversas formas, podendo, por vezes, tornar-se uma obsessão, caso não se resolva.

- **Conflitos mal atribuídos** – envolvem “partes erradas” e, conseqüentemente, assuntos errados. Nestes conflitos há uma má distribuição causada pela inconsciência de uma das partes.

- **Conflitos latentes** – podem ocorrer mas não acontecem. Poderá não acontecer porque o indivíduo tem o conflito reprimido ou deslocado, ou porque ainda não existe psicologicamente. O conflito está implícito mas não ocorre.

- **Conflitos falsos** – acontecem quando não há qualquer objectivo fundamentado para que tal aconteça, isto é, quando apenas existem percepções dos indivíduos e não factos reais para que ocorra o conflito. Estes conflitos têm origem em falsas interpretações. Como foca o autor, o conflito pode começar como falso conflito, que vai desencadear novos motivos e atitudes, originando um verdadeiro conflito.

Moore (1986) *in* Girard & Koch (1997) tem duas categorizações da definição dos tipos de conflitos. Numa primeira fase, distingue dois tipos de conflitos, os **desnecessários** e os **genuínos**. No primeiro tipo, a origem do conflito encontra-se na percepção e comunicação, valores, relação e informação, enquanto que, nos conflitos genuínos, as origens são diferenças mais concretas, tais como, os interesses sobre metas pessoais a atingir. Numa segunda fase, Moore descreve cinco tipologias de conflitos:

- **Conflitos de relação** – ocorrem devido a escassa ou falsa comunicação, falsas percepções ou estereótipos, fortes emoções negativas ou a repetidas condutas negativas, dando origem a conflitos “desnecessários”.

- **Conflitos de informação** – acontecem quando os indivíduos não têm acesso a toda a informação necessária para poderem tomar uma decisão acertada em relação a um assunto, podendo realizar interpretações desadequadas ou erradas.

- **Conflitos de interesses** – surgem quando existe competição entre necessidades incompatíveis ou percebidas como tal das partes envolvidas, ou quando uma das partes acha necessário que a outra sacrifique a sua necessidade, para que possa satisfazer a sua. De acordo com Moore, estes conflitos baseiam-se em “questões substanciais” (dinheiro, tempo, recursos físicos, etc.), em procedimentos (a forma como o conflito deve ser resolvido) e aspectos psicológicos (percepções de respeito, honestidade, confiança, desejo de partilhar, etc.).

-
- **Conflitos estruturais** – são causados por forças opressivas externas às pessoas envolvidas no conflito (escassez de recursos físicos; condições geográficas, como distância ou proximidade; tempo longo ou demasiado restrito).
 - **Conflitos de valores** – ocorrem quando as crenças dos intervenientes são incompatíveis ou percebidas como tal. Só se dá o conflito quando uma das partes tenta impor os seus valores/crenças à outra.

Torrego (2003) categoriza os conflitos do seguinte modo:

- **Conflitos de relação/comunicação** – são considerados os conflitos que se baseiam em agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, rumores, confusão, etc. Englobam, ainda, os conflitos por diferentes percepções entre partes.
- **Conflitos de interesses/necessidades** – quando existem diferenças entre as partes devido a um problema de conteúdo. Pretende-se procurar a forma de satisfazer os interesses e necessidades através de uma solução alternativa de ganhar-ganhar.
- **Conflitos por recursos** – baseiam-se no ter, emprestar e ceder.
- **Conflitos por actividades** – gerados a partir de desacordo na realização de tarefas ou trabalhos.
- **Conflitos por preferências, valores, crenças** – baseiam-se nas diferenças de princípios e na tentativa de imposição da diferença ao outro.

2.4. Agressividade, Indisciplina e Violência

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento: mas não se dizem violentas as margens que o comprimem (Brecht)

Ao falar-se de conflito, é muito frequente existir alguma confusão e até indistinção entre agressividade, indisciplina e violência. A agressividade não tem de ser julgada negativamente. Ela é, segundo Coimbra, J. (2003), também, desde que auto-regulada, a força que nos empurra para a vida, para a acção e para a transformação da realidade. Segundo aquele mesmo autor, a indisciplina, por seu lado, só é aferível a partir da existência prévia de um sistema normativo que permita decidir entre o que é aceitável ou reprovável num determinado contexto de interacção social organizado em função de um conjunto de regras próprias. Acontecendo que as normas capazes de regular a interacção entre professores e alunos nem sempre são claras e explícitas, os conflitos

acabam por ser reconvertidos em problemas de indisciplina, muitas vezes sentidos como ameaças a certos padrões autoritários de exercício do poder pelos adultos. Já quanto à violência, é inquestionável a negatividade a que se encontra associada, embora pesem os critérios que levam a qualificar um comportamento como violento, sendo importante combinar, tal como refere o autor, apontando uma abordagem psicológica, que dê conta do significado atribuído à situação e ao comportamento pelo suposto autor e pela presumida vítima, com uma perspectiva ética e moral que permita discriminar o incorrecto do correcto, tomando princípios de justiça por referência. Segundo Ruiz:

Existe violência quando um indivíduo impõe a sua força, o seu poder e o seu *status* contra outro indivíduo, de forma a prejudicá-lo, maltratá-lo ou abusar dele física ou psicologicamente, directa ou indirectamente, sendo a vítima inocente de qualquer argumento ou justificativa que o indivíduo violento apresente de forma cínica e indesculpável. (Ruiz, 2005, p. 29)

Defende, ainda, esta autora que não devemos confundir o abuso e os maus tratos com a indisciplina, os quais se assemelhariam, caso a nossa visão do mundo social das crianças e dos jovens fosse um pouco superficial. A indisciplina, segundo a autora, é um comportamento que se opõe à normas, enquanto o abuso é uma agressão contra as pessoas que, além dos padrões de convivência, ataca o mais profundo de suas personalidades e do seu desenvolvimento social.

Jean Yves Rochex, por exemplo, afirma que,

Esta unidade, dada a fenómenos que considero extremamente heterogéneos, leva muitas vezes a dramatizar excessivamente situações, a pensar e a apresentar as escolas e os estabelecimentos escolares como lugares onde se tornou impossível trabalhar e estudar. (Rochex, 2003, p.14)

defendendo que, ao dar-se uma unidade, coberta pela palavra violência, a fenómenos heterogéneos, para além de produzir o risco de dramatização, produz igualmente um risco de sobreinterpretação, de patologização, de criminalização de fenómenos relativamente banais, que sempre existiram nas escolas. Este autor fala de um exemplo de um estudo levado a cabo em França que mostra a que ponto os estabelecimentos escolares se mantêm, apesar de tudo, como lugares relativamente pacíficos. O número de delitos, de infracções penais, é quatrocentas vezes menos provável nos estabelecimentos escolares do que na sociedade em geral. Por exemplo, um inquérito

realizado em França mostra que o insulto entre alunos é considerado como violência por 60% dos professores, enquanto apenas 9% dos estudantes o consideram como tal. Também acontecendo que o que é percebido pelos alunos como violência (veredictos, afirmações definitivas, como “não te vais safar no exame”, “nunca vais conseguir” comparações entre alunos) é vivido por estes como actos ou afirmações extremamente violentos, sem que os professores tenham consciência disso. Soeiro diz que:

Violência é ouvir os professores chamarem-nos burros, é um aluno que ameaça um stor, é uma nota injusta e uma prepotência de quem tem o poder (nesta escola o poder é dos adultos), é a incompreensão de quem demora dois meses a entregar o teste – prolongando a ansiedade e a suspensão da semanada – e depois marca falta de material se nos esquecermos da régua. (Soeiro, 2003, p. 32)

Na opinião deste autor, para grande parte dos jovens, há duas escolas: a escola dos intervalos, do grupo de amigos, dos torneios de futebol ou até dos debates, e a escola das aulas, do conselho executivo, dos professores, dos amigos momentaneamente transformados em adversários na corrida para o sucesso... “Estas escolas não costumam coincidir” (...)

Apesar de nas duas escolas haver violências, a maior violência de todas é que estas escolas raramente se encontram. Quando se encontram, não se percebem e muitas vezes o que acontece é que cada uma tenta negar a importância da outra. (Soeiro, 2003, p.33)

Por isso, tal como defendia Rochex (2003), há que distinguir “violência na escola” de “violência da escola” (a que é exercida pela própria escola).

Há que evitar entrar por posições extremas, não dramatizar excessivamente, nem assumir uma posição de denegação, dizendo que tudo isto tem uma importância mínima.

Hermano Carmo (in Grave-Resendes e Caldeira, 2003), na sua síntese final da Conferência Internacional sobre a Prevenção da Violência na Escola⁵, dizia que o conceito de violência é “difuso, multifacetado, histórica e culturalmente contextualizado”, tendo esta característica levantado inúmeros problemas de comunicação tanto aos investigadores como aos interventores sócio-educativos, que se

⁵Apresentação dos Resultados Finais de Projectos apoiados pela Iniciativa CONNECT – DG Educação e Cultura “Luta Contra a Violência nas Escolas”

têm esforçado por lhe traçar os contornos. Afirma Carmo que um dado comportamento verbal ou não verbal, numa dada cultura e numa dada época pode ser considerado dentro dos limites do socialmente aceitável. Noutro contexto pode ser interpretado como um claro atropelo aos direitos humanos. Esta questão exige, de todos, um permanente esforço de rigor e de clareza conceptual, sem o qual a comunicação se torna um *diálogo de surdos*. Apela, ainda, a uma gigantesca reforma das mentalidades dos educadores, que têm de pôr em causa ideias feitas e preconceitos politicamente correctos ditados pelas emoções, assumindo-se, eles próprios, como aprendentes em processo. Defende Carmo que é necessário combater alarmismos perigosos, que são terreno fácil para a germinação de sentimentos de xenofobia, racismo e para a cristalização de comportamentos de violência estrutural contra grupos já de si excluídos, que constituem excelentes bodes expiatórios para sossegar a má consciência de quem frequentemente os ignorou. Há que transformar a escola num local interessante para se viver, e não num sítio onde se vai (ou não) cumprir uma obrigação enfadonha; criar instâncias de mediação de conflitos com os próprios alunos que permitam regulá-los precocemente, evitando o seu agravamento e transformando-os em oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. É necessário, ainda, haver discernimento para saber distinguir entre comportamentos exuberantes – expressos através de opiniões e condutas, típicos de uma adolescência em busca de identidade – e comportamentos verdadeiramente violentos.

Professores há, que atribuem, às suas dificuldades de relacionamento com os alunos e aos próprios insucessos do ensino-aprendizagem, as mais variadas causas externas, como as características pessoais dos alunos, a disfuncionalidade das famílias, a sua proveniência sócio-económica ou étnica, auto-desresponsabilizando-se, assim, de qualquer influência que possam ter, o ambiente de aprendizagem proporcionado, as metodologias e recursos utilizados, bem como a própria qualidade da relação estabelecida com os alunos. Muitas vezes, são as baixas expectativas em relação aos alunos que fazem surgir as situações de conflitualidade e de indisciplina, em consequência do próprio desinvestimento na relação. É frequente, ainda, ligar-se a violência a baixos níveis sócio-económicos, que embora não tendo qualquer fundamento, acaba por estigmatizar os alunos e influenciar representações e expectativas dos professores face a estes, facilitando, uma vez mais condições favoráveis à tensão e ao conflito.

Por vezes, quando se fala de problemas na escola (e a indisciplina é um e grave) apenas se fala dos alunos como agentes causadores. Correia & Matos (2003, p.27) afirmam que hoje a indisciplina já não é uma questão comportamental; ela tornou-se para grupos consideráveis da população escolar “uma forma social de expressão, um modo de existência, uma cultura, a cultura dominante no interior dessas camadas”. Não desculpabilizando os alunos, torna-se importante saber qual o papel e a responsabilidade dos adultos (professores, administrativos, pessoal auxiliar, etc) na estimulação de comportamentos indisciplinados. Será que eles próprios são disciplinados? Será que são pontuais, assíduos, gentis... educando através do seu exemplo? A investigação prova que, para além dos factores estruturais e pessoais, o comportamento humano é moldado por factores de vinculação, o que significa que dois irmãos, educados pela mesma família “desgraçada”, no mesmo meio desorganizado, pobre e violento, podem apresentar comportamentos completamente diferentes se tiverem vinculações diferentes a pessoas significativas (um avô, uma tia, um professor, um amigo na comunidade). Os professores acabam por ser uma “montra” para os seus alunos, de boas e más práticas.

De qualquer forma, continuam a existir, hoje em dia, no discurso mediático/político, e mesmo pedagógico, algumas concepções fortes sobre a situação nas escolas, que João Sebastião, sistematiza em algumas afirmações:

A violência preexiste à escola, é-lhe exterior, existe uma inevitabilidade na reprodução da violência contextual em violência escolar; a violência aumenta em particular nas escolas situadas junto de zonas da periferia degradada, marginal ou de bairros sociais; são os alunos com insucesso escolar os mais violentos e, em particular, os provenientes de minorias étnicas. (Sebastião, 2003, p. 51)

Segundo este autor, a partir de exemplos retirados de pesquisas levadas a cabo recentemente em torno do tema violência na escola, conclui-se haver a representação “fortemente inculcada de que a violência na sociedade e na escola tem aumentado de forma incontável, em particular em bairros periféricos e/ou sociais”. Estas fortes concepções são atestadas por justificações e crenças de professores e funcionários de escolas estudadas.

Jorge Negreiros (2003), num estudo levado a cabo para avaliar a prevalência de comportamentos agressivos em alunos do 7º ao 11º anos de escolaridade, bem como as relações desses comportamentos com outros comportamentos desviantes nos jovens,

acabou por concluir que, os actos agressivos, os furtos e o vandalismo, por exemplo, são práticas mais comuns nos sujeitos do sexo masculino. Esses comportamentos agressivos atingem um pico no 8º ano de escolaridade, registando-se do 9º ao 11º ano um declínio progressivo na frequência destes actos. Concluiu haver correlações entre medidas de consumo de tabaco, álcool e marijuana/haxixe e medidas de comportamentos anti-sociais, que constituiriam manifestações concomitantes de envolvimento num estilo de vida desviante.

Segundo Fonseca, Araújo & Magalhães (2003), o problema da violência – na escola ou fora dela – tem estado quase automaticamente ligado à exclusão social, direccionando o foco da atenção pública para a construção de uma imagem negativa dos jovens das classes trabalhadoras, centrando completamente – mesmo os investigadores – a análise na categoria “sacralizada” de classe social. Estes autores entendem que isso tem tido o efeito de obscurecer as várias formas de exclusão e discriminação de diferentes grupos sociais. Afirmam, ainda, que, particularmente, o debate sobre violência é, de forma escondida, um debate de género, já que, sem o explicitarem, está-se habitualmente a falar da construção da juventude masculina. Como mencionam os autores o género continua a ser encarado como uma desvantagem, sendo as próprias jovens a referir, em estudos levados a cabo, “a masculinidade como oportunidade e a feminilidade como constrangimento” (p. 106). Apesar destas décadas de mudanças profundas, parece que continua a haver desvantagem na sala de aula. Segundo aqueles autores, em pesquisas feitas, salienta-se que as raparigas não estão a receber a sua justa parte de atenção, o que põe problemas à construção da sua autonomia. Segundo Peggy Orenstein (2000) citada por Fonseca, Araújo e Magalhães, “a experiência das raparigas é muitas vezes inibida, restringida, diminuída e negada”. Estes autores defendem que mulheres e homens continuam a ter um currículo escondido na escola, sendo que as raparigas aprendem o estatuto de subalternidade, as lições da deferência e da auto-abnegação. Infelizmente, a escola “co-educativa” não tem sido um espaço só de harmonia, sucesso e convivialidade igualitária entre géneros e grupos sociais diversos. Ela tem sido também, tal como temos vindo a constatar, espaço de conflitualidade e de (re)actualização das desigualdades e de políticas de discriminação.

Para Tiago Neves (2003), há que evitar que aconteça no fenómeno da violência em meio escolar aquilo que já há anos se verifica no fenómeno da droga: “o aumento do problema na proporção directa da intervenção”, considerando que a violência é um dado historicamente normal nas sociedades humanas. Defende, este autor, uma atitude

pragmática em vez de uma atitude moralista que nos faz condenar *a priori* tudo aquilo que consideramos violento, não sendo a definição do que é violento necessariamente óbvio e unânime, como, aliás, já tivemos oportunidade de observar ao longo deste trabalho. A multiplicidade de definições de violência existente tem raízes históricas, assentes nas relações de poder que se estabelecem entre os grupos ao longo dos tempos. “*O que é direito, lei ou obrigação, se olhamos a coisa do lado do poder, o novo discurso mostrará como abuso, como violência, como extorção, se nos colocamos do outro lado*” (Foucault, 2000, p.81).

Um outro caso digno de focarmos é o das minorias étnicas, e a recepção que têm por parte do nosso sistema de ensino. De acordo com Victor Marques (2003) o sistema de ensino lusitano revela-se mal preparado para receber alunos pertencentes a etnias minoritárias, embora haja exceções. Os ciganos, por exemplo, ao serem conotados com o mundo da marginalidade, chegam à escola já focalizados, marcados e, portanto, devidamente referenciados como crianças com as quais se deve ter cuidado e evitar qualquer tipo de convivência. Utilizando o raciocínio deste autor, e não apenas no contexto das minorias étnicas, é certo, que por exemplo o RSI⁶ veio obrigar todas as crianças a ir à escola, passando a serem elas “o eixo por onde passa parte da subsistência da família”. A ausência da criança na escola conduz a uma redução no rendimento económico, por isso os pais obrigam-nas a ir à escola. Mas, tal como afirma este autor, se é verdade que se combateu ou pretendeu combater o absentismo, não é menos verdade que se aumentou o insucesso escolar, porque a criança vai para a escola não por motivação mas por obrigação, o que conduz, por sua vez, à existência de crianças revoltadas e por conseguinte, muitas vezes, geradoras de comportamentos agressivos, uma vez que elas próprias se sentem usadas. Esta situação é também muito frequente nas escolas dos Açores. São muitas as famílias que recebem o RSI, e para cujas crianças e jovens a escola não lhes diz nada. Não significa que as crianças sejam más, mas encontram na escola, espaço para descarregar a sua insatisfação. Tal como defende Marques (2003), as crianças reproduzem comportamentos e as escolas são espaços privilegiados para a manifestação de comportamentos violentos cuja origem se encontra na sociedade a que pertencem.

Em relação aos espaços onde os conflitos ocorrem na escola, embora se dê particular ênfase ao conflito na sala de aula, a maioria ocorre, sim, nos espaços de

⁶ RSI – Rendimento Social de Inserção

recreio, que são aqueles espaços e tempos desvalorizados pela escola e pelos professores, e que sendo um tempo deixado ao acaso, parece ser onde o conflito interpessoal encontra terreno fértil, nas suas formas menos reguladas e construtivas.

2.5. Bullying

O *bullying* “maus tratos entre iguais” é definido por Afonso & Cerviño (2006), citado por Urrea, J. (2007), como uma conduta agressiva, que normalmente persiste no tempo e que pode ser exercida por um indivíduo ou por um grupo, através de insultos, ameaças, intimidação psicológica e agressões físicas, com tendência para aumentar na sua intensidade e frequência, o que na vítima provoca uma baixa auto-estima, isolamento e até exclusão social.

Para acentuar o problema, é frequente acontecer que quem observa nada faça para evitar estas situações.

No *bullying* (comportamento mais frequente nos rapazes) há intenção de prejudicar, recorrendo o agressor às mais variadas estratégias para conseguir os seus objectivos (protagonismo, poder, prestígio, popularidade), batendo, insultando, humilhando, ameaçando, excluindo, ignorando, chantageando... abusando... e sentindo-se bem nesse papel, convertendo-se, contudo, quase sempre, na sua própria vítima. Quando confrontado, geralmente envereda pela negação da realidade, culpabilizando, antes, os outros.

Embora muitas escolas o neguem, muitas destas situações passam-se dentro dos seus portões, sem que seja detectado, quer por falta de controlo (se a escola for de grande dimensão) quer por não haver quem se digne denunciar, geralmente por medo. Os professores, muitas vezes já nem se querem “dar ao trabalho”, por já terem vivido situações em que foram desautorizados. De qualquer das formas o impacto é negativo a vários níveis, reflectindo-se no clima da própria escola.

Estas agressões ocorrerem, geralmente, no recreio, mas também se registam dentro da sala de aula, em contextos específicos e com determinados professores, conhecidos como líderes permissivos, com elevado absentismo, e devido a uma desresponsabilização geral da escola.

As principais causas do *bullying* parecem ser psicológicas. Tanto as vítimas como os agressores, manifestam, no geral, baixa auto-estima e têm um fraco poder de influência nas relações interpessoais com os pares. Na maioria dos agressores, são

encontrados factores de risco como a impulsividade, o estilo educativo paterno coercitivo e punitivo ou errático, ausência de vínculos sociais e afectivos, exposição à violência, escasso autocontrolo individual. Urra, menciona uma vez mais Afonso e Cerviño (2006) dizendo que estes autores definem factores de risco numa só palavra “Sociedade”. Aquilo que ocorre nas nossas escolas é o resultado das interacções de uma série de factores que nos inclui a todos nós, sendo bastante pertinente a influência do ambiente e a estrutura familiar.

O *bullying* pode ter consequências muito graves, como o aumento de problemas psicológicos, emocionais e comportamentais. A vítima sente vergonha, ocultamento, debilidade, angústia, ansiedade, temor, terror, falta mais à escola, fracassa nos estudos, entra em depressão, chegando-se, inclusivamente, em casos extremos, ao próprio suicídio (como há bem pouco tempo, em Portugal, aconteceu).

Segundo Urra, J. (2007), os pais do agressor devem impor sanções severas, mantendo contactos com os professores, ouvindo-os enquanto profissionais credíveis. Estes comportamentos devem ser recriminados e não incentivados para que não passem a ser a sua forma habitual e normal de enfrentar os problemas e de se relacionar com os outros. Na sua opinião, os pais devem estar atentos aos mais variados sinais, defendendo, ainda, que se o comportamento agressivo não cessar, deve recorrer-se à mudança de escola, para que perca o seu estatuto e inicie novas relações.

Os pais devem manter uma comunicação aberta com os filhos, falando da existência de situações de maus tratos, aprender a reconhecer sinais, e em caso de suspeita, recolher mais informação, manter contacto com a escola e iniciar acções legais se necessário for. Devem recriminar a atitude de espectador passivo, e incentivar a que os seus filhos sejam cooperantes (há muitas formas de ajudar); “não intervir por medo implica conviver com culpabilidade”.

Para Urra seria ideal que os pais, juntamente com os professores, denunciasses situações inaceitáveis, que fossem criados grupos de discussão, equipas de mediação e fomentados, na sala de aula, valores de respeito. Tanto em casa como na escola deve-se desincentivar o racismo, inculcar nas crianças a ideia (a verdade) de que somos “todos diferentes, todos iguais”, ninguém é superior a ninguém, a cor é só uma questão de genes. Há que cultivar nas nossas crianças “mentes abertas” à diferença, pois é nela que está a riqueza.

3 - A Escola na dimensão Cultural

A escola, tal como defendido por Barros, N. (2010) é uma experiência marcante na vida de cada um, independentemente desse tempo de vida assumir uma forma positiva ou negativa no percurso escolar, pessoal e profissional de cada um. Para muitos, a escola é um assunto indiferente, não os motiva, não lhes diz nada; para outros, é um local agradável, onde se encontram os amigos, onde se conversa, onde se recebe apoio e atenção dos professores e funcionários, onde se aprende e se desenvolve como pessoa. Muitos outros até querem gostar da escola, mas tal como afirma Barros, “nem todos são capazes, nem todos têm essa oportunidade, nem todos têm condições, interiores e exteriores, para que a escola seja um encontro feliz” (p.35). É muito fácil ensinar a quem quer ser ensinado. É mais óbvio que se seja empenhado nos estudos e que se tenha bons resultados quando se tem ajuda e se vem de uma cultura semelhante à escolar. É fácil ouvir e estar-se concentrado quando não se está assustado e quando se tem um ambiente sereno e acolhedor em casa. A ida para a escola, para muitos, é uma autêntica punição, quando a auto-confiança já é de si baixa e se deparam com comentários que só servem para os inferiorizar e humilhar, agravando a situação. Perante os bons resultados, aumenta a motivação e a confiança, mas perante o insucesso, só se gera mais insucesso, descrença e frustração. Lobo Antunes (2008) defende que as crianças não acordam de manhã com intenção de falhar, errar, criar angústia em pais e professores. “Se isso acontece é porque a vida escolar nada lhes trouxe que as faça felizes ou confiantes” (p.36).

Quando há insucesso acabamos por falhar todos; crianças, famílias, professores, sociedade... falha o nosso esforço, a inclusão, a comunicação, o relacionamento humano.

As escolas não se regem por uniformizações ou padronizações rígidas. Existem regras e regulamentações comuns, mas cada escola é diferente da outra no que diz respeito à sua cultura, às suas vivências, aos seus climas, à sua exigência, à sua tolerância, aos seus valores, aos seus resultados e metas. Até porque cada escola se insere num meio e numa comunidade distintos, com características muito próprias. Tal como afirma Barros (2010) a cultura que se vive numa instituição pode ser determinante para a construção do diálogo e da paz ou, inversamente, para o favorecimento de formas de actuação indisciplinadas ou de rejeição. As regras e os valores existentes numa escola devem ser claras e partilhadas para que possam ser compreendidos e aceites

como algo necessário à vivência colectiva. O clima e a cultura da escola estão em interacção, partilhando entre si valores, crenças, normas formais e informais, objectivos e finalidades. Como salienta Blaya,

O clima escolar é uma construção sociológica que está simultaneamente na origem dos comportamentos dos indivíduos, mas também é fruto da percepção individual e colectiva do ambiente educativo. (Blaya, 2008, p.39)

3.1. Transformações Socioculturais

A escola sempre tem desempenhado uma função socializadora, embora seja considerada secundária, sendo a socialização primária aquela que se realiza na família e referida à infância. Esta função socializadora atribuída à escola, tem, no entanto, sofrido alguns abalos, em consequência de todas as reformas, crises e incertezas de quem tem vindo a ser alvo ao longo dos últimos tempos.

Muitas têm sido as transformações por que o ensino tem passado em Portugal. Com a extensão da escolaridade obrigatória para nove anos, massificou-se o ensino, e, conseqüentemente, passou-se a acolher um número muito mais alargado de alunos, e qualitativamente muito mais diversificado. Muitos e novos desafios foram colocados à escola e aos professores, pois tal como defende Coimbra (2003), crianças e jovens de estratos sócio-económicos e culturais menos favorecidos, que, anteriormente, teriam baixas probabilidades de prosseguimento de estudos, encontram-se, hoje, na escola. Estas crianças e jovens são portadores de uma variedade de culturas, subculturas, valores, representações do mundo e do futuro.

Com as transformações sociais a que se tem vindo a assistir, a escola passou não apenas a ser um local de instrução, socialização, educação e desenvolvimento, mas, também, um local onde as crianças são “deixadas” porque as famílias, muitas vezes, não têm tempo nem espaço para elas, e a escola surge como “o único espaço social capaz de os receber”. A própria estrutura familiar sofreu alterações, com a emergência de famílias monoparentais, do recasamento, da predominância do filho único; há menos autoritarismo; há uma entrada, cada vez mais precoce, da criança em creches, infantários, jardins-de-infância e ATL's; os adultos parecem sentir-se inseguros na definição do que querem transmitir aos seus filhos, levando a que haja um enfraquecimento dos processos de transmissão cultural de uma geração a outra, traduzido num deficit de socialização primária. Tal como afirma, ainda, Coimbra (2003)

“o papel socializador da família caracteriza-se pela transmissão de limites e barreiras – hoje em dia, cada vez mais difíceis de identificar”. A escola, apesar de também ser atingida por um deficit de socialização, procura compensar ou suplementar, introduzindo os mais diversos currículos e estratégias, visando adaptar-se à diversidade de necessidades, interesses e projectos dos estudantes.

Para muitos alunos, o carácter obrigatório da escolaridade básica, faz com que a encarem como algo de irrelevante, sem sentido, levando ao próprio desinvestimento que dá origem ao **conflito**, como estratégia para lidar com a situação, e ao insucesso e ao abandono precoce, que lhe estão tantas vezes associados.

Embora muitas vezes se associe crise com educação, a verdade é que, tal como o autor afirma, a crise não está limitada apenas aos desafios que a escola enfrenta em obter resultados mas nas grandes expectativas que a sociedade tem da escola.

É também verdade que o acesso universal à educação, a difusão generalizada de conhecimento e informação pelos mais variados meios e canais, a consciencialização da necessidade de aprendizagem ao longo da vida, e a transformação das relações entre qualificações escolares e profissionais e o mundo do trabalho, tem vindo, de algum modo, a pôr em causa a estrutura tradicional da escola, confrontando-a com novos problemas e desafios, entre eles a conflitualidade, a indisciplina e a violência. Numa sociedade em constante mudança, com as complexidades e indeterminações que vive, é natural que a conflitualidade emergja no seio de tantas diferenças, divergências, objectivos, direitos e interesses.

Também já tivemos oportunidade de referir, ao longo deste trabalho, que o conflito é necessário à dinâmica social e humana, podendo levar ao próprio desenvolvimento, e por isso, não deve ser evitado. Deve-se, antes, saber ou aprender a lidar com ele de forma construtiva, aproveitando e cultivando a reciprocidade e mutualidade. Conflito não significa, necessariamente, violência, e é inevitável que surja em contexto escolar, havendo a necessidade de dialogar para o negociar, impondo-se, também, o desenvolvimento das competências relacionais dos professores. Coimbra (2003) cita Bettelheim (1979), dizendo que “nada na escola prepara crianças e jovens para lidarem e auto-regularem a sua agressividade e violência, uma vez que ambas foram ‘negadas’ no espaço escolar”. Afirma, ainda, aquele autor que a educação das emoções, da sua identificação e significação e da sua expressão encontram-se ausentes das nossas escolas, que no entanto, pressionadas pelo discurso social dominante,

estimulam – de modo pouco consciente e intencional – a competitividade e a concorrência requeridas pelo tecido económico.

3.2. Conflito/Insegurança

Nesta sociedade de mudanças, complexidades, desconfianças e indeterminações de que falamos, é natural que surjam inseguranças. Somos constantemente alertados, pela própria comunicação social para os perigos de existir e viver na nossa época. São, até, muitas as escolas que apostam em equipamentos de vigilância e segurança, com cartões para controlo de entradas e saídas dos alunos, levando a que se alastre, cada vez mais o sentimento de insegurança, bem como o discurso do risco que tem vindo a agudizar os problemas com que as escolas se confrontam. Sebastião (2003) afirma que a escola se defende da comunidade com “portões, guardas e cartões de identificação, ensinando, assim, aos alunos os princípios da *cidadania desconfiada*”. O encerramento/isolamento da escola parece ser, na perspectiva dos defensores desta visão, a condição da sua sobrevivência.

É muito comum tratarem-se alguns comportamentos menos próprios dos alunos, como por exemplo, “pequenas” faltas de respeito, irreverências ou provocações, como se fossem verdadeiros crimes. Tal como afirmam Costa e Vale (1998), Mucchielli (2002) e Neill (2002), as “pequenas” faltas de respeito (como responder a uma advertência do professor), as “pequenas” irreverências e provocações, são típicas do jogo de poder que, numa lógica desenvolvimental, têm as suas origens mais profundas na luta pela construção da individualidade autónoma dos alunos, embora seja incompreendida, na maioria das vezes, pelos professores, despoletando um efeito incendiário por parte destes. É defendido por aqueles autores que o acto de conversar com os colegas (que perturba o normal funcionamento das actividades da sala de aula), é, muitas vezes sintoma de incapacidade de auto-regulação, de desinteresse pelos conteúdos escolares, por parte dos alunos, ou das dificuldades de uma regulação externa adequada dos comportamentos que alguns adultos evidenciam. Defendem, ainda, que é a elevada quantidade destes “pequenos crimes” que é geradora de mal-estar interno dentro da escola e junto de professores e alunos e que, externamente, tende a projectar-se através de imagens de insegurança e de violência.

Acrescido de tudo isto, aparece-nos a comunicação social, a expor, publicamente, situações por vezes de uma forma sensacionalista e exagerada, levando a

que se encare a escola como um local desagradável e a evitar. Aumenta-se a tensão e a desconfiança, minam-se as relações humanas, aumentando-se, conseqüentemente, a conflitualidade entre alunos, e entre professores e alunos.

Vive-se, ainda, nos nossos dias, um forte individualismo, que tal como afirma Coimbra (2003), tem um duplo significado, por um lado, pelo enfraquecimento de referências socioculturais e, por outro, pela sobrevalorização do estatuto de um sujeito entregue a si próprio, mais livre, emancipado e autónomo, mas também mais desligado, condenado a construir, à sua própria custa, um sentido coerente para si próprio e para a sua existência individual, conceito este que poderá contribuir para a compreensão de razões profundas da indisciplina e conflito em contextos educativos.

3.3. A organização Escola e o conflito

De acordo com Silva (2003, p.57) *A escola é uma organização complexa à qual a sociedade tem vindo a outorgar sucessivos e complexos “mandatos”*.

A escola é sem dúvida uma das mais importantes construções da modernidade, cujas funções sempre se identificaram com a instrução e a socialização (com um importante papel no serviço da democracia), tendo-lhe sido atribuídas outras, ao longo da sua evolução, como as de integração e selecção sociais. A partir da década de sessenta do século passado, a educação parece ter entrado em crise profunda, entrando-se numa fase de pessimismo acerca das suas possibilidades em cumprir as funções essenciais que lhe estavam consignadas, nomeadamente a que se prendia com a igualdade de oportunidades, tendo essa crise da educação não parado de se aprofundar até à actualidade, estando sempre no centro das atenções. Há, ainda, autores que defendem que a escola assume uma função selectiva, que tem dado origem a uma grande conflitualidade, por ter como elementos estruturantes os conceitos de mérito, aptidão, esforço e capacidade, tutelados pelo princípio da igualdade de oportunidades (para muitos considerado como um mito). Novos desafios são colocados às escolas e aos professores que são pressionados no sentido de uma mudança permanente das suas práticas, uma vez que somos confrontados, constantemente, com novas e crescentes necessidades de competitividade transnacional. Como refere A. Nóvoa (1992), os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Silva, M. (2003) acredita que nos encontramos perante uma situação de forte conflitualidade que

ultrapassa largamente a acção educativa concreta, mas que a determina decisivamente, implicando a resolução de outros conflitos que se situam muito para além das fronteiras da escola. Inegável é o conceito de que o conflito é uma realidade inalienável no quadro das relações sociais, sem o qual qualquer evolução se tornaria impossível. No caso da escola, quando se considera a sala de aula, assume particular relevância a associação entre poder e conflito, dado que se trata de um contexto caracterizado por relações sociais acentuadamente assimétricas.

Silva argumenta que a escola, anteriormente concebida como organização burocrática, com uma estrutura rígida, hierarquicamente definida, com objectivos claros e consensuais, dotada de modos de planeamento e avaliação adequados e claros, passou a ser conceptualizada como uma organização onde, entre outros factores: não existe acordo quanto aos valores que a orientam; as interpretações das normas legais são múltiplas e conflituais; os objectivos são pouco claros e conflituais; as tecnologias de planeamento e de avaliação são pouco claras e pouco rigorosas; os processos de tomada de decisão e de responsabilização são incertos e ambíguos. Neste contexto, torna-se difícil definir conflito, sendo múltiplas as utilizações e as significações. Para Waller (1932), o conflito é uma constante na relação pedagógica, mesmo quando não é imediatamente visível, sendo que “praticamente todos os conceitos clássicos se aplicam à vida na sala de aula, guerra, feudo, litígio, conflito de ideias, vitória, conciliação, compromisso, conversão, acomodação e assimilação”. Considera, ainda, aquele autor que o conflito é um processo construtivo, que tanto pode criar como pode destruir, tanto pode unificar como pode dividir, mas acaba por ser um dos principais factores de coesão do grupo, e um meio para se atingir a própria paz. Aquele autor até defende que, na escola, o conflito é a característica que melhor prepara os alunos para a vida fora da escola, uma vez que se constitui como uma parte essencial da dialéctica do desenvolvimento pessoal. Sabe-se que as nossas relações mais significativas são as que se caracterizam pela cooperação antagonista, portanto, não se torna necessário suprimir o conflito, nas escolas, mas sim de estabelecer a forma mais benéfica de conflito.

Ainda, segundo Walton (1969), in Ferreira & Neves (2001), à existência de um nível óptimo de conflito, corresponde um elevado desempenho grupal ou organizacional, capaz de originar criatividade e inovação. Giddens (1995) define que a noção de conflito está intimamente ligado à de “interesse” que logicamente pressupõe a noção de “aspirações”, que os actores trazem para a interacção. “O conflito, no sentido

de luta activa levada a cabo num quadro de choque de interesses, é uma propriedade da interacção”.

Se perguntarmos a uma criança se gosta da escola, é comum ouvirmos como resposta “Gosto da escola, não gosto é das aulas...”. O que acontece é que a sala de aula, enquanto contexto central da acção educativa na escola actual, é estruturada em torno de uma relação social profundamente assimétrica, na qual os poderes em presença se encontram desigualmente distribuídos. De acordo com P. Bourdieu (1970), citado por Silva (2003) “toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural”. Sendo uma das funções da escola a socialização das novas gerações, questionamo-nos sobre a forma como a nossa escola básica em Portugal está a exercer esta função. Os professores exercem o seu poder de várias formas: através do poder coercivo; o poder de recompensa; o poder normativo; o poder de especialista, e através do poder referente ou pessoal. Os alunos, por seu lado, também não se encontram destituídos de poder, sendo que a sua principal fonte de poder é o grupo (Afonso, 1991). Este poder pode ser mobilizado de diferentes formas como modo de resistência, pontual ou sistémica, e está na base de muitos conflitos que ocorrem no interior da sala de aula. Aos alunos são atribuídas cada vez mais responsabilidades, pela participação nas diversas estruturas de direcção e gestão das escolas, nas estruturas associativas e na concepção do projecto educativo da escola, entre outras. Tal como afirma Silva (2003), não é raro encontrarmos situações conflituais com alguma gravidade em certas escolas que, para outras, constituiriam factores de evolução e desenvolvimento. Também se pode interpretar do mesmo modo o que se passa na sala de aula, onde os mesmos comportamentos de alunos podem ser objecto de interpretação diferenciada pelos professores, tudo dependendo da sua concepção de educação, do modo como concebe as aulas, da sua personalidade, do grau de autoconfiança pessoal e profissional e do modo como são capazes de gerir as pressões a que continuamente estão sujeitos.

Mas no contexto da organização escolar, o conflito pode assumir inúmeras formas: entre grupos de alunos; alunos e professores; alunos e funcionários; alunos e órgãos de gestão; professores e famílias; órgãos da escola e professores; escola e instituições da comunidade, etc. Estudos levam-nos a crer que, na escola actual, uma das principais fontes de conflito situa-se na relação que os professores estabelecem entre si, devido ao choque de perspectivas educacionais, de interesses e objectivos muitas vezes divergentes. A complexidade das relações que se estabelecem no interior da escola e

desta com o seu meio ambiente é enorme, aumentando consideravelmente quando a época em que vivemos lhe coloca novos, acrescidos e complexos desafios, nomeadamente, a transformação da escola tradicional numa escola democrática (com dificuldades de concretização); a materialização do princípio da descentralização, na busca de uma escola cada vez mais autónoma, capaz de produzir políticas educativas próprias e a assunção da responsabilidade efectiva.

3.4. Conflito – Escola e Família

Como já tivemos oportunidade de referir, a escola e a família (autênticos microssistemas do desenvolvimento humano) são dois actores essenciais que desempenham um papel decisivo no processo educativo das nossas crianças e jovens. No entanto, o diálogo entre ambas não tem sido uma tarefa muito fácil. No passado existia uma relação assimétrica entre estas duas instituições, a escola detinha a hegemonia e o poder reconhecido socialmente, não havendo lugar ao questionamento dos seus normativos por parte das famílias ou da sociedade em geral. Hoje em dia, com as mudanças aceleradas que tiveram lugar na nossa sociedade e, conseqüentemente, na nossa escola, especialmente com a emergência da escola de massas, tem havido uma maior necessidade de se estabelecer este diálogo e cooperação, em nome do sucesso educativo de todos. Contudo, muito do diálogo que se tem tentado estabelecer, quer com as famílias, quer com a comunidade envolvente, tem sido, por vezes, marcado por fortes conflitualidades, mal-entendidos e lutas de poder.

Tal como afirma Gonçalves, C. (2003), a família, embora sofrendo uma série de transformações, adaptações e influências dos sistemas sociais, políticos, educativos, ideológicos, religiosos e culturais, continua a realizar duas funções essenciais: assegurar a continuidade do ser humano, num contexto privilegiado de transmissão de vida, afectos, cultura, referências éticas e de desenvolvimento; como primeiro contexto de socialização do indivíduo, promover as aprendizagens mais estruturantes e estruturadoras num processo progressivo de individuação e socialização.

Estudos têm provado que as relações familiares são muito ricas e complexas, não sendo consistente estudá-la considerando separadamente os seus membros, uma vez que o seu funcionamento é influenciado pelo sistema social mais alargado (escola, contextos de trabalho, comunidade, associações...), sendo que todos estes sistemas interagem, influenciando-se entre si. Segundo a tipologia de Minuchin (1974), para um

funcionamento adaptativo da família, os limites ou fronteiras intrassistêmicos e inter-sistêmicos devem ser nítidos, ou seja, suficientemente bem definidos de forma a permitir que os membros dos subsistemas e dos sistemas desempenhem as suas funções sem interferências intrusivas, mas permitindo a transmissão de informação e de afectos, oferecendo um contexto securizante para a exploração do mundo.

Tal como afirma Gonçalves, C. (2003), o desenvolvimento humano está muito para além da dimensão intrapessoal/intrapsíquica, sendo na circunscrição de uma rede complexa de inter-relações dos vários contextos de vida, mais próximos ou alargados, que se proporcionam as condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial de que todos os seres humanos são portadores, estando intimamente dependentes, não só dos recursos pessoais, mas da qualidade psicossocial dos contextos. Acrescenta aquele autor que, cada sujeito se vai auto-organizando nas várias dimensões da sua existência, ao longo do seu desenvolvimento, como o resultado das relações significativas que foi estabelecendo com o mundo que o rodeia, nomeadamente com a família, escola e contexto social de origem; é da qualidade destas relações e das oportunidades que os contextos naturais de vida lhe proporcionam ou lhe inviabilizam que dependerá a forma de cada jovem se situar face aos desafios e constrangimentos do presente e do futuro.

Não é, portanto, indiferente e insignificante nascer num contexto familiar onde existe estabilidade emocional que garante segurança ou provir de uma família desestruturada e disfuncional; não é irrelevante viver em *ghettos* de exclusão social, ou viver em zonas privilegiadas onde se pode aceder às oportunidades de maior viabilização do sucesso. Law (1990) afirma que não é indiferente pertencer a uma classe social ou a outra; não é equivalente viver no interior ou viver no litoral, e diferente é, ainda, viver numa ilha, que é, exactamente, o contexto em que incide o nosso estudo.

A relação entre os dois microssistemas (escola-família) constitui uma relação entre culturas diferenciadas (relação conflitual), mediada pela cultura escolar e a cultura do contexto sócio-cultural de origem de onde provêm os alunos e respectivas famílias, sendo uma relação que exige criatividade, flexibilidade, tolerância, cooperação, questionamento e oportunidades de partilha e de diálogo formativo. Deverá, ainda, ser uma relação marcada por negociações e cedências múltiplas para garantir ao sujeito em formação uma base segura para a exploração do mundo que o rodeia e a construção de um desenvolvimento global integrado. Gonçalves (2003) refere que a investigação aponta para a existência de uma correlação positiva entre o envolvimento parental na escola e o sucesso educativo, em termos de resultados escolares dos filhos. É certo que a

cultura escolar parece privilegiar as famílias provenientes de culturas congêneres e desfavorece, minimiza, não respeita e pode, inclusive, anular as famílias que vêm de contextos de origem mais periféricos e com características diferentes (meios rurais, minorias étnicas), onde há maior incidência do abandono e insucesso escolar, podendo daí emergir um conflito inter-cultural. O autor defende que a escola normalmente valoriza a cultura socialmente dominante, valorizando, privilegiando e legitimando a cultura de que é portadora, impondo-a como a cultura nacional, colocando, assim, em situação desigual os alunos e as famílias provenientes dos diversos contextos sócio-culturais.

É só após o 25 de Abril, e nomeadamente após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que se começam a criar as condições para a emergência de uma participação parental, através de uma legislação que consagra e incentiva este diálogo de pleno direito, num processo progressivo de avanços e recuos, ambiguidades e desconfianças rumo a uma clarificação dos papéis dos interlocutores, havendo, ainda, um longo caminho a percorrer para uma expressão do exercício pleno e crítico de cidadania.

Há quem afirme que o modelo tradicional de família entrou em crise, coexistindo e competindo com outros modelos de organização familiar, atribuindo-se novos sentidos e significados à instituição familiar. Sem dúvida que surgiu uma maior democratização das relações familiares, mas também se terão precarizado progressivamente as estruturas de convivência e se fragilizado a estabilidade de vida e dos afectos. Estará a desmoronar-se um pilar fundamental da sociedade? É frequente a escola assumir a tarefa de educação que seria da competência da família, quando não dispõe de meios nem capacidade para realizar tal desafio, ao passo que vai aumentando o desprestígio social da mesma e do exercício profissional dos professores, convertendo-se a educação numa missão quase impossível. E assim, entram estas duas instituições – escola e família – em acusações recíprocas.

A missão pessoal e social da escola consagrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português, tem como finalidades, a promoção do desenvolvimento integral da personalidade do aluno, valorizando tanto as vertentes socioculturais e científico-técnicas como as atitudes, os comportamentos e os valores morais; a formação do carácter e da cidadania, preparando cada educando para um reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e para a integração social; a preparação dos alunos para a ocupação de um justo lugar na vida activa, permitindo a cada um

contribuir para o progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; desenvolver o espírito e a prática democrática, fomentando a participação activa dos cidadãos (L.B.S.E., Lei nº46/86).

O relatório da Comissão da UNESCO, presidida por Jacques Delors, define os pilares fundamentais da educação para o século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a viver com os outros, para aprender a ser”. Segundo Tedesco (2000), a escola pode e deve oferecer estas experiências sociais significativas que sejam conflituais e desafiadoras do contexto social e cultural para o transformar.

Existem, claramente, obstáculos ao diálogo entre a escola e a família; por um lado, os professores sentem-se ameaçados pela presença dos pais, questionando-se sobre a pertinência desta presença dilemática, e sublinhando um certo fatalismo nas suas tentativas de diálogo, afirmando que os encarregados de educação não procuram a escola e os que o fazem são os pais dos alunos que não revelam problemas. Por outro lado, os pais não se sentem suficientemente mobilizados para a participação porque, as poucas vezes que tentaram a aproximação, sentiram um certo sentimento de rejeição, não se sentindo respeitados e compreendidos nos seus pontos de vista e na sua forma de estar e ler a realidade escolar.

Segundo Sampaio & Felício (1997), citado por Gonçalves, quando os pais não vão à escola, deve a escola ir ao encontro das famílias, mas não por motivos desagradáveis e penalizadores, como faltas injustificadas, comportamentos disruptivos, mau aproveitamento... mas, antes, convocando-os para acções mais positivas de cooperação e formação, ou para momentos mais informais e festivos.

No dizer de Gonçalves a escola necessita que os pais não abdicuem do seu papel de educadores e proporcionem aos seus filhos um contexto favorável à construção de uma identidade pessoal e social segura; mas os pais também exigem à escola que não se limite a instruir, mas proporcione aos adolescentes aprendizagens significativas que sejam instrumentos de leitura do mundo actual e favoreçam a sua integração psicossocial.

3.5. A importância do Diálogo

Como já foi referido ao longo deste trabalho, somos seres de relação; pessoas e grupos sociais relacionam-se através da comunicação. A comunicação oral e corporal amplia as fronteiras pessoais, permite a expressão, aprendizagem e a socialização. A linguagem enquanto processo interactivo constrói espaços compartilhados de pessoas em relação que, para Maturana, citado por Schabbel (2002), tem uma função criadora, não enquanto filosofia, mas como uma forma existencial e biológica, uma condição do ser humano. Viver em relação implica a construção de um conhecimento de nós mesmos e do mundo circundante a partir de actividades sociais nas quais se criam e recriam diferentes categorias da experiência, como o verdadeiro ou o falso, o real ou o irreal, o certo ou o errado, o objectivo ou o subjectivo... O quotidiano relacional é construído a partir da percepção Eu-Outro, fluindo na emoção e na linguagem, tornando possíveis os encontros entre pessoas, construindo visões de ser, pertencer e relacionar.

Se através da comunicação nos aproximamos uns dos outros, também é pela comunicação que nos afastamos. E é a partir de um afastamento que se cria um espaço fértil para a divergência e para o conflito. Professor e alunos compartilham a sala de aula enquanto espaço social de aprendizagem e interacção. As divergências que aí surgem entre professor e aluno ou entre alunos são frequentes e, na maioria das vezes, o professor não é bem sucedido na sua tentativa de resolver a questão. Por vezes, em vez de se incentivar o diálogo, incentiva-se a discussão, uma segunda forma de discurso. Segundo Schabbel, na discussão a questão pode ser analisada e dissecada pelos participantes, mas a regra do jogo é vencer e, nesse caso, a ideia ou visão de um dos participantes irá prevalecer e será aceite pelo grupo. No diálogo os participantes exploram a questão para chegar a resultados comuns que vão além das suas visões individuais. Dialogar é explorar, participar e aceitar as incoerências do nosso pensamento. Quando um grupo é convidado a tomar uma decisão ou analisar uma questão importante, é preciso haver uma discussão, porém, pautada pela reflexão e não na emoção. Os diálogos são adequados para uma compreensão mais ampla do assunto. Não se busca um acordo ou conclusão, mas a transformação pela reflexão, de maneira que novas acções surjam como consequência.

Estudos comprovam que se torna possível implementar nas escolas programas que permitam aos nossos jovens desenvolverem redes de conversações e reflexão para

minimizar e prevenir os conflitos escolares. Trabalhar com adolescentes é considerado por muitos professores uma tarefa gratificante, sempre cheia de surpresas e questionamentos. A adolescência, classicamente definida como um estado de rebeldia, revolta, transitoriedade, turbulência emocional, tensão, ambiguidade e inquietude, pode ser, segundo Schabbel, associado a um único conceito: necessidade de mudança. Entre encontros e desencontros consigo mesmo e com os outros, vão encontrando e desenvolvendo a sua identidade. Segundo um estudo levado a cabo por aquela autora sobre a mediação de pares, uma grande percentagem de alunos entrevistados ficou entusiasmado com a possibilidade de aprenderem a negociar. Ter recursos mais eficientes para resolver os seus próprios problemas e questões, e ainda poderem ajudar colegas em situação mais difícil, poderia também ajudá-los nas relações com os irmãos e com os pais. Salientaram, ainda, a importância dos professores criarem, em sala de aula, um clima adequado, tentando conversar mais e utilizar menos o uso coercitivo, impositivo ou repressivo da sua autoridade, e também, deixar de ameaçar com castigos e sanções. Segundo os alunos, os professores que mais gostam são aqueles que mantêm a disciplina da classe na base da conversa e da participação de todos na aula... um tipo de aula onde todos podem expor sem vergonha ou medo de errar. Muitos professores, não se sentindo preparados para mudar a rotina das aulas, onde por vezes faltam ferramentas pedagógicas ou técnicas eficientes para ensinar os alunos, acabam por utilizar métodos coercitivos e punitivos que não resolvem, apenas transferem o problema para o coordenador ou para a direcção da escola.

É assim que a mediação, tema que iremos tratar com maior profundidade nos pontos seguintes, enquanto processo de comunicação, possibilita-nos considerar a sua aplicação no âmbito da escola como algo mais pretensioso, não redutível à mera solução dos conflitos intra-escolares, mas como um meio para a sua prevenção, um método pedagógico, válido para todos os actores sociais do sistema educativo: pais, alunos, docentes, directores, administradores, etc. Um método baseado na escuta, na aceitação, na compreensão e no respeito por todos os membros do sistema, priorizando a formação participativa, o compromisso social e o protagonismo cidadão em prol de uma educação que tenha por meta formar jovens comprometidos com a sua realidade familiar, social, política, económica e cultural. A mediação assim compreendida como um método de ensino irá privilegiar a comunicação interpessoal a todos os níveis, possibilitando a reflexão e o pensamento complexo, conhecer e compreender melhor o outro com vista ao respeito e à igualdade de possibilidades para todos os participantes do sistema

educativo, e uma educação voltada para valores e para uma distribuição mais equitativa do poder.

3.6. Dependências vs Violências

Há uma opinião generalizada de que as transformações operadas no seio das famílias, ao longo dos tempos, conduziram a um maior individualismo de cada um dos membros que as constituem. As rupturas parentais, cada vez mais assumidas, o enfraquecimento do controlo social, exercido sob a sua alçada, com a emergência do protagonismo do ensino escolar facilitaram uma auto-desresponsabilização dos pais no acompanhamento dos filhos, tendo provocado distorções no protecçãoismo. Podem estes ser factores a considerar nos comportamentos e atitudes dos jovens e adolescentes num esforço de afastamento do sofrimento e na busca do prazer com recurso a substâncias com efeito psicotrópico (Peixoto, 2010). As patologias dos pais ao nível mental ou de uma perturbação de personalidade têm sido apontadas como factor potenciador de comportamentos anti-sociais dos filhos e de dificuldades escolares.

Peixoto (2010) refere que vários trabalhos de investigação científica, como os de Fleming et al (1988) e de Wallerstein & Kelly (1998), inseridos em correntes mais ou menos deterministas, têm procurado demonstrar que, por exemplo, o alcoolismo dos pais aumenta a probabilidade de distúrbios comportamentais dos filhos. Morel (1857) e Legrain (1895) citados pelo mesmo autor, apontam o vício do álcool como a causa de todos os vícios e problemas dos indivíduos, das suas degenerescências e das próprias sociedades em geral, sendo que, novos estudos continuam a estabelecer consequências das diferentes dependências, nomeadamente ao nível de transtornos comportamentais disruptivos. São hoje aceites as correlações entre violência e alguns consumos de substâncias, nomeadamente álcool e algumas drogas, demonstradas em vários estudos. Os estudos referidos por Peixoto (2010: 36) apontam para que no ensino secundário, a nível nacional, entre os 15 e os 18 anos, em 2001, havia uma prevalência de consumo de bebidas alcoólicas de 91%, tendo baixado para 88%, em 2006. Nos **Açores**, o consumo de álcool manteve-se inalterado com uma prevalência de consumo de 92%. Em 2004, e segundo Peixoto, havia nos Açores 30 000 alcoólicos e 5000 dependentes de drogas. Nos Açores, é na década de 90 que o fenómeno da toxicod dependência ganha visibilidade. Até ao ano de 2004 foram apreendidos, praticamente, todos os tipos de substâncias ilícitas, sendo mesmo de destacar o combate que as Polícias levaram a cabo

sobretudo por via repressiva, materializada nas apreensões. A PSP apreendeu, por exemplo, em 2007, nos Açores, 3 076,65 gramas de heroína, e em 2009, 60 493,63 gramas de haxixe e 246 700,67 de liamba, tendo havido em 2006, a apreensão de 12 252,65 gramas de cocaína (Peixoto, 2010: 49-50). Verifica-se ser na ilha do Pico onde percentualmente mais pessoas já tinham experimentado o consumo de drogas, sendo que em termos de concelho, era o concelho das Lajes do Pico que se situava em primeiro lugar a nível dos Açores, em 2004, e o de São Roque do Pico, em 2009, tratando-se, contudo, de uma prevalência ocasional. No Pico contavam-se 178 dependentes de substâncias ilícitas. No Pico, a maior prevalência de início de consumo de droga situa-se entre os 14 anos e menos (11,3%) e entre os 15 e os 20 anos (75,5%). O espaço escolar é apontado, em 2004, por 13,8% dos consumidores Açorianos, como o local onde tiveram o primeiro contacto com a substância ilícita.

No que diz respeito ao tabaco, o estudo levado a cabo por Peixoto em 2004, nos Açores, apresentou uma população de 79 782 fumadores (33%), dos quais 68,6% eram homens e 31,4% eram mulheres, mantendo-se os dados referentes aos Açores acima dos valores do Continente. É de referir que 31% dos fumadores, nos Açores, tinha começado antes dos 15 anos, também mais cedo do que a média nacional. Foi, ainda, apurado neste estudo, ser na ilha do Pico onde se registava o volume de início mais significativo de tabaco antes dos 15 anos, ao apresentar 19% de tal população com este comportamento.

Algumas conclusões a que se chegou com o referido estudo, foi de que havia uma relação entre a propensão para o consumo de tabaco e a vivência de problemas com as autoridades, sendo que os fumadores parecem predispor-se mais a comportamentos de risco; destemidos e desafiadores, apresentam comportamentos mais extrovertidos e irreverentes, bem como instabilidade emocional.

No que diz respeito ao consumo de bebidas alcoólicas, a ilha do Pico apresentava-se, em 2004, como a ilha onde mais cedo se iniciava o seu consumo (45% com 14 anos e menos, e 45% dos 15 aos 20 anos). Steadman (1998) citado por Peixoto (2010), encarregou-se de demonstrar, num estudo em laboratório, que em indivíduos considerados normais o consumo mais que triplica a probabilidade de ocorrência de violência, enquanto que, entre indivíduos portadores de doença mental mais que quintuplica a possibilidade de ocorrer um acto violento. O estudo dita que está a aumentar, nos Açores, a propensão para a vitimização de violência praticada por pessoas sob a influência de álcool. A vivência de violência doméstica, no seio da

família, durante a infância, é, consensualmente, considerado um factor potenciador de comportamentos desviantes. No estudo levado a cabo, concluiu-se haver umnexo entre a violência doméstica e o consumo de álcool. As pessoas que estiveram expostas à violência doméstica durante a infância apresentaram maior probabilidade de consumir bebidas alcoólicas. Por exemplo, e segundo Peixoto (2010) a prevalência de violência praticada pelo consumo de álcool é sempre bastante superior à praticada no caso de consumo de drogas, sendo que quem consome tem muito maior probabilidade de ser vítima de acto violento praticado por dependente.

Na vida familiar, beber produz consequências graves, sendo os filhos os que mais sofrem directa ou indirectamente o alcoolismo dos pais devido à irritabilidade fácil do alcoólico, caracterizado por uma variação significativa de humores. Hackler (1991) afirma que se tem-se verificado que a violência funciona como uma herança dos filhos em relação aos pais, às suas práticas e aos seus modos de vivência. Relativamente ao fenómeno da violência doméstica, no estudo levado a cabo por Alberto Peixoto em 2004, a ilha do Pico surgiu como o local onde mais era reconhecida a sua existência, tendo, no entanto, esses valores baixado no estudo de 2009, sobressaindo a ilha do Faial como a que regista maior incidência.

A juvenalização crescente de substâncias psicoactivas a par de uma crescente influência de pares e do grupo como forma de obtenção de prazer em contra-ciclo com as necessidades de gestão das frustrações derivadas dos conflitos existenciais, familiares e sociais é considerada uma das conclusões fortes do estudo que temos vindo a referir. Refere, ainda, Peixoto (2010) que os menores que presenciam a prática da violência têm mais dificuldades em desenvolver relações interpessoais estáveis, apresentam maior propensão para a insatisfação profissional, possuem vínculos profissionais mais fracos, desempenham actividades profissionais menos qualificadas e apresentam maiores propensões para o consumo de tabaco, álcool, drogas e fármacos.

4 - Estilos de abordagem do conflito

Como já tivemos oportunidade de referir, nem todas as pessoas enfrentam o conflito da mesma maneira, e, embora já tenhamos referido ao longo do presente trabalho algumas formas de resolução de conflitos defendidos por uma variedade de autores, achámos pertinente referir algumas das estratégias defendidas por autores como Heredia (1999) e Torrego (2003). Nenhum destes estilos poderá ser aplicado “à risca”

pois tudo depende das pessoas, das suas tendências, preferências e do momento ou contexto em que ocorre o conflito.

Estas possibilidades passam pela:

- **Competição** – atitude que assenta na persistência dos objectivos pessoais à custa da outra parte do conflito. Heredia (1999) insiste que quando existe muita preocupação pelos desejos de si mesmo, quando só se pensa em si e não se preocupa com o outro, resulta uma atitude competitiva que se baseia no único critério a seguir e não se tenta reflectir sobre o que os outros querem. As estratégias utilizadas pelos indivíduos são: persuadir, ser firme, insistir, repetir, controlar, ser inacessível.

- **Evitação** – atitude básica que se caracteriza por não enfrentar os problemas, evita-se o conflito, não se tem em conta a si próprio nem ao outro. Quando uma parte evita o conflito a todo o custo e não enfrenta directamente o problema é porque não importa o que ela deseja nem o que a outra parte quer. Heredia (1999) refere que as estratégias mais utilizadas são: retirar-se, demorar ou evitar a resposta, desviar a atenção, suprimir as emoções pessoais, ser inacessível.

- **Acomodação** – atitude em que a pessoa renuncia aos seus pontos de vista, cedendo às visões dos outros. Este estilo pressupõe que uma das partes não se importa consigo e só deseja satisfazer os desejos do outro. Deste modo, não confronta e cede ao que os outros querem. As estratégias normalmente utilizadas são o estar de acordo, reconhecer os próprios erros, dar-se por vencido, convencer-se que é pouco importante.

- **Colaboração/cooperação** – implica um nível de cooperação de ambas as partes em busca de um objectivo comum, analisando a situação e gerando soluções alternativas do problema que satisfaçam ambas as partes. Como refere Torrego (2000), ambas as partes iniciam o processo de resolução com a convicção de que é fácil e desejável superar a aparente dicotomia entre os pontos de vista, porque reconhecem que o conflito faz parte das suas vidas, depende de como o resolvem.

4.1 - Mediação entre Pares

A Mediação entre Pares é um conceito ainda pouco conhecido ou utilizado nas escolas Portuguesas, mas que tem já algum alcance em diversos países, sendo os EUA considerado o seu pioneiro. Os programas de mediação de pares começaram a ser desenvolvidos no final da década de 70 e início da década de 80 do século XX, como

parte dos projectos de não violência promovidos pelos quakers⁷ nas escolas da cidade de Nova York. Depois expandiram para outras comunidades em vários países do mundo. A mediação de pares é um processo que capacita um grupo de alunos de uma escola para actuarem como mediadores nas disputas dos seus pares. Não será aplicável a todos os contextos nem a todos os tipos de disputa, porém, trata-se de um instrumento valioso para que os alunos assumam um maior controlo sobre as suas vidas e habilidades para resolver problemas e disputas. Na mediação de pares, o conflito é considerado positivo sendo essencial para proporcionar desafios e possibilidades de crescimento, tendo como objectivos fundamentais, criar vínculos cooperativos e sentido de comunidade na escola; melhorar o ambiente de/na aula, pela diminuição da hostilidade e tensão; desenvolver o espírito de colectivismo; melhorar as relações professor/aluno; incrementar a participação dos alunos nos projectos da escola e da comunidade; resolver conflitos menores entre pares que interferem nos processos educativos; valorizar os alunos incrementando a auto-estima; mudar os parâmetros de comunicação e linguagem; incentivar valores e responsabilidades pelo todo. No âmbito da escola, Schabbel (2002) defende que a mediação não pode ser entendida como uma nova maneira de resolver conflitos, pois trata-se muito mais de uma metodologia de ensino onde se privilegia a comunicação interpessoal a todos os níveis, possibilitando a reflexão e o pensamento complexo. Em cada escola, particular ou pública, existe uma grande diversidade de constelações familiares, culturais, económicas, religiosas, éticas e morais. Existe uma tendência cultural de agrupar por semelhanças e construir categorias, sem termos presente que toda a classificação e categorização tende a promover a separação, a discriminação. Mais do que nunca, a sociedade pede a aceitação do outro como diferente de nós mesmos. O respeito pela diferença também inclui a necessidade de aceitar olhares diferentes, reflexões diferentes e conclusões diferentes no contexto da escola. Fazemos parte de um mundo diverso e complexo.

Desenvolver e implementar um programa de mediação de pares numa escola significa aceitar a complexidade que considera todas as experiências como multifacetadas que incluem os aspectos biológicos, étnicos, culturais, sociais, familiares, religiosos e espirituais. A mediação de pares, na sua meta função, leva

⁷Quakers: (também denominado *quacre*) é o nome dado a vários grupos religiosos, com origem comum num movimento protestante britânico do século XVII. Os quakers são chamados também de **Sociedade Religiosa dos Amigos** (em inglês: *Religious Society of Friends*), ou simplesmente **Sociedade dos Amigos** ou **Amigos**. Eles são conhecidos pela defesa do pacifismo e da simplicidade. Estima-se que haja 360.000 quakers no mundo, sendo a maior parte da África.

alunos e corpo docente a exercerem a democracia desenvolvendo nos jovens as aptidões para viver e construir os valores da democracia que transcende os limites da escola para instalar-se na família e em toda a comunidade.

Schabbel (2002) considera importante que seja encarado como um processo de aprendizagem que tem como objectivo tratar os conflitos de maneira pacífica, onde crianças e jovens aprendam que a escuta, o respeito mútuo, a tolerância, a cooperação e o diálogo são aspectos naturais das relações entre pessoas que convivem em sociedade. Ao acreditar na criança e no jovem, o próprio papel do educador inclui o desenvolvimento de uma cultura do diálogo, do respeito, do consenso e da paz num ambiente escolar onde todas as pessoas – alunos, professores, funcionários e administradores – tenham a disponibilidade para aprender habilidades que lhes sirvam para evitar confrontos inúteis, bem como para reparar de maneira pacífica os relacionamentos desgastados ou deteriorados.

Em **Portugal** foi a Universidade Aberta a pioneira na disseminação da implementação da Mediação entre Pares, como forma de resolução de conflitos na escola. Foi em 1998 que Lúcia Grave-Resendes, como Professora da Universidade Aberta, se candidatou com uma colega sua, a um projecto que incluía vários parceiros considerados inovadores na disseminação da mediação escolar a nível europeu. Foi assim que começaram as primeiras experiências de Mediação entre Pares em Portugal no âmbito do projecto Internacional GESPOSIT⁸. A partir deste projecto, e com base no conhecimento que Lúcia Grave-Resendes tinha da Mediação nos Estados Unidos da América, tem vindo a desenvolver investigação nesta área, acreditando que esta forma de gestão/resolução de conflitos oferece outra interpretação do conflito, “serve de catalisador para a promoção de uma participação activa do aluno no processo educativo, e contribui para a prevenção da violência na escola”. Segundo Grave-Resendes (2004), em vez de negarmos a existência do conflito, esperar que desapareça ou ignorá-lo, devemos reconhecer que existe, aprender a resolvê-lo, e utilizá-lo construtivamente como estímulo para uma mudança positiva a nível do nosso comportamento. Grave-Resendes, na intervenção que fez no Seminário “O Direito à Educação e a Educação dos

⁸O GESPOSIT é um Projecto de investigação, formação, inovação, intervenção, intercâmbio e de mediação, cujo objectivo mais amplo é a gestão de conflitos e da violência, pela Mediação Social, Familiar e Escolar.

Direitos”, Painel 1 – “Aprender a Prevenir e a Gerir Conflitos” (2004), afirma que “a mediação, considerada como uma nova cultura de gestão/resolução do conflito, é o que estamos a tentar disseminar nas nossas escolas”. Diz consistir na utilização do próprio conflito e proporcionar, através da sua identificação, da sua análise crítica e da comunicação eficaz, aos alunos, soluções numa perspectiva de ganhador-ganhador e não de ganhador-perdedor. Explica que se trata de um processo estruturado, desenvolvido num ambiente de confidencialidade, no decurso do qual, um terceiro (que é o mediador) imparcial e neutral, ajuda os litigantes a exporem os seus próprios pontos de vista e a encontrarem a solução para o conflito que os opõe, tendo em vista o estabelecimento voluntário de um acordo comum. Não será o mediador a dizer qual a forma de resolver o conflito, mas sim as partes em conflito que irão encontrar uma solução, e isto exige algo importantíssimo que é o diálogo, a comunicação que permite esclarecer e conciliar pontos de vista antagónicos. Grave-Resendes refere o investigador internacional, Jean Pierre Bonafet-Schmit, para quem a mediação se insere num processo educativo que tem por finalidade desenvolver capacidades de comunicação, de raciocínio, que estão presentes quer na gestão do processo de mediação quer na procura de soluções do conflito. A mediação é, sem dúvida, um processo que possibilita o desenvolvimento de competências como a escuta mútua, a gestão da agressividade, a cooperação, o sentido de responsabilidade, permitindo indirectamente, uma valorização das capacidades de cada um, uma tomada de consciência da forma de resolver os próprios conflitos, os quais, por vezes implicam até comportamentos violentos.

A Mediação implica que dois alunos sejam os mediadores no processo de mediação, no entanto, nem todos os alunos têm perfil ou capacidades para serem mediadores, bem como não se encontram preparados para a responsabilidade que a função implica. O mediador deve possuir capacidade de escuta, de comunicar, de imparcialidade, distanciamento e criatividade. A formação em mediação conduz a uma descoberta de si, a descoberta das suas próprias capacidades e de um desenvolvimento de competências que se prolongará ao longo da vida.

4.2. Implementação de um Projecto de Mediação na Escola

Segundo Grave e Resendes (2004), entende-se que para que a implementação de um programa de Mediação entre Pares seja bem sucedido em contexto escolar, são importantes alguns passos preliminares:

-
- 1- Sensibilização da comunidade educativa - promover encontros de trabalho constituídos por pessoas da escola e da comunidade para, através do diálogo em grupo criar a filosofia e a pedagogia a ser utilizada como meta-conceitos do programa. Acredita-se que quanto maior for a congruência entre a linha pedagógica e disciplinar da escola, a sua filosofia de trabalho e a mediação de pares, maiores serão as oportunidades do programa ser aceite pelos alunos, pelos seus familiares e pela escola como um todo;
 - 2- Promover formação de professores – em regime de voluntariado. Destina-se aos professores que queiram saber mais sobre a mediação, e aos professores que irão fazer um acompanhamento aos alunos mediadores;
 - 3- Abertura de concurso para mediadores – esta fase tem por objectivo anunciar aos alunos da escola a abertura do concurso. De um modo geral, pede-se aos alunos interessados que escrevam uma composição sobre as razões por que querem ser mediadores
 - 4- Selecção dos mediadores - Garantir que os alunos mediadores terão verdadeiramente a oportunidade de mediar casos, pois o benefício de um programa de mediação de pares que não seja efectivo não trará benefícios para o todo;
 - 5- Promover formação de alunos mediadores – durante esta fase, os alunos recebem a respectiva formação e, seguidamente, é-lhes concedido um período de reflexão sobre o que implica ser mediador (é nesta altura que alguns alunos reconhecem que não são capazes de vir a exercer esta função);
 - 6- Constituição dos mediadores entre pares – nesta fase organizam-se os pares de mediadores e são revistos todos os recursos necessários para a abertura do Gabinete de Mediação entre Pares;
 - 7- Abertura do Gabinete de Mediação – nesta fase, é anunciado, a toda a comunidade educativa, a abertura do Gabinete de Mediação entre Pares, bem como horários de atendimento com os respectivos mediadores;
 - 8- Providenciar um coordenador para o programa. Será importante que a pessoa escolhida para esta função possa permanecer o maior número de horas possível dentro da escola, estar comprometido com o programa, ser apreciativo para com os acertos e erros dos alunos mediadores e ter a capacitação necessária para actuar como *coach* em mediação, embora não exerça o papel de formador de mediadores. O acompanhamento da mediação (supervisão dada aos mediadores)

também é feito pelos professores que no início do processo se voluntariaram para o fazer

- 9- Garantir que o corpo docente e administrativo da escola está preparado para enfrentar a mudança. Uma vez implantado o programa, é importante a disciplina do corpo docente para encaminhar os casos de mediação e não continuar a resolver problemas em sala de aula pelos métodos antigos. Acreditar na capacidade dos mediadores de pares e no seu potencial é um dos passos importantes para que o programa funcione;
- 10- Partilha de informação/resultados – é importante haver, se possível, uma altura ou mais do que uma, em que os mediadores e professores acompanhantes da mediação partilhem com a comunidade educativa o progresso e resultados da implementação; se há procura da mediação por parte dos alunos, qual tem sido a reacção, e auscultar a nível de toda a escola o impacto dessa mediação.

A escola terá de ter habilidade para elaborar políticas em relação aos casos que podem ou não ser mediados, que terá de estar em consonância com as demais políticas e procedimentos do regulamento da escola. Cabe à equipa de formação, ao coordenador e aos adultos da escola despertar nos alunos o interesse em solucionar os seus problemas despertando a paz e a boa convivência dentro e fora da escola.

4.3. Benefícios da Mediação entre Pares

Segundo a experiência que Lídia Grave-Resendes diz ter nesta área e da investigação que tem vindo a realizar, demonstra-se que os benefícios da Mediação entre Pares se situam em vários níveis. A Mediação entre Pares beneficia os alunos mediadores, os alunos em geral, a escola e a família, dado que as competências desenvolvidas nela se repercutem.

Ao nível dos alunos mediadores, contribui para a participação dos estudantes na gestão da escola; para o desenvolvimento de competências de liderança, de comunicação, de trabalho cooperativo e da tolerância. Contribui para o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, para o desenvolvimento de uma interacção positiva entre estes e os seus colegas, bem como, ainda, faz com que os mediadores se tornem modelos dos colegas em situação de conflito.

Ao nível dos alunos em geral, a Mediação entre Pares contribui também para uma melhoria a nível geral da escola, promovendo o envolvimento activo dos mediadores e dos litigantes no processo de resolução de problemas; contribui para que assumam uma maior responsabilidade na resolução dos próprios problemas; motiva a partilha de sentimentos; melhora as relações entre colegas.

Ao nível da comunidade educativa (docentes, não docentes, pessoal administrativo, pais e alunos) promove uma maior cooperação entre os membros da comunidade educativa; uma maior colaboração na resolução de problemas; conduz à redução do número de processos disciplinares e à diminuição do tempo de resolução de conflitos; melhora a comunicação na escola.

Tal como Grave-Resendes (2004) sugere, para que um programa de mediação funcione, é necessário que haja, por parte da escola, aceitação desta forma de resolver os conflitos, uma nova atitude perante o conflito e, essencialmente, permitir que o aluno participe activamente na resolução do mesmo, algo que para muitas das nossas escolas é inadmissível. Esta autora defende que a participação activa dos alunos no seu processo educativo é o grande desafio que se vê na implementação de um projecto desta natureza, pois que, a aprendizagem da gestão/resolução de conflitos, deverá fazer parte integral da vida como oportunidade de crescimento e de mudança. Schabbel (2002) defende que a resolução de conflitos ensina os jovens que todos sentem raiva, medo, angústia, tristeza e alegria e que a expressão das emoções pode dar-se pelos caminhos mais violentos. Quando as emoções ganham espaço e falar sobre elas passa a ser natural, os alunos mostram-se mais solidários quando vêem colegas a passar por situações pelas quais já passaram, sentindo-se motivados para conversar e descobrir que um mesmo problema pode ser resolvido de maneiras diversas. É uma competência que todos necessitamos de desenvolver e de encorajar nos outros. Acredita-se que, se um maior número de pessoas for exposto à resolução não violenta de conflitos, então haverá uma verdadeira esperança de que a violência na nossa sociedade diminuirá e novos comportamentos surgirão.

5 - Intervenção do Ministério da Educação

5.1 - O que está previsto nos Normativos Legais em matéria de gestão de conflitos

O Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (RGAPA)⁹ prevê que se incluam, nas Actividades de Apoio, a Tutoria e os Gabinetes de Mediação Escolar (alínea h do ponto 1., Texto Introdutório). Algum do apoio educativo previsto traduz-se em trabalho directo com os alunos, incluindo a realização de aulas de substituição e de outras actividades que se mostrem necessárias na ausência do docente a quem esteja atribuída a leccionação da turma; actividades em salas de estudo e salas de encaminhamento disciplinar; clubes temáticos organizados nos termos do artigo 106º e seguintes do Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de Junho; Actividades de fomento do uso das tecnologias da informação e comunicação; Leitura orientada; Orientação em tarefas de pesquisa bibliográfica e na Internet; Apoio no estudo e desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no âmbito de projectos de tutoria; Actividades de mediação escolar e prevenção de conflitos (Artigo 33º, ponto 2.) O Artigo 36º prevê, ainda, como apoio lectivo e complemento curricular, entre outros, o apoio a programas de entreajuda de alunos do mesmo ou de diferentes níveis de ensino (alínea c). No que diz respeito, por exemplo, à constituição de turmas, considera-se um critério importante a realidade social da comunidade em que a escola se insere, evitando-se a segregação social, a segregação por sexos e a formação de agrupamentos que possam propiciar a manutenção ou fomento, no interior da escola, de fenómenos de exclusão social (Artigo 14º, alínea d), ponto 2.). No nosso entender, torna-se necessário “habituar” as crianças e jovens a lidar com as diferenças de modo a melhor poder compreendê-las, aceitá-las e respeitá-las.

Segundo o que está estipulado na segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário (Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro) aprovado pela Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro, “O Estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, conforme se encontram estatuídos nos artigos 2º e 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo, promovendo, em especial, a assiduidade, o mérito, a disciplina e a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade

⁹ Portaria nº 76/2009, de 23 de Setembro

obrigatória, a sua formação cívica, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências” (Artigo 2º). O Artigo 4º afirma que a autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas pressupõe a responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa pela salvaguarda efectiva do direito à educação, à igualdade de oportunidades no acesso à escola e na promoção de medidas que visem o empenho e sucesso escolar, pela prossecução integral dos objectivos dos referidos projectos educativos, incluindo os de integração sócio-cultural e desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, de democracia no exercício responsável da liberdade individual e no cumprimento dos direitos e deveres que lhe estão associados. Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina, nas actividades na sala de aula e nas demais actividades da escola (Artigo 5º). O Decreto Legislativo Regional nº 18/2007/A, de 19 de Julho (Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário da Região Autónoma dos Açores) refere, no seu artigo 37º, sobre Vivência escolar, que a disciplina da unidade orgânica deve, para além dos seus efeitos próprios, proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes, devendo ainda proporcionar a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes. Tendo em consideração o foco da temática que nos encontramos a abordar (gestão de conflitos/violência escolar), importa realçar alguns dos direitos do aluno com ela relacionados (artigo 40º, do mesmo Estatuto), como sejam, o direito a “usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética; (...) ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa; (...) ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral”. Relativamente aos deveres do aluno (Artigo 43º) importa realçar, neste contexto, o dever de “Tratar com respeito e correcção qualquer membro da comunidade educativa; (...) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos; (...) Respeitar a integridade física e moral de

todos os membros da comunidade educativa; (...) Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, por dever de solidariedade, nomeadamente em circunstâncias de perigo para a integridade física e moral dos mesmos”. No que diz respeito à disciplina, considera-se que “os comportamentos que violem algum dos deveres previstos no artigo 43º do Estatuto em questão ou no regulamento interno da unidade orgânica, que perturbem o funcionamento normal das escolas ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constituem infracção disciplinar que pode conduzir, mediante a instauração de processo disciplinar, à aplicação de medida disciplinar” (Artigo 56º), sendo que “nenhuma medida disciplinar pode, por qualquer forma, ofender a integridade física, psíquica e moral do aluno nem revestir natureza pecuniária”, (...) devendo ser aplicadas “em coerência com as necessidades educativas do aluno e com os objectivos da sua educação e formação, no âmbito, tanto quanto possível, do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projecto educativo da escola e nos termos do respectivo regulamento interno”. (Artigo 57º). Todas as medidas correctivas e medidas disciplinares sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentadas, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua actividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa. Visam, ainda, garantir o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens. Tendo em conta a especial relevância do dever violado e a gravidade da infracção praticada, prosseguem igualmente, finalidades punitivas (Artigo 24º da Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro). Sabemos que são processos que, geralmente, são muito morosos, contendo várias fases e intervenientes, desde a participação, à instauração e tramitação, até à decisão final do procedimento e sua respectiva execução, e que, no nosso entender, poderiam ser solucionados de forma mais célere e, quiçá, mais eficaz através de um processo de mediação bem orientado, que poderá, eventualmente, surtir resultados muito mais satisfatórios do que aqueles que trazem os processos disciplinares.

5.2. Segurança nas Escolas¹⁰

O Ministério da Educação Português entende que “para que as crianças e os jovens beneficiem plenamente da educação, as escolas devem garantir activamente um clima de segurança”.

Em Portugal, a gestão da segurança escolar é objecto de uma política integrada que envolve as direcções das escolas e vários organismos dos Ministérios da Educação, da Administração Interna, do Trabalho e da Segurança Social, da Saúde e da Justiça. Pretende-se que as escolas desenvolvam, permanentemente, uma acção preventiva, em parceria com as associações de pais e encarregados de educação. Face a situações que perturbem a serenidade e o trabalho educativo, articulam a sua intervenção com as diversas entidades competentes, públicas, privadas e da sociedade civil.

Vários são os projectos e medidas de âmbito nacional, regional e local que contribuem para promover a segurança na escola pública. Como exemplo de entidades que garantem a segurança nas escolas, temos as estruturas nacionais: Gabinete Coordenador da Segurança Escolar do Ministério da Educação; o Programa Escola Segura, do Ministério da Administração Interna; o Grupo Coordenador do Programa Escola Segura, do Ministério da Administração Interna e do Ministério da Educação; e um Organismo Científico de âmbito nacional, que é o Observatório para a Segurança Escolar. **O Gabinete Coordenador da Segurança Escolar** desenvolve a sua actividade em articulação directa e permanente com as direcções regionais de educação e com as direcções dos agrupamentos de escolas. Tem como missão, coordenar as actividades de segurança em meio escolar, no respeito integral por toda a comunidade educativa; por em práticas actos e medidas necessárias à prestação de um serviço público que promova a segurança e a tranquilidade nas escolas; coordenar a acção de 585 vigilantes, devidamente preparados, que prestam apoio directo e permanente a todos os elementos no interior das escolas; receber informação, por via electrónica, relativa a qualquer ocorrência que, de alguma forma, perturbe a segurança e a tranquilidade nas escolas; proporcionar apoio imediato adequado a todas as situações. Este Gabinete funciona na dependência do membro do Governo responsável pela área da educação.

O **Programa Escola Segura** tem como missão, manter a presença continuada e personalizada de equipas constituídas por elementos das forças de segurança (GNR e

¹⁰ Informação retirada do site do Ministério da Educação (www.min-edu.pt)

PSP) no espaço circundante das escolas, a trabalhar em exclusivo neste programa; promover o sentimento de segurança no meio escolar, envolvendo toda a comunidade; garantir a segurança, prevenindo e reduzindo a violência e os comportamentos de risco e civicamente desadequados. As equipas da GNR e PSP afectas ao Programa Escola Segura são entendidas como um primeiro nível de actuação policial numa perspectiva de sensibilização e pedagogia, com vista à prevenção da criminalidade. O programa é de âmbito nacional e inclui todos os estabelecimentos de educação e ensino não superior, públicos, privados e cooperativos. No entanto, este programa nem sempre funciona como previsto aquando da sua criação, o que é visível a nível dos Açores, e tal como cita Peixoto:

Tomando como referência o programa Escola Segura, que em todo o território nacional conta com mais de 300 elementos policiais adstritos, não existe um planeamento das acções de sensibilização, nem existem estudos para identificação de diferentes problemáticas a fim de condicionarem as intervenções a efectuar em cada meio escolar específico. As acções são desenvolvidas um pouco a gosto dos agentes e a pedido de cada uma das escolas, embora sejam o tipo de acções de prevenção mais concretizadas a nível europeu.¹¹ (Peixoto, 2010, p.56)

O Grupo Coordenador do Programa Escola Segura tem como missão, planificar, coordenar e acompanhar o programa, a nível nacional; elaborar um plano de actividades e um relatório global para cada ano lectivo; harmonizar, a nível nacional, os procedimentos de segurança entre os diferentes intervenientes do Programa Escola Segura; propor a adopção das medidas consideradas adequadas para manter ou reforçar a segurança nas escolas; participar na definição dos modelos de recolha e tratamento de informação e de monitorização das ocorrências nas escolas; promover contactos com outras entidades, visando a prossecução dos objectivos do programa; definir e dinamizar modelos de formação em segurança escolar. Este Grupo é constituído por três representantes do Ministério da Administração Interna, dos quais, um da GNR e um da PSP, e três representantes do Ministério da Educação, dos quais um do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar.

O Observatório para a Segurança Escolar é um organismo de carácter científico que funciona de forma autónoma, na Escola Superior de Educação de Santarém, do

¹¹O autor teve como referência *A Evolução do Fenómeno da Droga na Europa* (2008: 23)

Instituto Politécnico de Santarém. Foi criado em 2005 com o objectivo de estudar os fenómenos relacionados com as situações relativas à segurança dos estabelecimentos de ensino e de fornecer indicadores técnicos e cientificamente aferidos. Tem como missão, este observatório, proceder à recolha e ao tratamento da informação relativa às situações de indisciplina e de violência nas escolas em todo o país; realizar estudos globais e estudos de caso relativos à segurança em meio escolar; emitir recomendações e pareceres de acções e medidas que visem o reforço da segurança escolar; difundir práticas desenvolvidas pelas escolas com efeitos positivos no reforço da segurança escolar; apresentar anualmente o relatório de segurança escolar.

No que diz respeito às **Estruturas Regionais do Ministério da Educação**, conta-se com os **Gabinetes de Segurança das Direcções Regionais da Educação** que desenvolvem a sua actividade em articulação directa e permanente com o Gabinete Coordenador da Segurança Escolar e com os agrupamentos de escolas e têm como missão, recolher e distribuir a informação para a respectiva direcção regional de educação e o Gabinete Coordenador da Segurança Escolar; acompanhar os vigilantes do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar; coordenar os exercícios de evacuação e os simulacros; acompanhar a gestão disciplinar; coordenar acções de formação dirigidas a professores, funcionários e alunos; acompanhar as parcerias existentes na área da segurança escolar. Existe, ainda, a nível regional as **Equipas de Zona do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar**, que são constituídas pelos vigilantes de determinada região. São coordenadas por um chefe de equipa de zona, ao qual cabe, coordenar e orientar a actividade dos vigilantes e dos piquetes sob a sua responsabilidade; coordenar e pronunciar-se sobre a organização e o funcionamento das respectivas áreas; assegurar a interligação dos vigilantes com os órgãos de gestão das escolas.

Existem, ainda, os **Responsáveis de Segurança nos Agrupamentos de Escolas**. A segurança da escola é da responsabilidade do seu director, ou de um assessor por ele designado, que tem como principal missão, gerir a informação ao nível da escola, com a respectiva direcção regional da educação e o Gabinete Coordenador da Segurança Escolar; acompanhar e avaliar os vigilantes do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar; organizar a realização dos exercícios de evacuação e simulacros.

O Ministério da Educação entende que a escola é parte de uma comunidade e articula-se com as demais autoridades centrais e locais que, a todo e qualquer momento, sejam consideradas as mais adequadas no apoio às situações que envolvam a

comunidade escolar. Destas entidades destacam-se a Procuradoria-Geral da República; as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens; o Ministério da Saúde e o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social.

5.3. Medidas, Programas e Projectos destinados a garantir ou reforçar a segurança nas escolas

O Ministério da Educação, empenhado na prevenção e no combate à indisciplina e à violência em meio escolar, bem como na resolução célere e eficaz das situações que possam pôr em causa a segurança e o bem-estar de toda a comunidade escolar, desenvolve o seu trabalho nas mais variadas frentes. No que diz respeito aos Diplomas de Enquadramento, e porque as situações de violência em meio escolar requerem uma resposta rápida e eficaz, de forma a proteger as vítimas e defender a comunidade escolar no seu conjunto, fazem parte do **Estatuto do Aluno**, medidas como: a agilização do procedimento de suspensão preventiva dos alunos infractores; alargamento dos pressupostos de aplicação desta medida preventiva, que pode ser aplicada sempre que se verifiquem factos perturbadores da paz e tranquilidade da escola; acompanhamento especializado dos elementos envolvidos (agressores, vítimas, familiares...); reforço da autoridade de directores, directores de turma e professores, através da clarificação do regime de aplicação de medidas cautelares e disciplinares sancionatórias, permitindo, assim, que a participação de ocorrências seja feita por qualquer membro da comunidade escolar e permitindo, ainda, que o director aja de imediato, apoiando os envolvidos e dando-lhes o acompanhamento mais adequado; agilização e simplificação dos procedimentos disciplinares quanto à defesa do aluno e à intervenção dos pais e encarregados de educação, sem prejuízo de serem chamadas a intervir outras entidades, nomeadamente, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens ou o Ministério Público; responsabilização e envolvimento dos pais relativamente à assiduidade, pontualidade e empenho dos alunos nas actividades escolares, clarificando a diferença entre faltas justificadas e injustificadas e suas consequências; apoio à aprendizagem dos alunos com excesso de faltas através de medidas de diferenciação pedagógica.

No que ao **Regulamento Interno da Escola** diz respeito, sendo um documento elaborado no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão, tem como objectivo a adequação à realidade do estabelecimento de ensino das regras de convivência e de resolução de conflitos na comunidade educativa, no que respeita a

itens como, direitos e deveres dos alunos; utilização das instalações, dos equipamentos e espaços escolares; reconhecimento e valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho escolar; desempenho de acções meritórias em favor da comunidade escolar e da sociedade em geral. Este é um documento que deve ser publicitado no estabelecimento de ensino, em lugar visível, e fornecido gratuitamente ao aluno quando ingressa na escola e sempre que seja actualizado. Instrui o Ministério da Educação que, no acto da matrícula, devem os pais e encarregados de educação conhecer o Regulamento e subscrever uma declaração anual de aceitação e de compromisso quanto ao cumprimento das normas por parte dos seus educandos.

O Ministério da Educação entende que a sensibilização e a formação de alunos, professores e assistentes operacionais são muito importantes na detecção de situações de risco, na prevenção e na resolução de situações de indisciplina e insegurança nas escolas. São várias as acções que se realizam neste âmbito, nomeadamente, **formação aos alunos**, através da implementação do módulo curricular não disciplinar Cidadania e Segurança, da Educação para a Cidadania e da Educação para a Saúde; promoção de acções de **formação de professores** na área da segurança escolar, que têm como objectivos sensibilizar os elementos decisores das escolas para a necessidade de uniformizar a forma como são relatadas as ocorrências de violência nos estabelecimentos de ensino; abordar estratégias de intervenção para fazer face às ocorrências registadas, consoante o tipo e sua gravidade (conforme dados fornecidos pelo ME, no ano lectivo 2009/2010 foram realizadas 40 acções de formação, que abrangeram 2500 destinatários). É, ainda, realizada formação contínua em **mediação e gestão de conflitos**. Inclusivamente, segundo dados retirados do site do ME, este assinou, em 2010, um protocolo com a Universidade de Coimbra, com o objectivo de promover um curso de formação sobre **violência e gestão de conflitos na escola**, destinado a professores dos ensinos básico e secundário. Este projecto-piloto de formação de docentes insere-se na opção estratégica do ME de prevenir comportamentos agressivos ou violentos, em espaços educativos, e será assegurado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Quanto à **formação de assistentes operacionais**, na área comportamental, o Gabinete Coordenador da Segurança Escolar organiza, em parceria com o Instituto Nacional da Administração e com o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, uma formação na área do chamado *bullying*, que se destina a formar assistentes operacionais acerca das questões relativas a esta problemática e habilitá-los para uma

detecção precoce de eventuais situações de *bullying* nos recreios e nos restantes espaços exteriores à sala de aula.

Uma outra medida implementada pelo ME foi a do **Sistema Electrónico de Registo de Ocorrências**, através do qual, sempre que se regista um caso de indisciplina ou violência, as escolas inscrevem-no num formulário electrónico, que enviam ao Gabinete Coordenador de Segurança Escolar. Desta forma, este gabinete sabe exactamente, a todo o momento, qual a situação de segurança vivida em cada escola do país. Todas as situações são acompanhadas, permitindo agir da forma mais conveniente – seja a nível preventivo, quando possível, seja por reacção a um facto concreto, e sempre alertando os parceiros para situações ou fenómenos específicos. Com base na informação recolhida por esta via, o Observatório de Segurança Escolar estuda, analisa e cria programas de prevenção da indisciplina e de manutenção da segurança na escola, adequada a cada tipo de situação.

O Projecto **escol@segura** (ME) foi criado com o objectivo de equipar as escolas públicas com um sistema electrónico de segurança. Enquadrado pelo Plano Tecnológico da Educação, este projecto inclui: **videovigilância** e **cartão do aluno** (ME). O sistema de videovigilância está a ser implantado nas escolas para dissuadir e evitar a intrusão, os furtos, os roubos e os danos contra o património. Inclui uma componente de videovigilância permanente, dia e noite, e uma componente de sistema de alarmes de intrusão para as escolas, no período nocturno. O cartão electrónico é fornecido a todos os alunos e inclui duas grandes valências: o controlo das entradas e das saídas dos alunos; evitar o recurso a numerário no interior do recinto escolar. O cartão, que funciona à semelhança de um porta-moedas electrónico (com uso restrito no interior da escola), pode ser carregado à distância pelos pais e encarregados de educação.

O portal **Segur@net – Projecto de Segurança na Internet**, também criado pelo ME, em parceria com a Agência para a Sociedade do Conhecimento, a Fundação para a Computação Científica Nacional e a Microsoft Portugal, tem como objectivo promover uma utilização esclarecida, crítica e segura da Internet, pela comunidade educativa. Desenvolvido no âmbito do programa europeu Safer Internet Plus, este projecto inclui um portal organizado para dar resposta a diferentes públicos: alunos, professores, escolas e pais, e tem, ainda, disponível uma linha de atendimento para denúncia de conteúdos ilegais ou lesivos.

O **Projecto DADUS – Projecto de Protecção de Dados**, lançado em 2008, foi desenvolvido pela Comissão Nacional de Protecção de Dados, no âmbito de um

protocolo assinado com o Ministério da Educação. Tem como objectivo sensibilizar os alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (do continente e das regiões autónomas) para as questões da protecção de dados e da privacidade na Internet. Este projecto tem duas componentes principais: a escolar, com a disponibilização de conteúdos temáticos, para os professores trabalharem com os alunos, e a extra-escolar, com a criação de um blogue com jogos, passatempos, histórias e banda desenhada que promova a interacção directa com os alunos. Esta iniciativa tem um espaço especialmente dedicado aos pais e encarregados de educação, onde é disponibilizada informação e um fórum de discussão.

5.4. Programas de Promoção do Sucesso Escolar na Área da Segurança

Os programas **TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e Mais Sucesso Escolar** pretendem dotar as escolas, que registam níveis de insucesso escolar acima da média nacional, de estratégias pedagógicas e recursos (humanos e materiais) que lhes permitam responder eficazmente às diferentes realidades. A diversificação das ofertas educativas e formativas e o reforço do apoio escolar contribuem para a integração dos estudantes na escola, favorecendo o respeito pelas regras e a adopção de comportamentos adequados. A constituição dos TEIP visa contribuir para a criação de condições de promoção do sucesso escolar dos alunos integrados em comunidades educativas atingidas por problemas sociais e económicos. As escolas TEIP beneficiam de meios adicionais para desenvolver os projectos educativos dirigidos aos alunos que as integram. Na concepção e na organização do seu projecto educativo, as escolas candidatas devem privilegiar a diversificação das ofertas educativas e formativas, de modo a prevenir o insucesso e o abandono escolar; definir áreas de intervenção que dêem resposta às necessidades específicas de cada escola, em domínios como a ligação ao mundo do trabalho, a Educação para a Saúde, desporto escolar, apoios educativos especiais, segurança ou prevenção da violência. Este objectivo concretiza-se através de medidas como a criação de gabinetes de apoio ao aluno e à família e a animação de pátios e espaços escolares, que contribuem para tornar as escolas TEIP mais seguras.

O programa **Mais Sucesso Escolar** apoia as escolas no desenvolvimento e implementação de projectos com o objectivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar o nível de sucesso no ensino básico. Este programa abrangeu, no ano lectivo de 2009/2010, cerca de 12,000 alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, em especial

do 7º ano de escolaridade. Na base do programa estão subjacentes estratégias de acção como: constituição e formação de equipas pedagógicas que dêem apoio diferenciado a grupos de alunos; constituição de assessorias para apoio a alunos com necessidades educativas específicas; organização de grupos flexíveis de estudantes, com planos específicos de intervenção, recuperação e desenvolvimento das aprendizagens, de acordo com o seu nível de conhecimentos; organização de ofertas formativas complementares.

São várias as instituições da sociedade civil, apoiadas pelo ME, que colaboram na área da segurança nas escolas. O **Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural**, é disso exemplo, enquanto instituto público que colabora na concepção, execução e avaliação das políticas públicas relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas e promove o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões. No âmbito das suas atribuições, desenvolve o programa “Escolhas”¹², que promove a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes dos imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

A **Cruz Vermelha Portuguesa**, enquanto instituição humanitária, não governamental e de utilidade pública, desenvolve a sua acção no sentido de garantir o respeito pela dignidade da pessoa humana, de favorecer a paz, de minimizar os efeitos negativos dos conflitos e de proteger a vida e a saúde. O **Instituto da Droga e da Toxicod dependência** trata-se de um instituto público que tem como missão promover a redução do consumo de drogas lícitas e ilícitas, bem como a diminuição das toxicod dependências. O **Instituto Português da Juventude** é um instituto público tutelado pela Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto, que tem por missão apoiar a definição, a execução e a avaliação da política pública governamental da juventude, procedendo à sua concretização e promovendo a participação dos jovens na vida social.

¹² Ver www.programaescolhas.pt

Capítulo III - Metodologia

1 - Os métodos – natureza e fundamentação

O objectivo principal do nosso trabalho era contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área dos conflitos e da violência nas escolas no que diz respeito à realidade Açoriana, as tipologias de conflitos vivenciados e as formas de os gerir, mais precisamente, conhecer a percepção que os alunos têm sobre esta questão, hoje em dia tão recheada de polémica e controvérsia nas nossas sociedades. Decidimos realizar um estudo, que tem, à partida, um carácter maioritariamente **quantitativo**, por se ter recorrido a **questionários** que incidiram sobre os alunos do 3º ciclo do ensino básico, mais precisamente, todos os alunos a frequentarem o 9º ano de escolaridade nas três escolas básicas e secundárias da ilha do Pico – Açores. Contudo, no nosso entender, também tem um cariz **qualitativo**, na medida em que, para além do referido questionário, com teor fortemente qualitativo, constituído por questões colocadas sob a forma de uma escala de atitudes que permite medir atitudes e opiniões do inquirido, recorreremos, ainda, à **entrevista**, aos representantes dos conselhos executivos das três escolas em questão, utilizando equipamento áudio para as registar.

Tal como é defendido por Carmo & Ferreira, (1998) a palavra inquérito é definida no dicionário como *um conjunto de actos e diligências destinados a apurar alguma coisa*, sendo que da etimologia da palavra se extrai a ideia de que é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática. Concordamos com Carmo & Ferreira (1998) quando estes autores dizem que há autores que quando se referem a inquéritos se circunscrevem aos que permitem uma posterior análise quantitativa identificando-os erradamente com o conceito de inquérito por questionário. Concordamos que esta perspectiva quantitativista é profundamente redutora, “uma vez que o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema”. Recorreremos, efectivamente, ao questionário, pediu-se aos indivíduos, neste caso, aos alunos, para reagirem positiva ou negativamente em relação a uma série de proposições que dizem respeito a eles próprios, a outros indivíduos da comunidade escolar e a

situações diversas. Deste modo, tal como defendem os mesmos autores “características qualitativas podem posteriormente ser trabalhadas de forma quantitativa” (p.143).

Embora existam autores que põem em evidência as dificuldades de utilizar conjuntamente numa mesma investigação os dois métodos, existem outros, citados por Carmo & Ferreira (p. 183), como Denzin (1978), Cronbach e al. (1980), Miles e Hubermann (1984) e Patton (1990), entre outros, que utilizam, conjuntamente, os dois métodos. Patton (1990) citado por Carmo & Ferreira (1998), afirma que uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. Assim, a lógica da triangulação será o facto de cada método revelar diferentes aspectos da realidade empírica e conseqüentemente deverem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade. Reichardt & Cook (1986) também citados pelos mesmos autores, indicam as vantagens de combinar métodos, nomeadamente, quando se trata de trabalhos de investigação com propósitos múltiplos, pois o facto de se utilizarem métodos diferentes pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, do mesmo modo que a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem inviesamentos.

No nosso caso, o objectivo era, por um lado, conhecer a percepção dos alunos sobre o ambiente vivido na sua escola; se, no entender deles, existem conflitos e/ou violência; em que tipos de conflitos geralmente se envolvem; como os resolvem; se consideram saber resolver os seus próprios conflitos; e se gostariam, eventualmente, de aprender a ajudar os colegas a resolver conflitos. Por outro lado, era importante conhecer a opinião dos Directores das escolas sobre esse mesmo ambiente, sobre os conflitos que ocorrem e a forma de os gerir. É certo que vários foram os problemas encontrados pelo investigador, nomeadamente, a falta de experiência e competência na utilização dos dois métodos, pelo que teve de haver um árduo trabalho no campo das metodologias.

A investigação quantitativa, segundo Carmo & Ferreira (1998), pressupõe a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses. O objectivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o

estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos. O objectivo geral consiste, essencialmente, em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias.

Bogdan & Biklen (1994, p.48) com respeito à investigação qualitativa, afirmam que ela *é descritiva*, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”, assumindo, assim, a palavra escrita particular importância. Comungamos da opinião destes autores quando afirmam que a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. Foi neste sentido que, embora se tratasse de um estudo interessado em conhecer a percepção dos alunos sobre esta temática, achámos pertinente fazer alguma luz sobre a dinâmica interna das situações, melhor compreender o comportamento e experiência humanos, conhecer a opinião dos próprios representantes das escolas, neste caso os Directores, de modo a conhecer os seus pontos de vista sobre os conflitos na escola e as formas utilizadas para os gerir. Achámos, portanto, importante utilizar métodos de investigação diferentes (questionários e entrevistas) para melhor se poder confirmar os resultados do trabalho empírico.

Hill & Hill (2009) defendem que a investigação empírica pode ser considerada uma viagem, e se existe um objectivo, há que fazer escolhas, há que planear.

Bogdan & Biklen (1994) elucidam-nos sobre a palavra *teoria* assemelhando-o ao termo *paradigma* que consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação. Assim, ao falar-se de orientação teórica está a falar-se de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar.

Como toda a investigação se baseia numa orientação teórica, quisemos fundamentar o nosso estudo numa **revisão de literatura** que nos permitisse obter o máximo de coerência de dados. No campo teórico, abordámos temas como os padrões relacionais; a perspectiva da vinculação; as relações interpessoais no contexto escolar; a definição de conflito; as tipologias de conflito e as várias formas de resolução; a distinção entre agressividade, indisciplina e violência; o *bullying*; a escola na dimensão cultural; as transformações socioculturais; o conflito e a insegurança; a organização escola e o conflito; a escola e a família; a importância do diálogo; a mediação entre pares e seus benefícios; a intervenção do Ministério da Educação em Portugal no que

diz respeito à prevenção da violência nas escolas. Uma vez que o estudo iria ser realizado, como já foi referido, nas três escolas básicas e secundárias da ilha do Pico, fez-se uma breve contextualização da ilha, uma caracterização de cada um dos concelhos onde se inserem as escolas em questão, procedendo-se finalmente à caracterização de cada uma delas, nomeadamente, no que concerne a espaços e recursos, ambições, filosofias e estratégias.

A revisão de literatura, ou seja, a parte teórica da investigação permitiu encontrar teorias e artigos sobre investigações empíricas já apresentados por outros autores, não se podendo, logicamente, afirmar que uma determinada teoria é verdadeira, mas antes, e como defendido por Hill & Hill (2009, p. 27) “as teorias são provisórias e convenientes para explicar e entender uma certa gama de factos”.

A partir da revisão de literatura e uma vez que a nossa intenção era conhecer a realidade dos Açores, tomando como ponto de partida a realidade vivida nas escolas da ilha do Pico, houve necessidade de formular a pergunta de partida do estudo realizado:

Qual a percepção dos alunos do 9º ano de escolaridade sobre os conflitos e violência na escola?

Segundo Hill & Hill (2009), a partir da revisão de literatura deve-se estabelecer a Hipótese Geral do trabalho, tornando-se necessário, a partir daí, operacionalizar esta hipótese e seleccionar os métodos de investigação, no entanto, a natureza do presente trabalho é puramente descritiva e quantitativa, visando proceder ao levantamento da percepção dos alunos do 9º ano, das escolas da ilha do Pico, em relação ao conflito e à violência. Não se trata de uma investigação orientada para a comprovação de qualquer hipótese interpretativa previamente formulada. Pretende-se, apenas, obter respostas para algumas questões consideradas relevantes para a temática em estudo.

Considerando como essencial a perspectiva dos alunos, mas também os pontos de vista dos órgãos de gestão das escolas em estudo, pretende-se encontrar respostas para as seguintes **questões de investigação**:

- Como é o ambiente na escola?
- Em que contexto surgem os conflitos?
- Que tipo de conflitos ocorrem com maior frequência?
- Os conflitos têm vindo a aumentar?

-
- A quem recorrem os alunos quando têm um conflito?
 - Quais as possíveis causas dos conflitos na escola?
 - Que atitudes tomam os alunos perante uma situação de conflito?
 - Como resolvem os alunos os conflitos?
 - Qual o papel dos alunos na gestão de conflitos?
 - Quais os locais da escola mais propícios a situações de conflito?
 - Os alunos gostariam de aprender a resolver os conflitos sozinhos?

2 – Amostragem

A fim de realizarmos a nossa investigação empírica foi necessária uma recolha de dados. Dado que se pretendia conhecer a percepção dos alunos, de escolas do 3º ciclo dos Açores (mais concretamente, da ilha do Pico), sobre os conflitos e a violência, essa era, precisamente, a nossa População ou Universo do qual se retiraria as respectivas conclusões. Uma vez que não havia tempo nem recursos suficientes para se recolher e analisar dados sobre todos os casos daquele Universo (todos os alunos do 3º ciclo das três escolas em estudo), optámos por considerar, para a nossa amostra, os alunos que frequentaram, no ano lectivo de 2010/2011, o 9º ano de escolaridade (ou equivalente) em cada uma dessas escolas. A nossa pretensão era de analisar e comparar os dados da amostra, tirar conclusões, e tentar extrapolar as conclusões para o Universo. Consideramos esta amostra como representativa, uma vez que se trata de alunos que já estão na fase final do 3º ciclo e poderão ter uma boa percepção do ambiente da sua escola, dado que já a frequentam há alguns anos. No total foram aplicados 135 questionários, em três turmas da Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico (32 alunos); em quatro turmas da Escola Básica e Secundária da Madalena (65 alunos); e em duas turmas da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico (38 alunos). Pensamos poder definir o método utilizado como o método de amostragem por *clusters*, sendo um método considerado útil quando o Universo é grande mas os casos estão agrupados em unidades. Começámos por extrair uma amostra aleatória de unidades (turmas do 9ºano) e depois utilizar todos os casos dessas unidades. A desvantagem, tal como sugerido por Hill & Hill (2009) é que os *clusters* devem ser relativamente semelhantes de modo a que uma amostra aleatória de *clusters* possa ser uma amostra representativa dos casos do Universo.

3 - O Questionário

O questionário utilizado no nosso trabalho foi baseado num questionário já existente (Anexo VI), adaptado da Amely-Association Mediation Lyon, facultado pela orientadora deste estudo através do CEPA – Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação da Universidade Aberta, tendo-se procedido a uma adaptação do mesmo (Anexo VII). Tratando-se de um questionário já existente e já anteriormente testado e aplicado, decidimos não realizar qualquer estudo ou teste preliminar uma vez que o questionário seria aplicado a uma amostra retirada de um Universo muito semelhante àquele para o qual foi desenvolvido. Tivemos o cuidado de, em face dessa amostra (alunos do 9ºano), verificar a relevância, a clareza e a compreensão das perguntas aplicadas aos respondentes deste novo Universo.

O questionário é constituído, quase na totalidade, por perguntas do tipo **fechadas**, em que o respondente tem de escolher entre respostas alternativas previamente fornecidas, achando-se vantajoso na medida em que se torna mais fácil de aplicar análises estatísticas para analisar as respostas, tal como defendido por Hill & Hill (2009, p.94), sendo um tipo de questionário especialmente útil “quando o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais relevantes, e mais importantes, na área da investigação e quer obter informação quantitativa sobre elas”. Segundo Carmo & Ferreira (1998, p.141) “um modo de objectivar as respostas e de não permitir que estas sejam ambíguas é fechar as perguntas”.

No nosso entender o questionário utilizado oferece alguma **fiabilidade**, uma vez que foi usada uma amostra de dimensão razoável (135), e, ainda, o facto de se tratar de um questionário com um número elevado de perguntas e com um significativo número delas que estão correlacionadas entre si. Trata-se de um questionário, como já foi referido anteriormente, já existente e aplicado em contextos semelhantes. Pensamos que o facto de a inquiridora ter estado presente aquando do preenchimento do questionário poderá ter exercido influência no grau de fiabilidade, pois foi muito bem explicada aos respondentes a natureza do trabalho que nos encontrávamos a realizar bem como focada a importância da sua colaboração para o êxito do mesmo. Este factor poderá ter elevado o grau de motivação para cooperarem no seu preenchimento. Segundo Carmo & Ferreira (1998), de um modo geral, a tecnologia do inquérito por questionário é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção dos inquiridos e administração no terreno. No entanto,

afirmam aqueles autores que “é convergente a opinião de que as questões objectivas são mais fiáveis que as questões subjectivas” (p. 140). O mesmo se poderá dizer no que respeita à **validade**; no nosso entender a validade deste questionário para medir atitudes, opiniões ou satisfações não dava azo a que fosse grandemente influenciada pela tendência dos respondentes em dar respostas socialmente desejáveis aos itens do questionário. O questionário não inclui, propriamente, itens que se refiram a assuntos íntimos ou embaraçosos, nem existem respostas que ameacem a auto-confiança do respondente. O facto de o questionário ser anónimo vem, no nosso entender, garantir uma maior validade do mesmo.

4 - Recolha de Dados

4.1. Aplicação do Questionário

Como a nossa intenção sempre foi a de ir presencialmente às escolas e aplicar os questionários directamente em cada uma das turmas, foi feito um contacto telefónico prévio com os respectivos Conselhos Executivos no sentido de explicar o que se pretendia e agendar as sessões dentro dos horários mais adequados a cada uma das turmas em questão, tendo-se feito um pedido de autorização por escrito (Anexo V). As três escolas foram imediatamente receptivas e abertas a colaborar. As sessões foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada escola e de acordo com os horários que ofereceram maior conveniência. A Escola Básica e Secundária da Madalena preferiu que os questionários fossem aplicados durante o decorrer das aulas de Formação para a Cidadania, o que acabou por acontecer com as quatro turmas, embora em datas diferentes; na Turma B, no dia 24 de Maio; nas Turmas A e de OPP2, no dia 27 de Maio; e na Turma C, no dia 30 de Maio. Na Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico, o questionário foi aplicado no dia 26 de Maio, na Turma A, durante o decorrer da aula de Inglês e na Turma B, na aula de História. Quanto à Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico, o questionário foi aplicado no dia 30 de Maio; na Turma A, durante a aula de História; na Turma B, na aula de Educação Física, e o OPP1, como eram apenas quatro alunos, acabou por decorrer no próprio Gabinete do Conselho Executivo.

Antes de se iniciar a distribuição dos questionários, a inquiridora teve o cuidado de se apresentar e dar a conhecer um pouco sobre a natureza e os objectivos da investigação. Foi pedida a cooperação de todos no preenchimento do questionário,

explicando que era de fácil leitura e interpretação, mas que qualquer dúvida que surgisse poderia ser clarificada. Foram informados que o preenchimento demoraria, em média, entre 20 e 30 minutos, e de que tinha natureza anónima, embora estivesse bem patente no próprio questionário, achámos importante frisá-lo novamente, de modo a não colocarem os seus nomes em sítio algum. Foi-lhes, ainda, explicado que toda a informação fornecida por eles seria tratada confidencialmente e que o relatório sobre os resultados da pesquisa não iria identificar pessoas individuais.

Foram dadas as instruções e clarificados alguns pontos que nos pareceram importantes focar antes de se dar início ao seu preenchimento. No geral, os alunos pareceram cooperantes, bem como os professores que na maioria dos casos deram espaço a que o processo decorresse sem qualquer constrangimento, mostrando-se disponíveis e colaborantes mesmo aquando da recolha dos questionários.

O questionário não suscitou dúvidas de relevo no seu preenchimento, pelo que se pode concluir que está bem concebido, com um sistema de perguntas simples, claras e objectivas e de acordo com o nível intelectual/académico destes alunos. Achamos que o facto de o inquiridor estar presente preveniu, de alguma forma, o surgimento de *não-respostas*.

4.2. A Entrevista

Como já foi aqui referido, recorreu-se também à entrevista como estratégia de recolha de dados, não tendo sido, contudo, a estratégia dominante. Achámos que nos poderia trazer informações pertinentes para complementar os dados recolhidos a partir dos questionários aplicados aos alunos. Como referem Bogdan & Biklen (1994, p. 134) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Tornam-se particularmente úteis para obter informações sobre aspectos não observáveis e para obter significados pessoais, entendendo a perspectiva do entrevistado.

Foram estabelecidos contactos informais com os representantes dos Conselhos Executivos das três escolas em estudo e explicado o teor do trabalho que nos encontrávamos a realizar. Solicitámos a sua colaboração no sentido de conduzirmos uma entrevista sobre a temática em estudo ao que os mesmos se mostraram receptivos. Foram agendadas as reuniões nas respectivas escolas, sendo que a entrevista à

Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico foi a primeira a ser realizada, no dia 8 de Julho de 2011, seguindo-se a entrevista à Vice-Presidente da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico, no dia 11 de Julho de 2011, e finalmente ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária da Madalena, no dia 12 de Julho de 2011. É de realçar que a entrevista havia sido agendada com a Presidente do Conselho Executivo da Escola das Lajes, no entanto, à chegada foi-nos anunciado, pela própria, que tinha uma reunião muito importante, mas que a sua colega, Vice-Presidente, poderia perfeitamente ser submetida à entrevista no seu lugar.

No início das entrevistas os sujeitos foram informados do objectivo, garantindo-se que aquilo que fosse dito na entrevista seria tratado confidencialmente. Foi, ainda pedido autorização para gravar a entrevista. Qualquer uma das entrevistas decorreram em ambiente informal onde os sujeitos pareceram estar à vontade a falarem livremente sobre os seus pontos de vista, isto também, devido ao facto de a entrevistadora e os entrevistados se conhecerem bem, o que não é de surpreender num contexto tão reduzido como é o da ilha do Pico, com apenas 15000 habitantes. Todos os sujeitos entrevistados cooperaram de forma muito positiva, tendo-se, no nosso entender, extraído informação muito pertinente no contexto do nosso estudo.

Aprendemos que tudo se resume a “saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta”, pelo que se tentou, aqui, dar o nosso melhor a partir do que aprendemos em matéria de investigação, sabendo-se, à partida, que a formulação das questões da entrevista e o processo para as realizar deve ser bem articulado com o problema da investigação e com o tipo de informação que se pretende recolher, embora admitamos que somos inexperientes nesta área, pelo que, ainda há muito caminho a percorrer.

A entrevista foi, logicamente, planificada, tendo-se optado pelo tipo semi-estruturada. Neste tipo de entrevistas é formulado um guião para a entrevista para garantir que as mesmas áreas de informação sejam recolhidas junto dos entrevistados. O guião, que de seguida apresentamos, fornece o foco principal da conversa embora permita um certo grau de liberdade e de adaptabilidade na recolha da informação junto do entrevistado. Após a realização das entrevistas procedeu-se às respectivas transcrições (Anexos VIII, IX e X).

GUIÃO DE ENTREVISTA

Objectivo Geral

Recolher dados sobre o ambiente/clima da escola; sobre a tipologia dos conflitos existentes na escola e a forma/estratégia utilizada para os resolver.

BLOCOS	OBJECTIVOS	TÓPICOS PARA FORMULAÇÕES DE QUESTÕES	QUESTÕES
I - Legitimação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Revelar o interesse do estudo e explicitar os objectivos do mesmo; - Solicitar a colaboração dos entrevistados, salientando a importância do seu contributo para o desenvolvimento do trabalho de investigação em questão; - Assegurar o anonimato das suas opiniões; - Pedir autorização para gravar as entrevistas 		
II – Caracterização do ambiente e da gestão da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o representante do órgão de gestão quanto à sua formação de base e às suas motivações para assumir o cargo; - Conhecer os principais desafios com que se depara; - Obter a opinião do representante do órgão de gestão entrevistado relativamente ao ambiente que se vive na escola; - Conhecer os factores que influenciam o ambiente vivido na escola; - Obter informação sobre a existência de multiculturalidade na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> -Caracterização do representante do órgão de gestão entrevistado; suas motivações e desafios; - Caracterização do ambiente da escola; - Factores que influenciam o ambiente vivido na escola; - Caracterização da escola quanto à multiculturalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação de base? - Há quanto tempo está nesta posição? - O que o(a) levou a assumir este cargo? - Quais os maiores desafios que enfrenta no dia a dia? - Genericamente, como caracteriza a sua escola em termos de ambiente de trabalho? - Isso é devido, essencialmente, a que factores? Recursos humanos, materiais ou outros? - Como caracteriza a sua escola em termos de multiculturalidade? Considera a sua escola multicultural?
III – Tipologia de conflitos e estratégias de resolução	<ul style="list-style-type: none"> - Saber da existência de conflitos entre os alunos e/ou entre professores; - Indicar os tipos de conflitos que mais ocorrem; - Identificar o tipo de estratégias adoptadas na resolução dos conflitos e a sua adequação; - Distinguir o carácter dessas estratégias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo(s) de conflitos que mais ocorrem, principalmente no que diz respeito aos alunos. Exemplos específicos; - Estratégias habitualmente adoptadas na resolução dos conflitos; - Descrição dos procedimentos; - Carácter dessas estratégias; - Opinião/posição sobre os processos disciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em termos de conflitos, existem conflitos entre professores? - E entre alunos, existem conflitos? Que tipo de conflitos? - Considera que há violência nesta escola? Se sim, têm havido situações consideradas graves? - Como são resolvidos os conflitos na sua escola? - Existem estratégias de resolução de conflitos adoptados nesta escola? Especifique. - Que medidas decidiram

			<p>implementar para a resolução de conflitos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existem processos disciplinares nesta escola? Qual a natureza destes processos disciplinares? - Qual a sua posição perante os processos disciplinares?
IV – Intervenientes no processo de resolução dos conflitos; medidas de prevenção da violência escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os actuais intervenientes na resolução de conflitos; - Sinalizar os que o seriam idealmente; - Saber se no Projecto Educativo de Escola existem medidas de prevenção da violência escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Director de Turma / Tutor / Outros... - Outros intervenientes que contribuíram de forma eficaz para a resolução de conflitos entre alunos; - Medidas de prevenção da violência escolar (Projecto Educativo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem resolve os conflitos na escola? - Qual o papel do Director de Turma na resolução de conflitos? - Qual o papel do aluno na resolução de conflitos? - Na sua opinião qual seria a forma ideal de se resolverem os conflitos? - Está estipulado no Projecto Educativo de Escola medidas de prevenção da violência escolar? Especifique.
V – Conhecimento da mediação como estratégia alternativa; possibilidade e interesse da sua adopção por parte da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Saber até que ponto existe o conhecimento desta estratégia; - Concordariam com a sua implementação na escola; - Avaliar do possível sucesso da aplicação desta estratégia na escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento desta estratégia; - Vontade de a implementarem; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece a estratégia alternativa para a resolução de conflitos? - Estaria aberto(a) à implementação de um projecto de mediação entre pares na sua escola? - Acha que traria benefícios?
VI – Informações complementares	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados relevantes não explicitados anteriormente 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão livre de qualquer aspecto que não tenha sido abordado anteriormente 	

5 - Análise dos Dados

Trabalhada a parte teórica do trabalho, realizados os inquéritos por questionário e as entrevistas, era, então, chegada a hora do tratamento e análise dos dados.

A análise de dados enquanto processo de busca e de organização sistemática de materiais que foram sendo reunidos para nos permitir apresentar aos outros aquilo que encontrámos é, no nosso entender, um momento de alguma ansiedade e angústia.

No que diz respeito à transcrição das entrevistas realizadas aos representantes dos Conselhos Executivos, a mesma foi levada a cabo nos dias subsequentes, o que não implicou grandes dificuldades. Quisemos transcrevê-las imediatamente enquanto o acontecimento ainda estava “fresco” na nossa memória, recordando-se os pormenores importantes em que decorreram as várias conversas. A transcrição é, de facto, um processo moroso, no entanto, é de referir que, uma vez que as gravações foram feitas

com equipamento de boa qualidade, acabou por tornar o trabalho muito fluido e de fácil audição, permitindo que decorresse, digamos que, de forma bastante agradável.

No que diz respeito ao tratamento estatístico dos questionários a situação já não foi tão “fácil”, sendo que, enfrentámos alguns dilemas com esta componente.

Preparou-se um ficheiro de dados no Excel em que se definiram as variáveis e se procedeu à respectiva inserção dos dados. Quisemos que a análise fosse feita por escola e depois também na totalidade de ilha. Uma vez que as escolas haviam sido caracterizadas separadamente, achámos por bem analisar os resultados independentemente primeiro, para vermos se haveria alguma diferença significativa e que pudesse revelar algum dado importante a nível de escola ou concelho.

Foram apresentadas estatísticas descritivas e indutivas por se complementarem umas às outras. Para dar ao leitor uma impressão geral dos resultados, tal como sugerido por Hill & Hill (2009, p. 355) é preferível apresentar as estatísticas descritivas antes das estatísticas indutivas, “e estas podem ser apresentadas de várias maneiras, por exemplo, por meio de quadros, gráficos ou gráficos de barras...”. Optou-se, neste trabalho, por apresentar os resultados em gráficos de barras no que diz respeito a resultados globais, ou seja, a nível de ilha, recorrendo ao quadro para mostrar os resultados, em número, por escola. A vantagem principal de um gráfico, tal como defendido por Hill & Hill (2009, p.357) “é que o leitor adquire facilmente e rapidamente uma impressão geral dos resultados mais importantes (...) é esteticamente mais atraente (...) é possível utilizar cores diferentes, ou tipos de linhas diferentes, para acentuar informação importante...”. O gráfico de barras tem ainda uma vantagem adicional, nomeadamente, poder apresentar alguma informação detalhada (os valores médios dos grupos, por exemplo), embora não se consiga o grau de detalhe que se consegue no quadro. Os quadros utilizados na nossa análise são, no nosso entender, de leitura fácil e objectiva.

Após termos finalizado a análise dos dados, passámos ao capítulo seguinte, nomeadamente, da discussão e conclusão dos resultados.

Capítulo IV - Caracterização das Escolas

1 - Localização - O Pico no contexto Açoriano

As ilhas atlânticas estão localizadas, sensivelmente, entre os 15 graus e os 40 graus de latitude Norte. É um conjunto de 5 arquipélagos (Açores, Madeira, Selvagens, Canárias e Cabo Verde) que, sendo conhecido por *Macaronésia*, ocupa uma área total de 15.700 Km².

O arquipélago dos Açores, banhado por águas portuguesas e estendendo-se por mais de 650 km, fica situado no Oceano Atlântico a cerca de 2000 km da Costa Ocidental da Europa, 2.300 km de Cabo Verde e, aproximadamente, 4000 km de New York. Estas ilhas ocupam apenas três graus de latitude entre os paralelos 39°43'23" e 36°55'43" e os meridianos 31°16'24" e 24°16'15". A área total deste é de 2344 km², sendo constituído por 9 ilhas habitadas, distribuídas por três grupos, e alguns ilhéus desérticos. Contém o Grupo Oriental as ilhas de Santa Maria e São Miguel (a maior, com 757km²), o Grupo Central as ilhas da Terceira, Graciosa, São Jorge, Pico e Faial, e o Grupo Ocidental as ilhas das Flores e Corvo (a mais pequena, com 17km²). A superfície marítima deste arquipélago, onde as ilhas mais afastadas ente si são Santa Maria e o Corvo (620 km) e as mais próximas o Pico e o Faial (10 km), está dentro da Zona Económica Exclusiva, ou seja, no espaço compreendido entre 200 milhas marítimas (Anexo I).

Os Açores gozam de Autonomia parcial desde 1895, uma vez que estão sob o domínio do continente português, constituindo, assim, uma Região Autónoma dotada de um Governo próprio e de uma Assembleia Legislativa, sediada na cidade da Horta, ilha do Faial.



Figura 1 – Mapa da Ilha do Pico

A ilha do Pico é a maior do Grupo Central e a segunda do arquipélago. Desenvolveu-se em torno de um vulcão e o seu nome advém dessa mesma elevação, que é a mais alta de Portugal, com 2351 m. Está situada a 28°20`de longitude Oeste e 38°30`de latitude Norte, e a sua superfície é de 447,74 km², sendo o seu comprimento e largura máximos de 42 km e 15,2 km, respectivamente (Anexo I).

Esta ilha é constituída por três concelhos: Lajes, com as freguesias da Ribeirinha, Piedade, Calheta de Nesquim, Ribeiras, Lajes e São João; Madalena, com as freguesias das Bandeiras, Madalena, Criação Velha, Candelária, São Mateus e São Caetano; São Roque, com as freguesias de Santo Amaro, Prainha, São Roque, Santo António e Santa Luzia.

1.1.Caracterização Sócio-Económica – Historicidade – Dinâmica Económica

Uma das principais razões que levaram à Expansão Ultramarina Portuguesa – Descobrimientos - no decurso do século XV, foram essencialmente os propósitos económicos, uma vez que a coroa portuguesa vivia com dificuldades financeiras e pretendia, ao mesmo tempo, responder à insuficiência frumentária do reino.

É neste sentido que os Açores surgem, estrategicamente, como um instrumento de desenvolvimento económico, levando sucessivas vagas de colonos a se instalarem em terras a eles doadas - estímulo à fixação levado a cabo pela coroa.

Uma das primeiras medidas económicas, que se implementou nas ilhas conhecidas até 1439, foi o lançamento de gado. Relativamente às experiências agrícolas iniciais, estas pautavam-se pela criação de víveres, o que levou também à produção cerealífera, modelo geralmente utilizado pela metrópole tendo em vista o aproveitamento da terra.

Por outro lado, os Açores tornaram-se também num importante produtor de trigo, que acabou por ser utilizado na satisfação das necessidades dos ilhéus, passando desta forma a desempenhar o papel de celeiro da metrópole, de Marrocos e da Madeira. Paralelamente à transformação de espaços para ensaio agrícola, como o caso da cultura das arroteias, incentivada pela promotora fertilidade dos solos vulcânicos, e da referida relevância do trigo (séculos XV e XVI), junta-se ainda o pastel (séculos XV e XVI), muito utilizado nas indústrias têxteis do Norte da Europa.

Nesta fase, a estrutura básica da economia açoriana baseava-se quer na garantia da auto-subsistência (diferenciação produtiva e promoção do comércio insular), quer na

satisfação das carências externas (restante território), que muito influenciaram o predomínio de determinadas culturas.

Relativamente ao Pico, o quadro económico desde cedo se tornou peculiar: em primeiro lugar, porque a conjuntura açoriana estava direccionada para as produções cerealífera e tintureira e os lagidos da ilha impossibilitaram-na de adquirir uma projecção nesse sentido; em segundo lugar, as suas relevantes aptidões vinícolas não tinham ainda eco insular e internacional, o que influenciou negativamente a sua projecção no contexto económico.

Em meados do século XVII, o declínio da cultura do pastel e do monopólio ibérico do Ultramar, este último devido à expansão das potências do Norte da Europa, são factores que muito influenciaram a economia açoriana, levando os Açores a esboçarem um novo quadro económico, tendo em vista a busca do substituto desta planta e a diversificação de culturas que pudessem ter uma maior solicitação no mercado externo. É neste sentido que, para além da produção do trigo, surge a introdução do milho, do linho, da laranja, de leguminosas e ainda do vinho.

Aos poucos, no xadrez das relações internacionais, surge um novo pólo, constituído pelas ilhas do Faial-Pico, para além do já existente (São Miguel-Terceira). Face a isto, a ilha do Pico começa a dar os primeiros passos na exportação do seu aguardente para a colónia sul-americana, assumindo-se relevantemente na nova feição económica do arquipélago, apesar da insuficiência da ilha ter permanecido e se agravado devido ao aumento da população e às crises agrícolas do século XVIII. Por outro lado, a quantidade e a qualidade do vinho do Pico conferiam à sua economia uma internacionalização, e isto apesar de estar dependente do porto da Horta, uma vez que superavam em muito a produção vinícola das restantes parcelas insulares.

Outros bens foram igualmente produzidos e comercializados até ao século XVIII, como o gado, a madeira, matéria abundante na ilha, a fruta, bens muito comercializados na ilha do Faial (entre outras), devido ao estratégico *canal* Madalena-Horta, para além do peixe, embora esta fonte de riqueza se tenha assumido como subsidiária (secundária).

No quadro económico do século XIX e XX, realça-se no arquipélago, em especial na ilha do Pico, a instalação e projecção do complexo sócio-económico ligado à pesca da baleia (cachalote), ocupação piscatória (parcial) que decorreu da influência das embarcações inglesas e americanas que pescavam, nos mares de todo o mundo, este animal marinho.

Mais tarde, já no século XX, aparecia a pesca do atum, actividade que fez com que se instalassem na ilha várias fábricas conserveiras como a Cofaco (Madalena), que se encontra ainda hoje a laborar e a Tunapesca (São Roque), extinta em meados da década de noventa. A criação de gado (lavoura) continua a ser para a ilha uma importante actividade económica, embora esteja, cada vez mais, nas mãos de um menor número de agricultores e muito dependente dos fundos comunitários. Por outro lado, a construção civil cresceu significativamente, devido à Reconstrução decorrente do sismo de 1998 (Faial e Pico), processo que teve consequências não só económicas (aumento do custo da mão-de-obra), mas também sociais (chegada de imigrantes dos países de Leste).

Em termos demográficos houve um crescimento populacional mais acentuado a partir de 1860, prolongando-se intensivamente até cerca de 1864, com 27.527 habitantes. A partir deste período, houve uma tendência decrescente menos acentuada, que se estabilizou na década de vinte do século XX (20 176/20 112 habitantes), aumentando de seguida até 1950 (22.336 habitantes), período em que começa novamente a decrescer, mas mais acentuadamente, até 1981 (15.224 habitantes). Desta última data à actualidade, os valores da população picoense têm-se mostrado estáveis, embora decrescentes.

1.2 Estrutura Social

O tecido social picoense foi, desde sempre, o prolongamento da estrutura social do território português, ou seja, é uma imagem local que tem vindo a reproduzir o modelo social global. Apesar disso, este entendimento tem que ser compreendido com base na *ruralidade* e no *mundo agrícola*, características intrínsecas do meio insular (embora não sejam as únicas), e no desenvolvimento económico do arquipélago, ao longo dos tempos, processo histórico que nos permite distinguir um núcleo, dominante e hierarquizado aos níveis político-económico-cultural, constituído pelas ilhas de São Miguel, Terceira e Faial.

Assim, o Pico dos séculos XVI a XVIII reproduz a hierarquia social da época, com a existência dos privilegiados (Clero e Nobreza) e dos não privilegiados (Povo). Nos séculos que se seguiram, as transformações políticas, aliadas ao desenvolvimento económico, que se foi assumindo a uma escala cada vez mais global (mundial),

contribuíram para a construção de uma sociedade liberal e para o aparecimento de *novos sectores* de actividade (económicos), que viriam a fazer nascer outros desempenhos/trabalhos/funções/ocupações sociais e, desta forma, também formas diferentes de realização, promoção e projecção social (*status*), que por sua vez permitem posicionar o indivíduo no contexto social onde está inserido.

2 - Concelho da Madalena do Pico¹³

A Escola Básica e Secundária da Madalena – Cardeal Costa Nunes, fica situada no concelho da Madalena que, por sua vez, se situa no extremo ocidental da ilha do Pico, criado por volta de 1460, englobando seis freguesias, de Norte para Sul: Bandeiras (520 habitantes), Madalena (2509), Criação Velha (818), Candelária (892), S. Mateus (847) e S. Caetano (550).

Desde o início do seu povoamento foi um concelho marcado pela natureza dos seus solos vulcânicos e a proximidade com a vizinha ilha do Faial. São solos de formação muito recente, predominando os solos basálticos de biscoito e lajido, menos propícios à produção de cereais. A água foi também um bem escasso, havendo, apenas, nas freguesias de S. Mateus e S. Caetano cursos de água torrenciais. Este é o concelho mais próximo da montanha, que atinge os 2351 metros de altitude.

Foi a descoberta da excepcional aptidão destes terrenos para a cultura da vinha, em especial das castas produtoras do vinho verde, que impulsionou o povoamento desta zona da ilha. A extraordinária paisagem humanizada negra de currais e canadas de pedra criada a partir de um árduo esforço, pela mão do homem, na luta pela sua sobrevivência e das gerações vindouras, é hoje Paisagem Protegida e Património da Humanidade. Houve anos em que se produziam mais de 30.000 pipas de vinho, exportando-se em grandes quantidades para as regiões mais longínquas, entre elas a Rússia dos Czares.

O desenvolvimento da cultura vitivinícola coincide com a criação do município da Madalena, em 8 de Março de 1723. No brasão do município constam o mar, os vulcões em actividade, sobrepostos por dois grandes cachos de uva e o açafrão. O concelho

¹³ Com base na informação retirada do Projecto Educativo da Escola e do Website do Município

foi extinto alguns anos depois, em 1895, mas definitivamente recuperado em 1898, a 13 de Janeiro.

A proximidade com a ilha do Faial, da qual dista 5 milhas, estabeleceu uma relação insular única no arquipélago. A criação do município da Madalena contou com o apoio financeiro da cidade da Horta, envolvendo, desde logo, a facilidade de circulação de pessoas e bens entre as duas ilhas. Apelidado o concelho da fronteira, constituiu, desde sempre, uma das mais importantes portas de entrada e saída da ilha, senão a mais importante. As pragas da vinha, míldio, oídio e filoxera, a partir de 1850, devastaram a cultura vitivinícola e provocaram um rude golpe nas populações locais, que passaram a procurar na emigração a solução para os seus problemas. Num panorama de um acentuado decréscimo demográfico da ilha (de 15.202 habitantes em 1991 para 14.806 em 2001), o concelho da Madalena foi, todavia, o único da ilha que conseguiu um acréscimo demográfico, passando de 5.964 em 1991, para 6.136 habitantes em 2001.

Nos últimos anos tem-se verificado um aumento considerável de habitantes provenientes de outros países, destacando-se os das Comunidades de Países de Língua Oficial Portuguesa.

Na economia do concelho, tem um peso significativo o sector primário, designadamente, a agricultura, a pecuária e a pesca. A base da sua agricultura é composta por campos com frutos, que ainda hoje são vendidos na ilha vizinha, vinhos, batata e milho. A crescente introdução de castas europeias conduziu à diversificação de produtos vinícolas, alguns dos quais certificados como vinhos regionais.

São, ainda, importantes, algumas indústrias relacionadas com a agro-pecuária, a necessitar de um continuado e cada vez mais apurado desenvolvimento científico-tecnológico. Porém na labuta imensa e árduo trabalho de desbravamento de terras com modernas máquinas, hoje, existem parcelas de terreno de pastagem onde se cria o gado bovino, base de sustento de muitas famílias do concelho, quer da venda da carne, quer do leite, sendo que surgiram pequenas unidades familiares de produção, onde se fabrica o típico e saboroso queijo da ilha do Pico. A pesca encontra algumas dificuldades na busca de melhores dias. Neste concelho labora a mais importante unidade de conservas de peixe da ilha e uma das mais importantes dos Açores (Cofaco).

Constituindo um interface de passageiros e mercadorias, a vila da Madalena, também pela influência da proximidade da cidade da Horta, tem vindo a desenvolver de

forma acentuada o sector terciário, sendo o sector mais empregador na vila da Madalena. É actualmente o principal centro hoteleiro, financeiro e comercial da ilha.

2.1. Breve Diagnóstico Social¹⁴

Um dado interessante, sobre a evolução da população do concelho, recolhido de um Diagnóstico Social do Concelho da Madalena, realizado pela Cáritas - Núcleo da Madalena em 2010, permite-nos constatar que a população deste concelho chegou a ter, no ano de 1849, o total de 12148 habitantes, número este que com o passar dos anos foi decrescendo gradualmente (baixando para 7000 em 1930 e subindo para 8000 em 1960). Porém, em 1991 a população era apenas de 5964 habitantes, e em 2004 de 6184 habitantes, constatando-se que a partir de 1991 a população do concelho começou a crescer lentamente.

No que diz respeito à composição dos agregados familiares, pode-se observar, em resultado deste estudo, que na sua maioria, existe um maior número de agregados em que as famílias têm 2 e 3 indivíduos (502 e 430 agregados respectivamente), enquanto que, existem 381 agregados com 4 pessoas, 181 com 5 pessoas, 78 com 6 pessoas. São dados que nos remetem para a problemática da cada vez mais baixa taxa de natalidade, sendo importante ter em conta a evolução do conceito de família nas últimas décadas.

Achamos importante salientar a existência de uma instituição Particular de Solidariedade Social, “Obra Social Madre Maria Clara”, na freguesia da Candelária, responsável pelo acolhimento de crianças e jovens em risco, vítimas de maus tratos, de abandono, negligência, desprovidos de um ambiente familiar normal. Foi inaugurado em Fevereiro de 2002 e alberga, neste momento, num dos seus Lares, 11 jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, e no outro, 15 crianças, com idades compreendidas entre 1 e 12 anos.

No que diz respeito à população empregada do concelho, 313 pessoas encontram-se no sector primário; 675 no sector secundário e 1632 no sector terciário. Há registo de 149 desempregados no concelho. Em termos de população inactiva

¹⁴ Diagnóstico Social do Concelho da Madalena, realizado em 2010 pela Cáritas (Núcleo da Madalena), em colaboração com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens da Madalena e a Segurança Social – Instituto de Acção Social

(estudantes, domésticas e reformados) esta totaliza 2592 pessoas. A população desempregada tem, na sua maioria, uma escolaridade muito baixa.

Relativamente aos rendimentos mensais dos agregados familiares, houve 260 agregados que afirmaram receber menos de 500€ mensais; 395 que afirmaram receber entre 500€ e 750€; 335 disseram receber entre 750€ e 1000€; 191 entre 1000€ e 1250€, sendo consecutivamente menor o número de agregados que auferem de rendimentos mais elevados. 205 dos agregados não responderam a esta questão. A maioria das habitações onde os indivíduos residem é própria.

Existe no concelho da Madalena um total de 182 indivíduos analfabetos, salientando-se o predomínio do sexo feminino sem escolarização na maioria das freguesias.

A Cáritas da Madalena tem 136 processos abertos, para o acompanhamento de agregados familiares: 191 mulheres, 162 homens e 130 menores, sendo as problemáticas associadas, o alcoolismo, a carência económica, o desemprego, a exclusão social, a saúde e a toxicodependência

A CPCJM acompanha 50 crianças, com uma média de idade de 6 anos; tem 9 elementos na Comissão Restrita, cuja média de idade é de 36 anos, e 19 elementos na Comissão Alargada, cuja média de idade é de 38 anos. Esta comissão intervém em casos tais como, abandono escolar, abandono, abuso sexual, exercício abusivo da autoridade, maus tratos físicos e psicológicos, negligência, problemas de saúde, toxicodependência, trabalho infantil e outras situações.

O número de famílias acompanhadas pelo Instituto de Acção Social é de 202, sendo que 96 famílias são beneficiárias do Rendimento Social de Inserção, que consiste *“numa prestação incluída no subsistema de solidariedade e num programa de inserção, de modo a conferir às pessoas e aos seus agregados familiares apoios adaptados à sua situação pessoal, que contribuam para a satisfação das suas necessidades essenciais e que favoreçam a progressiva inserção laboral, social e comunitária”* (Lei nº13/2003)

Sem dúvida que os fenómenos de pobreza e da exclusão social são o resultado de diversos factores que acabam por afectar, de uma maneira ou de outra, todos os sectores da sociedade, como por exemplo, o cultural, o ambiental, o económico. Estamos, também, perante um conjunto de “novos pobres”, muitas vezes não identificados, seja por vergonha própria em pedir ajuda, ou seja, a pobreza escondida ou envergonhada, que leva, muitas das vezes, as famílias a não procurarem ajuda junto das instituições.

Para os combater de forma eficaz torna-se necessário articular as políticas sectoriais ao nível local, regional e nacional.

2.2. Escola Básica e Secundária da Madalena do Pico - Cardeal Costa Nunes – A sua História

A Escola Básica e Secundária da Madalena é constituída por todas as escolas públicas do concelho da Madalena, desde o pré-escolar até ao secundário (Anexo II).

A Escola Cardeal Costa Nunes, sede desta Unidade Orgânica, foi inaugurada em 10 de Novembro de 1996. Desde a primeira hora, a escola foi palco de imensos eventos, uns directamente proporcionados pela própria, outros em colaboração com diversas instituições, onde assume natural relevo a Câmara Municipal da Madalena e os clubes desportivos locais. Até 2008, o pavilhão da escola foi palco de jogos do mais alto nível competitivo nacional e internacional, nomeadamente na modalidade de hóquei em patins, onde o Candelária competia na primeira divisão nacional. Salienta-se, a este nível, a realização da Taça Latina e o emotivo jogo Portugal-Espanha, aquando da inauguração das instalações. No andebol, no vólei e ténis de mesa também tem sido palco de eventos nacionais e internacionais.

Noutras áreas da expressão cultural e política, a escola já recebeu: o estágio e alguns concertos da Lira Açoriana; um seminário internacional de arquitectura da Universidade Autónoma de Lisboa; comemorações de efemérides, como o Dia Internacional da Mulher, ou do 25 de Abril, os 275 anos do Concelho da Madalena; congresso da Cidadania; encontros da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens da Madalena; teatro e ópera do Conservatório de Lisboa; teatro de companhias profissionais e amadores locais; reuniões entre o Governo e o Conselho de Ilha, nas visitas governamentais estatutárias e lançamento da fase final da candidatura da Paisagem Protegida da Cultura da Vinha do Pico a Património Mundial.

Ao longo destes quinze anos de existência, a escola participou em outros eventos de relevo, como o lançamento do livro de poesia de Manuel Alegre, *O Pico*; organizou imensas comemorações, quer no âmbito dos departamentos curriculares, quer ao nível da escola; tem participado nos jogos desportivos escolares e já organizou algumas fases locais e regionais; organiza, todos os anos, o desfile de Carnaval pelas ruas da vila e participa, regularmente, no programa Eco-Escola.

A escola tem tido a preocupação de fornecer aos alunos actividades extra-curriculares, através da criação de clubes em funcionamento que têm dinamizado a vida dos alunos, implicando a dedicação e trabalho de muitos professores. Destacam-se ao longo destes doze anos os seguintes clubes: Europeu; Desportivo “Os Ihéus”; Filatélico “Mar Oiço”; Mega Júnior; Teatro; Música; Ambiente; Jornalismo; A Magia das Ciências, entre outros.

Em 2006, a escola iniciou o processo de transformação em “escola digital”, sendo pioneira nos Açores. Com uma rede estruturada de fibra óptica e com elevado número de computadores, projectores e quadros interactivos, a escola proporciona aos alunos e professores melhores condições para o processo ensino/aprendizagem. Foi possível, também, simplificar procedimentos com a instalação de uma rede integrada em que cada funcionário (docente e não docente) tem a sua área de trabalho, correio electrónico e vários programas facilitadores do desempenho das suas tarefas, destacando-se o InfoPonto, WinGa, Faltas Diárias, Plataforma Moodle, Sige, RH+, etc.

No dia 5 de Janeiro de 2009 foi inaugurado o edifício 2 da Escola Cardeal Costa Nunes, trazendo assim todos os alunos do 1º ciclo da Madalena para a escola sede. Com a concretização deste projecto em parceria com a Câmara Municipal da Madalena, melhorou-se significativamente as condições de trabalho para alunos, professores e funcionários deste nível de ensino. Encontra-se, ainda, em fase de projecto a construção de um edifício 3, de modo a acolher os alunos do Pré-escolar da Madalena.

2.3. Espaços e Recursos

No que diz respeito aos espaços e recursos, detenho-me apenas no Edifício 1, que é o que acolhe os alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade. Este edifício conta com 18 salas de aula normais, todas elas equipadas com *Smartboard*, PC e Projector de Vídeo.

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Pré-Escolar	146	146	135	136	142	124
1º Ciclo	315	308	287	273	289	256
2º Ciclo	160	153	139	159	149	133
3º Ciclo	268	241	244	225	234	184
Secundário	184	171	131	138	146	119
Recuperação da Escolaridade e Ensino Especial	34	38	32	31	45	52
TOTAL	1087	1019	936	931	960	868

Quadro A - Distribuição dos alunos por nível de ensino nos últimos 6 anos lectivos (Madalena)

Pelo quadro podemos claramente concluir que a tendência tem sido para a diminuição do número de alunos, em todos os níveis de ensino.

2.4. Identificação de problemas, definição de objectivos e estratégias

Esta escola define, no seu Projecto Educativo, que a educação é um bem intrínseco e, por isso, defendem uma ideia de projecto educativo que dê à escola a possibilidade de cumprir eficazmente a sua função educativa, vendo-a como um espaço onde se aprende e ensina. Defendem que este processo só se desenrolará com serenidade, se à semelhança do lúdico, a disciplina também for encarada pelas crianças e jovens como um bem. A escola conduziu um inquérito, que foi preenchido por 86 alunos, 116 encarregados de educação, 51 membros do pessoal docente e 4 membros do pessoal não docente. A análise cruzada dos dados recolhidos permitiu inferir que existem recursos humanos e físicos de qualidade, porém, também existem áreas que requerem uma intervenção prioritária (embora a escola considere que os inquéritos não

devem ser o principal instrumento para definir o rumo de um futuro a curto e a médio prazo (triénio), mas apenas um recurso ancilar), que se passam a descrever:

No que diz respeito aos resultados escolares, contam-se como principais problemas:

- A concepção da escola como espaço, prioritariamente, lúdico;
- Desresponsabilização de grande parte dos pais/encarregados de educação pela vida escolar dos seus educandos;
- Fraco domínio da língua materna;
- Cultura de trabalho e de estudo diminuta;
- Incumprimento do dever de pontualidade e assiduidade por parte de um número significativo de alunos;
- Resultados negativos no 3º Ciclo e Secundário, quer na avaliação interna, quer na externa.

Relativamente à cooperação entre agentes educativos, os principais problemas que se colocam são:

- Comunicação interdepartamental incipiente;
- Pouca divulgação dos resultados e da eficácia das actividades extracurriculares desenvolvidas;
- Pouca partilha de práticas educativas.

No que à área do civismo e disciplina diz respeito, os principais problemas detectados são:

- O respeito pelo outro, pelas diferenças individuais e colectivas, não é uma prática consolidada entre os discentes;
- Reconhecimento e aceitação da autoridade do pessoal docente e não docente, enfraquecidos por gestos e atitudes de alunos;
- Pouca uniformidade no exercício da autoridade junto dos alunos por parte do pessoal docente e não docente.

A escola estabeleceu no seu Plano de Acção, alguns objectivos específicos bem como as estratégias a implementar, para atingir esses objectivos, naquelas áreas prioritárias apontadas. Assim, relativamente aos resultados escolares, pretende-se melhorar o domínio da língua materna; reforçar a aprendizagem em disciplinas com taxas de insucesso elevadas; criar nos alunos uma concepção de escola como espaço

prioritariamente de trabalho; co-responsabilizar Pais e Encarregados de Educação pela vida escolar dos seus educandos; valorizar os bons alunos; conceber actividades estimulantes e diversificadas para alunos com facilidade de aprendizagem; otimizar a aplicação dos projectos curriculares de turma; diversificar técnicas e instrumentos de avaliação; aperfeiçoar a qualidade de funcionamento dos apoios pedagógicos; melhorar a articulação de conteúdos entre as diversas disciplinas; colaborar com o Núcleo de Educação Especial na detecção e acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais; clarificar critérios de frequência dos apoios educativos em função das necessidades dos alunos.

Para melhorar a cooperação entre os agentes educativos, desenvolver competências relacionais e divulgar as actividades intra e interdisciplinares, a escola pretende promover o envolvimento activo dos professores na concepção, planeamento e desenvolvimento de actividades intra e interdisciplinares; divulgar, pelos meios mais expeditos, as actividades a desenvolver e os seus resultados; rentabilizar a plataforma tecnológica da escola para facilitar o diálogo entre os agentes educativos, por exemplo, através da criação de fóruns temáticos para partilha de saberes e práticas; realizar seminários sobre a importância do trabalho colaborativo. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação deve também assumir um carácter transversal e contribuir para a formação dos alunos.

No que à área do civismo e disciplina diz respeito, a escola sublinha como objectivos para a sua melhoria: exercer a autoridade junto dos alunos de forma coerente e oportuna; definir estratégias de actuação comuns; desenvolver a consciência cívica dos alunos dentro e fora da sala de aula; manter a escola limpa e acolhedora; reconhecer e aceitar as hierarquias; valorizar regras de boa conduta. As estratégias apontadas para se concretizar estes objectivos são: cumprimento escrupuloso das regras do Regulamento Interno; coordenação de atitudes e procedimentos relativamente aos comportamentos dos alunos; aplicação oportuna e eficaz de sanções em caso de incumprimento das regras definidas; programação detalhada de actividades para operacionalizar as várias competências cívicas, prioritárias para esta área de intervenção, na área curricular não disciplinar de Formação Cívica; definição de fluxogramas de intervenção disciplinar, mediante a tipologia da infracção; acompanhamento dos casos problemáticos, dentro da escolaridade obrigatória, para minimizar o efeito negativo sobre os outros alunos; definição de perfis para o exercício das funções de Titular e/ou Director de Turma; reforço do papel do Director de Turma

junto dos alunos, Pais e Encarregados de Educação, na gestão de conflitos e promoção de regras de convivência.

O **Projecto Curricular de Escola** operacionaliza estratégias para melhorar os resultados escolares em áreas curriculares prioritárias na política curricular regional e desenvolve projectos que podem de forma transversal potencializar as aprendizagens dos alunos, evidenciando-se:

- a) A Língua Portuguesa, que dado o seu carácter transversal, assume grande importância em todo o processo de ensino-aprendizagem. Continuar a diminuir os seus níveis de insucesso é contribuir para a diminuição dos níveis de insucesso em todas as outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Estão a ser iniciados outros projectos para aperfeiçoamento do domínio da Língua Portuguesa;
- b) A Matemática, que pelo seu papel estruturante nas áreas científicas e pela importância que assume na compreensão e intervenção consciente no mundo actual, deverá ser uma preocupação de toda a comunidade escolar dado o problema do insucesso nesta disciplina. Todos podem contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos em Matemática, cabendo à Escola reforçar os mecanismos e os recursos que tem ao seu dispor para alcançar os objectivos propostos;
- c) As Ciências Físico-Naturais, integradas nas provas de avaliação sumativa externa (PASE), têm apresentado resultados insatisfatórios. Apesar de se ter registado uma melhoria nos resultados dos exames do ensino secundário de Física e Química A (11º Ano), justifica-se continuar a reforçar os mecanismos e a disponibilizar recursos para melhorar o sucesso educativo nesta área disciplinar;
- d) O projecto “Conhece-te a ti mesmo” – Hábitos saudáveis como forma activa de, transversalmente, se acompanhar certas rotinas e hábitos dos alunos e tentar perceber como podem ou não interferir no sucesso educativo, despertando a consciência da comunidade educativa para problemas levantados devido à existência desses mesmos hábitos, como, por exemplo, a alimentação e o sono. *(De registar o contributo da Associação de Pais para esta ambição de melhoria).*

No domínio-chave do civismo e disciplina, constitui objectivo estratégico o fomento de valores e atitudes de respeito mútuo, cooperação e civismo, destacando-se as seguintes linhas de acção:

-
- a) A Educação para a Cidadania, que deverá estar presente em todos os ciclos e com um carácter transversal, contribui para a criação da identidade e desenvolvimento da responsabilidade e respeito na vida cívica dos alunos. A área curricular não disciplinar de Cidadania é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação pessoal e social e da consciência cívica dos alunos. As competências a desenvolver, por exemplo, no 3º ciclo (de acordo com o PCE) são: o aperfeiçoamento das TIC; reforço da consciência cívica crítica e empreendedora; desenvolvimento de projectos promotores de uma consciência cívica crítica empreendedora; desenvolvimento de uma atitude empreendedora; desenvolvimento da autonomia e tomada de decisão; respeito pela opinião dos outros e o direito à diferença; desenvolvimento do sentido de solidariedade; conhecimento e valorização da identidade nacional e regional; apropriação de princípios para a melhoria da qualidade de vida; apropriação de regras para o relacionamento interpessoal;
- b) A promoção na unidade orgânica de um Programa de Saúde Escolar, coordenado pela Equipa de Saúde Escolar. Neste programa integra-se a Educação Afectivo-Sexual que, presente de forma transversal nas diferentes actividades da escola, contribui para o auto-conhecimento e valorização do corpo e dos sentimentos, possibilitando abordagens e questões prementes no mundo actual: DST, gravidez na adolescência, vivência do amor;
- c) A Educação Ambiental, que deverá estar presente nas diferentes actividades da escola com carácter transversal, procura a sensibilização dos elementos da comunidade escolar para as consequências de práticas desrespeitadoras do equilíbrio ambiental;
- d) A participação no projecto Cidadania e Sustentabilidade para o Século XXI – Caminhos para uma comunidade sustentável nos Açores, com duas turmas, uma do 2º ciclo e outra do 3º ciclo. Este projecto contribuirá para a concepção de estratégias pedagógicas, no domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), que promoverão e desenvolverão a riqueza do património ambiental dos Açores, junto da escola e da população em geral. O Currículo Regional será enriquecido com o desenvolvimento de actividades e a produção de materiais no domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A concretização deste projecto far-se-á associando a arte e a fotografia à metodologia

de itinerários ambientais, no sentido de mobilizar a população, em geral, e os jovens, em particular, para a preservação do património ambiental dos Açores.

No que diz respeito ao Currículo (Oferta formativa), de acordo com o PCE, as orientações curriculares, por exemplo, para o Ensino Básico, apontam para dois níveis de competências: as comuns a todas as áreas curriculares e a desenvolver pelos alunos no seu percurso no ensino básico, e as específicas, que remetem para as aprendizagens que são consideradas centrais em cada disciplina e que envolvem os seus conteúdos específicos. O Currículo Nacional do Ensino Básico define o seguinte conjunto de competências essenciais para o ensino Básico: Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável; adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

A Resolução do Conselho do Governo n° 124/2004 de 9 de Setembro, que aprova o Currículo Regional do Ensino Básico, contempla as competências essenciais no contexto da cidadania, anteriormente enumeradas e acrescenta competências no contexto da insularidade e da açorianidade: utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender os fenómenos naturais ilhéus e para com eles interagir; mobilizar conhecimentos e recursos tecnológicos para perspectivar uma participação personalizada na sociedade global da informação; potenciar temáticas, técnicas e suportes insulares para o desenvolvimento de padrões de julgamento e fruição estética; mobilizar os saberes escolares para se posicionar, de forma crítica e participativa, no contexto cívico, sócio-económico, político e cultural do qual faz parte; contribuir para a valorização do património natural e cultural articulando conhecimentos históricos,

culturais e científicos; convocar conhecimentos sobre os contextos de integração açoriana para perspectivar o lugar dos Açores no mundo; avaliar funcionalmente os diferentes registos linguísticos regionais para participar na valorização e actualização do património linguístico regional.

2.5. Alternativas ao Ensino Regular

A Escola Básica e Secundária da Madalena, de acordo com o Artigo 11º do Decreto-Lei 6/2001 (referenciado no seu PCE), “Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinadas especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional”. Desta forma, com o objectivo do combate à exclusão escolar e social no ensino básico, no que diz respeito a crianças ou jovens com características comportamentais e de aprendizagens problemáticas e que corram risco de abandono escolar, a escola dispõe de várias propostas de oferta para os vários níveis de ensino (1º, 2º e 3º ciclo).

2.6. O Sistema Inovador de Videovigilância e Cartão do Aluno

O sistema de videovigilância foi implantado na Escola Básica e Secundária da Madalena para dissuadir e evitar a intrusão, os furtos, os roubos e os danos contra o património. Inclui uma componente de videovigilância permanente, dia e noite, e uma componente de sistema de alarmes de intrusão para a escola, no período nocturno. O cartão electrónico é fornecido a todos os alunos e inclui duas grandes valências: o controlo das entradas e das saídas dos alunos; evitar o recurso a numerário no interior do recinto escolar. O cartão, que funciona à semelhança de um porta-moedas electrónico (com uso restrito no interior da escola), pode ser carregado à distância pelos pais e encarregados de educação.

Apresentamos, de seguida, um esquema síntese das prioridades da Escola Básica e Secundária da Madalena, os seus problemas e as medidas implementadas, ou a implementar, para atingir os seus objectivos:

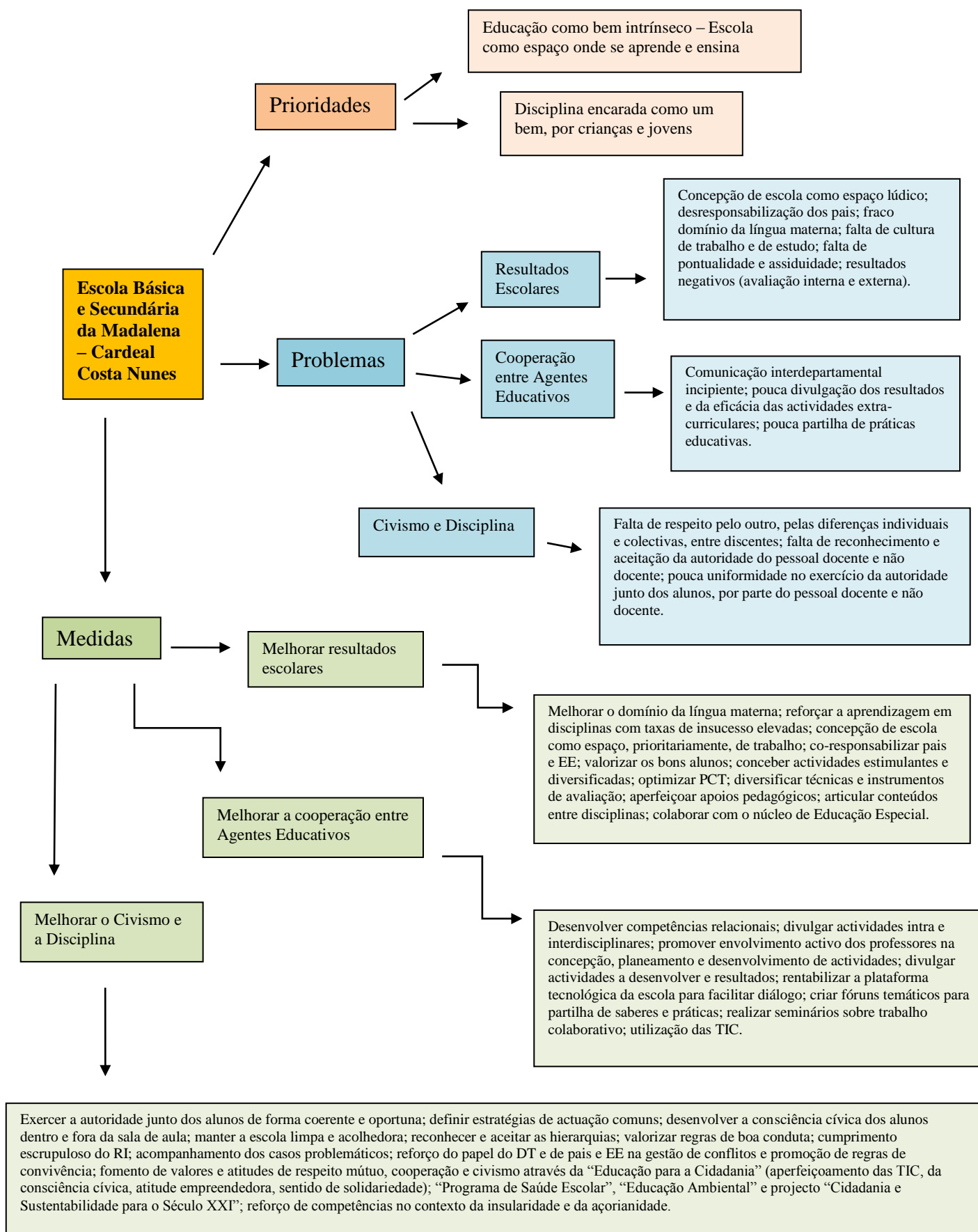


Figura 2 – Prioridades, Problemas e Medidas (EBS da Madalena)

3 - Concelho de São Roque do Pico¹⁵

A Escola Básica e Secundária de São Roque situa-se no Concelho de São Roque do Pico, o qual é constituído por cinco freguesias: Santa Luzia, Santo António, São Roque, Prainha e Santo Amaro, que abrange uma comunidade total de 3629 habitantes (segundo os censos de 2001).

O lugar de São Roque recebeu o foral de Vila a 10 de Novembro de 1542, pela mão de El-Rey Dom Johan III. A vida dos seus habitantes decorria sem sobressaltos, dedicada ao cultivo e exportação de trigo e pastel. Viver tranquilo interrompido apenas pelas erupções vulcânicas que, desde o século XVI, alteraram a paisagem do concelho, dando origem a curiosas formações rochosas, marcadas por grandes extensões de lava negra, a que o povo deu o nome de “mistérios”. Nos finais do século XVIII chegaram às águas açorianas os baleeiros americanos, que aqui vinham abastecer víveres e recrutar arpoadores entre a população local. Esta circunstância introduziu no arquipélago a caça ao cachalote, chegando a transformação industrial deste cetáceo a constituir uma das principais actividades económicas durante cerca de duzentos anos. Com efeito, o já antigo porto comercial do Cais do Pico esteve intimamente ligado à actividade baleeira, de que existe prova no Museu da Antiga Fábrica Baleeira.

Por esta altura os terrenos de lava são arduamente transformados em férteis pomares de laranjeiras, com frutos considerados dos melhores do mundo, e produtivos vinhedos. Hoje o concelho encontra-se coberto por uma elevada percentagem de floresta, porém o sector primário, principalmente a agricultura, continua a suportar um peso considerável do equilíbrio da economia doméstica. O sector dos serviços é, no entanto, o que regista maior desenvolvimento. Todavia, atendendo ao que de melhor o concelho tem para oferecer, o turismo terá de ser uma das grandes apostas do futuro. Caracterizado pelo negro da rocha vulcânica e por uma vegetação exuberante, São Roque oferece vários pontos dignos de interesse turístico.

Em particular, cada uma das freguesias do concelho tem locais e monumentos, sobretudo de cariz religioso, que mais ou menos conhecidos não perdem o seu interesse. As festividades religiosas são, ainda, uma constante durante todo o ano.

¹⁵ Com base em informação retirada do website do Município de São Roque e Projecto Educativo da Escola

Santo Amaro é por tradição o principal estaleiro naval dos Açores. Artífices experientes, usando ancestrais técnicas de construção, transformavam retorcidas peças de boas madeiras em botes e traineiras.

A diversidade de infra-estruturas de restauração e hotelaria é visível na oferta de vivendas particulares para aluguer e nos empreendimentos em expansão, junto à zona balnear natural, bem como no turismo rural com habitações antigas de pedra restauradas.

A **população do Concelho** de São Roque do Pico era, na data do último censo, 2001, de 3629 habitantes com uma densidade populacional de 25,5 habitantes/Km². A população do concelho distribui-se da seguinte forma: Santo António, 858 habitantes, Santa Luzia, 472 habitantes, Prainha, 612 habitantes e Santo Amaro com 329 habitantes.

Se no passado a caça à baleia representava a maior fonte de riqueza e o motor que dava movimento à vila, actualmente é a agropecuária que traz alguma riqueza e estabilidade económica à população.

Embora em crescimento, o sector terciário não representa acentuada importância no que concerne ao desenvolvimento económico.

A pequena **vila de S. Roque**, apesar do desenvolvimento almejado, tem encontrado algumas barreiras que entravam um crescimento rápido fixador de jovens e criador de riqueza. O sector da saúde (com um Centro de Saúde que não responde às necessidades da população), dos transportes (ligações aéreas, marítimas e terrestres escassas) e as raras zonas de empregabilidade, entre outros, são aqueles que mais contribuem para a saída dos jovens e o conseqüente envelhecimento e diminuição da população concelhia.

Apesar de pequeno, o Concelho de São Roque e a vila de São Roque possuem genuína alma açoriana, repleta de necessidades culturais, de vontade associativa e de espírito de iniciativa e de inovação.

E assim é este concelho, entre o sossego do espírito e a agitação da natureza, a policromia cultural de um povo que procura preservar o que de melhor tem para oferecer sem renunciar ao desenvolvimento de um amplo horizonte futuro.

3.1. A Criminalidade¹⁶

Segundo um artigo recentemente publicado no Jornal local *Ilha Maior*, o concelho de São Roque do Pico é o que apresenta a taxa mais elevada de crimes nos Açores. Este dado surgiu na sequência do estudo “Dependências e outras violências... - Estudo comparado 2004-2009” do Sociólogo Alberto Peixoto, que falou sobre o assunto num colóquio que decorreu em São Roque no dia 6 de Janeiro de 2011.

Achámos o assunto de grande interesse para o estudo que estamos a realizar, uma vez que estas violências poderão ter importantes influências no que se passa nas nossas escolas.

Neste colóquio, Alberto Peixoto referiu que o estudo tentou, junto da comunidade, encontrar respostas para os problemas, uma vez que existem indicadores que deixam alguns sinais de preocupação. Nesse sentido, por exemplo, a comunidade escolar, preocupada com os números, resolveu desenvolver várias iniciativas direccionadas para os pais, alunos e professores. Na ronda efectuada, verificou-se a existência no concelho de mais ocorrências de comportamentos criminais, nomeadamente, ao nível das agressões físicas, das ameaças, das injúrias e dos furtos, comparativamente com o todo regional. O sociólogo afirmou que, quando comparado com a média dos Açores, os dados de São Roque apresentam valores quase a duplicar. Relativamente às denúncias, verificou-se que as pessoas denunciam menos do que aquilo que está a acontecer. Segundo Alberto Peixoto, as pessoas têm medo de comunicar os seus casos e tentam resolver as situações “com as suas próprias mãos” o que provoca o aumento dos comportamentos criminais. Com esta acção o sociólogo quis dotar os pais com melhores competências para melhor educar os seus filhos ao nível dos comportamentos violentos e agressivos que materializam na escola, para além de querer deixar algumas pistas sobre o que devem fazer neste tipo de conflito sem incorrer nas práticas criminais. Além disso, o estudo mostra porque é que as coisas estão a acontecer e ajuda a desenvolver estratégias para minimizar os problemas, tentando sensibilizar as pessoas para a violência no meio escolar. Segundo Alberto Peixoto, vivemos num mundo de grandes transformações e, nos Açores, existem profundas alterações comportamentais que começam a afectar o modo como as pessoas se relacionam sendo, nesse sentido, de acordo com o estudo, que vão surgindo algumas

¹⁶In Jornal *Ilha Maior*, de 14-01-2011, nº 891, pág. 4

tónicas que permitem perceber o que está a acontecer. “Em termos de dimensão e custos ao nível da saúde, resultantes do consumo, em primeiro lugar surge a dependência do tabaco, seguindo-se o álcool e por fim a droga. Se se tiver em conta as relações interpessoais e a propensão para a violência, a maior preocupação advém do consumo abusivo do álcool”, sublinhou o sociólogo.

3.2. A Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico – A sua História¹⁷

A história da Escola Básica e Secundária de São Roque é já considerada antiga, estando intimamente ligada à história mais recente do concelho de São Roque (Anexo III). “Muito antes de se tornar oficial, o ensino foi uma preocupação da comunidade de São Roque que, embora com grandes dificuldades e muito sacrifício, formou médicos, padres, engenheiros, professores, advogados, alguns dos quais obtiveram mesmo uma certa notoriedade”. É um bom exemplo para os actuais estudantes verem os antigos alunos da Escola a exercerem funções de destaque em várias áreas da vida do concelho, nomeadamente, na própria escola.

Desde 1854 que o Ensino Primário Oficial se iniciou no concelho, com a entrada em funcionamento da Escola de Primeiras Letras da Vila de São Roque. Mais acidentada foi a implementação dos outros níveis de ensino. A pouco e pouco, nasceu o Externato de São Roque numa sala de uma Escola Primária local, passando, posteriormente, a uma sala do Convento de São Pedro de Alcântara, no Cais do Pico. À medida que o número de alunos foi aumentando, o Governo passou a atribuir apoios sociais para os ordenados dos professores e pagamento dos transportes dos alunos. Assim, os alunos conseguiam fazer um ensino gratuito, embora pertencessem a um estabelecimento de ensino particular com paralelismo pedagógico.

Foi há trinta e três anos, no dia 4 de Janeiro de 1978, que a comunidade conseguiu a concretização de um sonho antigo: a entrada em funcionamento da Escola Preparatória de São Roque. As crianças e os adolescentes deixaram de ter necessidade de ir frequentar o 2º e o 3º Ciclos para a ilha do Faial. No entanto, só a partir do ano lectivo 1986/1987 o Ensino Secundário chegou à Escola, apesar de o 12º ano apenas ter começado a funcionar a partir de 1994/1995.

¹⁷ Informação retirada do website da Escola

A população escolar foi sempre crescendo fazendo-se sentir a necessidade de mais espaço. Assim, procedeu-se a uma ampliação da Escola com a inauguração das actuais instalações em Junho de 2000.

O Ensino Nocturno teve vida curta nesta Escola, já que o Ensino Recorrente para o Ensino Secundário, por Unidades Capitalizáveis, apenas funciona desde o ano lectivo de 1999/2000.

Para os alunos com um historial de retenções repetidas e cujas idades já não se coadunam com os alunos do 1º Ciclo, funcionam os Programas Oportunidades e Cidadania.

Mais recentemente, a partir de 1998, todas as Escolas e estruturas do Ensino Oficial do concelho foram integradas numa única Escola, a Escola Básica Integrada/Secundária de São Roque do Pico. Essa realidade trouxe, na altura, outros desafios acompanhados de novas oportunidades, destacando-se ser mais fácil fazer uma continuidade no percurso escolar dos alunos ao longo dos vários ciclos, mas também que os professores do Ensino Pré-escolar e do 1º Ciclo passaram a ter possibilidade de fazer ouvir a sua voz junto dos representantes dos professores dos outros níveis de ensino, o que passou a facilitar o diálogo e a colaboração entre os diferentes docentes. Claro que nem sempre foi fácil consegui-lo, dada a tradição de isolamento dos profissionais do ensino, mas notou-se uma maior aproximação dos vários docentes, nomeadamente, através dos Órgãos de Administração e Gestão da Escola, assim como na participação em actividades conjuntas com um ponto alto na comemoração do Carnaval e na Semana Cultural. Actualmente, com base no Decreto Legislativo Regional nº12/2005, esta Unidade orgânica passou a designar-se por Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico.

Ultimamente a escola entrou, de forma definitiva, na modernização das suas estruturas e dos materiais de apoio a todo o processo educativo com um forte investimento na área das tecnologias

A tradição cultural da Escola é antiga e variada. Novamente dando resposta a um anseio da comunidade, onde existe uma forte tradição musical, no ano lectivo de 1999/2000 começou a funcionar o Ensino Artístico, agora denominado Ensino Integrado da Música. Neste sentido, convém destacar várias organizações que muito têm contribuído para levar a Escola a todo o concelho, tendo em alguns casos a divulgação sido estendida para fora da ilha e do país. Destas destacam-se:

-
- Orquestra Juvenil da Escola, criada na festa de Natal de 1987. Conta com a participação de alunos, professores e funcionários;
 - Jornal *Cais Dez*, criado em 1987, com edições mais ou menos continuadas e com vários responsáveis;
 - Grupo Folclórico, criado em 1994/1995;
 - Clube de Instrumentos de Corda, criado em 1995 para dar apoio ao Grupo Folclórico;
 - Clube de Instrumentos de Sopro, criado em 1997/1998 para dar apoio à Orquestra;
 - Grupo de Teatro *Personae*, criado em 2000 com quinze alunos e com um historial contínuo de apresentações;
 - Clube Desportivo Escolar, criado em 1991, ao longo do tempo tem dinamizado várias modalidades desportivas como o basquetebol, atletismo, andebol e ténis de mesa;
 - Grupo de Música de Câmara, criado no ano lectivo de 2002/2003, com a participação de alunos e a direcção de um professor de Ensino Integrado da Música;

3.3. Espaços e Recursos Físicos e Humanos

A Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico é constituída por um edifício principal, tendo contíguo a este um auditório, e em anexo um pavilhão polidesportivo.

Possui uma zona de estufas de apoio às aulas práticas leccionadas em determinados Cursos.

A zona exterior da Escola está ajardinada e bem pavimentada, oferecendo aos alunos condições para o convívio e algumas actividades de lazer. Alguns arranjos e decorações destes espaços são obra dos alunos.

Quanto a espaços interiores, a escola conta com 16 Salas de aula normais, repartidas por dois pisos

Se uma Escola aspira ter instalações adequadas e funcionais, com a mesma força sonha preencher esses espaços com pessoas cotadas pela competência e pelo desejo de, a cada dia, dar de si a força necessária para uma aproximação à excelência.

O número de funcionários, como diariamente se pode sentir, não é o ideal para fazer face às necessidades da escola, tendo em conta as condições físicas do edifício sede. Trata-se de um quadro estável, com 100% de pessoal efectivo, o que é

visivelmente positivo, em especial na boa relação que se pode estabelecer entre os vários elementos da comunidade educativa.

A maior parte dos assistentes técnicos tem como habilitação o Ensino Secundário. Quanto aos assistentes operacionais, a habilitação dominante é o 4.º ano, embora se veja um aumento progressivo de investimento pessoal na aquisição de maior qualificação. O quadro de pessoal docente é ainda caracterizado por um número considerável de profissionais contratados.

O Projecto Educativo tem em conta as necessidades de todo o pessoal aqui referenciado e das características específicas dos alunos que frequentam a Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico.

Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Cursos Alfabetização
59	122	67	132	91	14

Quadro B -Número de Alunos – com variação anual (São Roque)

3.4. Os Trunfos, os Problemas e os Objectivos

A Escola Básica e Secundária de São Roque, tal como é afirmado no seu Projecto Educativo, pretende ser uma escola de sucesso, que assuma como tarefa primordial a realização e sustentação da pessoa, não deixando ninguém sem o apoio necessário para voltar a acreditar que é possível a existência de uma solução de vida. Acredita-se que é necessário vencer definitivamente a ideia de que o papel da escola é somente aquele que está em papel estabelecido e que foi, pela tradição, a sua marca. É possível ter uma escola diferente, onde todos gostem de estar e a sintam como sua.

Pretende-se, então, uma Escola com qualidades, e defende-se que a Escola tem de ter qualidade de ensino, qualidade de relações humanas, qualidade de estruturas físicas, qualidade de materiais, qualidade de alimentação, qualidade familiar, qualidade de protocolos, qualidade...

Após auscultação dos discentes, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente, foi possível efectuar um levantamento das linhas caracterizadoras dos recursos humanos e físicos que esta escola tem, como forma de se acertar a intervenção que foi projectada. Foram apontados diversos factores que,

visivelmente, influenciam a escola. Os **pontos fortes** apontados são: a melhoria eficiente das instalações; apetrechamento das salas e de espaços específicos; a existência de um Centro de Recursos e Biblioteca bem equipados; estabilidade e qualificação do corpo docente; elevados índices de assiduidade por parte da maioria dos professores; identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento/enquadramento desses alunos; rapidez na resolução das questões que dependem dos recursos internos; implementação das aulas de substituição; implementação de um programa eficiente de apoios; funcionamento administrativo eficaz; relacionamento agradável, em geral, entre alunos e demais membros da comunidade; riqueza e diversidade do património histórico/cultural; meio envolvente receptivo a protocolos na área da educação; diversificação da oferta formativa.

No que diz respeito às **inquietações** da escola, existem as que se relacionam com o processo educativo/**resultados**, sendo elas: os ritmos de aprendizagem muito desiguais que dificultam o processo de ensino/aprendizagem; inexistência de hábitos e métodos de trabalho; existência de situações de incumprimento da assiduidade e da pontualidade; dificuldades na utilização da língua materna, com falta de domínio ao nível da compreensão e expressão oral e escrita, lacunas na técnica da leitura e no funcionamento da língua; desmotivação dos discentes face à escola; profundo desinteresse por novos conhecimentos; visão de uma escola de *entretenimento*; insucesso escolar.

Existem as inquietações que se relacionam com a **cidadania**: heterogeneidade social económica e cultural da população estudantil que conduz, algumas vezes, ao desrespeito pelo outro; falta de consistência nas atitudes em relação a formas de estar saudáveis; existência, ainda, de alguns comportamentos de desrespeito para com o ambiente; atitudes de desrespeito para com o pessoal docente e não docente, enfraquecendo a sua autoridade; falta de cooperação e inter-ajuda entre docentes e assistentes operacionais; indisciplina (saídas não autorizadas da escola, destruição de materiais, descuido na manutenção dos espaços limpos); falta de sentimento de grupo por parte dos assistentes operacionais e técnicos, e alta taxa de absentismo; falta de colaboração, em geral, dos pais e encarregados de educação com a escola; desrespeito para com os professores; desintegração de muitas famílias com todos os problemas que daí resultam.

Relativamente às inquietações que se prendem com a **comunicação**: comunicação e troca de saberes interdepartamentais insuficiente; partilha de práticas

educativas praticamente inexistente; falta de clareza na explicitação e aplicação das regras de funcionamento da escola; fragilidade das estruturas familiares de apoio às crianças e aos jovens com a consequente quebra da interiorização de valores; pouca divulgação e reflexão sobre as actividades de enriquecimento curricular que na escola se fazem.

Na procura constante da sua melhoria, esta escola traça o caminho que irá percorrer para alcançar a excelência nas diversas vertentes que a constituem. São estes pontos mais fracos, em que urge intervir, que servem de bússola à tomada de decisões, forma de permitir que o maior número de elementos da sua comunidade educativa possa sentir-se realizado, alcançando o sucesso.

Para dar respostas a todas estas preocupações, a escola traçou como objectivos: **promover a qualidade do ensino**: criar igualdade de oportunidades de sucesso, alargando a oferta formativa e melhorando o funcionamento do apoio educativo e da educação especial; valorização dos Projectos Curriculares de Turma; implementação de apoio educativo reforçado em disciplinas com taxas de insucesso elevadas; criação de materiais pedagógicos tendo em conta as características dos alunos a que se destinam; criação de condições para que os bons alunos possam aprofundar os conhecimentos; envolvimento dos Serviços de Psicologia e Orientação em sessões de esclarecimento sobre “formas de bem estudar”; promoção do Centro de Recursos/Biblioteca como local de excelência para a investigação, a leitura, a escrita, a reflexão, a construção de trabalhos...; implementação de uma oferta formativa que vá ao encontro dos anseios dos jovens, expressos nos resultados obtidos pelos Serviços de Psicologia e Orientação, aquando da recolha dos dados do processo de Orientação Vocacional; promover o gosto pela utilização da língua portuguesa, reconhecendo a sua importância fundamental na vida da escola, assumindo-a como pressuposto de desenvolvimento; envolvimento de toda a comunidade no seu correcto uso, dentro e fora do espaço escolar; criação de oficinas onde se desenvolvam princípios de escrita e leitura criativa; promover actividades extracurriculares como complemento do processo educativo, com o intuito de favorecer o aperfeiçoamento das competências de expressão e de comunicação.

Para **melhorar as relações humanas**, a escola traçou como objectivos: promover um ambiente estimulante que proporcione bem-estar, incentivando actividades que chamem a si a participação de agentes de diversas áreas – docentes, alunos, assistentes operacionais e técnicos; criação de momentos de convívio onde se envolvam todos os intervenientes no processo de educação, forma de favorecer o

desenvolvimento de competências sociais; implementação da utilização permanente de reforços positivos de natureza verbal, física e /ou material; organização de reuniões periódicas de formação/sensibilização com os diversos agentes educativos; assegurar a disciplina numa perspectiva positiva e integradora, geradora de aprendizagem/interiorização de valores; cumprimento efectivo de Regulamento Interno; definição clara de perfis para o exercício das funções de Titular e/ou Director de Turma; promoção da disciplina através de programas de intervenção (programa de tutoria, supervisão dos alunos como forma de acompanhamento, encontros para discussão sobre as normas estabelecidas em regulamento interno, entre outros; estabelecimento de uma lógica clara de actuação nos processos que requerem intervenção ao nível disciplinar.

A escola pretende promover uma **política ambiental e uma educação para a saúde**: criar parcerias como forma de reforçar a informação sobre questões relacionadas com a saúde com o ambiente; promoção de actividades extracurriculares com o intuito de fomentar a consciencialização para problemas da humanidade – sociais, ambientais, ecológicos...; estabelecimento de novos protocolos e aprofundamento dos existentes, com as diversas forças sociais na área da saúde e do ambiente.

Há o desejo de promover o **envolvimento familiar na escola**: motivar as famílias para a escola, promovendo o diálogo nos seus mais variados aspectos, sobretudo através de espaços de carácter informal – debates, convívios, festas; implementação da *linha aberta* entre pais/encarregados de educação e Órgão de Gestão; calendarização de momentos de partilha onde se apresentam trabalhos, partilham ideias, e se desenvolve um vasto leque de actividades com a participação dos diversos agentes educativos; estabelecimento de contratos de responsabilidade com os pais/encarregados de educação, ao longo do ano lectivo; promoção de uma cultura de envolvimento e participação dos pais/encarregados de educação nos órgãos de direcção e gestão da escola no processo educativo.

Para **melhorar a comunicação e promover a qualidade do ensino**, a escola ambiciona: fomentar o trabalho cooperativo entre professores conducente à implementação de práticas educativas inovadoras; promoção de novas práticas pedagógicas e de novos projectos de melhoria dos processos de ensino/aprendizagem; envolvimento dos professores na concepção e desenvolvimento do Plano Anual de Actividades; implicação dos professores na concepção e desenvolvimento das actividades intra e interdepartamentais; sensibilização dos professores para a importância da cooperação no trabalho, através de formação adequada.

Conforme o que se encontra explícito no Projecto Curricular de Escola, no que diz respeito ao enriquecimento do currículo, por exemplo, os alunos do 3º Ciclo têm ao seu dispor, às segundas-feiras, 90 minutos de “Oficinas de Estudo” ou “Clubes Culturais”, e à Quinta-feira, outros 90 minutos para frequentar “Oficinas de Estudo”, “Actividades Desportivas Escolares” ou “Clubes Culturais”.

A Escola tem em funcionamento, para além das turmas do ensino regular, do 5º ao 12º ano, outros cursos profissionalizantes, de nível II e III, bem como o ensino mediatizado (secundário) que funciona sobre plataformas de ensino à distância com acesso disponibilizado através da internet, e que permite aos alunos frequentar disciplinas que não sejam ministradas na escola ou que não possam frequentar por incompatibilidade horária, particularmente nos casos de alunos com disciplinas em atraso.

Existem, ainda, a funcionar nesta escola, cursos de Alfabetização e Actualização de Competências de Literacia, que uma vez concluídos com sucesso, conferem aos formandos a certificação do 1º, 2º ou 3º Ciclos, conforme os respectivos casos.

Sintetizámos as prioridades da Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico, os problemas e as medidas implementadas ou a implementar, no seguinte esquema:

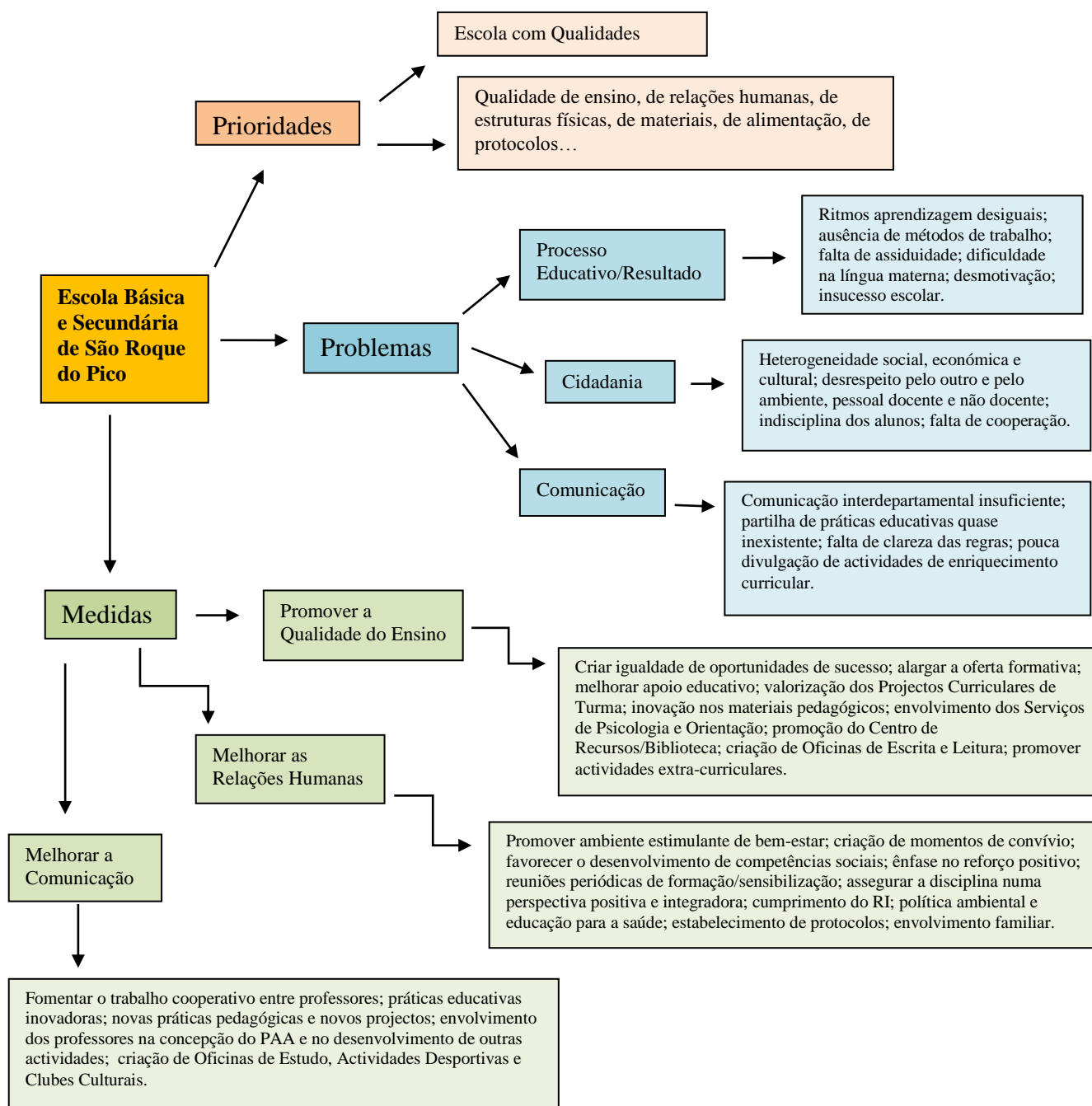


Figura 3 – Prioridades, Problemas e Medidas (EBS São Roque)

4 - Concelho das Lajes do Pico¹⁸

A Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico fica situada no concelho das Lajes, tendo este sido o primeiro local de povoamento da ilha do Pico, um pouco antes de 1460. Lajes foi o primeiro concelho da ilha do Pico e até 1542 foi o de toda a ilha. A partir de 1898, o concelho das Lajes do Pico ficou constituído pelas freguesias de São João, Lajes do Pico, Calheta de Nesquim e Piedade. Em 1980 foi criada a freguesia da Ribeirinha, desanexando-se o respectivo território da freguesia da Piedade.

Nos primeiros tempos do povoamento a actividade económica baseou-se na cultura do trigo e do pastel. Ainda no século XVI começa a ganhar relevo a cultura da vinha, em particular de casta verdejo, beneficiada pelos solos de origem vulcânica e pelas condições climáticas. Durante séculos a produção vitivinícola domina outros recursos da terra e do mar.

No século XVIII, duas ordens de factos tiveram uma profunda influência na vida dos picoenses, em particular nos das Lajes: catástrofes naturais (erupções vulcânicas, sismos e ciclones) destruíram terras e colheitas e em boa medida foram a principal razão de muitos homens procurarem outras formas de sustento em terras americanas. A intensificação da caça à baleia, provocada tanto pelos emigrantes de retorno dos EUA, como da afluência das embarcações baleeiras americanas às águas açorianas. No século XVI as populações açorianas terão aprendido com os biscainhos o ofício da caça à baleia. A meio do século XIX, tudo se propiciou para a sua intensificação. A terra das Lajes do Pico foi testemunha e protagonista desta saga de séculos. Foi e sempre será a Terra Baleeira. A caça à baleia mobilizou, nas Lajes do Pico, sobretudo nos cem anos anteriores à década de oitenta do século XX, grande parte da população. Os tripulantes dos botes baleeiros, as “companhas” e, mais tarde, dos “gasolinas” (pequenas embarcações rebocadoras dos botes), eram homens com outras profissões, muitos deles com ocupações agrícolas. Com as suas “soldadas” anuais, depois de vendido o óleo nos mercados nacionais e internacionais pelos amadores (sociedades baleeiras), alimentavam famílias muitas vezes numerosas. A dureza e perigosidade desta actividade faziam quase sempre parilha com situações de pobreza ou, pelo menos, de extremas dificuldades financeiras. A dureza da faina alimentou inumeráveis histórias, tornou-se símbolo de identidade de uma comunidade que ainda hoje sabe mostrar o orgulho neste

¹⁸ Com base em informações retiradas do site do Município

seu passado recente e naqueles que foram os seus heróis – míticos ou reais. Depois de capturados, os grandes cetáceos eram objecto de transformação, por processos de natureza artesanal, sobretudo para a extracção do seu óleo. Até cerca de 1930, a extracção do “azeite de baleia”, era feita pelos próprios baleeiros, por um processo denominado “a fogo directo”, em típicos “traíóis” (dois caldeiros adossados e assentes sobre uma fornalha). Este penoso trabalho foi a pouco e pouco maioritariamente substituído por fábricas de derretimento (em autoclaves a vapor de grande capacidade). Em meados do século XX, a industrialização deste processo contribuiu significativamente para o desenvolvimento económico da vila das Lajes. Aqui se constituiu em 1948 A Sociedade de Indústria Baleeira Insular, Lda. SIBIL, a partir da reunião de dez sociedades baleeiras, tendo encerrado a sua actividade no início dos anos oitenta, depois de vicissitudes várias, a que não foram alheias a desfavorável conjuntura económica mundial e as pressões das organizações ecologistas.

No presente, do ponto de vista económico, este concelho caracteriza-se essencialmente pela exploração agropecuária, pesca, construção civil, comércio, serviços e actividades ligadas ao turismo. Existem, também, algumas indústrias de lacticínios e algumas queijarias de fabrico artesanal. Na área do turismo são fulcrais as empresas que se dedicam à observação de cetáceos (*WhaleWatching*) que, a par do Museu dos Baleeiros, constituem uma importante atracção turística, complementada pela existência de lojas de artesanato. Verifica-se, ainda, uma crescente aposta no turismo rural, o que vem sublinhar uma vocação de turismo de qualidade.

4.1. Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico – A sua História¹⁹

A Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico é uma Unidade Orgânica constituída por nove estabelecimentos de ensino que servem as pessoas das freguesias do concelho (Lajes do Pico, São João, Ribeiras, Calheta de Nesquim, Piedade e Ribeirinha) e que ministram todos os níveis desde o pré-escolar ao ensino secundário (Anexo IV).

A ligação ao mar constitui uma constante na história da comunidade onde se insere a Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico. O seu edifício sede situa-se nas imediações da zona onde, segundo reza a história, terão desembarcado os primeiros

¹⁹ Informação retirada do website da Escola, do Projecto Educativo e Projecto Curricular de Escola

povoadores na segunda metade do século XV, próximo do mar e do primeiro templo erigido no Pico – a ermida de S. Pedro. A estreita ligação ao mar desde o passado até aos nossos dias e o pendor cultural deste concelho, que se traduz, não só nos monumentos religiosos mas também na existência de muitas associações culturais e recreativas das quais se destacam filarmónicas, sendo algumas já centenárias, associações desportivas de renome nacional e ainda o Jornal “O Dever”, fundado nas Velas de S. Jorge e em publicação nas Lajes do Pico desde 1938.

O ensino neste concelho remonta ao início do século XVIII, por influência dos frades franciscanos. O antigo ensino primário, reporta-se ao século XIX, quando se fundou a primeira Escola.

O Governador Civil da Horta, no relatório que apresentou ao Governo, em 23 de Dezembro de 1867, registava que existiam escolas de primeiras letras ou de instrução primária, do sexo masculino na vila das Lajes, Ribeiras, Calheta e Piedade. Em S. João só mais tarde. Eram as pessoas dos lugares que se davam à missão de ensinar a ler e escrever, principalmente aos jovens, de ambos os sexos, que pretendiam emigrar.

Com o decorrer dos tempos foram sendo criadas Escolas do ensino primário para os sexos masculino e feminino ou mista em todas as freguesias e lugares do concelho, com frequência obrigatória. A instrução primária não ia além da 4ª classe. Assim, os alunos que desejassem prosseguir estudos secundários tinham de deslocar-se para a Horta ou Angra do Heroísmo, onde existiam Liceus, criados por Decreto de 17 de Novembro de 1836. Os picoenses sentiam a necessidade de ser criado na ilha o ensino secundário, dada a desvantagem em que se encontrava a sua juventude e a impossibilidade de mandar os filhos estudar para fora da ilha. Foi então que alguns professores primários e sacerdotes se juntaram para ministrar o ensino secundário, inicialmente apenas o 2º ciclo e mais tarde o 3º ciclo. Isto aconteceu por volta da década de cinquenta. Mais tarde surgiu o Externato General Lacerda Machado que funcionou em salas cedidas pela Câmara Municipal e que foi transformado em Escola Preparatória das Lajes do Pico, depois da Revolução de 25 de Abril. O “Externato” chegou a ser frequentado por cerca de cem alunos, que se deslocavam ao Liceu Nacional da Horta a fim de fazerem os exames de final de curso até que lhes foi concedido o paralelismo pedagógico.

O primeiro Jardim-de-Infância entrou em funcionamento em 1976 em Santa Bárbara.

Criado o ensino oficial no ano lectivo de 1977/1978 pela Portaria 776/77 de 22 de Dezembro, os antigos professores que tinham habilitações suficientes transitaram do antigo Externato para a nova Escola e os restantes passaram a exercer funções administrativas. Em 1985 é criada uma turma do Ensino Secundário Nocturno.

Com a institucionalização nos Açores das Escolas Básicas Integradas, através do Decreto Legislativo Regional nº 2/98/A, de 28 de Janeiro, o concelho das Lajes do Pico, com menos de 7500 habitantes, tem uma Escola Básica e Secundária englobando todos os estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

No ano lectivo de 2002/2003 comemorou-se os 25 anos do ensino oficial na EBI/S das Lajes do Pico, tendo esta Escola sido agraciada com a Medalha de Mérito Cultural pela Câmara Municipal das Lajes do Pico.

Na actualidade, faz parte da identidade da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico a realização das Jornadas Interdisciplinares que, dando continuidade a um projecto que iniciou no ano lectivo de 1996/97, apresentam eventos culturais de grande nível onde se abordam temáticas diversas permitindo que a escola se afirme cada vez mais como meio de enriquecimento da comunidade onde está inserida.

A realização bianual do Encontro de Línguas, da responsabilidade deste Departamento, proporciona um espaço de convívio social, concretização e operacionalização dos conteúdos das disciplinas intervenientes. Dentro deste espírito, a escola tem vindo a desenvolver várias actividades que permitiram granjear prémios e distinções gratificantes para o esforço de todos, nomeadamente, a atribuição do galardão Eco-Escolas, desde o ano lectivo 2001/2002, projecto Jovens Repórteres para o Ambiente, projecto merecedor do segundo prémio nacional em 2002/2003 e primeiro prémio nacional “Melhor Artigo Nacional” em 2005/2006, e o Jornal “Contactonline”, que foi considerado em 2005 pelo periódico “O Público” como o melhor jornal escolar online. A escola participou no ano lectivo 2006/2007 no concurso “Latitude 60”, tendo conseguido um dos primeiros prémios a nível nacional.

A 3 de Abril de 2003 foi assinado um Protocolo entre a Escola e a Associação para o Desenvolvimento Cultural e Turístico dos Açores, com vista a dar corpo ao processo interactivo entre a classe estudantil e a sociedade, tendo como pedra basilar a comunicação social radiofónica e escrita sustentada numa metodologia que assenta em áreas de constante evolução. Este projecto de Rádio Escola realizou-se, semanalmente, em parceria com a Rádio Montanha.

Alguns espectáculos e concertos do Ensino Artístico, organizados pela Escola, nomeadamente, na quadra natalícia, no Carnaval com desfiles de fantasias pelas ruas da Vila e, no final do ano lectivo, e a organização das verbenas dos Santos Populares, adquiriram já o estatuto de tradição.

A criação do ensino especializado da música, ao abrigo do Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro, no ano lectivo de 1999/2000, veio potenciar o ingresso e a progressão dos alunos numa via de estudos artísticos, respondendo, assim, às solicitações duma comunidade que demonstra grande apetência por esta área.

De forma a colmatar algumas dificuldades na leccionação da Expressão Educação Musical no Pré-escolar e no 1º Ciclo, iniciou-se no ano lectivo 1999/2000, à semelhança do que já acontecera na Expressão Educação Físico-Motora, o apoio aos docentes destes níveis de ensino nesta área. O mesmo aconteceu relativamente à Expressão Plástica que se iniciou no ano seguinte. Actualmente, os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade, também, em horário extracurricular, têm aulas de Inglês acompanhados por um docente desta disciplina.

Os Clubes Escolares, nomeadamente, o Clube Desportivo Escolar, o Clube das Artes, o Clube de Jornalismo, o Clube de Matemática, o Clube para o Ambiente, o Clube Europeu, são espaços privilegiados na área de enriquecimento curricular, desenvolvendo diversas actividades de carácter desportivo, artístico, de formação pluridimensional, protecção do património natural e cultural, de desenvolvimento da dimensão europeia na educação. A Oficina da Leitura e da Escrita, implementado no ano lectivo de 2007/2008, é mais um projecto inovador para a valorização e consolidação da Língua materna apostando na inovação de abordagens curriculares que integram a componente lúdica e, simultaneamente, promovem o trabalho em parceria entre alunos e professores. O conhecimento dos dados relativos ao estudo de Alberto Peixoto, *Dependências e outras violências... Perspectiva taxológica*, numa edição de 2005 da DRJFEP/CRA-PSP, que coloca o concelho das Lajes do Pico nos lugares cimeiros a nível região quanto à dependência de tabaco, álcool e droga, “levou a uma tomada de consciência de um problema real que nos circunda e nos afecta de uma ou outra forma” e levou a Escola Básica e Secundária da Lajes do Pico a assumir-se como uma Escola promotora de saúde, contribuindo para a promoção de estilos de vida saudáveis na comunidade onde se insere.

Deste modo, a Escola apresentou como tema globalizante para o seu Projecto Educativo “Escola promotora de Saúde: mente sã em corpo sã”, pretendendo

sensibilizar e envolver toda a comunidade educativa na execução de actividades que visem a promoção da saúde escolar, sem esquecer os pais e encarregados de educação, fomentando a articulação entre os diversos serviços, criando parcerias com outras entidades nomeadamente com o Centro de Saúde, dada a natureza do tema apresentado. Neste âmbito foram realizadas diversas actividades envolvendo todos os alunos desde o pré-escolar até ao secundário. Temas como a Higiene e Saúde, Prevenção Rodoviária, Alimentação, Educação Sexual, Educação ambiental já foram debatidos e aprofundados, sendo alvo de diversas campanhas e acções dentro e fora da Escola. Outros como “Drogas Lícitas e Ilícitas, Bullying e Violência e Inclusão Social” continuarão a envolver toda a comunidade educativa. De referir que as próximas Jornadas Interdisciplinares terão como tema “Educar para Prevenir” indo ao encontro deste Projecto Educativo de Escola.

4.2- Espaços e Recursos

A Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico é uma unidade orgânica que engloba todas as freguesias do concelho (Ribeirinha, Piedade, Calheta de Nesquim, Ribeiras e S. João).

No que diz respeito a recursos físicos, a escola conta com o total de 19 salas de aulas e outros espaços específicos, bem como de um Pavilhão Desportivo.

Desde o pré-escolar ao secundário, a escola conta com o total de 113 professores, desde os efectivos aos contratados, contando ainda, com formadores externos afectos à leccionação da componente das tecnologias específicas (com contratação anual) dos cursos da via profissionalizante. Ainda em termos de recursos humanos, a Escola conta com onze funcionários dos Serviços Administrativos; 35 Auxiliares/Assistentes da Acção Educativa; outros funcionários, como guarda nocturno, cozinheiros, operários de instalações e auxiliares técnicos, no total de nove; e um Técnico Superior.

4.3. Ambição estratégica da Escola

O Projecto Educativo da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico recebeu como título “Uma Cidadania Empenhada”, começando o mesmo por apresentar a missão da escola: “A Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico será reconhecida

como referência de excelência educativa pelas suas intervenções no desenvolvimento da comunidade onde se insere, orientada pelos valores da ética, solidariedade, igualdade, respeito e cidadania universal. Como instituição prestadora de serviços educativos, dentro do quadro legal e normativo a que está sujeita, implementa soluções adaptadas à comunidade que serve, propondo-se responder às suas necessidades e expectativas, criando oportunidades para todos e assumindo-se como agente de mudança”.

Pretende formar cidadãos portadores de competências essenciais e estruturantes abrangendo todas as vertentes do desenvolvimento humano. Cumpre, por isso, à Unidade Orgânica, em negociação com os intervenientes neste processo, encorajar os educadores para uma intervenção de sucesso e perspectivar a optimização do acto educativo num caminho de mudança. Face à população alvo, a escola pretende ser inclusiva, oferecendo uma multiplicidade de oportunidades, no sentido de diversificar a sua oferta formativa e aproximá-la das expectativas da comunidade escolar. Assim, a Escola promove cursos Científicos Humanísticos e Tecnológicos, vocacionados para o prosseguimento de estudos; aproveita ao máximo a situação privilegiada e o esforço que se tem desenvolvido na implementação do Ensino Artístico; cursos de carácter profissional de modo a valorizar competências do domínio prático; e cursos de Alfabetização, de Actualização de Competências de Literacia e Ensino Secundário Recorrente por blocos capitalizáveis. Simultaneamente as Tecnologias da Informação e Comunicação e as Actividades de Enriquecimento do Currículo favorecem a transdisciplinaridade que se pretende com o sentido da dimensão humana do trabalho, da educação para a cidadania e a valorização da Língua Portuguesa. A articulação de saberes das diversas áreas curriculares para a consecução de projectos, a aquisição de métodos de trabalho e de estudo, o desenvolvimento da consciência cívica e o domínio da língua materna são competências a desenvolver, que a escola acredita, contribuirão para a formação de cidadãos responsáveis, críticos, intervenientes e empenhados. Para a consecução de todos estes objectivos, exige-se a mobilização de toda a Comunidade Escolar, no sentido de: criar situações que proporcionem aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação, cooperação e respeito pelo outro; proporcionar situações que conduzam os alunos a reflectir e questionar a sua actuação em determinado momento; dinamizar actividades que permitam o desenvolvimento cultural dos alunos, implementando estratégias de ensino conducentes a aprendizagens significativas que valorizem a teoria e a prática; dinamizar actividades e implementar metodologias e

estratégias de ensino que facilitem o acesso ao currículo por parte dos alunos respeitando as suas necessidades educativas; promover a colaboração com diferentes parceiros educativos, nomeadamente, Associação de Pais, Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Instituições de Formação, Cultura e Apoio Social; apoiar e desenvolver projectos que promovam o conhecimento da realidade sócio-cultural nacional e internacional, dinamizando relações de parceria educativa; promover atitudes de partilha e respeito entre a comunidade educativa; dotar a Unidade Orgânica dos recursos humanos e materiais prioritários para garantir o sucesso educativo dos seus alunos; promover um maior envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos; cooperar com as famílias na promoção de práticas de vida saudável; reforçar a ligação escola/meio; promover junto das autoridades competentes, o reforço da segurança na área envolvente da escola; melhorar a comunicação entre serviços e utentes; promover a qualidade dos serviços prestados; estimular o espírito de pertença, valorizando os espaços físicos da escola e melhorando a qualidade desses espaços; recuperar áreas ajardinadas; promover uma utilização controlada de espaços e equipamentos; incentivar boas práticas de relacionamento interpessoal (sensibilização para a cidadania, valorização da formação para a Cidadania, realização de eventos de carácter social, desportivo e cultural, dinamização da associação cultural da unidade orgânica).

O **Projecto Curricular de Escola** tem por meta, tal como no mesmo se encontra definido, um ensino de qualidade, que permita o desenvolvimento de futuros cidadãos conscientes do papel que ocupam na sociedade, pelo que deve assentar na cidadania, no civismo, no ser ecológico e no respeitar o próximo, ou seja, alcançar “Uma Cidadania Empenhada”.

Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
114	187	122	142	151

Quadro C - Número de alunos nos diferentes ciclos de ensino – com variação anual (Lajes)

O Serviço de Psicologia e Orientação desenvolve a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário e é constituído por um psicólogo. Procede a um conjunto variado de actividades que têm como objectivo principal o desenvolvimento integral dos alunos e de todos os elementos da comunidade educativa. Destacam-se a orientação vocacional dos jovens e a colaboração com o núcleo de educação especial, no que diz respeito ao despiste,

avaliação e acompanhamento das crianças e alunos com necessidades educativas especiais ou com significativas dificuldades de aprendizagem.

Sintetizámos, através do seguinte esquema, as prioridades da escola, os seus problemas e as medidas implementadas ou a implementar:

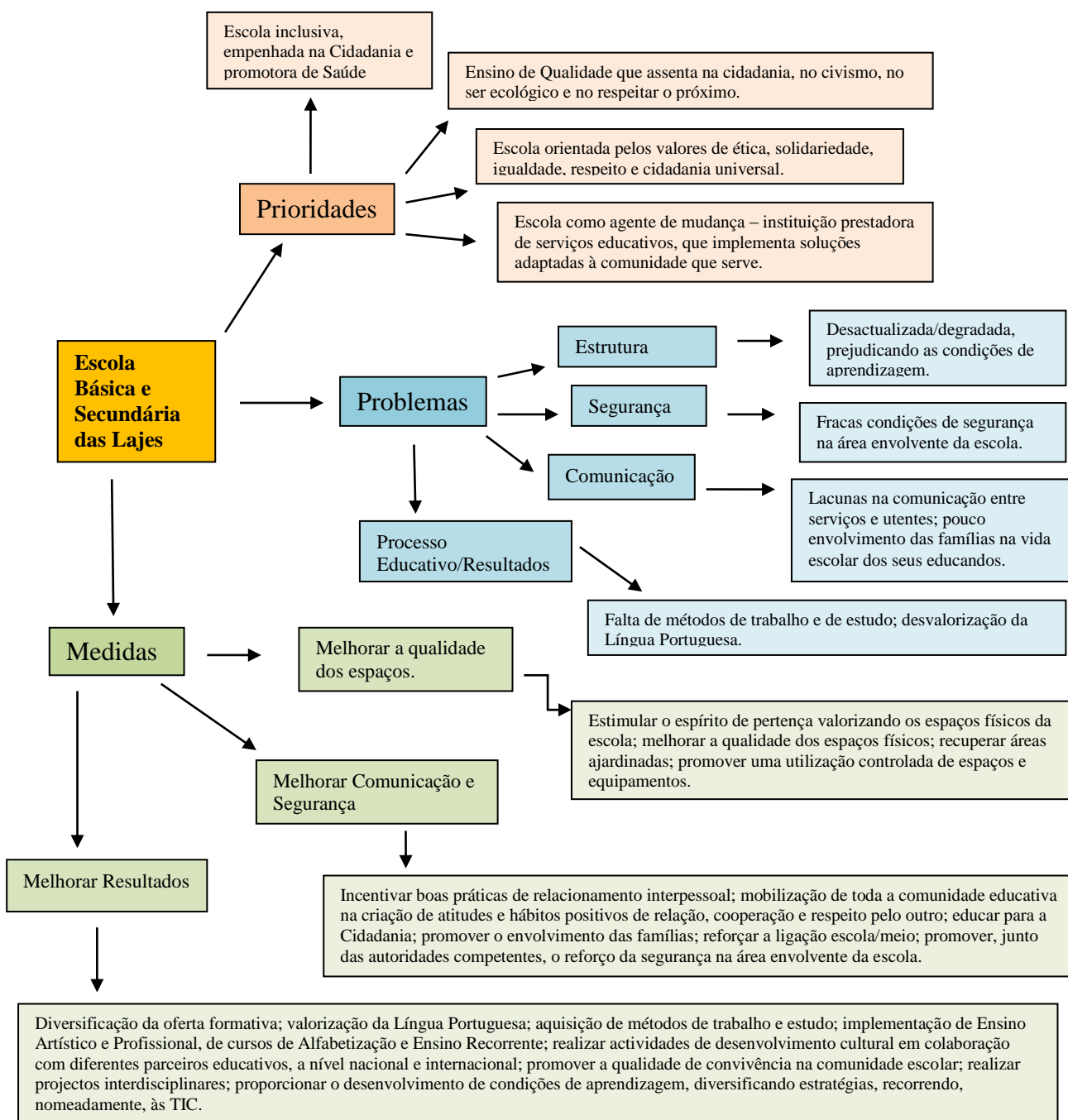


Figura 4 – Prioridades, Problemas e Medidas (EBS Lajes do Pico)

Capítulo V – Análise e Interpretação dos Dados

Identificação

A população inquirida era composta por 60 alunos do sexo masculino (14 da escola de S. Roque, 30 da Madalena e 16 das Lajes), constituindo 44% da população, e por 75 do sexo feminino (18 da escola de S. Roque, 35 da Madalena e 22 das Lajes), constituindo 56% da população, numa totalidade de 135 alunos, como já havia sido referido em capítulo anterior.

SEXO	TOTAL	S. Roque	Madalena	Lajes
MASCULINO	60	14	30	16
FEMININO	75	18	35	22

Quadro nº 1 - Sexo dos inquiridos

No que diz respeito às idades dos inquiridos, estas estão compreendidas entre os 14 e os 18 anos, sendo que a maioria está entre os 14 e os 15 anos, portanto, com percursos escolares considerados normais para alunos do 9º ano de escolaridade. Embora figurem, em todas as escolas, alguns alunos com 16 anos e, ainda, com 17, especialmente na escola da Madalena, o que indica ter havido algum grau de retenção.

IDADES	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
14	16	31	5	8	7	17	4	6
15	20	29	3	7	12	12	5	10
16	14	10	5	3	4	1	5	6
17	9	4	1	0	6	4	2	0
18	1	1	0	0	1	1	0	0

Quadro nº 2 – Idades dos inquiridos

Relativamente ao número de irmãos dos inquiridos constatamos que a esmagadora maioria tem um ou dois irmãos. Vinte e dois alunos disseram não ter irmãos, quinze indicaram ter três irmãos e doze disseram ter quatro irmãos. Apenas cinco afirmaram ter cinco ou mais irmãos. A tendência é semelhante para todos os concelhos.

Nº IRMÃOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
0	8	14	2	3	2	10	4	1
1	18	31	3	5	7	12	8	14
2	19	13	6	3	11	7	2	3
3	7	8	2	6	4	1	1	1
4	6	6	1	0	4	3	1	3
5 OU MAIS	2	3	0	1	2	2	0	0

Quadro nº 3 – Número de irmãos

Com base no quadro nº 4 podemos observar que a média do número de irmãos é de 1,75, sendo que a de S. Roque é de 1,84; a da Madalena é de 1,89 e a das Lajes é de 1,42. A *moda*, no geral, é de um irmão, sendo para S. Roque de dois irmãos.

Nº IRMÃOS	Media	Moda
TOTAL	1,75	1
S. ROQUE	1,84	2
MADALENA	1,89	1
LAJES	1,42	1

Quadro nº 4 – Média e Moda (nº de irmãos)

Relativamente à nacionalidade dos inquiridos, podemos observar que a maioria tem nacionalidade portuguesa, havendo, entre os inquiridos, apenas quatro Cabo Verdianos e dois Canadianos, o que se considera pouco significativo.

TUA NACIONALIDADE	Portuguesa	Canadiana	Cabo Verdiana
TOTAL	129	2	4
S. ROQUE	31	0	1
MADALENA	60	2	3
LAJES	38	0	0

Quadro nº 5 – Nacionalidade dos inquiridos

O mesmo acontece em relação à nacionalidade do pai dos inquiridos. A maioria é de nacionalidade portuguesa, pelo que se pode constatar pelo quadro nº 6.

NACIONALIDADE PAI	Portuguesa	Canadiana	Cabo Verdiana	Belga	Italiana	Angolana	Moçambicana
TOTAL	125	1	4	1	1	2	1
S. ROQUE	29	0	1	1	0	1	0
MADALENA	59	0	3	0	1	1	0
LAJES	37	1	0	0	0	0	0

Quadro nº 6 – Nacionalidade do pai

Mantém-se o mesmo padrão no que diz respeito à nacionalidade da mãe dos inquiridos, podendo-se concluir que na ilha do Pico ainda não existe uma grande diversidade cultural.

NACIONALIDADE MÃE	Portuguesa	Canadiana	Francesa	Cabo Verdiana	Angolana
TOTAL	126	3	1	4	1
S. ROQUE	30	0	0	1	1
MADALENA	60	2	0	3	0
LAJES	36	1	1	0	0

Quadro nº 7 – Nacionalidade da mãe

A última questão na secção destinada à identificação dos inquiridos tinha como objectivo saber com quem vivem os alunos. Com base no quadro nº 8 verificamos que a maioria dos alunos vive com ambos os pais (102 dos 135 inquiridos), embora sete tenham afirmado viver apenas com o pai, vinte afirmaram viver apenas com a mãe, um disse viver com os avós e cinco com outros. É de referir que foram mais os alunos que referiram viver também com os avós para além de viverem com os pais, no entanto, com esta questão pretendia-se, fundamentalmente, saber se havia um elevado número de alunos a pertencerem a famílias monoparentais. Mesmo assim, destaca-se um maior número de jovens a viver só com a mãe (20), embora em muitos casos vivam também com outros irmãos e avós.

VIVE COM	Pai e Mãe	Pai	Mãe	Avós	Outros
TOTAL	102	7	20	1	5
S. ROQUE	19	2	7	1	3
MADALENA	50	3	10	0	2
LAJES	33	2	3	0	0

Quadro nº 8 – Com quem vivem os alunos

Na análise dos dados que a seguir apresentamos optámos por utilizar sempre um gráfico de barras com os resultados (percentuais) por ilha (totalidade dos inquiridos) seguindo-se um quadro com demonstração dos resultados, em números, por escola, bem como por ilha.

1 - A Tua Escola

1- Há quanto tempo estás na tua escola?

Quisemos saber há quanto tempo estão os inquiridos na respectiva escola, de forma a termos uma visão geral sobre o conhecimento e a percepção que têm da mesma. A grande maioria está na sua escola há cinco ou mais anos, mais precisamente, 81%, dos quais 45% são inquiridos do sexo feminino e 36% do sexo masculino; 15% dos inquiridos disse estar na sua escola entre três e quatro anos, sendo 8% do sexo feminino e 7% do sexo masculino; apenas 4% respondeu estar na sua escola entre um e dois anos.

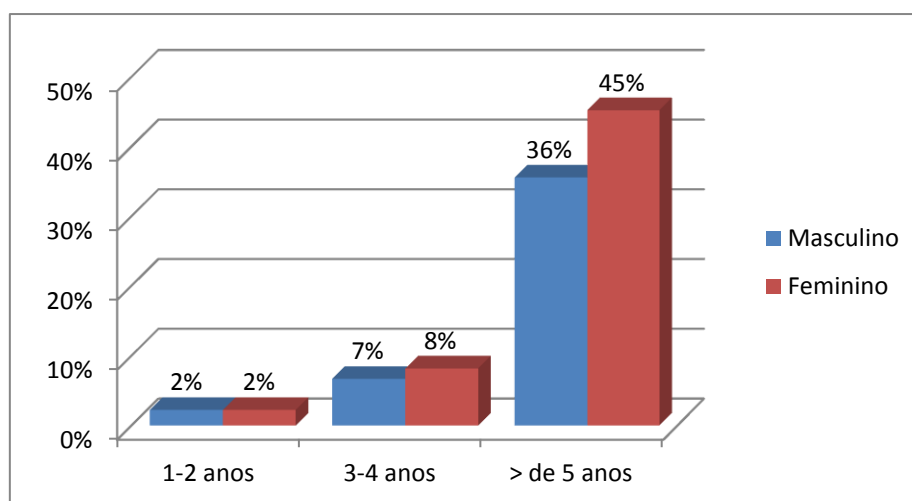


Gráfico n.º 1 – Número de anos na sua escola

Analisando esta situação por escola, verificamos que a tendência é muito semelhante, com a maioria dos inquiridos a frequentarem a sua escola há cinco ou mais anos. O número de alunos que frequenta a sua actual escola entre um e dois anos é bastante reduzido.

ANOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
1-2 anos	3	3	1	2	1	1	1	0
3-4 anos	9	11	1	0	3	7	5	4
> de 5 anos	48	61	12	16	26	27	10	18

Quadro n.º 9 – Número de anos na sua escola (por escola)

2- Em geral, na tua escola o ambiente é:

Quando inquiridos sobre o ambiente na sua escola, 56% dos alunos responderam que este era “bom”, dos quais 32% eram do sexo feminino e 24% do sexo masculino; 36% afirmou que o ambiente era “satisfatório”, dos quais 21% eram do sexo feminino e 15% do sexo masculino. Apenas 6% dos inquiridos afirmaram ser o ambiente da sua escola “muito bom”, 4% era do sexo masculino e 2% do sexo feminino; 1% (apenas do sexo masculino) disse ser o ambiente da escola “mau”.

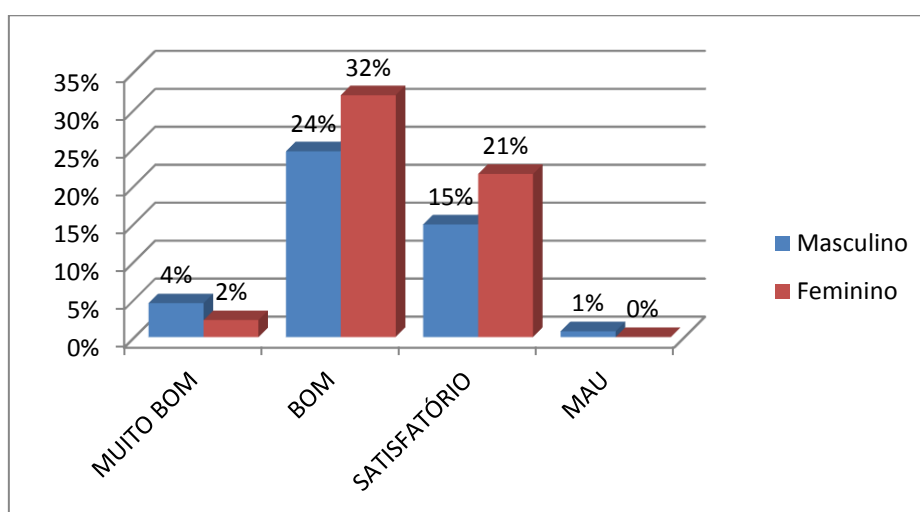


Gráfico nº 2 – Ambiente na escola

Ao analisarmos os dados recolhidos por escola também verificamos que a maioria das respostas incide no “bom” e no “satisfatório”. São poucos os alunos que escolhem o “muito bom” como forma de caracterizar o ambiente da sua escola, como se pode constatar pelo quadro nº 10. Apenas um aluno, da escola de S. Roque qualifica o ambiente da sua escola como “mau”.

AMBIENTE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MUITO BOM	6	3	1	1	3	1	2	1
BOM	33	43	7	11	21	21	5	11
SATISFATÓRIO	20	29	5	6	6	13	9	10
MAU	1	0	1	0	0	0	0	0

Quadro nº 10 – Ambiente na escola

3- Como é a disciplina na tua escola?

Quando questionados sobre a disciplina na sua escola, 47% disse ser “rigorosa” (26% do sexo feminino e 21% do sexo masculino); 43% disse ser “pouco rigorosa” (24% do sexo feminino e 19% do sexo masculino); 8% disse ser “muito rigorosa” (4% do sexo feminino e 4% do sexo masculino) e 1% disse ser “nada rigorosa” (do sexo feminino). Podemos concluir que uma percentagem significativa da população inquirida (43%) considera a disciplina “pouco rigorosa”, enquanto uma percentagem muito pequena dessa população (8%) considera a disciplina “muito rigorosa”.

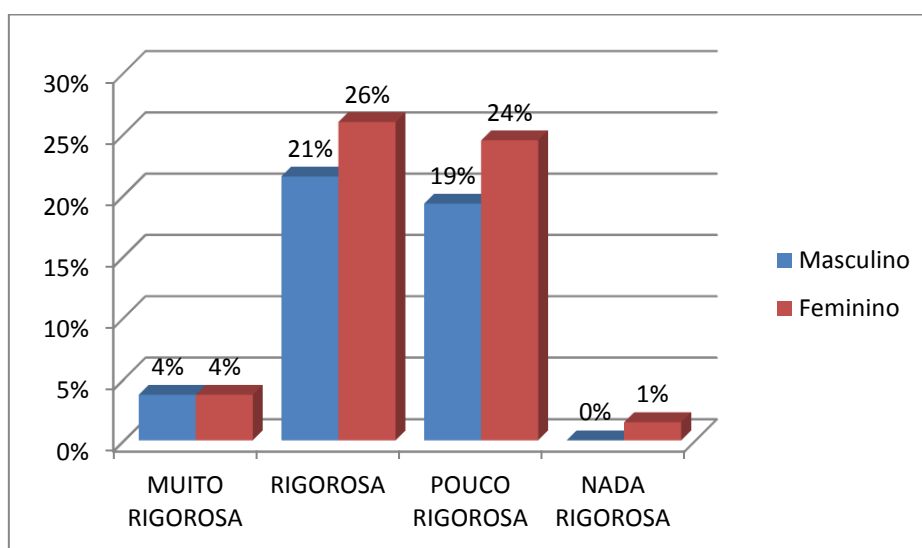


Gráfico n.º 3 – Disciplina na escola

Comparando as opiniões dos inquiridos das três escolas em análise, sobre a disciplina na sua escola, podemos verificar que, embora a incidência seja para as respostas “rigorosa” e “pouco rigorosa”, na escola de S. Roque a tendência foi para considerarem a disciplina “pouco rigorosa” (sete do sexo masculino e doze do sexo feminino), enquanto onze (cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino) consideraram essa disciplina “rigorosa”. Um rapaz considerou a disciplina “muito rigorosa” e uma rapariga “nada rigorosa”. O mesmo acontece na escola das Lajes, em que quinze alunos (quatro rapazes e onze raparigas) consideram a disciplina “rigorosa” e vinte e um (onze rapazes e dez raparigas) consideram-na “pouco rigorosa”. Apenas uma aluna considera ser a disciplina “nada rigorosa”. Na escola da Madalena a disciplina foi considerada “muito rigorosa” por três rapazes e cinco raparigas, “rigorosa” por dezanove rapazes e dezanove raparigas e “pouco rigorosa” por oito rapazes e onze raparigas. Podemos

concluir que, de uma forma geral, quando o ambiente é considerado “bom”, a disciplina é, por eles, considerada “rigorosa” e quando o ambiente é “satisfatório” a disciplina é considerada como “pouco rigorosa”, existindo, assim, alguma correlação entre estes dois factores.

DISCIPLINA	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MUITO RIGOROSA	5	5	1	0	3	5	1	0
RIGOROSA	29	35	6	5	19	19	4	11
POUCO RIGOROSA	26	33	7	12	8	11	11	10
NADA RIGOROSA	0	2	0	1	0	0	0	1

Quadro nº 11 – Disciplina na escola

4- Na tua escola existem problemas entre alunos?

A esta questão os inquiridos responderam, maioritariamente (84%), que “sim”; 47% eram do sexo feminino e 37% do sexo masculino. Um número reduzido de alunos (15%) não considera existirem problemas entre alunos, dos quais 8% são do sexo feminino e 7% do sexo masculino.

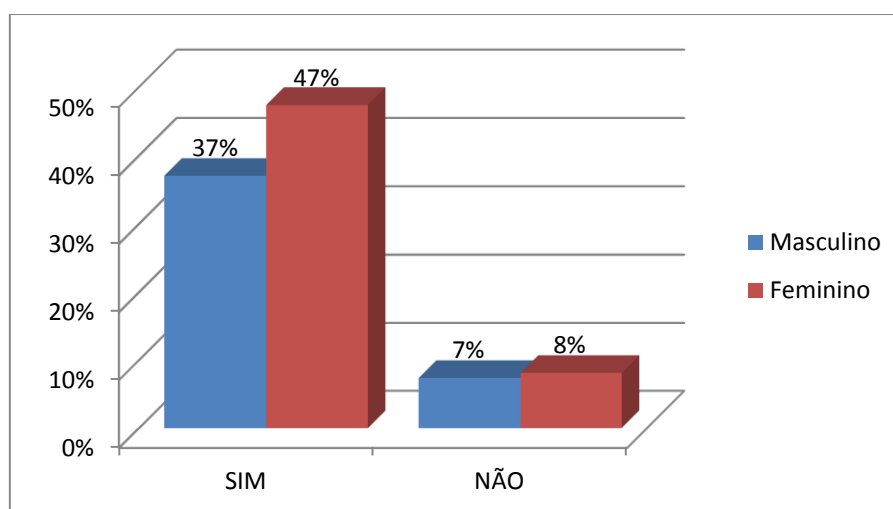


Gráfico nº 4 – Existência de problemas entre alunos

Ao compararmos as respostas dadas a esta questão, em cada uma das escolas, verificamos que todas seguem o mesmo padrão, ou seja, a maioria dos alunos considera existirem problemas entre alunos, no entanto, na escola das Lajes há um número significativo de alunos (sete rapazes e nove raparigas) que responderam não existirem conflitos.

4. PROBLEMAS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	50	64	13	16	28	35	9	13
NÃO	10	11	1	2	2	0	7	9

Quadro nº 12 – Existência de problemas entre alunos

4.1- Se “Sim”, os problemas:

Pretendia-se com esta questão saber, da parte dos inquiridos que reponderam que havia problemas entre os alunos, se esses problemas têm vindo a aumentar, a diminuir ou se se mantiveram da mesma forma. Podemos concluir que 53% dos 114 alunos que responderam “sim”, acham que os problemas se mantiveram, tendo a maioria sido do sexo feminino (36%) e 17% do sexo masculino; 22% afirmaram que os problemas “têm vindo a aumentar um pouco” e 19% afirmaram que “têm vindo a diminuir”; apenas 6% disseram que os problemas “têm vindo a aumentar bastante”. Isto leva-nos a concluir que na opinião dos alunos os problemas na realidade existem mas a situação não tem tido tendência a aumentar muito, sendo que a percepção de alguns é que a situação tenha melhorado.

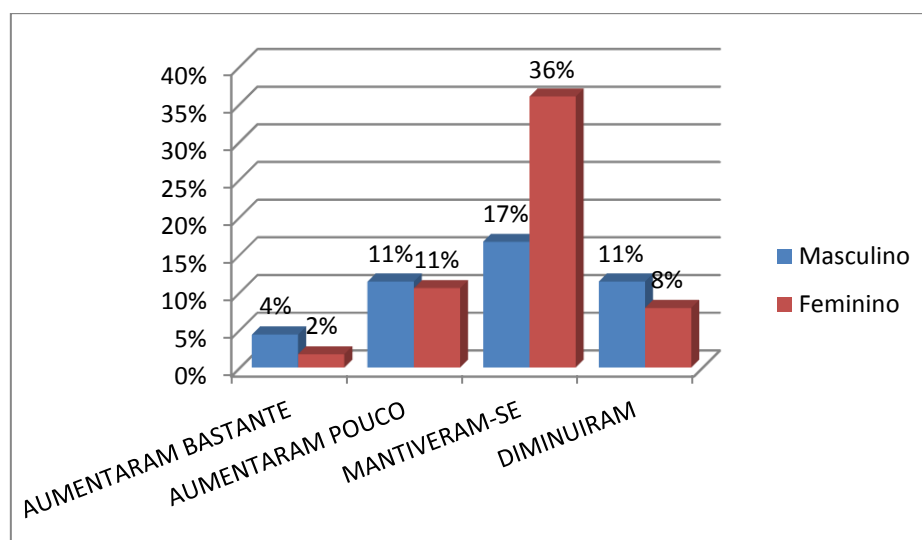


Gráfico nº 5 – Evolução dos problemas entre alunos

Ao fazermos uma análise por escola podemos observar que o maior número de respostas recai no “mantiveram-se da mesma forma”, embora tanto em S. Roque como

na Madalena tenha havido alunos a responderem que os problemas “têm vindo a diminuir”. Na Madalena houve cinco alunos e nas Lajes apenas dois que responderam que os problemas “têm vindo a aumentar bastante”, o que nos leva a concluir que os alunos não consideram que seja uma situação que se esteja a agravar.

SE “SIM”	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
AUMENTARAM BASTANTE	5	2	0	0	3	2	2	0
AUMENTARAM POUCO	13	12	3	2	6	8	4	2
MANTIVERAM-SE	19	41	5	10	11	21	3	10
DIMINUIRAM	13	9	5	4	8	4	0	1

Quadro nº 13 – Evolução dos problemas entre alunos

5- Na tua escola, existem problemas entre os alunos e professores?

Quisemos saber a percepção dos alunos sobre a existência de problemas entre os alunos e professores, e foi interessante verificar que uma percentagem significativa (63%) respondeu “não” existirem, tendo 37% respondido que “sim”. Dos que disseram “não” existirem problemas entre alunos e professores, 36% eram do sexo feminino e 27% do sexo masculino; dos que responderam que “sim”, 20% eram do sexo feminino e 17% do sexo masculino. Embora a maioria tenha respondido que “não”, ainda assim houve um número significativo de alunos a acharem que existem esses problemas.

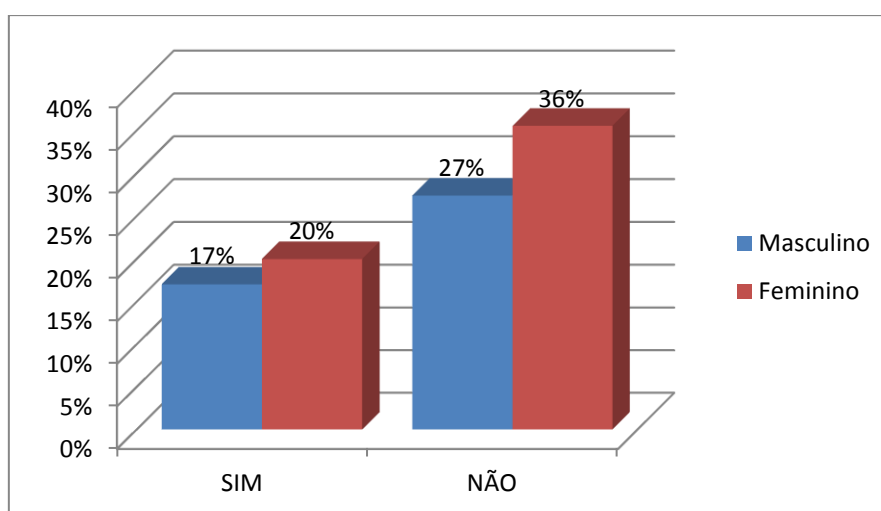


Gráfico nº 6 – Existência de problemas entre os alunos e professores

Na escola de S. Roque existe um certo equilíbrio entre as respostas afirmativas e as negativas (15/17). Na escola da Madalena houve 22 respostas afirmativas (11 rapazes e 11 raparigas) e 43 negativas (19 rapazes e 24 raparigas), e nas Lajes 13 respostas afirmativas (5 rapazes e 8 raparigas) contra 25 respostas negativas (11 rapazes e catorze raparigas).

PROBLEMAS Alunos/Professores	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	23	27	7	8	11	11	5	8
NÃO	37	48	7	10	19	24	11	14

Quadro nº 14 – Existência de problemas entre os alunos e professores

5.1- Se “Sim”, os problemas:

De entre os 50 alunos que responderam existirem problemas entre alunos e professores era necessário saber a sua opinião sobre a evolução dos mesmos. Assim, 42% acham que os problemas “mantiveram-se da mesma forma” (24% raparigas e 18% rapazes); 30% disseram que os problemas “têm vindo a diminuir” (18% raparigas e 12% rapazes); 26% afirmaram que os problemas “têm vindo a aumentar um pouco” (14% rapazes e 12% raparigas) e apenas 2% (apenas rapazes) disseram que esses problemas “têm vindo a aumentar bastante”. Pelo exposto podemos verificar que as respostas são diversificadas, no entanto, a opinião geral é para a situação se ter mantido, ter aumentado pouco ou, então, ter diminuído, e não tanto para uma situação de agravamento.

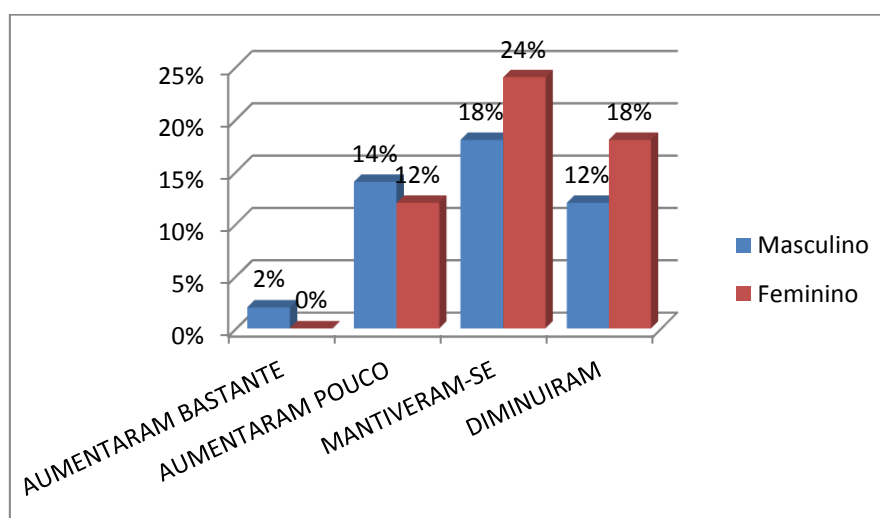


Gráfico nº 7 – Evolução dos problemas entre alunos e professores

Apenas um aluno da escola da Madalena referiu que os problemas entre os alunos e professores “têm vindo a aumentar bastante”, os restantes 49 alunos, que consideram existir esses problemas, assinalam as restantes três opções sem nenhuma tendência acentuada. Apenas ficámos a saber que os alunos não consideram que a situação esteja a piorar.

SE "SIM"	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
AUMENTARAM BASTANTE	1	0	0	0	1	0	0	0
AUMENTARAM POUCO	7	6	2	3	4	1	1	2
MANTIVERAM-SE	9	12	3	2	2	7	4	3
DIMINUIRAM	6	9	2	3	4	3	0	3

Quadro nº 15 – Evolução dos problemas entre alunos e professores

6- Na tua escola, existem problemas entre alunos e funcionários?

Quanto à existência de problemas entre alunos e funcionários, dos 135 alunos inquiridos, 57% respondeu que “sim” (34% do sexo feminino e 23% do sexo masculino) e 44% respondeu que “não” (22% do sexo feminino e 22% do sexo masculino), sendo uma opinião bastante dividida.

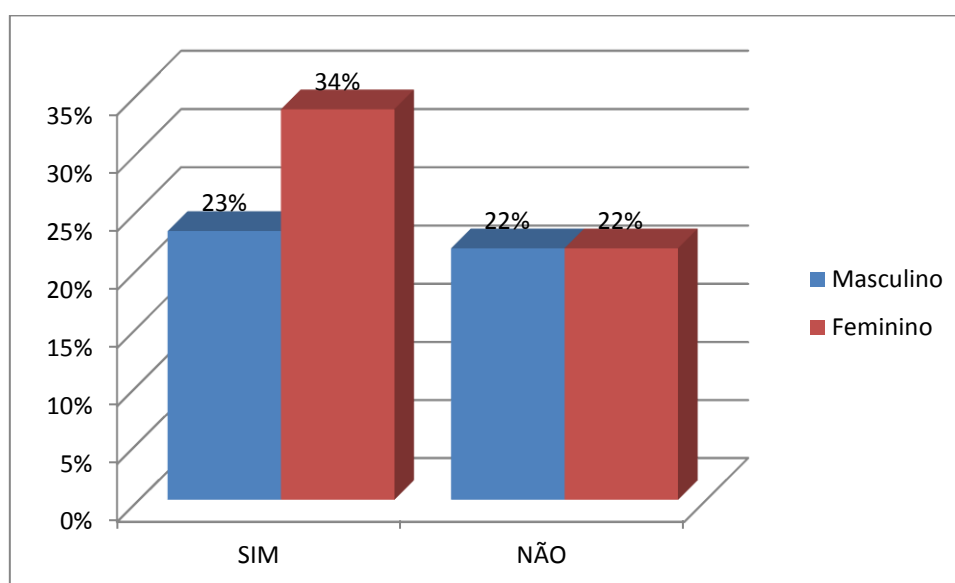


Gráfico nº 8 – Existência de problemas entre alunos e funcionários

Nas escolas de S. Roque e da Madalena existe um maior número de respostas afirmativas do que negativas, enquanto na escola das Lajes existe um número um pouco mais elevado de respostas negativas do que de respostas afirmativas, levando-nos a

concluir que existe um número significativo de alunos com a percepção de que existem problemas entre alunos e funcionários (mais de metade da população inquirida).

PROBLEMAS Alunos/Funcionários	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	31	45	8	14	16	21	7	10
NÃO	29	29	6	4	14	13	9	12

Quadro nº 16 – Existência de problemas entre alunos e funcionários

6.1- Se “Sim”, os problemas:

Pretendíamos, de seguida, saber qual a opinião dos alunos sobre a evolução desses problemas; se de alguma forma aumentaram, diminuíram ou se se mantiveram da mesma forma. Assim, 47% dos alunos (33% do sexo feminino e 14% do sexo masculino) responderam que os problemas se “mantiveram da mesma forma”; 23% (12% do sexo masculino e 11% do sexo feminino) disseram que os problemas entre alunos e funcionários “têm vindo a aumentar um pouco”; 21% (12% do sexo masculino e 9% do sexo feminino) acham que os problemas “têm vindo a diminuir”; e 10% dos alunos (7% do sexo feminino e 3% do sexo masculino) disseram que os mesmos “têm vindo a aumentar bastante”. Isto leva-nos, uma vez mais, a concluir que a percepção dos alunos é de que ocorrem alguns problemas entre os alunos e funcionários, no entanto, na perspectiva deles, a tendência não tem sido para o seu aumento significativo, mas antes para se manterem ou diminuírem, havendo os que afirmam que têm aumentado mas pouco.

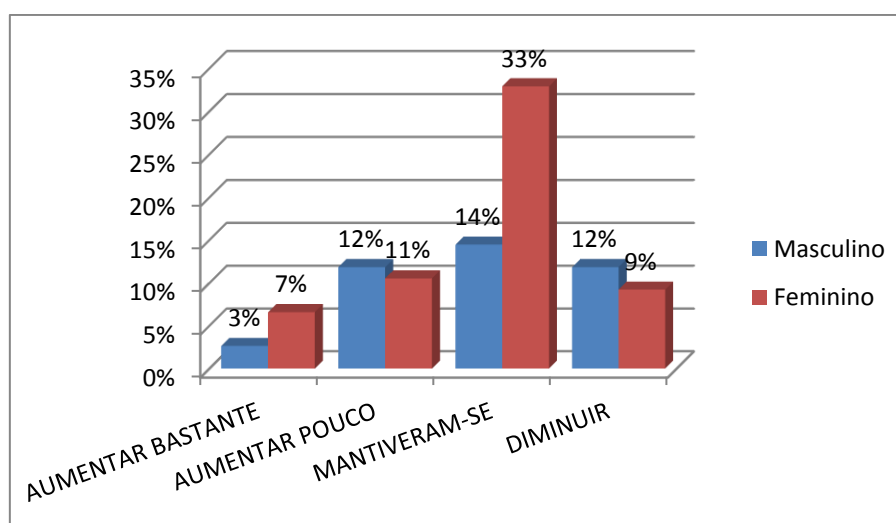


Gráfico nº 9 – Evolução dos problemas entre alunos e funcionários

Ao compararmos as respostas dadas a esta questão, por escola, verificamos que se mantém um padrão muito idêntico, apenas com duas alunas em S. Roque, um alunos e três alunas na Madalena e um aluno nas Lajes a afirmarem que os problemas entre alunos e funcionários “têm aumentado bastante”, números esses, que no nosso entender não nos parecem muito significativos no cômputo geral, ou seja, não nos parece haver uma opinião generalizada de que exista um agravamento da situação.

SE “SIM”	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
AUMENTAR BASTANTE	2	5	0	2	1	3	1	0
AUMENTAR POUCO	9	8	2	1	4	6	3	1
MANTIVERAM-SE	11	25	3	9	5	9	3	7
DIMINUIR	9	7	3	2	6	3	0	2

Quadro nº 17 – Evolução dos problemas entre alunos e funcionários

7- Os alunos respeitam os outros alunos?

Quanto aos inquiridos acharem se os alunos respeitam os outros alunos, a grande maioria (94%) respondeu que “nem sempre” se respeitam. Desses 94%, 53% eram do sexo feminino e 41% do sexo masculino; 4% dos rapazes e 2% das raparigas responderam que “sim”, os alunos respeitam os outros alunos, portanto, uma percentagem bastante reduzida.

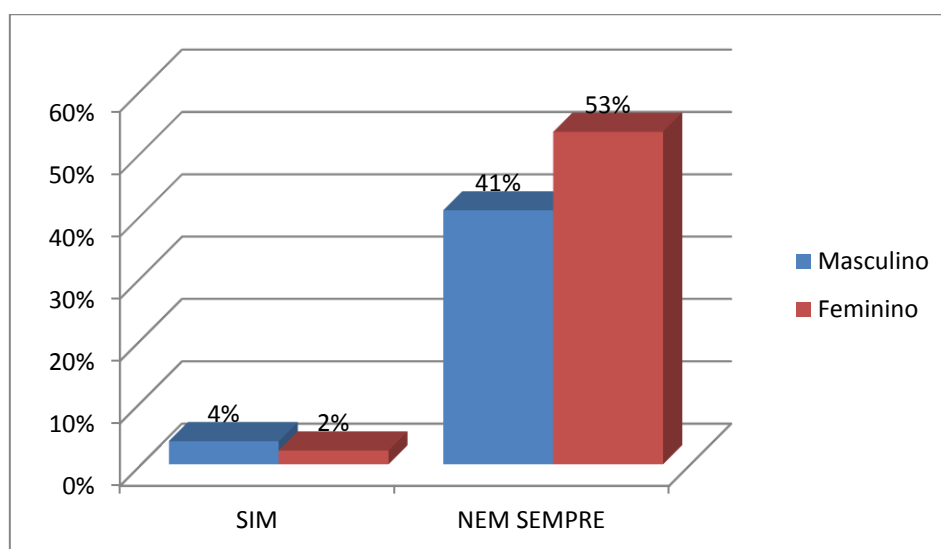


Gráfico nº10 – Se os alunos respeitam os outros alunos

Novamente comparando as respostas dadas pelos alunos de cada uma das escolas, verificamos que a maioria das respostas recaí sobre a opinião de que “nem sempre” os alunos respeitam os outros alunos. Na escola das Lajes cinco alunos (quatro rapazes e uma rapariga) disseram que “sim”, havia respeito entre os alunos, mas em S. Roque apenas dois e na Madalena somente uma aluna, afirmaram haver esse respeito, o que nos leva a concluir que entre os alunos existe uma clara opinião de que não existe muito respeito uns para com os outros.

ALUNOS RESPEITAM ALUNOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	5	3	1	1	0	1	4	1
NEM SEMPRE	55	72	13	17	30	34	12	21

Quadro nº 18 – Se os alunos respeitam os outros alunos

7.1- Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes:

Dos 127 alunos que responderam que “nem sempre os alunos respeitam os outros alunos”, 36% (21% do sexo feminino e 15% do sexo masculino) disse que é porque “às vezes gozam”; 30% (15% do sexo feminino e 15% do sexo masculino) afirmaram que é porque “às vezes insultam”; 17% (11% do sexo feminino e 6% do sexo masculino) acham que é porque “às vezes agredem”; e 15% (8% do sexo masculino e 7% do sexo feminino) responderam que é porque “às vezes ameaçam”. O que nos leva a concluir que a maioria dos conflitos entre alunos parecem ser despoletados por situações de gozo e de insultos, embora haja uns significativos 17% que apresentem a “agressão” como situação ocorrente entre eles.

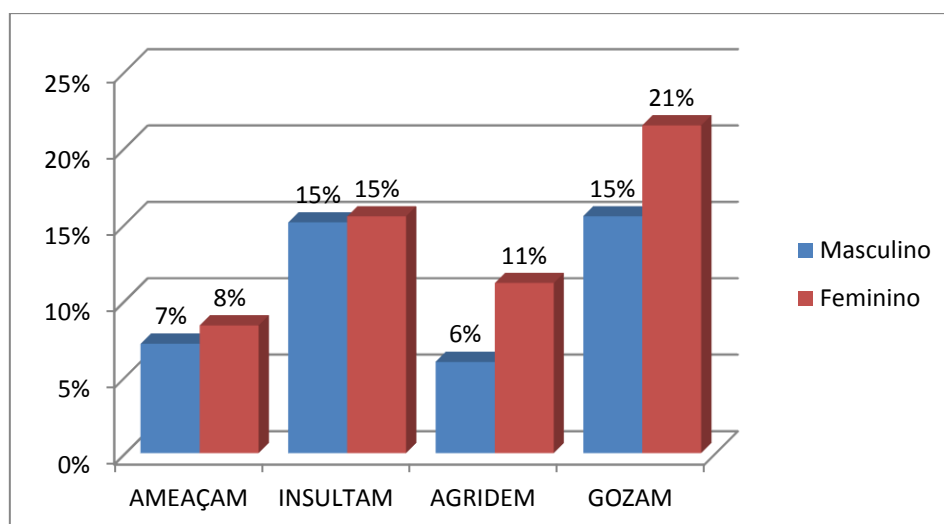


Gráfico nº 11 – Situações que “às vezes” ocorrem entre alunos

Analisando as respostas por escola, podemos observar que na escola da Madalena existem 29 alunos (11 rapazes e 18 raparigas) que afirmam que “às vezes os alunos agriDEM”, enquanto que, em S. Roque também sete raparigas e dois rapazes o afirmaram. Nas Lajes apenas dois rapazes e três raparigas referem haver agressões. Quanto às restantes respostas existe um consenso generalizado de que os alunos “às vezes” gozam e insultam, mas as ameaças parecem também ser mais reduzidas na escola das Lajes.

SE “NEM SEMPRE”	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
AMEAÇAM	18	21	4	6	12	13	2	2
INSULTAM	38	39	9	11	23	17	6	11
AGRIDEM	15	28	2	7	11	18	2	3
GOZAM	39	54	10	13	21	24	8	17

Quadro nº 19 – Situações que “às vezes” ocorrem entre alunos

8- Os alunos respeitam os professores?

Quando questionados sobre se os alunos respeitam os professores, a maioria (76%) respondeu “nem sempre”; 44% eram do sexo feminino e 32% do sexo masculino, tendo 24% dos inquiridos (12% do sexo feminino e 12% do sexo masculino), respondido que “sim”.

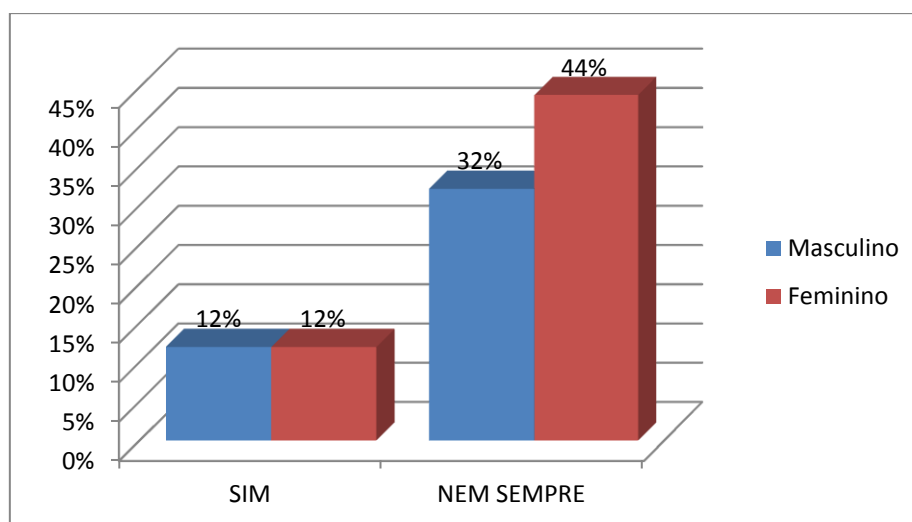


Gráfico n° 12 – Se os alunos respeitam os professores

A opinião generalizada, por escola, é de que “nem sempre” os alunos respeitam os professores, ainda assim, tanto na Madalena como nas Lajes houve treze alunos a responderem que na sua opinião os alunos respeitam os professores. Em S. Roque, apenas seis alunos responderam afirmativamente a esta questão. Podemos, então, concluir que, de uma forma geral, a opinião dos alunos é de que nem sempre os professores são respeitados pelos alunos.

Alunos RESPEITAM Professores	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	16	16	2	4	8	5	6	7
NEM SEMPRE	43	59	12	14	21	30	10	15

Quadro n° 20 – Se os alunos respeitam os professores

8.1- Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes:

Dos 102 alunos que responderam “nem sempre os alunos respeitarem os professores” a maioria (62%) afirmou que “é porque às vezes gozam”, sendo que 37% dos que assim responderam eram do sexo feminino e 25% do sexo masculino; 30% (17% do sexo feminino e 13% do sexo masculino) responderam ser “porque às vezes insultam”; apenas um reduzido número (7%) disseram ser “porque às vezes ameaçam”, e somente 1% respondeu “porque às vezes agrirem”.

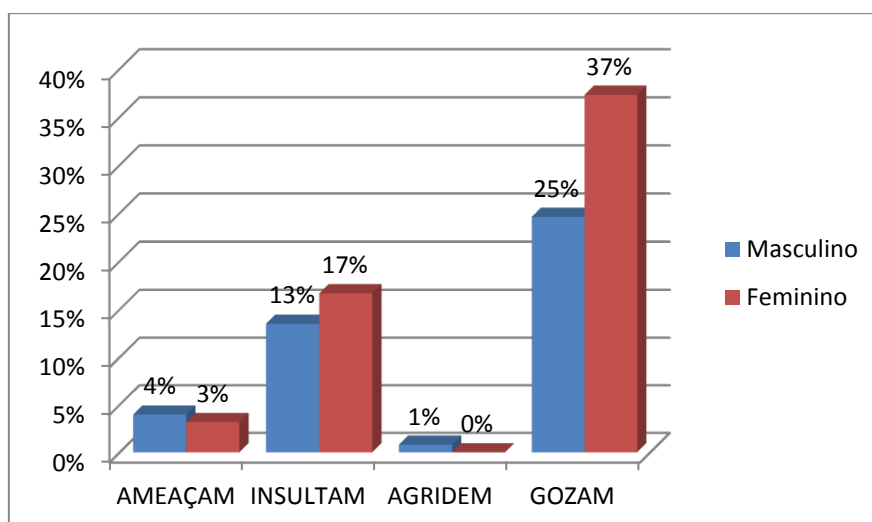


Gráfico n° 13 – Como os alunos desrespeitam os professores

Analisando as três escolas em estudo verificamos que em todas elas o maior número de respostas recai na opção “é porque às vezes gozam”, com dezoito alunos de S. Roque, quarenta da Madalena e vinte das Lajes a assinalarem esta resposta. Logo a seguir surge a resposta “é porque às vezes insultam”, assinalada por doze alunos de S. Roque, dezoito alunos da Madalena e oito alunos das Lajes. Houve um número muito reduzido de alunos a assinalarem a opção “ameaçam”; apenas um nas Lajes, e quatro, quer em S. Roque quer na Madalena.

SE NEM SEMPRE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
AMEAÇAM	5	4	1	3	3	1	1	0
INSULTAM	17	21	3	9	11	7	3	5
AGRIDEM	1	0	0	0	1	0	0	0
GOZAM	31	47	9	9	14	26	8	12

Quadro n° 21 – Como os alunos desrespeitam os professores

9- Os alunos respeitam os funcionários?

Na opinião de 72% dos inquiridos (40% do sexo feminino e 32% do sexo masculino), “nem sempre os alunos respeitam os funcionários”, enquanto, na opinião de 28% da nossa população (16% do sexo feminino e 12% do sexo masculino), esse respeito existe. Está nitidamente patente que os alunos têm uma opinião generalizada de que existe falta de respeito da parte dos alunos para com os funcionários.

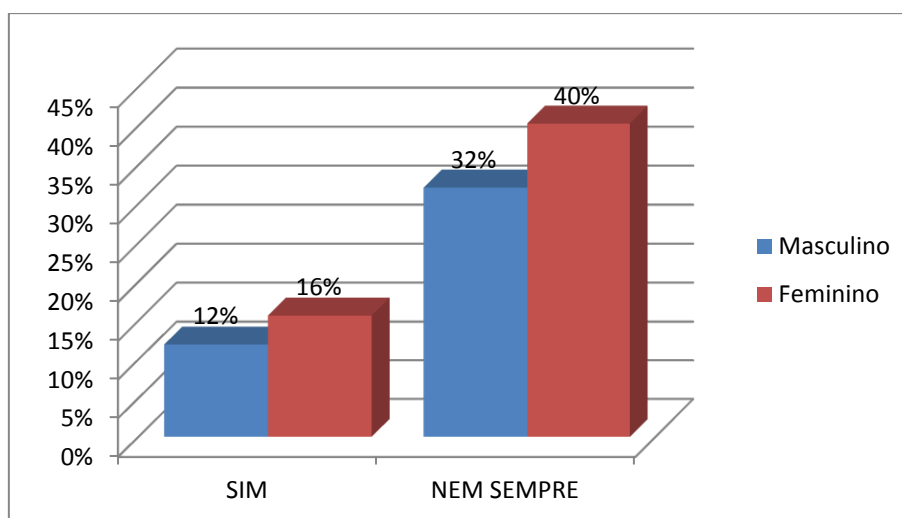


Gráfico n° 14 – Se os alunos respeitam os funcionários

Na escola das Lajes houve quinze alunos (dez raparigas e cinco rapazes) a considerarem que os alunos respeitam os funcionários, e, em contrapartida, vinte e três a responderem que “nem sempre” isso acontece (onze rapazes e doze raparigas). Na escola da Madalena, dezassete consideraram que “sim” e quarenta e sete que “nem sempre”; no que diz respeito à escola de S. Roque, apenas cinco alunos assinalaram “sim” como resposta, tendo os restantes vinte e sete dito que “nem sempre” isso acontece.

Alunos RESPEITAM Funcionários	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	16	21	3	2	8	9	5	10
NEM SEMPRE	43	54	11	16	21	26	11	12

Quadro n° 22 – Se os alunos respeitam os funcionários

9.1- Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes:

Dos 97 alunos que responderam “nem sempre os alunos respeitarem os funcionários”, 64% (36% das raparigas e 28% dos rapazes) disseram ser “porque às vezes gozam”; 31% respondeu “porque às vezes insultam” (17% das raparigas e 14% dos rapazes), e apenas uns residuais 4% e 3% disseram, respectivamente, ser “porque às vezes agredem” e “ameaçam”. A maioria dos alunos ao indicar as situações de gozo como forma de desrespeito para com os funcionários pode ter sido a opção considerada mais “leve” das quatro atitudes e comportamentos indicados, pelo que deixa transparecer que

as situações não se revestirão, no seu geral, de grande gravidade. No entanto, os insultos já revestem um carácter mais gravoso, pelo que não deixará de ser significativo.

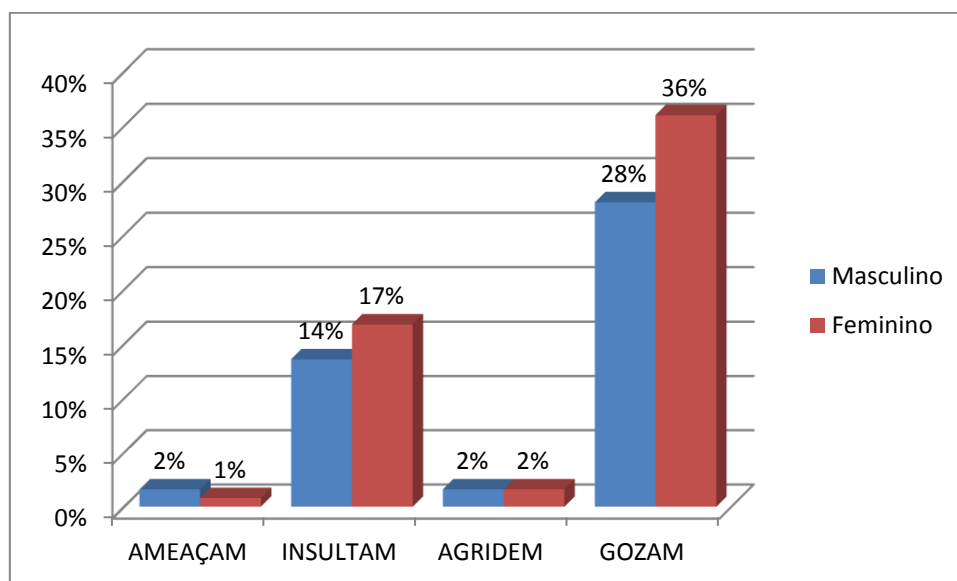


Gráfico n.º 15 – Como os alunos desrespeitam os funcionários

As respostas dadas a nível de escola revelam exactamente as mesmas tendências, por aquilo que podemos verificar no quadro n.º 21. A resposta mais dada é “porque às vezes gozam”, seguindo-se “porque às vezes insultam”. Na totalidade, apenas três alunos responderam “porque às vezes ameaçam” e quatro alunos responderam “porque às vezes agridem”, sendo estes últimos valores, no nosso entender, pouco ou nada significativos.

SE “NEM SEMPRE”	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
AMEAÇAM	2	1	0	1	1	0	1	0
INSULTAM	17	21	5	8	9	9	3	4
AGRIDEM	2	2	1	1	1	0	0	1
GOZAM	35	45	8	13	17	22	10	10

Quadro n.º 23 – Como os alunos desrespeitam os funcionários

10- Os professores respeitam os alunos?

Quando se perguntou aos inquiridos se os professores respeitam os alunos, a maioria (75%) afirmou que “sim”, sendo que 43% eram do sexo feminino e 32% do sexo

masculino. Dos restantes 25% que responderam “nem sempre”, 13% eram do sexo feminino e 12% do sexo masculino. Concluimos que um número muito significativo de alunos considera haver respeito da parte dos professores para com eles.

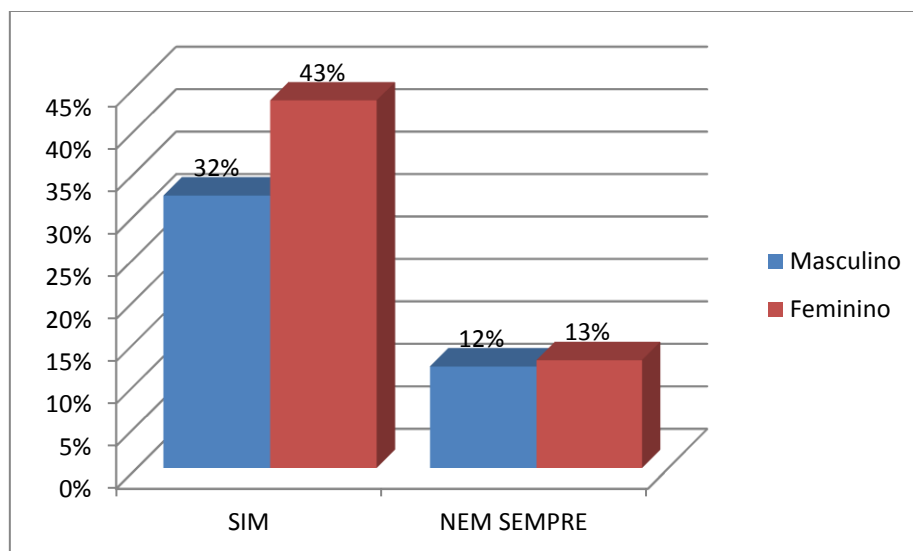


Gráfico n° 16 – Se os professores respeitam os alunos

Na escola das Lajes foram quinze os alunos que responderam “nem sempre” a esta questão (dez raparigas e cinco rapazes); na escola da Madalena foram doze (cinco raparigas e sete rapazes) e na escola de S. Roque apenas seis as respostas “nem sempre” (duas raparigas e quatro rapazes).

Professores RESPEITAM Alunos	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	43	58	10	16	22	30	11	12
NEM SEMPRE	16	17	4	2	7	5	5	10

Quadro n° 24 – Se os professores respeitam os alunos

10.1- Se respondeste “Nem sempre” é porque às vezes:

Dos 33 inquiridos que responderam “nem sempre os professores respeitarem os alunos”, 48% alegam que é “porque às vezes gozam”, sendo 26% do sexo masculino e 22% do sexo feminino; 41% afirmam ser “porque às vezes insultam”, 24% destes eram do sexo feminino e 17% do sexo masculino; apenas 9% referem ser “porque às vezes ameaçam”, e uns residuais 2% responderam ser “porque às vezes agridem”.

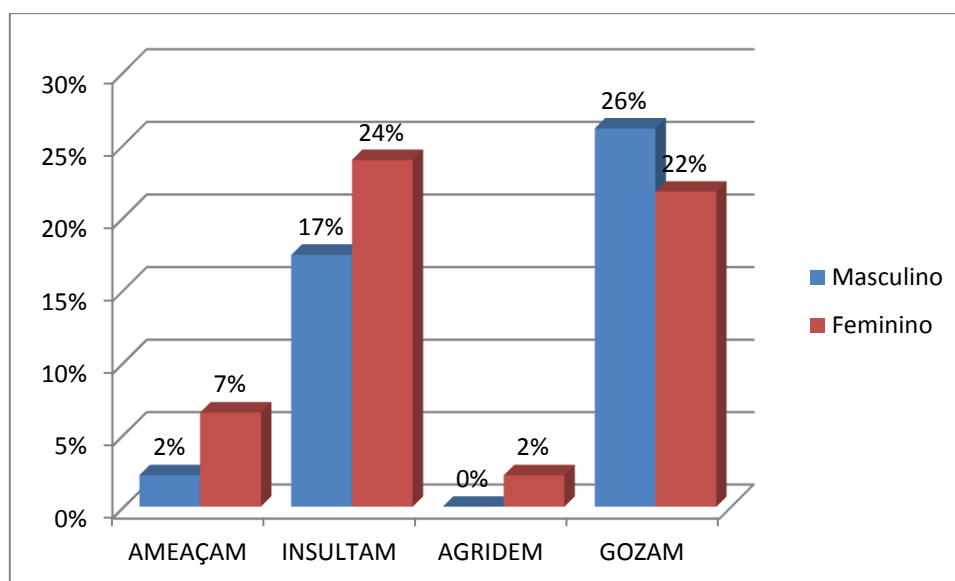


Gráfico n° 17 – Como os professores desrespeitam os alunos

Os alunos das escolas da Madalena e das Lajes, respectivamente dez e nove, foram os que mais responderam que os professores “às vezes gozam”; quanto a insultos, houve dez alunos das Lajes que afirmam havê-los e apenas quatro em S. Roque e cinco na Madalena. Ameaças e agressões por parte dos professores quase não foram assinaladas.

SE “NEM SEMPRE”	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
AMEAÇAM	1	3	0	1	1	1	0	1
INSULTAM	8	11	3	1	2	3	3	7
AGRIDEM	0	1	0	0	0	0	0	1
GOZAM	12	10	3	0	6	4	3	6

Quadro n° 25 – Como os professores desrespeitam os alunos

11- Os funcionários respeitam os alunos?

Quanto à relação entre funcionários e alunos, 69% dos inquiridos afirmam que existe respeito da parte dos funcionários para com eles; 39% dos respondentes eram do sexo feminino e 30% do sexo masculino. Dos 31% que responderam “nem sempre” 17% eram do sexo feminino e 14% do sexo masculino, portanto, com uma uniformidade, em termos de respostas, bastante evidente entre os dois sexos, como se pode observar no gráfico n° 18.

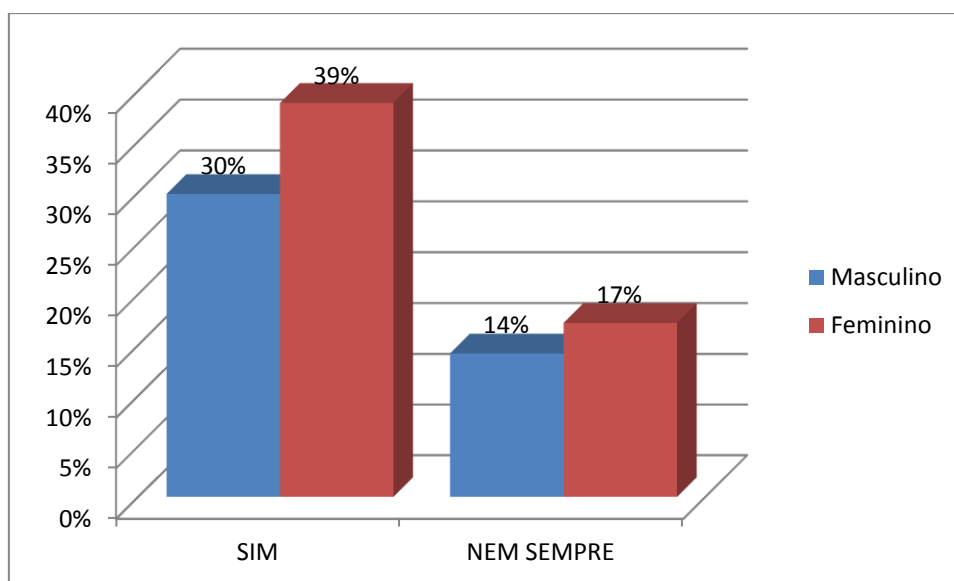


Gráfico n° 18 – Se os funcionários respeitam os alunos

Feita a análise por escola verificamos que é na escola da Madalena que surge um maior número de respostas “nem sempre”, na totalidade 27 alunos (14 rapazes e 13 raparigas); na escola das Lajes foram onze os alunos que deram esta resposta (3 rapazes e 8 raparigas) e na escola de S. Roque foram apenas quatro as respostas “nem sempre” dadas.

Funcionários RESPEITAM Alunos	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	40	52	12	16	15	22	13	14
NEM SEMPRE	19	23	2	2	14	13	3	8

Quadro n° 26 – Se os funcionários respeitam os alunos

11.1- Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes:

Dos 42 alunos que responderam “nem sempre os funcionários respeitarem os alunos” 47% disseram ser “porque às vezes insultam” (26% do sexo feminino e 21% do sexo masculino), enquanto 36% afirmaram ser “porque às vezes gozam”. Apenas 10% disseram ser “porque às vezes ameaçam” e 7% “porque às vezes agredem”.

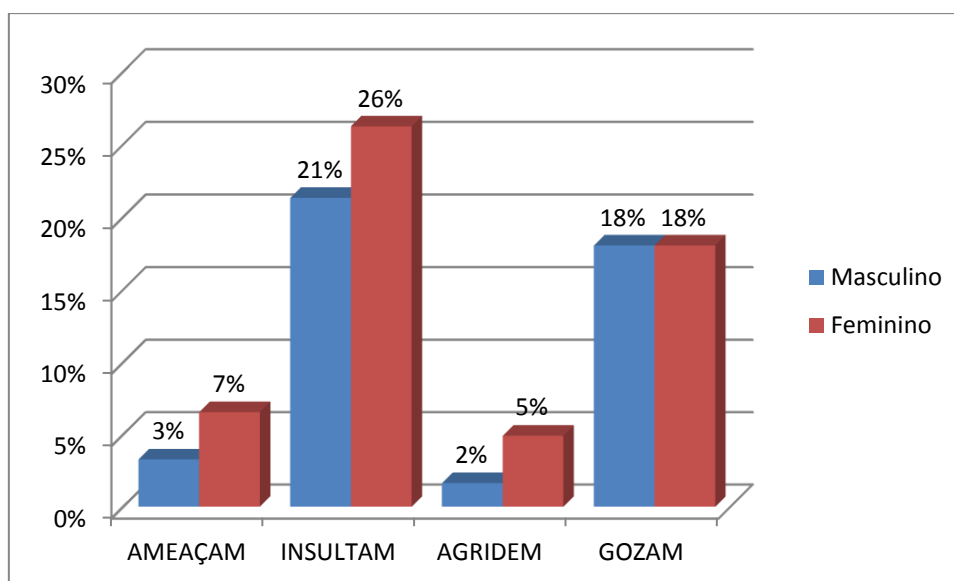


Gráfico n° 19 – Como os funcionários desrespeitam os alunos

Tal como já tínhamos verificado na análise do quadro n° 26, o maior número de respostas a esta questão adveio da escola da Madalena, concentrando-se visivelmente nas opções “insultam” e “gozam”.

SE “NEM SEMPRE”	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
AMEAÇAM	2	4	0	1	2	1	0	2
INSULTAM	13	16	1	2	11	9	1	5
AGRIDEM	1	3	0	0	1	1	0	2
GOZAM	11	11	1	1	7	9	3	1

Quadro n° 27 – Como os funcionários desrespeitam os alunos

12- Os alunos insultam os colegas?

Da análise ao gráfico n° 20 podemos, claramente, concluir que a opinião dos inquiridos é de que existem insultos da parte dos alunos para com os colegas, tendo 93% da população inquirida respondido que “sim” a esta questão.

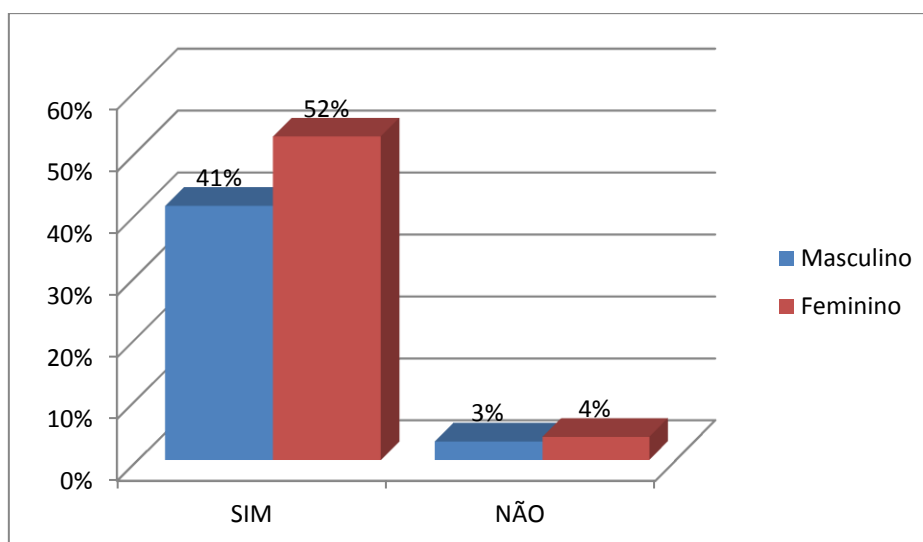


Gráfico nº 20 – Se os alunos insultam os colegas

Foram apenas nove os alunos que responderam que “não “ a esta questão; cinco da escola das Lajes, dois da escola da Madalena e dois da escola de S. Roque, denotando-se uma grande unanimidade nas respostas, inclusivamente entre sexos.

Alunos INSULTAM Colegas	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	55	70	12	18	29	33	14	19
NÃO	4	5	2	0	0	2	2	3

Quadro nº 28 – Se os alunos insultam os colegas

12.1- Se “Sim”:

Quisemos saber da parte dos alunos que responderam “sim” à existência de insultos por parte dos colegas, a frequência desses mesmos insultos. Assim, da leitura do gráfico nº 21 podemos observar que as respostas estão divididas entre as opções “muitas vezes” com uns significativos 57% (33% raparigas e 24% rapazes) e “poucas vezes” com 43% das respostas (23% raparigas e 20% rapazes). As respostas por sexo acabam por se encontrar muito equilibradas se lembrarmos que a nossa população é constituída por 56% de alunos do sexo feminino e 44% do sexo masculino.

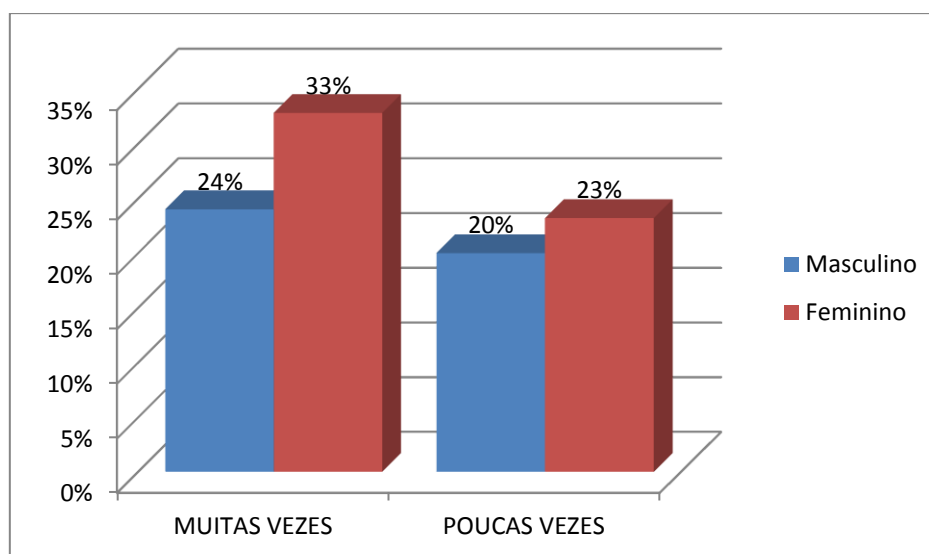


Gráfico nº 21 – Frequência dos insultos entre alunos

Na escola das Lajes a maioria optou pela resposta “poucas vezes”, enquanto na escola da Madalena a maioria optou, nitidamente, pela resposta “muitas vezes”. Quanto à escola de S. Roque as respostas foram equilibradamente distribuídas por ambas as opções.

SE “SIM”	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MUITAS VEZES	30	41	6	10	19	25	5	6
POUCAS VEZES	25	29	6	8	10	8	9	13

Quadro nº 29 – Frequência dos insultos entre alunos

12.2- Onde?

Quando perguntámos “onde” ocorrem esses insultos, 32% dos inquiridos respondeu no “recreio” (17% do sexo feminino e 15% do sexo masculino); 26% respondeu nos “corredores” (14% do sexo feminino e 12% do sexo masculino); 19% respondeu na “sala de aula” (10% do sexo feminino e 9% do sexo masculino), surgindo depois valores mais baixos para as restantes opções, 10% respondeu no “campo de jogos”, 8% no “refeitório” e 5% respondeu “outros” lugares. Uma situação que nos parece interessante é haver um equilíbrio de respostas no que concerne ao sexo dos alunos.

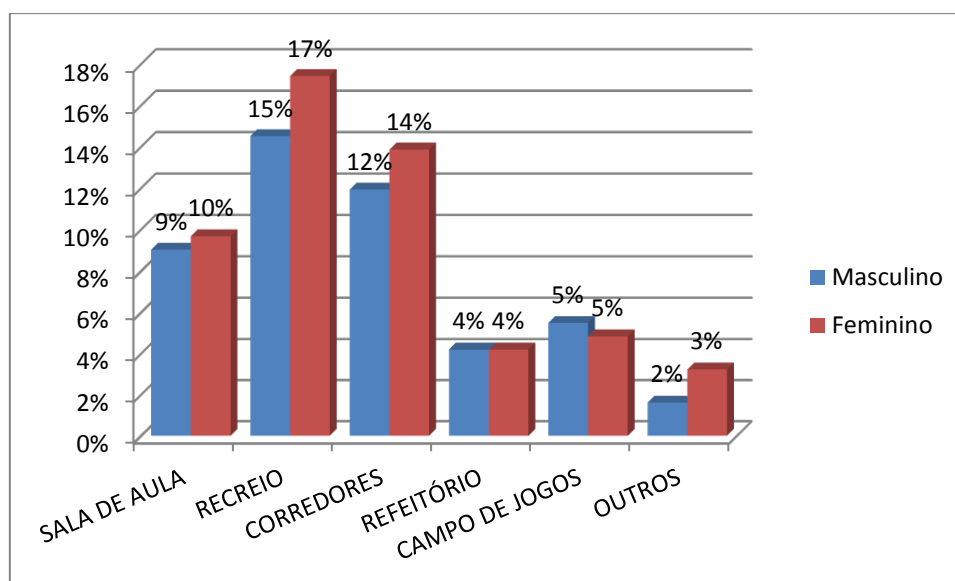


Gráfico n° 22 – Onde ocorrem os insultos entre alunos

É de salientar que 58 alunos alegam que os insultos ocorrem na sala de aula, tendo surgido um número semelhante desta resposta em todas as escolas, nomeadamente, 24 na escola da Madalena e 17 tanto na escola de S. Roque como na das Lajes. Todas as outras respostas aparecem com um equilíbrio de distribuição, em termos de percentagem, quer por escola, quer por sexo, levando-nos a concluir que os insultos ocorrem, especialmente no recreio e corredores, mas também surgem na sala de aula, campo de jogos e refeitório (com menor incidência), em todas as escolas.

ONDE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SALA DE AULA	28	30	8	9	12	12	8	9
RECREIO	45	54	11	16	23	27	11	11
CORREDORES	37	43	9	11	16	18	12	14
REFEITÓRIO	13	13	6	7	2	5	5	1
CAMPO DE JOGOS	17	15	7	4	7	10	3	1
OUTROS	5	10	0	2	2	5	3	3

Quadro n° 30 – Onde ocorrem os insultos entre alunos

13- Os alunos agredem os colegas fisicamente?

Quando se perguntou se os alunos agredem fisicamente os colegas, uns surpreendentes 74% responderam que “sim”, sendo 42% do sexo feminino e 32% do sexo masculino. Dos 26% que responderam que “não”, 13% eram do sexo feminino e 13% do sexo masculino. Estes resultados levam-nos a concluir que a percepção, generalizada, dos alunos é de que existe agressão física entre eles.

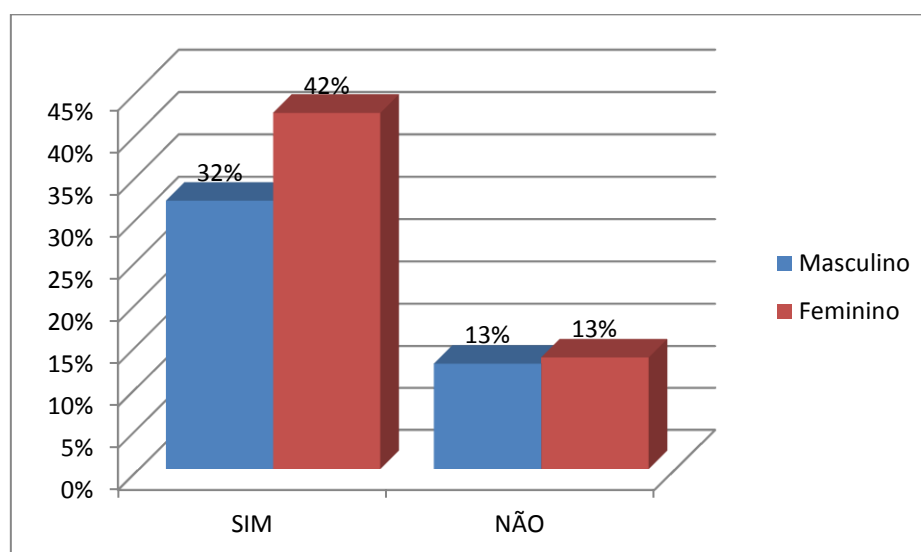


Gráfico n° 23 – Se os alunos agridem fisicamente os colegas

Analisando os dados recolhidos por escola verificamos que das respostas afirmativas, 49 eram da escola da Madalena (30 raparigas e 19 rapazes); 29 eram da escola de S. Roque (17 raparigas e 12 rapazes) e 22 eram da escola das Lajes (10 raparigas e 12 rapazes). Houve 16 alunos da Madalena que responderam que “não” a esta questão (11 rapazes e 5 raparigas) e 16 da escola das Lajes (12 raparigas e 4 rapazes), mas apenas 3 da escola de S. Roque que deram esta resposta (dois rapazes e uma rapariga). Estes resultados levam-nos a pensar que em todas as escolas existe a percepção de que ocorrem agressões físicas entre colegas.

Alunos AGRIDEM Colegas	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	43	57	12	17	19	30	12	10
NÃO	17	18	2	1	11	5	4	12

Quadro n° 31 – Se os alunos agridem fisicamente os colegas

13.1- Se “Sim”:

Aos alunos que responderam “sim” à questão anterior (100 alunos), pediu-se que dissessem com que frequência estas situações ocorriam, tendo a maioria (87%) respondido ocorrerem “poucas vezes”, sendo que 46% eram do sexo feminino e 41% do sexo masculino, uma vez mais com uma distribuição muito equitativa entre sexos. Dos

alunos que responderam ocorrerem “muitas vezes”, 11% eram do sexo feminino e apenas 2% do sexo masculino.

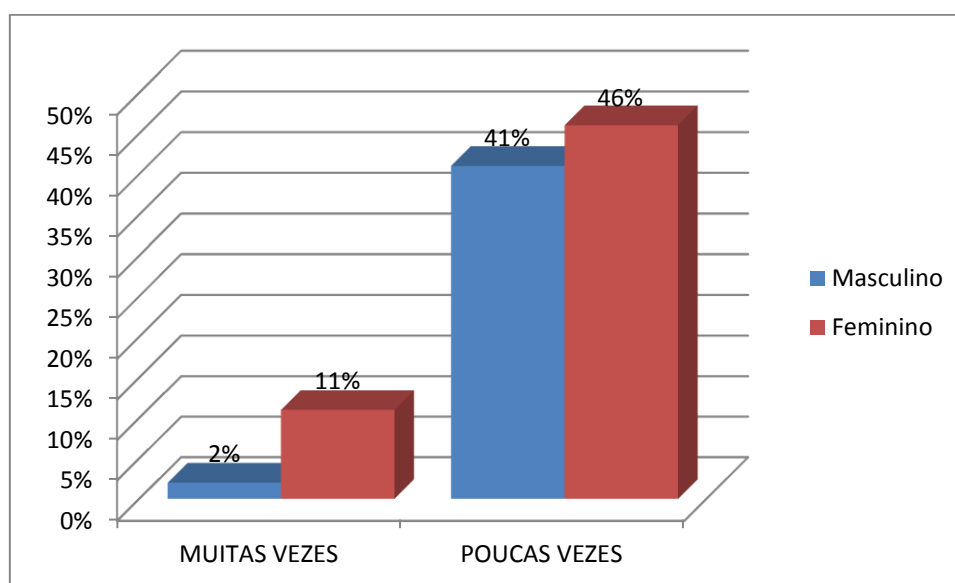


Gráfico nº 24 – Frequência com que os alunos agredem fisicamente os colegas

A escola que apresenta o maior número de respostas “muitas vezes” é a escola da Madalena, com sete raparigas a afirmarem-no contra, apenas, um rapaz. Na escola de S. Roque registam-se três alunos e na das Lajes apenas dois. Isto leva-nos a concluir que a percepção dos alunos é que estas situações ocorrem, no entanto, não com grande frequência.

SE SIM	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MUITAS VEZES	2	11	1	2	1	7	0	2
POUCAS VEZES	41	46	11	15	18	23	12	8

Quadro nº 32 – Frequência com que os alunos agredem fisicamente os colegas

13.2- Onde?

Depois de indagarmos os inquiridos sobre a frequência, quisemos saber “onde” é que estas situações normalmente ocorrem. Assim, 46% disse ocorrerem no recreio (27% do sexo feminino e 19% do sexo masculino); 24% afirmou ocorrerem nos corredores (13% do sexo feminino e 11% do sexo masculino); 15% disse ocorrerem no campo de jogos (9% do sexo masculino e 6% do sexo feminino), e depois, 7% respondeu ocorrerem na sala de aula, 6% em “outros” lugares e 5% no “refeitório”. A tendência é para que estas

situações se dêem longe dos olhares dos adultos (professores, funcionários...), no entanto, ainda há alunos a afirmarem que surgem na própria sala de aula, como podemos verificar pelo gráfico n° 25.

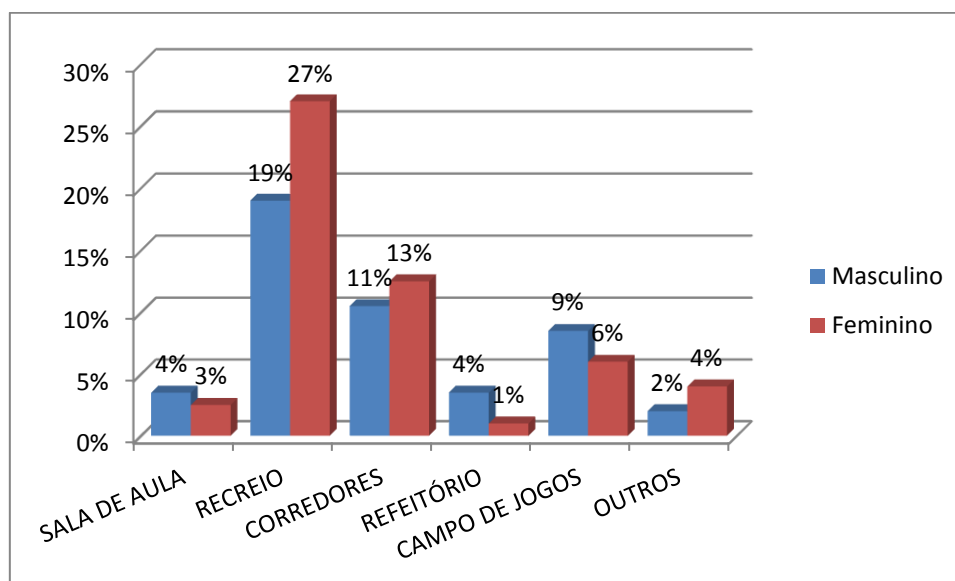


Gráfico n° 25 – Locais onde as agressões físicas entre alunos ocorrem

Foram seis alunos das Lajes, quatro da Madalena e dois de S. Roque a afirmarem que ocorrem agressões físicas dentro da “sala de aula”, o que não sendo muito significativo em termos percentuais, revela que na verdade elas ocorrem, mesmo que de forma esporádica. De resto, a opção “recreio” foi a resposta mais assinalada quer na Madalena quer em S. Roque; nas Lajes os alunos deram o mesmo número de respostas (18) em “recreio” e “corredores”, seguindo-se o “campo de jogos” com nove alunos de S. Roque, 15 alunos da Madalena e cinco alunos das Lajes.

ONDE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SALA DE AULA	7	5	0	2	4	0	3	3
RECREIO	38	54	10	17	18	29	10	8
CORREDORES	21	25	5	5	6	12	10	8
REFEITÓRIO	7	2	1	1	2	0	4	1
CAMPO DE JOGOS	17	12	5	4	7	8	5	0
OUTROS	4	8	0	3	3	2	1	3

Quadro n° 33 – Locais onde as agressões físicas entre alunos ocorrem

14- Há alunos que ameaçam outros para obterem o que querem?

Houve 62% dos inquiridos que responderam “existirem alunos que ameaçam outros para obterem o que querem”, sendo que 37% eram do sexo feminino e 25% do sexo masculino. Dos que disseram “não” haver, 19% eram do sexo feminino e 19% do sexo masculino. Parece-nos bastante significativo o número de respostas afirmativas a esta questão, salientando-se um número mais elevado de raparigas a darem esta resposta.

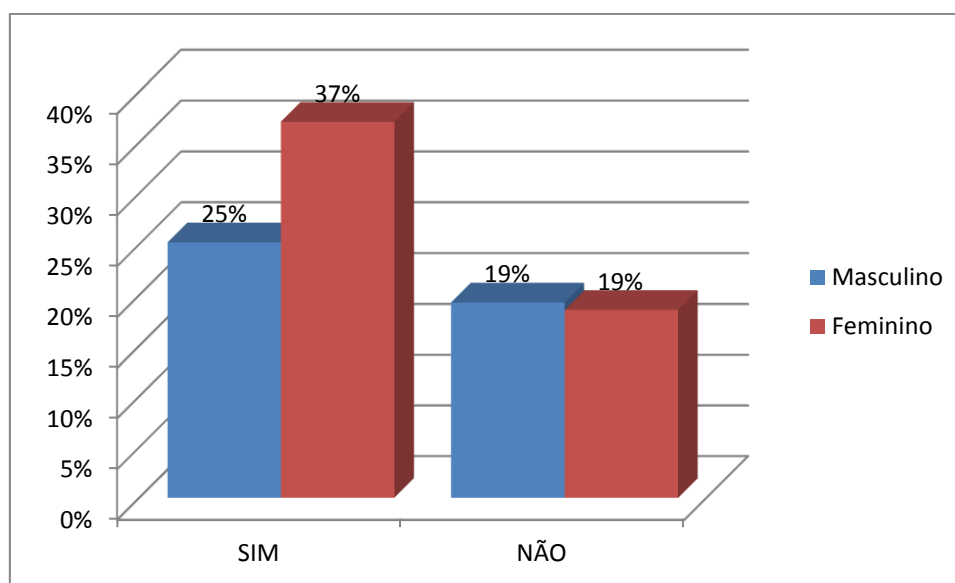


Gráfico nº 26 – Alunos ameaçam outros para obterem o que querem

A maioria dos alunos respondeu “sim” em todas as escolas, num total de 84, no entanto as respostas “não” vindas de 51 alunos tem também um forte peso. Parece haver uma opinião bastante dividida no que respeita a esta questão como podemos verificar pelo quadro nº 34. É de salientar que as respostas “não” estão quase equitativamente distribuídas pelas três escolas, respectivamente, quinze, dezoito e dezoito.

Alunos AMEAÇAM Colegas	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	34	50	7	10	21	26	6	14
NÃO	26	25	7	8	9	9	10	8

Quadro nº 34 – Alunos ameaçam outros para obterem o que querem

14.1- Se “Sim”:

Dos 84 alunos que responderam “sim” (17 de S. Roque, 47 da Madalena e 20 das Lajes) à questão anterior, 54% respondeu que “há alguns alunos que ameaçam outros para obterem o que querem”, sendo que 36% eram do sexo feminino e 18% do sexo masculino; 43% afirmou que “há poucos alunos que ameaçam outros para obterem o que querem”, advindo 24% destas respostas de alunos do sexo feminino e 19% do sexo masculino; apenas 4% (exclusivamente do sexo masculino) disse “haver muitos alunos que ameaçam outros para obterem o que querem”

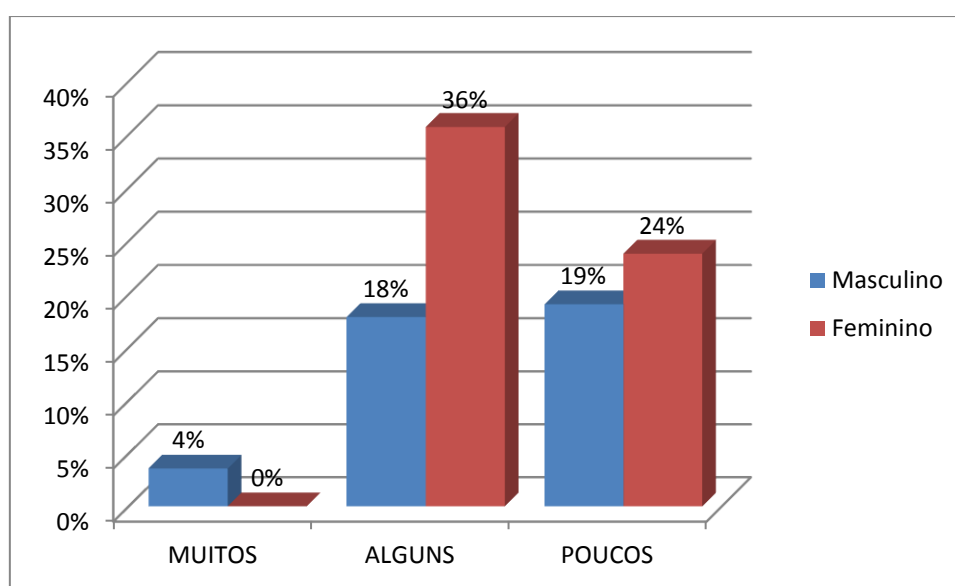


Gráfico nº 27 – Quantidade de alunos que ameaçam outros para obterem o que querem

Houve apenas três alunos (dois da Madalena e um das Lajes) que responderam existir “muitos” alunos que ameaçam outros para obterem o que querem, tendo a maior incidência sido as respostas “alguns” e “poucos”, como se pode verificar da análise do quadro nº 35, o que nos leva a concluir que em todas as escolas existem estas ocorrências, do ponto de vista dos alunos, embora estes considerem serem apenas alguns.

SE “SIM”	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MUITOS	3	0	0	0	2	0	1	0
ALGUNS	15	30	2	7	11	15	2	8
POUCOS	16	20	5	3	8	11	3	6

Quadro nº 35 - Quantidade de alunos que ameaçam outros para obterem o que querem

14.2- Como?

À questão “como é que os alunos ameaçam outros para obterem o que querem”, dos 84 alunos que haviam respondido afirmativamente à existência destas situações, 48% respondeu que o fazem “com palavras” (33% do sexo feminino e 15% do sexo masculino); 31% respondeu que o fazem “com a ajuda de amigos” (19% do sexo feminino e 12% do sexo masculino); 12% respondeu “com objectos” (metade do sexo feminino e metade do sexo masculino); apenas 3% respondeu “com a ajuda de familiares” e 5% respondeu “outros”.

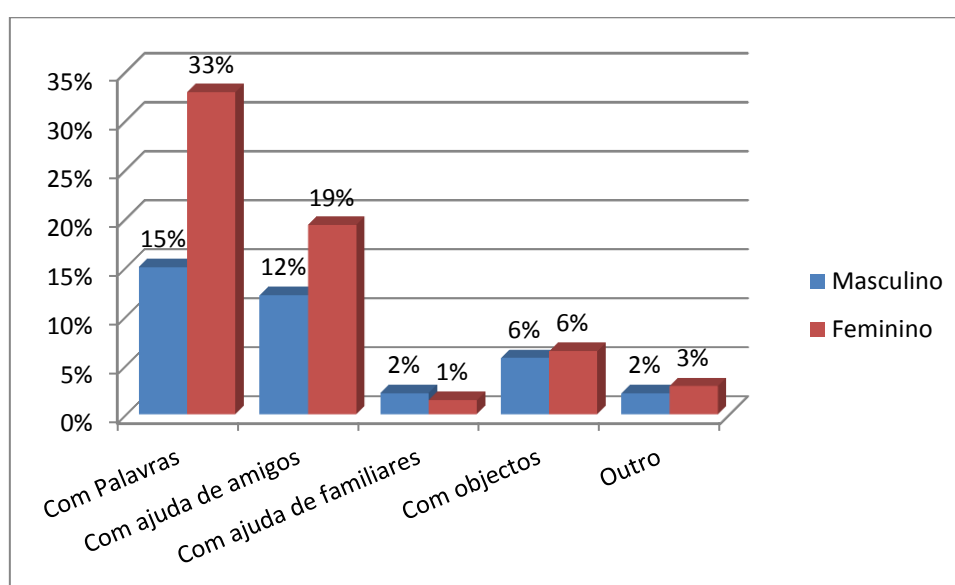


Gráfico nº 28 – Como os alunos ameaçam outros para obterem o que querem

As respostas mais dadas foram, para todas as escolas, as duas primeiras “com palavras” e “com a ajuda de amigos”, no entanto, na escola da Madalena houve onze alunos (sete rapazes e quatro raparigas) que responderam que os alunos ameaçam outros “com objectos” para conseguirem o que querem.

COMO	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Com Palavras	21	46	4	9	12	25	5	12
Com ajuda de amigos	17	27	3	6	10	12	4	9
Com ajuda de familiares	3	2	1	1	0	1	2	0
Com objectos	8	9	1	1	7	4	0	4
Outro	3	4	1	1	2	3	0	0

Quadro nº 36 – Como alunos que ameaçam outros para obterem o que querem

14.3- Onde?

Quisemos, ainda, saber “onde” é que os alunos ameaçam outros para conseguirem o que querem. Assim, dos 84 alunos que haviam respondido afirmativamente, 48% disse ocorrerem no “recreio” (29% eram do sexo feminino e 19% do sexo masculino); 24% afirmou ocorrerem nos “corredores” (13% do sexo feminino e 11% do sexo masculino); 10% disse que ocorrem no “campo de jogos”; 6% afirmou ocorrerem na “sala de aula”; 5% no “refeitório” e 8% afirmou ocorrerem em “outros” locais.

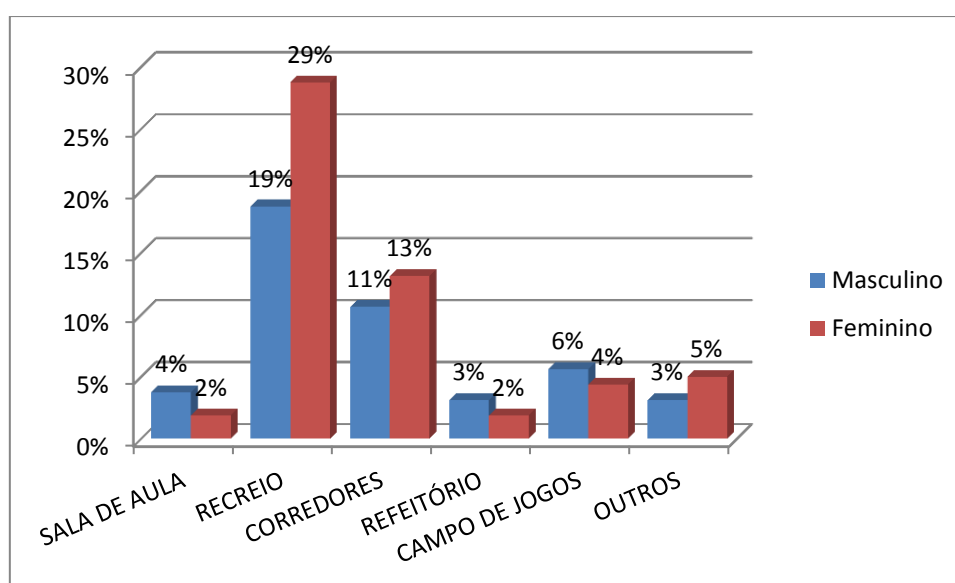


Gráfico nº 29 – Locais onde os alunos ameaçam outros para obterem o que querem

Houve quatro alunos tanto na Madalena como nas Lajes e um em S. Roque que afirmaram que “os alunos ameaçam outros para conseguirem o que querem” na própria sala de aula. Os números não são muito significativos, no entanto, mostram que as situações já ocorreram ou que já foram percebidas pelos alunos. De resto, as situações desta natureza normalmente dão-se em locais mais fora do alcance dos adultos, especialmente no recreio, nos corredores, no campo de jogos, e, até, alguns no refeitório, embora em menor número.

ONDE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SALA DE AULA	6	3	1	0	2	2	3	1
RECREIO	30	46	6	10	18	26	6	10
CORREDORES	17	21	4	2	8	12	5	7
REFEITÓRIO	5	3	0	1	2	1	3	1
CAMPO DE JOGOS	9	7	4	2	4	5	1	0
OUTROS	5	8	0	2	4	2	1	4

Quadro nº 37 - Locais onde os alunos ameaçam outros para obterem o que querem

15- Os alunos estragam, de propósito, o material dos outros?

À questão se “os alunos estragam, de propósito, o material dos outros, 58% dos inquiridos respondeu que “sim” (34% eram raparigas e 24% rapazes), tendo os restantes 24% (21% raparigas e 21% rapazes) respondido que “não”. As opiniões a este respeito encontram-se, portanto, bastante divididas, embora mais de metade dos inquiridos ache que estas situações aconteçam, sendo que 34% dessa população eram do sexo feminino.

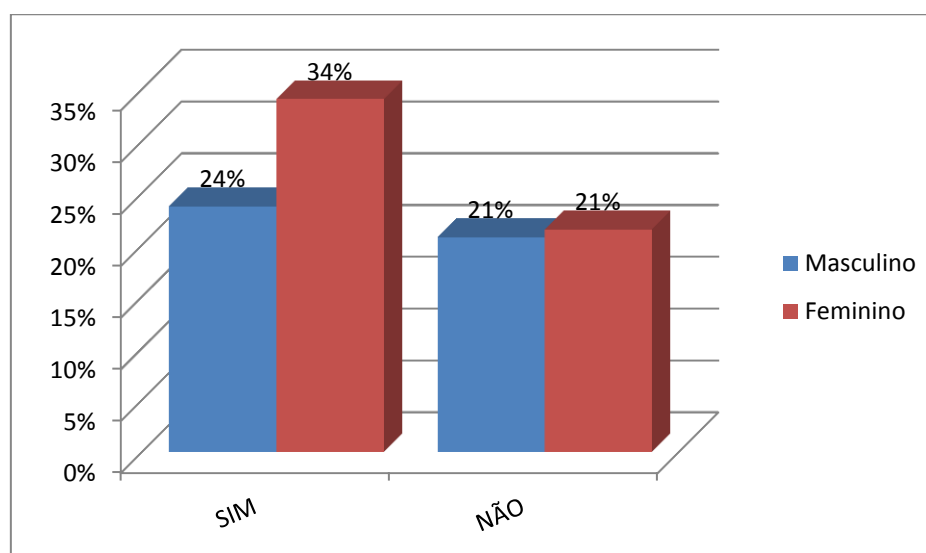


Gráfico nº 30 – Os alunos estragam, de propósito, o material dos outros

Os alunos da escola das Lajes foram os que deram um maior número de respostas negativas, no total 27, e apenas 11 respostas afirmativas. A escola da Madalena deu 46 respostas afirmativas, contra 19 negativas, e a escola de S. Roque 21 respostas afirmativas contra 11 respostas negativas.

Alunos ESTRAGAM MATERIAL	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	32	46	9	12	19	27	4	7
NÃO	28	29	5	6	11	8	12	15

Quadro nº 38 - Os alunos estragam, de propósito, o material dos outros

15.1- Se “Sim”:

Dos 78 alunos que responderam “sim” à questão anterior, 80% disse que o fazem “poucas vezes”, sendo que 45% eram do sexo feminino e 35% do sexo masculino. Dos restantes 20% que responderam “muitas vezes”, 14% eram do sexo feminino e 6% do sexo masculino.

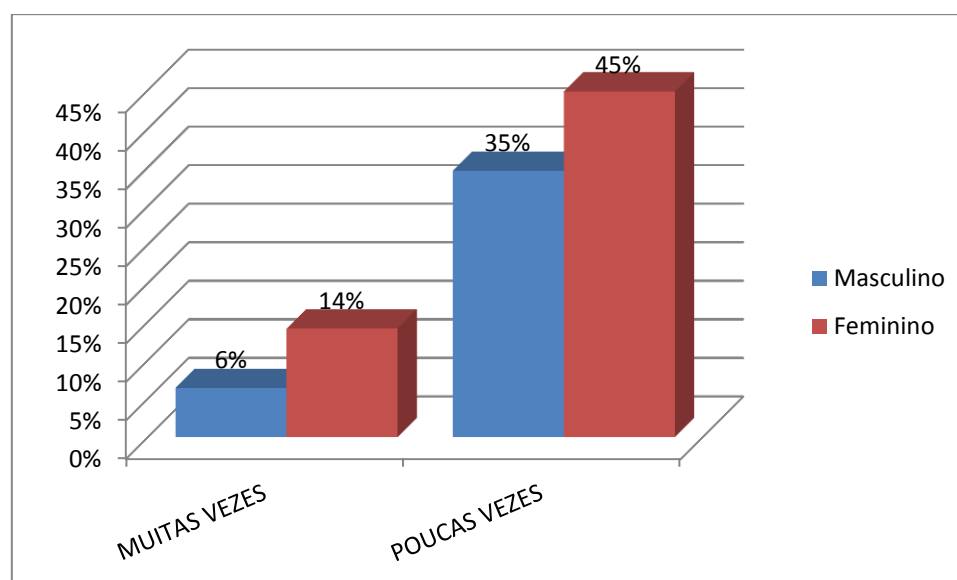


Gráfico nº 31 – Frequência com que os alunos estragam, de propósito, o material dos outros

Foi na escola da Madalena que se registou um maior número de respostas “muitas vezes”, num total de doze (nove do sexo feminino e três do sexo masculino), nas Lajes apenas um e em S. Roque apenas três. Conclui-se que, no geral, os alunos acham que estas situações existem mas não ocorrem muitas vezes. São as raparigas a afirmarem mais que elas ocorrem, e que ocorrem mais vezes.

SE SIM	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MUITAS VEZES	5	11	1	2	3	9	1	0
POUCAS VEZES	27	35	8	10	16	18	3	7

Quadro nº 39 - Frequência com que os alunos estragam, de propósito, o material dos outros

16- Existem roubos na tua escola?

Quando inquiridos sobre a existência de roubos na sua escola, 74% dos alunos respondeu que “sim”, sendo que 43% eram do sexo feminino e 31% do sexo masculino; dos restantes 26% que responderam negativamente a esta questão, 13% eram do sexo feminino e 13% do sexo masculino. Verificamos que existe uma forte opinião da parte dos alunos de que existem roubos na escola.

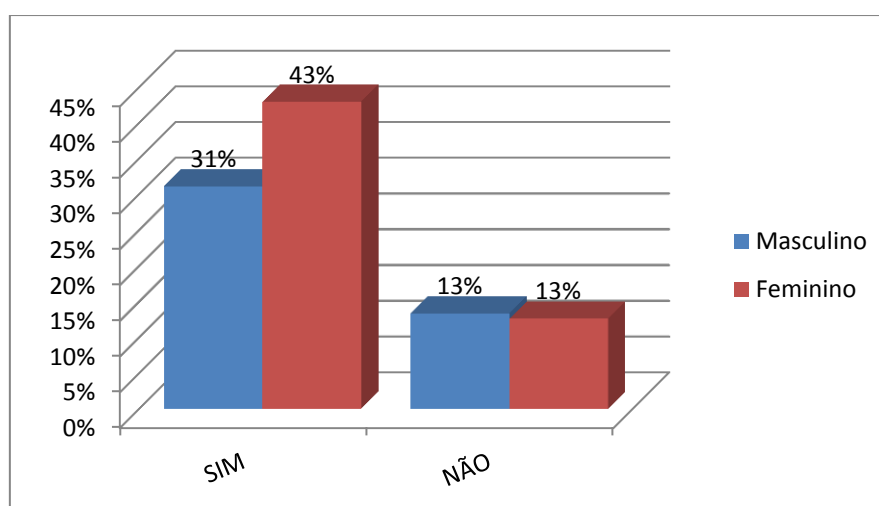


Gráfico nº 32 – Existência de roubos na escola

Nas escolas de S. Roque e Madalena há uma forte opinião de que existem roubos na escola, sendo essa diferença bem visível no quadro nº 40, no entanto, na escola das Lajes essa opinião já se encontra mais dividida, com 21 alunos a dizerem que “sim” contra 17 alunos a responderem que “não”.

Alunos ROUBAM	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	42	58	10	15	26	28	6	15
NÃO	18	17	4	3	4	7	10	7

Quadro nº 40 – Existência de roubos na escola

16.1- Se “Sim”, o número de roubos:

Dos 100 alunos que responderam existirem roubos na sua escola 37% responderam que esta situação se “manteve da mesma forma” (21% eram do sexo feminino e 16% eram do sexo masculino); 34% afirmaram que o número de roubos “tem vindo a diminuir” (18% do sexo feminino e 16% do sexo masculino); 23% respondeu que “tem vindo a aumentar pouco” (16% do sexo feminino e 7% do sexo masculino) e uns residuais 6% (3% do sexo feminino e 3% do sexo masculino) afirmaram que o número de roubos “tem vindo a aumentar bastante”. Novamente, comprova-se que estas situações ocorrem, mas não têm tido tendência para aumentar muito, na perspectiva dos alunos, e até, para alguns, o número “tem vindo a diminuir”.

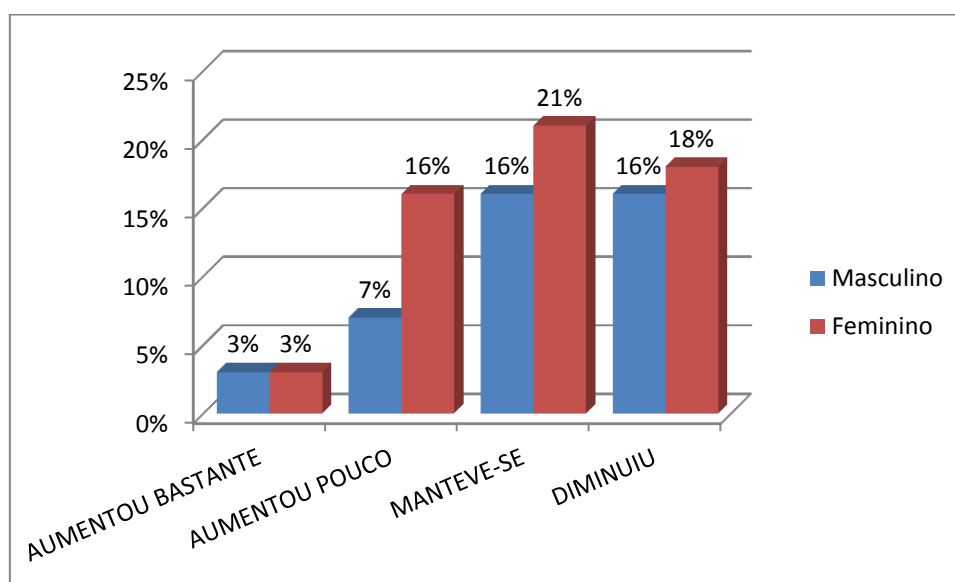


Gráfico nº 33 – Evolução dos roubos na escola

Analisando os dados recolhidos por escola, verificamos que, dos 21 alunos da escola das Lajes que responderam haver roubos, a maioria é da opinião que estes “têm vindo a diminuir” ou então “mantiveram-se da mesma forma”. Na escola

da Madalena as opiniões estão divididas e mais concentradas entre as opções “manteve-se”, “diminuiu” e “aumentou pouco”, com apenas quatro alunos a afirmarem que o número de roubos “tem vindo a aumentar bastante”. Quanto à escola de S. Roque, dos 25 alunos que responderam existirem, a maioria também diz que a situação se “manteve da mesma forma”, tendo alguns dito que “tem vindo a diminuir” ou a “aumentar pouco”; apenas dois disseram que a situação “tem vindo a aumentar bastante”.

SE SIM	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
AUMENTOU BASTANTE	3	3	1	1	2	2	0	0
AUMENTOU POUCO	7	16	1	5	6	8	0	3
MANTEVE-SE	16	21	4	7	8	12	4	2
DIMINUIU	16	18	4	2	10	6	2	10

Quadro nº 41 - Evolução dos roubos na escola

16.2- O que roubam?

Quando se perguntou aos inquiridos “o que roubam” os alunos na escola, dos 100 alunos que responderam afirmativamente à existência de roubos na escola, 48% disseram que se roubam “objectos pessoais” (26% eram do sexo feminino e 22% do sexo masculino); 31% afirmou que se rouba “dinheiro” (18% do sexo feminino e 13% do sexo masculino) e 21% respondeu que se rouba “material escolar” (12% do sexo feminino e 9% do sexo masculino). Conclui-se que os roubos ocorrem, na perspectiva dos alunos, e que aquilo que roubam varia entre os “objectos pessoais” (maior número de respostas), “dinheiro” e “material escolar” (menor número de respostas).

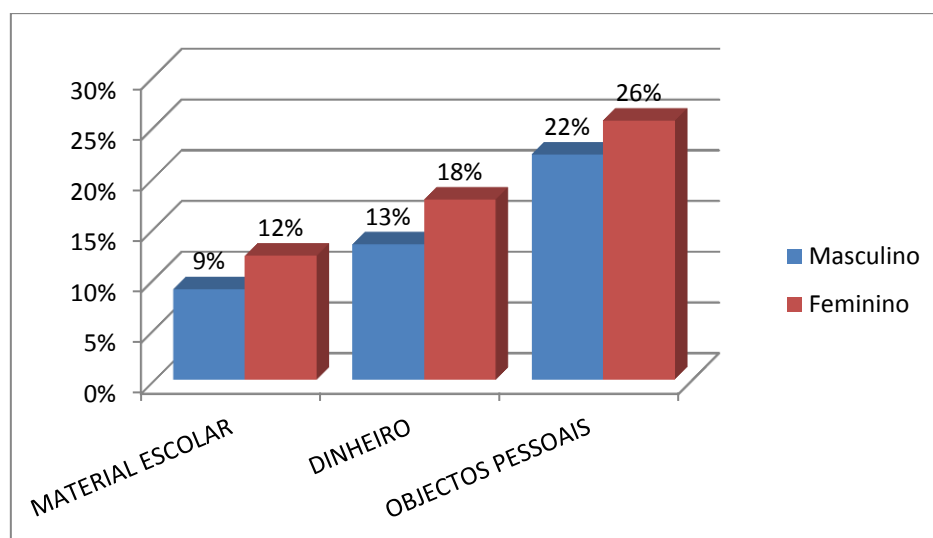


Gráfico n° 34 – O que roubam os alunos na escola

Em todas as escolas o maior número de respostas recai nos “objectos pessoais”, seguindo-se o “dinheiro”, embora na escola de S. Roque esta opção tenha tido o mesmo número de respostas que a do “material escolar”.

O QUE ROUBAM	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MATERIAL ESCOLAR	16	22	5	7	7	9	4	6
DINHEIRO	24	32	5	7	14	18	5	7
OBJECTOS PESSOAIS	40	46	9	11	26	23	5	12

Quadro n° 42 - O que roubam os alunos na escola

17- Há alunos, com problemas, que têm medo de se queixar a um adulto (professor, funcionário...)?

A esta questão responderam afirmativamente 68% dos alunos inquiridos, sendo que 38% eram do sexo feminino e 30% do sexo masculino. Dos 32% que responderam negativamente, 18% eram do sexo feminino e 14% do sexo masculino. Concluímos que existe um número significativo de alunos que têm esta percepção, pelo que haverá muitos problemas que se mantêm escondidos da parte dos alunos.

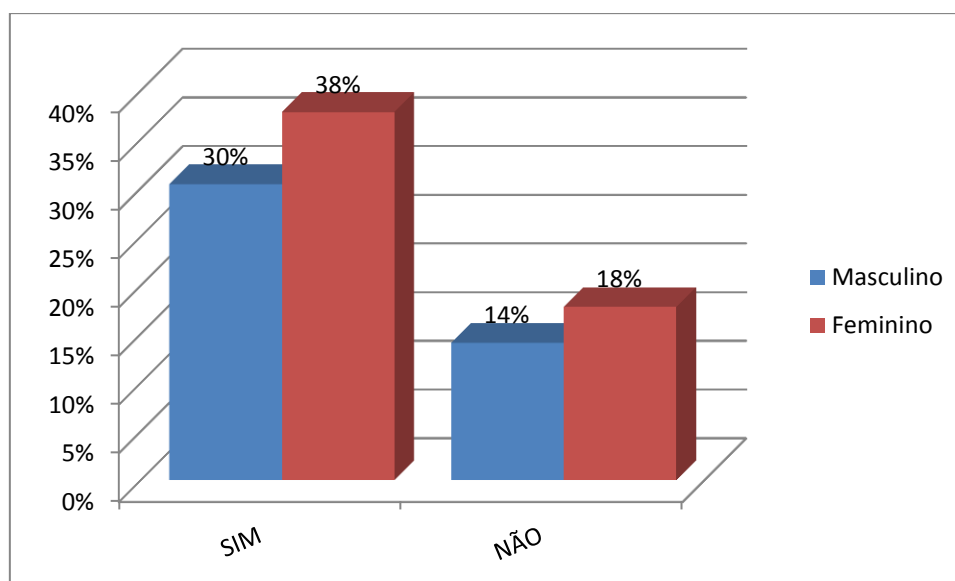


Gráfico nº 35 – Existência de alunos com problemas com medo de contar a um adulto

São 48 alunos da escola da Madalena, 23 da escola das Lajes e 21 da escola de S. Roque (92 na totalidade) que afirmam existirem alunos com problemas que têm medo de contar a um adulto (professor, funcionário...), o que no nosso entender é significativo e, a se manterem no desconhecimento, podem dar azo ao agravamento de certas situações.

alunos TÊM MEDO de se queixar a um adulto	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	41	51	8	13	23	25	10	13
NÃO	19	24	6	5	7	10	6	9

Quadro nº 43 - Existência de alunos com problemas com medo de contar a um adulto

17.1- Se “Sim”, são:

Pediu-se aos (92) inquiridos que responderam afirmativamente à questão anterior que nos dissessem se havia “muitos”, “alguns” ou “poucos” alunos com problemas com medo de contar a um adulto, tendo 66% respondido haver “alguns”, dos quais 39% eram do sexo feminino e 27% do sexo masculino; 25% disseram haver “poucos” alunos nessa situação (13% do sexo feminino e 12% do sexo masculino); apenas 8% (4% do sexo feminino e 4% do sexo masculino) responderam haver “muito” alunos nessa situação.

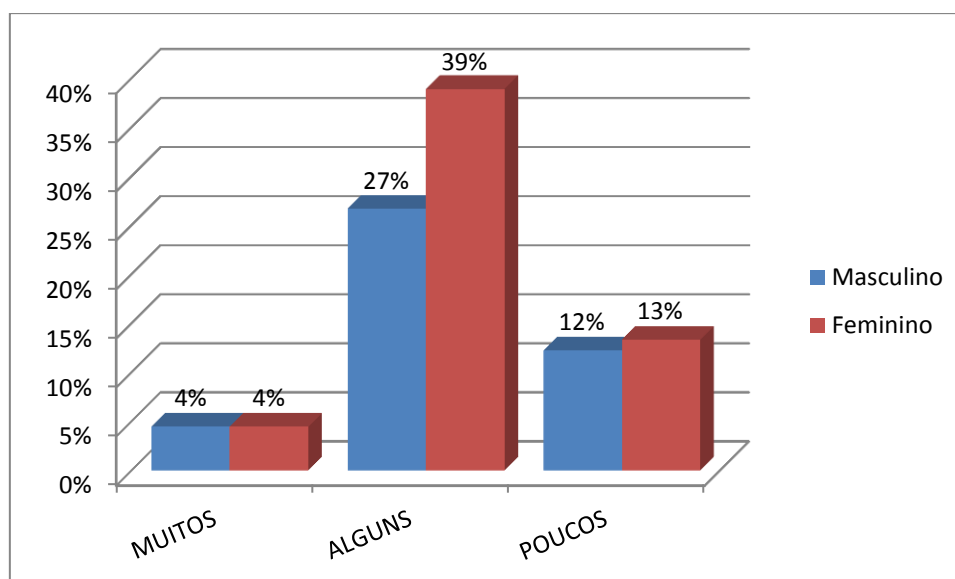


Gráfico n° 36 – Quantidade de alunos com problemas com medo de contar a um adulto

Ao analisarmos as respostas dadas a esta questão, por escola, verificamos que apenas sete alunos da escola da Madalena responderam que são “muitos” os alunos com problemas que têm medo de contar a um adulto e uma aluna da escola de S. Roque. Em todas as escolas a maioria respondeu que eram “alguns” os alunos nesta situação, sendo que alguns responderam serem “poucos”, como podemos observar pelo quadro n° 44.

SE SIM	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MUITOS	4	4	0	1	4	3	0	0
ALGUNS	24	35	4	10	13	17	7	8
POUCOS	11	12	4	2	5	5	2	5

Quadro n° 44 - Quantidade de alunos com problemas com medo de contar a um adulto

18- Há alunos, com problemas, que têm medo de se queixar a um colega?

No entanto, quando perguntámos se havia alunos, com problemas, que têm medo de se queixar a um colega, o gráfico inverteu-se um pouco em relação à questão anterior, tendo 59% dos inquiridos respondido que “não” (33% do sexo feminino e 26% do sexo masculino) e 41% (23% do sexo feminino e 18% do sexo masculino) respondido que “sim”. Concluimos que mais facilmente os alunos contam os seus problemas a um colega do que a um adulto.

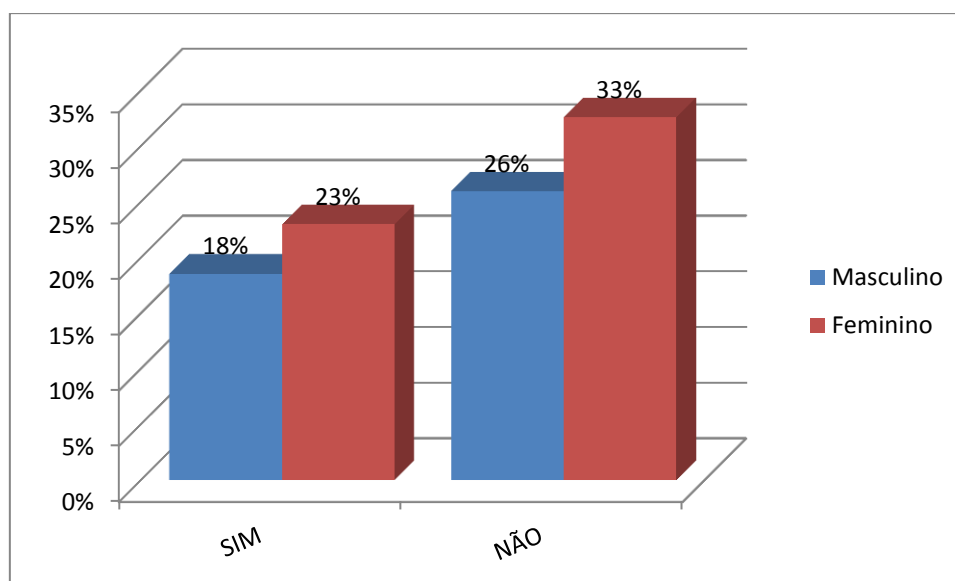


Gráfico nº 37 – Existência de alunos com problemas que têm medo de contar a um colega

Tanto nas escolas de S. Roque como na da Madalena há alguma divisão de opiniões, estando as respostas quase equitativamente distribuídas, no entanto em S. Roque é bastante superior o número de raparigas que diz que os alunos têm medo de contar os problemas a um colega e são mais os rapazes que dizem que “não” têm medo de contar esses problemas. Nas Lajes a maioria diz que os alunos não têm medo de contar esses problemas.

Alunos TÊM MEDO de se queixar a um colega	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	25	31	3	11	17	15	5	5
NÃO	35	44	11	7	13	20	11	17

Quadro nº 45 - Existência de alunos com problemas que têm medo de contar a um colega

18.1- Se “Sim”, são:

Dos 56 alunos que responderam afirmativamente, ou seja, que “existem alunos com problemas que têm medo de contar a um colega”, 65% afirma serem “alguns”, dos quais 38% eram do sexo feminino e 27% do sexo masculino; 29% disseram serem “poucos” os alunos com problemas a terem medo de contar a um colega (16% do sexo feminino e 13% do sexo masculino), e apenas 5% (todos do sexo masculino) acham que são “muitos” os alunos nesta situação. Concluimos, assim, que existe um número

considerável de alunos que diz existirem “alguns” casos de alunos, com problemas, que têm medo de os contar a um colega.

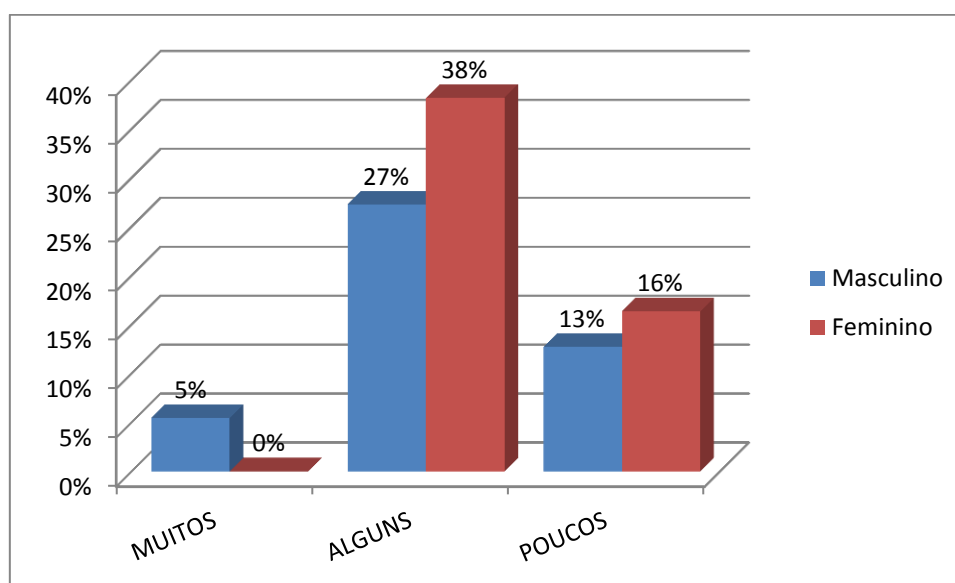


Gráfico n° 38 - Alunos com problemas que têm medo de contar a um colega

Verificamos que em todas as escolas a concentração de respostas dá-se na opção “alguns”, seguindo-se a opção “poucos”.

SE SIM	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MUITOS	3	0	1	0	2	0	0	0
ALGUNS	15	21	2	8	10	10	3	3
POUCOS	7	9	0	3	5	4	2	2

Quadro n° 46 - Alunos com problemas que têm medo de contar a um colega

2 - Os conflitos na tua escola

19- Qual a razão dos conflitos entre alunos?

Procurou-se saber junto dos inquiridos qual a razão, na perspectiva deles, dos conflitos entre alunos, tendo as respostas sido abundantes e diversificadas, uma vez que lhes foi permitido assinalarem mais do que uma opção (num total de 446 respostas). Assim, 22% das respostas recaiu na opção “intrigas” como sendo a razão dos conflitos entre alunos (13% eram do sexo feminino e 9% do sexo masculino), opção esta, mais eleita pelos inquiridos; logo abaixo vem a “vingança” e “feitos diferentes” como razão dos conflitos, com 14% de respostas; a “inveja” e o “querer

ser melhor” foram opções que obtiveram 12% de respostas; a “rejeição dos colegas” obteve 9% de respostas; a opção “desrespeito das regras” obteve 7%; 6% a opção “culturas diferentes” e 4% “outras” razões.

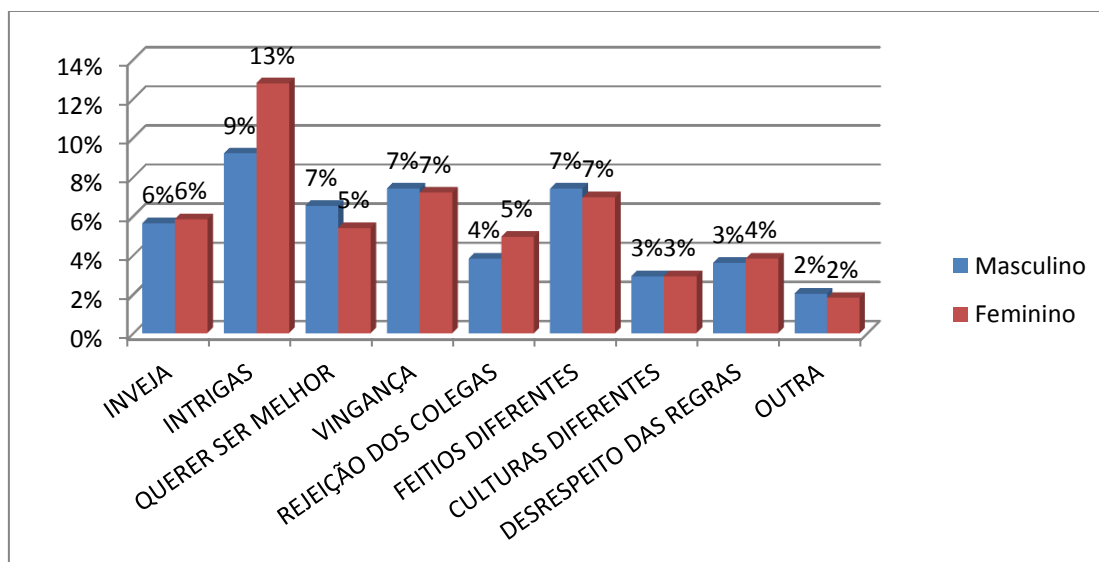


Gráfico nº 39 – Razão dos conflitos entre alunos

Como podemos observar, tanto pelo gráfico nº 39 como pelo quadro nº 47, são muitas as razões apontadas como sendo causadoras de conflitos entre alunos, sendo a razão mais eleita, em todas as escolas, “as intrigas”. Contudo, os “feitios diferentes” são apontados por um número considerável de alunos, bem como a “vingança” e o “querer ser melhor”.

RAZÃO DOS CONFLITOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
INVEJA	25	26	4	6	10	13	11	7
INTRIGAS	41	57	10	16	19	25	12	16
QUERER SER MELHOR	29	24	4	4	13	15	12	5
VINGANÇA	33	32	9	10	15	13	9	9
REJEIÇÃO DOS COLEGAS	17	22	1	8	10	7	6	7
FEITIOS DIFERENTES	33	31	8	7	15	15	10	9
CULTURAS DIFERENTES	13	13	2	1	7	11	4	1
DESRESPEITO DAS REGRAS	16	17	4	8	5	8	7	1
OUTRA	9	8	4	0	4	6	1	2

Quadro nº 47 – Razão dos conflitos entre alunos

20- Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?

A esta questão houve 229 respostas vindas de 135 inquiridos, tendo o “desrespeito das regras” sido eleito como razão principal dos conflitos entre alunos e professores, com 36% de respostas, sendo que 21% dessas respostas vieram de alunos do sexo feminino e 15% do sexo masculino. A opção “querer chamar a atenção” obteve 27% das respostas (15% de alunos do sexo feminino e 12% do sexo masculino); a “rejeição” obteve 15%; as “intrigas” 13%; a “vingança” 5% e “outra” razão obteve 4% de respostas.

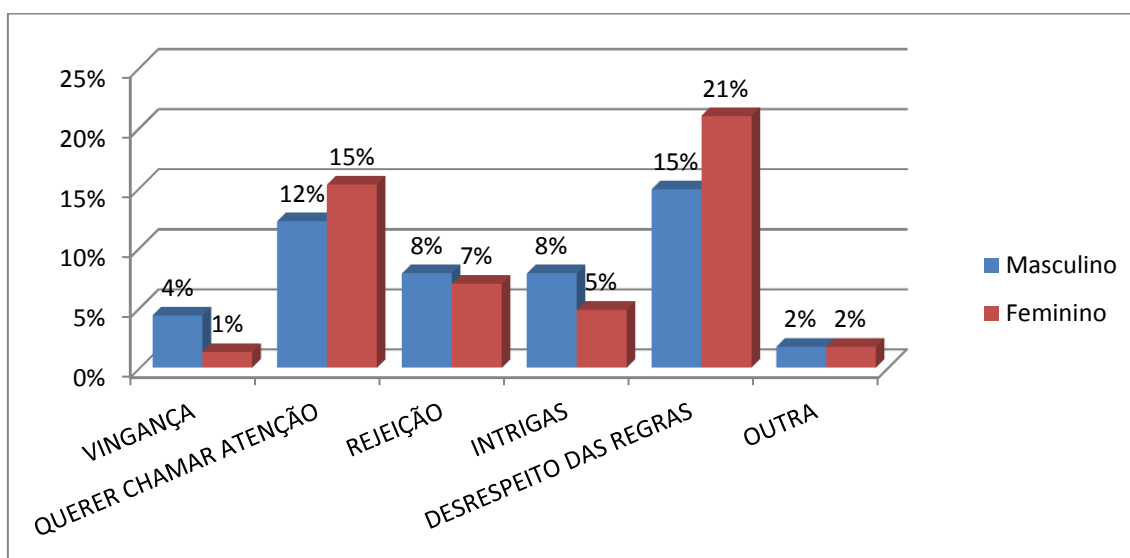


Gráfico nº 40 – Razão dos conflitos entre alunos e professores

Da análise do quadro nº 48 podemos concluir que 38 alunos da escola da Madalena elegem como razão principal dos conflitos entre alunos e professores o “querer chamar a atenção”, seguindo-se o “desrespeito das regras” assinalada por 34 alunos desta escola; a “rejeição” e as “intrigas” foram eleitas por 13 e 11 alunos respectivamente. Nas escolas de S. Roque e das Lajes a razão mais escolhida pelos alunos foi o “desrespeito das regras”, seguindo-se nas Lajes a “rejeição” e em S. Roque o “querer chamar a atenção”.

RAZÃO DOS CONFLITOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
VINGANÇA	10	3	2	0	3	2	5	1
QUERER CHAMAR ATENÇÃO	28	35	6	5	16	22	6	8
REJEIÇÃO	18	16	2	1	8	5	8	10
INTRIGAS	18	11	4	4	6	5	8	2
DESRESPEITO DAS REGRAS	34	48	12	16	15	19	7	13
OUTRA	4	4	1	0	2	1	1	3

Quadro nº 48 – Razão dos conflitos entre alunos e professores

21- Qual a razão dos conflitos entre alunos e funcionários?

Esta foi, também, uma questão a que se permitiu que houvesse mais do que uma resposta, uma vez que os alunos podiam, efectivamente, associar a origem dos conflitos a diversas razões. Assim, para esta questão, houve 201 respostas de 135 respondentes, e é nesse horizonte que baseámos a nossa análise.

Questionámos os alunos, então, sobre a razão dos conflitos entre alunos e funcionários, tendo a maioria das respostas (51%) recaído na opção “desrespeito das regras”, sendo que 31% das respostas foram de alunos do sexo feminino e 20% do sexo masculino; “chamar a atenção” obteve 19% de respostas e “intrigas” 16% das respostas. A “rejeição” obteve 6% das respostas, a “vingança” 3% e “outras” razões 5%.

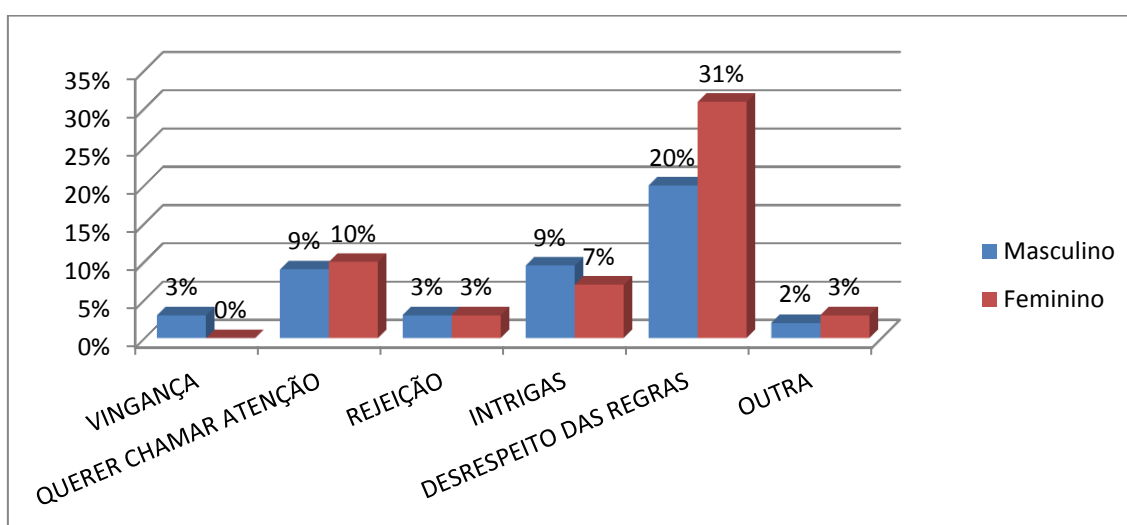


Gráfico nº 41 – Razão dos conflitos entre alunos e funcionários

Comparando as respostas dadas pelos alunos das três escolas (quadro nº 46) verificamos que em todas elas a resposta, claramente, mais seleccionada foi o “desrespeito das regras”, escolhida 102 vezes, seguindo-se a opção “querer chamar a atenção” que foi mais seleccionada na escola da Madalena.

RAZÃO DOS CONFLITOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
VINGANÇA	6	0	0	0	3	0	3	0
QUERER CHAMAR ATENÇÃO	18	20	3	6	10	9	5	5
REJEIÇÃO	6	6	1	2	3	3	2	1
INTRIGAS	19	14	5	3	8	9	6	2
DESRESPEITO DAS REGRAS	40	62	10	16	19	28	11	18
OUTRA	4	6	1	0	1	3	2	3

Quadro nº 49 – Razão dos conflitos entre alunos e funcionários

3 – Os teus conflitos

22- Já alguma vez tiveste conflitos com os teus colegas?

Quando se perguntou aos inquiridos se “alguma vez tiveram conflitos com os seus colegas”, 71% respondeu afirmativamente, 38% dos quais eram do sexo feminino e 33% do sexo masculino. Dos alunos que responderam que “não”, 18% eram do sexo feminino e 12% do sexo masculino.

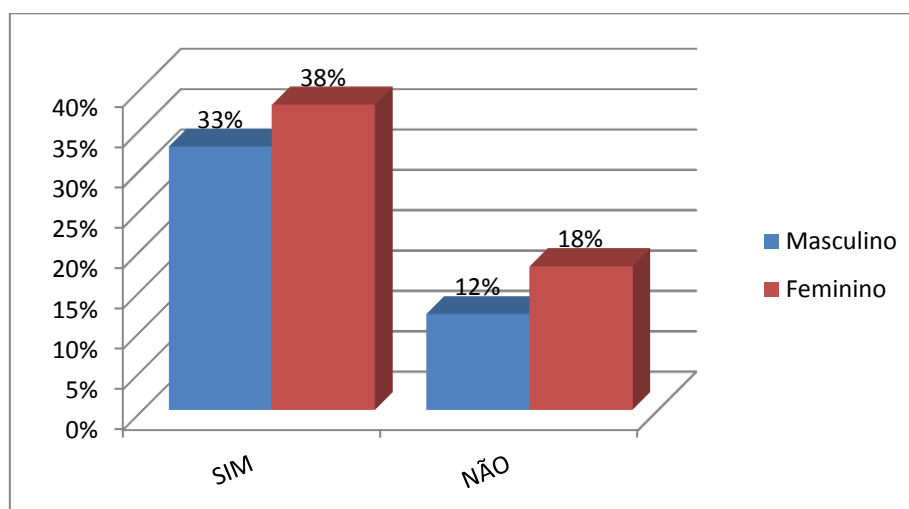


Gráfico nº 42 – Se os inquiridos já tiveram conflitos com os seus colegas

Fazendo a análise por escola, verificamos que em todas elas a maioria respondeu afirmativamente, ou seja, já tiveram conflitos com os colegas, embora na escola da Madalena dezanove alunos tenham respondido que “não”, tendo a mesma resposta sido dada por dezasseis alunos da escola das Lajes. Estes resultados vêm reafirmar que os conflitos existem, não se podem evitar, fazem parte da natureza humana, embora nem sempre sejam resolvidos da melhor forma.

CONFLITOS com Colegas	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	44	51	12	15	21	25	11	11
NÃO	16	24	2	3	9	10	5	11

Quadro nº 50 - Se os inquiridos já tiveram conflitos com os seus colegas

22.1- Se “Sim”, como o resolveste?

Aos 95 alunos que responderam “já terem tido conflitos com os seus colegas”, perguntou-se “como os resolveram”, tendo surgido 114 respostas, uma vez que os inquiridos seleccionaram, por vezes, mais do que uma opção, considerando que já tiveram diferentes formas de resolução dos conflitos. Assim, 57% das respostas foram atribuídas à opção “tentei entender-me com o colega”, 31% dessas respostas foram dadas por alunos do sexo feminino e 26% do sexo masculino; logo a seguir surge a opção “bati-lhe” com 20% das respostas, tendo sido dada por 12% de alunos do sexo masculino e 8% do sexo feminino; a opção “disse a alguém” obteve 12% de respostas (8% do sexo feminino e 4% do sexo masculino); a opção “não fiz nada” obteve 8% de respostas (5% do sexo masculino e 3% do sexo feminino) e 4% seleccionou a opção “outra” forma de resolução do conflito não especificada. Isto leva-nos a concluir que a maioria já tenta o entendimento, no entanto, surge-nos um número considerável de alunos a afirmar que “batem” os colegas como forma de resolverem os conflitos, o que nos leva a crer que quando não chegam a um entendimento partem para a violência.

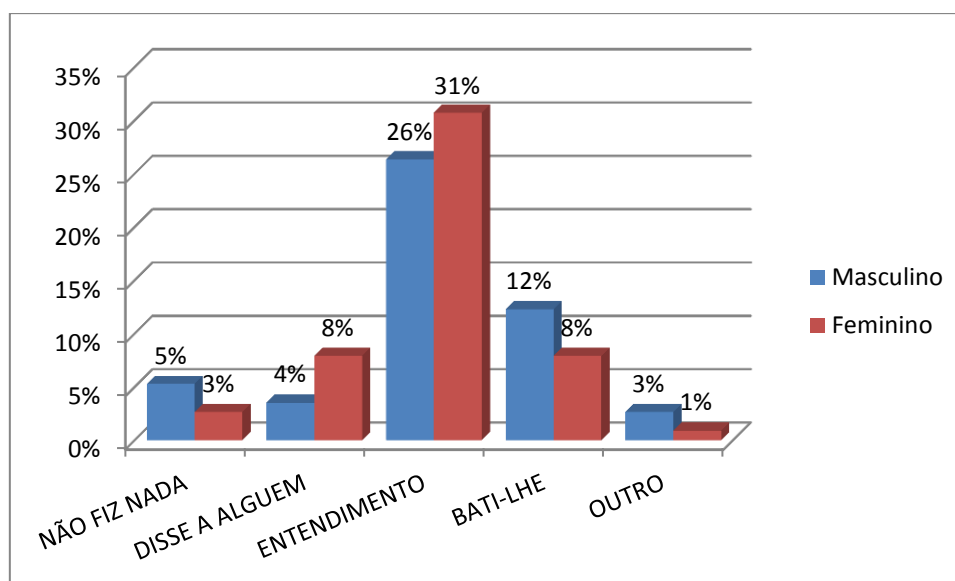


Gráfico nº 43 – Como resolvem os alunos os seus conflitos

O “entendimento” foi realmente a opção mais seleccionada em todas as escolas, seguindo-se a opção “bati-lhe” e só depois a opção “disse a alguém”. É interessante observar que tanto o entendimento como o acto de bater são opções, quase, homogeneamente seleccionadas por ambos os sexos, não havendo uma “inclinação” para um dos sexos ter maior tendência para o entendimento ou para a violência. Surgem ambas as tendências em ambos os sexos.

COMO RESOLVESTE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
NÃO FIZ NADA	6	3	1	0	4	3	1	0
DISSE A ALGUÉM	4	9	2	3	2	6	0	0
ENTENDIMENTO	30	35	9	11	13	15	8	9
BATI-LHE	14	9	5	4	6	4	3	1
OUTRO	3	1	0	0	2	0	1	1

Quadro nº 51 - Como resolvem os alunos os seus conflitos

22.2- Qual foi a razão desses conflitos?

Perguntámos, depois, aos alunos que disseram já terem tido conflitos com os colegas, “qual a razão desses conflitos”, tendo o número de respostas ascendido aos 227. São várias as razões que os alunos apontam como origem dos conflitos, tendo as “intrigas” recebido 25% de respostas, portanto a maioria, (16% foram respostas dadas por alunos do sexo feminino e 9% do sexo masculino); seguiu-se a opção “feitos diferentes” com 22% de respostas assinaladas (de forma igual por ambos os sexos); o “querer ser

melhor” com 13% de respostas; a “vingança” com 11%; a “inveja” com 8%; o “desrespeito das regras” com 5%; a “rejeição dos colegas” e “culturas diferentes” com 4%, e finalmente “outra razão” obteve 9% de respostas.

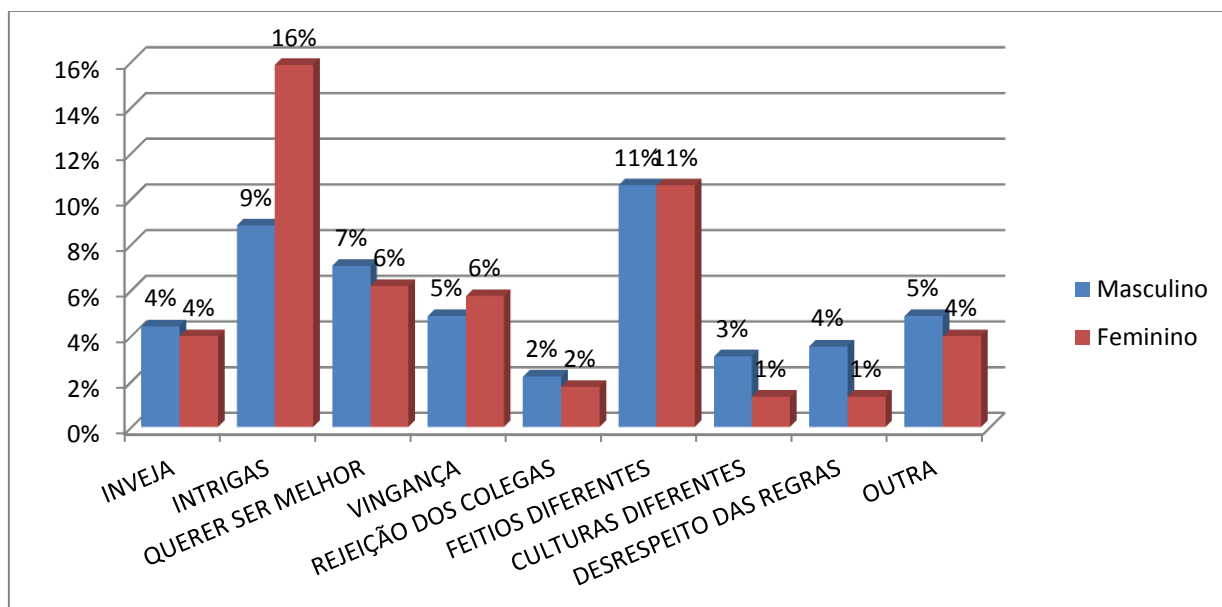


Gráfico n.º 44 – Razão dos conflitos já experienciados pelos inquiridos

A existência de “intrigas” foi a razão mais apontada nas escolas de S. Roque e da Madalena, enquanto nas Lajes a razão mais apontada foi o facto de haver “feitios diferentes”. As raparigas apontam mais as “intrigas” do que os rapazes, no entanto as restantes opções são todas seleccionadas, embora com menor incidência para a “rejeição dos colegas”, as “culturas diferentes” e para o “desrespeito das regras”.

RAZÃO DOS CONFLITOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
INVEJA	10	9	3	4	3	5	4	0
INTRIGAS	20	36	4	12	10	17	6	7
QUERER SER MELHOR	16	14	4	1	7	10	5	3
VINGANÇA	11	13	1	4	4	8	6	1
REJEIÇÃO DOS COLEGAS	5	4	1	1	3	3	1	0
FEITIOS DIFERENTES	24	24	5	5	10	12	9	7
CULTURAS DIFERENTES	7	3	0	1	5	2	2	0
DESRESPEITO DAS REGRAS	8	3	3	1	3	1	2	1
OUTRA	11	9	4	3	5	5	2	1

Quadro n.º 52 - Razão dos conflitos já experienciados pelos inquiridos

23- Já alguma vez foste vítima de insultos, na tua escola?

Perante esta questão, 58% dos inquiridos respondeu já ter sido vítima de insultos na sua escola, 33% dos quais eram do sexo feminino e 25% do sexo masculino. Dos que responderam nunca terem sido vítimas de insultos, 22% eram do sexo feminino e 19% do sexo masculino. Houve um número bastante significativo de respostas afirmativas, o que vem reforçar a ideia de que estas situações acontecem frequentemente entre alunos, mesmo que muitas vezes não seja do conhecimento dos adultos.

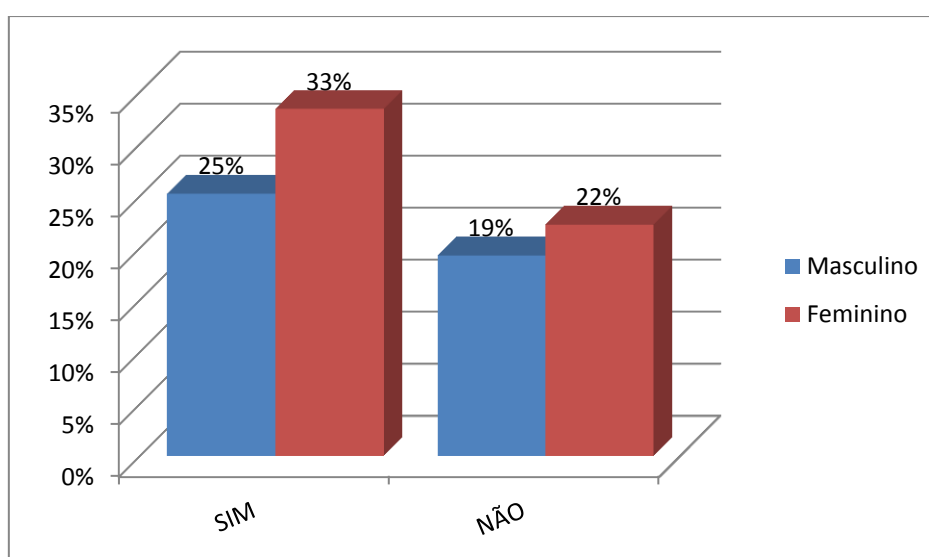


Gráfico nº 45 – Se os inquiridos já foram vítimas de insultos na escola

A maioria dos alunos, quer da escola de S. Roque quer da escola da Madalena, diz já ter sido vítima de insultos na escola, no entanto, a maioria dos alunos da escola das Lajes diz nunca ter sido vítima desses insultos., embora a diferença de números não seja muito acentuada.

Vítima de INSULTOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	34	45	7	11	20	24	7	10
NÃO	26	30	7	7	10	11	9	12

Quadro nº 53 - Se os inquiridos já foram vítimas de insultos na escola

23.1- Se “Sim”, onde?

Perguntou-se aos 79 alunos inquiridos que haviam respondido “sim” à questão anterior, “onde” é que essas situações ocorriam, tendo havido 160 respostas, já que lhes foi permitido seleccionarem mais do que uma opção de resposta. Assim, o local mais seleccionado foi o “recreio”, com 42% de respostas (23% do sexo feminino e 19% do sexo masculino), seguindo-se a opção “corredores” com 27% de respostas (equilibradamente distribuídas por ambos os sexos); seguiram-se, por ordem decrescente, a “sala de aula” com 12% de respostas (o dobro dos rapazes), o “campo de jogos” com 10% (mais do dobro dos rapazes), e, finalmente o “refeitório” com 6% e “outros” com 5%.

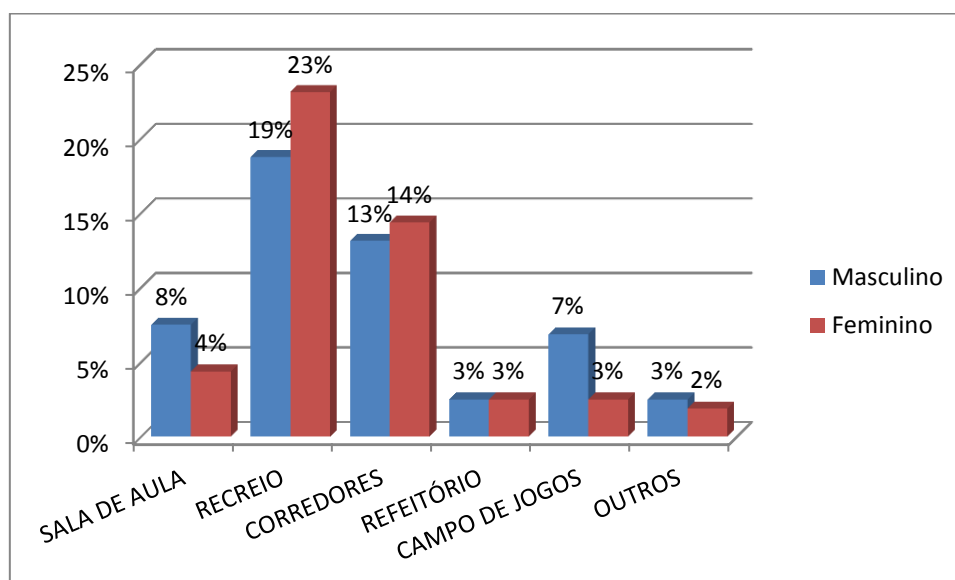


Gráfico n.º 46 – Locais onde os alunos já foram vítimas de insultos

As opções mais referenciadas como sendo locais onde os inquiridos já foram insultados, foram nitidamente o “recreio” e os “corredores”. Houve dezanove alunos que, ainda assim, elegeram a “sala de aula” como local onde já foram insultados, nomeadamente, dez da Madalena, seis das Lajes e três de S. Roque. Dez alunos da Madalena escolheram o “campo de jogos”.

ONDE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SALA DE AULA	12	7	3	0	6	4	3	3
RECREIO	30	37	7	11	18	20	5	6
CORREDORES	21	23	5	6	11	12	5	5
REFEITÓRIO	4	4	1	2	1	2	2	0
CAMPO DE JOGOS	11	4	3	0	6	4	2	0
OUTROS	4	3	0	0	3	2	1	1

Quadro nº 54 - Locais onde os alunos já foram vítimas de insultos

23.2- O que fizeste?

Quisemos saber o que fizeram os alunos quando foram vítimas de insultos por parte de colegas, tendo aqueles 79 alunos que responderam “sim”, dado um total de 94 respostas. A opção mais seleccionada foi o “não fiz nada”, com 28% de respostas (15% do sexo masculino e 13% do sexo feminino); o “entendimento” aparece logo de seguida como opção mais eleita, 24% de respostas (13% do sexo feminino e 11% do sexo masculino); a opção “disse a alguém” obteve 23% de respostas (com muito mais raparigas, 18%, do que rapazes, 5%, a darem esta resposta). A opção “bati-lhe” obteve 14% de respostas (9% do sexo masculino e 5% do sexo feminino) e “outra” atitude que tenham tomado, não especificada no questionário, recebeu 11% de respostas.

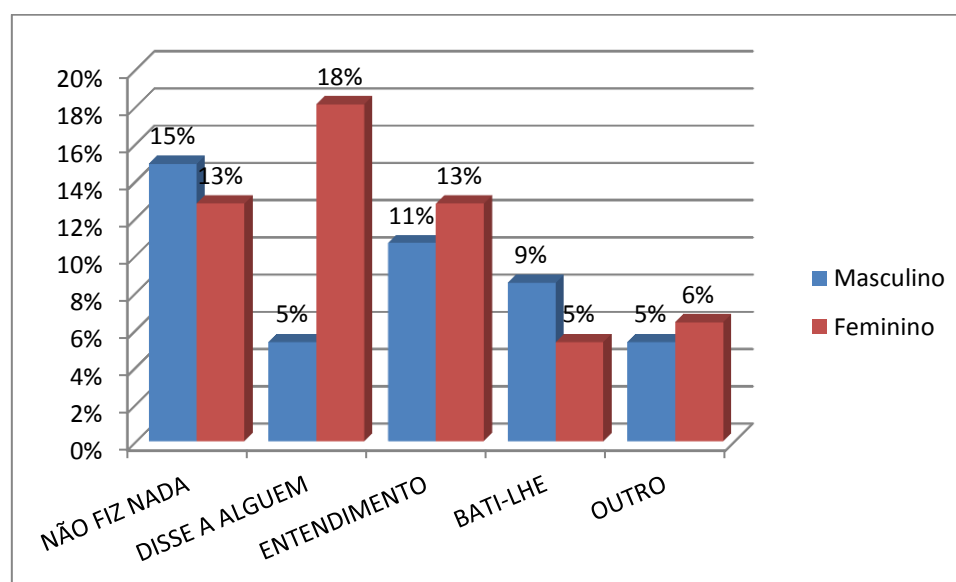


Gráfico nº 47 – O que fizeram os alunos quando foram insultados

O número mais elevado de alunos que disse “não ter feito nada” era da escola da Madalena (dezanove), e seis de S. Roque. Onze alunos da Madalena, sete de S. Roque e quatro das Lajes procuraram “entender-se”; dez da escola da Madalena, nove das Lajes e três de S. Roque “disseram a alguém”; e sete da Madalena, três de S. Roque e três das Lajes “bateram” no colega quando foram insultados.

O QUE FIZESTE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
NÃO FIZ NADA	14	12	3	3	10	9	1	0
DISSE A ALGUÉM	5	17	1	2	2	8	2	7
ENTENDIMENTO	10	12	3	4	4	7	3	1
BATI-LHE	8	5	1	2	4	3	3	0
OUTRO	5	6	1	1	3	2	1	3

Quadro nº 55 - O que fizeram os alunos quando foram insultados

24- Já alguma vez foste vítima de ameaças, na tua escola?

Quando se perguntou aos alunos inquiridos se alguma vez foram vítimas de ameaças, na sua escola, 73% responderam que “não”, dos quais 45% eram do sexo feminino e 28% do sexo masculino. Dos que responderam “já terem sido vítimas de ameaças” 16% eram do sexo masculino e 10% do sexo feminino.

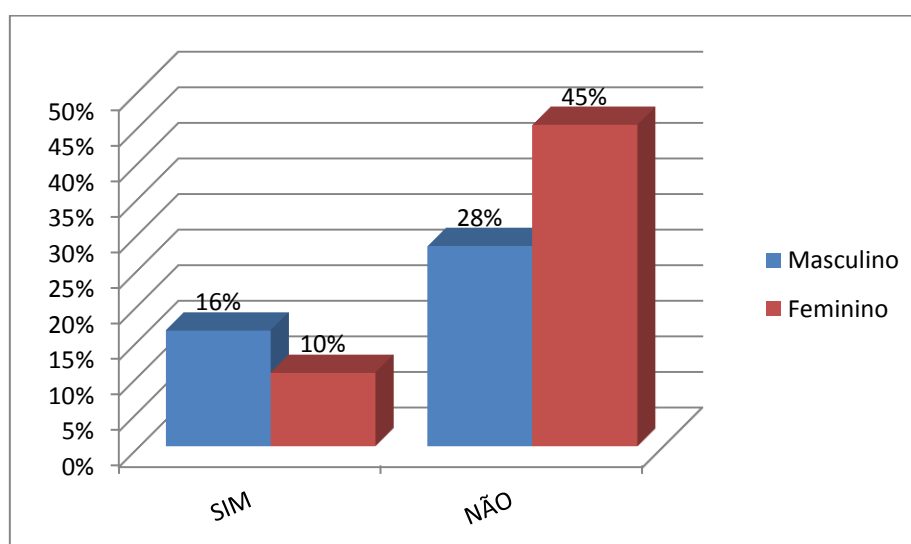


Gráfico nº 48 - Se os inquiridos já foram vítimas de ameaças na escola

O maior número de respostas afirmativas adveio da escola da Madalena, num total de 22, seguindo-se a escola das Lajes com nove alunos que disseram já ter sido vítimas de ameaças e a escola de S. Roque com apenas cinco, num total de 36 alunos. Embora a maioria tenha dito que não, são 26% os que disseram “sim”, tornando-se algo significativo num contexto desta natureza.

Vítima de AMEAÇAS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	22	14	3	2	13	9	6	3
NÃO	38	61	11	16	17	26	10	19

Quadro nº 56 - Se os inquiridos já foram vítimas de ameaças na escola

24.1- Se “Sim”, como?

Procurou-se saber junto dos 36 alunos que responderam afirmativamente à questão anterior, “como” é que foram ameaçados, tendo 61% dito que foram ameaçados “com palavras” (38% eram do sexo masculino e 23% do sexo feminino); 30% disseram ter sido “com a ajuda de amigos” (metade de cada sexo); apenas 8% disse ter sido “com objectos” (6% do sexo masculino e 2% do sexo feminino).

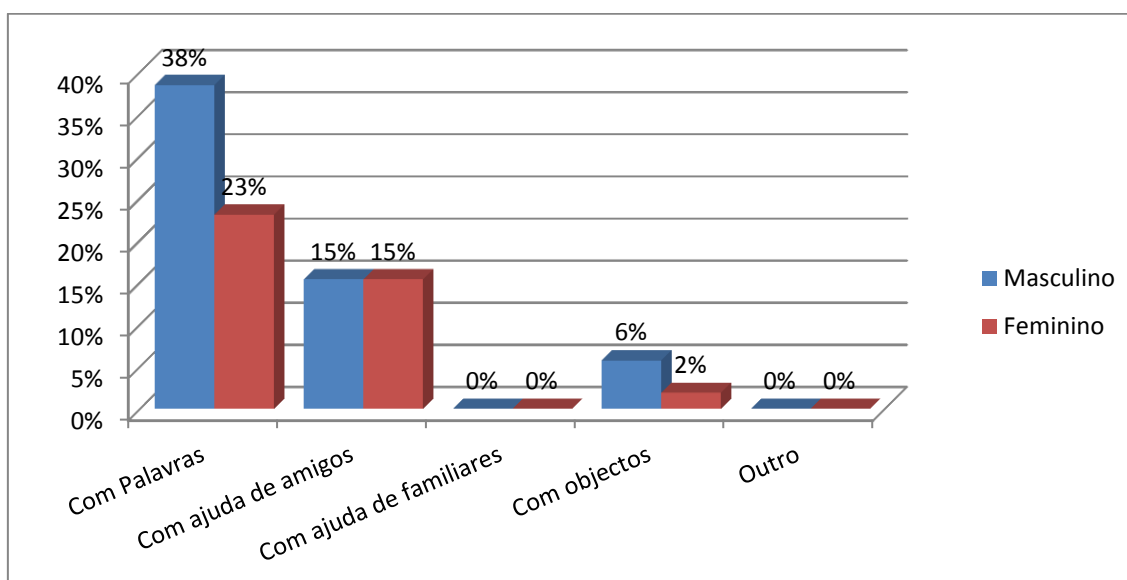


Gráfico nº 49 – Como os alunos inquiridos foram ameaçados

Em cada escola o maior número de alunos diz ter sido ameaçado “com palavras”, seguindo-se “com a ajuda de amigos”.

SE "SIM"	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Com Palavras	20	12	2	2	13	8	5	2
Com ajuda de amigos	8	8	1	1	4	5	3	2
Com ajuda de familiares	0	0	0	0	0	0	0	0
Com objectos	3	1	1	0	1	1	1	0
Outro	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro nº 57 - Como os alunos inquiridos foram ameaçados

24.2- Onde?

Perante a questão “onde é que foram ameaçados”, dos 36 que responderam “sim”, resultaram 74 respostas, uma vez que lhes foi permitido optarem por mais do que uma. A opção no “recreio” obteve 46% de respostas (30% do sexo masculino e 16% do sexo feminino), seguindo-se os “corredores” com 30% (18% do sexo masculino e 12% do sexo feminino) e o “campo de jogos” com 12% de respostas. A “sala de aula” recebeu 6% e respostas, o “refeitório” 3% e “outros” locais 4%.

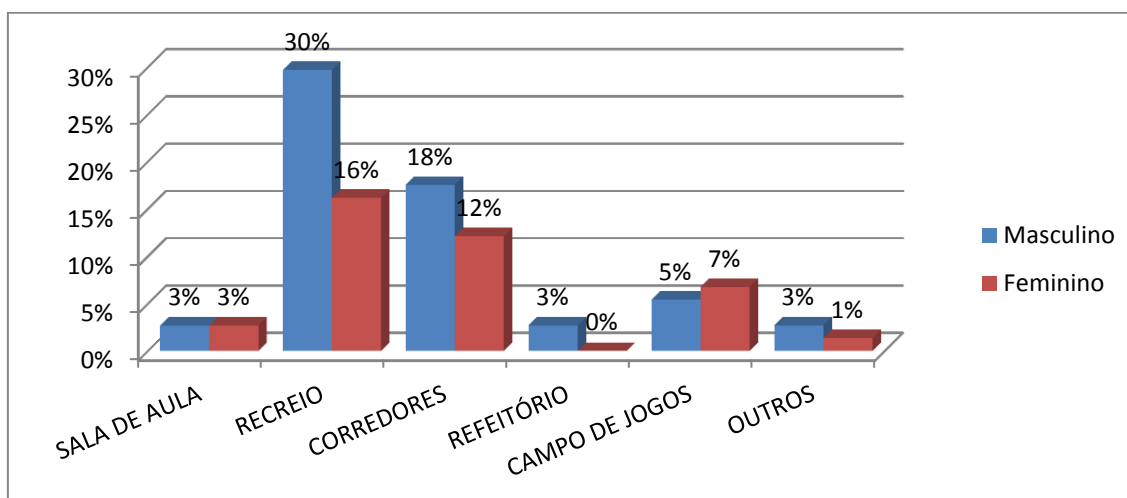


Gráfico nº 50 – Locais onde os alunos já foram ameaçados

Não nos restam dúvidas que os sítios onde os alunos são mais ameaçados são o “recreio” e os “corredores”, sendo o “campo de jogos” também eleito. A “sala de aula” foi seleccionada por dois alunos da Madalena e dois alunos das Lajes.

ONDE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SALA DE AULA	2	2	0	0	0	2	2	0
RECREIO	22	12	3	2	13	8	6	2
CORREDORES	13	9	2	0	6	7	5	2
REFEITÓRIO	2	0	0	0	1	0	1	0
CAMPO DE JOGOS	4	5	1	0	1	5	2	0
OUTROS	2	1	0	0	2	1	0	0

Quadro nº 58 - Locais onde os alunos já foram ameaçados

24.3- O que fizeste?

Perante as ameaças, a maioria diz “não ter feito nada” (39%), sendo 29% do sexo masculino e 10% do sexo feminino; 20% “disse a alguém” (a maioria do sexo feminino); 19% “procurou entender-se” (a maioria do sexo masculino) e 12% disse que “lhe bateu” (a maioria do sexo masculino).

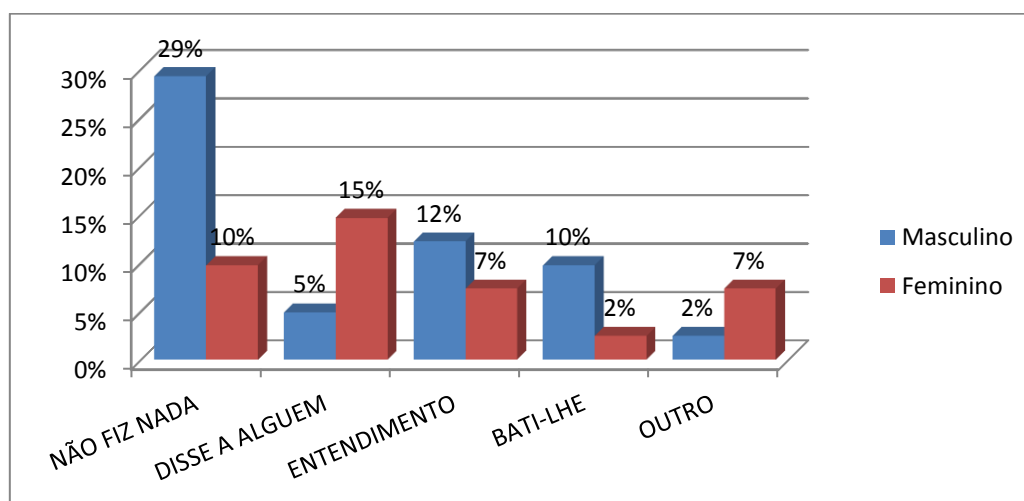


Gráfico nº 51 – O que fizeram os alunos perante as ameaças

O maior número de respostas está entre o “não fez nada”, o “procurar entender-se” e o “dizer a alguém”.

O QUE FIZESTE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
NÃO FIZ NADA	12	4	1	1	8	2	3	1
DISSE A ALGUÉM	2	6	1	0	1	4	0	2
ENTENDIMENTO	5	3	2	1	2	2	1	0
BATI-LHE	4	1	1	0	2	1	1	0
OUTRO	1	3	0	0	1	2	0	1

Quadro nº 59 - O que fizeram os alunos perante as ameaças

25- Já alguma vez foste vítima de roubos, na tua escola?

A esta questão 66% dos inquiridos responderam nunca terem sido vítimas de roubos na sua escola, resposta dada quase homogeneamente por ambos os sexos, como podemos verificar pelo gráfico nº 52. Dos que responderam “sim” (35%), 21% eram do sexo feminino e 14% do sexo masculino.

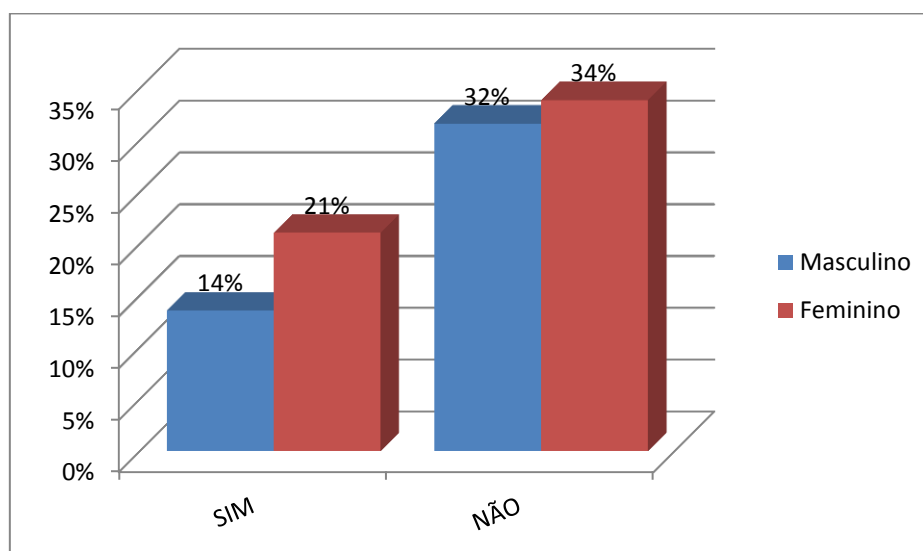


Gráfico nº 52 – Se os inquiridos já foram vítimas de roubos na sua escola

Em termos de respostas afirmativas, houve 22 da escola da Madalena, na sua maioria do sexo feminino; 13 da escola das Lajes e 11 da escola de S. Roque. Mesmo não sendo valores muito elevados, demonstram que os casos surgem, embora muitas vezes não sejam do conhecimento dos adultos. As raparigas mostraram ser mais atingidas pelos roubos, excepto na escola das Lajes.

Vítima de ROUBOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	18	28	3	8	7	15	8	5
NÃO	42	45	11	9	23	19	8	17

Quadro nº 60 - Se os inquiridos já foram vítimas de roubos na sua escola

25.1- Se “Sim”, o que te roubaram?

Dos 46 que responderam “sim, já terem sido vítimas de roubos na escola”, quisemos saber o que roubaram. Assim, 41% disse que lhe roubaram “objectos pessoais” (25% eram do sexo feminino e 16% do sexo masculino); 34% afirmou terem-lhe roubado

“dinheiro” (23% do sexo feminino e 11% do sexo masculino), e 26% disse terem-lhe roubado “material escolar” (metade de cada sexo).

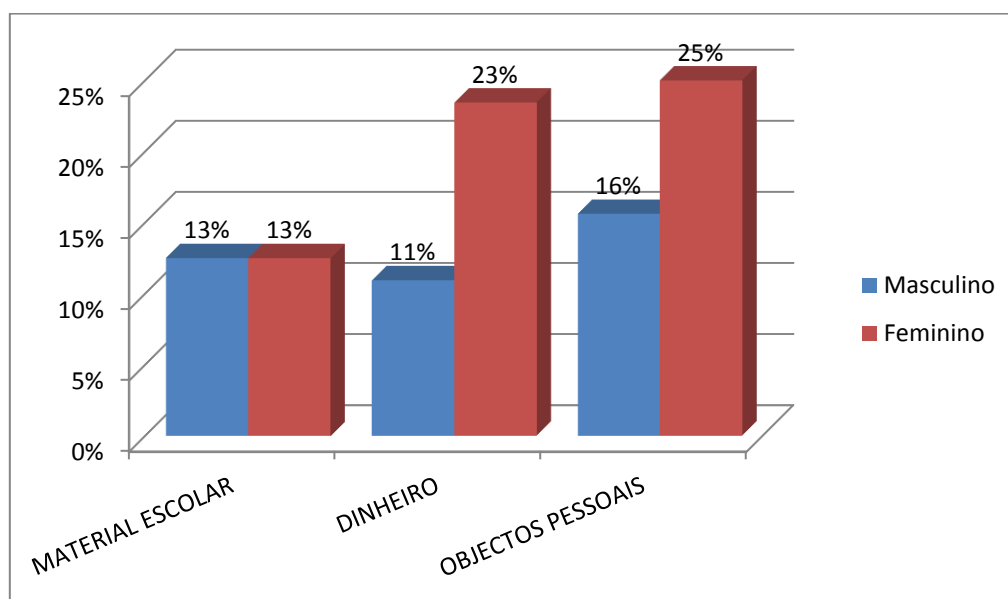


Gráfico n° 53 – O que roubaram aos alunos inquiridos

Podemos concluir que em todas as escolas os roubos surgem, sendo que os pertences roubados são variados. Os resultados desta questão mostram-nos que as raparigas parecem ser um maior alvo dos roubos, embora não haja dados suficientes para se poderem tirar essas conclusões.

O QUE ROUBARAM	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
MATERIAL ESCOLAR	8	8	1	2	3	6	4	0
DINHEIRO	7	15	0	1	2	10	5	4
OBJECTOS PESSOAIS	10	16	2	6	5	8	3	2

Quadro n° 61 - O que roubaram aos alunos inquiridos

25.2- O que fizeste?

Dos 46 alunos que já haviam sido vítimas de roubos, 51% “disseram a alguém”, na sua maioria raparigas; 21% disse “não não ter feito nada”, também na sua maioria raparigas; 11% “tentou entender-se” e outros 11% disseram “ter-lhe batido”; 6% dos inquiridos afirmou ter feito “outra” coisa.

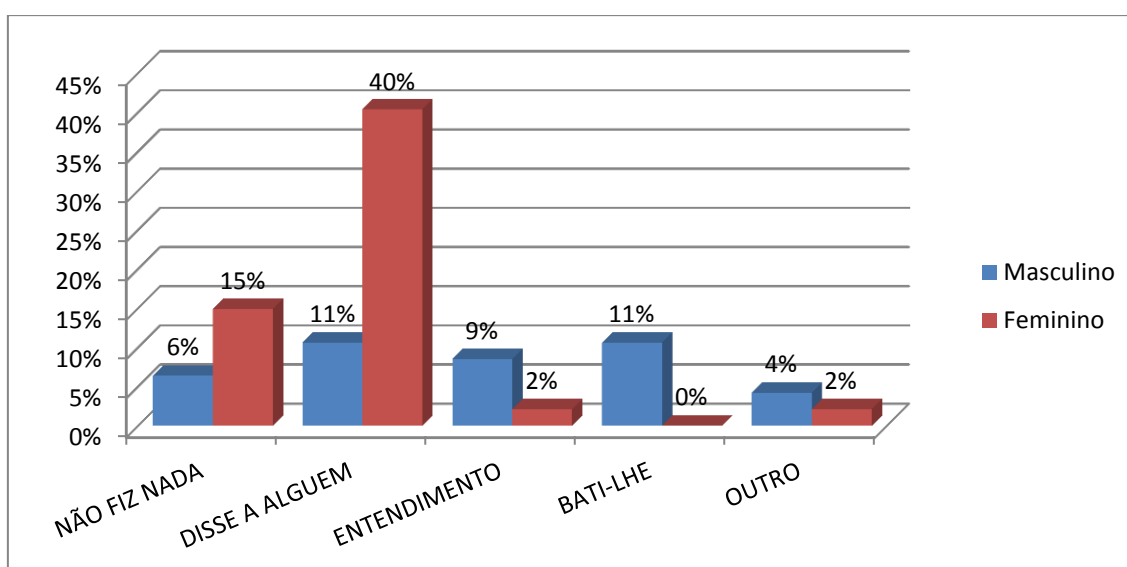


Gráfico n.º 54 – O que fizeram os inquiridos quando vítimas de roubo

O quadro n.º 62 é claro em mostrar que embora não tenha havido um número muito elevado de inquiridos que tenham sido vítimas de roubo, os que já o foram recorrem a alguém para contar o sucedido, ou então não fazem nada. Há os que tentam um entendimento, mas isto só se pode suceder se se tem conhecimento de quem é o responsável pelo acto; e há, ainda, os que recorrem à violência, batendo no infractor, embora seja em número muito mais reduzido.

O QUE FIZESTE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
NÃO FIZ NADA	3	7	0	4	1	2	2	1
DISSE A ALGUÉM	5	19	1	4	2	11	2	4
ENTENDIMENTO	4	1	1	0	2	1	1	0
BATI-LHE	5	0	1	0	1	0	3	0
OUTRO	2	1	0	0	1	1	1	0

Quadro n.º 62 - O que fizeram os inquiridos quando vítimas de roubo

26- Já alguma vez foste vítima de agressão física, na tua escola?

Podemos, claramente, concluir que a maioria dos alunos inquiridos nunca foi vítima de agressões físicas, pelo gráfico n.º 55 que se segue. Foram 76% os alunos que responderam negativamente a esta questão (46% do sexo feminino e 30% do sexo masculino). Dos 24% que responderam afirmativamente, 15% eram do sexo masculino e 9% do sexo feminino. Isto leva-nos a concluir que as agressões físicas,

embora aconteçam, não são muito frequentes, e quando se dão são mais frequentes entre o sexo masculino.

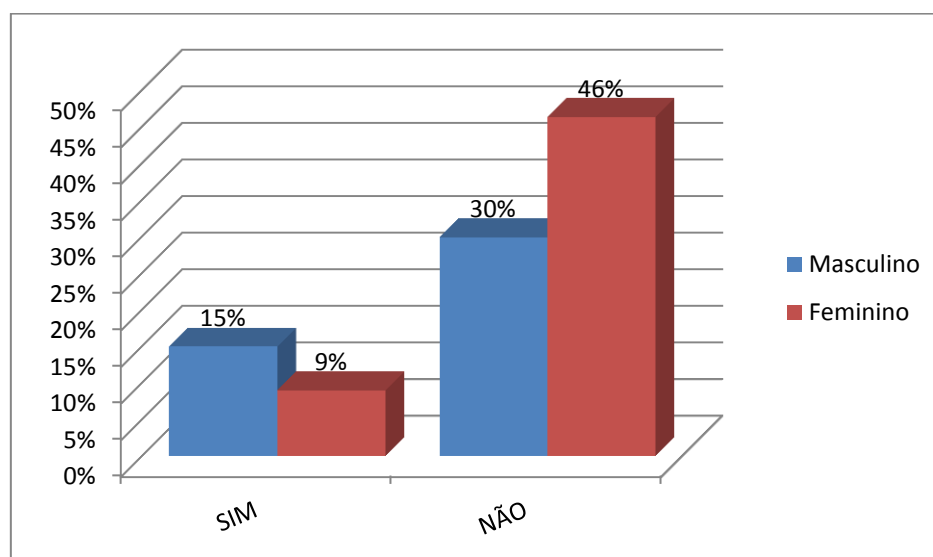


Gráfico nº 55 – Se os inquiridos já foram vítimas de agressões físicas na sua escola

Apenas 32 alunos responderam já terem sido vítimas de agressões físicas na sua escola; 16 da escola da Madalena, 11 da escola de S. Roque e 5 da escola das Lajes. Nas três escolas houve um número mais elevado de rapazes a responderem afirmativamente a esta questão. Pode, à partida, parecer um número reduzido de pessoas que dizem ter sido vítimas de agressões físicas, mas quando consideramos a delicadeza da questão, parece-nos significativo.

Vítima de AGRESSÃO FÍSICA	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	20	12	6	5	10	6	4	1
NÃO	40	62	8	12	20	29	12	21

Quadro nº 63 - Se os inquiridos já foram vítimas de agressões físicas na sua escola

26.1- Se “Sim”, onde?

Perguntámos de seguida “onde” ocorreram as agressões físicas de que foram vitimados os 32 respondentes, tendo surgido 60 respostas. A maioria (45%) apontou o “recreio” (30% do sexo masculino e 15% do sexo feminino); 25% disse ser os “corredores” o local onde foram vitimados (17% rapazes e 8% raparigas); 12% apontou o “campo de jogos” (a maioria rapazes); 10% a “sala de aula” e apenas 4% o “refeitório”.

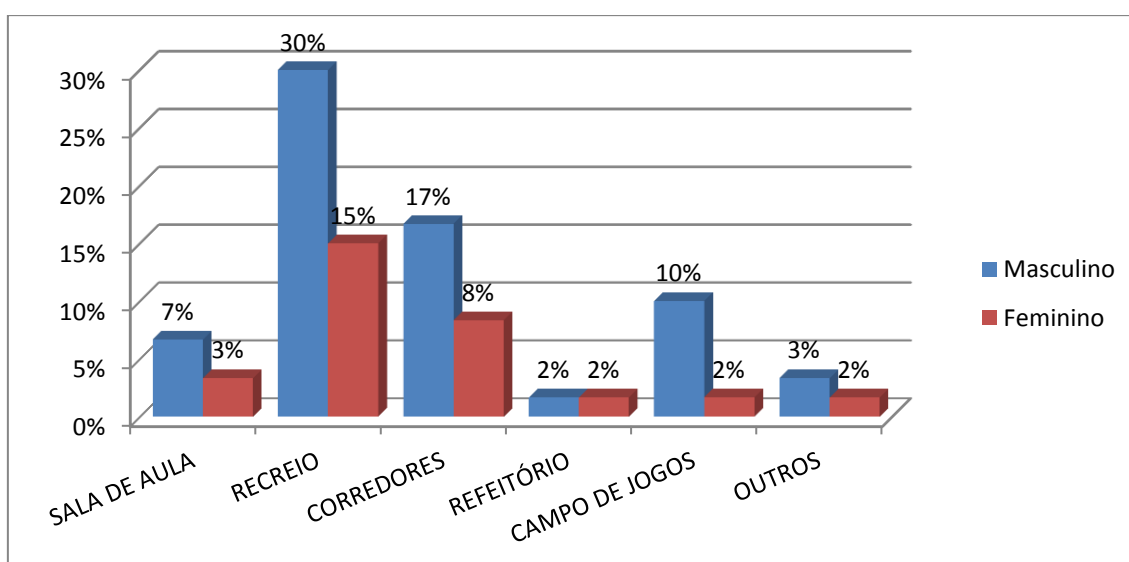


Gráfico nº 56 – Local onde os inquiridos foram vítimas de agressão física

Pelo número de respostas apontadas deduz-se que foram vitimados mais do que uma vez em mais do que um local, uma vez que obtivemos 60 respostas de 22 alunos que responderam afirmativamente à questão anterior. O “recreio” obteve um maior número de respostas em todas as escolas, seguindo-se os “corredores”. As agressões físicas dão-se, igualmente, no “campo de jogos” e até na “sala de aula”. O “refeitório” é sempre um local menos apontado.

ONDE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SALA DE AULA	4	2	1	1	0	1	3	0
RECREIO	18	9	5	4	9	5	4	0
CORREDORES	10	5	3	1	3	3	4	1
REFEITÓRIO	1	1	0	0	0	1	1	0
CAMPO DE JOGOS	6	1	1	0	3	1	2	0
OUTROS	2	1	0	0	1	1	1	0

Quadro nº 64 - Local onde os inquiridos foram vítimas de agressão física

26.2- O que fizeste?

Quando se perguntou o que fizeram as vítimas de agressões físicas, obtiveram-se 35 respostas tendo a opção mais escolhida sido o “bati-lhe” (51% das respostas); logo de seguida a opção “disse a alguém” com 22% das respostas; a tentativa de entendimento obteve 14% das respostas e o “não fiz nada” 12%.

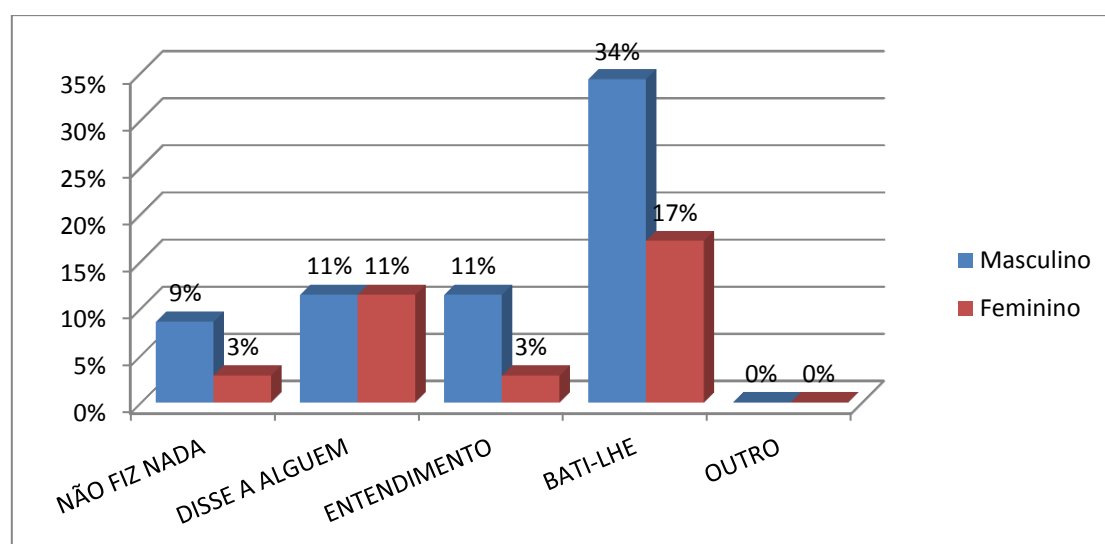


Gráfico nº 57 – O que fizeram os alunos vítimas de agressão física

A opção “bati-lhe” foi a mais seleccionada em todas as escolas, por mais alunos do sexo masculino do que do feminino. Concluimos que embora haja alguns alunos a procurarem um entendimento, há alunos a acharem que podem resolver as situações com violência física. Há alunos que preferem contar a alguém e alguns que simplesmente não fazem nada.

O QUE FIZESTE	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
NÃO FIZ NADA	3	1	0	1	2	0	1	0
DISSE A ALGUÉM	4	4	0	1	3	2	1	1
ENTENDIMENTO	4	1	3	1	0	0	1	0
BATI-LHE	12	6	3	2	6	3	3	1
OUTRO	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro nº 65 - O que fizeram os alunos vítimas de agressão física

27- Quando tens um conflito com alguém da escola, a quem dizes primeiro?

Quando confrontados com esta questão, os inquiridos decidiram também dar mais do que uma resposta por acharem que contam os seus conflitos a mais do que uma pessoa ou a diferentes pessoas consoante as situações. Obtivemos, assim, o total de 216 respostas, tendo a maioria optado pelos “colegas” como as pessoas a quem contam primeiro. Como podemos verificar pelo gráfico nº 58, a opção “colegas da escola” obteve 40% das respostas, tendo a “mãe”, o “director de turma” e os

“amigos fora da escola” sido eleitos logo a seguir, mas com percentagens bastante inferiores.

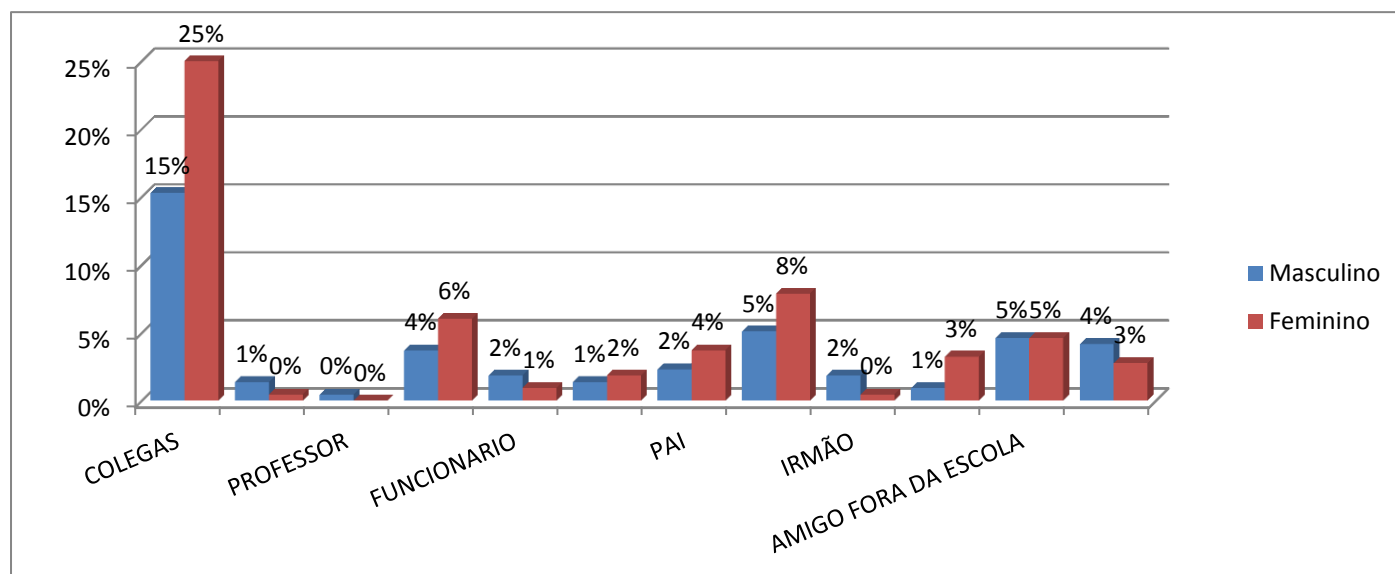


Gráfico nº 58 – A quem contam os alunos os seus conflitos

São as raparigas que mais seleccionam os “colegas” como as pessoas a quem contam primeiro os seus conflitos, em todas as escolas, embora a “mãe” o “director de turma” e o “amigo fora da escola” também sejam seleccionados.

A QUEM DIZES PRIMEIRO	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
COLEGAS	33	54	9	14	18	21	6	19
DELEGADO TURMA	3	1	1	0	1	0	1	1
PROFESSOR	1	0	0	0	0	0	1	0
DIRECTOR TURMA	8	13	2	4	3	5	3	4
FUNCIONARIO	4	2	2	0	1	2	1	0
CONCELHO EXECUTIVO	3	4	2	3	1	1	0	0
PAI	5	8	2	1	1	5	2	2
MAE	11	17	3	2	4	8	4	7
IRMÃO	4	1	1	1	2	0	1	0
IRMÃ	2	7	0	2	0	1	2	4
AMIGO FORA DA ESCOLA	10	10	4	2	4	7	2	1
OUTRO	9	6	4	4	3	1	2	1

Quadro nº 66 - A quem contam os alunos os seus conflitos

28- Já alguma vez foste testemunha de um conflito na escola?

Quando perguntámos se alguma vez haviam sido testemunhas de um conflito na escola, 69% respondeu que “sim”, dos quais 38% era do sexo feminino e 31% do sexo masculino; dos restantes 31% que responderam que “não” haviam testemunhado, 17% eram do sexo feminino e 14% do sexo masculino. Conclui-se que entre os inquiridos existe um número significativo que já assistiu a cenários de conflitos, embora não signifique que envolvesse violência.

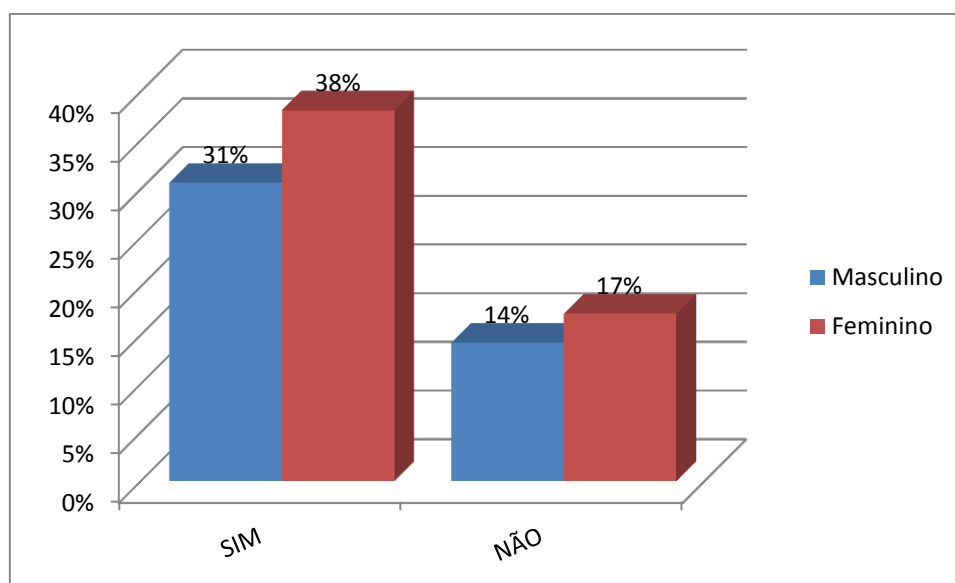


Gráfico nº 59 – Se os inquiridos já testemunharam conflitos na escola

Foi na escola da Madalena que mais se testemunhou conflitos, e na das Lajes que menos se testemunhou. Na Madalena existiram 54 alunos a afirmarem terem sido testemunhas de conflitos, na escola de S. Roque foram 21 alunos a afirmarem-no e nas Lajes 17.

testemunha de CONFLITOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	41	51	7	14	25	29	9	8
NÃO	19	23	7	4	5	6	7	13

Quadro nº 67 - Se os inquiridos já testemunharam conflitos na escola

28.1- Se “Sim”, o que fizeste?

Aos que já testemunharam a ocorrência de conflitos, perguntámos o que fizeram em tais situações, tendo a maioria (41%) respondido que “ajudou a resolver”, dos quais 22% eram do sexo feminino e 19% do sexo masculino; 26% “disse a alguém” (metade de

cada sexo); 21% diz “ter ficado com receio de se envolver” (maioria do sexo feminino) e 12% (maioria do sexo masculino) disse que “fingiu não ter visto”

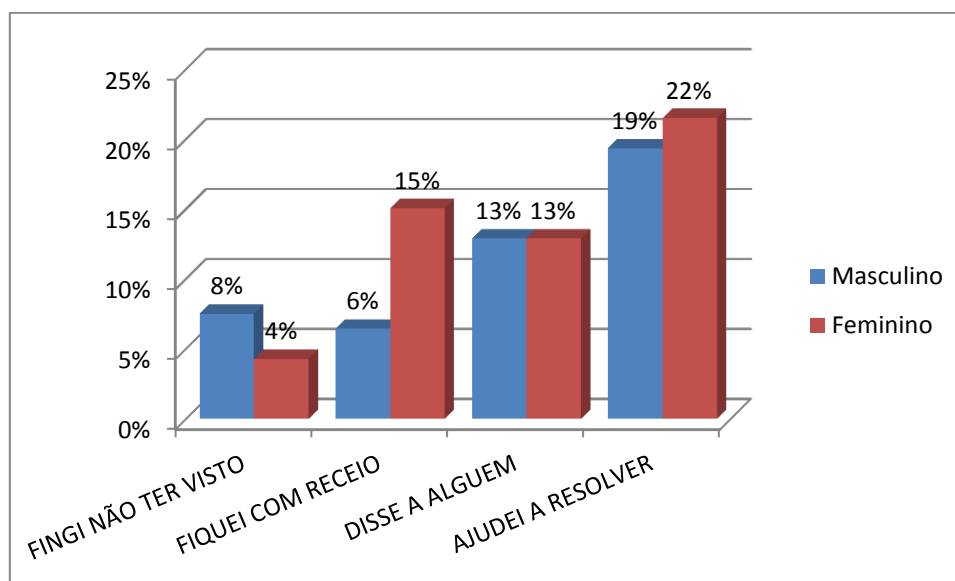


Gráfico n° 60 – O que fizeram os inquiridos quando testemunharam conflitos

Como podemos observar pelo quadro n° 68, a resposta menos assinalada em todas as escolas foi o “fingi não ter visto” e a mais assinalada o “ajudei a resolver”, seguindo-se o “disse a alguém”. Nota-se que já existe, da parte dos alunos, alguma sensibilidade para ajudar a resolver conflitos, embora também haja alunos que têm receio de se envolver (especialmente as raparigas) ou então fingem não ver nada.

SE “SIM”	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
FINGI NÃO TER VISTO	7	4	1	1	4	2	2	1
FIQUEI COM RECEIO	6	14	1	3	4	8	1	3
DISSE A ALGUÉM	12	12	3	4	8	5	1	3
AJUDEI A RESOLVER	18	20	4	5	10	14	4	1

Quadro n° 68 - O que fizeram os inquiridos quando testemunharam conflitos

29- Consegues resolver os teus conflitos da escola sozinho?

Quisemos saber junto dos inquiridos se eles acham que conseguem resolver os seus conflitos da escola sozinhos, ao que a maioria (81%) respondeu “sim”, muito equilibradamente entre o sexo feminino (42%) e o masculino (39%). Dos que responderam que “não”, 13% eram do sexo feminino e 6% do sexo masculino,

concluindo-se que os rapazes afirmam conseguirem resolver os seus conflitos melhor do que as raparigas.

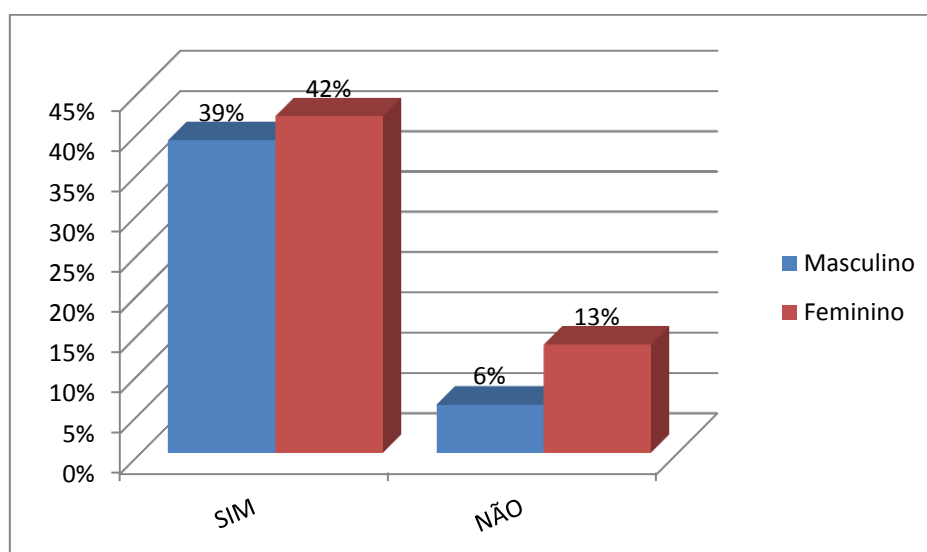


Gráfico nº 61 – Se os alunos conseguem resolver os seus conflitos da escola sozinhos

Analisando o quadro nº 69 e comparando escolas, verificamos que na escola das Lajes apenas três alunas responderam não conseguirem resolver os seus conflitos sozinhas e sete (cinco raparigas e dois rapazes) na escola de S. Roque. Na escola da Madalena houve dezasseis alunos (dez raparigas e seis rapazes) que disseram não conseguirem, sendo que em 135 alunos inquiridos apenas 26 afirmaram não conseguir.

consegues resolver CONFLITOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	52	56	12	13	24	25	16	18
NÃO	8	18	2	5	6	10	0	3

Quadro nº 69 - Se os alunos conseguem resolver os seus conflitos da escola sozinhos

29.1- Se “Não”, concorda com a ideia de os alunos aprenderem a resolver os conflitos?

Dos 26 alunos que responderam “não” conseguirem resolver os seus conflitos da escola sozinhos, a maioria (79%), que são do sexo feminino como já havíamos analisado anteriormente, disse que “sim, concorda com a ideia de os alunos aprenderem a resolver os conflitos”, tendo 21% (maioria rapazes) dito que “não concorda”.

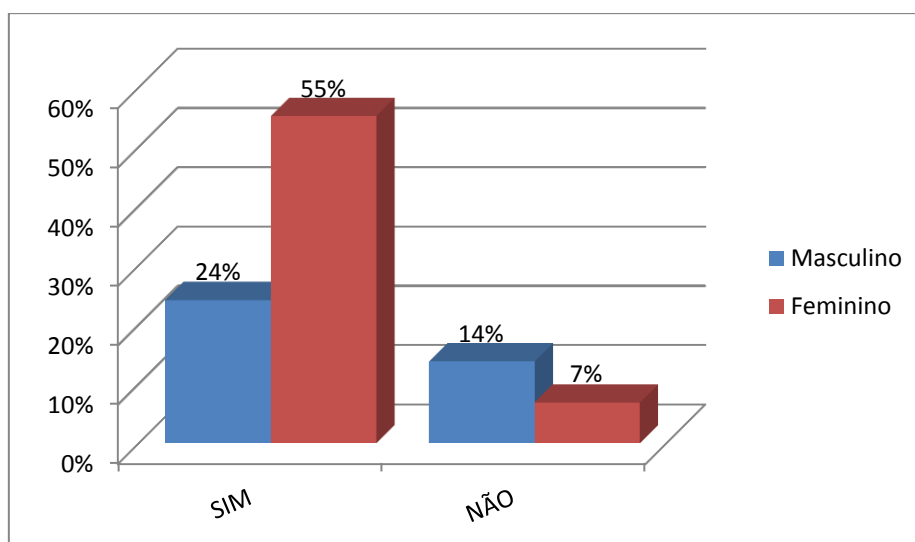


Gráfico n° 62 – Se os alunos concordam com a ideia de aprenderem a resolver os conflitos

Ocorreram respostas negativas apenas na escola da Madalena, no total de seis. Vinte e três alunos (14 da Madalena, 6 de S. Roque e 3 das Lajes) concordam com a ideia de os alunos aprenderem a resolver conflitos.

aprender a resolver CONFLITOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	7	16	1	5	5	9	1	2
NÃO	4	2	0	0	4	2	0	0

Quadro n° 70 - Se os alunos concordam com a ideia de aprenderem a resolver os conflitos

30- Gostarias de aprender a ajudar os teus colegas a resolver conflitos?

A última questão apresentada pretendia saber da parte dos alunos inquiridos se estes gostariam de aprender a ajudar os seus colegas a resolver conflitos, tendo a grande maioria (86%) respondido que “sim, gostaria”, dos quais 52% eram do sexo feminino e 34% do sexo masculino. Houve 14% dos inquiridos que responderam que “não” gostariam de ajudar os colegas a resolver conflitos (a maioria do sexo masculino).

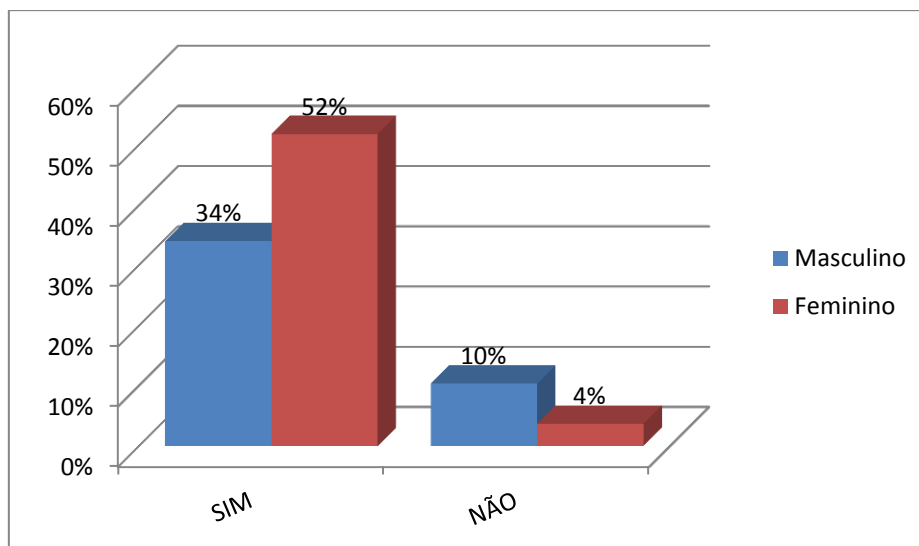


Gráfico n° 63 – Se os alunos gostariam de aprender a ajudar os seus colegas a resolver conflitos

Apenas 19 alunos num horizonte de 135 disseram que “não” gostariam de aprender a ajudar os colegas a resolver conflitos (7 da Madalena e das Lajes e 5 de S. Roque), o que mostra que os alunos, no geral, se encontram, minimamente, despertos para a importância de se saber resolver os conflitos da forma mais construtivamente possível, de modo a não se escalar para a violência.

aprender a ajudar a resolver CONFLITOS	TOTAL		S. Roque		Madalena		Lajes	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
SIM	46	70	11	16	24	34	11	20
NÃO	14	5	3	2	6	1	5	2

Quadro n° 71 - Se os alunos gostariam de aprender a ajudar os seus colegas a resolver conflitos

4 - Síntese da Análise e Interpretação dos Dados

A análise que se segue visa dar uma visão global de todos os dados recolhidos, quer no que respeita aos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados, quer a partir das entrevistas efetuadas aos representantes das três escolas em estudo.

A população inquirida era constituída por 135 alunos, 75 do sexo feminino e 60 do sexo masculino, estando as suas idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, no entanto, a maioria dos alunos está situada entre os 14 e os 15 anos.

Verificámos que a questão da multiculturalidade não tem grande visibilidade na ilha do Pico. De entre a população inquirida apenas se destacam quatro alunos Cabo Verdianos, não sendo significativo. Foi uma das questões que colocámos aos Dirigentes das escolas, “se consideravam haver muita multiculturalidade na sua escola” (ANEXO VIII). A Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária de São Roque afirmou que há dois anos a esta parte haviam recebido várias raças, especialmente de Cabo Verde e directamente de lá, com as suas famílias, o que nunca antes havia acontecido. Tinham, sim, alunos de origem Cabo Verdiana mas nascidos e criados na ilha, que cresceram com os outros e tiveram uma integração natural. Estes outros chegaram ao Pico a falar crioulo, com muita dificuldade de entenderem a língua portuguesa e de se fazerem entender, conseqüentemente, têm falta de aproveitamento e problemas nas relações sociais. Esta dirigente é da opinião de que há conflitos que surgem daí, na medida em que eles não fazem aprendizagens e não se relacionam com os outros, procurando mais o seu grupo. A escola está a delinear um projecto específico para eles a esse nível, envolvendo também os pais na comunidade, para promover uma aproximação dos outros alunos a estes, uma vez que se sente que eles são, muitas vezes, discriminados pelos da terra.

O Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária da Madalena também considera que a escola começa a ter alguma multiculturalidade (ANEXO IX), curiosamente, por força das circunstâncias, dos imigrantes que começam a receber, nomeadamente, Cabo Verdianos. Por enquanto, acha que têm conseguido criar um ambiente de interligação e de convivência normalíssima sem nenhuns problemas, não sabendo, neste momento, se esta população continuar a aumentar como tem vindo a acontecer nos últimos tempos, se poderá ou não exigir alguma atenção especial. Neste momento, a atenção especial é praticamente ao nível da aprendizagem, a

integração, na sua opinião, é perfeitamente normal. Eles estão integrados em todas as actividades da escola.

A Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária das Lajes afirma existirem no seu concelho mais chineses e brasileiros, não se notando, no seu entender, problemas de relacionamento. Os colegas recebem-nos bem (ANEXO X).

No que diz respeito às nacionalidades quer do pai quer da mãe dos inquiridos, a maioria é também portuguesa.

A maioria dos alunos inquiridos vive com ambos os pais (102 dos 135 inquiridos), embora vinte tenham afirmado viver apenas com a mãe, sete viver apenas com o pai, um disse viver com os avós e cinco com outros. Entre os que vivem com os pais, ou apenas com um dos pais, existiram alunos que também disseram viver com os avós e com outros elementos da família, para além dos irmãos.

A grande maioria dos alunos está na sua escola há cinco ou mais anos, sendo a tendência idêntica para todas as escolas. Quando perguntámos como era o ambiente na sua escola, 56% dos inquiridos respondeu que este era “bom”, 36% afirmou ser “satisfatório”, apenas 6% considerou ser “muito bom” e 1% (um aluno da escola de S. Roque) disse ser o ambiente da escola “mau”.

Quanto à disciplina na escola, 47% disse ser “rigorosa” e 43% disse ser “pouco rigorosa”, apenas 8% disse ser “muito rigorosa”. Embora, no geral a incidência tenha sido para aquelas duas respostas (“rigorosa” e “pouco rigorosa”), nas escolas de São Roque e das Lajes a tendência foi para considerarem a disciplina “pouco rigorosa”.

Quando questionámos os dirigentes das escolas sobre os desafios que enfrentam no dia-a-dia, a representante de S. Roque afirmou ser a gestão de pessoas, a gestão de conflitos, a gestão de necessidades, a gestão da motivação das pessoas. No seu entender isto é o mais complicado, porque se tudo isto funcionar o resto será mais fácil, sendo, às vezes o “calcanhar de Aquiles” de uma escola precisamente o “controlar” ou promover as boas relações. No que diz respeito ao ambiente de trabalho, acha que este é bom, tanto com os alunos, como com os colegas e pessoal não docente, talvez por pertencerem a um meio pequeno onde as pessoas todas se conhecem. Acha, no entanto, que pontualmente existem situações que minam o ambiente temporariamente. Embora ache o ambiente bom, há uns anos a esta parte (não sabe se é por estarmos mais despertos para estas questões ou se por acontecerem com mais frequência) considera haver mais problemas de conflitos entre alunos, inclusive, o tal *bullying*... não lhe sendo possível perceber se já era uma coisa que estava “entranhada” e que não se dava

por ela ou se realmente é um fenómeno novo. O que é certo é que acha que este ano e no ano anterior têm surgido mais situações de vandalizar coisas, de roubar, de por as culpas nos outros, de marcar encontros para dar pancada neste ou naquele... situações de que anteriormente nunca se tinha apercebido. Acha, contudo, que os alunos estão diferentes. Para si, o facto de considerar o ambiente bom (apesar de tudo) deve-se essencialmente às lideranças, apresentando-nos o caso da coordenadora do pessoal não docente, como sendo uma pessoa muito apaziguadora, muito colaborativa, não sendo uma pessoa que manda, mas faz com, e as pessoas respeitam-na e ela consegue motivá-las e empenhá-las no trabalho. Para os funcionários efectivos a escola é a sua segunda casa, são comprometidas com o trabalho, com o serviço, com a escola, com os alunos. Embora diga parecer uma visão um bocadinho lírica, é a visão que tem. Ao nível dos departamentos, considera que tudo varia consoante o coordenador, havendo departamentos que funcionam e outros que não funcionam, uns que têm muitos conflitos, outros que trabalham lindamente, levando-a a achar que a figura do líder seja muito importante. Falando de si, diz ter uma forma muito informal de se relacionar com as pessoas (sabendo ser formal quando é preciso), procurando comprometer as pessoas, partilhar, incentivá-las, embora não consiga sempre, pelo menos tenta. Defende que o facto de até haver um bom ambiente na sua escola, não se deve tanto aos recursos materiais porque não acredita que estes influenciem o modo de ser e estar das pessoas. Para certas pessoas até pode ser mais aliciante quando não há recursos materiais, pode ser mais interessante e levar as pessoas a se envolverem mais. Acha que se os recursos humanos forem bem motivados e liderados, essa situação é contornável.

O representante da escola da Madalena diz que os desafios se têm alterado bastante, mas o desafio base mantém-se, quanto a ele, sempre o mesmo que é fazer com que a escola (os professores) ensine e com que os alunos aprendam. Esse é o desafio principal, dêem as voltas que derem, façam as reformas que fizerem, introduzam o que introduzirem nas escolas (achando que estão a introduzir de tudo). Na sua opinião estão a esquecer-se do desafio base da escola que é ensinar e aprender, andam a ocupar as pessoas com muitas coisas de carácter paralelo que são muito mais comunitárias e da sociedade... acha este dirigente que muitas vezes quem deve ensinar não sabe, e tem que saber, e quem tem que aprender muitas vezes não tem vontade nem o estímulo envolvente, nomeadamente, familiar, suficiente para poder fazer a aprendizagem. Em relação ao ambiente de trabalho, diz que, genericamente, este é bom. Tem um corpo docente que começa a ficar bastante estabilizado, o que nem sempre é sinal de

qualidade, porque no seu entender, às vezes mudar e renovar traz algumas vantagens... as instalações são boas, os equipamentos são bons... não considera existirem grandes problemas disciplinares e os que existem não são contínuos, são muito localizados, muito pontuais, mas, às vezes é muito difícil encontrar a melhor forma de conviver com situações problemáticas.

A Vice-Presidente da escola das Lajes defende que o ambiente da sua escola é bom, e que isso se deve essencialmente aos recursos humanos que têm. Acha que a sua escola sempre se pautou pelo seu bom ambiente, considera ser uma escola muito “humana”, porque também o meio é muito pequeno, todos acabam por conhecer-se. Fisicamente, as instalações estão “fora de prazo”, e já há muito que lutam com muitas dificuldades em termos de instalações, tanto em termos de salas de aula como em termos de condições de trabalho para os professores, não existe uma sala de trabalho o que os condiciona bastante. No entanto, considera que os professores adaptam-se àquilo que têm e trabalham e “o trabalho até vê-se”, alegando que uma das maneiras através da qual se pode ver esse trabalho é através dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, que são bons, sendo que, de uma maneira geral, todos os que se candidatam ao ensino superior entram, o que para si constitui um bom indício.

A maioria dos inquiridos, das três escolas, afirma existirem problemas entre alunos, embora na escola das Lajes tenham havido 16 alunos que responderam “não” existirem problemas. Quanto à evolução desses problemas, a maioria acha que se mantiveram da mesma forma, tendo alguns achado que têm vindo a aumentar um pouco e um número ainda menor achou que têm vindo a diminuir. Um número muito reduzido de alunos acha que os problemas têm vindo a aumentar bastante.

Quanto a haver problemas entre os alunos e professores, a maioria diz não existirem (63%), no entanto surge uns significativos 37% a afirmarem que existem, tendo a maioria destes respondido que esses problemas se mantiveram da mesma forma, alguns disseram que esses problemas têm vindo a diminuir e outros que aumentaram pouco, apenas um aluno disse que aumentaram bastante. Isto permitiu-nos concluir que os alunos não consideram que a situação esteja a piorar. Relativamente à existência de problemas entre alunos e funcionários a opinião foi bastante dividida, 57% respondeu “sim” e 44% respondeu “não”. Nas escolas de São Roque e Madalena existiu um maior número de respostas afirmativas do que negativas enquanto nas Lajes o contrário aconteceu.

Quanto aos alunos respeitarem os outros alunos, a esmagadora maioria (94%) respondeu “nem sempre”, alegando a maior parte dos alunos que os colegas “gozam” ou “insultam”, uma percentagem menor alega que os colegas “agridem” e “ameaçam”. A grande maioria dos alunos inquiridos também achou que “nem sempre” os alunos respeitam os professores porque às vezes “gozam” e “insultam”. Foram poucos os que responderam que os alunos “ameaçam” ou “agridem” os professores. Um número significativo de alunos afirmou (72%) que “nem sempre” os alunos respeitam os funcionários, defendendo a maior parte dos que deram esta resposta que os alunos “gozam” ou então “insultam”. Foram em número muito reduzido os alunos que disseram que os alunos “ameaçam” ou “agridem” os funcionários.

Quanto aos professores respeitarem os alunos, a maioria dos alunos (75%) respondeu afirmativamente. Os 25% que responderam “nem sempre”, acham que é porque às vezes “gozam” ou “insultam”. As ameaças e agressões foram seleccionadas por um número pouco significativo de alunos (quatro e um respectivamente).

A maioria dos alunos também acha que os funcionários respeitam os alunos e se nem sempre o fazem é porque às vezes “insultam” e “gozam”.

Curiosamente, são a grande maioria dos alunos inquiridos a achar que os alunos insultam os colegas (93%), tendo em termos de frequência, 57% destes alunos assinalado “muitas vezes”. Defendem que estes insultos ocorrem em vários sítios da escola, tendo uma maior incidência no recreio, nos corredores e até na sala de aula, e menor incidência, segundo eles, no campo de jogos e no refeitório.

Pudemos, também verificar que a percepção da maioria dos inquiridos (74%) é que os alunos agridem os colegas fisicamente, havendo essa percepção em todas as escolas, no entanto, alegam que o mesmo ocorre “poucas vezes”. Os locais mais apontados para a ocorrência destas situações foram, novamente, o recreio (resposta mais assinalada), os corredores, o campo de jogos, a sala de aula (12 alunos) e o refeitório (9 alunos).

Houve inquiridos (62%) a acharem que há alunos que ameaçam outros para obterem o que querem, mas a tendência é para responderem que existem apenas “alguns” ou “poucos”. Uma grande parte, especialmente do sexo feminino, acha que é com palavras, outra parte significativa acha ser com a ajuda de amigos, e 17 alunos responderam ser com objectos, e com a ajuda de familiares apenas cinco. Os locais mais assinalados para a ocorrência destas situações foram novamente o recreio e os corredores. Muitos alunos (58%) consideram haver alunos que estragam de propósito o

material dos outros, alegando, no entanto, que isso acontece “poucas vezes”. Apenas 16 alunos disseram ocorrer “muitas vezes”.

Relativamente a roubos na escola, uma grande maioria (74%) também achou existirem, sendo que os alunos das Lajes foram os que mais responderam que “não”. Na opinião dos inquiridos que responderam afirmativamente, o número de roubos manteve-se da mesma forma, diminuiu ou então tem vindo a aumentar pouco. Apenas seis alunos acham que “tem vindo a aumentar bastante”. O que mais se rouba, na opinião dos alunos, é objectos pessoais e dinheiro. Mesmo assim, 21% disse roubarem material escolar. Foram muitos os alunos (68%) que responderam haver alunos com problemas que têm medo de se queixar a um adulto, por exemplo, a um professor ou funcionário, embora estes não achem haver muitos casos. No entanto, os alunos já não parecem ter tanto medo de se queixar a um colega.

Quando se tentou saber junto dos inquiridos a razão dos conflitos entre alunos, as respostas foram abundantes e diversificadas, uma vez que puderam assinalar mais do que uma opção. As razões eleitas por ordem decrescente foram as intrigas, a vingança, os feitios diferentes, a inveja, o querer ser melhor, a rejeição dos colegas, o desrespeito das regras e as culturas diferentes.

Aquando das entrevistas realizadas aos representantes dos Conselhos Executivos das escolas em estudo, quisemos saber se existiam conflitos, tanto entre professores como entre alunos. A Presidente do Conselho Executivo da escola de São Roque acha que acabam por existir entre professores, embora não sejam muitos, mas isso parte muito da personalidade da pessoa, da forma de serem e de estarem e de encararem a vida, afirmando que pessoas problemáticas geram conflitos, sendo muito difícil, ao nível dos professores, intervir e resolver conflitos. No caso da sua escola existem certas pessoas (e são sempre as mesmas) que minam completamente o ambiente, por prazer ou por outra razão qualquer... acabando, até, por virar o pessoal contra o Conselho Executivo. No seu caso, já houve (o ano passado) um processo disciplinar aplicado a uma professora que tratou uma colega de forma desumana numa reunião de departamento. No caso dos conflitos vindos de alunos, para dar um panorama da situação geral, disse-nos ter havido no ano lectivo transacto o total de oito processos disciplinares, o que no seu entender, não são muitos, para uma população de 500 alunos. Quanto a situações consideradas gravosas, disse-nos ter dificuldade, ainda, em definir o que é gravoso, porque há situações de violência verbal que são, no seu entender, graves. Depende da forma como se classifica o que é grave e o que não é. No entanto, não

considera ter na sua escola violência física grave. Já houve situações em que os alunos planeavam reunir para dar tarefa em alguém mas conseguiu-se chegar a tempo e apenas ocorreu um empurrão. Existe sempre alguém que acaba por relatar o que aconteceu. No entanto houve 29 alunos da escola de S. Roque que afirmaram existir alunos que são agredidos fisicamente pelos colegas, embora não seja muitas vezes. Violência verbal, a Presidente acha haver muita no concelho de São Roque, havendo situações que os alunos não consideram graves porque são norma em casa, e não têm noção que não devem tratar os outros desta forma. Para eles, não estão a ser violentos com os outros, é normal. A Presidente acha que é muito difícil à escola fazer perceber aos alunos que certa linguagem, certo tipo de conversas não se devem ter, que não é normal, que é violento. Para que certos alunos cheguem a perceber isto, ter-se-ia de disseminar nas próprias famílias.

O Presidente do Conselho Executivo da escola da Madalena diz que os conflitos entre professores são praticamente inexistentes. Há uma ou outra vez que surge um problema mas não tem significado nem peso no funcionamento da escola. Entre alunos existem os conflitos, ditos normais... um empurrão, um desafio, um dizer que não gosto de ti... variam com os escalões etários. Primeiro é porque não sou mais teu amigo, depois são os namoricos, próprios da juventude, da evolução natural, não havendo, propriamente, no seu entender, problemas de conflitualidade. Os casos de conflitualidade são pontuais, estão localizados, e têm, normalmente, sempre a mesma origem, embora possam ter etapas diferentes, ou seja, muitas vezes, de uma mesma família advêm problemas iguais ao longo dos tempos. Infelizmente, ele acha que tem a ver com a origem das pessoas, com a situação familiar, muitas vezes a origem desgarrada, portanto, de gente que veio de outras ilhas do arquipélago. Há miúdos de todas as ilhas que são colocados no centro de acolhimento que existe na ilha do Pico, por força de decisões judiciais, sendo natural que os miúdos sejam completamente desenraizados da família, ficam num internato, e como já vêm marcados por muitas dificuldades, por vezes, na escola, essas dificuldades vêm ao de cima e são motivos de algum conflito com professores e com colegas. Não considera haver violência... pode ocorrer um ou outro caso mais gravoso, mas são sempre casos isolados.

A Vice-Presidente do Conselho Executivo da escola das Lajes, por sua vez, não acha haver conflitos entre professores na sua escola, apenas esporadicamente um ou outro, mas nada de significativo. Entre alunos existem alguns mas também diz não serem significativos, mais aquelas irreverências, se calhar próprias da idade, mas que

precisam de ser corrigidas. Deu-nos o exemplo do ano lectivo 2008/2009 em que foram registadas cinco penas disciplinares e todas elas foram repreensões verbais. Acontecem na sala de aula com os professores, às vezes nos corredores nos intervalos, nos recreios. Não acontece haver violência, é apenas verbal. No ano lectivo transacto diz ter havido seis casos e o último caso foi de um aluno que resolveu trazer uma garrafa de vinho no “dia dos amigos”, que não chegou a entrar na escola porque a Presidente viu-o escondê-la algures no exterior da escola. Diz terem uma disciplina o mais rigorosa possível, não andam constantemente a controlá-los mas tentam estar atentos, principalmente nos recreios, e não têm havido situações consideradas gravosas.

Quando perguntámos aos alunos qual a razão dos conflitos entre alunos e professores, a maioria disse dever-se ao “desrespeito das regras”, seguindo-se a opinião de que é para “chamar a atenção”. Alguns disseram ser por “rejeição”, “intrigas” ou “vingança”. Entre alunos e funcionários a principal razão apontada é também o “desrespeito das regras”, seguindo-se o “querer chamar atenção” e as “intrigas”. A “rejeição” e a “vingança” foram assinalados por um número muito reduzido de alunos.

O 3º Capítulo do questionário aplicado aos alunos era sobre os próprios conflitos destes. Assim, 71% dos inquiridos disse já ter tido conflitos com os seus colegas, e quando perguntámos como os resolveram, a maioria (57%) respondeu que “tentou entender-se com o colega” (colaboração/cooperação; conflito construtivo), 20% disse ter-lhe batido (conflito destrutivo); uma percentagem mais reduzida de alunos afirmou ter “dito a alguém” ou então “não fez nada” (evitação). Apontaram uma variedade de razões para o surgimento desses conflitos, “intrigas” (eleito principalmente pelo sexo feminino), “feítios diferentes”, o “querer ser melhor”, a “vingança”, a “inveja”, e, finalmente, em menor percentagem, o “desrespeito das regras”, a “rejeição dos colegas” e as “culturas diferentes”. A maioria afirmou já ter sido vítima de insultos na sua escola, apontando o “recreio” e os “corredores” como os principais locais onde estas situações ocorrem. Embora em menor escala, também é assinalada a “sala de aula”, o “campo de jogos” e o “refeitório”. Em resposta a esses insultos a maioria disse “não ter feito nada” (evitação), uma percentagem considerável “tentou entender-se com o colega” (colaboração/cooperação/negociação) e outros tantos “disseram a alguém” (maioria do sexo feminino). Houve, ainda um número significativo que respondeu ter-lhe batido (13 alunos no total), partindo para a violência física (conflito destrutivo). A maioria dos inquiridos disse nunca ter sido vítima de ameaças, embora uns significativos 36 alunos tenham respondido já o terem sido, tendo a maioria dessas ameaças acontecido “com

palavras”, ou então (em menor número) com a ajuda de amigos, principalmente no “recreio” e nos “corredores”, embora também surjam, com menor frequência, no “campo de jogos” e até é dito por alguns que ocorrem na “sala de aula”. Nestas situações, a maioria (especialmente os rapazes) diz “não ter feito nada”; 20% “disse a alguém”; 19% “tentou o entendimento” e 12% disse “ter-lhe batido”. Lembramos que aqui a maioria havia respondido que nunca tinha sido ameaçado.

Quanto a roubos, a maioria dos inquiridos também disse nunca ter sido vítima de roubos, embora uns significativos 35% tenham respondido afirmativamente, e que lhe roubaram “objectos pessoais” e “dinheiro” maioritariamente, mas também “material escolar”. Perante estes roubos a maioria respondeu ter “dito a alguém” (principalmente do sexo feminino), “não ter feito nada”, “procurado o entendimento” (apenas cinco alunos), ou “bateu” o responsável pelo acto. Quanto a agressões físicas, a clara maioria diz nunca ter sido vítima deste tipo de agressões. Dos 32 que responderam afirmativamente (20 rapazes e 12 raparigas) a maioria diz terem ocorrido no “recreio” e nos “corredores”, também no “campo de jogos” e na “sala de aula”, embora em menor percentagem. A maioria destas respostas foi dada por alunos do sexo masculino. Apenas dois responderam acontecer no “refeitório”. Como resposta a estas agressões, a maioria diz ter batido no agressor, certamente, em retaliação. Alguns disseram a alguém, procuraram o entendimento ou, então, não fizeram nada.

Os alunos, na sua maioria, quando têm um conflito, tendem a contar aos colegas primeiro, embora existam alguns que contem à mãe, ao director de turma, aos amigos fora da escola ou a outros. Um elevado número de alunos (69%) diz já ter presenciado um conflito na escola, sendo que 38 dizem ter “ajudado a resolver”, 24 “disseram a alguém”, 20 “ficaram com receio de envolver-se” e 11 “fingiram não ter visto nada”.

Quisemos saber se os alunos conseguem resolver os seus conflitos sozinhos ao que a maioria respondeu afirmativamente (81%), sendo respostas muito equilibradas entre sexos. Houve 23 alunos que concordam com a ideia de aprenderem a resolver conflitos, tendo havido 116 alunos que disseram que gostariam de aprender a ajudar os seus colegas a resolver conflitos.

Procurou-se saber, da parte dos dirigentes das escolas, quem era responsável pela resolução dos conflitos na escola e como eram resolvidos. A Presidente do Conselho Executivo da escola de São Roque acha que, infelizmente, há situações que chegam ao Conselho Executivo que não havia necessidade de chegarem, poderiam e deveriam ser resolvidos na sala de aula, pois dão azo a que as mesmas situações se

repitam. O professor ao “mandar para o Conselho Executivo” perde toda a autoridade que tinha. São conflitos dentro da sala de aula entre professor e aluno porque na cabeça de um as regras são uma coisa e na cabeça do outro as regras são outra. São conflitos que considera serem menores porque podiam ser evitados, se a atitude do professor fosse outra. Quando os casos chegam ao Conselho Executivo, tentam conversar com o aluno, perceber o que aconteceu, tentar chegar à razão. Há situações que nem se chegou a tentar perceber, por exemplo, o caso de um miúdo que não tirava o gorro quando a professora fazia um “braço de ferro” para o tirar, e afinal o pai tinha-lhe rapado o cabelo e ele sentia-se envergonhado. Não existe, portanto, uma figura específica responsável pela resolução de conflitos. Diz a Presidente que se fala sempre de uma sala de encaminhamento disciplinar por estar estabelecido nos diplomas legais, só que ainda nunca implementaram por achar que não é fácil, porque teriam de ter alguém disponível naquela sala. Também acha que, no seu meio, a quantidade de processos disciplinares ou de encaminhamento que se tem, não se justifica. Se fosse uma escola maior, com mais problemas, que a todas as horas estivessem a chegar miúdos com problemas poderia ser vantajoso... no entanto, segundo ela, todos os departamentos alegam que ainda não se diligenciou o suficiente para a sua implementação, embora ela ache que ninguém sabe bem o que é uma sala de encaminhamento e como é que funciona. Afirma, ainda, que é só uma forma de reivindicarem porque acham que vai resolver todos os problemas. As resoluções dependem, portanto, da situação que têm à frente. Tentam através de uma conversa com os envolvidos, também chegam a chamar a atenção do professor, também acontece chamarem o pai ou pais à escola naquele momento ou naquele dia. Com situações mais graves, é nomeado um instrutor e instaura-se um processo disciplinar... também diz já ter acontecido sem processo disciplinar, só através de averiguação sumária e ela própria, como Presidente do Conselho Executivo, determinar a suspensão ou medidas de integração na escola. Algumas vezes põem os alunos a fazer limpezas de salas de aula, a trabalhar no refeitório, a ajudar outros miúdos com mobilidade reduzida, a acartar tabuleiros quando eles vão comer, por exemplo. Neste caso, são as auxiliares do refeitório que controlam a situação. Quisemos saber se o aluno tem algum papel na resolução de conflitos, ao que nos respondeu que enquanto mediador ainda nunca se aplicou, mas acha uma aposta interessante. O Director de Turma tem um papel, embora informal, na resolução de conflitos na medida em que faz a mediação entre a escola e a família. Sobre a natureza dos processos disciplinares existentes na escola, disse-nos haver questões de *bullying*, a

maior parte são, no entanto, situações passadas na sala de aula; alunos que se recusam a realizar uma tarefa, que respondem mal a um professor... houve uma situação de um aluno que tratou mal uma funcionária do portão, porque queria sair e ela não deixou e então chamou-lhe nomes. Diz ser influência da vivência familiar porque a mãe deste miúdo a havia tratado mal no ano anterior. No seu entender, os miúdos vivem nestes ambientes e replicam-nos na escola. Quanto à sua opinião sobre os processos disciplinares, diz ser cada caso um caso e para alguns alunos os processos efectivamente não servem para nada porque já têm muitos hábitos que vêm de casa; se a interacção em casa é deficiente ou é má, é isso que conhecem e reproduzem na escola. Na sua opinião não será um processo disciplinar e meia dúzia de actividades de integração que realmente os vai mudar. Há alunos que tiveram um processo uma única vez e acabou por funcionar, eles acabam por aprender quais são os seus limites, mas com outros o mesmo não funciona.

O Presidente do Conselho Executivo da escola da Madalena diz que quem resolve os conflitos na sua escola é o Conselho Executivo, havendo várias maneiras de o fazer, desde tomar decisões de carácter disciplinar, que podem ir desde a repreensão até a alguns trabalhos de integração na escola, embora ele considere que os horários dos transportes públicos sejam impeditivos desse tipo de actividade, até à suspensão de alguns dias de actividades na escola. Uma outra forma a que recorrem muito, em caso de conflitos, é chamar os pais à escola para se resolver em conjunto. Na sua opinião, os pais que querem ajudar, que querem resolver, vêm à escola e resolvem, mas aqueles das “tais” famílias que já haviam sido referenciadas, que são repetitivos, recorrentes e repentinos na matéria, como não vêm à escola, vão eles a casa deles. Considera que em alguns casos as medidas resultam e em outros não. Em alguns casos uma medida disciplinar mais dura de suspensão resultou e resultou muito bem, de forma a que depois nunca mais houve problemas, noutros casos é recorrente e é completamente inócua nos seus efeitos porque também não há do outro lado o apoio e a compreensão para a situação e a correspondente intervenção para melhorar o comportamento. São as medidas que a escola decidiu implementar de acordo com o Estatuto do Aluno e de acordo com a Lei, com os dispositivos legais, estando tudo previsto no Regulamento Interno da escola. Quanto ao aluno ter algum papel na resolução de conflitos, disse-nos que tem sempre. O aluno é sempre ouvido, é sempre registada a sua opinião, a sua justificação; se alega testemunhas que possam ser favoráveis, elas também são ouvidas. Mesmo que o processo seja sumário, é sempre ouvido o aluno, as partes envolvidas, o

director de turma, os professores, os funcionários se têm algum conhecimento ou se estão envolvidos no assunto e quando as questões são mais graves; os pais são sempre ouvidos e tomam sempre conhecimento da situação e são ouvidos sobre a situação e como ajudar a resolver o problema. As questões passam pelo Director de Turma que faz uma primeira filtragem das questões e chegam ao Conselho Executivo quando são questões já mais complexas. Na sua opinião, apesar de todas as liberdades e irresponsabilidades, e o à vontade que as pessoas têm na convivencialidade, por enquanto, a intervenção do Conselho Executivo, como tal, ainda produz efeito, o que significa que os próprios alunos reconhecem a autoridade ao Conselho Executivo, o que considera bom. Mas pode também não ser muito bom, porque muitas vezes o professor em vez de resolver o assunto que está ao seu alcance e tem capacidade para o fazer, reencaminha para o Conselho Executivo “que eles vão tratar do assunto”. Existem processos disciplinares nesta escola mas um número que ele considera muito residual, no ano transacto apenas uma meia dúzia deles (numa população de 950 alunos), que têm a ver com comportamentos incorrectos em relação a colegas ou em relação a professores, a maior parte em relação a professores, mas mais naquelas turmas devidamente localizadas, com origens muito problemáticas de miúdos a quem a sociedade não teve melhor respeito para como os direitos deles. Suspensões houve duas, e ele considera que o ano lectivo transacto até foi muito sossegado, porque os “focos de infecção” estavam deslocalizados, nomeadamente para a Escola Profissional, e alguns até essa escola abandonaram. Ele alega que a escola participa às entidades, desde a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, até à Polícia, todas as entidades que a Lei prevê que sejam envolvidas, mas acaba por ficar igual, porque depois não há nenhuma sanção, a Lei não tem consequências nenhuma; a Polícia vai a casa para tentar que vão para a escola, eles dizem que não vão, ficando tudo igual. Ele acha tudo complicado, porque temos liberdade mas depois a escolarização é obrigatória... são coisas muito complexas para as quais a sociedade ainda não conseguiu encontrar as melhores formas de resolução... e depois a seguir diz que vem uma contradição ainda maior: é preciso ter a escolaridade obrigatória para se ter carta de condução, mas vêm-se os miúdos com carta sem terem a escolaridade...

A Vice-Presidente da Escola das Lajes por sua vez diz que quem, geralmente, resolve os conflitos na escola é o Conselho Executivo ou o Director de Turma. Diz que normalmente os implicados são chamados ao Conselho Executivo, têm uma conversa com eles e depois aplicam a medida que for necessária, até porque, segundo ela, o

Conselho Executivo tem poderes para tal. É raro irem para Conselho Disciplinar, só sendo uma coisa muito grave. Diz estar tudo previsto no Regulamento Interno. Quanto ao aluno ter algum papel na resolução de conflitos, respondeu-nos que tem, também às vezes. É-lhe chamada a atenção para fazê-lo ver que agiu mal e, portanto, o aluno, ao fim e ao cabo, no meio disto tudo tem que pensar e ver que aquilo que fez não foi bom e só assim é que consegue aprender e melhorar. O Director de Turma intervém, principalmente, quando é para contactar os pais, porque sempre que há qualquer problema a nível disciplinar na escola, os pais são contactados e tomam conhecimento do caso, e estes em conjunto com o Director de Turma muitas vezes conseguem melhorar a actuação do aluno. Processos disciplinares, propriamente, não há muitos (numa população de 673 alunos). Falou-nos de um exemplo de um aluno do 6º ano que fez uma pulseira de borracha em que pregou *pioneses* encostando-se aos colegas com ela para os picar, o pai veio à escola, tomou conhecimento e o Conselho Executivo aplicou-lhe como repreensão uma suspensão de dois dias, tendo ficado “mansinho que foi uma maravilha”. Há outros casos de desacatos no pavilhão, de serem incorrectos com auxiliares, ou com professores na sala de aula, e outros que faltam constantemente para andarem por aí. Há deles que fazem trabalho comunitário na escola, actividades de integração. Alguns falam da maneira como ouvem em casa, portanto, no seu entender, a irreverência dos alunos tem muitas vezes a ver com as famílias. Esta dirigente diz concordar com os processos disciplinares, embora tenha de ser tudo tratado com muita sensibilidade e bom senso, pois usar e abusar também banaliza as coisas, não sendo o melhor... mas que eles precisam de uma correcção, concorda que precisam, pois em casa as famílias, hoje em dia, são pouco atentas a eles, de uma maneira geral, e eles vivem muito por si, andando um pouco à deriva, por vezes. Acha que alguém tem de os ajudar e aconselhar e a escola tem esse papel, pois são cada vez mais deixados à escola tendo esta um papel não só na formação mas também na educação, no sentido de formar a pessoa nos valores, na cidadania. Esta dirigente diz que o Projecto Educativo de Escola é por uma cidadania empenhada, girando tudo à volta desse tema.

A pergunta final que foi por nós colocada aos Dirigentes das escolas foi se conheciam a estratégia alternativa para a resolução de conflitos, ao que a Presidente do Conselho Executivo da escola de São Roque respondeu que a questão da mediação tem estado a ser ponderada por eles, que é necessário estudar, perceber como é que funciona para depois se aplicar. Ela acha que traria benefícios e, inclusivamente, já têm uma proposta para formação em mediação para apresentar ao Centro de Formação de

Professores. Em termos de sistema de videovigilância, esta escola possui câmaras de vídeo interiores e exteriores já há quatro ou cinco anos. Consideraram ser necessário fazê-lo e que tem resultado por haver situações que se resolvem mais facilmente e em termos de prevenção, só o facto de existir, evita que aconteçam.

O Presidente da escola da Madalena opinou sobre a mediação de pares dizendo que anda muito na moda mas isto é só nome, julga ser mais uma peça do *eduques* com a qual ele não simpatiza, pois acha que a escola tem todos os mecanismos, tem uma estrutura humana de direcção e de direcções intermédias que têm capacidade suficiente para resolver os problemas sem se criar mais um departamento, mais um gabinete, que é, no seu entender, mais uma forma de o *eduques* intervir e nada resolver, portanto, acha que não traria qualquer benefício. Esta escola possui um sistema de videovigilância e o cartão do aluno, sendo formas de também ajudar a manter a disciplina, o controlo das situações, das entradas e saídas e uma boa colaboração com os encarregados de educação que, se quiserem utilizar, e em caso de dúvida relativamente ao comportamento dos seus filhos, podem receber informação na hora sobre onde é que eles estão, o que é que eles estão a fazer... também podem receber uma simples mensagem, inclusivamente, de telemóvel. Esta é a única escola do Pico que tem este sistema e são os primeiros ou segundos do país a utilizar os cartões, segundo o Presidente que afirma funcionar muito bem, mesmo em termos de dinheiros, pois quando não havia este sistema às vezes havia roubos, agora não havendo necessidade nenhuma de andarem com dinheiro.

Sobre a estratégia de mediação de pares, a Vice-Presidente da escola das Lajes disse que acha que isso é uma coisa que já se vem fazendo há algum tempo, sem ter esse nome. Geralmente os alunos quando têm conflitos são chamados e conversam entre si, e, em parte, ela considera que isso é mediação. Ela não achou que formar um gabinete seria muito importante, até porque têm o gabinete do psicólogo que é o serviço de apoio e orientação que também contribui e acabam por trabalhar muito com ele. Quanto ao sistema de videovigilância, têm um, mais para o exterior do que propriamente para o interior, porque já foram vítimas de uns assaltos. Não têm o cartão do aluno porque estão sempre à espera de uma escola nova para então poderem implementar coisas dessa natureza.

Conclusões

O nosso trabalho tinha como objectivo principal conhecer qual a percepção que os alunos dos Açores têm sobre os conflitos e a violência em meio escolar. Para tal realizámos um estudo nas três escolas básicas e secundárias existentes na ilha do Pico (Açores), tomando como população, todos os alunos que frequentaram o 9º ano de escolaridade nas respectivas escolas (São Roque, Madalena e Lajes) durante o ano lectivo de 2010/2011. Foram aplicados questionários a 135 alunos na totalidade, bem como, realizadas entrevistas aos três representantes dos Conselhos Executivos das escolas em questão. Embora o principal objectivo fosse o de conhecer a percepção dos alunos sobre esta temática, achámos por bem conhecer a opinião dos seus dirigentes para termos uma visão geral do contexto que nos propúnhamos estudar.

Começámos por fazer uma revisão de literatura que, da melhor forma, nos contextualizasse e fundamentasse na área das relações interpessoais, dos conflitos e da sua gestão, bem como da violência, tentando fazer uma distinção entre esta e os próprios conflitos, conceitos que muitas vezes se confundem. Quisemos saber que tipos de conflitos surgem com maior frequência e os estilos de resolução, de acordo com alguns autores mais estudados. Indagámos sobre medidas implementadas pelo Ministério da Educação no âmbito da segurança nas escolas e fizemos muitas leituras sobre os conflitos, a gestão dos conflitos e a violência escolar, acabando por nos entusiasmar ao ponto de achar tudo proveitoso e de grande valor para o nosso estudo, o que acabou por tornar o capítulo sobre a revisão de literatura mais extenso do que o que estava anteriormente previsto. Há tanto para se dizer sobre os conflitos embora não haja regras definitivas nem receitas ideais para se lidar com eles, porque cada pessoa é uma pessoa, cada caso é um caso, e tudo depende do contexto em que ocorre e de uma série de condicionantes.

Foi também necessário, no nosso entender, fazer uma contextualização das várias escolas, iniciando com uma caracterização da ilha do Pico, uma vez que os ilhéus vivem uma realidade bastante diferente das pessoas que vivem, por exemplo, no continente, marcada pela insularidade e por um sentimento mais comunitário, um sentimento de que “se conhece toda a gente”, devido à reduzida população (cerca de 15000 habitantes), o que por vezes, na nossa opinião, também pode fazer despoletar o

próprio conflito, remetendo-nos para um velho ditado inglês “*familiarity breeds contempt*”.

Passou-se da caracterização de ilha, em termos muito gerais, para a caracterização de cada um dos concelhos e das escolas neles inseridos, das suas filosofias, das suas estratégias, das suas visões...

Após a recolha e tratamento dos dados foi-nos possível chegar a algumas conclusões.

Concluimos, logo à partida, quer através dos resultados dos questionários, quer através das entrevistas realizadas aos dirigentes das escolas em estudo, não existir uma multiculturalidade muito acentuada nas escolas da ilha do Pico, embora já comece a fazer-se notar, especialmente mais reclamada pela escola de São Roque que já está a programar projectos no sentido de se conseguir uma melhor integração para estes imigrantes. Nas outras duas escolas considera-se que a integração se vai fazendo naturalmente e que os alunos apoiam e recebem bem os seus colegas recém-chegados.

No global, os alunos das três escolas avaliam o ambiente na sua escola entre o “bom” e o “satisfatório”, e acham, de uma forma geral, que quando o ambiente é considerado “bom”, a disciplina é, por eles, considerada “rigorosa”, e, quando o ambiente é “satisfatório”, a disciplina é considerada como “pouco rigorosa”, parecendo, assim, existir alguma correlação entre estes dois factores. É certo que os alunos afirmam haver problemas, quer entre si, quer entre alunos e funcionários, quer entre alunos e professores, mas não é uma situação que tenha tido tendência a aumentar. Os alunos têm uma clara opinião de que não existe muito respeito uns para com os outros, sendo as razões dos conflitos apontados, por ordem decrescente, as intrigas, a vingança, os feitios diferentes, a inveja, o querer ser melhor, a rejeição dos colegas, o desrespeito das regras e as culturas diferentes, contudo, e no geral, acham que os professores os respeitam.

Embora os alunos achem que ocorram agressões físicas entre si, não consideram que isso aconteça com muita frequência, sendo mais evidente a ocorrência de insultos e de gozos. Estas situações geralmente ocorrem nos recreios, corredores e campo de jogos. Alguns referiram a ocorrência de roubos, especialmente de objectos pessoais e dinheiro.

Ainda existem alunos que têm medo de se queixar a um adulto, o que no nosso entender, embora sejam poucos que o afirmem, é significativo, porque a se manterem no desconhecimento, podem dar azo ao agravamento de certas situações. Os alunos preferem, no geral, queixar-se a um colega.

Os alunos têm a noção de que a principal razão dos conflitos entre alunos e professores se deve ao desrespeito pelas regras mas também pela necessidade de chamar a atenção.

Muitos alunos dizem conseguir resolver os seus conflitos da escola sozinhos e muitos já os resolvem através do entendimento com os colegas, através da colaboração ou cooperação; são poucos os que afirmam usar a violência física. Um número muito significativo de alunos gostaria de aprender a ajudar os seus colegas a resolver conflitos, o que nos leva a concluir que os alunos, no geral, se encontram, minimamente, despertados para a importância de se saber resolver os conflitos da forma mais construtiva possível, de modo a não deixá-los escalar para a violência, ou porque já o fazem, tentando o entendimento, ou porque mostram o desejo de querer aprender.

Pudemos concluir, através das opiniões dos dirigentes das três escolas que o ambiente, em todas elas, no geral é bom. Existem situações pontuais entre alunos mas nada que seja considerado como grave. Geralmente os problemas disciplinares são muito localizados tendo, quase sempre, a mesma origem. Os problemas que ocorrem são considerados “normais” ou próprios da idade, embora necessitem de ser corrigidos. Tal como defendiam Costa e Matos (2007), o conflito é para ser vivido e não evitado, sendo natural que pensemos e sintamos de forma diferente, o que acaba por ser saudável e até fonte de crescimento. Fernandez (2005) afirmava que nos estamos a alienar da realidade escolar quando pretendemos que um centro de ensino se mantenha em calma contínua. Portanto, aquilo que se passa nestas escolas, não chegando a ocorrer situações consideradas graves, é normal e controlável.

São situações que acontecem na sala de aula, nos corredores, no recreio, em forma de empurrão, desafio, de frases menos simpáticas... E as escolas vão tentando encontrar a melhor forma de conviver com elas. Apenas em São Roque há uma maior percepção que as coisas parecem ter piorado um pouco nos últimos anos, mas não se pode considerar que sejam situações muito preocupantes.

A existência de conflitos entre professores não é muita, dependendo muito da personalidade das próprias pessoas, acabando por ser solucionadas, no geral pelos intervenientes, não sendo necessário intervenção do conselho executivo, salvo muito raras exceções.

As situações de conflito entre alunos são, geralmente, resolvidas pelos conselhos executivos, sendo que a sua autoridade ainda é reconhecida pelos alunos. Há situações

que poderiam ser facilmente resolvidas na própria sala de aula e muitas vezes evitadas se a atitude do professor fosse diferente. As resoluções dependem das situações, e há casos que dispensam de processo disciplinar. Recorrendo às averiguações sumárias, o conselho executivo determina a suspensão ou a medida de integração na escola. Dependendo, ainda, das situações a escola participa a outras entidades, tais como a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, a Polícia ou a Acção Social.

Considera-se que o director de turma também tem um papel fundamental na resolução e acompanhamento das situações conflituosas, especialmente enquanto elo de ligação entre a escola e a família. Comunga-se muito da opinião de que muitas das situações problemáticas que surgem têm a ver com a influência da vivência familiar, pois as interacções vividas em casa tendem a ser reproduzidas na escola. Todas estas escolas estão muito despertas para a importância que há em manter uma comunicação aberta com os pais, chamar os pais à escola para se resolver os problemas em conjunto. Acha-se que as famílias, hoje em dia, são pouco atentas e, de uma maneira geral, as crianças vivem muito por si. Coleman & Deutsch (2000) afirmavam que as causas da violência escolar não residem apenas nas escolas, sendo, antes, muitos os factores que contribuem para a ocorrência de situações violentas, entre elas o abuso, a negligência, uma cultura de violência, injustiça económica e social.

Nestas escolas os alunos têm sempre um papel na resolução de conflitos, são sempre ouvidos bem como todas as partes eventualmente envolvidas. Tem-se sempre uma conversa com o aluno implicado, tenta-se saber o que se passou e chamar a atenção para aquilo que fez mal, levando-o a pensar e consciencializar-se dos seus actos para que os possa evitar ou corrigir no futuro.

Quanto à mediação entre pares esta é uma questão um pouco controversa, pois enquanto a Presidente do Conselho Executivo da Escola de São Roque diz achar pertinente a implementação de um gabinete desta natureza, os Presidentes das outras duas escolas não vêm nisso um grande benefício, uma vez que existe nas suas escolas todos os recursos necessários para resolverem os seus problemas, sendo que já o vêm fazendo, embora não tenha esse nome.

Consideramos que as três escolas básicas e secundárias da ilha do Pico têm uma liderança forte, atenta e preocupada em delinear estratégias que garantam um bom clima escolar bem como o sucesso educativo dos seus alunos. Rutter *et al* (1979) e Bryck e Driscoll (1988) citados por Fernandez (2005), indicavam três dimensões básicas para se

conseguir uma “filosofia escolar” satisfatória: objectivos educativos com ênfase em “aprender”; normas e procedimentos firmes, justos e consistentes; consciência de “atenção e interesse pelas pessoas”, o que no nosso entender julgamos existir em qualquer uma das escolas estudadas. Verificamos que os seus objectivos estão bem delineados nos seus Projectos Educativos, e as suas normas bem definidas nos seus Regulamentos Internos, levando a que haja um maior nível de participação dos alunos nas tarefas educativas, reduzindo as desordens e melhorando, conseqüentemente, os resultados tanto académicos como relacionais.

São escolas que têm um claro conhecimento da realidade em si, conhecem os seus alunos e têm uma forte capacidade interventiva. Conhecem os seus pontos fortes e fracos e têm planos de acção de melhoria contínua. Estão focalizadas em promover um ensino de qualidade, melhorar os resultados, as suas relações humanas, a comunicação, o civismo e a disciplina. Vivem num clima de grande proximidade com toda a comunidade educativa e procuram manter um ambiente de bem estar e segurança. Uma das escolas, nomeadamente, a das Lajes do Pico oferece menos condições físicas comparativamente às outras duas, uma vez que o edifício já se encontra muito desactualizado, no entanto, as pessoas acabam por se adaptar àquilo que têm e trabalham bem, reflectindo-se esse trabalho nos resultados alcançados.

Este foi um trabalho que nos deu muito gozo realizar. Consideramos ser este um tema de grande pertinência, em primeiro lugar, porque não havia um estudo desta natureza realizado na ilha do Pico, nem temos conhecimento de existir nos Açores; em segundo, era importante conhecer a percepção dos alunos Açorianos sobre aquilo que se passa nas escolas em matéria de conflitos. Ouvimos, por um lado os dirigentes das escolas que confirmam a existência dos conflitos e da indisciplina da parte dos alunos, não revelando, no entanto, serem situações muito graves e que são bem controladas dentro das próprias escolas. Por outro lado os alunos também confirmam a existência dos conflitos entre si e ainda entre alunos e professores, e entre alunos e funcionários, embora em menor escala. Os conflitos entre alunos, de acordo com a classificação de Deutsch (1973) devem-se, principalmente, ao facto de estes quererem ter controlo sobre os recursos, nomeadamente, sobre o poder, uma vez que as principais razões apontadas foram as intrigas, a vingança, o querer ser melhor, os feitios diferentes, a inveja... Os que mais ocorrem, de acordo com a classificação de Torrego (2003) são os conflitos de

relação/comunicação, destacando-se o gozo, os insultos, as ameaças e as agressões físicas.

No nosso entender, embora já haja da parte de muitos alunos a noção de que é importante a procura do entendimento para que se resolvam os conflitos de forma construtiva, há alunos que precisam de aprender a dialogar mais e saber ouvir o ponto de vista dos outros, mas tudo isto é uma questão de sensibilização e de mentalização que tem de começar muito cedo nas vidas das nossas crianças e para isso as próprias famílias também têm de estar despertas. Não foi por acaso que alguém disse que a educação de uma criança começa vinte anos antes desta nascer...

Bibliografia

- AFONSO, A. J. (1991) *O Processo Disciplinar Como Meio de Controlo Social na Sala de Aula*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- AINSWORTH, M. (1972), Attachment and dependency: A comparison. In J. L. Gewirtz (Ed.), *Attachment and dependency*. Washington DC.: V. H. Winston.
- ALMEIDA, F. (1995), *Psicologia para Gestores: Comportamentos de sucesso nas organizações*. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- ANTUNES, N. L. (2008), *Sinto muito* (8ª edição). Lisboa: Versos De Kapa.
- BARROS, Nazaré (2010), *Violência nas Escolas – Bullying*, Lisboa: Bertrand Editora.
- BLAYA, C. (2008), *Violência e maus tratos em meio escolar* (F. Oliveira, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- BODINE, R. J., & CRAWFORD, D. K. (1998), *The Handbook of Conflict Resolution Education. A guide to building quality programs in schools*: John Wiley and Sons.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- BOWLBY, J. (1973), *Attachment and loss, Vol. 2: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- CARMO, Francisco (1986) “O Meio Rural Açoriano”, *Arquipélago*, série Ciências Sociais, nº 1, Vol. VIII, Ponta Delgada: Universidade dos Açores: 33-64.
- CARMO, Hermano (2003) Intervenção na “Síntese Final da Conferência Internacional sobre a Prevenção da Violência na Escola” In *Apresentação dos Resultados Finais de Projectos apoiados pela Iniciativa CONNECT – DG Educação e Cultura “Luta Contra a Violência nas Escolas*, Organização de Grave-Resendes & Caldeira. Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação (CEPA); Coleção de Estudos Pós-Graduados. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998) *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- COIMBRA, J. L. (2003) “Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares” in *Gestão de Conflitos na Escola*, de Maria Emília Costa, Lisboa: Universidade Aberta.
- COLEMAN, P. (1997), Redefining ripness: a social-psychological perspective. *Peace & Conflict*, 3,1, 81-103.

COLEMAN, P. & DEUTSCH, M (2000) *The Handbook of Constructive Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel (Org.) (2003), *Violência e Violências da e na Escola*, Lisboa: Edições Afrontamento.

COSTA, M. E., & VALE, D. (1998), *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

COSTA, M. E. (2003), *Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa: Universidade Aberta.

COSTA, Maria Emília & MATOS, Paula (2007) *Abordagem Sistémica do Conflito*, Lisboa: Universidade Aberta.

COSTA, Susana (1997) *Pico – Séculos XV-XVIII*. S/Ed., Câmaras do Pico: 143-270; 289-334.

DE DREU, C. K. W. & WEINGART, L. R. (2003), "Task versus relationship conflict, team performance and team member satisfaction: A meta-analysis". *Journal of Applied Psychology*, 4, 741-749.

DELORS, J., Relatório da Terceira Sessão da Comissão da UNESCO, Paris, 12-15 de Janeiro de 1994 (<http://4pilares.net>)

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (2007) *Psicologia das Relações Interpessoais – Vivências para o Trabalho em Grupo* (documento disponibilizado pela docente da UC de Relações Interpessoais)

DEUTSCH, M. (1973) *Resolution of Conflicts – Constructive and Destructive Processes*. New Haven, CT: Yale University Press

FERNÁNDEZ, I. (2005) *Prevenção da Violência e Solução de Conflitos – O Clima Escolar como Fator de Qualidade*; Tradução do Espanhol por: Fulvio Lubisco; S. Paulo: Madras Editora Ltda.

FERREIRA, J. M. C., NEVES, J. & CAETANO, A. (2001) *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

FONSECA, L., ARAÚJO, H. & MAGALHÃES, M. (2003) *Silêncios e invisibilidades femininas da e na escola* In Correia, J.A. & Matos, M. (Org) (2003) *Violência e Violências da e na Escola*, Lisboa: Edições Afrontamento (p. 104-112).

FOUCAULT, M. (2000), *Em Defesa da Sociedade – curso no Collège de France (1975-1976)*, São Paulo: Martins Fontes.

GARCIA, Paula, Artigo de Jornal *Taxa de crimes é mais elevada em São Roque*, in *Ilha Maior*, edição nº 891, de 14 de Janeiro de 2011 (pág. 4).

GARMEZY, N., MASTEN, A. S., & TELLEGEN, A. (1984), The study of stress and competence in children: A building block of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.

GIDDENS, A. (1995), *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.

GIRARD, K. & KOCH, S.J. (1997) *Resolución de Conflictos en las Escuelas. Manual para Educadores*. Barcelona: Ediciones Granica.

GONÇALVES, C. (2003) “Escola e Família; uma relação necessária e conflitual” in *Gestão de Conflitos na Escola*, de Maria Emília Costa, Lisboa: Universidade Aberta.

GRAVE-RESENDES, L. & CALDEIRA, M. S. J. (2003), GESPOSIT – Gestão de Conflitos e da Violência pela Mediação Social (Escolar e Familiar), em Actas da Conferência Internacional – Prevenção da Violência na Escola, CEPA, Universidade Aberta

GRAVE-RESENDES, L. (2004), “Mediação entre Pares”, in *Educação e Direitos Humanos*, Conselho Nacional de Educação, p. 67-73

HACKLER, J. (1991), “The reduction of violent crime through economic equality for Women”, *Journal of Family Violence*. Springer MyCopy Books.

HEREDIA, R. A. (1999), *Análises y Resolución de Conflictos – Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Basco.

HILL, A. & HILL, M. (2009) *Investigação por Questionário*, 2ª Edição, Lisboa: Edições Sílabo.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1995), *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

LAW, B. (1990), “Community interaction in theory and practice of career work”. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: I.C.P.F.D. and Louvain-La-Neuve, Academia, 151-162.

LUTHAR, S. S., CICCETTI, D., & BECKER, B. (2000), The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.

MARQUES, Victor (2003) *Olhos alerta numa escola desatenta* In Correia, J.A. & Matos, M. (Org) (2003) *Violência e Violências da e na Escola*, Lisboa: Edições Afrontamento (p. 123-125).

MATOS, Paula Mena (2003) “O conflito à luz da teoria da vinculação” in *Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa: Universidade Aberta.

MENEZES, I. (2003) A dimensão interpessoal do conflito na escola. In M. E. Costa (coord.) *Gestão de Conflitos na escola*, cap. VI, Lisboa: Universidade Aberta.

MENEZES, I. (2003) A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (coord.) *Gestão de Conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

MINUCHIN, S. (1974), *Families and family therapy*. London: Tavistock.

MUCCHIELLI, L. (2002), “Do medo à análise: A escola não está a arder”. *Le Monde Diplomatique*, 37, 4, 22.

NASCIMENTO, Inês (2003) “A dimensão interpessoal do conflito na escola” in *Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa: Universidade Aberta.

NEGREIROS, Jorge (2003) *Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar* In Correia, J.A. & Matos, M. (Org) (2003) *Violência e Violências da e na Escola*, Lisboa: Edições Afrontamento (p. 73-80).

NEILL, J. R. It. J. (2002) “Unacceptable pupil behavior in England and Wales; sources of support”. Paper presented at the Symposium *The affective dimension of education in the European Conference of Educational Research*, Lisbon: 11.14 September.

NETO, Félix (2000) *Psicologia Social*, Lisboa: Universidade Aberta.

NEVES, Tiago (2003) *Quando se fala de violência escolar* In Correia, J.A. & Matos, M. (Org) (2003) *Violência e Violências da e na Escola*, Lisboa: Edições Afrontamento (p. 117-119).

NÓVOA, A. (1992), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação e Psicologia.

OLIVEIRA, Raquel (2007), *Resolução de Conflitos – Perspectiva dos Alunos do 4º Ano do Concelho de Arruda dos Vinhos*. (Dissertação de Mestrado) Lisboa: Universidade Aberta.

PACHECO, Florinda (2006), *A gestão de conflitos na escola – a mediação como alternativa*. (Dissertação de Mestrado) Lisboa: Universidade Aberta.

PEIXOTO, Alberto (2010) *Dependências e outras violências – estudo comparado 2004-2009*, Ponta Delgada: Edições Macaronésia.

ROCHEX, Jean Yves (2003) *Pistas para uma desconstrução do tema “a violência na escola”* In Correia, J.A. & Matos, M. (Org) (2003) *Violência e Violências da e na Escola*, Lisboa: Edições Afrontamento (p.14-15)

ROSA, Carla (2007), *Gestão de Conflitos – Percepção dos alunos do 4º ano do Concelho do Seixal*. (Dissertação de Mestrado) Lisboa: Universidade Aberta.

RUIZ, R. (2005) *Violência, Agressão e Disciplina*, in *Prevenção da Violência e Solução de Conflitos – O Clima Escolar como Fator de Qualidade* (pág. 23-32); Tradução do Espanhol por: Fulvio Lubisco; S. Paulo: Madras Editora Ltda.

SCHABBEL, Corinna (2002) *Mediação Escolar de Pares – semeando a paz entre os jovens*, WHH: Willis Harman House: S. Paulo.

SCHWARTZ, Wendy, (1996) ERIC Clearinghouse on Urban Education, *An Overview of Strategies to Reduce School Violence in School Violence: Prevention and Resolution of Conflicts*.

SEBASTIÃO, João (2003), *Cidades e Cidadanias: que papel para a escola?* In Correia, J.A. & Matos, M. (Org) (2003) *Violência e Violências da e na Escola*, Lisboa: Edições Afrontamento (p. 51-53).

SERPA, Ângela (2010), *Diagnóstico Social do Concelho da Madalena*. Trabalho realizado em conjunto, por três entidades parceiras, Cáritas - Núcleo da Madalena, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens da Madalena e Instituto de Acção Social.

SILVA, Manuel A. (2003) *O Conflito em Contexto Escolar* in *Gestão de Conflitos na Escola* de Maria Emília Costa, Lisboa: Universidade Aberta.

SOEIRO, José (2003) *Violências e Desencontros*, In Correia, J.A. & Matos, M. (Org) (2003) *Violência e Violências da e na Escola*, Lisboa: Edições Afrontamento (p.32-33).

TORREGO, J.C. (2003) *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*. 1ª Edição. Porto: ASA.

URRA, J. (2007) *O pequeno ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo*. (2ª Ed.). Lisboa: A esfera dos livros (p. 325-336).

WALLER, W. (1932) *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons.

WEISS, R. (1974), The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Decretos-Lei

Decreto Legislativo Regional nº 18/2007/A, de 19 de Julho

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro

Portaria nº 76/2009, de 23 de Setembro

Documentos consultados

Projecto Curricular de Escola (PCE) 2008/2011 – da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico

Projecto Curricular de Escola (PCE), 2010/2011 – da Escola Básica e Secundária da Madalena

Projecto Curricular de Escola (PCE), 2010/2011 – da Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico

Projecto Educativo da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico (2008/2011)

Projecto Educativo da Escola Básica e Secundária da Madalena – Cardeal Costa Nunes (2009/2012)

Projecto Educativo da Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico (2009/2011)

Projecto Educativo da Escola Profissional do Pico (2007/2010), p. 6-15

Websites

www.acores.net/fórum2/

www.colibriassessoria.com.br.

www.correiodosacores.net

www.diariodosacores.pt

www.eccn.edu.pt

www.escolasrp.edu.pt

www.cm-madalena.pt

www.min-edu.pt

www.municipio-lajes-do-pico.pt

www.municipiosrp.pt

<http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115161010600/>

www.rtp.pt/acores/

ANEXOS

ANEXO I

(Mapas dos Açores e Ilha do Pico)

ANEXO II

(Fotografia da Escola Básica e Secundária da Madalena)

ANEXO II – Fotografia da Escola Básica e Secundária da Madalena

ANEXO III

(Fotografia da Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico)

ANEXO III – Fotografia da Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico

ANEXO IV

(Fotografia da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico)

ANEXO IV – Fotografias da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico



ANEXO V

**(Pedido de autorização às Escolas para aplicar o Questionário aos
alunos do 9º ano)**

ANEXO V – Pedido de autorização às Escolas para aplicar o Questionário aos alunos do 9º ano de escolaridade

Exma. Senhora Presidente da
Escola Básica e Secundária das Lajes

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um questionário sobre os conflitos

Eu, Maria Dores Cardoso Silva, professora do grupo 330 – código de recrutamento – Inglês, do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico, a desempenhar o cargo de Directora Pedagógica na Escola Profissional do Pico e a frequentar o Mestrado em Administração e Gestão Escolar da Universidade Aberta, venho, por este meio, solicitar a colaboração de Vossa Excelência, no sentido de autorizar a realização de um questionário aos alunos do 9º ano de escolaridade do estabelecimento de ensino que superiormente dirige.

O objectivo deste questionário surge no âmbito da dissertação que me encontro a desenvolver e que se intitula *Percepção dos Alunos sobre os Conflitos e Violência: Um Estudo em Escolas do 3º Ciclo dos Açores*.

Os dados recolhidos serão analisados respeitando todas as normas e procedimentos exigidos por lei, no respeito pela confidencialidade da informação recolhida junto de todos os respondentes.

Agradecendo toda a atenção que este assunto possa merecer por parte de Vossa Excelência, apresento os meus melhores cumprimentos e consideração.

Madalena do Pico, 23 de Maio de 2011

ANEXO VI
(Questionário Original)

ANEXO VI – Questionário Original



Questionário 2/3
CEPA-Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação
 2005/2006

Este questionário é anónimo, por isso não escrevas nunca o teu nome. O seu principal objectivo é caracterizar o tipo de conflitos existentes na tua escola.

Escola ...

- *Apenas é necessário que forneças os seguintes dados:*

Ano/Turma: _____ Idade: _____
 Rapariga Rapaz

⚠ Responde agora, por favor, às questões que se seguem, colocando só uma na resposta que considerares mais adequada.

I – A tua escola**1. Em geral, na tua escola o ambiente é**

- muito bom
- bom
- satisfatório
- mau

2. Na tua escola a disciplina é

- muito rigorosa
- rigorosa
- pouco rigorosa
- nada rigorosa

3. Na tua escola, existem problemas entre os alunos?

- Sim
- Não

3.1. Se "Sim", os problemas

- têm vindo a aumentar bastante
- têm vindo a aumentar um pouco
- mantiveram-se da mesma forma
- têm vindo a diminuir

4. Na tua escola, existem problemas entre alunos e professores?

- Sim
- Não

4.1. Se "Sim", os problemas

- têm vindo a aumentar bastante
- têm vindo a aumentar um pouco
- mantiveram-se da mesma forma
- têm vindo a diminuir

5. Na tua escola, existem problemas entre alunos e funcionários?

- Sim
- Não

5.1. Se "Sim", os problemas

- têm vindo a aumentar bastante
- têm vindo a aumentar um pouco
- mantiveram-se da mesma forma
- têm vindo a diminuir

6. Os alunos respeitam os outros alunos?

- Sim
- Nem sempre

6.1. Se respondeste "Nem sempre", é porque às vezes

- ameaçam
- insultam
- agridem
- gozam

7. Os alunos respeitam os professores?

- Sim
- Nem sempre

7.1. Se respondeste "Nem sempre", é porque às vezes os alunos

- ameaçam
- insultam
- agridem
- gozam

8. Os alunos respeitam os funcionários?

- Sim
- Nem sempre

8.1. Se respondeste "Nem sempre", é porque às vezes os alunos

- ameaçam
- insultam
- agridem
- gozam

9. Os professores respeitam os alunos?

- Sim
- Nem sempre

9.1. Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes os professores

- ameaçam
- insultam
- agridem
- gozam

10. Os funcionários respeitam os alunos?

- Sim
- Nem sempre

10.1. Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes os funcionários

- ameaçam
- insultam
- agridem
- gozam

11. Os alunos insultam os colegas?

- Sim
- Não

11.1. Se “Sim”,

- muitas vezes
- poucas vezes

11.2. Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos
- Outro

12. Os alunos agridem os colegas fisicamente?

- Sim

Não

12.1. Se “Sim”,

- muitas vezes
- poucas vezes

12.2. Como?

- Dão um pontapé ou um murro
- Dão um empurrão
- Puxam os cabelos
- Outro

12.3. Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos
- Outro

13. Há alunos que ameaçam outros para obterem o que querem?

Sim

Não

13.1. Se “Sim”,

- muitos
- alguns
- poucos

13.2. Como?

- Com palavras
- Com a ajuda dos amigos
- Com a ajuda dos familiares
- Com objectos
- Outro

13.3. Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos
- Outro

14. Os alunos estragam, de propósito, o material dos outros?

Sim

-
- Não

14.1. Se “Sim”,

- muitas vezes
 poucas vezes

15. Existem roubos na tua escola?

- Sim
 Não

15.1. Se “Sim”, o número de roubos

- tem vindo a aumentar bastante
 tem vindo a aumentar um pouco
 manteve-se da mesma forma
 tem vindo a diminuir

15.2. O que roubam?

- Material escolar
 Dinheiro
 Objectos pessoais

16. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um adulto (por exemplo a um professor, a um funcionário,...)?

- Sim
 Não

16.1. Se “Sim”, são

- muitos
 alguns
 poucos

17. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um colega?

- Sim
 Não

17.1. Se “Sim”, são

- muitos
 alguns
 poucos

II – Os conflitos na tua escola

18. Qual a razão dos conflitos entre alunos?

- Inveja (“Ele tem melhores notas do que eu!...”)
 Intrigas (“Ele diz mentiras sobre mim!...”)
 Querer ser o melhor
 Vingança

-
- Rejeição do colega (“Ele não gosta de mim!...”)
 - “Feitios” diferentes
 - Desrespeito das regras
 - Outra

19. Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?

- Vingança
- Querer “chamar a atenção”
- Rejeição (“Não gosta de mim!”)
- Intrigas
- Desrespeito das regras
- Outra

20. Qual a razão dos conflitos entre alunos e funcionários?

- Vingança
- Querer “chamar a atenção”
- Rejeição (“Não gosta de mim!”)
- Intrigas
- Desrespeito das regras
- Outra

III – Os teus conflitos

21. Já alguma vez tiveste conflitos com os teus colegas?

- Sim
- Não

21.1. Se “Sim”, como o resolveste?

- Não fiz nada
- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro

21.2. Qual foi a razão desses conflitos?

- Inveja (“Ele tem melhores notas do que eu!...”)
- Intrigas (“Ele diz mentiras sobre mim!...”)
- Querer ser o melhor
- Vingança
- Rejeição do colega (“Ele não gosta de mim!...”)
- “Feitios” diferentes
- Desrespeito das regras
- Outra

23. Já alguma vez foste vítima de insultos, na tua escola?

- Sim
- Não

23.1. Se “Sim”, onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos

23.2. O que fizeste?

- Não fiz nada
- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro

24. Já alguma vez foste vítima de ameaças, na tua escola?

- Sim
- Não

24.1. Se “Sim”, como?

- Com palavras
- Com a ajuda dos amigos
- Com a ajuda dos familiares
- Com objectos
- Outro

24.2. Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos
- Outro

24.3. O que fizeste?

- Não fiz nada
- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro

25. Já alguma vez foste vítima de roubos, na tua escola?

- Sim

-
- Não

25.1. Se “Sim”, o que te roubaram?

- Material escolar
 Dinheiro
 Objectos pessoais

25.2. O que fizeste?

- Não fiz nada
 Disse a alguém
 Tentei recuperar o que me foi roubado
 Bati-lhe
 Outro

26. Já alguma vez foste vítima de agressão física, na tua escola?

- Sim
 Não

26.1. Se “Sim”, onde?

- Sala de aula
 Recreio
 Corredores
 Refeitório
 Campo de Jogos
 Outro

26.2. O que fizeste?

- Não fiz nada
 Disse a alguém
 Tentei entender-me com o colega
 Bati-lhe
 Outro

27. Quando tens um conflito com alguém da escola, a quem dizes primeiro?

- Colega da escola
 Delegado de Turma
 Professor
 Funcionário
 Conselho Executivo
 Pai
 Mãe
 Irmão/Irmã
 Amigo que não frequenta esta escola
 Outro

28. Já alguma vez foste testemunha de um conflito na escola?

- Sim
 Não

28.1. Se “Sim”, o que fizeste?

- Fingi não ter visto nada
 Envolvi-me no conflito
 Disse a alguém
 Ajudei os envolvidos no conflito a resolver o problema

29. Consegues resolver os teus conflitos da escola sozinho?

- Sim
 Não

29.1. Se “Não”, concordas com a ideia de serem os alunos a ajudar os colegas a resolver esses conflitos?

- Sim
 Não

29.2. Se “Sim”, gostarias que fosse criado na tua escola um Gabinete para a resolução desses conflitos?

- Sim
 Não

30. Gostarias de aprender a ajudar os teus colegas a resolver conflitos?

- Sim
 Não

- *Necessitamos ainda de mais algumas informações complementares:*

Nº de irmãos: _____	Nacionalidade: _____

Nacionalidade do pai: _____	Nacionalidade da mãe: _____
Profissão do pai: _____	Profissão da mãe: _____

Com quem vives? <input type="checkbox"/> pai e mãe	
<input type="checkbox"/> só com o pai	

-
- só com a mãe
 - avós
 - outros

Muito obrigada pela tua colaboração

ANEXO VII

(Questionário realizado aos alunos do 9º ano de escolaridade – versão final)



ANEXO VII – Questionário realizado aos alunos do 9º ano
Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional
Percepção dos Alunos sobre os Conflitos e Violência: Um Estudo em
Escolas do 3º Ciclo dos Açores
Questionário
3º Ciclo (Alunos do 9º ano de escolaridade)

Este questionário é anónimo, por isso não escrevas nunca o teu nome. O seu principal objectivo é caracterizar o tipo de conflitos existentes na tua escola.

- *Apenas é necessário que forneças os seguintes dados:*

Ano/Turma: _____ Idade: _____ Rapariga Rapaz N° de irmãos: _____

Tua nacionalidade:

Nacionalidade do Pai:

Nacionalidade da mãe:

Portuguesa

Portuguesa

Portuguesa

Brasileira

Brasileira

Brasileira

Cabo Verdiana

Cabo Verdiana

Cabo Verdiana

Guineense

Guineense

Guineense

Americana

Americana

Americana

Canadiana

Canadiana

Canadiana

Outra

Outra

Outra

Qual? _____

Qual? _____

Qual? _____

Com quem vives?

Pai e mãe

Só com pai

Só com mãe

Avós

Outros

I – A tua escola

Responde às questões que se seguem, colocando só um na resposta que consideres mais adequada.

1. Há quanto tempo estás na tua escola?Entre 1 e 2 anos Entre 3 e 4 anos Mais de 5 anos **2. Em geral, na tua escola o ambiente é**Muito bom Bom Satisfatório Mau **3. Como é a disciplina na tua escola?**Muito rigorosa Rigorosa Pouco rigorosa Nada rigorosa **4. Na tua escola, existem problemas entre alunos?**Sim Não **4.1. Se 'Sim', os problemas**têm vindo a aumentar bastante têm vindo a aumentar um pouco mantiveram-se da mesma forma têm vindo a diminuir **5. Na tua escola, existem problemas entre os alunos e professores?**Sim Não **5.1. Se 'Sim', os problemas**têm vindo a aumentar bastante têm vindo a aumentar um pouco mantiveram-se da mesma forma têm vindo a diminuir **6. Na tua escola, existem problemas entre alunos e funcionários?**Sim Não

6.1. Se 'Sim', os problemastêm vindo a aumentar bastante têm vindo a aumentar um pouco mantiveram-se da mesma forma têm vindo a diminuir **7. Os alunos respeitam os outros alunos?**Sim Nem sempre **7.1. Se respondeste 'Nem sempre', é porque às vezes**ameaçam insultam agridem gozam **8. Os alunos respeitam os professores?**Sim Nem sempre **8.1. Se respondeste 'Nem sempre', é porque às vezes**ameaçam insultam agridem gozam **9. Os alunos respeitam os funcionários?**Sim Nem sempre **9.1. Se respondeste 'Nem sempre', é porque às vezes**ameaçam insultam agridem gozam **10. Os professores respeitam os alunos?**Sim Nem sempre

10.1. Se respondeste ‘Nem sempre’, é porque às vezesameaçam insultam agridem gozam **11. Os funcionários respeitam os alunos?**Sim Nem sempre **11.1. Se respondeste ‘Nem sempre’, é porque às vezes**ameaçam insultam agridem gozam **12. Os alunos insultam os colegas?**Sim Não **12.1. Se ‘Sim’,**muitas vezes poucas vezes **12.2. Onde?**Sala de aula Recreio Corredores Refeitório Campo de Jogos Outros **13. Os alunos agridem os colegas fisicamente?**Sim Não

13.1. Se 'Sim',muitas vezes poucas vezes **13.2. Onde?**Sala de aula Recreio Corredores Refeitório Campo de Jogos Outros **14. Há alunos que ameaçam outros para obterem o que querem?**Sim Não **14.1. Se 'Sim',**muitos alguns poucos **14.2. Como?**Com palavras Com a ajuda dos amigos Com a ajuda dos familiares Com objectos Outro **14.3. Onde?**

Sala de aula

Recreio Corredores Refeitório Campo de Jogos Outros **15. Os alunos estragam, de propósito, o material dos outros?**Sim Não

15.1. Se 'Sim',muitas vezes poucas vezes **16. Existem roubos na tua escola?**Sim Não **16.1. Se 'Sim', o número de roubos**tem vindo a aumentar bastante tem vindo a aumentar pouco manteve-se da mesma forma tem vindo a diminuir **16.2. O que roubam?**Material escolar Dinheiro Objectos pessoais **17. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um adulto (por exemplo a um professor, a um funcionário...)?**Sim Não **17.1. Se 'Sim', são**muitos alguns poucos **18. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um colega?**Sim Não **18.1. Se 'Sim', são**muitos alguns poucos **II – Os conflitos na tua escola****19. Qual a razão dos conflitos entre alunos?**Inveja ('Ele tem melhores notas que eu!...')

-
- Intrigas ('Ele diz mentiras sobre mim!')...
- Querer ser melhor
- Vingança
- Rejeição dos colegas ('Ele não gosta de mim!')
- 'Feitios' diferentes
- Culturas diferentes
- Desrespeito das regras
- Outra

20. Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?

- Vingança
- Querer 'chamar a atenção'
- Rejeição ('Não gosta de mim!')
- Intrigas
- Desrespeito das regras
- Outra

21. Qual a razão dos conflitos entre alunos e funcionários?

- Vingança
- Querer 'chamar a atenção'
- Rejeição ('Não gosta de mim!')
- Intrigas
- Desrespeito das regras
- Outra

III – Os teus conflitos

22. Já alguma vez tiveste conflitos com os teus colegas?

Sim

Não

22.1. Se 'Sim', como resolveste?

- Não fiz nada
- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro

22.2. Qual a razão dos conflitos entre alunos?

- Inveja ('Ele tem melhores notas que eu!...')
- Intrigas ('Ele diz mentiras sobre mim!')...
- Querer ser melhor
- Vingança
- Rejeição dos colegas ('Ele não gosta de mim!')
- 'Feitios' diferentes
- Culturas diferentes
- Desrespeito das regras
- Outra

23. Já alguma vez foste vítima de insultos, na tua escola?

Sim

Não

23.1. Se 'Sim', onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos
- Outros

23.2. O que fizeste?

- Não fiz nada
- Disse a alguém

Tentei entender-me com o colega

Bati-lhe

Outro

24. Já alguma vez foste vítima de ameaças, na tua escola?

Sim

Não

24.1. Se 'Sim', como?

Com palavras

Com a ajuda dos amigos

Com a ajuda dos familiares

Com objectos

Outro

24.2. Onde?

Sala de aula

Recreio

Corredores

Refeitório

Campo de Jogos

Outros

24.3. O que fizeste?

Não fiz nada

Disse a alguém

Tentei entender-me com o colega

Bati-lhe

Outro

25. Já alguma vez foste vítima de roubos, na tua escola?

Sim

Não

25.1. Se 'Sim', o que te roubaram?

Material escolar

Dinheiro

Objectos pessoais

25.2. O que fizeste?

Não fiz nada

Disse a alguém

Tentei entender-me com o colega

Bati-lhe

Outro

26. Já alguma vez foste vítima de agressão física, na tua escola?

Sim

Não

26.1. Se 'Sim', onde?

Sala de aula

Recreio

Corredores

Refeitório

Campo de Jogos

Outros

26.2. O que fizeste?

Não fiz nada

Disse a alguém

Tentei entender-me com o colega

Bati-lhe

Outro

27. Quando tens um conflito com alguém da escola, a quem dizes primeiro?

Colegas da escola

Delegado de Turma	<input type="checkbox"/>
Professor	<input type="checkbox"/>
Director de Turma	<input type="checkbox"/>
Funcionário	<input type="checkbox"/>
Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>
Mãe	<input type="checkbox"/>
Irmão	<input type="checkbox"/>
Irmã	<input type="checkbox"/>
Amigo que não frequenta a escola	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>

28. Já alguma vez foste testemunha de um conflito na escola?

Sim

Não

28.1. Se 'Sim', o que fizeste?

Fingi não ter visto nada

Fiquei com receio de envolver-me

Disse a alguém

Ajudei os envolvidos no conflito a resolver o problema

29. Consegues resolver os teus conflitos da escola sozinho?

Sim

Não

29.1. Se 'Não', concordas com a ideia de os alunos aprenderem a resolver os conflitos?

Sim

Não

30. Gostarias de aprender a ajudar os teus colegas a resolver conflitos?

Sim

Não

Obrigado pela tua colaboração!

ANEXO VIII

**(Entrevista à Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e
Secundária de São Roque do Pico)**

ANEXO VIII – Entrevista à Presidente do Conselho Executivo da Escola de S. Roque

Entrevista com a Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico (8 de Julho de 2011) Duração: 34:54

E: Qual a tua formação de base?

P: Sou Professora de Educação Visual e Tecnológica. Professora do Ensino Básico, Variante de Educação Visual e Tecnológica.

E: Há quanto tempo estás nesta posição?

P: Conselho Executivo, Presidente do Conselho Executivo, três anos, e antes estive três anos como Vice Presidente.

E: O que te levou a assumir este cargo?

P: Para já, não sei se tem algum interesse para a tua recolha, mas foi um desafio proposto pela minha mãe, a primeira vez que entrei para o Conselho Executivo, e depois quando ela saiu... porque eu fui Vice enquanto ela foi Presidente, quando ela saiu, mais uma vez me desafiou a avançar para o cargo de Presidente. E eu achei que podia dar o meu contributo à escola e foi (tem sido) uma aventura muito interessante.

E: Quais os maiores desafios que enfrentas no dia-a-dia?

P: Realmente é gerir pessoas... gestão de conflitos, gestão de necessidades, gestão da motivação das pessoas, é o mais complicado, porque se tudo isso funcionar o resto será mais fácil, e, às vezes, é o “calcanhar de Aquiles” de uma escola é precisamente controlar, controlar, entre aspas, mas, promover boas relações humanas.

E: Genericamente, como caracterizas a tua escola em termos de ambiente de trabalho?

P: Apesar de eu ter feito esta observação, mesmo assim, eu acho que há um bom ambiente de escola, há um bom ambiente, talvez por sermos um meio pequeno onde as pessoas também todas se conhecem, tanto com os alunos como com os colegas e pessoal não docente... pronto... mas pontualmente há situações que às vezes minam o ambiente temporariamente, não é? Mas, de uma forma geral, até, parece-me que há um bom ambiente, embora, de há uns anos a esta parte, eu acho, ou porque estamos mais despertos ou porque realmente as coisas acontecem com mais frequência, acho que, efectivamente, há mais problemas de conflitos entre alunos... o tal *bullying*... aquela... que agente só se apercebe... eu ainda não consegui perceber se é uma coisa que já estava entranhada e que agente é que não dava por ela ou se realmente é um fenómeno

novo, mas o que é certo é que o ano passado, este ano, têm surgido mais situações de vandalizar coisas, de roubar, de por as culpas nos outros, de marcar encontros para dar pancada neste ou naquele... situações desta natureza que nunca, nestes anos todos... quero dizer, eu estou nesta escola há doze anos, claro que não foi sempre no Conselho Executivo, mas estou aqui como professora há doze anos e nunca me apercebi de situações dessa natureza, era diferente, mas eu acho que também os alunos estão diferentes...

E: Mas então, já foste dizendo alguns factores, mas esse ambiente de escola que, até, disseste que era bom, deve-se, essencialmente, a que factores, recursos humanos, materiais, outros?

P: Por que é que eu acho que tem bom ambiente? É assim, eu acho que as lideranças também são muito importantes, mesmo por exemplo, em termos de pessoal não docente, a coordenadora do pessoal não docente é uma pessoa muito apaziguadora, muito colaborativa, não é uma pessoa que manda, faz com, e eu acho que isso faz com que a relação, pronto... há sempre aqueles que se sentem enciumados por isto ou por aquilo porque acham que ela gosta mais de um do que de outro mas, de um modo geral, as pessoas respeitam-na e ela consegue motivá-las e empenhá-las no trabalho... e eu acho que as pessoas... também os auxiliares são todos efectivos, já estão há muitos anos na escola, isto é a segunda casa deles, eles sentem esta como a sua casa, as pessoas empenham-se, são comprometidas com o trabalho, com o serviço, com a escola, com os alunos, eu sinto isto, posso estar a ter uma visão um bocadinho lírica... mas é aquilo...

E: É a visão que precisamos de saber...

P: Mas é a visão que eu tenho... Por exemplo, ao nível dos departamentos, tudo varia consoante o coordenador... há departamentos que funcionam, há departamentos que não funcionam, há departamentos que têm muitos conflitos, outros que trabalham lindamente, por isso, eu acho que a figura do líder é muito importante... não vou falar de mim, não é? Da minha figura enquanto líder da escola, mas até posso falar um pouco... eu tenho uma forma muito informal de me relacionar com as pessoas, também sei ser formal quando é preciso, mas a aproximação que eu tenho com todos os professores também acho que é muito importante para estabelecer as relações que se têm estabelecido ao longo destes anos, e eu procuro comprometer as pessoas, partilhar, incentivá-las, não quer dizer que consiga sempre, mas tento pelo menos... O que é que me tinhas perguntado mesmo?

E: Perguntava se esses factores eram os recursos humanos, materiais, instalações...

P: É assim... a questão dos recursos materiais, eu acho que não... agente está neste momento de crise... não é? Em que as pessoas vêem os seus vencimentos cortados, os seus subsídios cortados e isso poderia influenciar negativamente a atitude das pessoas perante a escola, também ainda não se sentiu muito na prática essa situação, não sei daqui para a frente como é que... se vai ter algum reflexo... Eu continuo a achar que se os recursos humanos forem bem motivados e bem liderados, que essa situação será contornável, porque eu, sinceramente, não acredito que os recursos materiais influenciem o modo de ser e estar das pessoas... são as pessoas que... às vezes até quando não há recursos ainda é mais aliciante, ainda é mais interessante e as pessoas envolvem-se mais, têm outros objectivos, por isso eu, muito sinceramente, não acredito muito nos recursos materiais...

E: E como caracterizas a tua escola em termos de multiculturalidade? Consideras que a escola é multicultural?

P: Há dois anos a esta parte recebemos... sim... temos várias raças... não é? Há dois anos a esta parte recebemos muitos alunos de Cabo Verde, directamente de Cabo Verde, o que nunca tinha acontecido...

E: Sozinhos ou com famílias?

P: Com famílias. Tínhamos vários alunos Cabo Verdianos mas nascidos e criados aqui, praticamente, que agente não sente como diferentes, porque toda a sua cultura foi feita aqui, agora, o ano passado e há dois anos recebemos muitos alunos a falar crioulo, com muita dificuldade de nos entender e de se fazerem entender e tem sido um desafio muito grande para a escola. Também temos tido alguns Ucrânicos, temos também o caso do A da África do Sul, mas também está aqui... esse miúdo é até uma situação muito engraçada porque a mãe não fala português, fala inglês, já estão há muitos anos aqui e ela continua a não falar português e ele é que tem sido toda a sua vida, porque eles chegaram aqui ao Pico na altura de ele ser matriculado no primeiro ano de escolaridade, ele agora está no oitavo, e ele toda a sua vida tem sido o intérprete, não é, com a mãe para todo o lado... ele é que vai às compras, ele é que vai ao Centro de Saúde...

E: E como é que são estes alunos em termos de ...

P: Aproveitamento?

E: Sim, aproveitamento, relacionamento, são aceites pelos outros?

P: É a tal história, como eu te estou a dizer... todos estes miúdos, mesmo os Ucrânicos, a sua integração tem sido muito cedo, primeiro ciclo, ou seja...

E: Já não se nota muito esse corte?

P: Não... eu acho que cresceram com os outros, foram aceites pelos outros como iguais, o mesmo não se passa com estes miúdos que chegaram há dois anos a esta parte. Por acaso é uma preocupação nossa, aqui do Conselho Executivo, temos este ano traçado um projecto para eles... porque realmente agente verificou que nem no aproveitamento nem na relação social eles estão bem...

E: E acham que há conflitos que surgem daí?

P: Conflitos... sim... eu acho que agente pode dizer que há conflitos na medida em que eles não fazem aprendizagens e não se relacionam com os outros...

E: Procuram mais os seus? O seu grupo?

P: Sim... sim... uma coisa que eu pude observar, por exemplo, no refeitório eles sentam-se juntos, mesmo alunos que estão colocados em anos escolares diferentes, não é? Mas agrupam-se... muito isolados pelos corredores, sozinhos... por aqui e por acolá... e depois... eu acho... eu quero acreditar que o maior problema é, realmente, a barreira da língua, porque é mesmo difícil percebê-los e eles se fazerem entender... mas penso que não é só isso... há situações aqui, e agora no fim deste ano lectivo tive oportunidade de... de ter uma denúncia por parte de um senhor de cor que estava a trabalhar aqui numa obra... pronto... de os miúdos se meterem com ele, de chamarem-no preto... coisas que eu nunca me tinha apercebido, e que não queria acreditar que acontecessem dentro da minha escola...

E: Mas esses que chamaram de cor o senhor eram...

P: Eram outros... E isso fez-me pensar...

E: Mas eram estes de Cabo Verde?

P: Não! Eram alunos de cá, exacto... E isso fez-me pensar, será que estes miúdos não estão a ser pressionados aqui sem que agente se aperceba... Será que não estão a ser discriminados, será que não é por isso que eles andam isolados por aqui e por acolá? E por isso agente está, precisamente, porque isto foi mesmo agora... por isso agente está precisamente... eu, por acaso, já me tinha apercebido... sabes que eu entrei este ano só em Fevereiro, praticamente (referindo-se à sua ausência devido à Licença de Maternidade), e na Páscoa, na Festa da Partilha, e durante a primeira parte, que eu tive de vir fazer uma observação no refeitório, lá por causa da... chamou-me a atenção, e até na altura falei com elas, aqueles miúdos sempre isolados, sozinhos... houve a situação de um miúdo, por exemplo, que estava sentado no refeitório para comer, já tinha comido e permaneceu ali sentado... a sensação que me deu é que ele estava ali sentado

à espera que alguém se aproximasse dele, que alguém se sentasse ali, ele foi ficando, foi ficando... até que desistiu e acabou por se ir embora.

E: Não sentem pertença?

P: Pois... estes miúdos precisam de um trabalho para eles com os outros, não é? Precisam que agente invista neste relacionamento e nesta interação com eles e com as suas famílias aqui na escola no próximo ano lectivo...

E: É algo que já estão ...

P: Sim, eles agora no dia 12 vão ter aquela avaliação de diagnóstico de português de língua não materna, que já deveria ter sido feita, mas isto é tudo uma novidade e as coisas são assim...e... vamos traçar um projecto específico para eles a esse nível e, no âmbito do Projecto Educativo de Escola, também pensar neste grupo, envolver os pais na comunidade, em acções informais e outras situações de forma que estes se sintam... uma coisa que até tinha pensado seria interessante, por exemplo, haver um clube em que eles próprios ensinassem os outros crioulo, para promover uma aproximação diferente aos nossos e para os fazer sentir da escola...

E: E entre professores, existem conflitos?

P: É como te digo, por exemplo, há... nós temos um departamento, particularmente, que é muito complicado de funcionar, é a tal história, os conflitos partem muito, acho eu, também da personalidade das pessoas, da forma das pessoas serem e estarem e de encararem a vida... e... pessoas problemáticas geram conflitos, e, às vezes, a esse nível, dos professores, é muito difícil intervir aí, e resolver conflitos, porque a pessoa... (hesita), neste caso concreto, neste departamento, há duas pessoas que minam completamente o ambiente, ou seja, duas pessoas que, por norma... eu não sei se é prazer ou...se que diabo é que se passa... gostam... é muito complicado... é muito complicado porque são sempre do contra, e depois ainda há situações mais complicadas, porque vêm aqui ao Conselho Executivo mostram-se uma coisa e uma posição e depois vão para o departamento são capazes de dizer completamente o oposto e espicaçar aquela gente toda contra o Conselho Executivo, porque agente é que há-de sempre fazer mais do que aquilo que... lá não é preciso trabalhar, agente é que tem de trabalhar por toda a gente... tas a perceber o que eu estou a dizer? Tu que estás na gestão sabes muito bem o que é que eu estou a dizer... por isso... conflitos entre adultos, para tentar responder à tua questão... “eh pá”, existem, é um facto, existem, não são muitos mas existem. E, por norma, são sempre as mesmas pessoas...

E: E depois as coisas resolvem-se entre eles, de alguma maneira?

P: Eu nunca interfeiri... o ano passado tive uma situação de ter de por um processo disciplinar numa professora, por causa, precisamente, da forma desumana com que ela tratou uma colega numa reunião de departamento, e pronto...

E: Infelizmente acontece...

P: Infelizmente... Não é com muita regularidade, e de uma forma geral eu posso dizer que... é como eu te digo, são oito departamentos e há um que é problemático...

E: E entre alunos, portanto, já se disse que há conflitos, não é? também se não houvesse era sinal de alguma apatia...

P: Não era normal, exacto... existem...

E: E que tipo de conflitos é que existem mais?

P: Tipo, em variedade ou quantidade?

E: Variedade e também quantidade, já agora...

P: É assim, para tu teres noção, por exemplo, de um ano escolar, deixa ver... (procura no dossiê). Nós temos, para aí, sete ou oito processos disciplinares num ano lectivo. Acho que não é muito, não é?

E: Esta escola conta com quantos alunos?

P: Quinhentos...

E: Desde o pré-escolar ao secundário?

P: Sim. Isto já é do ano passado, mas é isto que aqui está... (Volta a folhear o dossiê e conta os processos)

E: Falámos de conflitos, e violência? Conflitos existem, é normal... e violência, achas que tem havido situações gravosas de violência?

P: Eu tenho alguma dificuldade, ainda, em definir... porque há situações de violência verbal que eu acho que são graves, depende da forma como agente classifica o que é grave do que não é grave, não é? Eu nunca... eu não tenho tido aqui violência física grave, nem tenho tido grande violência física... houve essa situação de um miúdo que queria juntar os outros e dar tarefa no outro mas conseguiu-se chegar a tempo e o miúdo levou um empurrão, não chegou a ser batido nem nada disso, ou seja, violência física grave, não. Grave, porque não chegou a acontecer... Porque eu acho que um soco já é grave, não é? Não se pode tolerar uma coisa dessas, por isso, esse tipo de situações, pelo menos que agente tenha conhecimento, não, e normalmente, nessas coisas, há sempre um ou outro que acaba por vir relatar o que aconteceu. Violência verbal... eu acho que a nossa sociedade tem... nossa, ilha do Pico, São Roque... vou falar do Concelho de São Roque. Há situações que os miúdos não consideram graves porque são norma em

casa... as pessoas... é normal dizer palavrões, é normal dizer “és uma estúpida, tá calada, fica pr’á aí”... percebes? E eles não têm noção que não se deve tratar os outros desta forma, por isso para eles, eles não estão a ser violentos com os outros, é normal...infelizmente é... para se ... é muito difícil à escola fazer perceber aos miúdos que certa linguagem, certo tipo de conversas, não se deve ter, que não é normal, que é violento, que é... porque para eles, isto no seu dia-a-dia é muito normal... para agente conseguir fazer perceber a estes miúdos tem de se começar a disseminar isto nas famílias também, porque se não, vai ser muito complicado.

E: Quem resolve os conflitos na escola? Como são resolvidos?

P: É assim... infelizmente... eu acho que há situações que às vezes chegam aqui ao Conselho Executivo que não havia necessidade de chegarem aqui, poderiam ser resolvidas na sala de aula, e depois há situações que acabam por se repetir precisamente porque aquele professor, para já são sempre os mesmos professores que mandam os miúdos para a rua... e porque é que isso acontece? Veio uma vez, claro que vai vir duas e vai vir três porque é uma situação que teria sido tão fácil, tão simples de se resolver naquele momento, mas o professor, ao mandar para aqui, perdeu toda a autoridade que tinha dentro da sala de aula e acabou-se, daí para a frente manda duas, três, quatro vezes... e às vezes situações ou porque não quer responder ou porque não se senta quieto na cadeira, ou porque... não é? São conflitos dentro da sala de aula entre professor e aluno porque na cabeça de um as regras são uma coisa e na cabeça do outro as regras são outra e... pronto...por isso há esses conflitos que considero menores, não é? Porque poderiam ser evitados se a atitude do professor fosse outra.

E: E como é que são resolvidos?

P: Ah... Tem professores que resolvem os conflitos na sala de aula. Tenho professores que nunca mandaram, nunca mandam um aluno para fora da sala de aula, nunca mandam um aluno para aqui, para agente, para o Conselho Executivo. Quando chegam aqui, o que é que agente tenta fazer? Conversar com o aluno, não é? Perceber o que é que aconteceu, tentar chegar à razão, quando são situações como, não quis fazer o trabalho, pronto... o professor mandou-o fazer qualquer actividade ao quadro e não... deixa ver se eu sei... por exemplo, eu tive uma situação concreta, um miúdo que o pai rapou-lhe o cabelo e o miúdo estava envergonhado e estava de gorro enfiado na cabeça e a professora criou um braço de ferro, “tira o gorro, não tira o gorro, tira o gorro, não tira o gorro”, sem se perceber sequer o que é que se estava a passar... pronto... e o miúdo assim que chegou aqui, a chorar... esse, acabou por ser violento, porque vinha

por aí aos ponta pés pelo corredor... uma situação que poderia ter sido completamente evitada... completamente evitada... o miúdo chega aqui, eu começo a conversar com ele e disse-lhe, pronto, que ele não podia estar dentro da sala de aula com um gorro na cabeça, porque é que ele estava a insistir com a professora em manter o gorro quando ele sabe que não é suposto... “ah porque o meu pai rapou-me o cabelo e eu não me sinto bem assim, fico com vergonha”, e eu disse-lhe, olha, vergonha é estar com o gorro na cabeça, tira lá o gorro para eu ver. Também não queria tirar, e eu disse, anda lá, por favor, tira o gorro para eu ver, depois disse “tas tão lindinho, o cabelo fica tão bem”, porque não era rapado, era cortadinho, “tas tão giro, fica-te tão bem”, e o miúdo acabou por, um miúdo de sexto ano, o miúdo acabou por... aquilo que eu fiz deveria ter sido feito na sala de aula, tinha-se evitado toda aquela situação que foi no corredor, do miúdo se recusar, o braço de ferro com a professora, pronto, e há muitas situações desta natureza, claro, mas é como te disse, são sempre os mesmos professores também. Quando são situações que agente considera... pronto... mas isto para dizer que aqui, como é que eu resolvi? Conversando com o aluno, apelando também ao bom senso dele para ele perceber que não podia estar na sala de aula, tentei fazê-lo sentir-se bem sem o gorro, não é? E depois ele foi para a sala e esteve bem...

E: Então não existe uma figura específica de resolução de conflitos, são vocês aqui...

P: Ah, não, não temos. Fala-se sempre na sala de encaminhamento disciplinar. O Director de Turma quando é... funciona pouco, no sentido que... o Director de Turma também está numa aula, não se vai agora interromper aula do Director de Turma para ele resolver a questão.

E: Estavas a falar do encaminhamento para uma sala de...

P: Há anos que se fala de uma sala de encaminhamento disciplinar que é uma coisa que está estabelecida nos diplomas legais, só que agente ainda nunca implementou porque eu, sinceramente, acho que não é fácil, não é? Porque ter-se-ia de ter alguém disponível naquela sala... acho que também no nosso meio a quantidade de processos disciplinares ou de encaminhamentos que se tem que não justifica, não é?

E: E ainda bem...

P: Se fosse uma escola maior, com mais problemas, que a todas as horas estivessem a chegar miúdos com problemas, pronto...aí é outra história, agora, na nossa situação... embora... todos os departamentos alegam sempre que não se diligenciou o suficiente para se ter uma sala de encaminhamento disciplinar, embora eu continue a achar que ninguém sabe o que é uma sala de encaminhamento disciplinar, o que é que se deve

fazer numa sala de encaminhamento disciplinar, é só aquela questão de reivindicar, porque... pronto... vai resolver os problemas todos sem se saber muito bem como é que aquilo funciona, mas vai resolver, pronto... não temos sala de encaminhamento disciplinar. Quando são situações mais graves, depende... cada caso é um caso, não é? Depende da situação que se tem à nossa frente. Situações mais simples tentamos com uma conversa resolver e chamar à razão o aluno ou pares quando é entre alunos... também já se chegou a situações de se ter de chamar a atenção ao professor, não é? Também acontece... outras situações de agente chamar o pai à escola naquele momento ou naquele dia, dizer que o menino não vai para casa sem que o pai o venha buscar e para agente conversar com o pai, quando consideramos que a situação é mais complicada e que o pai tem de ter conhecimento e tem de se responsabilizar pelo que se passa... situações mais graves, pois, nomeamos um instrutor, instaura-se um processo disciplinar... já temos, sem processo disciplinar, só através de averiguação sumária, eu como Presidente do Conselho Executivo, determinar ou suspensão ou medidas de integração na escola, pomos, algumas vezes, miúdos a trabalhar no refeitório, a ajudar outros miúdos com mobilidade reduzida, a acartar tabuleiros, quando eles vão comer...

E: Quem é que os acompanha?

P: Tem sempre auxiliares no refeitório que controlam... fazer limpezas de salas de aula, pronto... as tarefas na escola normalmente são essas, limpezas de salas de aula, apoio na cozinha, ensacar talheres, pão, aquilo que é preciso ou apoio a colegas com mobilidade reduzida.

E: Podemos dizer que essas são algumas das medidas que decidiram implementar para a resolução de conflitos. E o aluno que papel tem na resolução de conflitos?

P: Como mediador? Não, nunca se aplicou. Acho que sim, que é uma aposta interessante...

E: E o Director de Turma?

P: O Director de Turma sim, informal... não é com aquela consciência que agente agora que estudou (refere-se ao facto de ter estado a frequentar no presente ano lectivo de 2010-2011 o primeiro ano do Mestrado em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Aberta) tem da mediação, não é? Mas o Director de Turma faz muito a mediação escola família, não é? Ele é que é o mediador deste diálogo escola família, aluno família, do que se passa com o aluno na escola, intermediário entre a família...

E: Já se falou aqui de que existem processos disciplinares na escola. Qual a natureza desses processos disciplinares?

P: Olha, temos tido... posso-te até dizer (folheia no dossiê), questões de bullying... de... por exemplo, este caso concreto: foi uma miúda que foi considerada que aparentemente, que toda agente até achava que sim, que ela era vítima de bullying e depois veio-se a comprovar e já está a ser acompanhada pelo médico, a miúda é que tem um distúrbio e inventa questões.

E: Isso é interessante, porque estou-me a lembrar de quando passei os inquéritos aqui, por acaso no inquérito não tem questões sobre bullying, tem sobre conflitos e violência, mas houve uma miúda, não sei se será essa ou não, que disse logo: eu já fui vítima de bullying, disse assim abertamente para toda a turma...

P: Não, mas esta é uma aluna do 4º ano.

E: Ah, então será outro caso...

P: Do 4º ano... mas tem um desequilíbrio grande. Deixa-me só olhar para estes (folheia novamente). As participações que têm levado a processos disciplinares, normalmente, a maior parte delas são de situações dentro da sala de aula, ou seja, alunos que... se recusam a fazer as tarefas, que respondem mal a um professor, que... por exemplo este do OPP, foi uma coisa feia, acho que a maior parte dos alunos desta turma acabou por ter um processo ao longo do ano, houve um que foi expulso da escola, inclusivamente, já tinha dezassete anos e acabou por ir para casa... (ri) está aí outra vez para se matricular este ano... (risos), ou seja, a maior parte delas são situações... eu acho que não tivemos nenhum processo de nada que se tivesse passado fora da sala de aula, portanto, tens aqui um... um aluno que tratou mal um auxiliar...

E: Isso onde? Nos corredores?

P: Ao portão. Foi a funcionária do portão. Porque quer sair e ela não deixa porque está a fazer o seu papel e ele responde-lhe mal e chama-lhe nomes e vai buscar a vida dela e o que se passa em casa e daquilo que o marido faz e deixa de fazer... pronto... isto é de miúdos muito complicados... Lá está... é assim, têm este tipo de comportamento e de linguagem para com os outros, é o que vêem na família. A mãe deste menino, o ano passado...

E: É como os próprios pais falam com eles...

P: E como falam connosco... Esta senhora tratou-me abaixo de cão. Foi por aí fora mandando-me para todo o sítio que ela sabe... palavões que eu se calhar nunca tinha ouvido falar... pronto... estes miúdos vivem nestes ambientes e replicam-nos na escola, mas a maior parte realmente são comportamentos na sala de aula..

E: E qual é a tua posição perante os processos disciplinares?

P: Posição? Se funciona, não funciona? Não tenho assim uma posição muito definida, embora... é a tal história... Cada caso é um caso, há miúdos que funciona há miúdos que não funciona... só para te dizer... agora não tem a ver com processos disciplinares, mas tudo depende da formação do aluno... eu tive um caso de um miúdo aqui que ele o primeiro ano que veio para esta escola (agente tem alunos aqui a partir do 4º ano) e ele veio no 4º ano, e o condutor do autocarro veio-me com ele aqui muito zangado que ele tinha escrito num banco, e o miúdo vinha apavorado, primeira vez que vinha ao conselho executivo, pequeninino, e eu disse “oh homem, o que é que te passou pela cabeça, agora escrever nos bancos” e ele vai e vira-se para mim e disse: “eu não sabia que não se podia” (risos)... eu disse: “oh homem, mas viste os bancos escritos?”, “não, mas eu não sabia que não se podia...”, e eu disse-lhe “mas não se pode, vai buscar o detergente e vai limpar”, quer dizer, foi uma solução simples para aquele miúdo porque ele também tinha uma formação, não é?

E: Não sabia distinguir se era próprio ou não...

P: E ficou a saber e nunca mais fez e ficou a saber e resolveu-se o problema, só que infelizmente nem todos os problemas são assim tão fáceis de resolver, não é? ... desculpa... qual era a tua questão?

E: Era a tua posição...

P: Em relação aos processos disciplinares... Fui dizendo isto porque cada caso é um caso. Neste miúdo mandá-lo limpar aquilo que ele tinha feito foi o suficiente para ele perceber que não podia fazer aquilo, que não devia voltar a fazer e nunca mais fez. Há miúdos aqui que este processos disciplinares efectivamente não servem de nada, porque são miúdos com dezasseis, dezassete anos que já estão com muitos maus hábitos que vêm de casa, que vêm da sua relação com a família, porque, pronto... isto são tudo processos, problemas de interacção com os outros. Se a interacção em casa é deficiente ou é má, é isso que conhecem, é isso que sabem, é isso que reproduzem na escola, e mudar hábitos enraizados já de vários anos, não é fácil, não é? E não é com um processo disciplinar e com meia dúzia de actividades de integração que eles fazem durante cinco ou seis dias, que realmente vão mudar...

E: Não vai fazer com que o “mal” vá ser mesmo cortado pela raiz...

P: Exacto... Há crianças que... por exemplo, este miúdos, este D e este M são assíduos, anualmente têm um processo disciplinar... há situações de outros miúdos que tiveram uma vez, por exemplo no 5º ou no 6º ano e nunca mais tiveram um processo disciplinar,

porque aquilo funcionou e até perceberam quais são os seus limites, como é que devem ou não comportar-se... agora há outros que não serve... cada caso é um caso...

E: E está estipulado no Projecto Educativo de Escola medidas de prevenção da violência escolar?

(uma pausa)

E: Está especificado no Projecto Educativo se existem essas medidas?...

P: Não... não... e é uma das questões que agente quer... o Projecto Educativo agora é novo para o próximo triénio, vai ser elaborado agora, preparado durante esta interrupção lectiva, e depois, no início do próximo ano lectivo, e essa é realmente, uma das áreas em estudo.

E: E conheces a estratégia alternativa para a resolução de conflitos? E estariam abertos à implementação de um projecto...

P: De mediação? Ah... sim, sim...é uma das questões que agente tem estado a ponderar, e pronto... tem de se estudar, perceber como é que funciona para depois então se aplicar. Mas é uma das propostas...

E: Achas que traria benefícios?

P: Sim, acho que traria benefícios e é uma das propostas que agente já tem, inclusivamente, para a formação em mediação para apresentar ao Centro de Formação de Professores...

E: Isso seria de quantas horas?

P: Não sei, isso depende agora... Nós só vamos propor a formação, pedir formação nessa área.

E: Muito bem. Obrigada pela colaboração!

A questão da existência ou não de um sistema de videovigilância não chegou a ser abordada durante esta entrevista, situação que aconteceu nas outras duas entrevistas (Madalena e Lajes), pelo que, havendo essa curiosidade no ar, resolvi-a em conversa telefónica (não gravada), uns dias mais tarde. Falei, dessa feita, com o Vice Presidente e perguntei se a escola possuía um sistema dessa natureza, ao que me respondeu afirmativamente. Explicou-me que têm câmaras de vídeo interiores e exteriores já há quatro ou cinco anos. Perguntei se houve mesmo necessidade de o fazer. Disse-me que sim, que tem resultado, porque há situações que se resolvem mais facilmente e em termos de prevenção, só o facto de existir, evita que aconteçam.

ANEXO IX

(Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária da Madalena)

**ANEXO IX – Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola da
Madalena**

Entrevista com o Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária da Madalena (12 de Julho de 2011, às 15:00 horas) Duração: 21:31

E: Qual é a sua formação de base?

P: A minha formação de base é em Filologia Clássica e depois fiz estágio pedagógico e sou professor há muitos anos.

E: E há quanto tempo está nesta posição? (alguns risos, porque o Presidente também já foi, há mais de 20 anos professor da entrevistadora).

P: Há quanto tempo? É assim, como professor, sou professor há... comecei em 1972, para 2011... isso faltam? 39 anos. Sou professor há 39 anos, e professor do Conselho Executivo... (faz contas) quatro e seis... dez e quinze... vinte e cinco anos...

E: Não nesta escola porque é mais recente...

P: Em três escolas diferentes, mas há vinte e cinco anos que sou Presidente em escolas.

E: O que é que o levou a assumir este cargo, que já não é recente?

P: Isso começou quando eu era miúdo, quando tinha 27 anos, foi um desafio que me fizeram no meu antigo liceu, os meus antigos colegas, em relação aos meus antigos professores... foi tudo assim... foi tudo um desafio e achei que o desafio era interessante e, pronto... com algumas intermitências, desde essa altura, desde 1977, que tenho andado envolvido na presidência de Conselhos Executivos.

E: E quais os maiores desafios que enfrenta no dia-a-dia?

P: Isso, os desafios têm-se alterado bastante, mas o desafio base mantém-se sempre o mesmo que é fazer com que a escola ensine e com que os alunos aprendam, ou melhor, fazer com que os professores ensinem e com que os alunos aprendam, esse é o desafio principal, dêem as voltas que derem, façam as reformas que fizerem, introduzam o que estão a introduzir nas escolas, que estão a introduzir tudo, e esquecem-se do desafio base da escola, que é ensinar e aprender, isso é que é a questão essencial. Infelizmente, as escolas andam a fazer tudo, tudo, tudo, andam a ocupar as pessoas com muitas coisas de carácter paralelo, com muitas realizações que têm o seu interesse mas que são muito mais comunitárias e muito mais da sociedade, dos agentes da sociedade que também têm influência na escola e a escola, o desafio fundamental da escola para mim continua

sempre a ser o mesmo, é haver quem saiba ensinar e quem queira aprender, e muitas vezes acontece que quem deve ensinar não sabe e tem que saber e quem tem que aprender muitas vezes não tem vontade nem o estímulo envolvente, nomeadamente familiar, suficiente para poder fazer a aprendizagem.

E: Genericamente como caracteriza a sua escola em termos de ambiente de trabalho?

P: Genericamente tem um bom ambiente de trabalho, tem um corpo docente que começa a ficar bastante estabilizado, o que nem sempre é sinal de qualidade, porque, às vezes, mudar e renovar traz algumas vantagens, mas de modo geral o ambiente é bastante bom, não há grandes problemas disciplinares, também são problemas muito localizados, muito pontuais, mas às vezes são muito difíceis de encontrar a melhor forma de conviver com situações problemáticas, mas posso caracterizar em termos gerais como um bom ambiente de trabalho.

E: E isso deve-se essencialmente a que factores? Recursos humanos, materiais, outros?

P: Tudo, tudo contribui para que haja boas condições. As instalações são boas, os equipamentos são bons, a estabilidade do corpo docente também assegura uma certa tranquilidade o funcionamento da escola e, também, aquilo que eu já disse anteriormente, os focos de dificuldade, nomeadamente dificuldade disciplinar com alguns alunos são focos muito pontuais, muito circunscritos, embora sejam, por vezes, muito difíceis, mas não são contínuos e são muito localizados.

E: E como caracteriza a sua escola em termos de multiculturalidade? Considera ser uma escola multicultural?

P: Sim, começa a ser, curiosamente, por força das circunstâncias, dos imigrantes que começamos a receber... **imigrantes** (realça) que começamos a receber, nomeadamente, Cabo Verdianos e, por enquanto, temos conseguido criar um ambiente de interligação e de convivência normalíssima sem nenhuns problemas, não sei se o aumento desta população Cabo Verdiana... se continuar a aumentar como tem vindo a acontecer nos últimos tempos, se poderá ou não exigir alguma atenção especial... a atenção especial que existe é praticamente a nível da aprendizagem...

E: Eles são bem aceites?

P: São. Nomeadamente na questão do Português, da Língua Portuguesa que por vezes há alguma dificuldade de integração, também há alguma dificuldade curricular porque há uma correspondência académica mas nem sempre há uma correspondência programática entre a escolaridade Cabo Verdiana e a Portuguesa. Pronto, são essas as dificuldades, de resto a integração é perfeitamente normal...

E: Não se nota, por exemplo, haver conflitos que partam desse grupo?

P: Não, não. Eles estão perfeitamente integrados em todas as actividades da escola, os Cabo Verdianos... ainda há dias tivemos uma grande realização na escola com um Sarau Cultural onde uma grande parte eram Cabo Verdianos com os pais cá presentes.

E: Não se nota que eles estejam em pequenos grupos?

P: Não, não. Até sugerimos fazer uma “cachupa” para o próximo ano e eles acharam... os pais com quem falei acharam piada e prontificaram-se para fazermos aí um dia de Cabo Verde na escola no próximo ano.

E: E em termos de conflitos entre professores, existem?

P: Praticamente inexistentes. Há uma ou outra vez que surge um problema mas não tem significado nem peso no funcionamento da escola.

E: E entre aluno? Existem conflitos...

P: Entre alunos existem os conflitos, digamos, normais... um empurrão, um desafio, um dizer que não gosto de ti, aquelas coisas... depende depois dos escalões, não é? Se for no 1ª ciclo, é porque já não mais teu amigo e isso cria um problema durante uma semana, eles têm dificuldades de relacionamento uns com os outros, depois nos outros anos, à medida que as coisas vão subindo, há os namoricos, mas são as coisas próprias de juventude, a evolução natural, não há propriamente problemas de conflitualidade... vou ser muito repetitivo mas volto a dizer: há casos de conflitualidade, mas são pontuais, estão localizados e têm normalmente sempre a mesma origem, embora, possam ter etapas diferentes, mas a origem é a mesma, ou seja, muitas vezes, numa mesma família temos problemas, temos conflitos na escola, em etapas diferentes, porque são muitos os filhos e também são depois distribuídos pelo tempo, a origem é a mesma...

E: Então está a dizer que muito tem a ver com a situação familiar?

P: Tem todos a ver com a origem das pessoas, infelizmente, com a situação familiar, com a origem... muitas vezes a origem desgarrada, portanto, gente que veio de fora, embora dentro da região dos Açores, nomeadamente... nós temos uma situação que levanta, que cria algumas dificuldades que é o facto de haver na Candelária (uma freguesia do concelho da Madalena)²⁰ uma casa de acolhimento de miúdos que são colocados nessa casa, das ilhas todas dos Açores, por força de decisões judiciais... é natural que os miúdos são completamente desenraizados da família, ficam num

²⁰ Explicação da entrevistadora

internato e isso, eles já vêm muito marcados por muitas dificuldades e por vezes na escola essas dificuldades vêm ao de cima e são motivos de algum conflito com professores, de algum conflito com os colegas.

E: Então considera que há violência na escola ou não?

P: Não, não há violência na escola.

E: Não têm havido situações consideradas gravosas?

P: Não... um ou outro caso mas é sempre a mesma coisa, são casos isolados.

E: E quem resolve os conflitos na escola?

P: O Conselho Executivo.

E: Sempre resolvidos?

P: Sim, sim, sim...

E: E como são resolvidos?

P: Há várias maneiras, não é? Portanto, desde tomar decisões de carácter disciplinar, que podem ir desde a repreensão até a alguns trabalhos de integração na escola, embora, os horários dos transportes públicos sejam impeditivos desse tipo de actividade, mas... até à suspensão, suspensão de alguns dias de actividades na escola... uma outra forma a que nós recorremos muito é, em casos de conflito, chamamos os pais à escola para resolver em conjunto. Os pais que querem ajudar, que querem resolver, vêm à escola e resolvem, aqueles das tais famílias que eu já te disse que são repetitivos, recorrentes e repententes na matéria, esses claro que não vêm, nós vamos a casa deles.

E: E as medidas costumam resultar?

P: Em alguns casos sim, noutros não... Nalguns casos, uma medida disciplinar mais dura de suspensão resultou e resultou muito bem, que depois nunca mais houve problemas, noutros casos é recorrente e é completamente inócua nos seus efeitos porque também não há do outro lado o apoio e a compreensão para a situação e a correspondente intervenção para melhorar o comportamento.

E: Então, essas são as medidas que decidiram implementar para a resolução dos conflitos?

P: Sim, sim... De acordo com o Estatuto do Aluno e de acordo com a Lei, com os dispositivos legais...

E: Está no Projecto Educativo, no Regulamento Interno...

P: No Regulamento Interno... portanto... está tudo previsto.

E: E o aluno? Tem algum papel na resolução de conflitos?

P: Tem, tem... Tem sempre... para já, ele é ouvido sempre. É sempre registada a opinião dele, a justificação dele, se ele alega testemunhas que possam ser favoráveis, elas também vêm (deixa escapar um riso), não é? Portanto, é feito... há sempre um processo, mesmo quando o processo é sumário, é sempre ouvido o aluno, são sempre ouvidas as partes envolventes, sempre ouvido o director de turma, sempre ouvidos os professores ou os funcionários se têm algum conhecimento, se estão envolvidos no assunto e quando as questões são mais graves, os pais são sempre, sempre ouvidos e tomam sempre conhecimento da situação e são ouvidos sobre a situação e como ajudar a resolver o problema.

E: E o director de turma, neste caso, qual é o papel na resolução?...

P: Normalmente, as questões passam por ele, ele faz uma primeira filtragem das questões e chegam ao Conselho Executivo quando são questões já mais complexas. Quando o director de turma considera que já houve uma reincidência no comportamento, normalmente vem ao Conselho Executivo que, apesar de todas estas liberdades e irresponsabilidades, e o à vontade que as pessoas têm na convivencialidade, apesar de tudo, por enquanto, ainda a intervenção do Conselho Executivo, como tal, produz efeito, e é bom enquanto isso for assim. Significa que os próprios alunos reconhecem a autoridade ao Conselho Executivo. E isso realmente é bom... e... também, às vezes, isso não é tão bom como isso... porquê? Porque muitas vezes o professor em vez de resolver o assunto que está ao alcance dele e tem capacidade para o fazer, olha, é muito fácil, “vai ao Conselho Executivo que eles vão tratar do assunto”, e isso às vezes, o problema maior depois não é com o aluno mas é convencer o professor que ele deveria ter feito mais alguma coisa para que o aluno fosse obediente e fosse respeitador da ordem que o professor lhe estava a dar...

E: às vezes nem precisaria de sair da sala de aula...

P: Claro... mas isso é aquela desculpa que nós todos temos, Portugueses, que a culpa nunca é bem nossa, é sempre do outro...

E: Então existem processos disciplinares nesta escola?

P: Sim, existem.

E: Em grande número?

P: Não, um número muito residual...

E: E qual a natureza desses processos?

P: Tem a ver com comportamentos incorrectos em relação a colegas ou em relação a professores... a maior parte em relação a professores, nas tais turmas devidamente

localizadas, com origens muito problemáticas de miúdos a quem a sociedade não teve melhor respeito para com os direitos deles, e isso, de facto, às vezes é difícil, não é? É difícil de controlar algumas situações... mas de um modo geral é isso... mas eu posso dizer que, por exemplo, no ano passado, no último ano lectivo, houve meia dúzia de processos disciplinares...

E: E a população aqui é de...

P: A população escolar, são 950 alunos desde o pré-escolar até ao secundário. O número de processos não tem significado nenhum... e em termos de suspensões, talvez houve duas suspensões o ano passado... aliás, o último ano lectivo foi, particularmente, sossegado porque os “focos de infecção” estavam deslocalizados (risos), nomeadamente para a Escola Profissional²¹ (risos) e alguns puramente abandonaram, nem na Escola Profissional conseguiram ficar, abandonaram pura e simplesmente e aí não há nada a fazer... porque a escola participa às entidades desde a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, até à Polícia, todas as entidades que a Lei prevê que sejam envolvidas, mas fica igual, porque depois não há nenhuma sanção. A Polícia vai a casa da pessoa e diz “tens de vir para a escola”, ele não vem, depois fica igual, porque depois a Lei não tem consequências nenhuma... pois... porque depois não tem consequência... de facto há aí um processo... isto é um bocado complicado também... isto é assim... nós temos liberdade e depois a escolarização é obrigatória... estas coisas são todas muito complexas que a sociedade ainda não conseguiu encontrar as melhores formas, mas depois a seguir há uma contradição ainda maior, que é, é preciso ter escolaridade, mas depois nós vemos miúdos que não fizeram a escolarização e depois têm carta de condução porque afinal os analfabetos também têm direito, não é? Com certeza que têm... afinal, como é que estas coisas todas se articulam... a máquina não está bem oleada porque... há dias... isto é uma história que se calhar é importante contar... há dias uma directora de turma, muito preocupada com um aluno disse à mãe que ele não consegue fazer a escolaridade obrigatória, “tome cuidado porque ele depois não vai conseguir”, “e depois nem sequer vai conseguir tirar a carta de condução...” e... bom... essa pessoa tem muitos carros e é rica, passados alguns meses essa pessoa encontrou a directora de turma e disse “olha, afinal, dizia que o meu filho não podia tirar a carta de condução, mas já tem carta de condução” e ele nem chegou a fazer o 6º

²¹ Escola onde a entrevistadora trabalha

ano de escolaridade... portanto, isso significa que a sociedade não resolve estes assuntos e afinal de contas a escolaridade ...

E: E eles aí vêem que as regras afinal não eram para ser cumpridas...

P: Como segunda história... esta era a primeira história que eu te conto sobre isso... mas tem uma segunda história... o Português de maior sucesso no mundo não sabe bem se fez o 8º ano se fez o 7º ano, que é o Cristiano Ronaldo... queres alguém com mais sucesso? Até fala Inglês e tudo... Espanhol... Italiano (risos)... portanto, queres alguém com mais sucesso?

E: E no Projecto Educativo ou no Regulamento Interno da Escola estão regulamentadas as medidas de prevenção da violência escolar, como também já se foi aqui dizendo...

P: Sim, sim...

E: Conhece a estratégia alternativa para a resolução de conflitos, com certeza?
(hesita)

E: A mediação de pares... de que agora se se fala...

P: Anda muito na moda mas isto é mais nome, é mais uma peça do *eduquês* com a qual eu não simpatizo. Eu acho que a escola tem todos os mecanismos, tem uma estrutura humana de direcção e de direcções intermédias que são... têm capacidade suficiente para resolver os problemas sem se criar mais um departamento, mais um gabinete, que é mais uma forma de o *eduquês* intervir e nada resolver. Esta é a minha opinião.

E: Portanto não acha que traria benefícios...

P: Não, absolutamente nada... isso é como...

E: A escola tem Psicólogo, que também tem um papel importante...

P: Tem, tem... muito importante...

E: Outra coisa que queria perguntar também, era sobre o sistema de videovigilância, existe aqui na escola e o cartão do aluno...

P: Existe, são formas também de ajudar a manter a disciplina, o controlo das situações, das entradas e saídas e uma boa colaboração com os encarregados de educação que se quiserem utilizar e em caso de dúvida relativamente ao comportamento dos seus filhos, se quiserem receber informação na hora sobre onde é que eles estão, o que é que eles estão a fazer também podem receber uma simples mensagem, inclusivamente, de telemóvel, ninguém utiliza na Madalena esse sistema...

E: esta é a única escola aqui no Pico que tem este sistema...

P: Sim, que tem este sistema, sim, é...

E: E acharam importante...

P: Aliás, somos os primeiros ou os segundos do país a utilizar os cartões...

E: No Ministério da Educação está previsto um Plano Tecnológico... mas isso não tem a ver?

P: Está previsto muita coisa mas nunca foi...

E: Não tem a ver com esse plano?

P: Não, não. Isto foi uma iniciativa da escola já há muitos anos...

E: E funciona bem?

P: Funciona muito bem, mesmo em termos de dinheiros, quando não havia este sistema, de vez em quando havia roubos, agora não há necessidade nenhuma, ninguém precisa de ter dinheiro... portanto... e nas escolas, os miúdos... o dinheiro é sempre um problema que muitas vezes surge... e nós, como é tudo... desde a fotocópia à sandes... passando pela refeição, tudo funciona com o sistema de cartão que garante a segurança relativamente a entradas e saídas do aluno e toda a movimentação que ele faz dentro da escola. Como todo o sistema de aulas está todo informatizado, portanto, o sistema de sumários, das aulas também é informatizado, de maneira que no momento em que é registada a falta, se o encarregado de educação quiser saber, pode saber. Foi registada a falta.

E: Muito bem. Muito obrigada pela colaboração.

ANEXO X

**(Entrevista à Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica
e Secundária das Lajes do Pico)**

ANEXO X – Entrevista à Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola das Lajes

Entrevista com a Vice-Presidente da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico

A entrevista com a Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico estava agendada para o dia 11 de Julho de 2011, às 9:30 da manhã, no entanto, quando cheguei à escola ela informou-me que tinha nesse momento uma reunião extremamente importante, mas que a colega, a Vice-Presidente, poderia dar a entrevista no seu lugar. Estava um dia complicado, com muita agitação em torno de exames, em que havia um entrar e sair de professores no gabinete do Conselho Executivo. Estive preparada para adiar a entrevista para uma outra data, no entanto, fez-se assim mesmo. A Vice-Presidente não se demonstrou muito contente com esta decisão da sua colega, parecendo sentir-se um pouco forçada a fazê-lo.

Duração da entrevista: 25:12

E: Qual é a tua formação de base?

VP: Professora de Educação Física.

E: E há quanto tempo estás nesta posição?

VP: A pertencer ao Conselho Executivo? Desde... o ano lectivo de... 1998/1999... Em que ano foi o sismo?

E: Em 1998...

VP: Então foi... 1998/1999 foi o nosso primeiro ano e temos vindo até a esta data.

E: E o que é que te levou a assumir este cargo?

VP: Ora bem (riso) isso é mais complicado... (hesita) eu inicialmente nem estava pensando, porque achei que haveria outras pessoas que poderiam vir para cá e... mas depois de muitas pressões... de algumas pressões de algumas colegas... e depois, é assim... a nossa profissão é esta e o órgão de gestão tem que existir e alguém tem de fazer parte dele, e eu acho que, pronto, o gostar da escola... basicamente é isso...

E: Quais são os maiores desafios que enfrentas no dia-a-dia?

VP: Isso é muito complicado... (hesita novamente porque acha que não deveria ser ela a dar a entrevista).

Fazemos pausa e recomeçamos de novo.

E: Então, quais os desafios que enfrentas no dia-a-dia enquanto membro do Conselho Executivo?

VP: Não te sei dizer exactamente, talvez passa à frente à próxima. Mas isto...

(Dá a entender que o facto de ser ela posta nesta situação sem esperar poderá ser um desses desafios).

E: Genericamente, como é que caracterizas a tua escola em termos de ambiente de trabalho?

VP: É boa. Eu acho que é uma escola... fisicamente, o edifício em si, tem muitas... é um edifício que já está fora de prazo há algum tempo e nós lutamos com muitas dificuldades em termos de instalações, inclusivamente, mesmo para aulas, e, então em termos de trabalho, os professores não têm uma sala de trabalho e isso... pronto... o ideal seria, de facto, um edifício novo com outras condições. De qualquer maneira, os professores adaptam-se àquilo que têm e trabalham e o trabalho até vê-se. Uma das maneiras onde se pode ver esse resultado são os exames nacionais, os resultados nos exames nacionais, o facto de os nossos alunos, de uma maneira geral, todos os que se candidatam ao ensino superior entram, portanto, isto já é um bom indício.

E: E o ambiente de trabalho é bom?

VP: E o ambiente é bom. Pois... (hesita) sim, o ambiente de trabalho é bom. Não digo que não haja uma ou outra coisa mas propriamente dizer-se conflitos entre professores, não... um ou outro esporadicamente... mas de uma maneira geral...

E: Não é significativo?

VP: Não.

E: E a que se deve isso essencialmente? Recursos humanos, materiais?

VP: Eu acho que, mais recursos humanos... porque eu acho que a nossa escola, basicamente, sempre se pautou por esse bom ambiente. É uma escola muito humana... muito humana... eu acho que é... porque, também o meio é pequeno, todos nós nos conhecemos...

E: É uma escola com muitos projectos, envolvem-se muito?

VP: Tem vários, tem vários... já aderimos a vários projectos, o último foi no Âmbito da cidadania e sustentabilidade, foi um projecto muito engraçado, em que o fim desse trabalho foi agora no mês de... no final do ano lectivo... mas foi muito engraçado.

E: E como caracterizas a tua escola em termos de multiculturalidade? É uma escola que se considera multicultural? Existem cá raças diversas?

VP: Sim, temos.... Isto acaba por vir de tudo. Temos uns chineses, temos brasileiros... e tínhamos aí uma que eu penso que era russa... e até americanos, mas os americanos foram embora aqui há dias...

E: E por exemplo, africanos, cabo verdianaos?

VP: Não, não. Mais brasileiros, chineses...

E: E essa multiculturalidade, essa diferença de raças, nacionalidades, nota-se alguma coisa em termos de relacionamento?

VP: Não, não, não... eles são muito... mesmo este último que chegou, é um rapaz chinês e eles adaptaram-se... o miúdo, pronto... não sei, certamente deverá ter tido alguma dificuldade, mas os colegas da turma recebem-no muito bem. Ajudaram-no, nos intervalos, a ajudá-lo.

E: Já tínhamos perguntado se existiam conflitos ou se se notava que havia conflitos entre professores?

VP: Não, não...

E: Nada de significativo?

VP: Esporadicamente, um ou outro, mas não é significativo...

E: E entre alunos? Existem conflitos...

VP: Alguns, mas também não são muito significativos, tenho aqui, por exemplo este... (folheia alguns documentos que apresentam tabelas que listam casos disciplinares).

E: Que tipos de conflitos, então, é que existem?

VP: Mais aquelas irreverências, se calhar próprias da idade mas que precisam de ser corrigidas... e as penas disciplinares, por exemplo, no ano lectivo 2008/2009, temos aqui cinco e todas elas foi, a medida disciplinar foi uma repreensão verbal, na maior parte dos casos... só houve uma... sim... (hesitação)

E: Mas, então, nessas situações o que é que geralmente fazem... isso é na sala de aula, com os professores?...

VP: Geralmente, e até às vezes nos corredores, nos intervalos, nos recreios, sim, Às vezes entre eles...

E: Mas chega a haver alguma violência?

VP: Não... aqui não...

E: É mais verbal?

VP: É mais... e por exemplo, o último caso... nós este ano tivemos seis... não... três... seis... oito... este ano o último caso que houve foi um aluno que no dia dos amigos ou das amigas... acho que foi dos amigos, resolveu trazer uma embalagem com vinho, e não a trouxe propriamente para a escola, colocou-a ali fora (aponta para a janela). Logo por sorte a Professora Olga (refere-se à Presidente do Conselho Executivo) apanha-o e pronto, ele ficou... ele já tinha alguns antecedentes de alguma irreverência com colegas,

principalmente com colegas, um bocadinho desestabilizador e pronto, e depois isso foi uma agravante para o resto...

E: A disciplina é bastante rigorosa aqui na escola?

VP: Dentro do possível... é assim... não andamos aí... mas tentamos, sim, controlá-los e andarmos atentos, sempre atentos, chamamos sempre a atenção dos auxiliares para terem sempre muita atenção nos recreios, principalmente nos recreios, mas nós também temos muitas dificuldades porque a nossa escola trabalha em regime de desdobramento e os auxiliares que nós temos não é para um regime de desdobramento, é para um regime normal, portanto, eles para fazerem as suas horas diárias de trabalho, uns têm que entrar às oito horas mas depois a meio da tarde já estão a sair e outros têm que entrar mais tarde para depois... porque a nossa escola tem aulas desde as 8:30 da manhã até às 11:00 da noite, tem ensino recorrente nocturno e tem o programa Reactivar, e de maneira que, os auxiliares não são muitos... são muito poucos até... mas dentro do possível, pronto... é chamar a atenção para eles estarem atentos e...

E: Então considera que não têm havido situações gravosas... violências...

VP: Não, não... até à data...

E: E quem resolve os conflitos na escola quando eles surgem?

VP: Geralmente é o Conselho Executivo, o Director de Turma, o Conselho Executivo...

E: Como são resolvidos?

(Batem à porta, provocando alguma hesitação...)

VP: Geralmente nós chamamos aqui ao Conselho Executivo, temos uma conversa com eles e depois aplica-se a medida que for necessária, até porque o Conselho Executivo tem poderes para isso (procura um dossiê como que para demonstrá-lo) e, depois, dentro disso são aplicadas medidas disciplinares... (folheia) acho que é o artigo 75...

E: Mas reúnem algum conselho para depois resolverem ou é mesmo só o Conselho Executivo?

VP: Geralmente, todas... na maior parte das vezes é mesmo só o Conselho Executivo. Conselho Executivo, Director de Turma... Basicamente...

E: Consideram que existem estratégias de resolução de conflitos adoptadas nesta escola?

VP: Sim, sim...

(Batem novamente à porta)

E: Que é mais no sentido de ser o próprio Conselho Executivo é que os resolve...

VP: Sim, basicamente...

E: Não vão para nenhum Conselho Disciplinar?

VP: É raro, é muito raro... só se for mesmo uma coisa muito... às vezes acontece... mas por acaso estes últimos não... alguns têm sido através do director de turma...

E: Que medidas resolveram implementar para a resolução de conflitos?

VP: As medidas, pois...

E: Existe alguma coisa no Projecto Educativo de Escola ou...

VP: Existe, existe, no Regulamento Interno...

E: Que diz como é que são resolvidos os conflitos...

VP: Sim, sim... portanto, com base na Lei e... e depois, com base também no Regulamento Interno... sim.

E: Qual o papel do aluno? O aluno tem algum papel na resolução de conflitos?

VP: Também, às vezes. Agente tem sempre que chamar a atenção e fazê-lo ver que ele agiu mal e portanto, o aluno, ao fim e ao cabo, no meio disto tudo tem que pensar e tem que ver que aquilo que fez não foi bom e só assim é que consegue aprender e melhorar... e melhorar...

E: E qual o papel do Director de Turma na resolução de conflitos?

VP: Eles sobem, principalmente quando há... para contactar os pais, porque sempre que há qualquer problema a nível disciplinar na escola, os pais são contactados e, tomam conhecimento do caso e esse contacto é feito através do Director de Turma, e o Director de Turma, muitas vezes, em conjunto com os pais conseguem melhorar a actuação do aluno.

E: Então há muito essa interacção escola-família através do Director de Turma?

VP: Sim, há muita... há, há...

E: E existem processos disciplinares nesta escola?

VP: A nível de quê? De professores, alunos?

E: Alunos...

VP: Nós tivemos, o ano passado, tivemos alguns... processos disciplinares, propriamente, não sei se isso se pode designar por processos disciplinares...

E: Mas podes dar um exemplo do que foi, que natureza é que tiveram?

VP: Foi... um aluno do 6º ano que trouxe... ainda há pouco tempo andava por aqui... fez numa pulseira de borracha, pregou com uns *pioneses* e depois encostava-se aos colegas com aquela... isso foi resolvido, o pai veio à escola, tomou conhecimento e o Conselho Executivo aplicou-lhe uma repreensão com uma suspensão de dois dias. Ele ficou mansinho que foi uma maravilha... Um outro aluno... este exactamente não sei o

que é que foi... mas deve ter aqui escrito... Este “E” também foi uma... qualquer desacato que houve no pavilhão... fez qualquer coisa, agora não me lembro... a um colega... Esta “A” é uma miúda que vem de uma família um bocadinho desestruturada e a miúda faltava era muito à escola, vinha para a escola e depois nunca... ia... andava aí pelas ruas... e depois de muita coisa, muita coisa, achou-se... houve então um conselho de turma, neste caso houve um conselho de turma e achou-se por bem aplicar-lhe uma pena para ela saber que vinha para a escola era para ir para as aulas não era para andar a passear... também resultou...ela ficou bastante melhor...

E: E qual foi a pena? Não te lembras?

VP: Diz aqui. Três dias de suspensão das aulas. Um outro miúdo foi com uma auxiliar, ele foi incorrecto com uma auxiliar, a auxiliar chamou-lhe a atenção e ele foi um bocadinho incorrecto, e a auxiliar veio com ele aqui, ao Conselho Executivo, para participar a ocorrência e ele aqui continuou a ser incorrecto, e, então, também teve uma repreensão verbal e, depois, também dois dias de suspensão das aulas... e, basicamente, é isto assim... É uma escola, vê lá, neste ano lectivo... três, seis, sete alunos que tiveram repreensões e alguns com suspensão de aulas...

E: E também vejo aí, actividades de integração... na escola...

VP: Também tivemos, também tivemos...

E: Tiveram de fazer trabalhos comunitários na escola?

VP: Por exemplo, esta aluna ia para o... ah, eu até estou agora a ver, esta “A” era irmã da “M”, esta miúda era muito... esta foi porque não conseguia estar na aula, era de uma irreverência, mas é irmã da “M”, irmã da outra miúda que eu estava aqui a contar que faltava muito à escola. Esta não era o facto de faltar, mas era muito incorrecta na aula, às vezes com palavrões... e assim... porque é o que ela ouve em casa... mas depois também houve um conselho de turma para ela...

E: Então acham, que, por exemplo, estes miúdos que são mais irreverentes, ou assim, tem a ver com as famílias?

VP: Muita vez... a maior parte das vezes...

E: Vêm de famílias mais desestruturadas de alguma forma?

VP: No caso da... no caso desta miúda, esta miúda fez actividades de integração, sei que esta foi no refeitório, ia para o refeitório e ajudava, depois das refeições ajudava a limpar as mesas, a levar os tabuleiros, sob a orientação das senhoras que estavam lá em cima na cozinha... outras actividades, é mais ou menos assim do género, colaborar com as auxiliares...

E: Qual é a vossa população aqui da escola?

VP: Quinhentos e... (procura algo que lhe mostre números mais exactos)

E: Pronto... quinhentos e tal... e isso é desde a pré-primária até ao secundário?

VP: Sim. (continua a procurar) A nossa população também já começa a ser muito flutuante... Esta gente anda de um lado para o outro, estão aqui, mas depois daqui a dois dias já estão na Madalena, vão para outra ilha...

E: Andam a experimentar...

VP: É. Eu tinha isso comigo, a minha colega tem... (continua a folhear)

E: Mas são à volta de quinhentos e tal... não é?

VP: À volta de seiscentos...

E: Pronto, então voltando aos processos disciplinares, qual a tua posição perante os processos disciplinares? Concordas? Achas que resultam? Achas que devem existir?

VP: Concordo... acho que não se deve... tem que ser tudo tratado com muita sensibilidade e com bom senso, principalmente, usar e abusar também acho que banaliza as coisas, não é o melhor, agora, que eles precisam de uma correcção precisam...

E: Têm que sentir que há regra e...

VP: Precisam... Porque eles... eu penso que eles têm pouco... Olha 673!

E: Ah, então tem mais...

VP: Eu penso que eles têm... eles em casa... estes miúdos hoje em dia, as famílias são pouco atentas a eles, de uma maneira geral, e eles vivem muito por si, andam um bocadinho, às vezes, à deriva... e alguém tem de os ajudar e aconselhar e a escola, e a escola tem esse papel...

E: Eles cada vez mais são deixados à escola... a escola é que tem esse papel... quase de educação... não só formação, mas também educação... Eu estou a dizer educação no sentido de formar a pessoa...

VP: De formar a pessoa, dos valores... transmitir valores... há muita necessidade disso... há muita necessidade disso...

E: está estipulado no Projecto Educativo da Escola medidas de prevenção da violência escolar...

VP: Eu acho que... (hesitação)

E: Alguma medida, algum projecto, algum programa, alguma coisa... até falaste na cidadania... alguma coisa que previna...

VP: O nosso Projecto Educativo de Escola é por uma cidadania empenhada e, portanto, tudo gira à volta deste tema... agora exactamente em termos de Regulamento Interno não estou assim a ver...

E: E então à volta dessa cidadania activa promovem o quê? Os programas escolares, o curriculum, gira também à volta da própria formação para a cidadania?

VP: Gira à volta...

E: A última! Conheces a estratégia alternativa para a resolução de conflitos?

(silêncio)

E: Uma que agora se fala bastante... Não? A mediação entre pares? Não conheces? Agora fala-se muito da mediação entre alunos... eles próprios mediam os seus conflitos sob a orientação, claro, de pessoas que depois teriam formação, e já começam a aparecer escolas com um gabinete de mediação...

VP: Eu acho que isso se calhar é uma coisa que já se vem fazendo há algum tempo...

E: Sem existir fisicamente...

VP: Sem ter esse nome... geralmente os alunos quando têm conflitos... que eles são chamados, e conversam, e até conversam entre si, eu acho que isso, em parte, já é mediação.

E: Estarias aberta à implementação de um projecto de mediação entre pares na tua escola? Acabaste de me dizer que já de certa forma já o fazem, mas achas que faz falta haver um gabinete próprio de encaminhamento deles para um sítio...

VP: Eu não sei, exactamente, se será muito... não sei se formar um gabinete se será muito importante...

E: Achas que o Conselho Executivo e o Director de Turma já tratam disso sem ter de haver outra...

VP: Até porque nós aqui temos o gabinete do Psicólogo, que é o serviço de apoio e orientação que também contribui... não sei nas outras escolas, mas por exemplo aqui, nós trabalhamos muito com esse psicólogo, ele, coitado, não dá para as encomendas, ele trabalha muito mesmo.

E: E têm sistema de videovigilância?

VP: Sim, têm. Mais para o exterior, mais propriamente do que para o interior, porque nós fomos vítimas, entre aspas, aí de uns assaltos, entraram, conseguiram partir a janela, tirar o fecho da janela, eles lá fizeram a sua engenhoca, e entraram e foram ao infolab, foi mesmo a janela do infolab que eles destruíram e entraram e... depois tiraram...

E: mas nunca souberam quem? Não sabem se teve a ver aqui com pessoas da escola?

VP: Não, não... isso foi participado...

(Começam a entrar professores a perguntar a partir de que hora é que ela estaria disponível, ao que respondemos “Já”)

E: E cartão do aluno, têm?

VP: Não, não porque a nossa escola é uma escola que... estamos sempre à espera de uma escola nova para fazer as coisas...

E: Exactamente...

VP: Olha, desculpa não te ter podido receber de outra maneira, foi com tanta confusão...

E: Eu é que peço desculpa de vos ter perturbado o andamento natural das coisas. Muito obrigada pela colaboração!

