

Carlos Manuel Leal Monteiro

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR



Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Departamento de Ciências da Educação e do Património

2009

Carlos Manuel Leal Monteiro

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Maria Pereira Pinto



Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Departamento de Ciências da Educação e do Património

2009

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que ao longo deste percurso de elaboração do presente trabalho me incentivaram e me apoiaram nos momentos de maior desalento, naqueles em que quase julguei perder a Fé.

À Professora Doutora Isabel Vaz de Freitas e à Professora Doutora Isabel Maria Pereira Pinto, toda a disponibilidade e paciência, todos os sábios ensinamentos, a forma crítica, exigente e criativa com que sempre me ajudaram e apoiaram e nortearam todo o meu percurso para uma finalidade.

À Universidade Portucalense Infante D. Henrique, a todos os representantes e funcionários que me ajudaram de algum modo, contribuindo assim para a concretização deste trabalho.

Ao Conselho Executivo da Escola do Concelho de Felgueiras, aos professores e a todos os alunos, por todo o apoio prestado, amabilidade e disponibilidade.

A toda a família que sempre me apoiou, nos bons e nos maus momentos.

E especialmente a duas pessoas que permanecerão para sempre no meu coração, nos meus pensamentos e que nunca esquecerei.

À memória de meu pai, por todos os saberes, valores e atitudes que me transmitiu.

E a ti, Regina, por todo o teu amor, pela tua paciência, pela tua companhia nas noites longas em que me davas forças e me obrigavas a continuar, pelo teu carinho e dedicação, pela tua ajuda, pela tua amizade, por tudo quanto és, o meu muito obrigado por sempre teres acreditado que eu era capaz.

A todos, com carinho, dedicação e eterna amizade, agradeço!

O meu muito obrigado!

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

Resumo

O nosso percurso como professores que somos, traz-nos a preocupação acrescida de repensar a problemática da violência e indisciplina escolar que tem vindo a engrossar diariamente nos meios de comunicação em inúmeros países.

A violência e indisciplina na escola são um desafio educativo e social, mas ao mesmo tempo científico, político e pragmático. Este desafio repousa talvez sobre a globalização deste fenómeno, que é preocupante, cujos conceitos estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas que facilitem a integração de qualquer um na organização escolar, em geral.

Desde a nossa entrada na vida profissional que percebemos com maior clareza a dimensão desta problemática e reconhecemos que a solução se apresenta muito difícil.

Várias vezes nos interrogamos até onde vai a nossa culpa nesta questão e de que modo poderemos contribuir para a solucionar, ou pelo menos, minimizar.

Apesar de tecermos algumas propostas, quaisquer que sejam as medidas adoptadas, nada muda com a velocidade que desejaríamos, pois num contexto em que o poder económico se assume como valor dominante, dificilmente se conseguirá a curto prazo valorizar a instituição escolar e as mesmas regras, saberes e valores que esta veicula.

Neste enquadramento, encontramos o fundamento do nosso estudo e tentaremos entender os diversos factores que originam este fenómeno, causas e estruturas que fomentam a indisciplina e violência escolar, tentando procurar soluções sempre que nos for possível.

Palavras – chave: indisciplina escolar, violência escolar, escola, jovens, famílias, professores, supervisão.

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

Abstract

Our route that we as teachers, bring us to greater concern to rethink the problem of school violence and indiscipline, which especially in recent times, has been swelling in various media in many countries.

Violence and indiscipline in schools is an educational challenge, but at the same time scientific, political and pragmatic. This challenge lies, perhaps, about the globalization of this phenomenon, which is very worrying, whose concepts are associated with the need of its elements are deal by norms and rules that facilitate the integration of any school in the organization in general.

Since our entry into professional life that perceived more clearly the extent of this problem and recognize that the solution presents itself difficult and complex. Several times in wonder how far will our guilt in this matter and how they can help to solve, or at least minimize.

Despite enlarging upon some proposals, whatever the measures taken, nothing changes with the speed like that, because in a context where the economic value is assumed to dominate, it is difficult to achieve in the short term enhance the school and the standards, rules , knowledge and values it conveys. In this framework, we find the basis of our study and try to understand the various factors causing this phenomenon, causes and structures that encourage indiscipline and school violence, trying to find solutions wherever we can.

Keywords: school indiscipline, school violence, education, youth, families, teachers, supervision.

Índice Geral

| | |
|--|-----------|
| Resumo | 3 |
| Abstract | 4 |
| Siglas e Abreviaturas | 7 |
| Índice de Quadros | 8 |
| Índice de Gráficos | 11 |
| Índice de Anexos | 12 |
| | |
| Introdução | 13 |
| Parte I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 17 |
| CAP. I – EDUCAÇÃO E SUPERVISÃO | 18 |
| 1. Alguns Pressupostos e Princípios Prévios | 18 |
| 1.1. Supervisão e Supervisor | 18 |
| 1.2. Observar uma Aula | 21 |
| 1.3. Definição de Conceitos e Práticas | 25 |
| 1.3.1 Supervisão como Processo de Desenvolvimento e de Ensino/Aprendizagem | 27 |
| 1.4. O Processo de Supervisão – Elementos Envolvidos | 29 |
| 1.4.1 O Professor no Processo de Supervisão | 32 |
| 1.4.2. O Ciclo de Supervisão | 33 |
| 1.5. Estratégias | 36 |
| CAP. II | |
| – VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR | |
| – SUPERVISÃO DO PROFESSOR | 40 |
| Introdução | 40 |
| 2. Definição de Conceitos | 41 |
| 2.1. A “Descoberta” da Violência e Indisciplina na Escola | 44 |
| 2.2. Factores Explicativos | 47 |
| 2.2.1. Tipo de Agressão | 48 |
| 2.2.2 Idade e Sexo | 48 |
| 2.2.3. Variáveis Individuais | 49 |
| 2.2.4. Variáveis Familiares | 49 |
| 2.2.5. Grupo de Pares (os amigos) | 51 |
| 2.2.6. Variáveis Escolares | 53 |
| 2.3. Do Conhecimento à Acção – Papel do Professor | 54 |
| 2.4. Aumento da Violência e Indisciplina | 57 |
| 2.5. Tipos de Violência | 63 |
| 2.5.1. Violência em Contexto Escolar | 65 |
| 2.5.2. Bullying/provocação | 66 |
| 2.6. Tipos de Indisciplina | 68 |
| 2.6.1. Desvio às Regras de Trabalho em Contexto de Sala de Aula | 69 |
| 2.6.2. Perturbação das Relações entre Pares | 70 |
| 2.6.3. Problemas de Relação Professor – Aluno | 71 |
| 2.7. Interação e Conflitos de Poder na Escola | 72 |
| 2.7.1. O Poder do Professor | 73 |

| | |
|--|------------|
| 2.7.2. O Poder do Aluno | 74 |
| 2.8. Construir Para a Disciplina/O Professor Como Construtor | 75 |
| 2.8.1. Procedimentos Disciplinares e Punitivos | 77 |
| 2.9. Supervisão como Medida Preventiva da Violência e Indisciplina Escolar | 78 |
| 2.9.1. Formação Para a Prevenção da Indisciplina e Violência Escolar | 79 |
| Parte II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA | 83 |
| CAP.III – Metodologia e Investigação | 84 |
| Introdução | 84 |
| 3. Definição do Problema | 87 |
| 4. Objectivos do Estudo | 87 |
| 5. Descrição da Amostra | 88 |
| 6. Instrumento de Recolha de Dados | 90 |
| 6.1. Inquérito por Questionário | 91 |
| 6. 2. Apresentação e Análise dos Resultados | 93 |
| 6.2.1. Professores | 93 |
| 6.2.2. Alunos | 133 |
| Síntese | 160 |
| Conclusão e Implicações do Estudo | 166 |
| Bibliografia | 170 |
| Anexos | 183 |

Siglas e Abreviaturas

| | |
|---------------|--|
| FI | - Frequência absoluta (número de Alunos) |
| fi | - Frequência relativa (percentagem de alunos) |
| GNR | - Guarda Nacional Republicana |
| OMS | - Organização Mundial de Saúde |
| MAI | - Ministério da Administração Interna |
| ME | - Ministério da Educação |
| PSP | - Polícia de Segurança Pública |
| p. | - Página |
| pp. | - Páginas |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| WHO | - World Health Organization |

Índice de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro n.º 1 – TLC (in Matos et. al., 2009) | 51 |
| Quadro n.º 2 – Friends (Roth e Brooks – Gunn, 2000) | 52 |
| Quadro n.º 3 – ABC (Roth e Brooks – Gunn, 2000) | 54 |
| Quadro n.º 4 – Situação da violência em meio escolar segundo a distribuição regional (1995 -1998) | 58 |
| Quadro n.º 5 – Situações de violência em meio escola. (1995 – 1998) | 59 |
| Quadro n.º 6 – Relatório da P.S.P. | 61 |
| Quadro n.º 7 – Registo de Incidentes por distrito | 62 |
| Quadro n.º 8 – Estabelecimentos de educação/ensino no município segundo o nível ministrado e a natureza institucional. | 89 |
| Quadro n.º 9 – Indicadores de educação | 90 |
| Quadro n.º 10 – Sexo dos inquiridos | 93 |
| Quadro n.º 11 – Idades dos inquiridos | 94 |
| Quadro n.º 12 – Formação académica dos inquiridos | 96 |
| Quadro n.º 13 – Situação profissional dos inquiridos | 97 |
| Quadro n.º 14 – Tempo de serviço dos inquiridos | 98 |
| Quadro n.º 15 – Nível de ensino dos inquiridos | 98 |
| Quando n.º 16 – Intenção de mudança de escola dos inquiridos | 99 |
| Quadro n.º 17 – Factores que afectam a actividade pedagógica diária dos inquiridos | 100 |
| Quadro n.º 18 – Possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar - Factores exógenos à escola | 106 |
| Quadro n.º 19 – Possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar - Factores endógenos à escola | 108 |
| Quadro n.º 20 – Frequência de casos de violência e indisciplina na sala de aula | 111 |
| Quadro n.º 21 – Perspectiva da evolução da violência e indisciplina escolar ao longo da carreira profissional | 112 |
| Quadro n.º 22 – Abordagem utilizada na resolução da violência e indisciplina escolar | 113 |
| Quadro n.º 23 – Postura na aula perante as infracções dos alunos | 114 |
| Quadro n.º 24 – Estratégias utilizadas para a construção da disciplina escolar | 119 |
| Quadro n.º 25 – Incapacidade mediante estratégias utilizadas para resolver ou minimizar problemas disciplinares | 124 |
| Quadro n.º 26 – Necessidades do aluno para minimizar a violência e indisciplina escolar | 125 |
| Quadro n.º 27 – Importância atribuída à relação pedagógica no processo ensino/aprendizagem | 128 |
| Quadro n.º 28 – Importância da definição clara de regras na sala de aula | 129 |

| | |
|---|-----|
| Quadro n.º 29 – Definição das regras durante a primeira semana de aulas conjuntamente com os alunos | 130 |
| Quadro n.º 30 – Importância do Regulamento Interno para a construção da disciplina escolar | 131 |
| Quadro n.º 31 – Importância da participação envolvimento e comunicação dos pais/encarregados de educação para a construção da disciplina escolar | 132 |
| Quadro n.º 32 – Idade dos alunos inquiridos | 133 |
| Quadro n.º 33 – Sexo dos alunos inquiridos | 134 |
| Quadro n.º 34 – Retenções | 135 |
| Quadro n.º 35 – Número de Retenções | 136 |
| Quadro n.º 36 – O aluno gosta ou não gosta de andar na escola em que se encontra | 136 |
| Quadro n.º 37 – Até que ano o aluno pretende continuar a estudar | 137 |
| Quadro n.º 38 – alguém ensinou o aluno ou não como comportar-se quando começou a frequentar a escola em que se encontra | 138 |
| Quadro n.º 39 – Quem explicou ao aluno como comportar-se | 139 |
| Quadro n.º 40 – O que disseram ao aluno respeitante ao modo como deveria comportar-se | 140 |
| Quadro n.º 41 – O aluno sabe se existe ou não existe Regulamento Interno na escola que frequenta | 141 |
| Quadro n.º 42 – O aluno leu ou não o Regulamento Interno | 141 |
| Quadro n.º 43 – O que o aluno pensa sobre o Regulamento Interno | 142 |
| Quadro n.º 44 – Existe ou não alguma regra no Regulamento Interno com a qual o aluno não concorde | 143 |
| Quadro n.º 45 – As regras com que o aluno não concorda presentes no Regulamento Interno | 143 |
| Quadro n.º 46 – O motivo de o aluno não concordar com alguma regra presente no Regulamento Interno da escola | 144 |
| Quadro n.º 47 – Existência de colegas na escola que o aluno considera indisciplinados | 145 |
| Quadro n.º 48 – Como procedem os colegas indisciplinados | 146 |
| Quadro n.º 49 – motivos para se comportarem desta maneira | 148 |
| Quadro n.º 50 – O aluno já teve ou não receio de andar nessa escola | 149 |
| Quadro n.º 51 – Os motivos de o aluno ter receio ou não de andar na escola em que se encontra | 150 |
| Quadro n.º 52 – opinião do aluno sobre a escola que frequenta ser ou não ser segura | 151 |
| Quadro n.º 53 – Os motivos pelos quais o aluno pensa que a escola é ou não segura | 152 |
| Quadro n.º 54 – Existência ou não de violência e/ou indisciplina entre os alunos | 153 |
| Quadro n.º 55 – Colegas que procuram ou não implicar com o aluno ou com outros colegas | 154 |

| | |
|--|-----|
| Quadro n.º 56 – Os colegas que costumam implicar (mais velhos/ grupos/ outros) | 154 |
| Quadro n.º 57 – Procedimento dos pais quando os filhos fazem algo que os primeiros não gostam | 155 |
| Quadro n.º 58 – Maneiras do jovem ocupar os tempos livres | 157 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico n.º 1 – Sexo dos inquiridos | 94 |
| Gráfico n.º 2 – Idades dos inquiridos | 95 |
| Gráfico n.º 3 – Formação académica dos inquiridos | 96 |
| Gráfico n.º 4 – Situação profissional dos inquiridos | 97 |
| Gráfico n.º 5 – Tempo de serviço dos inquiridos | 98 |
| Gráfico n.º 6 – Nível de ensino dos inquiridos | 99 |
| Gráfico n.º 7 – Intenção de mudança de escola dos inquiridos | 99 |
| Gráfico n.º 8 – Factores que afectam a actividade pedagógica diária dos inquiridos | 101 |
| Gráfico n.º 9 – Possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar - Factores exógenos à escola | 106 |
| Gráfico n.º 10 – Possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar - Factores endógenos à escola | 109 |
| Gráfico n.º 11 – Frequência de casos de violência e indisciplina na sala de aula | 111 |
| Gráfico n.º 12 – Perspectiva da evolução da violência e indisciplina escolar ao longo da carreira profissional | 113 |
| Gráfico n.º 13 – Abordagem utilizada na resolução da violência e indisciplina escolar | 113 |
| Gráfico n.º 14 – Postura na aula perante as infracções dos alunos | 115 |
| Gráfico n.º 15 – Estratégias utilizadas para a construção da disciplina escolar | 119 |
| Gráfico n.º 16 – Incapacidade mediante estratégias utilizadas para resolver ou minimizar problemas disciplinares | 124 |
| Gráfico n.º 17 – Necessidades do aluno para minimizar a violência e indisciplina escolar | 126 |
| Gráfico n.º 18 – Importância atribuída à relação pedagógica no processo ensino/aprendizagem | 128 |
| Gráfico n.º 19 – Importância da definição clara de regras na sala de aula | 129 |
| Gráfico n.º 20 – Definição das regras durante a primeira semana de aulas conjuntamente com os Alunos | 131 |
| Gráfico n.º 21 – Importância do Regulamento Interno para a construção da disciplina escolar | 132 |
| Gráfico n.º 22 – Importância da participação envolvimento e comunicação dos pais/encarregados de educação para a construção da disciplina escolar | 132 |

Índice de Anexos

| | |
|---|-----|
| Questionário aos professores de uma tese “Indisciplina e Violência Escolar ” | 184 |
| Questionário aos alunos relacionado com uma tese cujo tema é “Indisciplina e Violência Escolar” | 189 |
| Carta de pedido de autorização à Comissão Executiva | 192 |
| Carta de pedido de autorização aos pais | 193 |

INTRODUÇÃO

Que ideias estão por trás deste projecto de investigação?

Breve apresentação do presente estudo, bem como das ideias que conduziram à sua realização.

Introdução

Com a evolução e abertura da nossa sociedade às inúmeras mudanças que têm ocorrido nas últimas décadas, também na escola, célula pertencente a essa mesma sociedade, têm-se registado transformações com o passar dos tempos.

É normal ouvirmos os professores referir que os alunos de hoje já não são como os de anos atrás; é frequente ouvirmos queixas de dificuldades em se manter uma determinada ordem na sala de aula, de modo a permitir que as aprendizagens aconteçam e simultaneamente, é comum ouvirmos afirmar que os alunos de hoje, numa grande parte, têm vontade de desrespeitar as regras estabelecidas. E se para alguns professores, determinados comportamentos podem ser considerados como um excesso de vitalidade, para outros, são comportamentos indisciplinados que não se enquadram nas normas e regras inerentes à instituição.

Este fenómeno é aparentemente incontornável com os valores e princípios em que assenta a educação, e a escola não está imune a este problema situando-se a procura de respostas em parâmetros quer científicos quer sociais, com várias perspectivas de análise e contributos já desenvolvidos. Os investigadores que trabalham no âmbito do desenvolvimento e das aprendizagens, (Little, 1991, Lindstrom, 2001 e outros), têm procurado descrever processos e construir inferências utilizáveis pelos docentes na prevenção e resolução de casos problemáticos ocorridos nas instituições escolares.

No equacionar do problema deste fenómeno, tem-se recorrido a dimensões causais, às alterações nas famílias, às atitudes hedonísticas, à diferença entre o meio do aluno e o universo escolar, ao aparecimento de novas atitudes face à escola, à variabilidade incongruente das regras e à massificação da escolaridade, com alunos desinteressados e desmotivados.

O escasso tempo de comunicação entre docentes e discentes, e a falta de diálogo, reconhecimento e comunicação, afiguram-se como uma dimensão causal importante, podendo levar os jovens a atitudes indisciplinadas, violentas e extremas. Outros estudos destacam o peso do ambiente familiar, referindo

que os jovens violentos percebem a família como ponto de autoritarismo desvalorizante e de associabilidade.

No entanto, a maior parte dos estudos está mais direcionada para a descrição, explicação e prevenção deste fenómeno, do que para a intervenção com eficácia observada experimentalmente. E embora a informação existente já seja relevante no nosso país, a indisciplina e violência na escola são encaradas como problemas complexos, especialmente por alguns meios da comunicação social, que muitas vezes empolam as ocorrências, sem o distanciamento de uma análise realista (Musitu & Cava, 2002).

Dada a complexidade deste fenómeno, pensamos que futuramente a investigação deverá incidir sobre linhas de trabalho que valorizem a supervisão neste enquadramento, dotando o professor de mais saberes para uma melhor intervenção nesta área tão crítica, mas que infelizmente tem vindo a aumentar sem que seja possível prever se terá ou não um fim.

Deste modo, o estudo por nós desenvolvido tem como problemática central **“Quais as razões do aparecimento da indisciplina e violência em contexto escolar?”** O nosso interesse nesta área está relacionado com o nosso percurso profissional, e como professores que somos é nossa intenção tentar analisar este fenómeno para melhor o podermos minimizar e combater. De modo a facilitar a compreensão da estruturação desta tese organizamo-la em duas partes: a primeira referente à pesquisa teórica por nós realizada e a segunda diz respeito ao estudo empírico realizado através de inquéritos por questionários, dirigidos a professores e alunos.

A primeira parte divide-se em dois capítulos e a segunda apresenta a parte metodológica e a análise de dados.

No que respeita à primeira parte, o primeiro capítulo aborda a Educação e Supervisão, alguns pressupostos e princípios prévios, definição de conceitos e práticas, os elementos envolvidos no processo de supervisão, o professor no processo de supervisão, o ciclo e estratégias de supervisão.

Ainda na primeira parte, o segundo capítulo está direcionado para a problemática da violência e indisciplina no contexto escolar, definição de conceitos, a “descoberta” desta problemática na escola, factores explicativos, o papel do professor, o aumento deste fenómeno, tipos de indisciplina, interacção

e conflitos de poder na escola, construir para a disciplina o professor como construtor e supervisão como medida preventiva da indisciplina e violência escolar.

A segunda parte está direccionada para a metodologia e investigação, onde incluímos a definição do problema, objectivos do estudo, descrição da amostra, instrumento de recolha de dados e apresentação e análise dos resultados.

Deste modo, o presente estudo assume-se como uma tentativa de compreensão do problema em questão, permitindo delinear os traços que caracterizam o “perfil” destes alunos.

Uma vez que um trabalho desta natureza inviabiliza uma aproximação a todos que se encontram envolvidos no universo da indisciplina e violência escolar, limitamos este estudo a uma escola do Concelho de Felgueiras e à opinião de um determinado número de professores e alunos. Apesar do cariz redutor, os questionários encetados permitiram determinar como os jovens e os docentes encaram este fenómeno; cientes de que esta temática não se esgota na realização do presente estudo, esperamos, no entanto, ter contribuído para a compreensão e diminuição deste fenómeno no espaço geográfico que nos propusemos avaliar.

Parte I

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRICA

Capítulo I – Educação e Supervisão

**Capítulo II – Violência e Indisciplina
no contexto Escolar. Supervisão do
Professor**

CAP. I – EDUCAÇÃO E SUPERVISÃO

1. Alguns Pressupostos e Princípios Prévios

1. 1. Supervisão e Supervisor

A tarefa de supervisão, se nos referirmos à formação de professores, remonta aos anos 30 do passado século, embora se tenha vulgarizado a partir dos anos 50. No nosso país a utilização deste termo é bastante recente com uma aceitação considerada positiva das partes interessadas, como se pode comprovar em diversos cursos de pós-graduação realizados nesta área e com bastante afluência, bem como a realização de diversos grupos de trabalho no mesmo campo temático.

Mas mesmo com ampla aceitação entre nós, a palavra “supervisão” ainda não é consensual e encontramos alguma resistência ao seu uso, talvez por a associarmos com diferentes sentidos que a mesma adquire noutros contextos onde a sua conotação nos remete para “imposição”, “chefia”, “autoritarismo”.

No entanto, ao serem tomadas as medidas supra-citadas (cursos de pós-graduação e estudos especializados), essa ambiguidade foi-se esbatendo lentamente contribuindo “... para uma melhor clarificação do conceito e uma crescente vulgarização e aceitação do mesmo termo”. (Vieira, 1993, p.74). Deste modo, podemos definir “supervisão” de acordo com o conceito de Blumberg (1978, p.91), como uma actuação de monitoração sistemática de prática pedagógica, especialmente através de procedimentos de reflexão e experimentação. Esta definição enquadra-se no contexto de formação de professores e tem subjacente os seguintes pressupostos:

- A prática pedagógica do professor é o objecto de supervisão;
- A supervisão tem como função primeira a manifestação desta mesma prática;
- Os processos centrais de supervisão traduzem-se na reflexão e experimentação. (Ibidem).

Ao interrogarmo-nos sobre quem é o sujeito activo do processo de supervisão, verificamos que qualquer professor pode monitorar a sua própria prática

pedagógica; contudo, qualquer outro indivíduo também o pode fazer num processo de formação formal e institucionalizado; neste último caso, encontramos-nos perante um orientador pedagógico ou supervisor. Parafraseando Naiman et. al., (1978), diremos que o supervisor, aliado às qualidades de ser professor com experiência de ensino, perspicácia, sensatez, inteligência, inovação e simpatia, deverá possuir imperativamente uma formação especializada; desta mesma opinião comunga Kipfer (1992), acrescentando que o supervisor deverá estar orientado para inovações curriculares e sempre receptivo a novas perspectivas. Wallace (1991), referindo-se aos papéis do supervisor e professor, alerta-nos para o facto de distinguirmos duas formas clássicas de perspectivar esses papéis: o supervisor, entendido como uma autoridade do pensamento e actuação do professor a quem fornece lições de bom profissionalismo e visto como um modelo a seguir. É a chamada perspectiva prescritiva. O supervisor, encarado como um colega com mais experiência e saber, pronto a ajudar o professor que orienta e dotando-o de mais responsabilidade de modo a poder optar sempre que necessário for, e ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, por meio de uma prática sistemática de introspecção e de reflexão. É a chamada perspectiva colaborativa.

Estas duas formas de exercer a supervisão são passíveis de encontrar definições intermédias.

Dentro dos modelos de supervisão, referimos o modelo de supervisão clínica, o modelo psicopedagógico de Stones, e o modelo reflexivo que conferem ao supervisor o papel de facilitador das aprendizagens do professor. O primeiro que referimos, foi desenvolvido na Universidade de Harvard na década de 50 e é oposto a uma supervisão geral de carácter normativo, partindo da aula (que neste modelo é a clínica), para uma reflexão colaborativa do professor bem como do supervisor sobre a prática. A observação e respectiva análise de situações reais do ensino/aprendizagem constituem-se como o vértice de partida do desenvolvimento profissional do professor, adquirindo a supervisão uma dimensão experimental e reflexiva.

Este processo implicava uma colaboração entre o professor e o supervisor e entre o professor e os colegas, mas "... implicava também uma actividade

continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além de observação e análise”(Alarcão & Tavares, 2007, p. 24). O principal objectivo era melhorar a prática de ensino dos docentes dentro da sala de aula, procedendo-se a uma análise em conjunto. Resumindo, este modelo baseia-se na colaboração entre os dois actores implicados no processo – professor e supervisor – tendo como objectivo primordial o aperfeiçoamento da prática educativa. É de salientar que este modelo se revela mais apropriado num contexto de formação contínua, revelando a sua potencialidade.

Quanto ao segundo modelo que mencionámos – psicopedagógico – Stones (1979), defende que supervisão é ensinar, apoiando a sua teoria de ensino num conjunto de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento de aprendizagem. Para o mesmo autor, o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas e tomadas de decisão conscientes são o principal objectivo do ensino/aprendizagem, acrescentando que estes devem ter como sustentáculo um corpo integrado, coerente e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes. Neste enquadramento, todos os professores têm um denominador comum de carácter psicopedagógico. Todos nós ensinamos conceitos, embora o façamos mediante o grau de desenvolvimento em que o aluno se encontra; do mesmo modo, ensinamos a adquirir e desenvolver habilidades e sentimos necessidade e simultaneamente prazer em dotarmos o aluno de mais saberes, encorajando-o a continuar. Tal como o professor, também o supervisor ensina conceitos e ajuda o professor a desenvolver competências e capacidades, ensinando-o a ultrapassar barreiras que a profissão docente implica e num clima também ele de encorajamento. Desta maneira, professor e supervisor partilham um corpo de conhecimentos, só variando na medida em que a relação do supervisor com o professor é diferente da que este tem com o aluno (Canário, 1999).

O modelo de Stones aproxima-se do modelo clínico; contudo, enquanto o modelo clínico está centrado no estágio pedagógico propriamente dito, o modelo de Stones aborda o problema da prática pedagógica mas também a sua relação com a componente psicopedagógica de índole teórica. Alarcão & Tavares (2007), salientam que Stones encara a formação inicial psicopedagógica dos docentes em três fases: conhecimento, observação e

aplicação. O ciclo de supervisão da prática pedagógica assenta em três etapas: preparação da aula com o professor, discussão da mesma e avaliação do ciclo de supervisão. Stones propõe “to produce teachers who are independent pedagogical problem solvers” (1984, p. 49), pressupondo uma supervisão que respeite a autonomia e criatividade do aluno.

O terceiro modelo, reflexivo, é defendido por Shohon (1987), com grande repercussão na formação de docentes. A sua génese é o valor da reflexão na acção e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional, chamada de epistologia da prática. Esta abordagem é de natureza construtivista, assenta na compreensão da actividade profissional como actuação flexível e inteligente e na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional. Como o quotidiano profissional é caracterizado em grande parte pela imprevisibilidade, a formação que é transmitida segundo uma lógica de racionalidade técnica, formalista e objectiva, revela-se inoperante. Neste caso, deve ser utilizada uma mescla de técnica, arte e ciência, aliadas à criatividade e sensibilidade, assente num conhecimento inerente e tácito e simultâneo às acções do profissional. O processo formativo implica acção, experiência e reflexão sobre a acção, isto é, uma reflexão que seja capaz de dialogar sobre o que foi observado e o vivido, de modo a poder aprender a fazer fazendo e pensando (Shulman, 1997). Esta prática e conforme nos referem Alarcão & Tavares (2007), necessita de ser acompanhada por supervisores experientes capazes de orientar, estimular, exigir e avaliar, ou seja, capazes de saberem agir quando necessário e sistematizarem o conhecimento e a experiência de que devem ser dotados.

O processo de supervisão apresenta outros modelos, mas pareceu-nos pertinente pormenorizar um pouco os supra-referidos pela importância que nos merecem, sem contudo menosprezarmos ou ignorarmos os restantes.

1. 2. Observar uma Aula

Não existe nada que substitua a observação directa como meio de fazer descobertas acerca das aulas de línguas. Se queremos enriquecer a compreensão do que significa ensinar e aprender uma língua precisamos de

passar tempo a olhar para dentro das salas de aula. Dado que são especialmente constituídas com o propósito de provocar a aprendizagem, seria de admirar se assim não fosse. A aula é o local onde se passa a acção. (Numan, 1989, p. 76)

Num contexto de aprendizagem, alunos e professores reúnem-se com um objectivo comum: construção de novos saberes. A existência de saberes académicos e saberes sociais diferentes, aliados a uma intenção de construção em ambiente colaborativo de saberes, origina o recurso a processos de transmissão, negociação e aquisição, conducentes à construção de novos saberes. Não podemos deixar de realçar o processo de negociação, que segundo Raposo (2001), implica o esforço mútuo de dois ou mais actores, no sentido da criação de áreas de significados intersubjectivas através do recurso a estratégias de comunicação variadas, que formam planos intencionais e conscientes de actuação verbal ou não-verbal, orientados para a resolução de quebras de comunicação, cujo último objectivo é a mútua compreensão.

Segundo Zeichner (1993), na sala de aula a comunicação assume um papel relevante, onde a assimetria de saberes e de papéis impele o professor e alunos a um ajuste constante de intenções.

Em todo este processo e como refere Rubin (1987), importa defender a necessidade de automatização da aprendizagem, traduzida na sua crescente responsabilização pelas tomadas de decisão pedagógicas: aprender o quê, como, para quê, onde e quando. Este processo é progressivo e pressupõe uma ponderada distribuição de direitos e deveres existentes entre professor e alunos. Se analisarmos a interacção verbal, concluímos que as marcas do processo de negociação são visíveis, especialmente na resolução de determinados problemas.

Segundo Sheal (1989), em estudos de carácter pedagógico interactivo, algumas das constatações mais frequentes estão sintetizadas da seguinte maneira:

- O professor faz as perguntas e avalia as respostas, e a intervenção do aluno está dependente do professor;
- O professor é gerador de comunicação, ficando o aluno com o poder de iniciativa bastante reduzido e pouco variado;

- O discurso do aluno revela-se previsível;
- As estratégias de resolução de problemas são pouco profundas;
- O aluno pode exercer alguma influência na gestão dos tópicos de comunicação com o professor e este manter a sua posição de controlo.

Analisando estas constatações, verificamos a dependência do aluno face ao professor e a necessidade de alterações nas relações do poder dentro da sala, dotando o primeiro de maior autonomia dentro de um processo de aprendizagem. Contudo, não é ainda em todas as escolas que esta política educativa funciona, e estamos longe de ver generalizadas estas condições.

Mas não podemos deixar de perguntar: afinal, o que significa observar uma aula? Entendemos que observar é principalmente interpretar, e como todo o acto interpretativo, a observação reflecte, de maneira clara, a subjectividade de quem observa.

Ramani (1987), Rodrigues (2001) e Oliveira - Formosinho (2002), referem que a observação de diversas aulas revela-se uma tarefa promissora mas também complexa, e é, actualmente, aceite como estratégia de investigação e de formação de professores.

Três dos atributos criteriais de observação de uma aula são a subjectividade, o carácter interpretativo e a intencionalidade, características que não deixam de levantar algumas questões. Importa considerar o que o observador/supervisor/professor leva para a situação de observação e é determinante no modo como observa, ou seja, o seu conhecimento prévio, as suas concepções prévias e as suas percepções imediatas do que observa. Estas considerações determinam a objectividade das observações, influenciam o posicionamento crítico do observador face à aula que observa e podem condicionar os factores anteriores ao fazer surgir novos elementos que podem ser contraditórios com o conhecimento construído anteriormente. (Little, 1991).

Stones (1984), refere que uma das formas de objectivar a observação de aulas consiste em delinear objectivos de observação e identificar categorias de análise de situações observadas aplicadas a priori ou a posteriori, ou seja, estruturar a observação conferindo-lhe uma orientação específica (que pode assumir diversos graus de focalização).

Num modelo reflexivo de formação de professores, Wallace (1991), refere que o tipo de observação que melhor se adapta é a “observação ad hoc”, caracterizada como eclética e flexível, assumindo o observador, uma postura interpretativa de descoberta de aula com a identificação de áreas consideradas problemáticas.

Além deste tipo de observação referimos também a “observação por sistemas fixos de categorias”, caracterizado pelo recurso constante do observador a um sistema rígido de categorias, com uma postura analítica; e a “observação de tipo etnográfico”, caracterizado pela rejeição de categorias apriorísticas e pela adaptação de uma postura de carácter exploratório do observador face ao que observa.

Segundo Vieira (1993) e Sá-Chaves (2002), todo o ciclo que envolve a supervisão vai possibilitar o confronto de perspectivas diferentes do processo ensino / aprendizagem. No entanto, verificamos existir necessidade de melhorar os cursos superiores de formação inicial, de modo a dotar os alunos de mais poder de decisão, procedimentos, análise crítica e juízos de valor devidamente fundamentados.

Embora a didáctica se assuma, por excelência, como o campo de reflexão e intervenção do professor; também a supervisão e a observação adquirem um relevante papel para o desenvolvimento da competência profissional (Alarcão & Roldão, 2008).

Com um papel centralizado, a didáctica revela-se como foco da principal atenção, onde incide o trabalho realizado em outras áreas. A sala de aula aparece como palco de experimentação, evoluindo o saber do professor para fora das suas paredes, através da monitoração sistemática do que nela acontece (Widdowson, 1987: Roldão, 2001).

O saber didáctico é fundamental para os professores, embora encerre uma contradição insolúvel, “ ... ele deve ser simultaneamente flexível e normativo, fonte de renovação e guia para a actualização profissional” (Vieira, 1993, p. 47). Esta contradição, por um lado justifica uma abordagem reflexiva na formação de docentes, mas por outro é causadora de algumas dificuldades, o que implica uma maior atenção dos supervisores e professores aos problemas que poderão surgir. O saber didáctico do professor evolui à medida que ele reflecte sobre a

sua prática pedagógica e confronta os resultados obtidos com o seu conhecimento anterior. Uma reflexão crítica sobre a nossa prática implica descrever o que realizamos, mas direcionada para a interpretação do nosso modo de agir, ou seja, sabermos interrogarmo-nos por que motivo o nosso procedimento foi aquele (Ibidem). Deste modo, potenciaremos a reconstrução de saberes, a reestruturação do conhecimento e experiência adquiridas. (Vieira, 1993).

1.3 Definição de Conceitos e Práticas

No contexto da formação de professores, a supervisão educativa tem-se constituído como uma área de interesse nuclear, conforme nos revelam estudos e conceptualizações, que são contributos importantes para o seu conhecimento (ex.: estudos realizados por Alarcão e Roldão ao longo dos últimos anos). Os modelos tradicionais de supervisão assentam em técnicas de micro – ensino e na imitação de modelos de índole controladora e inspectiva. No entanto, a influência da psicologia humanista e desenvolvimentista fez surgir um novo modelo de supervisão baseada nas funções de orientação, formativa e de aconselhamento, determinando que os sujeitos implicados sejam considerados como adultos em formação e num processo de crescimento.

Severino (2007, p. 45), refere

Torna-se, então, imperioso, que o processo formativo promova o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, de que se destaca a capacidade de “aprender a aprender”, num processo de ajuda e cooperação, em que as relações interpessoais fomentam o crescimento de todos os envolvidos no processo de formação.

Do mesmo modo o afirma Jesus (2000), ao referir que a formação deve enquadrar-se num modelo racional, de modo a preparar os professores para uma prática personalizada e situacional. Nesta linha de pensamento, o supervisor assume um papel inestimável na relação de supervisão.

Na perspectiva de Alarcão & Tavares (2007), o processo de “supervisão deve consistir numa visão de qualidade, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente” (p. 47), necessária ao entendimento de todo o processo que se desenvolve. Por sua vez, Oliveira (1992), acrescenta que deve fomentar um contexto educativo propício ao desenvolvimento do professor, gerando um clima de confiança mas ao mesmo tempo estimulando-o com situações de desafio, que se revelam potenciadores de um desenvolvimento contínuo. Sendo assim, estamos a dotar o supervisor de competências relacionadas com diversas dimensões (pessoal, clínica, técnica) e simultaneamente de facilitador da aprendizagem e de desenvolvimento do mesmo pois propicia um clima envolvente, empático e facilitador de aprendizagens cognitivas.

Deste modo, a supervisão não deve ser entendida como um acontecimento (Sarmiento, 1988), mas sim como um complexo processo, onde características pessoais e institucionais se combinam com personalidade, quantidade e qualidade das relações que se criam entre supervisando e supervisores (Sternberg, 1999).

Esta concepção de supervisão, reconhece que é necessário existir desenvolvimento pessoal e metas a definir, num processo dual que exige partilha de esforços entre supervisor e supervisando, com enfoque nas competências e metas de organização direccionadas para o crescimento profissional e pessoal. O plano de acção a estabelecer deve ser dinâmico e baseado na colaboração, pautado simultaneamente pela sensibilidade e flexibilidade, pois está em palco a carreira e a vida das pessoas (Creamer & Janosik, 2003). Os mesmos autores acrescentam que os supervisandos deveriam ser orientados por supervisores dotados de grandes saberes, atenciosos e imbricados desde o início da sua formação “ ... uma vez que eles constituem uma parte vital de uma relação sinérgica com colegas e cultura institucional”(p. 37). Uma formação com base nestes pressupostos, executa um trabalho que beneficiará todos os actores do processo formativo.

Ao reflectirmos sobre a prática de supervisão, partiremos forçosamente da sua conceituação e da consideração dos seus objectivos: porquê ou para que supervisionar. Deveremos entendê-la de maneira construtiva,

vitalizadora das acções educativas colocadas ao serviço dos indivíduos e dos grupos, com o objectivo de melhorar o seu desenvolvimento. Todos os participantes do acto educativo devem estar envolvidos integralmente, pois de outra maneira o resultado final não será aquele que se pretende. O teor do envolvimento vital de todos, em grande parte responde pela qualidade dos seus desempenhos e dos resultados que se alcançarem (Gilbert, (s/d), reforçado por Alarcão & Tavares (2007). A maioria do sucesso obtido depende da relação que se estabelece entre supervisores e supervisionandos, pois é no respeito e na valorização da produção e do empenho, na criação de um clima de segurança, estimulação e empatia, que se alcança o êxito do comportamento supervisiório. Acima de tudo, teremos de ter sempre presente que a supervisão é uma actividade essencialmente cooperativa, pois é dividindo tarefas e somando todos os esforços que se multiplica o resultado final (Formosinho, 2002).

Entendemos que o supervisor deve exercer uma constante avaliação crítica do seu próprio desempenho e um constante esforço de aperfeiçoamento como técnico e como pessoa (Alarcão & Roldão, 2008). Pensar a prática da supervisão implica examiná-la nas funções em que se desdobra, analisá-la desde o momento em que se planeia o currículo, precedido de diagnose adequada, e acompanhamento da sua execução. Actividades diversas inerentes à prática educativa deverão aproximar supervisores, coordenadores e professores em situação de observação, análise de casos e estudo de temas, implicando um esforço conjunto de disciplina, inteligência, mas essencialmente um inter-relacionamento humano, em que a seriedade de propósitos e o respeito pelo próximo sejam os grandes trunfos e a grande técnica (Ibidem).

1.3.1 Supervisão como Processo de Desenvolvimento e de Ensino/ /Aprendizagem

Ao definirmos escola reflexiva, comungamos das ideias de Alarcão (2000), quando este refere que é entendida como

... organização que continuamente se pensa a si própria,
na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta

com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo. (p. 13)

Ou seja, é criada pelo pensamento e pela prática que a individualiza, pela razão de ser da sua existência, pelas características da sua identidade, pelos constrangimentos que a afectam e pelas potencialidades que detém. Podemos auferir que uma escola com estas características, pode ser considerada como uma organização em pleno desenvolvimento e em constante aprendizagem.

Contudo, a vida na escola reflecte o que se passa na sociedade actual, marcada pela complexidade, ambiguidade, heterogeneidade, repleta de sinais contraditórios, ou seja, uma sociedade sofisticada mas simultaneamente indefesa, de grande riqueza histórica mas de enorme incerteza humana e social. E tal como na sociedade também na escola a vida é complexa, ambígua e heterogénea, do mesmo modo marcada por incertezas e contradições (Ibidem).

Emerge, deste modo, necessidade de repensar a escola reformando o pensamento sobre a mesma; para tal, é necessário a contribuição de todos os agentes implicados no processo educativo, assumindo-a como organismo dinâmico e vivo, pronto a actuar e interagir sempre que necessário for e aprender a construir conhecimentos sobre si mesma.

Formosinho (2002), refere que a supervisão é geradora de criar condições para uma melhor actuação de todos e maximizar o desenvolvimento dos implicados, encontrar alternativas de acção com vista a um melhoramento substancial, criar momentos de reflexão que permitam estabelecer troca de experiências e saberes, e criar estratégias facilitadoras de detectar o tipo de vínculo que se estabelece entre os diversos parceiros. Assim, é necessário que a supervisão “contribua decisiva e decididamente para a formulação colectiva de projectos de saídas para os desafios propostos” (Alves, et. al., 1997).

À supervisão caberá a árdua tarefa de “depurar a didáctica” para esta ser visualizada com mais clareza e facultar a identificação de possibilidades reais de actuação (Nuthall & Snook (s/d)), e deverá propor alternativas de modo que, cada elemento, possa crescer profissionalmente. Revela-se como um requisito essencial para a construção de qualidade das experiências educativas, tendo

como objectivo principal responder aos interesses dos professores no seu desenvolvimento individual e profissional.

A supervisão não se deve limitar ao contexto de formação inicial nem de profissionalização em serviço, mas sim alargar-se acompanhando o professor ao longo do exercício da sua profissão, ou seja, uma formação continuada de forma sistematizada.

Segundo Alarcão (2005), a supervisão é geradora de desenvolvimento profissional dos professores, considerada uma actividade de natureza psico-social de construção inter e interpessoal, “enraizada no conhecimento de eu, do outro e dos contextos em que os actores interagem” (p. 65), propicia o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes e o respectivo contributo destes para a “competência profissional, esse de natureza integrada e holística” (p. 66). Ou seja, o processo de supervisão é gerador de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, aprendizagem esta que se revela como um modelo de melhor compreendermos o mundo que nos rodeia e sabermos usar os nossos recursos para podermos nele agir. Parte das competências que hoje são exigidas são dificilmente ensináveis, mas têm de ser desenvolvidas e o processo de supervisão é uma mais – valia neste contexto. Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem podem ser desenvolvidas através de um processo de supervisão bem delineado, necessário aos paradigmas de formação das pessoas e do funcionamento das instituições (Ibidem). A supervisão assume um papel relevante na ajuda ao desenvolvimento destas capacidades, pois pretendemos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua acção profissional.

1.4. O Processo de Supervisão – Elementos Envolvidos

O processo de supervisão tem assistido nos últimos anos a um desenvolvimento bastante significativo, seguindo uma orientação que se move num campo de compreensão e actuação integrada.

Segundo Alarcão & Tavares (2007, p. 47),

... o acto de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do

formando ou do professor – estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino / aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis.

Se nos centrarmos no trabalho do supervisor como professor, o enfoque será na docência e na capacidade de ajudar a aprender. Para tal, serão criadas estratégias psicopedagógicas e técnico – didáticas adequadas, num contexto propício à aprendizagem, de modo a envolver todo o processo de um clima cognitivo e emocional estimulante e propício à sua feitura.

Em todos o processo de supervisão, os elementos essenciais resumem-se a : sujeitos, tarefas, conhecimentos e clima envolvente. Estes elementos dotam-se de um valor inestimável, pois sem eles seria impossível entender o processo ensino / aprendizagem e, portanto, a supervisão.

Hall & Willard (1994) e Carreira (2000) , referem-se a “sujeitos” como sendo todos aqueles que intervêm no processo de supervisão; todos eles se encontram em processo de aprendizagem, todos continuam a desenvolver-se e a aprender, tanto o supervisor, como o formando, como o professor – estagiário. Os dois primeiros já não necessitam de construir estruturas novas, mas sim de desenvolver as outras estruturas já adquiridas (psíquicas, físicas, biológicas, culturais ...) tanto quanto possível, num processo de reflexão – acção – reflexão, em ordem à sua integração na estrutura da sua personalidade (Alarcão & Tavares, 2007).

Alarcão & Tavares (2007), referem-nos que se aceitarmos como ponto referencial que tanto o supervisor como o formando são pessoas adultas com um relacionamento normal nas vertentes biológica, física, psíquica e social, e possuidores de conhecimentos e capacidades suficientes nas áreas das respectivas especialidades, é necessário interrogarmo-nos que tarefas supervisor e formando devem realizar durante o processo de supervisão. Neste enquadramento e continuando na linha de pensamento dos mesmos autores, embora seja difícil enumerar de maneira rígida as tarefas de supervisão, podemos enunciar algumas que em qualquer situação se dotam de carácter imprescindível, e cuja finalidade é sempre ajudar o desenvolvimento do

professor. Do ponto de vista do supervisor, este deve ajudar a manter um bom clima afectivo relacional, para possibilitar o desenvolvimento profissional e humano do professor; deve tentar otimizar as condições de trabalho e interacção; deve ajudar a desenvolver o espírito de inovação, colaboração, reflexão e auto conhecimento; deve analisar criticamente os textos de apoio, os programas, os contextos educativos e outros; deve fomentar nos professores o gosto pelo ensino; deve planificar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos e do próprio professor; deve saber identificar dificuldades e problemas; deve determinar os aspectos a observar e estabelecer as respectivas estratégias; deve ser capaz de interpretar e analisar o que observa; deve avaliar os processos de ensino/aprendizagem e deve criar planos de acção gerando espírito profissional. São tarefas de carácter geral, como podemos verificar e facilmente exequíveis; no entanto, outras existem com um grau de especificidade maior, que cada um deverá buscar na análise que realiza. As tarefas implicam uma "... reflexão mútua e um trabalho persistente" (Alarcão & Tavares, 2007, p. 59), de modo a promover o desenvolvimento de skills que vão do saber ao saber – fazer, fazendo, neste caso, do formando, um bom profissional.

Relativo ao conhecimento, este revela-se uma realidade transversal com uma auréola de novas exigências, novas modalidades e novas dinâmicas de ensino/aprendizagem (Alarcão, s/d), e com transformações profundas. A dimensão do conhecimento é indispensável ao professor e ao supervisor, entendido este como professor com um valor acrescentado.

Por último, o clima envolvente é essencial para que o processo de supervisão se desenvolva nas melhores condições, num espírito de entreaajuda, espontâneo, recíproco, autêntico, aberto, colaborativo e solidário entre os actores envolvidos, ou seja, professor e supervisor. Devem visionar-se como colegas que são, gerando um clima que lhes proporcione o máximo de potencialidades e recursos, conhecimentos, imaginação e estratégias, de modo a identificarem, analisarem e resolverem os problemas susceptíveis de aparecerem num processo de ensino / aprendizagem (Hicks, 1960). Hiebert, J. et. al., (2002) e Alarcão & Tavares 2007), comungam da mesma ideia.

Isto pressupõe maturidade humana alicerçada num bom conhecimento de si mesmo e dos demais, com ampla abertura de espírito, compreensão e sensibilidade.

Todo o processo de supervisão para ser desenvolvido de modo correcto e eficaz deverá atender às características referenciadas, pois só deste modo, professor e supervisor, entendidos como agentes do processo ensino / aprendizagem, serão capazes de exercer uma intervenção eficaz no desenvolvimento dos alunos e melhorar a sua própria qualidade de ensino.

1.4.1 O Professor no Processo de Supervisão

A abertura de cursos profissionalizantes em universidades portuguesas nos anos 70, gerou reacção em muitos universitários, pois partiam do princípio que a universidade não tinha por missão profissionalizar, mas sim construir e difundir o saber cultural (Tavares & Alarcão, 1996). Pelo contrário, actualmente pretende-se consagrar a necessidade de preparar o professor como profissional, embora comecem a amontoar-se algumas dúvidas sobre a capacidade da universidade preparar bons professores e exercer a sua acção formativa ao longo da formação contínua. Parte destas dúvidas surgiram do facto de as mesmas não terem sabido entender todas as exigências para uma formação integral e simultaneamente não terem prestado o devido valor “ ... à dimensão prática da formação profissionalizante como núcleo de desenvolvimento construtivo e pessoal do futuro professor” (idem: p. 26). Contudo, estamos convencidos de que com equipas formativas com uma preparação especial, facilmente se contornariam todas estas dificuldades e se acabaria com algumas dúvidas.

Giddis (1988), refere que os professores devem desenvolver capacidades / estratégias de pensar e especialmente de pensar sobre o que pensar, pois são seres em pleno e constante desenvolvimento, embora com um passado de experiências diversas e um futuro promissor e cheio de possibilidades. Da mesma ideia compartilham Zeichner (2000) e Vieira (2001), salientando que, deste modo, emerge necessidade de criar professores autónomos, professores reflexivos, com abertura de espírito capazes de admitir a existência do erro, e

emendá-lo, capazes de ponderar sobre as consequências de acções realizadas e acima de tudo, professores empenhados, dedicados. O papel da supervisão incide em promover estratégias que desenvolverão nos professores a reflexão e vontade de evoluir cada vez mais e melhor, nas vertentes profissional e humana. No processo de supervisão, o professor tem possibilidades de otimizar o seu desenvolvimento, com vista à aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos Alarcão (2005). A supervisão, promovendo atitudes reflexivas no professor tanto em formação inicial como contínua, deverá monitorar, mas sem dirigir em excesso, a formação do mesmo; a reflexão vai dotar o professor de capacidades de investigar sobre as acções, bem como conceptualizar teorias subjacentes, transformando-o em gerador de teorias, que de linguagem mais simplificada, é certo, não deixam de ser válidas, uma vez que tiveram a sua génese na investigação e observação sobre a sua prática. (Lemma, 1993) e Alarcão (2005).

A supervisão exerce, pois, um papel relevante no desenvolvimento do professor, entendida como actividade de apoio, orientação e formação, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. É geradora de dinâmicas e processos de crescimento profissional, questionadora e analítica da acção do professor, apoiando e regulando o processo formativo.

O professor, rodeado de um ambiente formativo estimulante, sente-se apoiado no seu processo de desenvolvimento, e de aprendizagem consciente com repercussões na sua prática pedagógica, susceptível de otimizar, num percurso sustentado de progressivo desenvolvimento da sua autonomia profissional. As suas capacidades são maximizadas como pessoa e profissional que é, desenvolvendo aptidões para tomar decisões apropriadas no sentido de melhorar a relação com os seus alunos e respectiva aprendizagem.

1.4.2. O Ciclo de Supervisão

Em todo o processo envolvendo o ciclo de supervisão não podemos esquecer que deverá estar sempre presente uma atitude pedagógica – relacional visando a construção profissional, e subjacente a todas as fases deve existir um diálogo construtivo e comunicativo, de modo a que a supervisão se dote de uma

auréola reflexiva, clínica e dialógica. Esta é a ideia presente em Alarcão & Tavares (2007), e com a qual estamos em plena concordância, uma vez que as atitudes ao longo do processo supervisivo são de grande influência na construção profissional.

Deste modo e durante o ciclo de supervisão, podemos considerar quatro frases essenciais, a salientar:

- Pré-observação – segundo Alarcão & Tavares (2007), envolve um encontro entre o supervisor e o formando que deverá realizar-se antes da observação de uma actividade educativa. Este encontro tem como finalidade ajudar o professor a analisar e resolver problemas e que podem ser de várias espécies, desde a preparação de uma aula até ao controlar dos alunos; decidir também qual o aspecto a ser analisado, pois terá de ser o professor a identificar os problemas, cabendo ao supervisor a tarefa de escolher e utilizar as estratégias para ajudar o professor a ultrapassar essas dificuldades.

Para o processo alcançar resultados positivos para ambas as partes, deverá revestir-se de uma comunicação natural. Ansiedade e desconhecimento dos papéis a desempenhar, podem ser sérios entraves a todo o processo. Assim, o supervisor deverá ser preciso nas suas concepções, objectivos e atitudes, estabelecendo as funções de cada um para não criar qualquer dúvida (Stones, 1984). As molas impulsionadoras do processo deverão ser a precisão, transparência, clareza e falta de ambiguidade. Os formandos identificam problemas de diversa ordem especialmente na fase inicial, variando conforme o grau de conhecimento, saber e experiência dos mesmos. Planificações de aula, indisciplina e mesmo violência, conteúdos a leccionar, são alguns dos principais problemas iniciais. Progressivamente vão sendo de outra ordem, mais específicos, mais relacionados com o impacto do ensino na aprendizagem dos seus alunos. O trabalho de colaboração é fundamental, ajuda a estreitar relações, embora o professor tenha de assumir responsabilidades e tomar decisões.

- Observação – podemos apelidá-la de um grupo de actividades das quais podemos obter informações e dados sobre o processo ensino / aprendizagem para mais tarde poderem ser analisadas Alarcão & Tavares (2007).

Giroux (1988), chama a atenção para a diferença entre interpretação e observação que estão muito relacionadas, a tal ponto que nos permite quase dizer que a segunda compreende o registo de tudo que se vê mas também a interpretação do sentido do que se viu.

O supervisor deve saber como observar e quais as estratégias para tal, que devem depender do objectivo que se pretende alcançar, do que se pretende observar e da natureza da observação. Na década de 70, desenvolveram-se instrumentos de observação, como os instrumentos de categorias e sinais e grelhas de análise, como é referido por Flanders (1970) e Sinclair et. al., (1974), citados em Alarcão & Tavares (2007). Eram instrumentos para fins de investigação e bastante complexos, o que faziam com que nem sempre se adaptassem ao que deles se esperava. Esta avaliação era uma avaliação do tipo quantitativo, e foi muito divulgada e aperfeiçoada na década de 80; assim, temos de referir o trabalho desenvolvido por Estrela (1986), nesta área, desempenhando uma grande influência no uso rigoroso e criterioso de técnicas de observação na sala de aula.

Outro tipo de avaliação, a avaliação qualitativa, cujas técnicas sofreram um desenvolvimento mais apurado, foi defendido por diversos interaccionistas simbólicos, tais como Stubbs & Delamont (1976).

Neste tipo de observação, o observador leva consigo uma ideia geral do que quer observar na sala de aula, regista o que acontece e mais tarde é que os vai agrupar e relacionar.

Parece-nos a nós, simples professores sem pretensões a detentores de todo o saber, que o ideal seria combinar estes dois tipos de observação, revelando-se um tipo de observação conjugada com a percepção dos elementos envolvidos no processo.

- Análises de dados – no final da observação, os dados recolhidos necessitam de ser ordenados e sujeitos à respectiva análise. Os dados

de uma observação quantitativa, de um modo geral são expressos em percentagens ou proporções. Os dados de observação do tipo qualitativo têm um tratamento diferente, com incidência em acontecimentos observáveis com interesse ou constantes significativas na actuação dos agentes de ensino. É também necessária uma leitura atenta das notas tiradas durante a aula com vista à identificação de aspectos com interesse. Tal como nos referem Alarcão & Tavares (2007), não devemos esquecer as vantagens que as novas tecnologias ao nosso dispor, oferecem em toda a tarefa de registo, análise e tratamento de dados. São óptimos meios que capturam quase tudo que se passa durante uma aula; no entanto, seja qual for o meio tecnológico e por mais sofisticado que seja, não pode, de modo algum, substituir a actuação do supervisor.

- Pós-observação – este encontro entre supervisor e formando deve promover a reflexão do segundo sobre o que se passa na sua interacção com os alunos, de modo a poder alterar futuramente algum aspecto menos positivo. Terá a ajuda do supervisor nesta reflexão, e poderá utilizar dados que recolheu e analisou para melhor processar a sua acção. Se houver uma reflexão conjunta tanto melhor, pois a colaboração é fundamental entre supervisor e formando.

1.5. Estratégias

Durante o processo de supervisão, o supervisor deve utilizar as estratégias que lhe pareçam mais exequíveis e adaptadas ao formando que orienta, tendo presente que a colaboração é uma mais-valia em todo este ciclo.

Durante a aula, as estratégias devem surgir na fase de planificação como uma série de hipótese que poderão aparecer e que irão ser observadas e posteriormente analisadas. As estratégias durante a fase de observação estão também dependentes do que pretendermos atingir e são diversificadas.

No entanto, conforme salientam Alarcão & Tavares (2007, pp. 101-102),

Um conjunto de ideias renovadas sobre o papel de educação e de formação trouxeram à luz do dia a convicção de que a dimensão educativa do professor

não se esgota na sala de aula e que, mesmo dentro desta, limita-se à esfera de aprendizagem de conteúdos.

Deste modo, era necessário alargar as estratégias ao contexto de valorização do professor e também da sua capacidade de construir o conhecimento, com uma análise da sua própria prática profissional e sistematização de conhecimentos da prática, enquadrados numa perspectiva de referência que lhe é fornecida pela investigação e pelas teorias de formação actuais. Neste seguimento e da relação do professor com outros investigadores, emergiram novas estratégias de investigação-acção, as quais passaremos a referir:

- Análise de casos – segundo Shulman (1986), o caso só é um caso devido a representar alguma coisa sobre a qual se pode tecer teorias, assumindo um valor com base na explicação. Ou seja, aquilo que os professores contam, são casos sobre o que eles fazem, sobre o que os alunos executam, sobre o que conhecem e o que pensam; “... um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído” (p. 11).

Muitas vezes, aquilo que os professores contam, as suas narrativas, são trabalhadas em casos por investigadores, sendo que muitos casos são mesmo escritos pelos próprios professores no seu leque de estratégias formativas (Alarcão & Tavares, 2007).

- Narrativas – estão na base dos casos e podem incidir sobre diversos aspectos relacionados com a profissão do docente. Porém, podem também ser os alunos o foco da sua atenção, a própria sociedade e seus comportamentos, a escola ... ou seja, tudo que nos permita entender as finalidades e os contextos educativos. O homem vivencia o mundo através das narrativas e os elementos que neles se registarem dotam-nas de maior ou menor riqueza. Dussault (1970), diz-nos que se o professor durante a sua formação inicial tiver como habito escrever narrativas, durante o seu percurso profissional esse hábito tenderá a permanecer, enriquecendo a sua vida e melhorando-a em inúmeros aspectos assinaláveis. Shor (1980), vai mais longe e afirma que, deste

modo, o professor revive de forma muito positiva as vivências consideradas normais.

Pesquisas baseadas em narrativas também se revelam enriquecedoras durante a formação de professores. É um método baseado no trabalho colaborativo, independentemente da experiência ou posição de cada um, com base na partilha de narrativas, indispensável para a compreensão do conhecimento prático dos docentes.

- Portfólios reflexivos – referimo-nos a documentos seleccionados reflectidamente, ordenados sistematicamente e contextualizados no tempo. Esta definição enquadra-se no âmbito da formação de professores.

Alarcão & Tavares (2007), identificam oito características nos mesmos: personalidade, coerência, continuidade, contextualização no tempo, significado, reflexão experimental, documentação e selectividade. Todo o processo de organização de um portfólio deverá primar pela decisão, reflexão e sistematização. O portfólio é uma construção original do seu autor e tem como finalidade dar a conhecer os trabalhos e sua organização.

Muitos portfolios primam pela beleza e originalidade, evidenciando o precioso trabalho dos seus artistas, chegando a constituir-se como peças únicas e peculiares.

Relacionados com a formação de professores Sá-Chaves (2000), tem desenvolvido esta estratégia no contexto de abordagem reflexiva, chamando-os portfolios reflexivos. A mesma autora acentua as ênfases formativas, continuado, reflexivo e compreensivas e diz-nos que este tipo de portfólio tem uma dimensão dupla.

(...) uma dimensão processual estruturante, auto e hetero reveladora e (...) uma dimensão de produto e de evidência que, no seu conjunto, configurem uma abordagem globalizante dos fenómenos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional dos (...) sujeitos neles implicados. (p. 33).

O professor assume o papel de elemento principal que ao agir sobre as suas mudanças, deixa-as escritas, comentadas e documentadas.

Neste enquadramento e ao longo destas páginas, e tal como nos refere Formosinho (2002), verificámos que a supervisão para atingir os fins pretendidos deve ser pensada como um instrumento de formação, mudança e criatividade, deve abrir-se à função de desenvolvimento e simultaneamente contribuir para um melhor desenvolvimento da organização escolar.

Ao falarmos da supervisão como processo de enriquecimento do ensino /aprendizagem, falámos da escola reflexiva, escola que se pensa a si própria, entendida como uma organização em permanente aprendizagem; assim, salientámos também a necessidade de a repensar com a colaboração de todos os implicados, tendo a supervisão um papel fundamental.

Abordámos a figura do supervisor entendida como um crítico do seu próprio trabalho e em permanente aperfeiçoamento como pessoa e profissional que é, direccionado para inovações curriculares, acompanhando e aperfeiçoando as práticas pedagógicas dos formandos, dotado de conhecimentos precisos e claros, com experiência suficiente para ajudar a clarificar situações e problemas inerentes ao processo educativo.

Não esquecemos de referenciar o professor no seu processo de supervisão, permitindo-lhe aperfeiçoar práticas pedagógicas.

Abordámos também o ciclo de supervisão e seus componentes, bem como as estratégias utilizadas pelo supervisor.

Referimos autores cuja influência e capacidade discursiva, nos pareceram fundamentais no desenvolvimento destas ideias; foi com interesse que verificámos que embora existindo bastantes anos de diferença entre alguns, comungam ideias e são uníssonos no modo de exprimir o que pensam.

No final, emerge a ideia da extrema importância do processo supervisivo ao longo de todo o percurso educativo, uma supervisão geradora de otimizar este mesmo percurso nas suas inúmeras vertentes.

CAP. II – VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR – SUPERVISÃO DO PROFESSOR

Introdução

Algures no tempo, alguém afirmou que o papel dos dados de pesquisa e das análises estatísticas poderia ser comparado com a dos candeeiros de rua: proporcionar um suporte ao caminhante faminto e cansado, mas não necessariamente fornecer-lhe luz (Royer, 2003).

No entanto, Debardieux (2006), propõe-nos de forma clara e precisa as duas coisas. Recomenda pistas de soluções enraizadas solidamente em bases empíricas e mostra uma visão pragmática e crítica que nos permite entender determinados fenómenos, como a violência e a indisciplina existente nos nossos jovens e em contexto escolar.

Definir a violência e a indisciplina não se traduz numa tarefa fácil. Talvez e segundo Woolfolk (2004), nos possamos firmar numa definição lata que permita identificar esta problemática no quotidiano e não somente nos acontecimentos extraordinários ou excessivos. Mas neste caso, devemos basear as definições numa abordagem que valorize os pontos de vista múltiplos, delitos periféricos, violência criminal, perturbações de conduta e metodologias diversas (quantitativas e qualitativas). Desta forma, este ecletismo vai permitir-nos compreender melhor que são construídos socialmente e que são previsíveis.

A violência e a indisciplina tornaram-se um desafio social e educativo à escala planetária, um desafio simultaneamente político, científico e pragmático. Segundo Ortega (2001), este desafio repousa precisamente sobre a globalização desta mesma violência e indisciplina, sobre uma universalização da preocupação pelo seu crescimento (Lindstrom, 2001), preocupação cuja legitimidade devemos interrogar. Mas não podemos simultaneamente deixar de nos interrogar se esta problemática não será até certo ponto manipulada, explorada mesmo, até parcialmente inventada por muitos que dela falam, políticos, jornalistas ou até mesmo cientistas. É uma questão que não podemos esquecer.

E acima de tudo, temos de entender de que modo a supervisão poderá ajudar a combater estes fenómenos, de que maneira poderá ajudar-nos, a nós, professores, pelo menos a suavizar e minimizar estes fenómenos que têm sido palco de inúmeras discussões e debates durante os últimos tempos.

2. Definição de Conceitos

Chesnais (1981), define violência como algo socialmente construído e que pode ser feito individualmente ou colectivamente: o primeiro, enquanto vítima, agressor ou testemunha e o segundo através dos meios de comunicação, variando conforme o contexto e a época. Entendida mediante uma perspectiva socioconstrutivista, é o resultado de uma interacção entre indivíduos e suas acções, em função dos interesses e de uma posição social. (Wolfgang, H. & Glickman, D., 1995).

Debardieux (2006), refere que o problema de definição do termo violência causa uma certa confusão,

...não o problema em si, mas aqueles que o colocam num apelo sempre eterno de proposição de uma definição da violência universal, que possa gozar de unanimidade (p.92).

Este fenómeno está relacionado com a época, o meio social, dependendo de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares. Se atentarmos bem, um barulho feito na aula pode revelar-se como um barulho normal se for durante o dia, e como um barulho “violento” se for no final do dia (Ibidem); Ou seja, o fenómeno aparece de modo relativo, e o termo parece não corresponder a uma única definição.

De um quadro em que era usada a palavra “indisciplina”, passamos para o termo “violência” com um uso indistinto e generalizado. (Seabra, et. al., 2001). Tudo passou a ser violência e este tipo de utilização gerou um conjunto de equívocos. Um desses primeiros elementos respeita ao carácter desviante que é atribuído ao fenómeno; assim, nas argumentações presentes nessas concepções, as situações violentas constituíram, no essencial, a expressão de

personalidades individuais, colectivas, patológicas ou portadoras de quadros culturais e de valores delinquentes (Curto, 1998). Depois, temos de questionar o alegado carácter recente deste fenómeno. Embora não seja novo (data de alguns anos), então temos de saber o motivo da sua difusão numa parte bastante significativa da comunidade educativa, gerando insegurança. E deste modo, podemos também encontrar uma boa parte da resposta nas mudanças profundas produzidas na estrutura, nos métodos e nos públicos do nosso sistema educativo.

Podemos ainda falar de um fenómeno de naturalização das situações violentas, uma vez que é frequente confrontarmo-nos com o argumento de que o sentimento de insegurança se verifica, especialmente, em contextos sociais desfavorecidos. Contudo, as conclusões de alguns estudiosos entre os quais citaremos Sebastião (2001), permitem-nos questionar estas concepções; é que não podemos concluir que os alunos destas escolas sejam mais violentos, só por estarem em contextos sociais mais desfavorecidos. Podemos é referir que, estas escolas, sentem mais profundamente o confronto entre quadros culturais e organizacionais das mesmas e as trajectórias escolares e as heranças culturais dos alunos.

Para Pires (2000), a violência é entendida com ênfase no uso repetido da força, a intencionalidade com que a acção é praticada e a possibilidade de surtir efeitos físicos ou psicológicos. Desta maneira, aproxima-se dos autores que têm vindo a desenvolver a perspectiva psicológica, pois recorre a instrumentos metodológicos construídos pelos especialistas desta área.

O professor Marcelo Rebelo de Sousa, num dos seus programas semanais na RTP1, referia que a violência no nosso país assume contornos bastante especiais, por diversos motivos. Um deles dizia respeito ao Estado Novo, que por um período demasiado longo descreditou o conceito de autoridade legítima. Por sua vez, (continuou) a Revolução dita dos Cravos, também ajudou a que o problema da autoridade não ficasse devidamente resolvido.

O Estado pedia, ou melhor, enviava leis, estimulando os professores a dialogar com os alunos, em nome da partilha dos saberes, sem estabelecer normas exequíveis que permitissem obter resultados positivos.

Podemos atribuir a violência e indisciplina escolares, em grande parte, a causas diversas de cariz social, o que não é sinónimo de sermos complacentes com o mau comportamento revelado por muitos alunos. E neste momento em que a família não se mostra capaz de desempenhar a sua função primordial, a escola assume um papel duplamente crucial. A inquietação cresce e a busca de soluções aumenta, enquanto que, segundo estatísticas oficiais, os delitos cometidos pelos adolescentes aumentam também.

Todos os dias as televisões referem actos de violência cometidos nas escolas, nos recreios, em ambiente escolar, sem que tais se consigam controlar. Há bem pouco tempo, os canais televisivos da Alemanha transmitiram notícias sobre uma série de mortes cometidas por um jovem, que segundo a maioria, “parecia ser calmo e não ter problemas”.

E nós interrogamo-nos até onde este fenómeno poderá chegar, se não forem tomadas medidas sérias e eficazes para o impedir de engrossar.

Por outro lado, a indisciplina surge-nos como negação da própria disciplina, com um conceito bastante vago, dada a pluralidade de concepções decorrentes desta temática.

Para Estrela (1994), ao referirmo-nos a indisciplina, estamos a evidenciar o não cumprimento de regras estabelecidas negociadas ou impostas. Por sua vez, Veiga (1992), e reportando-nos ao contexto escolar, refere que quando se viola uma regra estamos a chamar-lhe *disrupção social*, sendo esta entendida como um grupo de comportamentos escolares que não cumprem as normas devidas e prejudicam assim as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o próprio relacionamento dos elementos do contexto escolar. Caeiro & Delgado (2005), referem que a indisciplina em ambiente escolar envolve os comportamentos dos alunos perturbadores das actividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula, como o bocejar, sair do lugar sem autorização prévia do professor, agredir de algum modo os colegas, dizer asneiras, ...

A indisciplina surge como vizinha da violência, sendo referidas devido à sua ligação.

Barroso (2001), refere a simplificação excessiva em volta dos fenómenos da violência e (in)disciplina na escola, recordando que há necessidade da sua

problematização enquanto fenómenos socioeducativos. Por sua vez, Estrela (2001), ressalta a escassez e a importância da investigação que se desenvolve em Portugal envolvendo esta problemática.

Estrela (1992), sublinha a sua dimensão relacional, referindo que esta pode surgir com resultado do exercício do poder dos alunos na sala de aula, ideia que é reforçada por Curto (1998), centrando a sua leitura na relação pedagógica que se estabelece.

Em estudos desenvolvidos envolvendo as perspectivas dos professores sobre a indisciplina, Lopes (1998), refere uma relação entre as dificuldades de aprendizagens lidas partindo dos resultados escolares dos alunos e os problemas de comportamento dos mesmos.

Entendemos, portanto, que é necessário integrar o conceito de (in)disciplina na formação (especialmente inicial) dos professores, enquanto conteúdo programático essencial. Reconhecemos que são fenómenos que datam de há algum tempo e difíceis de combater. ... No entanto, é uma problemática que já data de há bastante tempo, tal como a violência escolar...

2.1. A “Descoberta” da Violência e Indisciplina na Escola

A desordem existente nas escolas, que não está imune a este tipo de problemas, parece, aparentemente, incompatível com os valores e os princípios em que assenta a educação. Desde há muito que tem sido objecto de diversas publicações científicas e alvo de uma atenção considerável por parte da comunicação social.

No nosso país, a profunda mudança política que se viveu por volta dos anos setenta teve efeitos positivos, mas simultaneamente gerou responsabilidades na percepção do aumento de comportamentos de transgressão escolar. O modo como se processaram essas alterações foi susceptível de provocar problemas de reajustamento individual, colectivo ou/e institucional, gerando-se dissenso na leitura e interpretação do que se passava na escola, (Ferreira & Silva, 1999). Com a generalização da Educação Básica e a obrigatoriedade de nove anos de escolaridade, os professores foram confrontados com grupos sociais de jovens pertencentes a culturas diversas, que nem sempre eram

coincidentes com a cultura padrão das escolas. Deste modo, parece ter-se criado um fosso entre a cultura do professor e a dos próprios alunos. (Amado, 1999).

A descoberta mediática da violência na escola não é algo específico ao nosso país, antes pelo contrário, diversas conferências mundiais organizadas por alguns estudiosos, entre os quais podemos citar Debardieux & Blaya (2001), mostram-nos que a violência em contexto escolar é um tema que preocupa muitos autores nos mais diversos países como Suécia, Holanda, Espanha, Alemanha, Inglaterra e outros; assim, foram implementados programas com o propósito de prevenir ou até mesmo de erradicar.

As diferentes histórias pessoais dos jovens, as trajetórias individuais, as vivências escolares, vão influenciar os modos de adaptação aos níveis de escolaridade subsequentes, actualmente frequentado por um número mais vasto de jovens.

Mas se por um lado, em termos educacionais é importante uma formação favorável a um aprofundamento dos valores dos alunos, também é necessário que os currículos respondam à heterogeneidade daqueles que pretendemos educar (Ibidem). Tem de haver motivação nos alunos, para que a educação alcance os objectivos a que se propõe. Se não estiverem motivados para o que pretendem aprender, então é mais difícil atingir os objectivos que se deseja.

Podemos, pois, referir, que são diversos os países industrializados que se confrontam com este problema; importa salientar que, os jovens em idades de escolaridade, correm mais riscos de ser agredidos no exterior da escola do que no seu seio, pois para muitos a escola ainda continua a ser um lugar seguro e onde se sentem protegidos de diversos males.

Seria necessário encontrar uma “receita mágica” como refere Royer (2003), numa série de programas e políticas públicas de prevenção e intervenção eficazes na luta contra este fenómeno. Mas como refere o autor, só mesmo uma receita mágica que funcionasse em pleno, colocaria fim a esta problemática que vem proliferando sem encontrar barreiras.

Se nos interrogarmos sobre qual o maior factor de indisciplina escolar ou violência juvenil, as respostas serão diversas: para uns é a falta de perspectivas quanto ao futuro, para outros a falta de valores sociais, escolares

e familiares, para outros ainda um sintoma de rupturas. Mas em primeiro lugar, acreditamos que a prevenção compete à família, que infelizmente, em alguns países onde a miséria impera, maltratam e abandonam os filhos com frequência. Segundo um relatório da UNESCO de 1998, só nos países latino-americanos 57 milhões de crianças moram na rua, originando uma subcultura de jovens vagabundos adolescentes, com a sua própria organização social e a sua maneira de operar. São jovens que praticamente desconhecem o que é viver em família, que nunca tiveram o aconchego de um lar ou o afago de uma mão carinhosa. Esta situação mantém-se até aos nossos dias, e embora tenham sido desenvolvidas medidas diversificadas, a realidade é que pouco ou nada se alterou, continuando a existir este estado de coisas que envergonham a humanidade.

E reiteramos a importância da educação, uma educação que requer condições materiais que a tornem realidade, que necessita de um suporte sólido para poder funcionar, que precisa da garantia do Estado quanto ao acesso material para a escola, que apoie a instituição e que possibilite prescindir do trabalho infantil (Todorov, 1999).

Só através da educação poderemos vislumbrar uma esperança para solucionar este problema, mas uma educação baseada na aprendizagem de conteúdos adequados às capacidades dos nossos alunos e às necessidades laborais e sociais.

Mas a evolução da educação no nosso país ainda é precária, pois a alteração dos conceitos e dos métodos ainda não traduz valores de fraternidade onde a ordem se associa à liberdade (Veiga, 1999).

Com o aumento dos direitos dos alunos, os métodos tradicionais de disciplina ficaram abalados (Ibidem). No entanto, ainda há pais que continuam acorrentados às punições corporais, aos métodos autoritários do passado, esquecendo que este tipo de punição não facilita a troca de argumentos e a própria educação (Veiga, 1997). Não é de admirar que a escola ainda se encontre num período de transição para uma educação com base na responsabilidade e na compreensão, embora o tempo de comunicação seja ainda escasso, necessitando ser alongado.

Uma vez mais referimos a importância da supervisão na criação de uma escola reflexiva, onde existam currículos flexíveis, educação para a cidadania e estudo acompanhado, tão necessários para atrairmos os alunos à instituição, se contribuírem para a humanização da educação e criação de iguais oportunidades.

Deste modo e em todo este processo, o papel do professor dota-se de vital importância na formação dos jovens para uma boa inserção na sociedade onde vivem. E enquanto sinal exterior de perturbação de todo o percurso socializador (Abramovay, 2003), a indisciplina e a violência dos jovens são uma preocupação constante de todos os educadores.

2.2. Factores Explicativos

Interrogamo-nos diversas vezes o que leva os jovens a agredirem-se mutuamente, a faltarem ao respeito aos professores (e aos pais), a danificarem os carros dos docentes (e muitos outros), a partirem vidros, a riscarem paredes e escreverem obscenidades. Perguntamo-nos se por detrás destas atitudes estará o ambiente familiar em que estão a ser educados, o meio social em que estão inseridos, o grupo de amigos, a desmotivação e falta de interesse pela escola e aprendizagens, a auto-afirmação perante colegas e muitos outros.

Assim, Baker & Waddon (1989), com base no modelo Clarke (1977), propõem diferentes grupos de variáveis que podem ser usadas para explicar muitos destes actos.

Deste modo, referimos:

- Práticas educativas;
- Herança genética;
- Personalidade;
- Estatuto na sociedade;
- O meio;
- A influência do grupo;
- O contexto imediato e estado motivacional;
- A percepção das consequências da situação;

Este modelo de Clarke de 1977, é defendido por variados autores, como Steiner (1990), Scott et. al., (1991), e Ninsin (2001); é abrangente e abarca várias correntes teóricas que com bastante frequência são referidas para explicar e compreender problemas comportamentais, que ressaltam o contributo de factores individuais (biológicos ou psicológicos), do meio próximo (grupo de amigos, família, ...), ou de um modo generalizado da sociedade (contexto político, histórico, social ...). (Ibidem).

Os diversos estudos realizados procuram avaliar a incidência do fenómeno e ao mesmo tempo o papel de diferentes factores na sua gênese, sem que sejam, contudo, encontrados resultados muito conclusivos ou consistentes, tal como nos refere Juvonen (2003).

Neste enquadramento, referiremos alguns factores que nos pareceram pertinentes para o tema em questão.

2.2.1. Tipo de Agressão

Referente a este factor, os rapazes parecem ser mais agredidos através de ameaças ou fisicamente do que as raparigas; estas, experienciam mais frequentemente formas verbais, como insultar ou chamar nomes depreciativos (Farrington, 2000).

Segundo o mesmo autor, os rapazes envolvem-se mais facilmente em condutas mais violentas do que as raparigas e na sala de aula geralmente recorrem a maneiras mais abertas de domínio comportamental.

2.2.2 Idade e Sexo

Segundo algumas investigações realizadas (Welsh, 2000; Woods & Wolke, 2004), com a idade, o número de alunos agressores tende a aumentar e em simultâneo o número de vítimas parece diminuir ligeiramente. O problema parece ser mais grave em alunos com menos idade, pois não apresentam tantas defesas como os mais velhos.

No entanto, outros autores questionam estes argumentos, como é o caso de Twemlow, W.; Fonagy, P. & Sacco, C. (2001), referindo que muitos alunos com

idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, vivendo em ambientes problemáticos, são perfeitamente capazes de construir mecanismos de defesa mais eficazes do que outros alunos com mais idade e que vivem em ambientes sociais considerados “normais”.

Quanto ao sexo e como nos refere Juvonen (2003), a evolução também é diferente, visto que nas raparigas há uma tendência para um ligeiro abrandamento da violência e indisciplina.

2.2.3. Variáveis Individuais

A maioria das vezes, a imagem estereotipada de um jovem violento ou indisciplinado é a de alguém impopular e que muitas vezes agride terceiros por ser inseguro.

Woods & Wolke (2004), referem que na maioria das vezes, o que de facto acontece, é mais complexo e menos linear, pois a maioria dos alunos que agride não o confessa, não admite praticar o acto. A pouca capacidade de concentração e o pouco autocontrolo são algumas das características apontadas aos agressores (Ibidem). De um modo geral, estes jovens têm tendências agressivas e são bem constituídos, têm muito pouca empatia com as vítimas e não sentem ou sentem muito pouca culpa em relação aos actos que praticam. Mas estas características não são alvo de consistência entre os variados autores, uma vez que referem agressores mais autoconfiantes, mais activos, mais assertivos, dotados de mais impopularidade do que outros, (Welsh, 2000).

2.2.4. Variáveis Familiares

Segundo Welsh (2000), a hostilidade e a agressividade dos jovens podem ser resultado da exposição a determinados comportamentos e atitudes familiares, em especial dos pais; por exemplo, se for usual a punição física, esta ensina que a agressividade é um modo aceitável de resolver problemas.

Os conflitos entre pais e família, entre irmãos e entre pais e filhos, são propícios ao desenvolvimento de agressividade nos jovens.

No entanto, o factor hereditário não pode ser esquecido (Farrington, 2000), pois o comportamento agressivo dos jovens nascidos em famílias problemáticas e agressivas pode ter sido herdado dos progenitores, embora estes dados não sejam concludentes, e sejam necessários muitos mais estudos para serem completamente aceites. De qualquer maneira, o comportamento dos pais tende a ser seguido pelos filhos que os imitam, como se existisse um efeito de modelagem. Muitas relações existentes entre pais e filhos são caracterizadas pelos níveis elevados de perturbação emocional antes da desistência de um dos elementos, reforçando o comportamento coercivo do outro.

Os pais de crianças/jovens que manifestam comportamentos anti-sociais apresentam, de um modo geral, comportamentos menos positivos, são mais violentos e críticos no que respeita à disciplina (Patterson et. al., 2000), desenvolvem tendências mais permissivas reforçando comportamentos inadequados e punindo ou ignorando comportamentos pró-sociais (Sacchi, 2003), e manifestam uma supervisão deficiente das actividades que os filhos desenvolvem (Matos & Simões, 2003).

Neste enquadramento, podemos falar de um círculo coercivo em que filhos e pais fazem uma escalada nos comportamentos aversivos que manifestam, uns em relação aos outros.

Costa & Vale (1990), referem que,

... o estudo dos padrões educativos ao nível familiar aponta para a existência de outros factores predisponentes ao desenvolvimento de um padrão reaccional agressivo, como por exemplo a falta de calor e envolvimento parental durante idades precoces, o negativismo e a indiferença, ou uma atitude altamente permissiva e tolerante em relação aos episódios de agressividade, pouco consistente e sem limites claros para o comportamento agressivo (p. 30).

Verificamos também que, as relações existentes entre filhos e pais quando revestidas de um carácter de grande proximidade, podem encerrar algum carácter prejudicial, devido a revelarem-se super-protectores.

Ao entrar na escola, a agressividade da criança manifesta-se neste novo contexto, afastando-as dos demais e provocando insucesso escolar. Deste modo, o comportamento anti-social é reforçado, colocando as crianças em situação de risco elevado no que respeita ao desenvolvimento de um padrão estável de comportamento anti-social (Patterson, 2000).

Desta maneira e segundo a opinião de alguns autores como Roth & Brooks – Gunn, (2000), o meio familiar deverá incluir determinadas características que funcionarão como factores de protecção para o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais, o TLC (Time, Limit, Connectedness).

TLC (Time, Limit, Connection) – Tempo, Limite, Ligação

| | |
|--------------------------------|---|
| Time (tempo) | É necessário e fundamental os pais dedicarem tempo aos seus filhos, desenvolvendo uma relação mútua de confiança. |
| Limit (limites) | A supervisão exercida é fundamental, bem como um controlo consistente e firme. |
| Connection (ligação) | O jovem deve ter uma ligação com a família de modo a sentir-se bem e amado por ela, pois é uma relação indispensável para um saudável e harmonioso desenvolvimento. |

Quadro nº.1 – TLC (in Matos et. al., 2009)

Pelo quadro referenciado verificamos que o jovem deve rodear-se de um ambiente saudável onde a relação com os pais seja desenvolvida numa base de confiança mútua, tendo os últimos de exercer uma supervisão eficaz sobre o comportamento do filho, de modo a poder conduzi-lo e ajudá-lo quando necessário for, inculcando-lhe valores sólidos e regras necessárias para um saudável desenvolvimento do primeiro.

2.2.5. Grupo de Pares (os amigos)

Conforme nos referem Braconnier & Marcelli (2000), muitos comportamentos patológicos estão relacionados com as relações que os jovens estabelecem com o grupo de pares, que obedecem a motivações pessoais e a necessidades sociais e educativas (Ibidem). Através desta adesão ao grupo com partilha de experiências pessoais e familiares, o jovem sente-se integrado na sociedade e muito especialmente no grupo de pares.

Quando existem problemas de comportamentos manifestados por agressões verbais e físicas, muitas vezes são rejeitados pelo grupo, o que não impede que, por vezes, se tornem mais populares, conforme nos referem Rodkin et. al., (2000).

Ao desenvolverem relações de amizade com outros jovens, estas relações baseiam-se numa atracção por jovens com comportamentos anti-sociais.

Segundo Moffitt & Caspi (2001),

...comportamentos anti-sociais precoces e uma associação com grupo de pares desviantes parece ser um dos preditores mais importantes no surgimento de problemas de comportamento durante a adolescência (p. 103).

Neste seguimento e sempre que seja possível, os pais devem estar de algum modo sabedores do grupo com o qual o filho se relaciona, o que nem sempre pode ser posto em prática, pois estes escondem dos progenitores os grupos de pares e as relações que com eles mantêm.

Tal como nos referem Roth e Brooks – Gunn (2000), há aspectos relevantes no contexto de pares susceptíveis de provocar alterações negativas ou positivas no desenvolvimento de comportamentos anti-sociais. Assim, e com base na sigla Friends, referimos os seguintes contextos, segundo os autores referidos:

FRIENDS (Amigos)

| | |
|-------------------------------|---|
| Friendship (amizade) | Fonte de influências positivas e negativas e muito importante nesta faixa etária. |
| Resisting (resistir) | Aos jovens devem ser ensinadas competências para saberem como lidar com a pressão dos pares. |
| Interests (interesses) | Cada vez mais as amizades entre os jovens têm como pilar interesses, e os programas de actividades podem tornar-se o ponto de convergência de jovens que partilham os mesmos interesses, podendo, deste modo, criar novas amizades. |
| Examples (exemplos) | Os amigos fornecem exemplos de comportamentos e atitudes diferentes bem como das respectivas consequências dos mesmos. |
| Numbers (números) | De um modo geral os comportamentos de risco encontram-se associados, existindo inúmeros profissionais aptos a fornecer apoio. |
| Deviant (desvio) | O perigo de associações com pares desviantes. |

Quadro nº 2 - Friends (Roth e Brooks – Gunn, 2000)

Importa que a supervisão exercida sobre estes jovens incida nestes contextos referenciados, uma vez que a faixa etária dos mesmos nos deve sensibilizar para o grupo de pares, que se dotam de especial importância especialmente nas camadas mais jovens e fáceis de moldar.

2.2.6. Variáveis Escolares

A escola constitui um dos mais importantes contextos socializadores, juntamente com a família e o grupo de pares. Deste modo, é perfeitamente natural que as variáveis associadas à escola se encontrem relacionadas com o ajustamento ou desajustamento dos jovens, como nos referem Vitaro et. al., (2000).

O desempenho escolar, conforme salientam Gottfredson, Sealock & Koper (1996), é um dos factores comprovados em vários estudos como sendo causal, uma vez que têm demonstrado que alunos com insucesso escolar apresentam maiores níveis de comportamento anti-social; é de notar que estes resultados são mais evidentes em jovens mais velhos (rapazes e raparigas). (Ibidem).

Aspirações académicas, é outro factor relacionado com o comportamento anti-social (Crosnoe, 2002). Se os jovens não estão direccionados para expectativas futuras relacionadas com a escola, não vêm de modo tão comprometedor o seu envolvimento em comportamentos ditos desviantes e estão mais orientados para o contexto de grupos de pares.

A ligação com a escola parece funcionar como um factor de protecção das associações com grupos desviantes. Se o jovem tem um bom relacionamento com a família vê a sua auto-estima reforçada, valorizando a atitude positiva em relação à escola.

Por outro lado e tal como nos refere Ferreira (2000), as práticas escolares que não isolam a criança desnecessariamente (através de suspensões, expulsões) e não encorajam a formação de grupos de pares desviantes, também reforçam a auto-estima do jovem, pois criam um sistema consistente de reforço e reconhecimento, agindo preventivamente no respeitante a comportamentos anti-sociais.

Assim, Roth e Brooks – Gunn (2000), referem três factores importantes no contexto escolar: ABC (Appropriate, Behavior, Connection).

ABC (Appropriate, Behavior, Connection) - Apropriado, Comportamento, Conexão

| | |
|---------------------------------|---|
| Appropriate (apropriado) | Deve ser criado um ambiente escolar apropriado e adequado aos jovens. |
| Behavior (comportamento) | É importante termos sempre presente a influência do comportamento dos outros na escola. |
| Connection (conexão) | Deve promover-se a ligação à escola e demais intervenientes no contexto educativo, nomeadamente professores e alunos. |

Quadro n.º 3 - ABC. (Roth e Brooks – Gunn, 2000).

Analisando o quadro n.º 3, pensamos que se deve inculcar na criança confiança na sua capacidade para gerir situações sociais, através do uso de actividades de dinâmica de grupo e jogos de grupo. Programas de intervenção e prevenção devem ser realizados precocemente resultando o tratamento mais eficaz. Poderá realizar-se uma intervenção em contexto familiar e escolar, pois influenciam o comportamento da criança (Matos, 1998).

Deste modo, é fundamental compreender os estilos de vida e os comportamentos dos jovens, para se poder intervir e prevenir atempadamente e adequadamente, tendo em conta os contextos em que está inserido (escola, família, grupo de pares, comunidade), pois desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento.

2.3. Do Conhecimento à Acção – Papel do Professor.

A produção científica passível de facultar informação teórica e empírica sobre este fenómeno, não ajuda a uma clarificação conceptual subjacente à definição de políticas de combate ao mesmo.

Mesmo assim, duas abordagens têm sido identificadas em contexto escolar:

- Abordagem Pedagógica – radica na ideia em que parte das situações de violência e indisciplina têm a sua gênese no insucesso da instituição por não conseguir alcançar os objectivos determinados (Montoya, 2001). Esta ideia tem a sua origem nas falhas existentes no sistema educativo referentes à democratização do sistema escolar, uma vez que

continuam a existir taxas consideradas elevadas de insucesso e abandono escolar. Segundo o mesmo autor, é no interior do campo pedagógico que se poderá resolver o problema da violência, ou pelo menos, preveni-la. Guinott (1995), defende que devem ser promovidas competências sociais e formação educativa e cívica dos alunos.

Neste enquadramento, sublinhamos a necessidade de medidas organizacionais (legislação sobre gestão descentralizada e territórios educativos de intervenção prioritária, criados a título experimental em 1996/97), e medidas pedagógicas (gestão flexível do currículo, promoção de currículos alternativos, estudo acompanhado, principalmente).

- Abordagem policial – esta abordagem remete a responsabilidade de actos violentos que os que ocupam posições desfavorecidas no espaço social, partindo do pressuposto que muitas situações de violência verificadas na escola são resultantes de “agressões” à comunidade escolar por elementos ditos marginais, provenientes de zonas desfavorecidas. Como emblema principal destas medidas temos o “programa escola segura” (Almeida, 1999).

Assim, professores e agentes de autoridade envolvidos num projecto comum, tentam minimizar este fenómeno.

No entanto, constatámos que documentos oficiais existentes, caracterizam-se pela ausência de uma definição de violência ou até mesmo pela não definição do termo, utilizando em seu lugar “marginalidade” ou “(in)segurança” para descrever situações desviantes. A verdade é que, a presença da violência e indisciplina nas nossas escolas obrigou à existência de um conjunto de medidas políticas, caracterizadas pelas diferentes compreensões das suas causas e filosofias de intervenção (Ibidem).

No caso da indisciplina, por exemplo, uma boa organização de aulas e uma motivação eficaz levam a uma maior concentração dos alunos, evitando a ocorrência de conversas colaterais em que as vivências são trazidas para as aulas, passando muitas vezes pelo uso grosseiro da

linguagem, agressão verbal e até agressão física em plena sala (Amado & Freire, 2009).

A supervisão do professor mostra também que, mesmo os alunos considerados mais problemáticos, agem de maneira diversa, conforme as situações pedagógicas que lhes são apresentadas. Deste modo, convém o professor estar atento e motivar o aluno transmitindo-lhe, de algum modo, que ele é perfeitamente capaz de assimilar conhecimentos e interessar-se por determinadas matérias, tais como os colegas mais interessados e considerados bons alunos.

Segundo Estrela (1986); Oliveira (2002), e com base em estudos centrado em observação de aulas, quase todos os professores sentiram problemas de indisciplina, embora em frequências e graus diferentes.

Sabemos que os professores são diferentes na flexibilidade e até mesmo no entusiasmo com que ensinam, nas expectativas que possuem sobre os alunos que têm e na motivação que proporcionam. Ou seja, conforme nos refere Estrela (1986), há diferentes maneiras e sensibilidades de estar na profissão, que, por vezes, são condicionamentos de aprendizagens diversificadas.

Deste modo, as normas que de início devem ser impostas nas aulas funcionando como uma espécie de acordo mútuo, devem ser esclarecedoras, não ambíguas, e acima de tudo, cumpridas. Deve existir orientação nas relações que se estabelecem, e uma gestão correcta e eficaz da sala de aula, de modo a não existirem infracções às regras estabelecidas.

Mais uma vez a supervisão se revela fundamental, para que exista uma gestão de ensino com estratégias didácticas adequadas ao contexto em que o professor se encontra, uma comunicação activa com passagens geridas de modo eficaz, uma boa administração do espaço, ou seja, todo um conjunto de destrezas que devem exigir a atenção máxima do professor; entendemos que todos os tempos são importantes, desde os primeiros dias de aulas até aos últimos, todos eles exigindo uma supervisão contínua, de modo a aperfeiçoar práticas pedagógicas sempre que necessário.

Outro factor que nos parece fundamental para uma boa acção do professor é a assertividade, acreditando nos seus alunos, respeitando-os, conferindo-lhes responsabilidades mas simultaneamente punindo os infractores, obedecendo

as punições “... aos princípios da razoabilidade, adequação e coexistência” (Amado, 2000, p. 46). O professor, deve fazer com que o aluno o respeite, lhe obedeça, bem como à instituição em que está inserido. Para isso, existe um conjunto de práticas e estratégias que o professor pode perfeitamente pôr em acção, como a definição de regras (já referidas), o trabalho cooperativo, a ajuda e o apoio aos alunos com dificuldades especiais, a planificação do currículo a nível de escola, os regulamentos, a participação e o envolvimento dos pais, a promoção da amizade e entreajuda, o telefone “amigo”, a intervenção no recreio, o trabalho na prevenção do bullying, a acção correctiva face à indisciplina, a mediação de conflitos e muitos outros ... (Amado & Freire, 2009).

Como podemos constatar, uma série de acções que podem perfeitamente ser levadas a cabo com boa vontade e empenho, com base numa acção preventiva a todos os níveis, da problemática disciplinar à violência na escola.

Mas esta disponibilidade terá forçosamente de passar por cada um de nós em reconhecermos a nossa quota-parte de responsabilidade, por um esforço de identificação dos factores predominantes, acompanhado pela dose certa de criatividade na procura de soluções, pois enquanto docentes e parafraseando Freire (2001), todos temos um alto nível de responsabilidade ética de que a nossa capacitação científica e pedagógica faz parte.

2.4. Aumento da Violência e Indisciplina

Ao depararmo-nos com as ocorrências registadas em anos anteriores e ao confrontarmo-nos diariamente com as diversas notícias transmitidas pelos canais televisivos e jornais, continuamos a ficar admirados com os índices registados; no ano 2000, o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação registou 1873 ocorrências, embora no ano anterior tenham sido introduzidas alterações nos documentos de recolha, tais como a inclusão de novas categorias, como gangs e grupos; para os anos escolares posteriores a 2000, destaca-se a organização dos dados a partir dos registos efectuados pelas forças policiais como a G.N.R. e a P.S.P. .

Ou há, portanto, uma contabilização deficiente das ocorrências, ou os fenómenos escolares por violência têm uma representação reduzida no universo escolar; no entanto, pela leitura dos registos que possuímos, facilmente concluímos que a violência tem vindo a aumentar.

No quadro seguinte verificamos as diferenças bastante significativas na distribuição regional deste fenómeno, com incidência especial nas áreas abrangidas pelas Direcções Regionais de Educação de Lisboa e do Norte, com valores mais elevados em todos os anos.

Violência em meio escolar segundo a distribuição regional

| Direcções Regionais Educação | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 |
|------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Lisboa | 198 (45,73%) | 557 (60,94%) | 548 (57,74%) | 488 (59,80%) |
| Norte | 147 (33,95%) | 192 (21,01%) | 236 (24,87%) | 185 (22,67%) |
| Centro | 32 (7,39%) | 96 (10,50%) | 76 (8,01%) | 61 (7,48%) |
| Algarve | 48 (11,09%) | 45 (4,92%) | 58 (6,11%) | 48 (7,11%) |
| Alentejo | 8 (1,85%) | 24 (2,63%) | 31 (3,27%) | 24 (2,94%) |
| Total | 433 | 914 | 949 | 816 |

Quadro nº. 4 - Situação da violência em meio escolar segundo a distribuição regional (1995 -1998).

Fonte: Ministério da Educação, 1999.

Como facilmente notamos, entre os anos 1995 e 1998 há um notório aumento de casos de violência, sendo que a região do Algarve é a que menos casos apresenta. Podemos, de facto, referir, a dimensão da população escolar e das escolas existentes nesta zona serem menores, em contraste com a zona de Lisboa e zona Norte.

Pela análise do quadro nº.4, verificamos que no ano 1995, houve 198 casos de violência na zona de Lisboa (45,73%), 147 na zona Norte (33,95%), 32 na zona Centro (7,39%), 48 na zona do Algarve (11,09%) e 8 na zona do Alentejo (1,85%), totalizando 433 casos; em 1996, houve 557 casos na região de Lisboa (60,94%), 162 na zona Norte (21,01%), 96 na região Centro (10,50%), 45 na região do Algarve (4,92%) e 24 na região do Alentejo (2,63%), totalizando 914 casos; em 1997 houve 548 casos na região de Lisboa (57,74%), 236 na região Norte (24,87%), 76 na região Centro (8,01%), 58 na região do Algarve (6,11%)

e 31 na região do Alentejo (3,27%, totalizando 949 casos; em 1998 houve 488 casos na região de Lisboa (59,80%), 185 na região Norte (22,67%), 61 na região Centro (7,48%), 48 na região do Algarve (7,11%) e 24 na região do Alentejo (2,94%), totalizando 816 casos.

Segundo a mesma fonte, o quadro seguinte mostra-nos o tipo de situação da violência existente em meio escolar

Situação de violência em meio escolar

| Tipos/Situações de violência | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Roubo e vandalismo | 248 65,59% | 408 44,64% | 376 39,62% | 258 31,74% |
| Violência no interior da escola | 57 13,16% | 58 6,35% | 117 12,33% | 161 19,73% |
| Violência nos acessos à escola | 36 8,31% | 47 5,14% | 92 5,14% | 161 19,73% |
| Droga | 27 6,24% | 61 6,67% | 80 8,43% | 43 5,27% |
| Disparos | 1 5,56% | 9 0,98% | 5 0,53% | 19 2,33% |
| Ameaça de bomba | 18 4,16% | 312 34,14% | 238 25,08% | 819 93% |
| Assédio sexual | 5 1,15% | 10 1,09% | 26 2,47% | 43 5,27% |
| Alcoolismo | 1 0,23% | - | 20 21% | - |
| Racismo | - | 1 0,11% | 1 0,11% | 3 0,37 |
| Outros | - | 6 0,66% | 11 1,16% | 41 5,02% |

Quadro nº. 5 – Situações de violência em meio escolar. (1995 – 1998).

Assim, analisando o quadro nº5, verificamos que entre os anos de 1995 e 1998 ocorreram os seguintes casos: em 1995 houve 248 casos de roubo e vandalismo (65,59%), 57 casos de violência no interior da escola (13,16%), 36 casos de violência nos acessos à escola (8,31%), 27 casos de droga (6,24%), 1 caso de disparos (5,56%), 18 casos de ameaça de bomba (4,16%), 5 casos de assédio sexual (1,15%) e 1 caso de alcoolismo (0,23%). No ano de 1996, os casos foram os seguintes: 408 casos de roubo e vandalismo (44,64%), 58 casos de violência no interior da escola (6,35%) 47 casos de violência nos acessos à escola (5,14%), 61 casos de droga (6,67%), 9 casos de disparos (0,98%), 312 casos de ameaça de bomba (34,14%), 10 casos de assédio sexual (1,09%), 1 caso de racismo (0,11%) e 6 outros casos (0,66%). No ano de 1997, houve 376 casos de roubo e vandalismo (39,62%), 117 casos de

violência no interior da escola (12,33%), 92 casos de violência nos acessos à escola (5,14%), 80 casos de droga (8,43%), 5 casos de disparos (0,53%), 238 casos de ameaça de bomba (25,08%), 26 casos de assédio sexual (2,47%), 20 casos de alcoolismo (21,00%), 1 caso de racismo (0,11%) e 11 outros casos (1,16%). No ano de 1998 houve 258 casos de roubo e vandalismo (31,74%), 161 casos de violência no interior da escola (19,73%), 161 casos de violência nos acessos à escola (19,73%), 43 casos de droga (5,27%), 19 casos de disparos (2,33%), 819 casos de ameaça de bomba (93,00%), 43 casos de assédio sexual (5,27%), 3 casos de racismo (0,37%) e 41 outros casos (5,02%).

Verificamos que no início da tabela se encontram, em grande número, as situações de roubo e vandalismo, seguindo-se a violência no interior da escola, nos acessos à própria escola, droga, disparos, ameaças de bombas, assédio sexual, alcoolismo, racismo e outros. Constatamos que no primeiro caso - roubo e vandalismo – o seu pico foi atingido no ano de 1996, baixando nos dois anos imediatos. De um modo generalizado, os outros tipos de violência tiveram um aumento ao longo dos anos, excepto no caso da droga, que no ano de 1998 baixou para 5,27%.

Ainda referente ao primeiro caso – roubo e vandalismo – pensamos que a sua diminuição se deve a uma maior atenção das escolas no que respeita à guarda de material escolar, à colocação de guardas-nocturnos e à implementação do “Programa Escola Segura” que garante a vigilância das escolas.

Quanto à ameaça de bomba e segundo o Ministério da Educação e os documentos aos quais tivemos acesso, acontece no início dos anos lectivos, em época de avaliação e na altura de Carnaval (apesar das ameaças, nunca se registou qualquer acidente deste tipo).

O quadro seguinte respeita ao Relatório Final do Programa Escola Segura, 2000.

Todos Estabelecimentos de Ensino

| | 1995 | 1999 |
|---|-------------|-------------|
| Ameaça de bomba | 76 | 111 |
| Posse/uso de armas | 16 | 18 |
| Ofensas corporais | 126 | 282 |
| Danos | 129 | 135 |
| Posse/Consumo de estupefacientes | 12 | 44 |
| Furto | 523 | 666 |
| Ameaça/injúria | 47 | 108 |
| Rapto/sequestro | - | 3 |
| Roubo | 49 | 178 |
| Ofensa sexual | 3 | 42 |
| Vandalismo | 31 | 116 |
| Outro | 48 | 30 |
| Total | 1060 | 1733 |

Quadro n.º 6 – Relatório da P.S.P.

Este quadro refere-se à totalidade das escolas e os valores encontrados referem-se apenas às escolas abrangidas pelo protocolo MAI/ME.

Assim, entre o ano de 1995 e 1998, analisando o quadro n.º 6, verificamos que a existência de ameaça de bomba aumentou de 76 para 111; posse/uso de armas de 16 para 18; ofensas corporais de 126 para 282; danos de 129 para 135; posse/consumo de estupefacientes de 12 para 44; furto de 523 para 666; ameaça/injúria de 47 para 108; rapto/sequestro 3; roubo de 49 para 178; ofensa sexual de 3 para 42; vandalismo de 31 para 116; outros de 48 para 30., A totalidade perfaz um aumento de 1060 casos para 1733.

Como podemos verificar, o principal tipo de violência refere-se ao furto, com aumento significativo entre os anos em questão. De imediato se seguem os danos e ofensas corporais, seguido da ameaça de bomba. O índice mais baixo refere-se ao rapto/sequestro, tendo apenas existido 3 no ano de 1998.

O quadro que se segue é da responsabilidade da P.S.P., referente ao ano lectivo 2002/2003, e mostra-nos o registo de incidentes por distrito.

Registo de incidentes por distrito

| Distrito | Total de ocorrências | Percentagem |
|------------------|----------------------|-------------|
| Aveiro | 136 | 4,9% |
| Beja | 22 | 0,8% |
| Braga | 172 | 6,1% |
| Bragança | 49 | 1,8% |
| Castelo Branco | 18 | 0,6% |
| Coimbra | 40 | 1,4% |
| Évora | 28 | 1,0 % |
| Faro | 112 | 4,0% |
| Guarda | 3 | 0,1% |
| Leiria | 56 | 2,0% |
| Lisboa | 1056 | 37,8% |
| Portalegre | 8 | 0,3% |
| Porto | 707 | 25,3% |
| Santarém | 35 | 1,3% |
| Setúbal | 168 | 6,0% |
| Viana do Castelo | 5 | 0,2% |
| Vila Real | 3 | 0,1% |
| Viseu | 11 | 0,4% |

| | | |
|----------------|-------------|------|
| Madeira | 99 | 3,5% |
| Ponta Delgada | 32 | 1,1% |
| Angra Heroísmo | 32 | 1,1% |
| Horta | 5 | 0,2% |
| TOTAL | 2797 | |

Quadro nº. 7 – Registo de Incidentes por distrito

Fonte – Relatório P.S.P. – Ano lectivo 2002/2003

Mais uma vez verificamos que o distrito de Lisboa se encontra no início da tabela com 1056 ocorrências (37,8%), seguindo-se Porto com 707 (25,3%), logo seguido por Braga com 172 (6,1%), Setúbal com 168 (6,0%), Aveiro com 136 (4,9%) e Faro com 112 (4,0%). Todos os outros distritos se situaram abaixo dos cem incidentes, sendo que os distritos que menos apresentaram foram os de Vila Real e Guarda, apenas com 3 actos de violência registados e com as percentagens de 0,10% e 0,10%, respectivamente.

Não podemos deixar de referenciar que, as diferenças e problemas metodológicas respeitantes à recolha de informações pelas diferentes entidades, não nos permitem proceder com rigor absoluto a uma análise esclarecedora e comparativa. No entanto, permite-nos perceber com clareza que a violência tem vindo a aumentar de um modo generalizado, e que esta situação tem originado variados discursos mediáticos e políticos, que se traduzem numa orientação selectiva da opinião pública para escolas e

contextos socialmente desfavorecidos, ignorando por vezes as raízes do problema.

2.5. Tipos de Violência

Segundo a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2002), para os diferentes tipos de violência existe uma categorização, tomando por referência as características de quem comete o acto violento. Deste modo, de acordo com este critério, os tipos de violência praticados estão agrupados em três categorias (WHO, 2002):

- Violência auto dirigida – este tipo de violência é praticada sobre o próprio, com subdivisões em comportamento auto-abuso e suicida.
- Violência interpessoal – efectuada por outra pessoa ou por um grupo pequeno, onde se encontra a violência comunitária e familiar.
- Violência colectiva – é perpetrada por grupos maiores e subdivide-se em violência política, económica e social.

Esta classificação fornece-nos uma grelha de leitura bastante adequada para podermos compreender melhor os padrões de violência que se exprimem nas mais diversas partes do mundo, a nível individual, familiar e das comunidades.

Desta maneira, a O.M.S. (2002), identificou os vários tipos de violência:

- Abuso sexual – Este tipo de violência atinge todos os tipos de classes e a forma mais grave inclui as relações sexuais não consentidas (Calhoun & Wilson (2002)); este tipo de violação gera consequências negativas a nível psicológico e social, tanto para as vítimas como para a sociedade em geral.
- Auto violência – O principal problema é o suicídio, que é punido pela lei em alguns países. Os países com maior taxa de suicídio são os do Nordeste da Europa e com menor taxa são os da América Latina. Segundo o mesmo autor, cerca de 10% das pessoas que tentam cometer suicídio acabam por o consumir.
- Violência juvenil – parafraseando Dematteo & Marczyk (2005), o envolvimento dos jovens na violência, tanto como vítimas ou como agressores, é um grave problema da actualidade. Este tipo de violência

tem vindo a assumir um destaque com uma causa de mortalidade e morbidade em todo o mundo e vai muito além da violência física, chegando a aterrorizar, ignorar e corromper. Segundo os mesmos autores, a agressividade quando se manifesta precocemente e se expressa sob a forma de agressão física, é um dos melhores preditores na delinquência juvenil. Guerra et. al. (1995), apresentaram um estudo focando três factores passíveis de aumentar o risco de violência juvenil: situação económica desfavorável, acontecimentos geradores de stress e crenças individuais; os resultados indicaram que as crianças de níveis sociais mais desfavorecidas apresentaram níveis mais elevados de comportamentos violentos.

- Violência doméstica – é considerada pela OMS como um grave problema mundial, começando a aparecer com mais evidência a partir dos anos 70. Em geral, ocorre entre membros da mesma família que partilham o mesmo espaço físico. Também está associada a consequências devastadoras a nível psicológico e emocional, com incidência na violência física, verbal e até sexual.
- Violência nos idosos – Ainda é um fenómeno não muito divulgado em termos de extensão e características, mas com tendência para as maiores vítimas serem do sexo feminino (OMS).
- Exclusão social – Matos et. al. (2003), revelam-nos que os indivíduos oriundos de grupos étnicos – culturais – minoritários, devido a pressões a que estão sujeitos, podem apresentar uma tendência para desenvolver comportamentos problemáticos. Se verificarmos, os jovens de expressão africana apresentam características associadas aos estilos de vida que envolvem riscos, como famílias monoparentais, de baixo nível socioeconómico e cultural, ...De igual modo, as famílias de imigrantes, debatem-se com diversos constrangimentos que condicionam a sua capacidade de afirmação cultural (ibidem). O racismo e a xenofobia são fenómenos bastante complexos, e em Portugal já ocorreram diversas manifestações que mostram a exclusão e intolerância relativamente a grupos minoritários.

- Violência colectiva – em geral, está relacionada com problemas provocados por movimentos terroristas, conflitos entre países e grupos, com o uso de tortura e rapto, causando danos psicológicos muito graves.

Como podemos verificar, os jovens são o reflexo da sociedade em que estão inseridos: culturalmente heterogénea, marcada pela discriminação, desigualdades económicas e sociais e existência de sistemas culturais diferenciados.

Temos de referir também que a maior parte destes dados foram fornecidos pela OMS, que procura agir no sentido de corrigir comportamentos e procedimentos, com atenção especial para os jovens.

2.5.1. Violência em Contexto Escolar

A violência em contexto escolar é um tema da actualidade, com implicações globais a nível escolar, familiar e da sociedade.

Consiste na utilização da agressão, do poder/influência física ou psicológica, ameaça contra outra pessoa, grupo ou comunidade (American Psychiatric Association, 2002). O objectivo principal é ferir ou magoar tanto física como psicologicamente, com o uso de manipulação em geral, visando a demonstração de domínio e poder. Desta maneira, segundo Matos et. al., (2009), apresentamos três tipos de agressividade:

- Verbal – uso de palavras ou expressões verbais (ameaça, insulto, críticas, ...).
- Físicas – feita através de ataque físico (bater, pontapear, empurrar, morder, ...).
- Social – com uso de exclusão social das brincadeiras/actividades propositadamente, lançamento de boatos que podem prejudicar,

Considerando que a agressividade é inerente ao ser humano, como nos referem Brasnan & Carr (2000), é também considerado normal que o jovem apresente impulsos agressivos adaptativos manifestados desde o nascimento, tendo tendências para diminuir à medida que se vai adaptando e inserindo-se

às normas familiares, escolares e sociais. No entanto, como nos dizem Matos et. al. (2009, p. 27),

... o comportamento agressivo pode ter uma origem emocional e hostil, na qual o objectivo do comportamento é a agressão intencional do outro, ou pode surgir com objectivo de atingir um fim, por exemplo, uma recompensa e não necessariamente em atacar o outro.

Neste enquadramento, a violência pode surtir consequências muito graves, resultando em lesões profundas ou até em morte. De um modo generalizado, a violência nas escolas, no nosso país, não é mortal; mas pelas notícias que temos ouvido, o mesmo não acontece em muitos outros países, onde por vezes atinge um nível considerável de mortes.

Podemos em alguns casos, relacionar a violência com a escolaridade obrigatória, que prolonga a permanência, por vezes contrariada do jovem, na instituição.

Também a inadaptação do ensino a outras culturas pode surtir violência escolar, uma vez que o jovem não se sente motivado e as suas expectativas são baixas (Fonseca et. al., 1995).

2.5.2. Bullying/provocação

Uma vez que as preocupações com o nível de violência nas escolas têm vindo a aumentar, simultaneamente têm conduzido a uma linha de investigação que partindo de estudos sobre o denominado bullying, definido, segundo Glweus, (1998), como “uma conduta de perseguição física e/ou psicológica, de um aluno sobre outro que é eleito como vítima de repetidos ataques” (p.34), se encontra disseminada já em muitos outros países.

Em França, os primeiros programas de estudos empíricos aparecem por volta dos anos noventa, começando a violência a ser entendida e abordada como uma questão pública (Montoya, 2001).

Em Espanha têm sido realizadas acções de intervenção directa, como a criação de redes de apoio e promoção de assertividade, partilha de responsabilidades ... (Ortega, 2001), de modo a que a vítima possa reconhecer e afirmar os seus direitos.

Na Alemanha, Funk (2001), apresenta-nos um estudo, onde podemos destacar uma enorme multiplicidade de factores desencadeadores, como o grupo de pares, os filmes de terror e acção, e uma escola sem actividades promotoras e com um mau clima em geral.

No nosso país, devemos referir os estudos efectuados por Pereira (2002) e Veiga (2004) sobre esta temática, bastante elucidativos, com incidência na prevenção de práticas agressivas entre adolescentes.

O bullying e a agressão são os tipos de violência mais comuns nas escolas europeias, incluindo Portugal. É, pois, um comportamento agressivo, sistemático e intencional no contexto da escola; é um tipo de violência entre os alunos que tem suscitado uma crescente atenção de toda a comunidade escolar e também da população em geral.

O bullying/provocação acontece quando um ou mais alunos exercem acções agressivas/negativas, como bater ou chamar nomes insultuosos, provocando mal-estar e sofrimento, podendo durar semanas e meses. Existe um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, com um agressor e uma vítima incapaz de se defender.

O bullying/provocação pode ir desde o insulto, passando por ameaça, troça, roubo, agressão física, uso de armas, gestos obscenos, abuso ou assédio sexual, exclusão social, discriminação racial, religiosa, etc. ... (Matos et. al., 2009).

De modo generalizado, os alunos com menos idade são as maiores vítimas, diminuindo com a idade a frequência da ameaça (Ibidem).

Os mesmos autores referem que, a HBSC – Health Behaviour in School – Aged Children, investigação efectuada de quarto em quarto anos sobre comportamentos de saúde em meio escolar, envolve diversos países incluindo o nosso, e é patrocinada pela OMS. É um estudo que abrange alunos do 2º. e 3º. Ciclos, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos.

Verificamos ao longo destas páginas que a violência é um fenómeno universal e está associada a um conjunto diverso de consequências negativas para a pessoa e a sociedade, sendo o bullying efectuado em contexto escolar sobre jovens e adolescentes.

Esta delinquência juvenil enquanto comportamento anti-normativo obedece a diferentes trajectórias, onde os factores biológicos e psicossociais se encontram relacionados e interligados.

É precisamente sobre os factores supra mencionados que a supervisão deve estar atenta, no sentido de prevenir ou minimizar situações sempre que for possível.

2.6. Tipos de Indisciplina

Um dos principais objectivos da educação direcciona-se para a socialização dos jovens e a sua formação, de modo a existir uma boa inserção nas sociedades onde vivem (Estrela, 2003).

Deste modo, a indisciplina dos adolescentes é uma preocupação que nos afecta desde há longos anos, com raízes em diversos factores explicativos e complexos, desde a falta de emprego que especialmente nos últimos anos se tem manifestado violentamente, até às crises de identidade que perturbam os adolescentes, a perda de valores familiares, a falta de regras, a droga, ... e a escola é o alvo principal apontado, pois como refere Estrela (1986), é fácil responsabilizar os professores pelos dislates do sistema de ensino e pela dificuldade em definir políticas educativas coerentes e adequadas à população escolar e, às necessidades de uma sociedade, que tem sido alterada por inúmeras e sucessivas transformações.

Estes ataques não nos causam imunidade e é com tristeza que assistimos a eles, sem nunca esquecermos as nossas prioridades em relação à educação e aos nossos alunos.

Também é verdade que a fronteira entre violência e indisciplina se revela tão ténue que nem sempre é possível apresentar definições claras que delimitem com precisão estes fenómenos.

Ao referirmo-nos à indisciplina, estamos precisamente a evocar o contrário de disciplina, que nos remete para o bom funcionamento de uma aula e boas aprendizagens escolares.

Assim, existe toda uma preocupação em definir regras de conduta e funcionamento, de modo a facilitarem a integração dos jovens na organização escolar em geral.

Deste modo e em perfeita comunhão com Amado (2001), distinguimos três níveis de indisciplina, a designar: desvio às regras de trabalho em contexto da sala de aula, perturbação das relações entre pares e problemas de relação professor-aluno.

2.6.1. Desvio às Regras de Trabalho em Contexto de Sala de Aula

O item supra-citado, refere-se ao não cumprimento das regras necessárias ao desenrolar da aula, impedindo a aprendizagem e perturbando a classe, impedindo o seu bom funcionamento.

Segundo Amado (2000), muitas destas regras e valores pertencem à cultura da própria escola e espera-se que após determinado tempo sejam apreendidas pelos alunos. Deve existir respeito mútuo entre professores e alunos. Hammersley (1976), já nesta data referia que

o respeito é simultaneamente parte de uma competência cultural que se espera que o professor inculque nos seus alunos e uma exigência essencial para o exercício de controlo sobre os alunos. Inculcando e reforçando o que eles consideram ser a atitude própria para com a “autoridade”, os professores estão também empenhados na tarefa crucial de estabelecer e de manter a base do seu próprio controlo sobre os alunos.

Amado (1998), reforça a importância de existirem regras na sala de aula, uma vez que muitos dos valores que os alunos trazem para a sala, dependem dos contextos culturais de origem.

Parafraseando Estrela (1986), o professor exercendo o seu papel de supervisor, deve estar atento a este tipo de situações, de modo a encontrar respostas adequadas e eficazes no seu combate, propiciando na sala de aula um bom clima relacional e de aprendizagem.

2.6.2. Perturbação das Relações entre Pares

Sabemos que o dia a dia na escola proporciona uma grande diversidade de vivências sociais, uma variedade de situações, entre as quais as interações que se desenvolvem de modo espontâneo entre pares. Também neste contexto a escola dota o aluno de diversos contactos com experiências, modelos, valores, normas e regras de carácter social, que os ajudam a orientar as suas vidas e desenvolver as suas personalidades (Amado & Freire, 2009).

Para Almeida (2000), estamos situados numa dada perspectiva de contribuir para uma desmistificação do problema de convivência entre alunos na escola (ao analisarmos a relação entre pares). A nossa visão não é aquela que gostaríamos, pois existem conflitos que não ajudam em nada a romantizar a convivência entre pares.

No entanto, a maior parte dos jovens desenvolvem relações de amizade com os colegas e as situações de agressão ocasional, de um modo geral, acontecem em período de curta duração, ou então em períodos não muito longos.

Boulton (1998), assegura-nos que a maioria dos jovens, durante o seu percurso escolar, só uma ou duas vezes experimenta situações de agressão, com impacto na vida de quem as sofre, mas também na dos agressores.

Em causa estão o respeito mútuo, a tolerância, a compreensão, a amizade, a solidariedade, a lealdade e a cooperação, valores que devem nortear todas as escolas e existir dentro de cada sala de aula.

Embora conscientes das regras, os alunos indisciplinados não se restringem de as transgredir e não as valorizam como deviam.

Rodrigues (2007), refere-nos que nos espaços exteriores da sala de aula, ou seja, nos corredores, nos recreios, nos bares, na cantina e próximo da escola,

é que estas situações mais se manifestam podendo afectar o clima social da mesma.

Freire (2001), afirma que o estudo longitudinal que conduziu a uma amostra de 64 alunos, concluiu que

... o comportamento de indisciplina persistente e sistemático é um fenómeno restrito a um grupo reduzido de alunos, progressivo e lento, mais lento ainda no grupo das alunas do que no dos alunos (p. 535).

Muitos factores de ordem pessoal, psicossocial, familiar, sociocultural e também escolares, teriam de ser coerentemente e pormenorizadamente analisados para caracterizar com precisão estes alunos. Para muitos deles, segundo o mesmo autor (p. 538), “ ... o comportamento de indisciplina não é uma característica constante, mas constitui uma resposta específica e uma situação concreta”.

Mais uma vez uma supervisão eficaz na gestão dos tempos da escola é fundamental, para um bom clima relacional entre todos. É necessário partilhar atitudes, crenças, valores e práticas, num processo de colaboração que envolva todos os elementos do contexto educativo existentes na escola. A colaboração é eficaz, pois permite a socialização, desenvolvendo atitudes positivas.

2.6.3. Problemas de Relação Professor – Aluno

A existência de problemas de relação no contexto da sala de aula entre professor e aluno, prejudicam as condições de trabalho e ao mesmo tempo infringem as regras estabelecidas, pondo em causa a dignidade do professor, tanto como pessoa, tanto como profissional.

Deste modo, é fundamental que o aluno respeite sempre o professor, no sentido de não lhe faltar ao respeito ou colocar em causa a sua vertente profissional. Simultaneamente deve obedecer ao que o mesmo lhe diz ou pede e colaborar da melhor maneira; além disso, deve também respeitar a

propriedade do professor e da própria escola em que se encontra inserido (Amado & Freire, 2009).

Muitas vezes estas regras devem ser explicitadas de novo, uma vez que são tidas, na nossa sociedade, como sendo consensuais e fazendo parte das normas comuns que a todos nos regem. Por isso, algumas vezes são esquecidas e convém sempre serem lembradas. Deste modo, existirá uma melhor interacção na sala de aula, proporcionando uma aprendizagem maximizada que os alunos deverão aproveitar, pois vai dotá-los de ferramentas necessárias para mais tarde se inserirem no mercado de trabalho.

Segundo Vicente (2000), na perspectiva de alunos e professores, estes comportamentos revelam-se de uma má relação e são graves, uma vez que estão imbuídos de um carácter desrespeitoso, agressivo e ofensivo, de desprezo pelas normas existentes na escola e pelo próprio professor. Amado & Estrela (2007), referem-nos que se forem muito além do permitido pelas ordens normativas da escola, então estamos perante delinquência juvenil, e são actos que estão sob a alçada do Código Penal. São comportamentos onde se encontram agressões físicas a professores, insultos e ameaças, atentados ao pudor, dano à propriedade do professor, obscenidades e outros. ...

Os comportamentos mais representados são, contudo, desobediência e réplicas à acção disciplinar, o que fazem supor uma escalada de intensidade progressiva, convidando a uma maior supervisão neste sentido, com estratégias de controlo eficazes e exequíveis.

Não podemos, de modo algum, ignorar este tipo de comportamentos, e temos de prestar mais atenção a tudo o que se passa nas nossas escolas, uma vez que muito trabalho há ainda a desenvolver, conforme nos refere Pereira (2007). Assim, importa realizar um trabalho contínuo e a prazo, para termos nas escolas um bom ambiente social e de trabalho, com a colaboração de todos.

2.7. Interacção e Conflitos de Poder na Escola

Já referimos que a interacção na aula é indispensável para um bom funcionamento da mesma; contudo, dentro da sala de aula existem conflitos de poder, sendo poder entendido, na perspectiva de Richmond e Roach, (1992, p.

47), como "... a resultante de duas forças: uma puxando para a mudança e a outra exprimindo a resistência do sujeito". Deste modo, o poder revela-se um fenómeno relacional assimétrico, podendo gerar resistências e conflitos por um lado, e negociações por outro.

Sabemos que muitos alunos revelam um comportamento nada apropriado, precisamente como forma de conquistarem um determinado poder dentro da sala de aula. De um modo geral, estes alunos têm necessidade de modificar de algum modo a relação de dependência em que se encontram, conforme nos refere Veiga (2007). Assim, professores e pais são encarados como que barreiras que se têm de vencer, e por vezes, as estratégias que utilizam estão relacionadas com as exigências elevadas dos métodos autoritários pelos quais passaram durante a infância (Dreikurn & Grey, 1993).

Deste modo, o poder tem como função, dentro de algumas perspectivas sociológicas, garantir a coesão no interior dos diversos sistemas existentes de relações sociais e revela-se uma mais-valia em qualquer liderança (Ibidem).

Existem alunos que sem qualquer motivo batem ou humilham os colegas, ou então sentem uma vontade incontrolável de serem os melhores dentro da sala, os líderes. Podemos entender um certo desejo de vingança por trás destes comportamentos, ou seja, o aluno sente-se de algum modo depreciado, perseguido e tem vontade de se valorizar de alguma forma. Então, constrói lógicas inconscientes, como referem os autores supra mencionados, do tipo: "se os outros me ferem, eu também tenho o direito de os magoar".

Outros alunos, que costumam criar grandes problemas na sala e na escola, gostam de fazer mal a terceiros, chegando a agredir. É outra forma de demonstrar poder, e até um certo poder físico perante os colegas, do tipo: "eu sou o mais forte!".

Novamente relembremos a importância do professor supervisor, atento a este tipo de comportamentos dentro da sala de aula, no sentido de os corrigir ou pelo menos minimizar.

2.7.1. O Poder do Professor

As relações interpessoais existentes na sala de aula são, contudo, marcadas pelo poder e/ou pela autoridade. Segundo Tyler (1991), uma das

características das relações de poder na aula reside na significativa assimetria a favor do professor, uma vez que, segundo a opinião do mesmo autor, só é feito a maior parte do que o professor dita. Ao aluno cabe aceitar e obedecer, de preferência sem causar discussões.

O poder do professor deriva de várias fontes (Sampaio, 1997), e manifesta-se nos direitos assimétricos de que é possuidor e que transbordam para lá do direito de intervir e interromper o aluno, entrando no seu território.

Vários investigadores, entre os quais salientamos Gentsbittel (1993) e Estrela (1992), têm procurado esclarecer as bases do poder do professor, que na prática se distinguem mediante os tipos de comunicação, organização de actividades e resolução de conflitos, oscilando entre modos um pouco dominadores e formas integradas a favor da partilha do poder.

Resumindo, existe um conjunto de dimensões que começa nas condições criadas e reguladas pela lei e tradição, passando pelos objectivos pedagógicos que o professor utiliza para a sua acção docente e pelo modo de os obter.

Tal como referem e muito bem Magalhães & Stoer (1998, pp. 35-36) "...não basta ter a capacidade de mandar. A autoridade não pode ser reduzida nem ao poder nem ao seu exercício mais ou menos eficiente." Ou seja, a autoridade tem de assentar numa parceria entre comunidade e estado, apropriada e dinamizada pelos elementos nela envolvidos.

2.7.2. O Poder do Aluno

Os alunos também têm o seu poder, e se pensarmos o contrário estamos a incorrer num erro, pois o poder é relacional, conforme nos referem Kearney et. al. (1992). O poder dentro da sala de aula não está unicamente do lado do professor, visto que os alunos também são possuidores de poderes de alguma importância, uma vez que existe um estatuto próprio consagrado aos deveres e direitos do aluno (Decreto-Lei nº. 20/98 de 1 de Setembro).

Enquanto cidadão podemos dizer que o aluno possui poderes legítimos (exigir respeito pelos seus direitos e o dever de exigir justiça), dividir e partilhar sugestões e decisões com o professor (desde que haja condições institucionais para essa partilha).

No entanto, além destes poderes, o aluno pode também usar os poderes (não ratificados) de recusar participar e rejeitar ser líder, influenciando os colegas e de algum modo, na capacidade de recompensar o professor (Rewarding teacher). Segundo Magalhães (1996), estas atitudes negativas criam um clima de discórdia e limitam os poderes docentes.

Estes poderes informais do aluno, de um modo generalizado, traduzem a necessidade que os mesmos sentem de fazer parte activa de todo o processo negocial que se vai realizando ao longo do ano lectivo, a que não deve estar alheio o facto de sentirem falta de uma relação directa entre o sucesso na escola e o sucesso na vida futura, especialmente na vida profissional.

2.8. Construir Para a Disciplina/O Professor Como Construtor

Saber como actuam os professores no sentido de corrigirem ou sancionarem comportamentos, ditos desviantes, dos alunos em contexto da sala de aula é fundamental, no sentido de construírem situações necessárias de trabalho.

A primeira aula é importante, pois a maneira como ela decorre poderá ser condicionante de futuras aulas. A clarificação de regras é indispensável, tanto da escola como da própria aula, visto que alguns alunos agem de forma inadequada, muitas vezes por desconhecerem o que deles se espera. Os próprios alunos podem perfeitamente ser envolvidos na elaboração dos procedimentos e das normas, especialmente quando estão relacionados com os mesmos, conforme nos refere Veiga (2007); após a sua elaboração é importante ser coerente na sua aplicação, podendo explicar-se as consequências que poderão advir do seu incumprimento.

Desde o início os alunos deverão entender que para um bom funcionamento da aula devem existir normas, e estas são para serem devidamente cumpridas.

O professor deve mostrar-se sempre seguro e calmo, flexível mas coerente, e antes de repreender o aluno deve referir o que este tem de positivo (Amado & Freire, 2009). Tal como nos refere Cerezo (2001), o professor deve prestar atenção aos casos de alunos que vivem precariamente, especialmente se houver dificuldades alimentares; estar atento a possíveis alunos vítimas de maus tratos familiares; não fazer críticas em público; dar atenção a alunos

tímidos e que são colocados de lado pelos colegas e receber os pais e encarregados de educação procurando pô-los ao corrente da situação dos seus educandos. Em resumo, criar uma situação significativa de conhecimento mútuo com os alunos, de modo a estes verem nele um amigo que os pode ajudar a resolver um determinado número de problemas (Ibidem).

Na sala de aula deverá existir um pequeno centro de recursos que os alunos usarão quando precisarem, como lápis, papel, manuais suplementares, ...

Explicar com clareza os moldes em que será processada a avaliação, ensinando-os a “saber estudar”; o aluno deve perceber que o professor se interessa por ele e pelo que faz, e deseja o seu sucesso. O uso de questionários de avaliação do professor pelos alunos (anónimos), pode fornecer ao primeiro um feedback promotor do aperfeiçoamento do seu trabalho e da relação estabelecida com os discentes (Arends, 1995).

As competências comunicacionais com os alunos, segundo Valente et. al. (1992), são fundamentais para os métodos de ensino, envolvendo tempo para pensar, extracção de opiniões, explicação de argumentos, interpretação de ideias, identificação de inconsistências, evidência de pressupostos, revisão de consequências e elaboração de alternativas.

A gestão flexível dos currículos que tem sido tão falada nos últimos anos, poderá também servir para a prevenção da indisciplina na sala. Sabemos que muitos alunos desistem da escola por não estarem interessados no que lhes é ensinado, não entendem o que lhes é dito pois não está relacionado com o que sabem. Teixeira (1995, p. 112), refere-nos que “ ...o professor precisa de conhecer o aluno, conhecê-lo na sua história, no que para ele é significativo”. Isto envolve um conhecimento de cada aluno, do lugar onde mora, do seu meio de vida, dos seus valores e do seu dia-a-dia.

Se a turma é problemática deverá haver mais cuidado na preparação das aulas, com estratégias diversificadas e motivantes que envolvam todos os alunos. Estes, têm de acreditar que aquilo que o professor ensina está ao alcance de todos e que só não aprendem se não quiserem (Ibidem).

Devem ser criadas situações que permitam que o aluno observe, experimente, reflecta e discuta (Gordon, 1990), ideia reforçada por Amado (2000), referindo

que são uma boa maneira de facilitar a aprendizagem e prevenir situações de indisciplina.

Observar a aula e o que nela se passa é também importante, manter o contacto visual com os alunos, falar baixo em vez de gritar com eles, uma vez que é susceptível de despertar a curiosidade daquilo que o professor diz (Ibidem).

O aluno tem de sentir que o professor o estima e o respeita por aquilo que ele é, embora o seu mau comportamento não possa ser aceite na sala. Assim, devemos falar com ele e fazer-lhe entender que o seu comportamento não é o mais adequado, tentando compreender os seus pontos de vista. É importante que ele sinta a estima e a vontade do professor em o ajudar e que saiba que tem alguém a quem recorrer se necessitar de ajuda.

Muitas vezes, mais do que os psicólogos ou os pais, os professores conseguem verdadeiros milagres com os seus discentes.

2.8.1. Procedimentos Disciplinares e Punitivos

Como referimos anteriormente, interessa saber como actuam os professores no contexto da sala de aula. Os comportamentos desviantes exigem mais atenção, mas também têm de ser corrigidos ou sancionados, não tanto no sentido de os professores se protegerem e afirmarem a sua posição pessoal face aos constrangimentos e à pressão dos alunos, mas mais no sentido de criarem situações que propiciem um favorável ambiente de trabalho.

Quando o professor tem uma reacção ao comportamento desviante do aluno, esta reacção é medida por um conjunto de factores que ao longo do tempo têm uma evolução histórica determinante do conceito de educação, conforme nos refere Estrela (1986), e de punição, referido por Prairat (1994), e entendida como todo um conjunto de valores pessoais e sociais, de princípios mais ou menos práticos de alternativas conhecidas, das características da personalidade (Boulton, 1998) e das consequências pessoais que derivam de se exercer ou não autoridade, tornando difícil estabelecer um consenso acerca do valor educativo, como afirma Domingues (1995).

Boulton (1998), realizou um estudo junto de diversos professores com base na análise das suas reacções em situação de vídeo gravação e propôs uma classificação destes procedimentos disciplinares, estabelecendo uma relação com o tipo de situações causais e com a natureza de auto-estima dos seus responsáveis.

No entanto, a investigação sobre estes temas ainda é dispersa, o que não ajuda a uma exposição concisa e ordenada das principais conclusões.

Amado (1991), refere os procedimentos preventivos como fundamentais, sendo que os correctivos e os punitivos devem constar das alternativas do professor e serem empregues na ocasião devida e adequadamente, mediante a persistência e a gravidade dos problemas.

A expulsão da aula e a suspensão do aluno são procedimentos punitivos, muitas vezes bem aceites pelos mesmos em nome da ordem na aula. Mas o castigo só trava a indisciplina por um tempo curto e não produz uma mudança de comportamento que perdure muito tempo.

Verificamos que muitas vezes, os pais de alunos de meios sociais mais desfavorecidos apoiam este tipo de punição, como nos referem Coldron & Boulton (1996).

Entendido mediante um ponto de vista interactivo e contextualizado, alguns procedimentos punitivos (ainda que diferentes dos do passado), não foram colocados de lado; condições existem em que os próprios alunos os consideram justos e necessários.

Interessa é tentar corrigir estes comportamentos desviantes dos alunos, e pensarmos que a melhor forma de o fazer é a prevenção, tentando antecipar soluções para que determinadas situações sejam banidas de uma vez por todas da sala e da escola.

2.9. Supervisão como Medida Preventiva da Violência e Indisciplina Escolar

Em relação a qualquer fenómeno, a prevenção corresponde a um conjunto de acções, mais ou menos coordenadas, que actuam por antecipação face a esse mesmo fenómeno.

A prevenção da indisciplina e da violência nas escolas constitui simultaneamente uma acção preventiva do insucesso, da desmotivação e do abandono escolar e de fenómenos de carácter social, como a exclusão social, e a delinquência.

A supervisão do professor é crucial desde o início de todo o processo educativo que envolve o aluno, pois a população estudantil que frequenta as nossas escolas é heterogénea, proveniente de contextos sociais diferentes e com diversificados saberes culturais.

A prevenção primária é essencial e envolve um determinado conjunto de acções para as crianças mais jovens, pois é desde cedo que se devem prevenir comportamentos futuros.

Deste modo, segundo Amado & Freire (2009), devem ser desenvolvidas competências de comunicação, educação para os valores (ajudando a criança a clarificar certos valores que direccionam a sua vida), desenvolvimento de auto conceito punitivo e realista (tornando a criança de hoje num adulto realizado), oportunidades de participação na vida escolar e criação de condições ambientais visando o aparecimento de relações interpessoais positivas e o próprio bem-estar dos alunos, professores e outros profissionais (Aquino, 2000).

A Supervisão pode dotar-se de um papel fundamental apoiando e contribuindo para o desenvolvimento de todos os professores, permitindo que partilhem experiências e saberes, o que vai facilitar a integração dos alunos no contexto escolar desde a mais tenra idade, com a ajuda dos docentes.

A supervisão tem um papel relevante, é considerada fulcral no processo de formação e como actividade de apoio, regulação e orientação e surge como uma dimensão de formação com grande importância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas (Alarcão & Roldão, 2008).

2.9.1. Formação Para a Prevenção da Indisciplina e Violência Escolar

A indisciplina e a violência podem ocasionar perturbações graves no desenvolvimento sócio-moral e nas aprendizagens dos alunos, e provocar nos

professores sentimentos de desânimo e até de impotência perante os fenómenos (Estrela & Ferreira, 2002).

Deste modo, a indisciplina e violência dos alunos são duas das principais causas de choque vividas por muitos professores, causando mal-estar entre os mesmos, levando ao stress e, algumas vezes, até, ao abandono da própria profissão.

Assim, na sala de aula e na escola a disciplina deve ocupar um lugar de destaque na formação inicial e contínua dos professores. É necessário que o professor entenda que as regras criam as condições necessárias ao bom funcionamento da aula e simultaneamente transmitem valores, fazendo parte do chamado currículo oculto da escola. O professor deve saber observar, pois esta é uma componente básica, e como nos refere Estrela (1986), muitas vezes olha, mas nem sempre vê.

De facto, a complexidade crescente das funções do professor e a existência de alguns problemas disciplinares e de violência que tendem a permanecer e até a agravar-se, requerem uma formação de professores mais exigentes e orientadas por modelos flexíveis, onde se harmonizem as componentes técnico-científicas, relacionais e experiências postuladas pela nova profissionalidade e pelo novo profissionalismo da profissão docente. Modelos que respeitem a especificidade do desenvolvimento da pessoa em formação e a enriqueçam pelo contacto com a cultura em geral, e a cultura pedagógica em particular, modelos que respeitem a individualidade, que preparem para a liberdade e autonomia, para a tomada de consciência dos condicionalismos existentes, que integrem as vivências do passado com as do presente e com abertura ao futuro e equilibrem o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo (Gentzbittel, 1993); (Estrela & Ferreira, 2002).

Por isso, a formação dos professores ocupa um lugar muito importante num grande número de projectos que visam prevenir ou remediar a indisciplina e violência escolares.

E em todo este trabalho a investigação científica pode desenvolver um papel fulcral, na medida em que pode fornecer ao professor quadros de referência e novas grades de leitura do real, ajudando-o a perspectivar situações mediante novos pontos de vista, e suscitar nele uma atitude investigativa levando-o a

envolver-se em pesquisas colaborativas sobre problemas das suas turmas ou da sua escola. Especialmente na formação contínua, é importante formar pequenos grupos de auto-formação (Wenger, 2005), podendo constituir o meio, por excelência, de investigação, reflexão e acção, capaz de encontrar novas respostas para estes fenómenos que existem nas nossas escolas.

No entanto, muitas outras medidas existem para tentar combater esta problemática, como o projecto “Fintar o Destino”, integrado no Projecto transaccional do eixo Emprego Youth – Starty, a criação do Programa Novas Oportunidades e o Plano Integrado de Educação Formação, como formas de resposta às necessidades educativas específicas dos jovens, muitos com dificuldades de integração escolar e social.

Muito haveria ainda por dizer sobre a acção preventiva a todos os níveis, da problemática disciplinar e da violência na escola. A procura de soluções deve continuar, não deve esmorecer e a cooperação de todos, incluindo família, é muito importante em todo este processo.

Assim, compreender e conhecer os estilos de vida e comportamentos dos adolescentes parece-nos ser de importância extrema.

Outra ideia que retivemos foi a crescente consciencialização para os problemas de indisciplina e violência que se tem estendido a todos, professores, famílias e comunidade, com a escola cada vez mais interventiva no envolvimento de acções visando a prevenção deste duplo problema. Ressalta que os programas mais eficazes de prevenção centram-se na aprendizagem de diversas competências pessoais e sociais, tais como o auto-controlo, a descentração, a empatia e a resolução de problemas numa perspectiva social, conforme nos referem Lopes & Rutherford (2001).

A nível familiar, as intervenções promissoras orientam-se para a promoção nos pais de práticas mais adequadas de disciplina e supervisão nas actividades dos seus educandos e, simultaneamente, levá-los a serem mais interventivos na vida escolar dos filhos.

O trabalho colaborativo da escola com outras instituições também é importante, pois isoladamente não pode responder aos problemas persistentes da violência e indisciplina.

E embora vários projectos tenham sido criados, ainda há muito para realizar no que diz respeito a projectos educativos e desenvolvimento de práticas em volta de problemas reais.

Não podemos permitir que os nossos jovens percorram um caminho de marginalidade sem termos respostas para estes problemas específicos e gravíssimos.

E novamente referimos a supervisão direccionada à prática pedagógica na formação de professores tanto inicial como contínua, numa escola reflexiva, na qual os profissionais constroem os seus conhecimentos no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada por dinâmicas de incerteza e decisões contextualizadas, onde o diálogo com as situações é permanente e o conhecimento profissional do professor é construído na partilha com os outros e na assunção de objectivos comuns.

Parte II

FUNDAMENTAÇÃO

EMPÍRICA

**Capítulo III – Metodologia e
Investigação**

PARTE.II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAP.III – Metodologia e Investigação

Introdução

O estudo desta problemática do ponto de vista dos actores, ou seja, professores, alunos e outros agentes envolvidos, é de enorme importância, não só porque traduz o sentido que cada um dá ao comportamento dos outros e exprime uma parte da sua representação da realidade, mas também porque essa mesma “representação” se constitui como elemento importante do contexto.

Deste modo, o presente estudo desenvolver-se-á tendo em conta as opiniões de professores e alunos sobre esta temática, permitindo-nos analisar diferentes concepções, todas elas com a sua importância e seu respectivo contributo.

Nesta perspectiva, podemos dizer que

Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e a ordenar dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um “objecto” que, em princípio sirva também para outros. (...). Embora seja melhor fazer uma tese sobre um tema que nos agrada, o tema é secundário relativamente ao método de trabalho e à experiência que dele se tira (Eco, Humberto, 1977, p. 28).

Segundo Quivy, R. & Campenhout, L. (1992, p. 20), um trabalho de investigação consiste “ ... em procurar sempre tomar o caminho mais curto e mais simples para o melhor resultado”.

Esta é uma fase de indiscutível importância, pois é ela que assegura a fiabilidade e a qualidade dos resultados de investigação. Neste item, de acordo com o que Vergara (2000) advoga, serão determinados os métodos a utilizar para obter as respostas às questões de investigação ou às hipóteses formuladas. O mesmo autor acrescenta que nesta fase é necessário escolher

um desenho apropriado segundo se trata de explorar, de descrever um fenómeno, de examinar associações e diferenças ou de verificar hipóteses.

Todo o trabalho de pesquisa deve ter uma base metodológica científica que permita a organização crítica das práticas de investigação; contudo, esta não deve ficar reduzida às suas técnicas e métodos. A investigação consiste em alargar o campo dos conhecimentos na disciplina a que respeita e facilitar o desenvolvimento desta ciência.

O conhecimento adquire-se de diversas formas, mas na perspectiva de Vergara (2000), entre todos os métodos de aquisição de conhecimentos, a investigação científica é a mais rigorosa e aceitável, uma vez que assenta num processo racional dotado de um poder descritivo e explicativo dos fenómenos e dos factos. É através da metodologia que se estuda, descreve e explica os métodos que se vão aplicar ao longo do trabalho, de modo a sistematizar os procedimentos adoptados durante as várias etapas, procurando garantir a validade e fidelidade dos resultados. A metodologia tem como objectivo analisar as características dos vários métodos disponíveis, observando as suas vantagens e desvantagens.

Segundo Lakatos & Marconi (1996), na fase metodológica deve operacionalizar-se o estudo, ou seja, precisar o tipo de estudo, as definições operacionais das variáveis, o meio onde se desenrola o estudo e a população desse mesmo estudo.

Na opinião dos mesmos autores, o estilo da pesquisa adoptado e os métodos de recolha de informação seleccionados, dependem da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter.

Na perspectiva de Polit & Hungler, (1995), a escolha de uma metodologia passa por diversos patamares, salientando-se o que pensa o investigador sobre a realidade e o que existe que possa ser conhecido.

Entre os diversos instrumentos utilizados para a recolha de dados, os questionários são um dos instrumentos mais utilizados. Normalmente associamo-los a abordagens quantitativas, onde procuramos testar hipóteses. Contudo, o uso de questionários é mais abrangente e apresenta diferentes organizações, conforme o tipo de uso que lhe queremos dar.

Independentemente deste uso, há um aspecto fundamental a considerar: a formulação das questões.

Para Ghiglione & Matalon (2003), qualquer erro ou ambiguidade associados à sua construção, poderá levar a conclusões erradas. Assim, é aconselhável a máxima atenção na sua formulação, de modo a que sejam bem entendidas pelos inquiridos. Deste modo, deve ser construído de acordo com o tipo de população que vamos investigar, possibilitando a compreensão de cada uma das questões.

Tendo em conta o problema em estudo, o presente trabalho enquadra-se no domínio da investigação descritivo – exploratório, quantitativo e transversal.

Tem carácter descritivo – exploratório, pois o seu objectivo é dominar, classificar, descrever ou conceptualizar uma situação. O carácter exploratório explica-se, pois o objectivo do estudo será explorar o domínio em profundidade e explorar o conceito, para dele extrair todas as manifestações com vista a descrever o fenómeno. (Lakatos & Marconi, 1996).

Pode, pois, afirmar-se, que se trata de um estudo do tipo exploratório, dado que as pesquisas deste tipo têm como principal finalidade descrever e esclarecer sem modificar ideias ou conceitos, com vista à formulação dos problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Foi ainda adoptado o método quantitativo, visto que se trata de um processo sistemático de uma colheita de dados quantificáveis e observáveis (Vergara, 2000). O seu contributo na investigação em educação tem sido dominante. Muitos dos resultados mais relevantes que influenciam o modo como ensinamos ou aprendemos foram obtidos através de estudos tipicamente quantitativos, onde os investigadores utilizam de forma sistemática processos de medida, métodos experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e para descrever situações educacionais.

A recolha de dados processou-se num determinado momento, pelo que o estudo tem também um carácter transversal. De acordo com Polit & Hungler (1995, p. 363), um estudo transversal “é aquele que estuda fenómenos que se processam todos numa determinada data e que tenham ocorrido no passado ou no presente”.

Mediante o exposto, apresentam-se, na sua essência, os pontos sobre os quais incidirá toda a investigação que tem o seu suporte no enquadramento teórico, desenvolvido na primeira parte.

3. Definição do Problema

A preferência por este estudo e a forma como foi abordado pretende clarificar o que potencia a violência e indisciplina nos alunos e que impactos causam no professor.

A problemática em questão despertou-nos bastante interesse, uma vez que, como professores que somos, temos conhecimento de diversos incidentes que têm ocorrido dentro e fora das escolas e que muito têm preocupado toda a comunidade escolar, famílias, autarquias e toda a população, em geral.

Interessa-nos conhecer as causas deste fenómeno que tem vindo a crescer nos últimos anos de forma a podermos preveni-la, sendo que a supervisão e o papel do supervisor são cruciais em todo este processo. Deste modo, procuramos conhecer os factores que poderão estar na origem da indisciplina e violência escolar. A nossa atitude reflexiva servirá para tirar ensinamentos para o futuro, que poderão ser úteis para outros docentes e para as escolas, na medida em que pode permitir uma intervenção atempada.

4. Objectivos do Estudo

O objectivo primordial deste estudo é conhecer a problemática da indisciplina e violência escolar. Para este fim utilizaremos questionários direccionados a professores e alunos, cujos guiões foram elaborados de acordo com o nosso modelo conceptual.

Deste modo, pretendemos conhecer:

- Os factores geradores de indisciplina e violência escolar.
- O papel do professor em todo este processo.
- A importância da supervisão.

Perante os objectivos referidos consideramos as seguintes hipóteses:

- O grau de violência e indisciplina aumenta na proporção do processo de socialização.
- Determinados comportamentos desajustados dos alunos são susceptíveis de ser provocados pela indefinição de regras existentes na instituição escolar.
- Professores, pais e encarregados de educação são necessários para a construção da personalidade do aluno e juntos construirão regras que originem bom ambiente e disciplina escolar.
- Desenquadramento do currículo gera falta de motivação.

5. Descrição da Amostra

A nossa amostra é constituída por 60 professores e 160 alunos de uma Escola do Concelho de Felgueiras, seleccionados livremente; os alunos pertencem a duas turmas do 5ºano, uma turma do 6ºano, duas turmas do 7ºano, uma turma do 8ºano e uma turma do 9ºano.

O município de Felgueiras é composto por 32 freguesias, tem uma área de 115.62 Km², e possui duas cidades bastante conhecidas: Felgueiras e Lixa. O município é limitado a “Norte: Fafe; a Poente, Guimarães; a Sul, Lousada, a Nordeste, Celorico de Basto e Este, Amarante” (Fernandes, 1989, p. 17). A população do concelho no ano de 2006 era de 58.922 pessoas (INE – 2006).

No que respeita às actividades económicas, é praticada uma agricultura de subsistência, destinando-se, deste modo, a maior parte dos produtos agrícolas produzidos ao consumo familiar. Como excepção apresentamos a produção de uvas, que se destina ao fabrico do vinho verde. A indústria e o artesanato são outras actividades económicas geradoras de produzir trabalho, como acontece com as conhecidas bordadeiras e a construção de cavaquinhos e outros instrumentos de corda.

Quanto à indústria, em 2006 existiam neste concelho 5.917 empresas (INE – 2006).

A autarquia tem procurado dinamizar a vertente cultural, relativamente no que respeita à biblioteca, espaço internet, arqueologia, programas de férias

escolares com diversas actividades culturais e sempre no sentido de preservar as tradições.

Respeitante ao ensino, o quadro seguinte dá-nos uma noção das instituições de educação/ensino, segundo o nível de ensino e a natureza dos mesmos existentes no concelho

Estabelecimentos de educação/ensino no município segundo o nível ministrado e a natureza institucional, 2005/2006

| Felgueiras | Educação pré escolar | | Ensino Básico | | | | | |
|------------|----------------------|---------|---------------|---------|----------|---------|---------|---------|
| | Público | Privado | 1º Ciclo | | 2º Ciclo | | | |
| | | | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado |
| | 21 | 6 | 46 | 3 | 5 | 0 | 7 | 0 |

Quadro nº. 8 - Estabelecimentos de educação/ensino no município segundo o nível ministrado e a natureza institucional.

Fonte INE – Anuário estatístico da Região Norte, 2006. 83

Analisando a tabela nº.8, verificamos que durante o período pré-escolar e o 1º. Ciclo existe ensino privado; existe também outro estabelecimento de ensino privado respeitante ao nível secundário e dois de ensino público (INE – 2006 p. 83).

Respeitante ao número de alunos matriculados no concelho segundo o nível de ensino ministrado e a natureza do estabelecimento em 2005/2006, verificamos que no ensino pré-escolar público estavam 954 alunos matriculados contra 327 matriculados no privado. No 1º. Ciclo do ensino público 3.569 contra 381 do privado; no 2º. Ciclo do ensino público encontravam-se matriculados 2.058 e no 3º. Ciclo do mesmo ensino, 3.025 alunos. Quanto ao ensino secundário encontravam-se matriculados 1.605 alunos contra 194 do privado (INE – 2006, p. 85).

No que diz respeito ao ensino profissional e segundo o nível de formação/ensino e a natureza institucional do estabelecimento, no ano 2005/2006, encontravam-se 194 alunos matriculados no Nível 3 (ensino secundário), no ensino privado. Nos outros níveis, Nível 1 e 2, 2º. e 3º. Ciclo do ensino básico, respectivamente, não existia nenhum aluno matriculado quer no ensino público quer no privado (Ibidem: 89).

O quadro seguinte mostra-nos os indicadores de educação respeitante aos anos 2005/2006 e 2006/2007.

Indicadores de educação por município, 2005/2006 e 2006/2007

| Felgueiras | Taxa de pré-escolarização | Taxa bruta de escolarização | | Taxa de retenção e desistência no ensino básico | | | |
|------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|---|----------|----------|----------|
| | | Ensino básico | Ensino secundário | Total | 1º Ciclo | 2º Ciclo | 3º Ciclo |
| | 2005/2006 | | | | | | |
| | 54,5 | 117,7 | 69,7 | 10,6 | 5,1 | 9,4 | 19,2 |

Quadro nº. 9 – Indicadores de educação

Da análise da tabela nº.9 podemos verificar que a taxa de pré-escolarização é baixa, o que se conclui que são poucas as crianças a usufruir deste ensino. (aproximadamente metade).

A taxa de retenção e desistência no ensino básico apresenta um aumento bastante significativo, aumentando à medida que se passa para o 2º. e 3º. Ciclos.

6. Instrumento de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados constituem meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o desenvolvimento do trabalho investigativo. Essas técnicas podem ser testes, questionários, observação participante e não participante, entrevistas estruturadas e não estruturadas, declarações pessoais, histórias, comunicação não verbal, fotografias, documentos pessoais, recursos audiovisuais, métodos interactivos e não interactivos, ... (Carmo & Ferreira, 1998).

No presente trabalho optou-se pelo recurso à construção de dois questionários para professores e alunos (anexos), traduzidos e adaptados às conformidades dos sujeitos a inquirir e previamente testados com o objectivo de validar os itens que os constituem.

6.1. Inquérito por Questionário

Segundo Carmo & Ferreira (1998), enquanto instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, o questionário constitui a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica. O seu uso só é viável em universos razoavelmente homogéneos.

Para os mesmos autores, a construção das perguntas do questionário deve obedecer a vários princípios, de maneira a ser compreendido da mesma forma por toda a população alvo.

Assim, as perguntas devem ser estruturadas de forma precisa, concisa e unívoca, suscitando convergência de interpretações, em respeito pelo princípio da clareza. É também fundamental atender ao princípio da coerência e da mentalidade; enquanto o primeiro visa a importância da estrutura da questão corresponder à intenção da própria pergunta, o segundo acrescenta que as questões não devem induzir em caso algum uma determinada resposta.

De acordo com, Carmo & Ferreira (1998), um questionário com uma boa apresentação tem mais possibilidades de ser bem acolhido junto dos inquiridos. Desta forma, procurou-se elaborar questionários esteticamente atraentes. Segundo os mesmos autores, é fundamental que o mesmo seja apresentado através de uma nota introdutória que explique aos inquiridos o objectivo do estudo, e apele à sua colaboração e finalize com agradecimentos aos participantes pela sua disponibilidade; simultaneamente deve ser preferencialmente anónimo, o que também foi efectuado no presente trabalho. O nosso instrumento de recolha de informação, o inquérito por questionário, no que concerne aos docentes, é constituído por quatro partes, nomeadamente:

- Uma parte referente à identificação pessoal e profissional dos docentes inquiridos, de modo a conhecer o perfil daqueles que constituem a população alvo: sexo, idade, formação académica, situação profissional actual, tempo de serviço, nível de ensino e intenção de continuar ou não na mesma escola. Esta parte do inquérito é constituída por sete questões.
- Uma parte relativa à representação dos docentes acerca da violência e indisciplina escolar, onde se pretende explorar diversos aspectos, tais

como: os factores que afectam a actividade pedagógica, as causas que originam violência e indisciplina escolar, (factores exógenos e endógenos à escola), frequência de casos de violência e indisciplina na sala de aula e a perspectiva da evolução da violência e indisciplina escolar ao longo da carreira profissional.

Para este levantamento elaboramos quatro questões.

- Impacto/Reflexo da violência indisciplina na actividade docente. Nesta parte procuramos saber a abordagem que os professores utilizam na resolução da violência e indisciplina escolar, a postura dos mesmos perante infracções disciplinares dos alunos relacionados com a violação dos deveres previstos no art. 15º. Do Estatuto do aluno do Ensino Não Superior e do Regulamento Interno, a frequência utilizada em estratégias (mencionadas no questionário) para a construção da disciplina escolar e se sentiram incapacidade mediante as estratégias utilizadas em resolver ou minimizar problemas disciplinares. Para este levantamento foram preparadas quatro questões.
- A representação dos docentes acerca de meios/formas de minimizar a violência e indisciplina escolar.

Para esta última parte elaboramos seis questões, onde procuramos explorar as necessidades do aluno para minimizar a indisciplina e violência escolar, a importância de definir claramente as regras na sala de aula, esse mesmo esclarecimento elaborado conjuntamente com os alunos durante a primeira semana de aulas, a importância que o docente atribui ao Regulamento Interno para a construção da disciplina escolar e a importância da participação, envolvimento e comunicação dos Pais/Encarregados de Educação na construção dessa mesma disciplina.

No que respeita ao questionário direccionado aos alunos, é elaborado com questões simples e concretas, de fácil interpretação e de fácil resposta, atendendo à faixa etária dos mesmos, compreendida entre os 10 e os 15 anos. Além disso, no momento da sua entrega, as perguntas do questionário foram devidamente explicado aos alunos, de modo a não suscitar respostas erradas e a dissipar qualquer possível dúvida que pudesse surgir. Procuramos não ser exaustivos. Houve, pois, todo o cuidado da nossa parte na feitura do mesmo e

pensamos ter conseguido o que pretendíamos. Este questionário (em anexo), é constituído por dezanove perguntas. As primeiras estão relacionadas com a identificação pessoal e perspectivas para o futuro no âmbito da escolaridade. Continuamos perguntando aos alunos sobre o comportamento a ter na escola, sobre o Regulamento Interno e possíveis regras com as quais não concordem. As perguntas seguintes estão relacionadas com a indisciplina/violência e segurança da escola que frequentam, e finalizamos procurando ter conhecimento do procedimento dos pais em caso de indisciplina, bem como a maneira como ocupam os tempos livres.

6. 2. Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo tratam-se, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos através da aplicação dos questionários, que permitiram obter dados, que a seguir substanciamos. Deste modo, pretende-se dar a conhecer os resultados obtidos em função de toda a informação colhida e cujos instrumentos aplicados foram os questionários. A sua aplicação incidiu sobre 60 docentes e 160 alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de uma escola do Concelho de Felgueiras. Para a apresentação adequada dos dados recorreremos ao uso de quadros e gráficos com os respectivos dados obtidos, os quais serão precedidos da respectiva análise. Os dados foram introduzidos, tratados e analisados numa base de dados específica. Optou-se por fazer uma análise descritiva, apresentando os valores percentuais, dada a natureza das perguntas que constam dos questionários. Os resultados são apresentados em quadros e gráficos, de modo a facilitar uma leitura mais concisa e objectiva dos mesmos.

6.2.1. Professores

Sexo dos inquiridos

| Sexo | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|-----------|---------------------|---------------------|
| Masculino | 15 | 25% |
| Feminino | 45 | 75% |
| Total | 60 | 100% |

Quadro n.º 10 – Sexo dos inquiridos

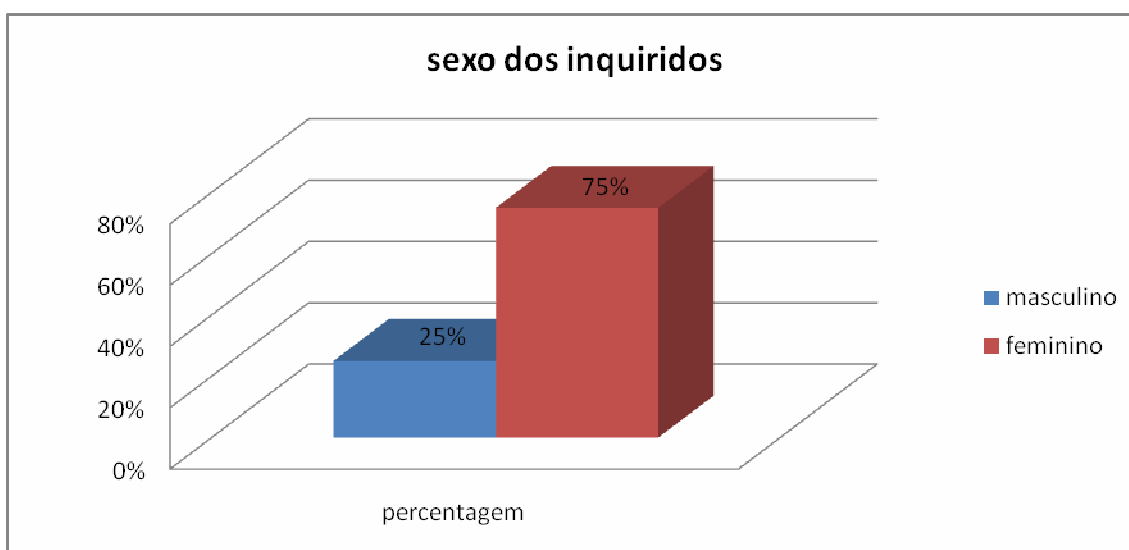


Gráfico n.º 1 - Sexo dos inquiridos

Analisando o gráfico n.º.1, **sexo dos inquiridos**, verificamos que a nossa amostra de professores é constituída por um total de 60 elementos, dos quais 45 são do sexo feminino, o que dá uma percentagem de 75%, e 15 do sexo masculino, o que por sua vez nos dá uma percentagem de 25%. Deste modo, verificámos que predominam em maior escala os professores do sexo feminino, valores que não nos surpreendem, uma vez que correspondem ao panorama nacional da população de professores dos 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Idades dos inquiridos

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa | Frequência Relativa Acumulada |
|---------|---------------------|---------------------|-------------------------------|
| até 25 | 1 | 1,67% | 1,67% |
| 26-30 | 5 | 8,33% | 10,00% |
| 31-35 | 11 | 18,33% | 28,33% |
| 36-40 | 17 | 28,33% | 56,67% |
| 41-45 | 9 | 15,00% | 71,67% |
| 46-50 | 5 | 8,33% | 80,00% |
| mais 51 | 12 | 20,00% | 100% |
| TOTAL | 60 | 100% | |

Quadro n.º 11 – Idades dos inquiridos

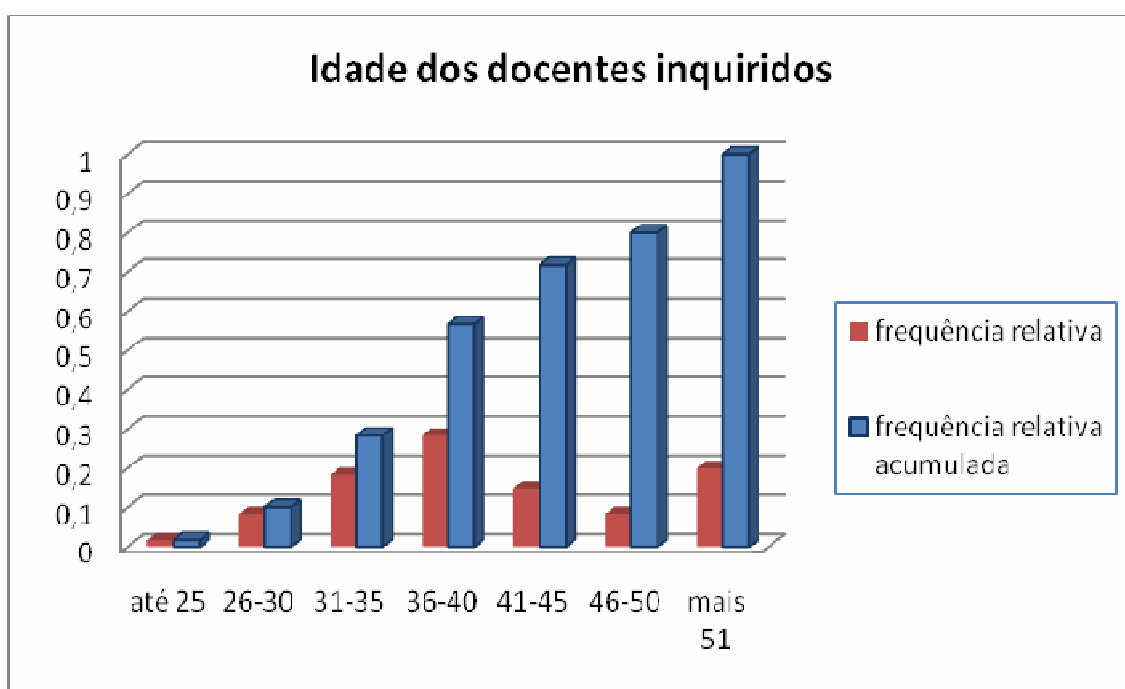


Gráfico n.º 2 - Idades dos inquiridos

Na nossa perspectiva a idade é uma das variáveis importantes para determinar se os elementos da amostra têm conhecimento prático adequado sobre a problemática em estudo.

Analisando o gráfico n.º.2, **idades dos inquiridos**, verificamos que a maior percentagem dos elementos inquiridos está compreendida entre os 36 – 40 anos, 28,33%; segue-se a faixa etária com mais de 51 anos, cuja percentagem é de 20%, logo seguida de 31 – 35 anos, com percentagem de 18,33%; as outras percentagens correspondem a 15%, idades compreendidas entre os 41 e 45 anos; 8,3% correspondendo a 26 – 30 anos e 46 – 50 anos; no final da tabela encontra-se a faixa etária até 25 anos, cuja percentagem corresponde a 1,67%.

Concluimos, dizendo que, mais de metade dos docentes, como pode ser comprovado pela frequência relativa acumulada, possui idade inferior a 40 anos.

Formação académica dos inquiridos

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|---------------|---------------------|---------------------|
| Bacharelato | 3 | 5,00% |
| Licenciatura | 51 | 85,00% |
| DESE/CESE | 1 | 1,67% |
| Pós-graduação | 3 | 5,00% |
| Mestrado | 2 | 3,33% |
| Doutoramento | 0 | 0,00% |
| TOTAL | 60 | 100,00% |

Quadro n.º 12 – Formação académica dos inquiridos

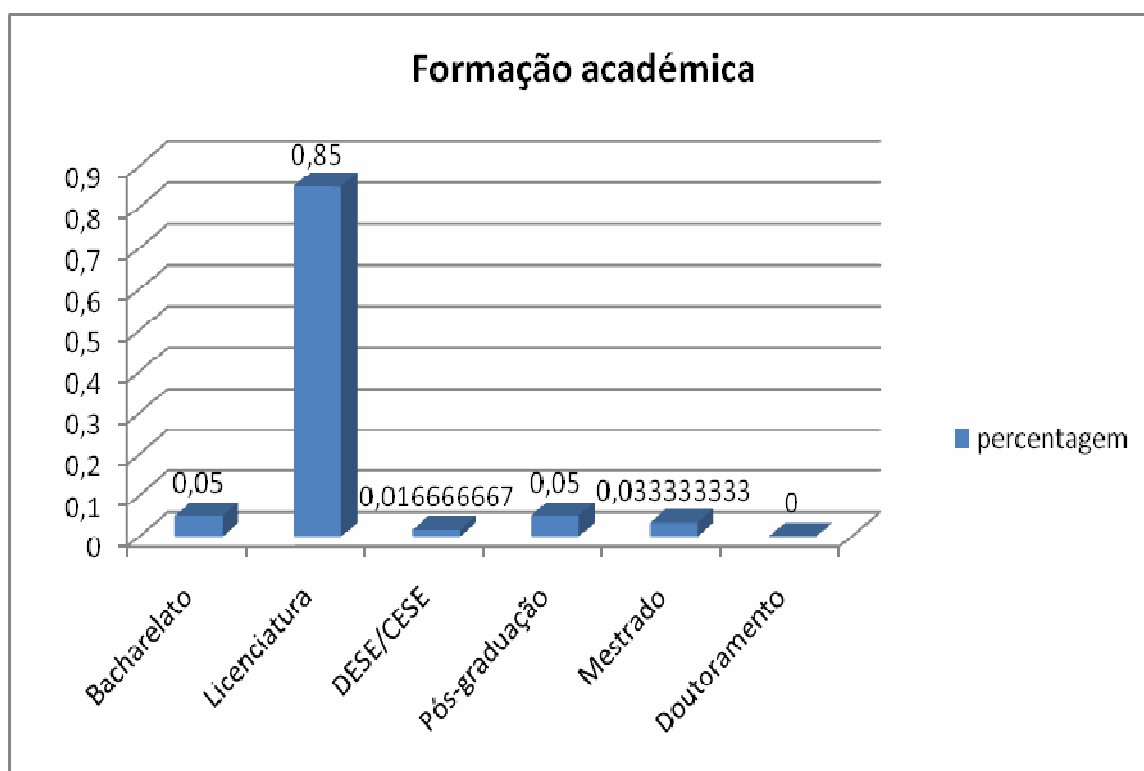


Gráfico n.º 3 – Formação académica dos inquiridos

No que respeita à **formação académica** e analisando o gráfico n.º.3, verificámos que apenas um inquirido possui *DESE/CESE* (1,6%), três possuem bacharelato (5%), três possuem *pós-graduação* (5%), dois possuem *mestrado* (3,4%) e a grande percentagem vai para a *licenciatura*: 51 dos inquiridos, correspondendo a esta a percentagem de 85%.

Situação profissional dos inquiridos

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|-------|---------------------|---------------------|
| PQE | 29 | 48,33% |
| PQZP | 11 | 18,33% |
| PC | 20 | 33,33% |
| TOTAL | 60 | 100,00% |

Quadro n.º 13 – Situação profissional dos inquiridos

As iniciais PQE, correspondem a professores do quadro de escola; PQZP, correspondem a professores do quadro da zona pedagógica e PC, correspondem a professores contratados.



Gráfico n.º 4 – Situação profissional dos inquiridos

No que respeita à **situação profissional** dos inquiridos e da análise do gráfico n.º 4, verificamos que quase metade pertence ao *Quadro de Escola*, ou seja, 29 docentes, cuja percentagem é de 48,33%. No *Quadro de Zona Pedagógica* estão 11 docentes, com percentagem de 18,33%. Finalmente, a percentagem de professores *contratados* é de 33,33%, correspondendo a 20 dos inquiridos.

Tempo de serviço dos inquiridos

| | Frequência absoluta | Frequência relativa | Frequência relativa acumulada |
|-----------------|---------------------|---------------------|-------------------------------|
| até 5 anos | 6 | 10,00% | 10,00% |
| 6-15 anos | 38 | 63,33% | 73,33% |
| 16-25 anos | 7 | 11,67% | 85,00% |
| mais de 26 anos | 9 | 15,00% | 100,00% |
| Total | 60 | 100,00% | |

Quadro n.º 14 – Tempo de serviço dos inquiridos

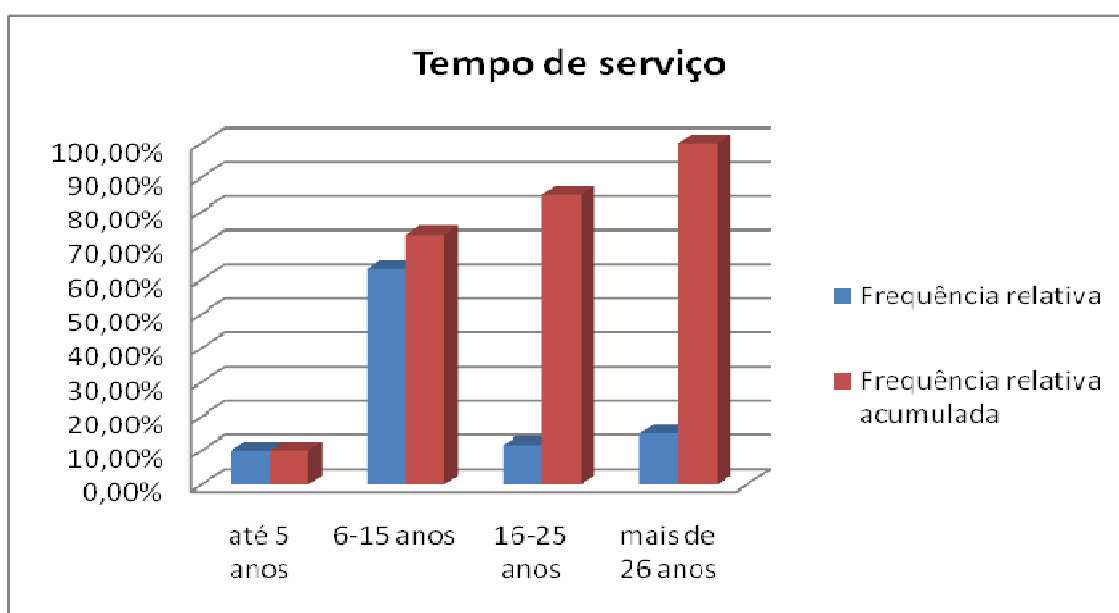


Gráfico n.º 5 – Tempo de serviço dos inquiridos

Analisando o gráfico n.º.5, **tempo de serviço**, verificamos que 6 docentes têm até 5 anos de serviço (10,00%); 38 docentes possuem entre 6 a 15 anos de serviço (63,33%); 7 docentes possuem entre 16 a 25 anos de serviço (11,67%) e 9 docentes possuem mais de 26 anos de serviço (15,00%).

Nível de ensino dos inquiridos

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa | Frequência Relativa Acumulada |
|-----------------|---------------------|---------------------|-------------------------------|
| 2º ciclo | 35 | 58,33% | 58,33% |
| 3º ciclo | 16 | 26,67% | 85,00% |
| Secundário | 8 | 13,33% | 98,33% |
| Ensino Especial | 1 | 1,67% | 100,00% |
| TOTAL | 60 | 100,00% | |

Quadro n.º 15 – Nível de ensino dos inquiridos

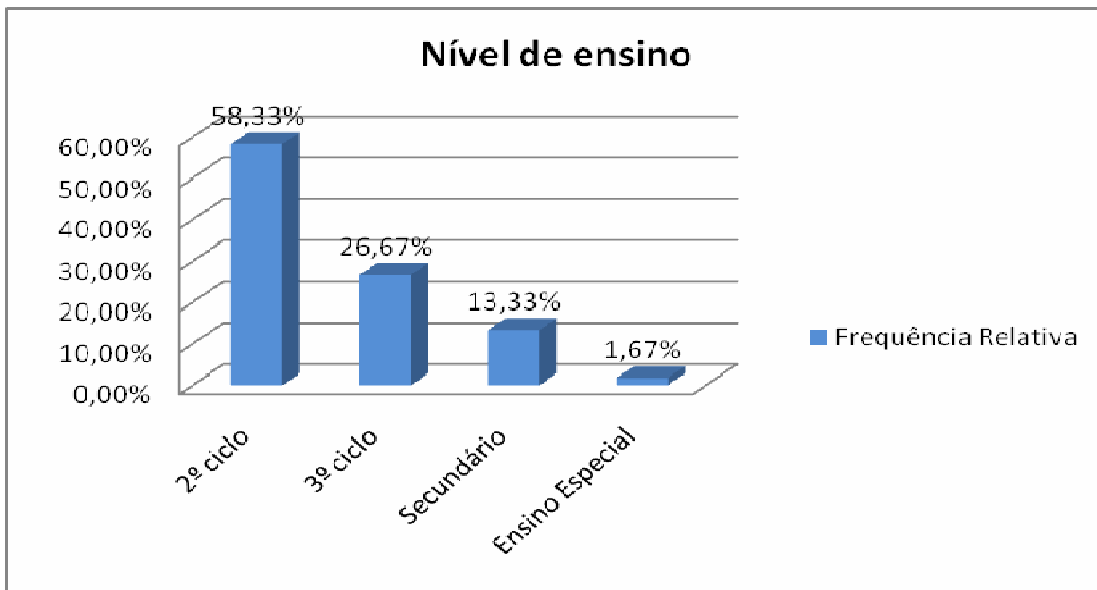


Gráfico n.º 6 – Nível de ensino dos inquiridos

Analisando o gráfico n.º.6, verificamos que 35 docentes leccionam no *2º ciclo* (58,33%); 16 docentes leccionam o *3º ciclo* (26,67%); 8 docentes leccionam no ensino *secundário* (13,33%) e apenas 1 docente lecciona no *ensino especial*.

Intenção de mudança de escola dos inquiridos nos próximos anos

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|---------------|---------------------|---------------------|
| Sim | 24 | 40,00% |
| Não | 31 | 51,67% |
| Não Respondeu | 5 | 8,33% |
| TOTAL | 60 | 100% |

Quadro n.º 16 – Intenção de mudança de escola dos inquiridos

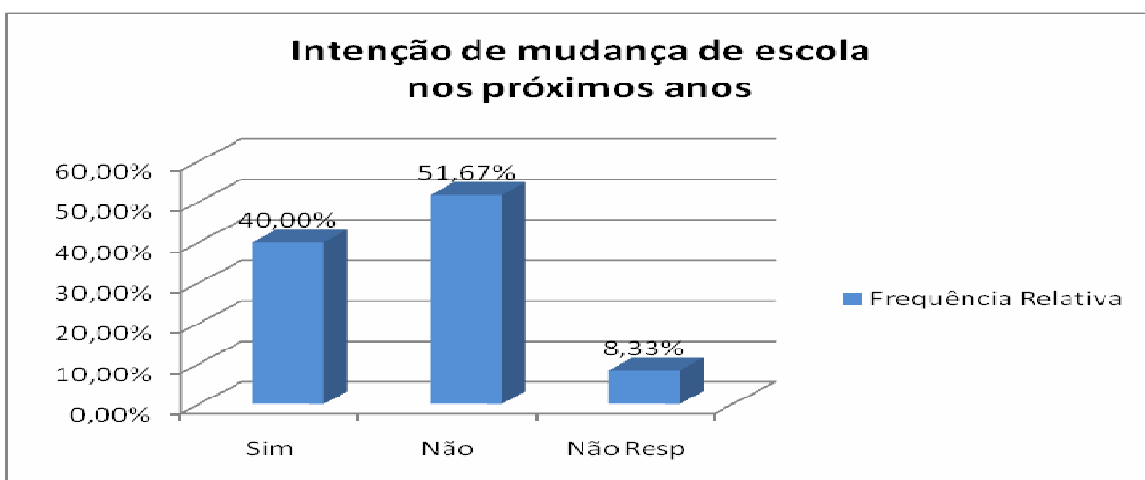


Gráfico n.º 7 – Intenção de mudança de escola dos inquiridos

Analisando o gráfico nº.7, *intenção de mudança de escola nos próximos anos*, verificamos que 31 dos docentes responderam que *não* tencionam concorrer; a estes inquiridos corresponde a percentagem de 51,67%. Já 24 inquiridos responderam *afirmativamente* e a estes a percentagem que diz respeito é de 40%. *Não responderam* a esta pergunta 5 inquiridos, 8,33%. Podemos deduzir que praticamente metade dos docentes tem a sua situação profissional definida, uma vez que permanecem na mesma escola nos próximos anos.

Assim, cabe aos professores a tarefa de fazer da escola um espaço motivador, aberto à subjectivação de uma cultura cada vez mais disponível, onde o esforço e a disciplina se tornem compatíveis com um clima de relações interpessoais e institucionais pleno de racionalidade e desprovido de temores e inibições.

Representação dos docentes acerca da violência e indisciplina escolar

| | Não afecta | Afecta pouco | Afecta | Afecta bastante | Afecta muito | Total |
|--|-------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|-------|
| Pouca motivação dos alunos | 3 5% | 4 6,67% | 18 30% | 21 35% | 14 23,33% | 60 |
| Insucesso e abandono escolar | 7 11,67% | 6 10% | 26 43,33% | 13 21,67% | 8 13,33% | 60 |
| Programas extensos | 2 3,33% | 7 11,67% | 22 36,67% | 21 35% | 8 13,33% | 60 |
| Dimensão das turmas | 1 1,67% | 1 1,67% | 11 18,33% | 20 33,33% | 27 45% | 60 |
| Falta de materiais didáctico-pedagógicos | 1 1,67% | 9 15% | 25 41,67% | 19 31,67% | 6 10% | 60 |
| Falta de acompanhamento dos pais/EE | 2 3,33% | 4 6,67% | 20 33,33% | 22 36,67% | 12 20% | 60 |
| Alunos indisciplinados e violentos | 2 3,33% | 2 3,33% | 13 21,67% | 20 33,33% | 23 38,33% | 60 |
| Deficiente relação pedagógica | 4 6,67% | 11 18,33% | 22 36,67% | 16 26,67% | 7 11,67% | 60 |

Quadro n.º 17 – Factores que afectam a actividade pedagógica diária dos inquiridos

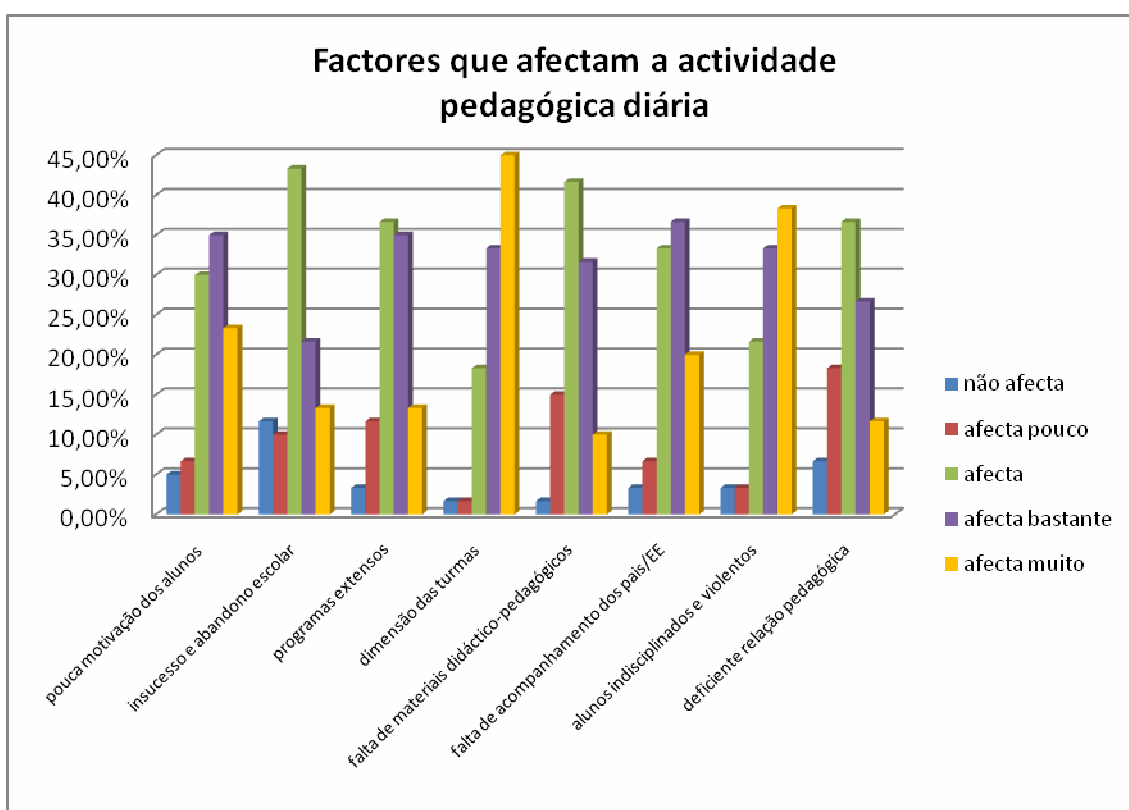


Gráfico n.º 8 – Factores que afectam a actividade pedagógica diária dos inquiridos

Quanto à **representação dos docentes sobre a violência e indisciplina escolar**, gráfico n.º.8, procuramos saber quais os factores que mais afectam a sua actividade pedagógica diária, entre os enumerados.

Do primeiro factor *pouca motivação dos alunos*, 21 inquiridos responderam que “afecta bastante” a sua actividade pedagógica diária (35%). Segue-se a resposta “afecta”, com 18 docentes a assinalar (30,00%). Dos inquiridos, 14 responderam que “afecta muito”, (23,33%), 4 dos inquiridos responderam que “afecta pouco”(6,67%) e apenas 3 responderam que “não afecta” (5,00%).

De um modo bastante generalizado e tal como já referimos, a pouca motivação dos alunos é um dos factores que interfere com a actividade do professor na sua tarefa diária de ministrar os conhecimentos. É muito frustrante para o docente enfrentar uma turma com alunos desmotivados, desinteressados, e o seu esforço é redobrado, pois deverá criar estratégias diversificadas que lhes prendam a atenção e os tornem intervenientes em todo este processo. Se é verdade que todos têm direito à educação, e se nos situarmos no espaço temporal do princípio dos anos 70, o entendimento de igualdade de

oportunidades confinava-se às situações de acesso, visto que se aceitava um sucesso diferenciado, de acordo com o mérito de cada um. Mas esta tese ignorava as situações diferenciadas dos alunos presentes na escola e que influenciam os processos de ascensão ao saber escolar.

No que respeita ao segundo factor *Insucesso e Abandono Escolar*, 26 dos inquiridos responderam que “afecta”(43,33%); com a resposta “afecta bastante” responderam 13 dos inquiridos (21,67%); 8 dos docentes responderam que “afecta muito” (13,33%) enquanto 6 responderam que “afecta pouco” (10,00%) e 7 deram como resposta “não afecta” (11,67%).

Das respostas obtidas facilmente concluímos que o insucesso e o abandono escolar são factores que intervêm com a actividade pedagógica do professor; uma vez mais uma enorme percentagem foi unânime em reconhecer que este factor vai afectar a sua actividade diária.

Quanto aos *programas extensos*, as percentagens são de 3,3%, 11,67%, 36,67%, 35%, e 13,33% correspondendo a 2, 7, 22, 21 e 87 dos inquiridos. A estes números e pela mesma ordem, correspondem os itens “não afecta”, “afecta pouco”, “afecta”, “afecta bastante” e “afecta muito”.

Como podemos verificar, os programas extensos afectam a actividade pedagógica diária dos docentes, uma vez que a maior percentagem respondeu afirmativamente. É certo que todos necessitamos de uma pedagogia que oriente os programas de modo atractivo e desafiador para todos, mas sem que todos sejam obrigados a fazer o mesmo. O espírito que está na base da educação “para todos” requer que as estratégias de inclusão de uma escola não sejam obstruídas pela organização escolar, pelos métodos educativos, pelas práticas de diagnóstico, rotulagem e avaliação.

Assim, há que repensar os programas de modo a adaptá-los à realidade que temos, aos alunos que frequentam a escola e ao tempo que dispomos para que os mesmos sejam exequíveis.

A *dimensão das turmas* é outro factor que afecta a actividade docente. A esta pergunta, as percentagens obtidas foram de 1,67%, 1,67%, 18,33%, 33,33% e 45%, correspondentes a 1, 1, 11, 20, e 27 docentes inquiridos. Na mesma ordem, colocamos os itens “não afecta”, “afecta pouco”, “afecta”, afecta bastante” e “afecta muito”.

Uma vez mais foi fácil constatar que o facto de as turmas serem demasiado extensas condiciona a actividade dos docentes, uma vez que uma grande maioria respondeu de modo afirmativo. Urge repensar metodologias para a organização das mesmas, pois muitos alunos dentro de um espaço pequeno, torna-se mais susceptível de provocar falta de atenção, indisciplina e mesmo violência. Os alunos não devem estar condicionados a turmas extensas e destes pequenos enunciados derivam muitas vezes as linhas essenciais da política educativa e alguns dos critérios fundamentais para o sistema escolar. Todos juntos, são as chaves para as reformas que é preciso empreender, recuperando o senso comum. Quando avaliamos os sistemas educativos, as diferenças entre países são, por vezes, difíceis de explicar se não se apelar a estas variáveis, algumas das quais um tanto intangíveis.

O factor seguinte refere-se à *falta de materiais didácticos e pedagógicos* nas escolas. Dos inquiridos, 25 responderam que afecta a sua actividade pedagógica (41,66%), 19 referiram que afecta bastante (31,67%), 9 responderam que afecta pouco (15%), 6 mencionaram que afecta muito (10%), enquanto apenas 1 dos inquiridos deu como resposta não afecta (1,67%). Das respostas que obtivemos facilmente concluímos que a falta de material é em parte condicionante da actividade pedagógica do professor. De facto, se os professores têm de tornar viável o progresso dos alunos alimentando os seus interesses, também a escola deverá diversificar a ajuda material que, pelo seu conteúdo e capacidade de motivação, podem ser trabalhados em prol do sucesso dos alunos.

No que diz respeito à *falta de acompanhamento dos pais / Encarregados de Educação*, obtivemos as seguintes respostas: 22 dos inquiridos responderam que afecta bastante (36,67%); 20 deram como resposta afecta (33,33%); 12 responderam que afecta muito (20,00%); 4 reconheceram que afecta pouco (6,67%), enquanto 2 dos inquiridos salientam que não afecta (3,33%).

A maior parte dos docentes considera necessário o acompanhamento dos pais e encarregados de educação em todo o processo educativo, pois a maior percentagem reconhece esta necessidade. Escola e família de mãos dadas e trabalhando para um fim comum seria o pretendido de quase todos os docentes; no entanto, e segundo vários investigadores entre os quais

salientamos Bogdanowicz (1994) e Santos (1994), o nosso país, apesar de possuir uma legislação sobre o relacionamento entre encarregados de educação e escolas que está na média da União Europeia, é um país onde esta distância mais se faz sentir. Dir-se-ia, neste caso, que embora a legislação favoreça o poder parental nas escolas, o que pretende é um maior controlo dos encarregados de educação nas mesmas, feito naturalmente à custa dos docentes.

Contudo, também não podemos esquecer o papel que a escola exerce sobre a família, um papel normalizador, que vai desde os efeitos a nível de orçamento familiar, passa pela gestão do tempo e espaço dos trabalhos para casa, das condutas sociais, das redes de sociabilidade construídas, etc. ... Perrenoud (2001, p. 80), alerta-nos para o papel socializador exercido pela escola sobre as famílias, dizendo que

Podemos considerar a escolarização como uma maneira de normalizar as famílias, mais subtil e, sem dúvida, mais eficaz, numa sociedade fortemente escolarizada, do que as políticas higienistas ou as medidas filantrópicas do século XIX.

Deste modo, as respostas da maioria dos inquiridos vão de encontro às nossas ideias, pois reforçam vincadamente a importância que o acompanhamento dos pais e encarregados de educação representa na nossa sociedade, uma presença que se deseja e que é manifestamente fundamental.

O factor seguinte em causa refere-se a *alunos indisciplinados e violentos*, que foi devidamente tratada na primeira parte do nosso trabalho. Assim, e mediante as respostas que obtivemos, uma vez mais comprovámos de que maneira a prática pedagógica dos professores é afectada por estes alunos, pois uma esmagadora percentagem respondeu que afecta bastante e muito.

Dos 60 professores inquiridos somente 2 docentes referiram que não afecta (3,33%); 2 referiram também que afecta pouco (3,33%). Todos os outros referiram o contrário. Assim, 13 docentes referiram que afecta (21,67%), 20 disseram que afecta bastante (33,33%) e 23 referiram que afecta muito (38,33%). Como também já foi tratado, factores cuja origem poderá estar na

ausência de determinados valores familiares, escolares e sociais, podem ser potenciais condicionantes de determinados comportamentos. Assim, a prevenção e intervenção constituem meios ao alcance dos professores, dos pais e de todo o pessoal auxiliar, de modo a fazer sentir a estes alunos que tudo será feito para que encontrem o rumo certo e a felicidade a que têm direito.

Quanto à *deficiente relação pedagógica*, também a grande maioria dos inquiridos refere afectar a sua prática pedagógica, mais ou menos intensamente, como comprovam as respostas obtidas. Deste modo, 4 professores responderam que não afecta (6,67%), 11 responderam que afecta pouco (18,33%), 22 deram como resposta que afecta (36,67%), 16 responderam que afecta bastante (26,67%) e 7 referiram que afecta muito (11,67%).

Se de facto nos centrarmos no clima de comunicação/relação existente em muitas escolas, observamos focos de desorganização, em especial no campo das relações humanas. Num estudo efectuado, Sanches (1999), ressalta o facto de em grande percentagem das nossas escolas existir situações de sobre ocupação, sem espaços suficientes ou adequados, e sobretudo, sem espaços para se desenvolverem relações humanas.

Deste modo, sem comunicação não existe relação humana e sem relação raramente prevalece a educação. Falta uma educação sensível à disciplina, entendida como comportamento humano orientado por decisão própria, à luz de princípios e valores e com vista à realização de projectos e ideias. Temos professores que andam de escola em escola e não têm tempo para deixar marcas positivas nos alunos, o que se revela uma dupla perda, com reflexos na desmotivação dos alunos e na auto-estima dos docentes, uma vez que não têm tempo para ver os frutos do seu trabalho. Todos estes factores juntos e relacionados, afectam a actividade pedagógica do professor e interferem em todo o processo ensino/aprendizagem, como podemos deduzir pela leitura do nosso gráfico.

Possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar
Factores exógenos à escola

| | Nada importante | Pouco importante | Importante | Bastante importante | Muito importante | Total |
|--|-----------------|------------------|--------------|---------------------|------------------|-------|
| Massificação do ensino | 1 1,67% | 6 10% | 19 31,67% | 23 38,33% | 11 18,33% | 60 |
| Alargamento da escolaridade obrigatória | 2 3,33% | 11 18,33% | 16 26,67% | 20 33,33% | 11 18,33% | 60 |
| Desvalorização do conhecimento académico | 2 3,33% | 1 1,67% | 9 15% | 34 56,67% | 14 23,33% | 60 |
| Desestruturação familiar | 1 1,67% | 1 1,67% | 5 8,33% | 27 45% | 26 43,33% | 60 |
| Dificuldades na socialização | 1 1,67% | 1 1,67% | 12 20% | 31 51,67% | 15 25% | 60 |
| Influência do grupo de pares | 1 1,67% | 1 1,67% | 9 15% | 31 51,67% | 18 30% | 60 |

Quadro n.º 18 – Possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar

Factores exógenos à escola

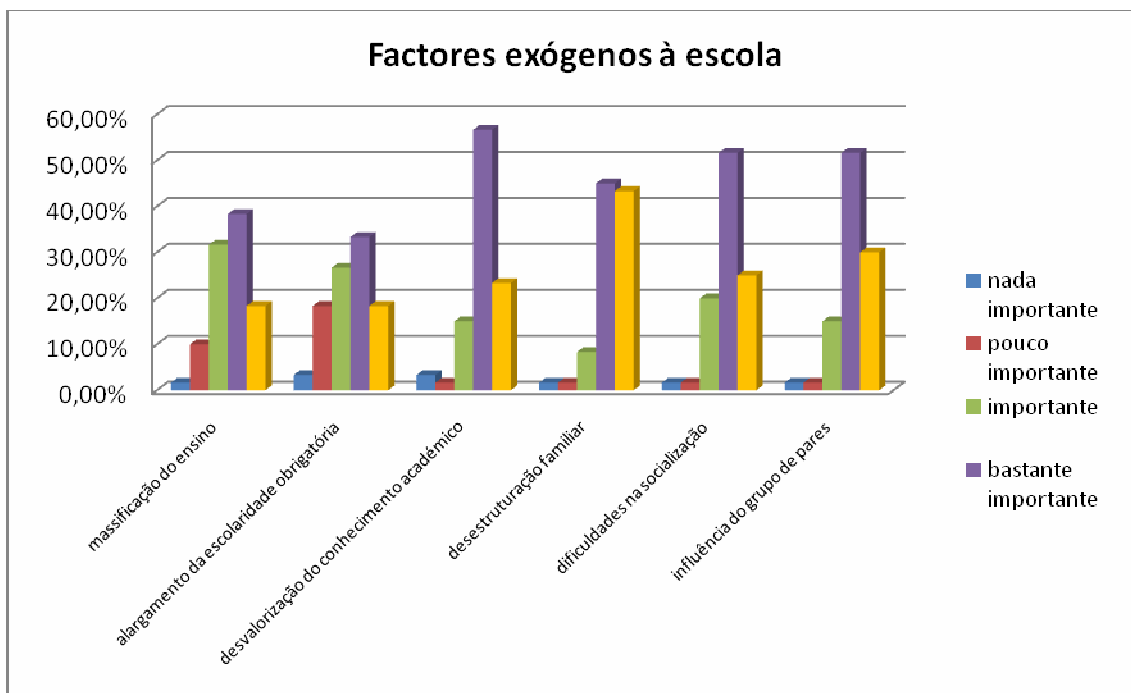


Gráfico n.º 9 – Possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar

Factores exógenos à escola

No que respeita a **possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar**, analisando o gráfico n.º.9, com facilidade verificámos que dentro dos factores exógenos à escola, todos eles têm um grau de importância elevado.

Reportando-nos ao primeiro *massificação do ensino*, quase todos os inquiridos referiram ter importância para o aparecimento deste fenómeno. Uma esmagadora maioria referiu que é importante e bastante importante. Mais concretamente, 1 professor respondeu ser nada importante (1,67%), 6 responderam ser pouco importante (10,00%), 19 docentes deram como resposta ser importante (31,67%), 23 docentes disseram ser bastante importante (38,33%) e 11 professores referiram ser muito importante (18,33%). Mais uma vez esta leitura vem de encontro ao que por nós já foi referido, quando considerámos a massificação do ensino um factor passível de desenvolver violência e indisciplina.

O *alargamento da escolaridade obrigatória*, por sua vez, suscitou as seguintes respostas: 2 docentes referiram ser nada importante (3,33%), 11 docentes responderam ser pouco importante (18,33%), 16 docentes deram como resposta ser importante (26,67%), 20 responderam ser bastante importante (33,33%) e 11 docentes referiram ser muito importante (18,33%).

A *desvalorização do conhecimento académico* suscitou as seguintes respostas: dois professores responderam ser nada importante (3,33%), 1 docente deu como resposta ser pouco importante (1,67%), 9 docentes referiram ser importante (15,00%), 34 docentes responderam ser bastante importante (56,67%) e 14 docentes referiram ser muito importante (23,33%).

Ao analisarmos as respostas obtidas com o factor seguinte, *desestruturação familiar*, de novo comprovámos a importância da família em todo este percurso. Assim, as respostas que obtivemos foram as seguintes: 1 docente referiu ser nada importante (1,67%), 1 docente respondeu ser pouco importante (1,67%), 5 docentes deram como resposta ser importante (8,33%), 27 docentes responderam ser bastante importante (45,00%) e 26 responderam ser muito importante (43,33%).

Quanto à *dificuldade na socialização*, obtivemos as seguintes respostas: 1 docente respondeu ser nada importante (1,67%), 1 docente deu como resposta ser pouco importante (1,67%), 12 docentes referiram ser importante (20,00%), 31 docentes responderam ser bastante importante (51,67%) e por último, 15 docentes referiram ser muito importante (25,00%).

A *influência do grupo de pares* é outro factor determinante. Da leitura do gráfico em questão, ressalta de imediato a informação de que a maioria dos docentes considera este factor importante para o aparecimento da violência e indisciplina. Da análise do mesmo, verificamos que 1 docente referiu ser nada importante (1,67%), 1 docente referiu ser pouco importante (1,67%), 9 docentes deram como resposta ser importante (15,00%), 31 dos docentes respondeu ser bastante importante (51,67%) e 18 docentes referiram ser muito importante (30,00%).

É necessário estarmos atentos ao grupo de amigos, pois eles são condicionantes de atitudes negativas ou positivas dos nossos alunos. Uma vez mais os pais têm um papel muito importante neste assunto, pois a experiência da criança antes de entrar na escola propriamente dita, vai influenciar fortemente as estratégias que ela usa nas relações sociais e no contacto escolar (Myron – Wilson & Smith, 2000).

De novo salientamos o papel fundamental da supervisão do professor, ao mesmo tempo que exerce uma pedagogia que enfatiza o facto de que, na vida real, a agressividade não é um comportamento socialmente aceitável. Seria bom se as próprias escolas possuíssem programas de mediação de pares visando envolver os estudantes na resolução dos seus próprios conflitos.

Possíveis causas para o aparecimento de violência e indisciplina escolar

Factores endógenos à escola

| | Nada importante | Pouco importante | Importante | Bastante importante | Muito importante | Total |
|---|-----------------|------------------|--------------|---------------------|------------------|-------|
| Infra-estruturas físicas sem qualidade | 0 | 6 10% | 25 41,67% | 20 33,33% | 9 15% | 60 |
| Falta de orientação na política educativa | 0 | 1 1,67% | 14 23,33% | 30 50,00% | 15 25% | 60 |
| Clima de escola pouco atractivo | 0 | 0 | 22 36,67% | 32 53,33% | 6 10% | 60 |
| Má constituição de turmas e horários | 0 | 2 3,33% | 16 26,67% | 23 38,33% | 19 31,67% | 60 |
| Falta de definição de regras no regulamento interno | 0 | 5 8,33% | 22 36,67% | 25 41,67% | 8 13,33% | 60 |
| Insucesso e abandono escolar | 0 | 3 5% | 13 21,67% | 30 50% | 14 23,33% | 60 |

Quadro n.º 19 – Possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar

Factores endógenos à escola

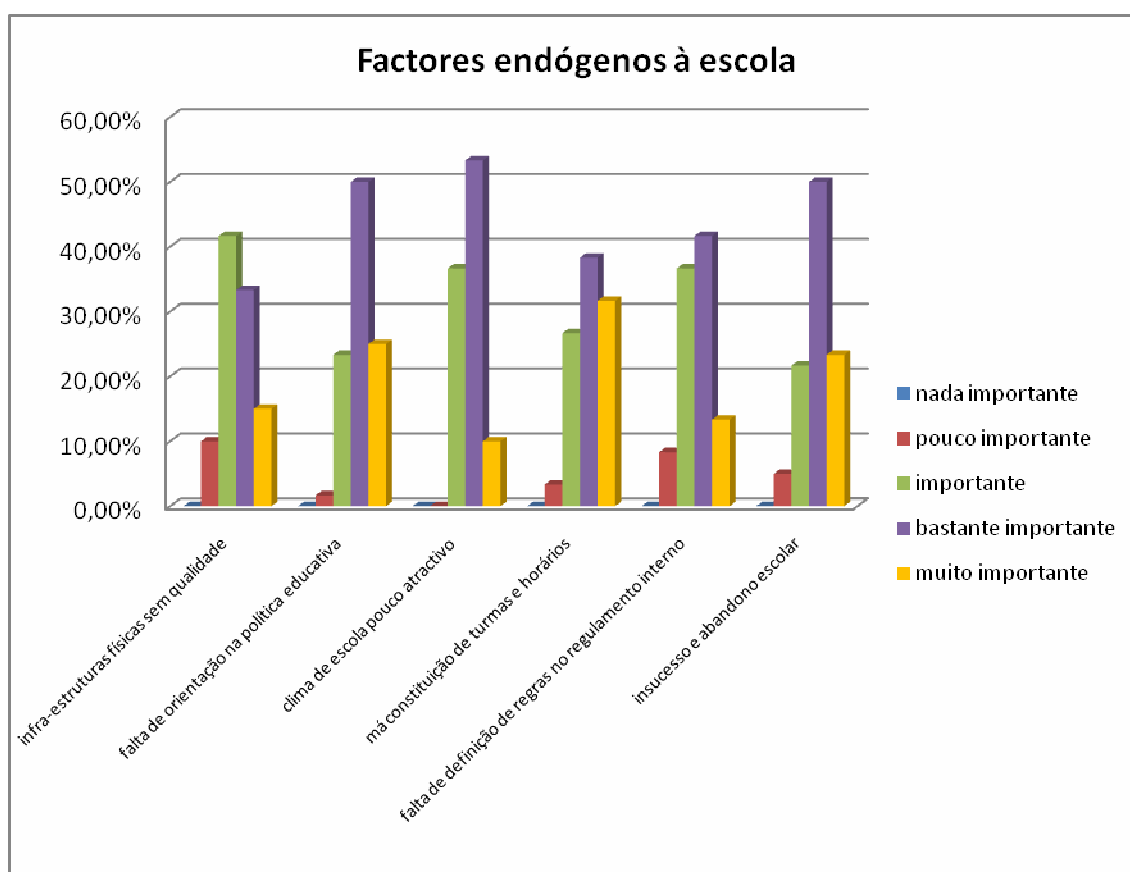


Gráfico n.º 10 – Possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar
Factores endógenos à escola

No respeitante a **factores endógenos à escola e que possam causar o aparecimento da violência e indisciplina**, analisando o gráfico n.º.10, obtivemos os seguintes resultados: referente a *Infra-estruturas físicas sem qualidade*, 6 docentes referiram ser pouco importante (10,00%), 25 responderam ser importante (41,67%), 20 deram como resposta ser importante (33,33%) e 9 referiram ser muito importante (15,00%). De facto e como já referimos, muitas escolas não têm condições físicas para funcionar e necessitam de grandes remodelações. Desde o ginásio, a uma sala de convívio, à biblioteca e às próprias salas de aula, há muitas escolas cujas infra-estruturas físicas se apresentam sem qualidade.

Respeitante à *falta de orientação na política educativa*, as respostas obtidas foram: 1 docente respondeu ser pouco importante, (1,67%), 14 docentes deram como resposta ser importante (23,33%), 30 docentes referiram ser bastante

importante (50,00%) e 15 docentes responderam ser muito importante (25,00%).

Respeitante ao *clima de escola pouco atractivo*, as respostas foram: 22 docentes referiram ser importante (36,67%), 32 deram como resposta ser bastante importante (53,33%) e 6 responderam ser muito importante (10,00%).

A *má constituição de turmas e horários* suscitaram as seguintes respostas: 2 docentes referiram ser pouco importante (3,33%), 16 deram como resposta ser importante (26,67%), 23 responderam ser bastante importante (38,33%) e 19 responderam ser muito importante (31,67%).

Se queremos professores de qualidade para uma escola que se pretende ilustrada, urge dotá-los de mecanismos que lhes permitem exercer uma actividade pedagógica optimizada. Turmas muito longas e horários nada flexíveis não ajudam na actividade docente. Exceptuando 2 dos inquiridos, todos os restantes referiram a importância deste factor, respondendo ser muito importante.

No que diz respeito *falta de definição de regras no Regulamento Interno*, as respostas obtidas foram: 5 docentes afirmaram ser pouco importante (8,33%), 22 responderam ser importante (36,67%), 25 deram como resposta ser bastante importante (41,67%) e 8 referiram ser muito importante (13,33%). Na opinião da maior parte dos inquiridos é importante que as regras sejam definidas de modo a serem bem apreendidas. Por vezes as regras não estão devidamente especificadas nem claras e são de apreensão mais difícil. Importa que sejam clarificadas e definidas com precisão para não dar lugar a dúvidas ou indecisões.

Quanto ao *insucesso e abandono escolar*, é outro factor de igual ou até maior importância, como atestam as respostas dos inquiridos. Pela leitura do gráfico correspondente, vemos que 3 dos inquiridos responderam ser pouco importante (5,00%), 13 referiram ser importante (21,67%), 30 deram como resposta ser bastante importante (50,00%) e 14 responderam ser muito importante (23,33%).

De facto, os nossos jovens ao desistirem da escolaridade, entram por vezes em caminhos tortuosos e que muitas vezes terminam em indisciplina e violência. Quando o rendimento escolar positivo não aparece, instala-se o

desinteresse pelas actividades escolares; quando a motivação educativa esmorece, acentua-se a tendência para a agressividade e comportamentos desviantes; quando o ambiente familiar não é adequado intelectualmente, aumenta a angústia; quando as retenções se sucedem, surge o desânimo; quando a idade avança mais que o devido, outros centros de interesse exteriores à escola aparecem; quando novas necessidades crescem, surgem os apelos a uma maior autonomia financeira; quando a família necessita, vem a vontade de recorrer ao mundo do trabalho; quando optam por actividades desviantes como alternativa de vida, as soluções vão diminuindo. Deste modo, este factor é altamente condicionador para a prática pedagógica do professor, que no seu dia a dia se confronta com esta problemática.

Frequência de casos de violência e indisciplina na sala de aula

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|--------------|---------------------|---------------------|
| Sempre | 0 | 0% |
| Muitas vezes | 5 | 8,33% |
| Às vezes | 35 | 58,33% |
| Raramente | 20 | 33,33% |
| Nunca | 0 | 0% |
| Total | 60 | 100% |

Quadro n.º 20 – Frequência de casos de violência e indisciplina na sala de aula

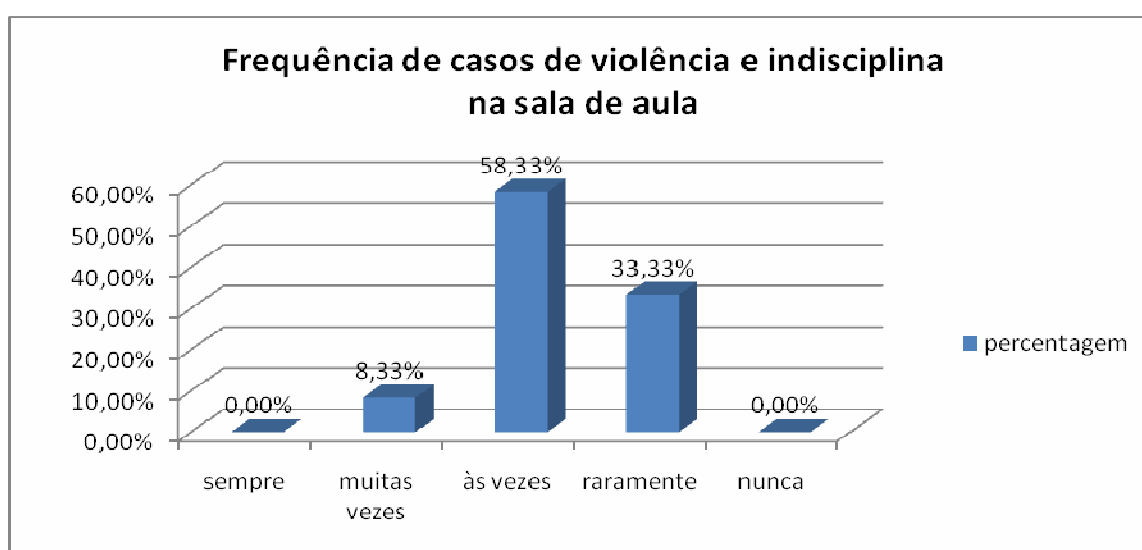


Gráfico n.º 11 – Frequência de casos de violência e indisciplina na sala de aula

Analisando o gráfico nº.11, verificamos a **frequência com que os docentes se deparam com casos de indisciplina e violência na sala de aula**. Da análise do mesmo verificamos que a maioria dos docentes já se defrontou com esta problemática. Assim, obtivemos as seguintes respostas: 5 docentes referiram que *muitas vezes* (8,33%), 35 responderam às *vezes* (58,33%) e 20 deram como resposta *raramente* (33,33%).

Uma vez mais salientamos o papel da acção do professor na relação directa com os alunos, um papel muitas vezes determinante na construção da disciplina e de relações interpessoais no respeito pela pessoa humana, da solidariedade e da democracia. Existe todo um conjunto de estratégias e práticas ao alcance do docente, que são susceptíveis de estimular nos alunos uma boa comunicação interpessoal, colaboração e coesão de toda a turma.

A vida na sala de aula é composta por actividades, comunicações, tempos espartilhados, reflexões, explicações, ordens, exposições, etc. ...Para além do que é visível e observável, existe todo um mundo simbólico, profundo e invisível, constituído por fenómenos de natureza subjectiva, como as crenças, as intenções, os projectos, as representações, as emoções e os afectos e, simultaneamente, as interpretações que alunos e professores fazem dos comportamentos, das palavras e das atitudes. E é aqui que se concretiza o fenómeno da interacção, onde o professor poderá exercer o seu papel fundamental de supervisor, penetrando nesse mesmo mundo, no sentido de prevenir, orientar e corrigir atitudes, com a colaboração dos alunos.

Perspectiva da evolução da violência e indisciplina escolar ao longo da carreira profissional

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|-------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Diminuiu | 0 | 0% |
| Estagnou | 4 | 6,67% |
| Aumentou | 42 | 70% |
| Aumentou exageradamente | 14 | 23,33% |
| Total | 60 | 100% |

Quadro n.º 21 – Perspectiva da evolução da violência e indisciplina escolar ao longo da carreira profissional

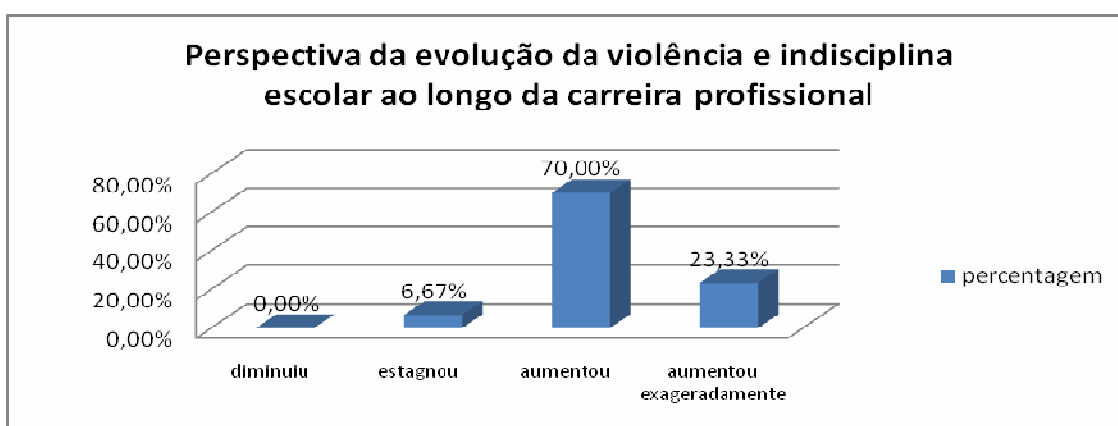


Gráfico n.º 12 – Perspectiva da evolução da violência e indisciplina escolar ao longo da carreira profissional

Uma das questões colocadas aos docentes prende-se com a **perspectiva da evolução da violência e indisciplina ao longo da carreira profissional**. O que procuramos saber é se os inquiridos consideram se esta problemática diminuiu, estagnou ou aumentou ao longo dos últimos anos.

Analisando o gráfico n.º.12, as respostas que obtivemos foram as seguintes: 4 docentes referiram que *estagnou* (6,67%), 42 deram como resposta *aumentou* (70,00%) e 14 responderam que *aumentou exageradamente* (23,33%).

Impacto/Reflexo da violência e indisciplina na actividade docente

| | Nunca | Raramente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre | TOTAL |
|------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| Preventiva | 0 0% | 2 3,33% | 9 15% | 18 30% | 31 51,67% | 60 |
| Correctiva | 1 1,67% | 5 8,33% | 21 35% | 25 41,67% | 8 13,33% | 60 |
| Punitiva | 4 6,67% | 11 18,33% | 34 56,37% | 7 11,67% | 4 6,67% | 60 |

Quadro n.º 22 – Abordagem utilizada na resolução da violência e indisciplina escolar



Gráfico n.º 13 – Abordagem utilizada na resolução da violência e indisciplina escolar

Procuramos questionar os elementos da amostra sobre a **abordagem utilizada na resolução de problemas relacionados com este fenómeno**.

Da análise do gráfico nº13, verificamos que 2 docentes raramente utilizam a abordagem *preventiva* (3,33%), 9 utilizam-na às vezes (15,00%), 18 muitas vezes (30,00%) e 31 utilizam-na sempre (51,67%). Respeitante à abordagem *correctiva*, 1 docente nunca a utiliza (1,67%), 5 docentes utilizam-na raramente (8,33%), 21 utilizam-na às vezes (35,00%), 25 muitas vezes (41,67%) e 8 utilizam-na sempre (13,33%). No que respeita à abordagem *punitiva*, 4 docentes nunca a utilizam (6,67%), 11 raramente (18,33%), 34 às vezes (56,67%), 7 muitas vezes (11,67%) e 4 sempre (6,67%).

Se os jovens são o reflexo da sociedade actual, culturalmente heterogénea, marcada pela discriminação, desigualdades económicas e sociais e existência de sistemas culturais diferenciados, os programas preventivos devem ser intensificados, visando influenciar o ambiente social dos jovens, mudar normas e valores, incentivar a partilha de responsabilidades e desenvolver competências pessoais para a mudança. Assim, consideremos a prevenção uma abordagem fundamental, que pode assistir os adolescentes na procura de alternativas realistas e adequadas para enfrentar desafios e estímulos na fase actual das suas vidas.

Postura na aula perante as infracções disciplinares dos alunos

| | Nunca | Rara-mente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre | Total |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| Conversa com o aluno no momento da infracção | 0 | 0 | 2 3,33% | 19 31,67% | 39 65% | 60 |
| Faz advertência pública | 5 8,33% | 7 11,67% | 21 35% | 23 38,33% | 4 6,67% | 60 |
| Aguarda o fim da aula e conversa com o aluno sozinho | 0 | 6 10% | 17 28,33% | 27 45% | 10 16,67% | 60 |
| Participa ao director de turma | 0 | 5 8,33% | 17 28,33% | 15 25% | 23 38,33% | 60 |
| Participa ao encarregado de educação | 0 | 4 6,67% | 22 36,67% | 18 30% | 16 26,67% | 60 |
| Participa ao conselho executivo | 9 15% | 24 40% | 16 26,67% | 6 10% | 5 8,33% | 60 |
| Ordena a saída da sala de aula | 13 21,67% | 27 45% | 13 21,67% | 6 10% | 1 1,67% | 60 |
| Ignora | 39 65% | 13 21,67% | 6 10% | 2 3,33% | 0 | 60 |

Quadro n.º 23 – Postura na aula perante as infracções dos alunos

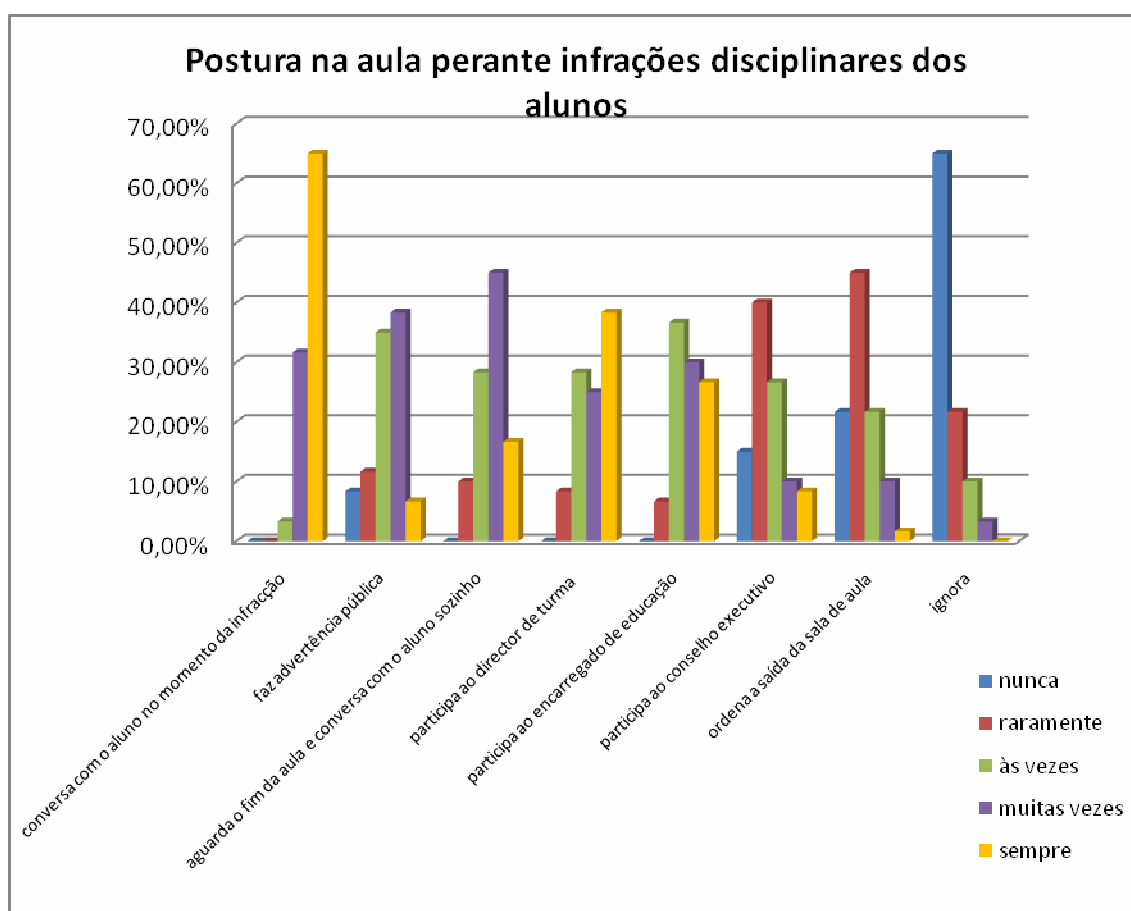


Gráfico n.º 14 – Postura na aula perante as infrações dos alunos

O nosso propósito era entender a **postura assumida pelos inquiridos na sala de aula, perante as infracções disciplinares dos alunos relacionadas com a violação dos seus deveres previstos no art. 15º do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior e do Regulamento Interno.**

Ao analisarmos os resultados do gráfico n.º 14, constatámos que, no que respeita ao primeiro item enunciado *conversa com o aluno no momento da infração*, 39 dos docentes inquiridos responderam que o fazem sempre (65,00%), 19 deram como resposta utilizarem esta estratégia muitas vezes (31,67%) e apenas 2 dos docentes referiram que somente é utilizada às vezes (3,33%).

Com efeito, um diálogo preciso, coerente e baseado na compreensão, pressupõe princípios norteadores, postulados, que assentam na concepção que se tem do aluno em questão bem como da relação que com ele se desenvolve. É necessário que o professor saiba desenvolver com o aluno uma relação baseada na compreensão, ao mesmo tempo que, com ponderação,

tenta modelar o seu comportamento no sentido de evitar infracções futuras. Os problemas de comportamento têm apresentado um desenvolvimento progressivo ao longo do tempo, pelo que a intervenção (neste caso, a conversa), deve ser sensível à trajectória que o jovem atravessa. O docente deve mostrar sensibilidade a problemas pessoais do aluno, pois muitas vezes estão na origem de comportamentos agressivos e indisciplinados. Deste modo, consideramos muito positivo uma conversa com o aluno no momento certo, não para o castigar ou punir, mas sim para o obrigar a reflectir e reconhecer o seu erro, com toda a colaboração e ajuda do professor.

Quanto ao segundo item que procurámos analisar, *faz advertência pública*, as respostas obtidas foram as seguintes: 5 responderam nunca o fazer (8,33%), 7 deram como resposta raramente (11,67%), 21 referiram às vezes (35,00%), 23 responderam muitas vezes (38,33%) e 4 deram como resposta sempre (6,67%).

Entendemos que sempre que exista necessidade o professor pode e deve fazer uma advertência, no sentido de prevenir ou corrigir comportamentos não desejados. No entanto, deve haver cuidado e controle na maneira como é feita, pois muitos adolescentes reagem negativamente às advertências e fazem precisamente o oposto ou ainda pior. Deverá existir ponderação no modo como se utilizam as palavras, pois toda a “educação” deverá ser feita de um modo simultaneamente natural e social, ou seja, ao procurar-se modificar o comportamento do jovem, o modo como o devemos fazer deverá surgir de forma espontânea e saber transmitir ao aluno que a nossa intenção é ajudá-lo a integrar-se, ajudá-lo a modificar comportamentos e apoiá-lo no que necessitar. Se a escola é uma vida, é função do professor formar homens, seres bem acabados no seu desenvolvimento e prontos a entrar no mercado de trabalho, tão conflituoso na era actual.

Quanto ao item seguinte *aguarda o final da aula e conversa com o aluno*, os resultados obtidos foram: 6 docentes responderam que raramente o faziam, (10,00%), 17 referiram que o faziam às vezes (28,33%), 27 responderam que o faziam muitas vezes (45,00%) e 10 deram como resposta que o faziam sempre (16,67%).

De facto, muitas vezes o professor deve conversar com o aluno em particular no final da aula, pois se este estiver com algum tipo de problema geralmente não gosta de o referir em frente à turma. E uma conversa individual baseada na partilha e na compreensão pode melhorar muito o futuro comportamento do aluno. A espontaneidade é a regra pela qual a personalidade se desenvolve segundo o impulso que lhe é inerente, e uma conversa espontânea e franca pode fazer milagres, pode operar maravilhas, uma vez que o aluno se sente apoiado e compreendido.

Participa ao Director de Turma é o item seguinte, e da leitura do nosso gráfico depreendemos que a maior parte dos inquiridos o faz. Assim, 5 docentes referiram que raramente o faziam (8,33%), 17 responderam que o faziam às vezes (28,33%), 15 deram como resposta que o faziam muitas vezes (25,00%) e 23 responderam que o faziam sempre (38,33%).

Entendemos que o Director de Turma deve ter conhecimento do que se passa, uma vez que pode agir no sentido de corrigir atitudes, comportamentos, conversar com o aluno infractor e fazê-lo entender que está a proceder mal. No fundo, uma supervisão que pode produzir frutos, que pode induzir o aluno a adquirir outros hábitos comportamentais, hábitos positivos e promissores.

Participa ao Encarregado de Educação é outro item do nosso questionário, cujas respostas procurámos analisar. Assim, 4 docentes responderam que raramente o faziam (6,67%), 22 responderam que o faziam às vezes (36,67%), 18 referiram que o faziam muitas vezes (30,00%) e 16 deram como resposta que o faziam sempre (26,67%).

De facto e como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, a relação escola – família apresenta-se como um factor positivo que se pode aprofundar através de políticas de educação que promovem a colaboração, a parceria, isto é, tudo o que é visto na perspectiva de promover a participação dos pais, quer na elaboração de políticas educativas quer na sua implementação, de modo a melhorar as possibilidades de vida dos jovens. Assim, os pais/EE devem ter conhecimento do percurso dos seus educandos, da sua actividade na escola, quer seja positiva ou negativa (neste caso, podem tentar corrigi-la).

Quanto a *participa ao Conselho Executivo*, a maioria dos inquiridos referiu raramente o fazer. Verificamos que 9 dos docentes referiram nunca o fazer

(15,00%), 24 responderam raramente o fazer (40,00%), 16 deram como resposta às vezes (26,67%), 6 docentes responderam muitas vezes (10,00%) e 5 deram como resposta sempre o fazer (8,33%)

Entendemos que o Conselho Executivo deve ter conhecimento do que se passa na sala de aula, pelo menos de casos que, pela sua gravidade, não podem ser omitidos, para agir de acordo com o correcto. Há diversos tipos de indisciplina, como sabemos, e casos há em que uma advertência bem dirigida opera milagres. Outros casos tomam contornos mais gravosos, e então o Conselho Executivo pode e deve agir, se assim o entender, da melhor forma e de acordo com o decidido.

A *ordem de saída da sala de aula* suscitou as seguintes respostas: 13 docentes responderam nunca o fazer (21,67%), 27 referiram raramente o fazer (45,00%), 13 deram como resposta às vezes (21,67%), 6 respondera muitas vezes (10,00%) e 1 docente respondeu sempre o fazer (1,67%). Ou seja, não é expulsando o aluno da sala que vamos modificar o seu comportamento. Para muitos, vem de encontro ao que desejam e o professor ao tomar esta atitude faz-lhe a vontade. É sempre preferível uma boa conversa, uma advertência, uma chamada de atenção, uma correcção eficaz do comportamento do aluno, mas fazer com que o mesmo permaneça na sala, ouça o que o professor diz e compreenda que está a comportar-se de forma incorrecta perturbando os colegas e o próprio professor.

O último item desta nossa questão, *ignora*, obteve as seguintes respostas: 39 docentes referiram nunca o fazer (65,00%), 13 responderam raramente o fazer (21,67%), 6 deram como resposta às vezes (10,00%) e 2 responderam muitas vezes (3,33%).

De facto, não podemos ignorar determinados comportamentos dos alunos, pois corremos o risco de estes fazerem mais e mais e cada vez pior.

Estratégias utilizadas para a construção da disciplina escolar

| | Nunca | Raramente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre | Total |
|--|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| Refere claramente as regras da sala de aula | 0 | 0 | 3 5% | 13 21,67% | 44 73,33% | 60 |
| Conversa com os alunos acerca do comportamento | 0 | 0 | 1 1,67% | 26 43,33% | 33 55% | 60 |
| Conversa com o aluno indisciplinado no final da aula | 0 | 3 5% | 15 25% | 27 45% | 15 25% | 60 |
| Troca os lugares | 1 1,67% | 4 6,67% | 16 26,67% | 34 56,67% | 5 8,33% | 60 |
| Evidencia que quem manda é o professor | 0 | 5 8,33% | 21 35% | 19 31,67% | 15 25% | 60 |
| Repreende directamente o aluno indisciplinado | 0 | 6 10% | 17 28,33% | 24 40% | 13 21,67% | 60 |
| Ameaça o aluno indisciplinado | 15 25% | 17 28,33% | 21 35% | 7 11,67% | 0 | 60 |
| Elogia o aluno no momento de um comportamento adequado | 0 | 0 | 8 13,33% | 23 38,33% | 29 48,33% | 60 |
| Repensa metodologias | 0 | 1 1,67% | 12 20% | 30 50% | 17 28,33% | 60 |
| Aposta na qualidade da relação pedagógica | 0 | 0 | 1 1,67% | 26 43,33% | 33 55% | 60 |

Quadro n.º 24 – Estratégias utilizadas para a construção da disciplina escolar

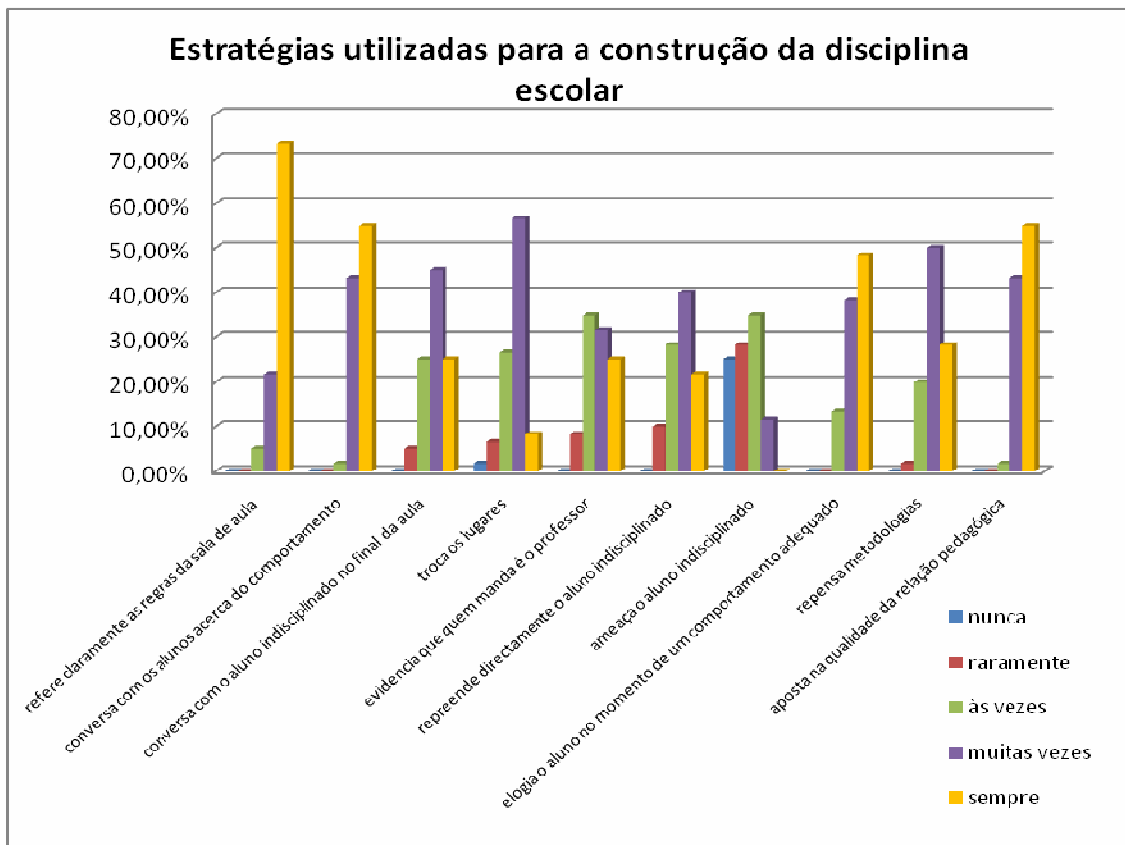


Gráfico n.º 15 – Estratégias utilizadas para a construção da disciplina escolar

Analisando o gráfico n.º.15, referente à **frequência utilizada de estratégias para a construção da disciplina escolar**, podemos constatar que respeitante à primeira estratégia *refere claramente as regras da sala de aula*, as respostas obtidas foram as seguintes: 3 docentes deram como resposta às vezes (5,00%), 13 responderam muitas vezes (21,67%) e 44 referiram sempre (73,33%).

É indispensável que os alunos tomem conhecimento das regras que existem dentro da sala de aula, que as interiorizem e as apliquem; só assim teremos uma educação sensível à disciplina, entendida como comportamento humano orientado por decisão própria, à luz de princípios e valores e com vista à realização de ideias e projectos. As regras na sala de aula surgem com redobrada importância, uma vez que ajudam na prevenção da indisciplina e da violência, se forem cumpridas por todos.

Muitas destas regras já fazem parte da cultura da própria escola e, por vezes, devido a esta crença, não são devidamente explicitadas, excepto nos discursos iniciais do ano lectivo. Há, pois, necessidade de as relembrar sempre que for necessário, e sabemos que mais do que uma vez os alunos as esquecem com facilidade, redobrando, neste caso, a urgência de não as deixar no esquecimento. Uma conversa é muito importante e pode ajudar a corrigir comportamentos, pois permite que o jovem aprenda a ouvir e aceite opiniões diferentes das suas (Amado e Freire, 2009). Através da conversa o professor pode promover a amizade e a ajuda mútua (Cowie, 1998), uma ajuda com carácter preventivo e que pode ser desenvolvida em vários planos.

Conversa com o aluno acerca do comportamento, obteve as respostas: 1 docente respondeu às vezes (1,67%), 26 responderam que o fazem muitas vezes (43,33%) e 33 que o fazem sempre (55,00%).

O item seguinte refere-se à *conversa com os alunos indisciplinados no final da aula*, suscitou as seguintes respostas: 3 docentes referiram raramente o fazer (5,00%), 15 responderam que o fazem às vezes (25,00%), 27 deram como resposta utilizar esta estratégia muitas vezes (45,00%) e 15 docentes responderam utilizar sempre (25,00%).

Como já referimos anteriormente é importante que o professor converse com o aluno indisciplinado no final da aula, fazendo com que ele entenda que não

está a agir correctamente e tomando atenção às suas reacções, pois podem esconder graves problemas de insegurança e timidez, além de muitos outros de cariz mais gravoso. Um dos aspectos a trabalhar é o fortalecimento das competências sociais, tais como a assertividade, a capacidade para resolver conflitos, a capacidade de fazer amizades (Boulton, 1998), que se revelam fundamentais em todo este processo. Todo este trabalho do professor é crucial para diagnosticar situações e para um trabalho de colaboração com outros docentes e família, pois é de todo este esforço de colaboração que depende o sucesso da intervenção. (Amado & Freire, 2009).

Troca os lugares é a estratégia seguinte, e neste caso a análise do gráfico diz-nos que 1 docente nunca a utiliza (1,67%), 4 raramente a utilizam (6,67%), 16 utilizam às vezes (26,67%), 34 responderam que a utilizam muitas vezes (56,67%) e 5 referiram utilizar sempre (8,33%).

A nossa apreciação permite-nos dizer que, a organização da sala de aula é importante uma vez que dentro desta organização se encontrem entre outros, as estratégias definidas pelos professores. Trocar os lugares dos alunos é uma entre outras que pode funcionar, uma vez que se juntarmos dois alunos que habitualmente apresentam comportamentos indisciplinados, facilmente esta indisciplina se poderá estender ao resto da turma. Se os separarmos e os colocarmos juntos do aluno disciplinado e atento, mais facilmente o professor conseguirá controlar a indisciplina existente na aula. Como verificamos, esta estratégia é utilizada por bastantes docentes e com alguma regularidade, que provavelmente testaram o seu poder e a sua eficácia.

Quanto à estratégia que se segue, *evidencia que quem manda é o professor*, as respostas que obtivemos foram as seguintes: 5 dos inquiridos responderam raramente (8,33%), 21 deram como resposta às vezes (35,00%), 19 referiram muitas vezes (31,67%) e 15 responderam sempre (25,00%).

Compreendemos que desde o início os alunos têm de entender que o professor é a autoridade que deve ser respeitada dentro da aula, mas que está sempre disposto a ajudá-los e a compreendê-los quando necessitam.

Muitos docentes, como nos refere o gráfico correspondente à estratégia *repreende directamente o aluno indisciplinado*, entendem que o aluno deve ser de imediato repreendido quando o seu comportamento não é o adequado para

a aula. Assim, as respostas obtidas foram: 6 inquiridos deram como resposta raramente (10,00%), 17 responderam às vezes (28,33%), 24 referiram muitas vezes (40,00%) e 13 responderam sempre (21,67%).

Neste contexto, parece-nos mais importante que o professor atenda à prevenção atempadamente, de modo a evitar repreender directamente o aluno em frente ao resto da turma, o que poderá provocar ainda mais atitudes indisciplinadas. Muitos alunos não gostam de ser repreendidos em frente aos colegas, e no nosso entender, uma conversa no final da aula surtirá maior efeito do que esta forma de actuar. Como temos vindo a referir, a comunicação é crucial em todos estes casos, conforme é reforçado por Domingues (1995).

Ameaça o aluno indisciplinado, suscitou as seguintes respostas: 15 dos inquiridos referiram nunca o fazer (25,00%), 17 responderam raramente o fazer (28,33%), 21 responderam às vezes (35,00%) e 7 referiram muitas vezes (11,67%).

De facto, as ameaças raramente fazem o efeito que o professor pretende e, por vezes, o comportamento do aluno é ainda mais agressivo quando se vê ameaçado. A ameaça é algo que não se deseja, pois é susceptível de provocar desigualdade entre os alunos. E como nos refere Saraiva (1996), desigualdade significa desigual distribuição de liberdade, algo a que de um modo geral, os alunos reagem negativamente. Deste modo, uma vez mais referimos a prevenção como medida crucial e fundamental no desenvolvimento da personalidade do aluno.

Elogia o aluno no momento de um comportamento adequado, é a estratégia utilizada pela totalidade dos inquiridos. Da nossa amostra, 8 deram como resposta às vezes (13,33%), 23 responderam muitas vezes (38,33%) e 29 referiram que fazem sempre (48,33%).

O professor deve conquistar o respeito dos alunos e uma das estratégias é elogiá-los nos momentos oportunos e sempre que se justifique. O aluno sente-se recompensado e estimulado a continuar fazendo cada vez melhor e ao professor será grato verificar que a sua actuação foi correcta e eficaz. Respeitante a esta questão, os docentes responderam como seria de esperar, tal como se verifica pelo gráfico correspondente.

Repensa metodologias é outra estratégia que deverá ser utilizada pelos docentes sempre que necessário. A esta questão, dos 60 docentes correspondentes à nossa amostra, 17 responderam fazê-lo sempre (28,33%), 30 referiram que o fazem muitas vezes (50,00%), 12 disseram fazê-lo às vezes (20,00%) e somente 1 inquirido deu como resposta raramente (1,67%).

Uma vez mais esta análise veio confirmar o que pensamos, ou seja, a necessidade de repensar determinadas metodologias, uma vez que os alunos são heterogéneos e nem todos aprendem ao mesmo ritmo ou do mesmo modo. E se os professores, conforme crença de senso comum e confirmada pela investigação, são os elementos centrais de uma cadeia de factores e condições que fundamentam a qualidade da educação, a eles compete a tarefa de atender aos alunos que têm na sala de aula, sabendo adoptar a cada elemento a melhor metodologia, de forma a desenvolver procedimentos, atitudes e competências. Desta maneira, os alunos tenderão a sentir-se parte de todo o processo ensino/aprendizagem, não lhes sobrando tempo para a “sonolência” a anedonia ou a arrogância. O fundamental é que os alunos gostem de aprender, gostem de andar na escola, e um dos caminhos para tal é precisamente o repensar de algumas metodologias. Os professores devem tornar viável o livre acesso dos mais capazes, alimentando os interesses do aluno de forma natural, abrindo-lhe caminhos e proporcionando-lhe outros recursos mais diversificados. Querer ensinar todos ao mesmo tempo, pretendendo que todos aprendam o mesmo em tempo idêntico, é uma aspiração que pode conduzir à exclusão, algo que nenhum de nós pretende.

A última estratégia que pretendíamos saber com que frequência era utilizada, refere-se precisamente a *aposta na qualidade da relação pedagógica*. Da nossa amostra de inquiridos, 33 referiram fazê-lo sempre (55,00%) 26 deram como resposta utilizá-la muitas vezes (43,33%) e somente 1 dos inquiridos respondeu às vezes (1,67%).

É uma análise que vem de encontro aos nossos desejos e que entendemos ser muito importante. A relação pedagógica é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desse mesmo contacto. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico e num sentido

restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno, dentro de situações pedagógicas. No nosso caso reportamo-nos ao sentido restrito, e os resultados que obtivemos vieram de encontro à situação que julgamos ser a melhor.

Incapacidade mediante estratégias utilizadas para resolver ou minimizar problemas disciplinares

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|--------------|---------------------|---------------------|
| Sempre | 0 | 0,00% |
| Muitas vezes | 5 | 8,33% |
| Às vezes | 35 | 58,33% |
| Raramente | 14 | 23,33% |
| Nunca | 6 | 10,00% |
| Total | 60 | 100,00% |

Quadro n.º 25 – Incapacidade mediante estratégias utilizadas para resolver ou minimizar problemas disciplinares

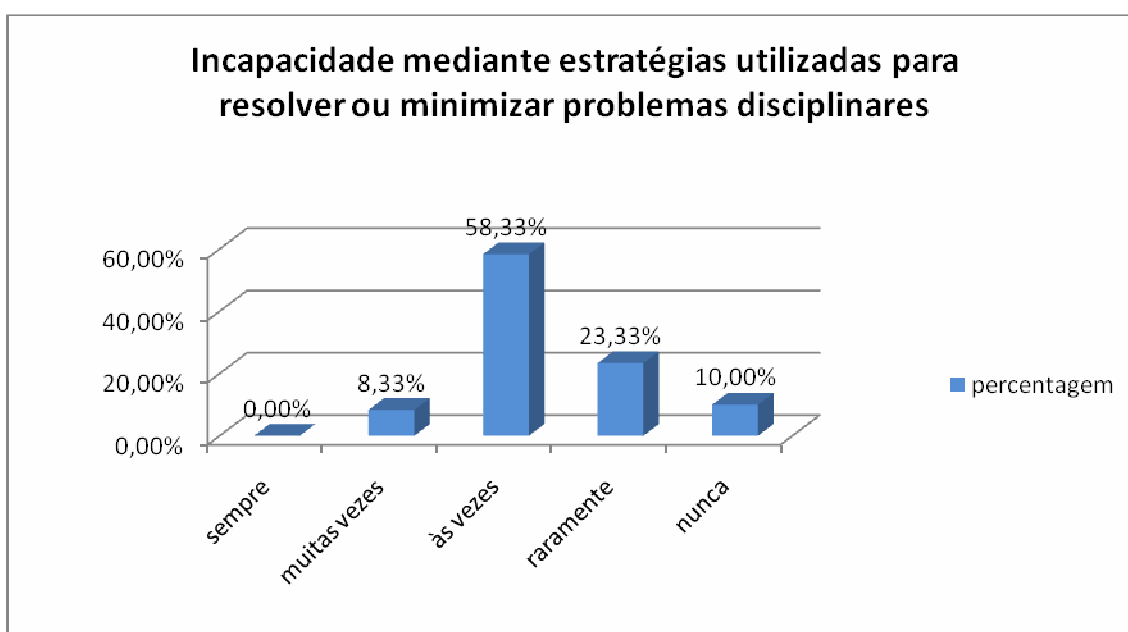


Gráfico n.º 16 – Incapacidade mediante estratégias utilizadas para resolver ou minimizar problemas disciplinares

Da análise do gráfico n.º.16, **incapacidade mediante as estratégias utilizadas para resolver de minimizar problemas disciplinares**, verificámos que a maioria dos inquiridos refere que só *às vezes*, ou *raramente* sente dificuldades nesta área. Assim, 6 dos docentes inquiridos responderam que *nunca* sentem

incapacidade (10,00%), 14 deram como resposta *raramente* sentirem (23,33%) 35 salientaram o facto de sentirem incapacidade *às vezes* (58,33%) e 5 referiram sentir incapacidade muitas vezes (8,33%). Nenhum dos inquiridos respondeu sentir incapacidade sempre.

Tendo em conta que a maior percentagem referiu que somente algumas vezes sente essa dificuldade ou incapacidade, podemos verificar que as estratégias utilizadas pelos docentes surtem de um modo geral, os efeitos que se pretendem, ou seja, resolver ou minimizar problemas disciplinares.

A intervenção dos professores no campo da intervenção de problemas disciplinares de comportamento é fundamental, e, deve organizar as suas acções de forma a assistir os jovens na procura de alternativas realistas e adequadas para enfrentar os inúmeros desafios e estímulos que é habitual aparecer nesta fase das suas vidas (Matos et. al., 2009).

Desta feita, os professores sentirão menos dificuldades em trabalhar com estes jovens nas suas salas de aula, aumentando a eficiência do trabalho que desenvolvem diariamente em contactos diversos e, por vezes, muito problemáticos.

Uma vez mais sobressai o trabalho do professor supervisor, atento a tudo que o rodeia e principalmente ao aparecimento de problemas habituais nesta faixa etária.

Representação dos docentes acerca dos meios/formas de minimização da violência e indisciplina escolar.

| | Nunca | Raramente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre | Total |
|------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| Orientação | 0 | 0 | 0 | 19 31,66% | 41 68,33% | 60 |
| Desculpa | 5 8,33% | 20 33,33% | 34 56,67% | 1 1,67% | 0 | 60 |
| Correcção | 0 | 1 1,67% | 19 31,67% | 34 56,67% | 6 10% | 60 |
| Punição | 1 1,67% | 6 10% | 44 73,33% | 9 15% | 0 | 60 |

Quadro n.º 26 – Necessidades do aluno para minimizar a violência e indisciplina escolar



Gráfico n.º 17 – Necessidades do aluno para minimizar a violência e indisciplina escolar

Analisando o gráfico nº17, **o que necessita um aluno para minimizar esta problemática**, verificamos que, de um modo geral, todos os docentes acreditam que são necessárias todas as formas enunciadas para resolver esta situação. Assim, obtivemos como respostas respeitante a *orientação* o seguinte: 41 docentes referiram que usaram sempre a orientação (68,33%), e 19 referiram utilizar muitas vezes (31,67%).

Estas respostas eram de esperar, pois o adolescente necessita mais do que tudo de orientação, de ser encaminhado no seu percurso evolutivo académico e pessoal, de acompanhamento, de orientações eficazes que o façam caminhar na direcção correcta e harmoniosa que se pretende. Parafraseando Estrela (1994, p. 98), “o domínio da disciplina e da organização da aula exige todas as competências docentes”. Assim, a orientação exercida pelo professor é uma das competências do mesmo, e radica na sua experiência profissional e no conhecimento que tem dos alunos.

Quanto a *desculpa*, as respostas obtidas foram as seguintes: 1 professor referiu muitas vezes (1,67%), 34 responderam utilizar às vezes (56,67%), 20 responderam raramente o fazer (33,33%) e 5 deram como resposta nunca o fazes (8,33%).

Por vezes, é necessário saber ouvir o aluno, visto que, na base de muitos casos de indisciplina, estão factores familiares que os perturbam e lhes provocam comportamentos inadequados. Saber desculpar não é um erro, é uma virtude, quando o pedido de desculpa é devidamente explicitado pelo aluno, que assume de imediato que errou, que é culpado. Contudo, cabe ao professor esta decisão, visto que nem tudo é previsível de ser desculpado. Nem sempre se pode desculpar tudo que o aluno faz. Devemos sim, orientá-lo, norteá-lo e impedir que desculpas constantes aconteçam.

Quanto a *correção*, 6 dos inquiridos responderam que o fazem sempre (10,00%), 34 responderam muitas vezes (56,67%), 19 deram como resposta às vezes (31,67%) e somente 1 docente deu como resposta raramente (1,67%).

A correção faz parte da educação; corrigir para melhorar sempre que for necessário é importante, e as respostas que obtivemos vieram de encontro à leitura que fazíamos. Se pretendemos uma educação para todos é necessário criar estruturas, e a correção, numa democracia social, deve ser encarada como uma melhoria de determinadas práticas, que podem minimizar comportamentos indisciplinados e violentos.

No respeito à *punição*, constatámos pela leitura do mesmo gráfico (nº.17), as seguintes respostas: 1 docente respondeu nunca utilizar (1,67%), 6 responderam raramente utilizar (10,00%), 44 deram como resposta utilizar às vezes (73,33%), 9 responderam utilizar muitas vezes (15,00%) e nenhum deu como resposta nunca.

Na nossa óptica, mais importante do que castigar é prevenir, orientar e corrigir. Nem sempre os castigos surtem o efeito que o professor desejaria. O aluno castigado, passado pouco tempo pode fazer a mesma coisa ou ainda pior. Assim, acreditamos que é fundamental o professor alcançar a ordem através de um eficaz estabelecimento de actividades, da antecipação dos potenciais maus comportamentos e de intervenções extremamente precoces sobre eles, quando eventualmente ocorrem. Sampaio (1997), é de opinião que, se pretendemos resolver os problemas com punições como faltas de castigo, admoestações gritadas ou mesmo suspensões, estamos a contribuir para criar uma geração de alunos imaturos a quem os acontecimentos surgem sem possibilidade de análise. Deste modo, acreditamos que a orientação é

fundamental, diremos mesmo crucial nesta faixa etária, e, como podemos verificar, é nela que apostam os nossos inquiridos.

Importância atribuída à relação pedagógica no processo ensino/aprendizagem

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|------------------|---------------------|---------------------|
| Fundamental | 53 | 88,33% |
| Importante | 6 | 10% |
| Pouco importante | 1 | 1,67% |
| Nada importante | 0 | 0% |
| Total | 60 | 100% |

Quadro n.º 27 – Importância atribuída à relação pedagógica no processo ensino/aprendizagem

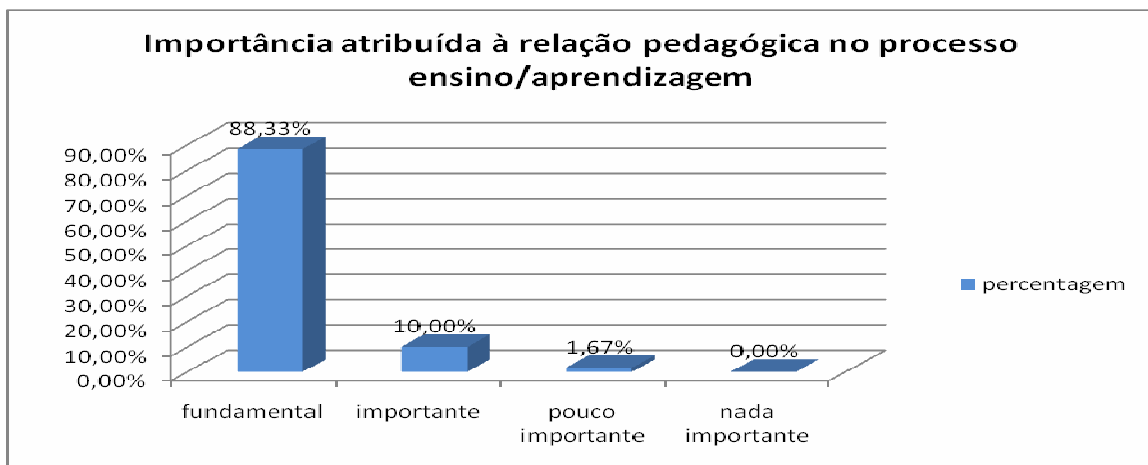


Gráfico n.º 18 – Importância atribuída à relação pedagógica no processo ensino/aprendizagem

Da análise do gráfico n.º.18 referente à **importância atribuída à relação pedagógica no processo ensino/aprendizagem**, verificamos que: 53 dos docentes inquiridos consideram ser *fundamental* (88,33%), 6 docentes referem ser *importante* (10,00%) e 1 docente refere ser *pouco importante* (1,67%).

Acreditamos que esta relação é fundamental, com base no diálogo e na reflexão em grupo, de maneira a ajudar a prevenir comportamentos inadequados na sala de aula e aumentar a eficácia do processo ensino/aprendizagem.

As atitudes interactivas entre professor e alunos logo no primeiro encontro são importantes, bem como o índice de interesse e respeito que o professor demonstra em relação aos alunos poderá exercer um aspecto preventivo em

determinados campos. O trabalho de preparação da aula que o docente realiza pode ajudá-lo também a prevenir casos de indisciplina, uma vez que deve incluir tentativas de interessar e motivação do aluno. Ocupar os alunos com trabalhos interessantes também ajuda a criar uma boa relação, tal como as considerações positivas tecidas em relação aos mesmos, promovendo o seu auto conceito escolar e por inerência a sua auto-estima. Estimular a participação de todos na aula, estimular a “fantasia” dos mesmos quebrando a rotina e tornando a aula menos cansativa, expressar humor em situações adequadas o que permite criar um ambiente descontraído, estimular a empatia entre todos, uso de estratégias lúdicas como jogos didáticos para a motivação e ensino de conteúdos, etc. ... Tudo vai concorrer eficazmente para a existência de um ambiente apreciado pelos alunos, sem tensões nem ansiedades, conferindo o prazer de todos os intervenientes neste processo e criando uma relação propícia ao processo ensino/aprendizagem (Amado, 2001).

Deste modo, a nossa apreciação permite-nos dizer sem dúvidas, que as respostas obtidas vieram ao encontro do que pretendíamos.

Importância da definição clara de regras na sala de aula

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|--------------|---------------------|---------------------|
| Sempre | 60 | 100% |
| Muitas vezes | 0 | 0% |
| Às vezes | 0 | 0% |
| Raramente | 0 | 0% |
| Nunca | 0 | 0% |
| Total | 60 | 100% |

Quadro n.º 28 – Importância da definição clara de regras na sala de aula



Gráfico n.º 19 – Importância da definição clara de regras na sala de aula

Analisando o gráfico n.º.19 relacionado com a pergunta **considera importante a definição clara de regras na sala de aula**, podemos referir que todos os docentes consideram sempre muito importante a definição de regras. Todos responderam *sempre*, com a respectiva percentagem de 100,00%.

A definição de regras na sala de aula é fundamental para determinar as relações entre professores e alunos, devendo começar logo no primeiro dia. Autores como Afonso (1991), referem que a clarificação e negociação das regras deve começar logo no início das aulas. Devem ser claras, explícitas, e embora a maioria seja do conhecimento dos alunos, o certo é que estes têm tendência a experimentar ultrapassá-las ou no máximo, a testá-las, o que significa no fundo, tentar testar o próprio professor. Contudo, também sabemos que a maioria dos alunos é sensível às regras e procedimentos estabelecidos pelo professor. Há a salientar que a partir do 2º ciclo de escolaridade, os alunos são confrontados com uma diversidade de professores, cujas exigências quanto às regras nem sempre são coincidentes. As regras devem também ser credíveis, no sentido em que estão directamente relacionadas com o contexto em que são debitadas e devem ser passíveis de realização. Uma vez estabelecidas deverão ser cumpridas, sob pena de o professor perder a credibilidade perante os alunos.

Concluímos, dizendo que, mais uma vez as respostas dos inquiridos foram coincidentes com o que delas esperávamos, pois as regras são de facto fundamentais para criarmos na sala de aula um clima próprio ao desenvolvimento de todo o processo ensino/aprendizagem

Definição das regras durante a primeira semana de aulas com os alunos

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|--------------|----------------------------|----------------------------|
| Sempre | 56 | 93,33% |
| Muitas vezes | 4 | 6,67% |
| Às vezes | 0 | 0% |
| Raramente | 0 | 0% |
| Nunca | 0 | 0% |
| Total | 60 | 100% |

Quadro n.º 29 – Definição das regras durante a primeira semana de aulas conjuntamente com os alunos

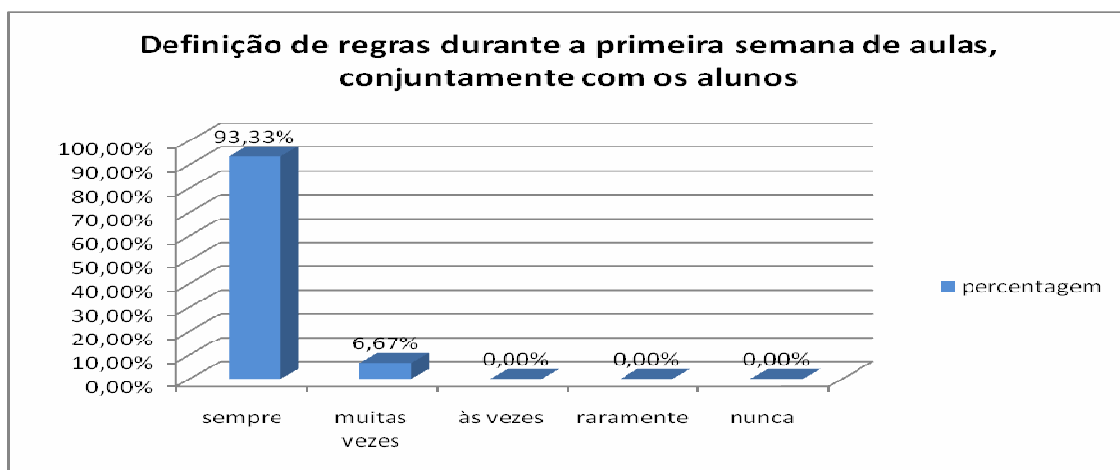


Gráfico n.º 20 – Definição das regras durante a primeira semana de aulas conjuntamente com os Alunos

Analisando o gráfico n.º.20, **definição de regras durante a primeira semana de aulas, conjuntamente com os alunos**, obtivemos as seguintes respostas: 56 docentes referiram que procedem *sempre* dessa maneira (93,33%) e somente 4 docentes dos inquiridos responderam que o fazem *muitas vezes* (6,67%).

De facto, as regras fundamentais deverão ser explicitadas e explicadas preferencialmente no primeiro dia de aulas podendo estender-se à primeira semana. É fundamental começar bem e de forma correcta o ano lectivo e, os professores sabem que se não estabelecerem desde logo um sistema claro e justo de regras, discutidas com os alunos, e não o puserem rapidamente em execução, deixarão uma margem de incerteza que os alunos poderão tentar explorar em proveito próprio. Ao contrário do que é normal pensar-se, os alunos apreciam os professores que são claros no estabelecimento de regras e firmes no seu cumprimento (Lopes & Rutherford, 2001).

Importância do Regulamento Interno para a construção da disciplina escolar

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|--------------------------|---------------------|---------------------|
| Fundamental | 33 | 55% |
| Importante | 25 | 41,67% |
| Mais ou menos importante | 2 | 3,33% |
| Pouco importante | 0 | 0% |
| Nada importante | 0 | 0% |
| Total | 60 | 100% |

Quadro n.º 30 – Importância do Regulamento Interno para a construção da disciplina escolar

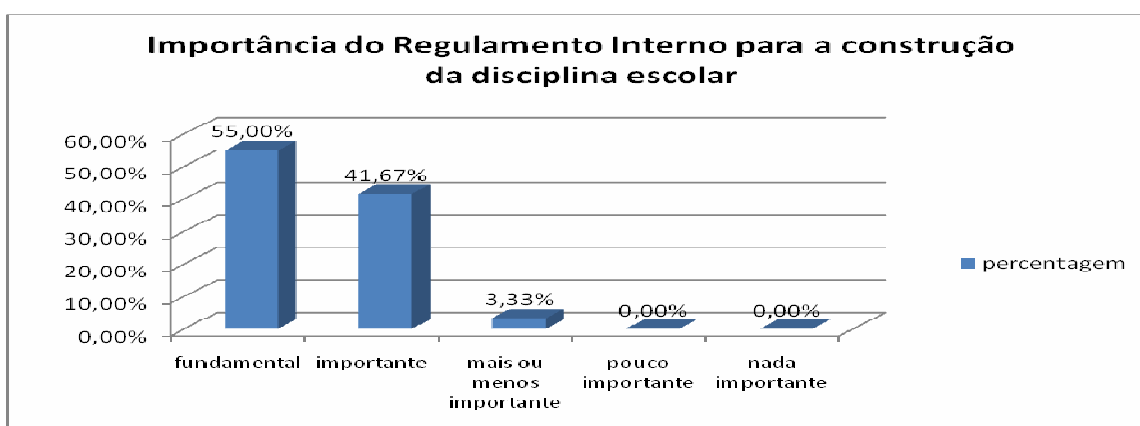


Gráfico n.º 21 – Importância do Regulamento Interno para a construção da disciplina escolar

Da análise do gráfico n.º.21, verificamos que 33 dos docentes inquiridos responderam ser *fundamental* (55,00%), 25 deram como resposta ser muito *importante* (41,67%) e 2 referiram ser *mais ou menos importante* (3,33%).

É de facto muito importante existir um Regulamento Interno que a escola faça cumprir, de modo a “construir” disciplina escolar nos alunos, fomentando o cumprimento de regras e dotando-os de responsabilidades que os ajudarão futuramente.

Importância da participação envolvimento e comunicação dos pais/EE, para a construção da disciplina escolar

| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|-------|---------------------|---------------------|
| Sim | 59 | 98,33% |
| Não | 1 | 1,67% |
| Total | 60 | 1 |

Quadro n.º 31 – Importância da participação envolvimento e comunicação dos pais/encarregados de educação para a construção da disciplina escolar

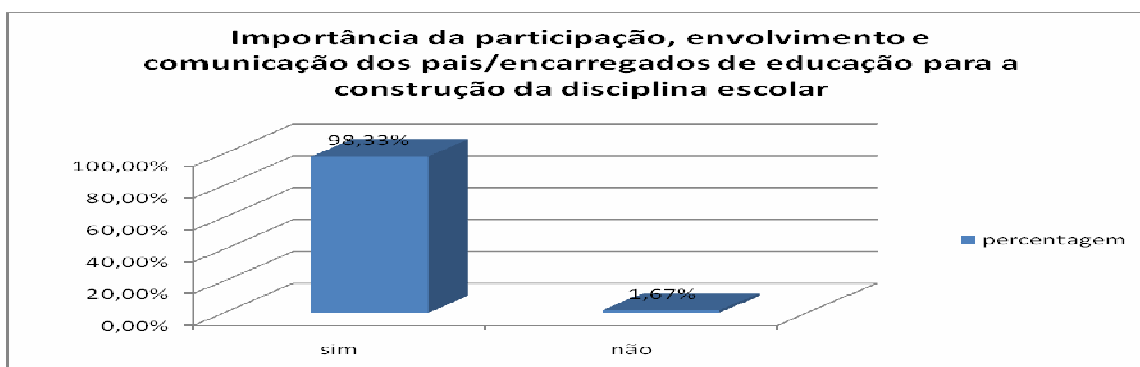


Gráfico n.º 22 – Importância da participação envolvimento e comunicação dos pais/encarregados de educação para a construção da disciplina escolar

Analisando o gráfico nº.22 referente à **importância da participação, envolvimento e comunicação dos pais/EE para a construção da disciplina escolar**, obtivemos as seguintes respostas: 59 dos docentes inquiridos referiram que *era importante* (98,33%) e apenas 1 deu como resposta *não ser importante* (1,67%).

Este envolvimento é uma relação que se encontra em fase de reconfiguração, o que significa que não só a relação em si mas também as partes constituintes estão em processo de reconfiguração, processo esse que se define, por um lado, através do impacto que a globalização e as novas tecnologias estão a ter nas sociedades, e por outro lado, por via do repensar de projectos de modernidade neste caso, educacionais.

6.2.2. Alunos

Para uma melhor compreensão dos dados recolhidos referentes aos alunos inquiridos, resolvemos agrupar todos os anos de escolaridade num mesmo quadro e explicitar os resultados obtidos. A cada pergunta realizada corresponde um quadro.

Fi corresponde ao número de alunos e *fi* corresponde à percentagem desse mesmo número.

Os alunos entrevistados frequentam o 5^a.ano (2 turmas), 6^a.ano (1 turma), 7^a.ano (2 turmas), 8^a.ano (1 turma) e 9^a.ano (1 turma).

Idade dos alunos

| idades | 5 ^o α | | 5 ^o β | | 6 ^o α | | 7 ^o α | | 7 ^o β | | 8 ^o α | | 9 ^o α | |
|--------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| 10 | 13 | 52,0% | 9 | 40,9% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| 11 | 10 | 40,0% | 10 | 45,5% | 12 | 46,2% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| 12 | 2 | 8,0% | 3 | 13,6% | 10 | 38,5% | 10 | 50,0% | 9 | 36,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| 13 | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 4 | 15,4% | 4 | 20,0% | 10 | 40,0% | 15 | 60,0% | 0 | 0,0% |
| 14 | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 15,0% | 5 | 20,0% | 10 | 40,0% | 8 | 47,1% |
| 15 | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 15,0% | 1 | 4,0% | 0 | 0,0% | 9 | 52,9% |
| total | 25 | 100% | 22 | 100% | 26 | 100% | 20 | 100% | 25 | 100% | 25 | 100% | 17 | 100% |

Quadro n.º32 - Idade dos alunos inquiridos

Pela análise do quadro n.º32 referente à **idade dos alunos**, verificamos que esta se encontra compreendida entre os 10 e os 15 anos.

Assim, numa turma do 5º ano de escolaridade 13 alunos têm 10 anos (52,00%), 10 alunos têm 11 anos (40,00%) e apenas 2 alunos possuem 12 anos (8,00%) perfazendo o total de 25 alunos. Respeitante a outra turma também do 5º ano, composta por 22 alunos, os resultados obtidos foram os seguintes: 9 alunos têm 10 anos (40,90%), 10 alunos têm 11 anos (45,50%) e 3 alunos têm 12 anos (13,60%). A turma do 6ª.ano com 26 alunos, apresenta os seguintes resultados: 12 alunos têm 11 anos (46,20%), 10 alunos têm 12 anos (38,50), e 4 alunos têm 13 anos (15,40%), Os resultados que obtivemos de uma turma de 7ªano formada por 20 alunos foram: 10 alunos têm 12 anos (50%), 4 alunos têm 13 anos (20%), 3 alunos têm 14 anos (15%) e finalmente 3 alunos possuem 15 anos (15%). Outra turma também de 7ªano com 25 alunos, apresenta os resultados seguintes: 9 alunos têm 12 anos (36%), 10 alunos têm 13 anos (40,00%), 5 alunos têm 14 anos (20,00%) e 1 aluno tem 15 anos (4%,00). A turma de 8º ano constituída por 25 alunos, apresenta estes resultados: 15 alunos têm 13 anos (60%) e 10 alunos têm 14 anos (40%). Respeitante à turma de 9º ano, os resultados que obtivemos foram: 8 alunos têm 14 anos (47,10%) e 9 alunos têm 15 anos (52,90%); esta turma é composta por 17 alunos.

Sexo dos alunos inquiridos

| Sexo | 5ªα | | 5ªβ | | 6ªα | | 7ªα | | 7ªβ | | 8ªα | | 9ªα | |
|-----------|-----|-------|-----|-------|-----|--------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Masculino | 12 | 48,0% | 15 | 68,2% | 19 | 73,07% | 11 | 55,0% | 15 | 60,0% | 16 | 64,0% | 6 | 35,3% |
| Feminino | 13 | 52,0% | 7 | 31,8% | 7 | 26,93% | 9 | 45,0% | 10 | 40,0% | 9 | 36,0% | 11 | 64,7% |
| Total | 25 | 100% | 22 | 100% | 26 | 100% | 20 | 100% | 25 | 100% | 25 | 100% | 17 | 100% |

Quadro n.º 33 - Sexo dos alunos inquiridos

Analisando o quadro nº33, respeitante ao **sexo dos alunos inquiridos**, os resultados obtidos foram: numa turma de 5º ano, 12 alunos são do sexo masculino (48%) e 13 alunos são do sexo feminino (52%); em outra turma de 5º ano, existem 15 elementos do sexo masculino (68,20%) e 7 elementos do sexo feminino (31,80%). Uma turma de 6º ano apresenta 19 elementos do sexo

masculino (73,07%) e 7 elementos do sexo feminino (26,93%); uma turma de 7º ano apresenta 11 alunos do sexo masculino (55,00%) e 9 alunos do sexo feminino (45%); uma outra turma também do 7º ano apresenta 15 elementos do sexo masculino (60,00%) e 10 elementos do sexo feminino (40,00%), uma turma do 8º ano é formada por 16 elementos do sexo masculino (64,00%) e 9 elementos do sexo feminino (36,00%); uma última turma do 9º ano é composta por 6 elementos do sexo masculino (35,30%) e 11 elementos do sexo feminino (64,70%).

Retenções

| Retenções | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-----------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi |
| Sim | 4 | 16,0% | 5 | 22,7% | 5 | 19,2% | 7 | 35,0% | 10 | 40,0% | 4 | 16,0% | 4 | 23,5% |
| Não | 21 | 84,0% | 17 | 77,3% | 21 | 80,8% | 13 | 65,0% | 15 | 60,0% | 21 | 84,0% | 13 | 76,5% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 34 – Retenções

Da análise do quadro n.º 34 referente a **retenções**, obtivemos as seguintes respostas: numa turma de 5º ano, 4 alunos responderam que já sofreram retenções (16%) e 21 alunos referiram nunca ter sofrido retenções (84,00%); numa outra turma de 5º ano, 5 alunos já ficaram retidos (22,70%) e 17 alunos responderam nunca ter ficado retidos (77,30%); numa turma de 6º ano, as respostas foram: 5 alunos já ficaram retidos (19,20%) e 21 alunos responderam que nunca ficaram retidos (80,80%); numa turma de 7º ano, 7 alunos responderam que já sofreram retenções (35,00%) e 13 alunos mencionaram nunca ter sofrido (65,00%); numa outra turma também de 7º ano, 10 alunos responderam sim (40,00%) e 15 alunos deram como resposta nunca ter ficado retidos (60,00%); numa turma de 8º ano, 4 alunos já ficaram retidos (16,00%) e 21 alunos não ficaram retidos (84,00%); numa turma de 9º ano, 4 alunos responderam sim, já tinham ficado retidos (23,50%) e 13 alunos deram como resposta não (76,5%).

Como podemos verificar, a situação de retenção já foi sentida em todas as turmas, por diversos alunos.

Número de retenções

| Número de Retenções | 5 ^o α | | 5 ^o β | | 6 ^o α | | 7 ^o α | | 7 ^o β | | 8 ^o α | | 9 ^o α | |
|---------------------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi |
| 0 | 21 | 84,0% | 17 | 77,3% | 21 | 80,8% | 13 | 65,0% | 15 | 60,0% | 21 | 84,0% | 13 | 76,5% |
| 1 | 3 | 12,0% | 4 | 18,2% | 3 | 11,5% | 4 | 20,0% | 9 | 36,0% | 4 | 16,0% | 4 | 23,5% |
| 2 | 1 | 4,0% | 1 | 4,5% | 2 | 7,7% | 2 | 10,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| 3 | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 5,0% | 1 | 4,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 35 – Número de Retenções

Analisando o quadro n.º 35 referente ao **número de retenções**, obtivemos os seguintes resultados: numa turma de 5^o ano, 21 alunos nunca sofreram retenções (84,00%), 3 alunos já sofreram uma retenção (12,00%) e 1 aluno teve duas retenções (4,00%); numa outra turma também do 5^o ano, 17 alunos nunca tiveram retenções (77,30%), 4 alunos sofreram uma retenção (18,20%) e 1 aluno sofreu duas retenções (4,5%); numa turma de 6^o ano, 21 alunos nunca sofreram retenções (80,80%), 3 alunos sofreram uma retenção (11,5%) e 2 alunos sofreram duas retenções (7,7%); numa turma de 7^o ano, 13 alunos nunca ficaram retidos (65,00%), 4 alunos ficaram retidos uma vez (20,00%), 2 alunos sofreram duas retenções (10,00%) e 1 aluno ficou retido 3 vezes (5,00%); também do 7^o ano mas em outra turma, 15 alunos nunca ficaram retidos (60,00%), 9 ficaram retidos uma vez (36,00%) e 1 aluno ficou retido três vezes (4,00%); respeitante ao 8^o ano, 21 alunos nunca ficaram retidos (84,00%) e 4 alunos ficaram retidos uma vez (16,00%); numa turma do 9^o ano, 13 alunos nunca ficaram retidos (76,50%) e 4 alunos ficaram retidos uma vez (23,50%).

O aluno gosta ou não gosta de andar na escola em que se encontra (gostas de andar nesta escola?)

| | 5 ^o α | | 5 ^o β | | 6 ^o α | | 7 ^o α | | 7 ^o β | | 8 ^o α | | 9 ^o α | |
|-------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Sim | 13 | 52,0% | 13 | 59,1% | 12 | 46,2% | 8 | 40,0% | 8 | 32,0% | 22 | 88,0% | 15 | 88,2% |
| Não | 1 | 4,0% | 4 | 18,2% | 2 | 7,7% | 8 | 40,0% | 11 | 44,0% | 3 | 12,0% | 2 | 11,8% |
| "+/-" | 11 | 44,0% | 5 | 22,7% | 12 | 46,2% | 4 | 20,0% | 6 | 24,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 36 – O aluno gosta ou não gosta de andar na escola em que se encontra

Analisando o quadro n.º 36 referente ao **aluno gostar ou não gostar de andar na escola em que se encontra**, as respostas que obtivemos foram as

seguintes: numa turma de 5º ano, 13 alunos responderam “sim”, (52,00%), 1 aluno respondeu “não”, (4,00%) e 11 alunos deram como resposta “mais ou menos”, (44,00%); numa outra turma também do 5º ano, 13 alunos responderam “sim”, (59,10%), 4 alunos responderam “não” (18,20%) e 5 alunos responderam “mais ou menos”, (22,70%); numa turma de 6º ano, 12 alunos referiram “sim”, (46,20%), 2 alunos responderam “não”, (7,70%) e 12 alunos responderam “mais ou menos”, (46,20%); numa turma de 7º ano, 8 alunos responderam “sim” (40,00%), 8 alunos responderam “não” (40,00%) e 4 alunos deram como resposta “mais ou menos” (20,00%); numa outra turma de 7º ano, 8 alunos responderam “sim” (32,00%), 11 alunos deram como resposta “não” (44,00%) e 6 alunos referiram “mais ou menos” (24,00%); numa turma de 8º ano, 22 alunos responderam “sim” (88,00%), e 3 alunos deram como resposta “não” (12,00%); numa turma de 9º ano, 15 alunos responderam “sim” (88,20%) e 2 alunos deram “não” como resposta (11,80%).

Até que ano o aluno pretende continuar a estudar (até que ano pensas estudar?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|--------------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| 9º ano | 2 | 8,0% | 5 | 22,7% | 4 | 15,4% | 9 | 45,0% | 12 | 48,0% | 7 | 28,0% | 3 | 17,6% |
| 12º ano | 6 | 24,0% | 10 | 45,5% | 7 | 26,9% | 9 | 45,0% | 8 | 32,0% | 8 | 32,0% | 6 | 35,3% |
| Universidade | 17 | 68,0% | 7 | 31,8% | 15 | 57,7% | 2 | 10,0% | 5 | 20,0% | 10 | 40,0% | 8 | 47,1% |
| total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 37 – Até que ano o aluno pretende continuar a estudar

Da análise do quadro nº 37, **até que ano o aluno pretende continuar a estudar**, uma turma do 5º ano deu as seguintes respostas: 2 alunos responderam que desejam continuar até ao 9º ano (8,00%), 6 desejam continuar até ao 12º ano (24,00%) e 17 responderam que pretendem ir para a universidade (68,00%); numa outra turma do 5º ano, 5 alunos responderam que pretendem concluir o 9º ano (22,70%), 10 alunos desejam tirar o 12º ano (45,50%), e 7 alunos pretendem prosseguir os seus estudos na universidade (31,80%); numa turma de 6º ano, as respostas que obtivemos foram: 4 alunos pretendem concluir o 9º ano (15,40%), 7 alunos o 12º ano (26,90%) e 15 alunos pretendem frequentar o ensino universitário (57,70%); numa turma de 7º ano, 9 alunos pretendem obter o 9º ano (45,00%), 9 alunos desejam concluir o

12º ano (45,00%) e 2 alunos pretendem continuar os estudos na universidade (10,00%); numa outra turma também do 7º ano, 12 alunos pretendem concluir o 9º ano (48,00%), 8 alunos o 12º ano (32,00%) e 5 alunos desejam ir para a universidade (20,00%); numa turma do 8º ano, 7 alunos responderam que desejam tirar o 9º ano (28,00%), 8 alunos pretendem continuar até ao 12º ano (32,00%) e 10 alunos desejam continuar os seus estudos na universidade (40,00%); numa turma de 9º ano, 3 alunos desejam concluir o 9º ano (17,60%), 6 alunos o 12º ano (35,30%) e 8 alunos desejam prosseguir os seus estudos na universidade (47,10%);

Alguém ensinou o aluno ou não como comportar-se, quando começou a frequentar a escola em que se encontra (quando vieste para esta escola alguém te ensinou como deverias comportar-te?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Sim | 25 | 100,0% | 17 | 77,3% | 21 | 80,8% | 18 | 90,0% | 16 | 64,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |
| Não | 0 | 0,0% | 5 | 22,7% | 5 | 19,2% | 2 | 10,0% | 9 | 36,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 38 – Alguém ensinou o aluno ou não como comportar-se quando começou a frequentar a escola em que se encontra

Analisando o quadro n.º 38, constatamos que: numa turma de 5º ano, os 25 alunos responderam “sim” (100,00%); numa outra turma também do 5º ano, 17 alunos deram como resposta “sim” (77,30%) e 5 alunos responderam “não” (22,70%); numa turma do 6º ano, 21 alunos responderam “sim” (80,80%) e 5 deram como resposta “não” (19,20%); numa turma do 7º ano, 18 alunos responderam “sim” (90,00%) e 2 alunos deram como resposta “não” (10,00%); numa outra turma do 7º ano, 16 alunos responderam “sim” (64,00%) e 9 alunos referiram “não” (36,00%); numa turma do 8º ano, os 25 alunos responderam “sim” (100,00%); numa turma de 9º ano, também os 17 alunos responderam “sim” (100,00%).

Quem explicou ao aluno como comportar-se (quem?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Professores | 21 | 84,0% | 6 | 27,3% | 11 | 42,3% | 9 | 45,0% | 10 | 40,0% | 15 | 60,0% | 10 | 58,8% |
| Irmão | 1 | 4,0% | 2 | 9,1% | 1 | 3,8% | 0 | 0,0% | 2 | 8,0% | 2 | 8,0% | 2 | 11,8% |
| Pais | 2 | 8,0% | 5 | 22,7% | 5 | 19,2% | 4 | 20,0% | 5 | 20,0% | 7 | 28,0% | 4 | 23,5% |
| Amigos | 1 | 4,0% | 4 | 18,2% | 4 | 15,4% | 5 | 25,0% | 0 | 0,0% | 1 | 4,0% | 1 | 5,9% |
| Ninguém | 0 | 0,0% | 5 | 22,7% | 5 | 19,2% | 2 | 10,0% | 8 | 32,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 39 – Quem explicou ao aluno como comportar-se

Com esta pergunta pretendemos ficar a saber **quem explicou ao aluno como comportar-se, quando o mesmo começou a frequentar a escola em que se encontra.**

Analisando o quadro nº 39, verificamos que numa turma de 5º ano, 21 alunos deram como resposta os professores (84,00%), 1 aluno respondeu ter sido o irmão (4,00%), 2 alunos mencionaram ter sido os pais (8,00%) e 1 aluno referiu os amigos (4,00%); numa outra turma do mesmo ano (5º ano), 6 alunos responderam ter sido os professores (27,30%), 2 mencionaram o irmão (9,10%), 5 deram como resposta os pais (22,70%), 4 alunos referiram os amigos (18,20%) e 5 alunos referiram que ninguém lhes explicou como comportar-se (22,70%); numa turma de 6º ano, 11 responderam os professores (42,30%), 1 deu como resposta ter sido o irmão (3,80%), 5 mencionaram os pais (19,20%), 4 referiram os amigos (15,40%) e 5 deram como resposta ninguém (19,20%); numa turma de 7º ano, 9 alunos responderam ter sido os professores (45,00%), 4 deram como resposta os pais (20,00%), 5 mencionaram ter sido os amigos (25,00%) e 2 responderam ninguém (10,00%); numa outra turma também de 7º ano, 10 alunos responderam ter sido os professores (40,00%), 2 responderam o irmão (8,00%), 5 mencionaram os pais (20,00%) e 8 alunos deram como resposta ninguém (32,00%); numa turma do 8º ano, 15 alunos referiram ter sido os professores (60,00%), 2 mencionaram o irmão (8,00%), 7 responderam ter sido os pais (28,00%) e 1 aluno referiu terem sido os amigos (4,00%); numa turma do 9º ano, 10 alunos referiram ter sido os professores (58,80%), 2 alunos responderam o irmão (11,80%), 4 mencionaram os pais (23,50%) e 1 referiu os amigos (5,90%).

O que disseram ao aluno respeitante ao modo como deveria comportar-se (que te disseram?)

| | 5 ^o α | | 5 ^o β | | 6 ^o α | | 7 ^o α | | 7 ^o β | | 8 ^o α | | 9 ^o α | |
|---------------------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Portar-se bem | 21 | 84,0% | 6 | 27,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 8,0% | 5 | 29,4% |
| Ter disciplina | 1 | 4,0% | 5 | 22,7% | 6 | 23,1% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Ter cuidado | 2 | 8,0% | 3 | 13,6% | 4 | 15,4% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Estudar | 1 | 4,0% | 3 | 13,6% | 2 | 7,7% | 0 | 0,0% | 4 | 16,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Não faltar às aulas | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 15,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Ser educado | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 9 | 34,6% | 15 | 75,0% | 9 | 36,0% | 8 | 32,0% | 0 | 0,0% |
| Não bater | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 4 | 16,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Respeitar todos | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 5 | 20,0% | 5 | 29,4% |
| Cumprir os deveres | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 4 | 16,0% | 0 | 0,0% |
| Evitar confusões | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 8,0% | 0 | 0,0% |
| Ser responsável | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 4 | 16,0% | 0 | 0,0% |
| Regras da escola | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 17,6% |
| Tirar boas notas | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 11,8% |
| Ter juízo | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 11,8% |
| Nada | 0 | 0,0% | 5 | 22,7% | 5 | 19,2% | 2 | 10,0% | 8 | 32,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 40 – O que disseram ao aluno respeitante ao modo como deveria comportar-se

Procuramos saber **o que disseram ao aluno quanto ao modo como deveria comportar-se na escola em que se encontra.**

Desta maneira, analisando o quadro n.º 40 obtivemos as seguintes respostas: numa turma de 5^o ano, 21 alunos responderam que lhes foi dito para se portarem bem (84,00%), 1 aluno deu como resposta ter disciplina (4,00%) 2 alunos mencionaram que lhes foi dito para ter cuidado (8,00%) e 1 aluno respondeu que lhe disseram para estudar (4,00%); numa outra turma também do 5^o ano, 6 alunos responderam que lhes foi dito para se portarem bem (27,30%), 5 alunos mencionaram ter disciplina (22,70%), 3 alunos deram como resposta ter cuidado (13,60%), 3 alunos referiram que lhes foi dito para estudar (13,60%) e a 5 alunos nada lhes foi dito (22,70%); numa turma de 6^o ano, 6 alunos referiram que lhes foi dito para terem disciplina (23,10%), 4 alunos responderem que lhes disseram para ter cuidado (15,40%) 2 alunos mencionaram ter-lhes sido dito para estudar (7,70%), 9 alunos responderam que lhes foi dito para serem educados (34,60%) e a 5 alunos nada lhes foi dito (19,20%); numa turma do 7^o ano as respostas foram as seguintes: não faltar às aulas, 3 alunos (15,00%), ser educado, 15 alunos (75,00%) e nada, 2 alunos (10,00%); numa outra turma também do 7^o ano, responderam: estudar, 4

alunos (16,00%), ser educado 9 alunos (36,00%), não bater, 4 alunos (16,00%) e nada, 8 alunos (32,00 %); numa turma do 8º ano as respostas foram: portar-se bem, 2 alunos (8,00%), ser educado, 8 alunos (32,00%), respeitar todos, 5 alunos (20,00%), cumprir os deveres, 4 alunos (16,00%), evitar confusões, 2 alunos (8,00%) e ser responsável, 4 alunos (16,00%); numa turma do 9º ano, obtivemos as seguintes respostas: portar-se bem, 5 alunos (29,40%), respeitar todos, 5 alunos (29,40%), seguir as regras da escola, 3 alunos (17,60%), tirar boas notas, 2 alunos (11,80%) e ter juízo, 2 alunos (11,80%).

O aluno sabe se existe ou não existe Regulamento Interno na escola que frequenta (sabes se existe regulamento interno na escola?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Sim | 17 | 68,0% | 15 | 68,2% | 26 | 100,0% | 14 | 70,0% | 16 | 64,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |
| Não | 8 | 32,0% | 7 | 31,8% | 0 | 0,0% | 6 | 30,0% | 9 | 36,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 41 – O aluno sabe se existe ou não existe Regulamento Interno na escola que frequenta

Da análise do quadro nº41, sobre **o aluno saber se existe ou não Regulamento Interno na escola que frequenta**, obtivemos as seguintes respostas verificamos que: numa turma de 5º ano, 17 alunos responderam “sim” (68,00%) e 8 alunos deram como resposta “não” (32,00%); numa outra turma também de 5º ano, 15 alunos responderam “sim” (68,20%) e 7 alunos referiram “não” (31,80%); numa turma de 6º ano, todos os alunos (26) deram como resposta “sim” (100,00%); numa turma de 7º ano, 14 alunos responderam “sim” (70,00%) e 6 alunos disseram “não” (30,00%); em outra turma do 7º ano, 16 alunos responderam “sim” (64,00%) e 9 alunos responderam “não” (36,00%); numa turma de 8º ano, todos os alunos, 25, responderam “sim” (100,00%); numa turma de 9º ano, também todos os alunos, 17, responderam “sim” (100,00%).

O aluno leu ou não o Regulamento Interno (já o leste?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Sim | 2 | 8,0% | 5 | 22,7% | 7 | 26,9% | 3 | 15,0% | 6 | 24,0% | 8 | 32,0% | 7 | 41,2% |
| Não | 23 | 92,0% | 17 | 77,3% | 19 | 73,1% | 17 | 85,0% | 19 | 76,0% | 17 | 68,0% | 10 | 58,8% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 42 – O aluno leu ou não o Regulamento Interno

Com esta pergunta, pretendemos ficar a conhecer se **o aluno leu ou não o Regulamento Interno da escola que frequenta.**

Assim, analisando o quadro n.º42, verificamos que numa turma de 5º ano, 2 alunos responderam “sim” (8,00%) e 23 alunos deram como resposta “não” (92,00%); numa outra turma de 5º ano, 5 alunos responderam “sim” (22,70%) e 17 alunos responderam “não” (77,30%); numa turma de 6º ano, 7 alunos responderam “sim” (26,90%) e 19 alunos referiram “não” (73,10%); numa turma do 7º ano, 3 alunos responderam “sim” (15,00%) e 17 alunos deram “não” como resposta (85,00%); numa outra turma do 7º ano, 6 alunos dera como resposta “sim” (24,00%) e 19 alunos responderam “não” (76,00%); numa turma do 8º ano, 8 alunos responderam “sim” (32,00%) e 17 alunos deram como resposta “não” (68,00%); numa turma de 9º ano, 7 alunos responderam “sim” (41,20%) e 10 alunos deram “não” como resposta (58,80%).

O que o aluno pensa sobre o Regulamento Interno (o que pensas dele?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-----------------------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Não responde | 25 | 100% | 22 | 100% | 26 | 100% | 18 | 90% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Não percebi | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 10% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Não serve para nada | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 12 | 48% | 0 | 0% | 11 | 64,7% |
| É bom | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 8 | 32% | 10 | 40% | 0 | 0% |
| É chato | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 5 | 20% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Não penso nada | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 10 | 40% | 0 | 0% |
| Devia cumprir-se mais | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 5 | 20% | 5 | 29,4% |
| Não me disse nada | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 5,9% |
| Total | 25 | 100% | 22 | 100% | 26 | 100% | 20 | 100% | 25 | 100% | 25 | 100% | 17 | 100% |

Quadro n.º 43 – O que o aluno pensa sobre o Regulamento Interno

Com esta pergunta pretendemos saber **a opinião do aluno sobre o Regulamento Interno da escola.**

Analisando o quadro n.º 43, verificamos que a maior parte dos alunos não responde a esta questão. Assim, numa turma do 5º ano, todos os alunos (25) não respondem (100,00%); numa outra turma do 5º ano, acontece precisamente a mesma coisa com todos os alunos (22), ou seja, não obtivemos qualquer resposta (100,00%), numa turma do 6º ano, de novo os alunos não respondem, 26, (100,00%); numa turma do 7º ano, 18 alunos não respondem (90,00%) e 2 alunos dão como resposta não perceberem (10,00%); numa outra turma do 7º ano, 12 alunos dizem que não serve para nada (48,00%), 8 alunos

referem que é bom (32,00%) e 5 alunos mencionam que é “chato” (20,00%); numa turma do 8º ano, 10 alunos respondem que é bom (40,00%), 10 alunos respondem que não pensam nada sobre o regulamento interno (40,00%) e 5 alunos referem que devia cumprir-se mais (20,00%); numa turma do 9º ano, 11 alunos responderam que não serve para nada (64,70%), 5 alunos mencionaram que devia cumprir-se mais (29,40%) e 1 aluno respondeu que o regulamento interno nada lhe disse (5,90%)

Existe ou não alguma regra no Regulamento Interno com a qual o aluno não concorde (existe alguma regra com que não concordes?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Sim | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 6 | 30,0% | 11 | 44,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Não | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 14 | 70,0% | 14 | 56,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º44 – Existe ou não alguma regra no Regulamento Interno com a qual o aluno não concorde

É nossa intenção saber se **o aluno concorda com todas as regras presentes no Regulamento Interno ou se discorda de alguma.**

Pela análise do quadro n.º 44, obtivemos os seguintes resultados: numa turma do 5º ano, todos os alunos, 25, deram como resposta “não” (100%); numa outra turma do 5º ano, também todos os alunos, 22, responderam “não” (100,00%); numa turma do 6º ano, de novo todos os alunos, 26, responderam “não” (100,00%); numa turma do 7º ano, 6 alunos responderam “sim” (30,00%) e 14 deram como resposta “não” 70,00%); numa outra turma também do 7º ano, 11 alunos responderam “sim” (44,00%) e 14 deram como resposta “não” (56,00%); numa turma do 8º ano, todos os alunos, 25, responderam “não” (100,00%); numa turma de 9º ano, novamente todos os alunos, 17, responderam “não” (100,00).

As regras com que o aluno não concorda presentes no Regulamento Interno (qual?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-----------------------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Nenhuma | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 14 | 70,0% | 14 | 56,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |
| Não faltar às aulas | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 15,0% | 11 | 44,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Não andar na zaragata | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 15,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 45 – As regras com que o aluno não concorda presentes no Regulamento Interno

Pretendemos conhecer **a(s) regra(s) com que o aluno não concorda presente(s) no Regulamento Interno da escola que o mesmo frequenta.**

Analisando o quadro nº45, numa turma de 5º ano, todos os alunos, 25 responderam não existir nenhuma (100%); numa outra turma do 5º ano, também os 22 alunos responderam não existir nenhuma (100%); numa turma de 6º ano, de novo os 26 alunos referiram não existir nenhuma com a qual não concordem (100%), numa turma de 7º ano, 14 alunos referiram não existir nenhuma (70,00%), 3 alunos responderam que não concordavam com a regra “não faltar às aulas” (15,00%) e 3 alunos referiram não concordar com a regra “não andar na zaragata” (15,00%); numa turma de 7º ano, 14 alunos responderam não existir nenhuma com a qual não concordem (56,00%) e 11 alunos referiram não concordar com a regra “não faltar às aulas” (44,00%); numa turma de 8º ano, todos os alunos (25,) responderam não existir qualquer regra com a qual não concordem (100,00%); numa turma de 9º ano também todos os alunos (17) responderam o mesmo, ou seja, não existe qualquer regra com a qual não concordem (100,00%).

Na nossa opinião, o que suscita estas respostas é o facto da maioria dos alunos ter respondido que nunca leu o Regulamento Interno da escola. De facto, se o desconhecem ou mesmo se o leram e não o compreenderam, não podem responder coerentemente a esta questão.

O motivo de o aluno não concordar com alguma regra presente no Regulamento Interno da escola (porquê?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------------------------------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|-------|-----|-------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Não responde | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 14 | 70,0% | 14 | 56,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |
| Devíamos fazer o que queremos | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 10,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Não percebi nada | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 4 | 20,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Não está bem | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 6 | 24,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Não presta | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 5 | 20,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Total | 25 | 100% | 22 | 100% | 26 | 100% | 20 | 100% | 25 | 100% | 25 | 100% | 17 | 100% |

Quadro n.º 46 – O motivo de o aluno não concordar com alguma regra presente no Regulamento Interno da escola

Da análise do quadro n.º 46, **o motivo de o aluno não concordar com alguma regra presente no Regulamento Interno da escola**, obtivemos as seguintes respostas: numa turma de 5.º ano, os 25 alunos da mesma não respondem (100,00%); numa outra turma de 5.º ano, também os 22 alunos da turma não respondem (100,00%); numa turma de 6.º ano, de novo os 26 alunos constantes da mesma não dão qualquer resposta (100,00%); numa turma de 7.º ano, 14 alunos não respondem (70,00%), 2 respondem dizendo que deveriam fazer o que quisessem (10,00%) e 4 alunos referem que não perceberam nada (20,00%); numa outra turma do 7.º ano, 14 alunos não respondem (56,00%), 6 alunos referem que o Regulamento Interno “não está bem” (24,00%) e 5 alunos dizem que “não presta” (20,00%); numa turma de 8.º ano, os 25 alunos que compõem a turma não respondem (100,00%); numa turma de 9.º ano, também os 17 alunos da turma não respondem (100,00%).

Esta atitude vem reforçar o que referimos anteriormente, que a maioria dos alunos desconhece o Regulamento Interno da escola e, portanto, não pode responder convenientemente a estas questões tão simples e que foram devidamente explicadas, uma por uma.

Existência de colegas na escola que o aluno considera indisciplinados (há colegas que consideras indisciplinados?)

| | 5.º α | | 5.º β | | 6.º α | | 7.º α | | 7.º β | | 8.º α | | 9.º α | |
|-------|--------------|--------|-------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|-------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| sim | 24 | 96,0% | 19 | 86,4% | 20 | 76,9% | 14 | 70,0% | 18 | 72,0% | 13 | 52,0% | 12 | 70,6% |
| não | 1 | 4,0% | 3 | 13,6% | 6 | 23,1% | 6 | 30,0% | 7 | 28,0% | 12 | 48,0% | 5 | 29,4% |
| total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 47 – Existência de colegas na escola que o aluno considera indisciplinados

Analisando o quadro n.º 47, verificamos que numa turma de 5.º ano, 24 alunos responderam “sim” (96,00%) e 1 aluno respondeu “não” (4,00%); numa outra turma de 5.º ano, 19 alunos deram como resposta “sim” (86,40%) e 3 alunos responderam “não” (13,60%); numa turma de 6.º ano, 20 alunos deram como resposta “sim” (76,90%) e 6 alunos responderam “não” 23,10%); numa turma de 7.º ano, 14 alunos referiram “sim” (70,00%) e 6 alunos responderam “não” (30,00%); numa outra turma de 7.º ano, 18 alunos responderam “sim” (72,00%) e 7 alunos referiram “não” (28,00%); numa turma de 8.º ano 13 alunos

responderam “sim” (52,00%) e 12 alunos deram como resposta “não” (48,0%); numa turma de 9º ano, 12 alunos responderam “sim” (70,60%) e 5 responderam “não” (29,40%).

Como podemos verificar, em todas as turmas existem alunos que referem ter na escola colegas que consideram indisciplinados.

Como procedem os colegas indisciplinados (o que fazem?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------------------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | Fi |
| Não são indisciplinados | 1 | 4,0% | 3 | 13,6% | 6 | 23,1% | 6 | 30,0% | 7 | 28,0% | 1 2 | 48,0% | 5 | 29,4% |
| Falam nas aulas | 1 6 | 64,0% | 7 | 31,8% | 6 | 23,1% | 1 | 5,0% | 1 | 4,0% | 4 | 16,0% | 0 | 0,0% |
| Barulho | 4 | 16,0% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| Interrompem a aula | 3 | 12,0% | 3 | 13,6% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| Batem nos colegas | 1 | 4,0% | 3 | 13,6% | 0 | | 4 | 20,0% | 5 | 20,0% | 2 | 8,0% | 4 | 23,5% |
| Portam-se mal | 0 | | 3 | 13,6% | 3 | 11,5% | 3 | 15,0% | 0 | | 0 | | 0 | |
| Gestos para o professor | 0 | | 1 | 4,5% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| Riem-se nas aulas | 0 | | 2 | 9,1% | 5 | 19,2% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| Dizem asneiras | 0 | | 0 | | 5 | 19,2% | 5 | 25,0% | 3 | 12,0% | 0 | | 1 | 5,9% |
| Gestos feios | 0 | | 0 | | 1 | 3,8% | 1 | 5,0% | 3 | 12,0% | 0 | | 0 | |
| Falam mal dos outros | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 4 | 16,0% | 0 | | 3 | 17,6% |
| Faltam às aulas | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 2 | 8,0% | 0 | | 0 | |
| Ameaças | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 4,0% | 0 | |
| Desrespeitos | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 2 | 8,0% | 0 | |
| Estragam coisas | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 4,0% | 0 | |
| São malcriados | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 3 | 12,0% | 0 | |
| Fazem umas "coisas" | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 3 | 17,6% |
| Armam-se | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 5,9% |
| Total | 2 5 | 100,0 % | 2 2 | 100,0 % | 2 6 | 100,0 % | 2 0 | 100,0 % | 2 5 | 100,0 % | 2 5 | 100,0 % | 1 7 | 100,0 % |

Quadro n.º 48 – Como procedem os colegas indisciplinados

Com esta pergunta, pretendemos **conhecer quais os procedimentos dos alunos indisciplinados existentes na escola.**

Deste modo, da análise do quadro n.º 48, obtivemos os seguintes resultados: numa turma de 5º ano, 1 aluno refere que não tem colegas indisciplinados (4,00%), 16 alunos referem que os colegas falam nas aulas (64,00%), 4 alunos respondem que os colegas fazem barulho (16,00%), 3 alunos respondem que os colegas interrompem a aula (12,00%) e 1 aluno responde que os colegas batem (4,00%); numa outra turma de 5º ano, 3 alunos referem que não têm colegas indisciplinados (13,60%), 7 alunos mencionam que os colegas falam nas aulas (31,80%), 3 respondem que os colegas interrompem as aulas (13,60%), 3 referem que alguns alunos batem nos colegas (13,60%), 3

disseram que alguns se portam mal (13,60), 1 aluno menciona que os colegas indisciplinados fazem gestos para o professor (4,50%) e 2 alunos respondem que os meninos indisciplinados riem nas aulas (9,10%); numa turma de 6º ano, as respostas foram: 6 alunos dizem que os colegas não são indisciplinados (23,10%), 6 alunos referem que os colegas falam nas aulas (23,10%), 3 alunos mencionam que os colegas se portam mal (11,50%), 5 alunos referem que os colegas se riem nas aulas (19,20%), 5 alunos respondem que os colegas dizem asneiras (19,20%), e 1 aluno menciona que os colegas fazem gestos feios (3,80%); numa turma de 7º ano, as respostas foram: 6 alunos respondem que os colegas não são indisciplinados (30,00%), 1 aluno refere que os colegas falam nas aulas (5,00%), 4 alunos dizem que os colegas indisciplinados batem (20,00%), 3 alunos salientam que os colegas se portam mal (15,00%), 5 alunos respondem que os colegas dizem asneiras (25,00%) e 1 aluno diz que os colegas fazem gestos feios (5,00); numa outra turma de 7º ano, 7 alunos dizem que os colegas não são indisciplinados (28,00%), 1 salienta que falam durante as aulas (4,00%), 5 dizem que os meninos indisciplinados batem nos colegas (20,00%), 3 referem que dizem asneiras (12,00%), 3 salientam que fazem gestos feios (12,00%), 4 mencionam que falam mal dos outros (16,00%) e 2 respondem que esses meninos faltam às aulas (8,00%); numa turma de 8º ano, 12 responderam que os colegas não são indisciplinados (48,00%), 4 mencionaram que esses meninos falam nas aulas (16,00%), 2 referem que batem nos colegas (8,00%), 1 aluno refere que fazem ameaças (4,00%), 2 respondem que originam desrespeitos (8,00%), 1 salienta que estragam coisas (4,00%) e 3 respondem que esses meninos são malcriados (12,00%); numa turma de 9º ano, 5 alunos dizem que os colegas não são indisciplinados (29,40%), 4 respondem que batem nos colegas (23,50%), 1 refere que dizem asneiras (5,90%), 3 mencionam que falam mal dos outros (17,60%), 3 salientam que esses meninos fazem umas “coisas” (17,60%) e 1 aluno refere que esses colegas “se armam” (5,90 %).

Como podemos verificar, são diversas as formas de praticarem indisciplina, desde portarem-se mal nas aulas, falarem, fazerem gestos para o professor, dizerem asneiras, até fazerem ameaças, baterem e fazerem umas “coisas”.

Motivos para se comportarem desta maneira (porque achas que se comportam assim?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|--------------------------------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | Fi |
| Não tem educação | 14 | 56,0% | 7 | 31,8% | 13 | 50,0% | 9 | 45,0% | 11 | 44,0% | 0 | | 7 | 41,2% |
| Não tem disciplina | 6 | 24,0% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| São maus | 1 | 4,0% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| Para fazer rir os colegas | 2 | 8,0% | 2 | 9,1% | 0 | | 0 | | 0 | | 3 | 12,0% | 0 | |
| Não sei | 2 | 8,0% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| Dar nas vistas | 0 | | 4 | 18,2% | 4 | 15,4% | 6 | 30,0% | 4 | 16,0% | 7 | 28,0% | 5 | 29,4% |
| Não tem educação em casa | 0 | | 5 | 22,7% | 8 | 30,8% | 0 | | 0 | | 10 | 40,0% | 0 | |
| São indisciplinados | 0 | | 4 | 18,2% | 0 | | 2 | 10,0% | 0 | | 0 | | 0 | |
| São parvos | 0 | | 0 | | 1 | 3,8% | 3 | 15,0% | 5 | 20,0% | 0 | | 3 | 17,6% |
| Não sabem nada | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 5 | 20,0% | 0 | | 0 | |
| Para serem como os mais velhos | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 5 | 20,0% | 0 | |
| Não sei | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 2 | 11,8% |
| Total | 25 | 100% | 22 | 100% | 26 | 100% | 20 | 100% | 25 | 100% | 25 | 100% | 17 | 100% |

Quadro n.º 49 – Motivos para se comportarem desta maneira

Analisando o quadro nº 49, procuramos obter respostas dos **motivos pelos quais alguns alunos se comportam deste modo**. Assim, verificamos que numa turma de 5º ano, 14 alunos respondem que esses colegas não têm educação (56,00%), 6 referem que não têm disciplina (24,00%), 1 diz que esses colegas são maus (4,00%), 2 dizem que é para fazer rir os colegas (8,00%) e 2 respondem que não sabem os motivos pelos quais os colegas são indisciplinados (8,00%); numa outra turma também de 5º ano, 7 alunos responderam que esses meninos não têm educação (31,80%), 2 dizem que é para fazer rir os outros colegas (9,10%), 4 respondem que é para dar nas vistas (18,20%), 5 referem que não têm educação em casa (22,70%) e 4 mencionam que esses colegas são indisciplinados (18,20%); numa turma de 6º ano, 13 alunos referem que alguns colegas não têm educação (50,00%), 4 salientam que é para dar nas vistas (15,40%), 8 mencionam que não têm educação em casa (30,80%) e 1 responde que são parvos (3,80%); numa turma de 7ºano, 9 alunos dizem que alguns colegas não têm educação (45,00%), 6 respondem que é para dar nas vistas (30,00%), 2 salientam que

são indisciplinados (10,00%) e 3 respondem que esses colegas são parvos (15,00%); numa outra turma também de 7º ano, 11 alunos respondem que esses colegas não têm educação (44,00%), 4 referem que é para dar nas vistas (16,00%), 5 mencionam que são parvos (20,00%) 5 respondem que esses colegas não sabem nada (20,00%); numa turma de 8º ano, 3 alunos respondem que é para fazer rir os colegas (12,00%), 7 mencionam que é para dar nas vistas (28,00%), 10 referem que esses meninos não têm educação em casa (40,00%) e 5 alunos respondem que é para serem como os mais velhos (20,00%); numa turma de 9º ano, 7 alunos respondem que esses colegas não têm educação (41,20%), 5 mencionam ser para dar nas vistas (29,40%), 3 referem que são parvos (17,60%) e 2 respondem não saber o motivo de esses meninos serem indisciplinados (11,80%).

Como podemos constatar, esta pergunta originou as mais variadas respostas, sendo que a maior parte delas incidiu sobre o facto de esses meninos não terem educação.

O aluno já teve ou não receio de andar nessa escola (já tiveste receio de andar na escola ?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Sim | 0 | 0,0% | 3 | 13,6% | 6 | 23,1% | 9 | 45,0% | 12 | 48,0% | 9 | 36,0% | 3 | 17,6% |
| Não | 25 | 100,0% | 19 | 86,4% | 20 | 76,9% | 11 | 55,0% | 13 | 52,0% | 16 | 64,0% | 14 | 82,4% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 50 – O aluno já teve ou não receio de andar nessa escola

Com esta pergunta pretendemos saber se **alguma vez o aluno já sentiu receio de andar na escola que frequenta actualmente.**

Analisando o quadro n.º 50, verificamos que numa turma de 5º ano 25 alunos responderam “não” (100,00%); numa outra turma também de 5º ano, 3 alunos deram como resposta “sim” (13,60%) e 19 alunos responderam “não” (86,40%); numa turma de 6º ano, 6 alunos responderam “sim” (23,10%) e 20 alunos responderam “não” (76,90%); numa turma de 7º ano, 9 alunos referiram “sim” (45,00%) e 11 alunos deram como resposta “não” (55,00%); numa outra turma de 7º ano, 12 alunos responderam “sim” (48,00%) e 13 alunos referiram “não” (52,00%); numa turma de 8º ano, 9 alunos mencionaram “sim” (36,00%) e 16

alunos referiram “não” (64,00%), numa turma de 9º ano, 3 alunos responderam “sim” (17,60%) e 14 alunos deram como resposta “não” (82,40%).

Os motivos de o aluno ter receio ou não de andar na escola em que se encontra (porquê?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------------------------|-----|------|-----|-------|-----|-------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| A escola é segura | 25 | 100% | 19 | 86,4% | 20 | 76,9% | 11 | 55% | 13 | 52% | 16 | 64% | 14 | 82,4% |
| Os colegas batem | 0 | | 3 | 13,6% | 6 | 23,1% | 6 | 30% | 3 | 12% | 0 | | 2 | 11,8% |
| Roubam os telemóveis | 0 | | 0 | | 0 | | 2 | 10% | 0 | | 0 | | 0 | |
| Não é seguro | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 5% | 3 | 12% | 0 | | 0 | |
| Não presta | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 4% | 0 | | 0 | |
| Os rapazes são maus | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 5 | 20% | 0 | | 0 | |
| Batem à saída da escola | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | | | 4 | 16% | 0 | |
| Alguns são violentos | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | | | 5 | 20% | 0 | |
| Roubam-nos o dinheiro | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | | | 0 | | 1 | 5,9% |
| Total | 25 | 100% | 22 | 100% | 26 | 100% | 20 | 100% | 25 | 100% | 25 | 100% | 17 | 100% |

Quadro n.º51 – Os motivos de o aluno ter receio ou não de andar na escola em que se encontra

Analisando o quadro nº 51, referente aos **motivos de o aluno ter receio ou não de andar na escola em que se encontra**, verificamos que numa turma do 5º ano, os 25 alunos da turma referiram não sentir receio de andar na escola pois a mesma é segura (100,00%); numa outra turma do mesmo ano, 5º ano, 19 alunos responderam não sentir receio pelo facto da escola ser segura (86,40%), mas os restantes 3 alunos referiram que já sentiram receio pois os colegas batem (13,60%); numa turma de 6ºano, 20 alunos referiram não ter receio pelo mesmo motivo, ou seja, a escola é segura (76,90%) e 6 alunos responderam já ter sentido medo pois os colegas batem (23,10%): numa turma de 7ºano, 11 alunos disseram nunca ter sentido medo pois a escola é segura (55,00%), 6 alunos referiram já ter sentido pois os colegas batem (30,00%), 2 alunos responderam que roubam os telemóveis (10,00%) e 1 aluno referiu também que não é seguro estar na escola (5,00%); numa outra turma também de 7ºano, 13 alunos responderam não sentir receio pois a escola é segura (52,00%), 3 referiram ter medo pois os colegas batem (12,00%), 3 responderam também que não é seguro andar na escola (não especificaram o motivo) (12,00%), 1 aluno referiu que a escola não presta (4,00%) e 5 alunos deram como resposta que os rapazes são maus (20,00%); numa turma de 8ºano, 16 alunos responderam não sentir receio pois a escola é segura

(64,00%), 4 referiram que batem à saída da escola (16,00%) e 5 alunos mencionaram que alguns meninos são violentos (20,00%), numa turma de 9ºano, 14 alunos referiram que não sentem qualquer receio uma vez que a escola é segura (82,30%), 2 salientam ter receio pois alguns colegas batem (11,80%) e 1 aluno referiu que roubam o dinheiro, portanto, sente receio (5,90%).

Como podemos verificar, embora alguns alunos já tenham sentido algum receio de andar na escola, a maioria referiu que não sente medo, pois a escola é segura.

Opinião do aluno sobre a escola que frequenta ser ou não ser segura (achas que a tua escola é segura?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Sim | 23 | 92,0% | 20 | 90,9% | 23 | 88,5% | 12 | 60,0% | 16 | 64,0% | 21 | 84,0% | 14 | 82,4% |
| Não | 2 | 8,0% | 2 | 9,1% | 3 | 11,5% | 8 | 40,0% | 9 | 36,0% | 4 | 16,0% | 3 | 17,6% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 52 – opinião do aluno sobre a escola que frequenta ser ou não ser segura

Procuramos saber se **o aluno pensa se a sua escola é segura ou não.**

Analisando o quadro nº52, verificamos que numa turma de 5ºano, 23 alunos responderam “sim” (92,00%) e 2 alunos deram como resposta “não” (8,00%); numa outra turma de 5ºano, 20 alunos responderam “sim” (90,90%) e 2 alunos responderam “não” (9,10%); numa turma de 6ºano, 23 alunos responderam “sim” (88,50%) e 3 deram “não” como resposta (11,50%); numa turma de 7ºano, 12 alunos responderam “sim” (60,00%) e 8 alunos referiram “não” (40,00%); numa outra turma de 7ºano, 16 alunos responderam “sim” (64,00%) e 9 alunos disseram que “não” (36,00%); numa turma de 8ºano, 21 alunos responderam “sim” (84,00%) e 4 alunos responderam “não” (16,00%); numa turma de 9ºano, 14 alunos responderam “sim” (82,40%) e 3 alunos referiram “não” (17,6%).

Como podemos verificar pelas respostas que obtivemos, a maior parte dos alunos confia na escola, pensa que a mesma é segura, embora também haja alunos de opinião contrária.

Os motivos pelos quais o aluno pensa que a escola é ou não segura (porquê?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|------------------------|-----|------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Os professores ajudam | 23 | 92 % | | | | | 7 | 35,0% | | | 6 | 24,0% | 8 | 47,1% |
| Os empregados ajudam | 2 | 8% | | | | | 2 | 10,0% | | | | | 3 | 17,6% |
| Polícia à porta | | | 20 | 90,9% | 23 | 88,5% | 3 | 15,0% | 16 | 64,0% | 10 | 40,0% | 3 | 17,6% |
| Não há confusão | | | | | | | | | | | 5 | 20,0% | | 0,0% |
| Esperas à porta | | | 2 | 9,1% | | | | | | | 4 | 16,0% | | 0,0% |
| Agressões de colegas | | | | | 3 | 11,5% | 4 | 20,0% | 3 | 12,0% | | | 2 | 11,8% |
| Má educação de colegas | | | | | | | 4 | 20,0% | 5 | 20,0% | | | 1 | 5,9% |
| Roubos | | | | | | | | | 1 | 4,0% | | | | |
| Total | 25 | 100% | 22 | 100% | 26 | 100% | 20 | 100% | 25 | 100% | 25 | 100% | 17 | 100% |

Quadro n.º 53 – Os motivos pelos quais o aluno pensa que a escola é ou não segura

Quando perguntámos aos alunos **os motivos pelos quais consideravam que a escola que frequentavam era ou não segura**, obtivemos as respostas mais variadas.

Analisando o quadro nº53, verificamos que numa turma do 5ºano, 23 alunos consideram a escola segura uma vez que os professores os ajudam (92%) e 2 alunos referem que os empregados também os ajudam (8,00%); numa outra turma de 5ºano, 20 alunos referem que a escola é segura pois tem polícia à porta (90,90%) e 2 alunos dizem o contrário, pois há “esperas” à porta (9,10%); numa turma de 6ºano, 23 alunos respondem que a escola é segura por ter polícia à porta (88,50%) e 3 respondem que não é segura pois há agressões de colegas (11,50%); numa turma de 7ºano, 7 alunos referem que a escola é segura por os professores ajudarem (35,00%), 2 devido aos empregados também ajudarem (10,00%), 3 alunos pelo facto de haver polícia à porta; no entanto, na mesma turma, 4 alunos respondem que a escola não é segura pois há agressões de colegas (20,00%) e 4 respondem também que não é segura devido à má educação de colegas (20,00%); numa outra turma do mesmo ano, 7º ano, 16 alunos referem que a escola é segura pois tem polícia à porta (64,00%), 3 alunos dizem não ser segura pois há agressões de colegas (12,00%), 5 referem que há má educação de colegas (20,00%) e 1 aluno menciona que há roubos (4,00%); numa turma do 8º ano, 6 alunos mencionam que a escola é segura uma vez que os professores ajudam (24,00%), 10 salientam que se sentem seguros pois há polícia à porta (40,00%), 5 referem

que não há confusão, portanto a escola é segura (20,00%), mas quatro alunos respondem que há “esperas” à porta e a escola não é, pois, segura; numa turma de 9º ano, quanto ao facto da escola ser segura, 8 alunos referem que os professores ajudam (47,10%), 3 salientam que os empregados também ajudam (17,60%) e 3 referem que a escola tem polícia à porta (17,60%); contudo, pelas razões inversas, ou seja, o facto da escola não ser segura, 2 alunos respondem que há agressões de colegas (11,80%) e 1 aluno refere que existe má educação de colegas (5,90%).

Como verificamos, uma vez mais a maior parte dos alunos considera a escola segura, salientando a ajuda dos professores, que mesmo fora da sala de aula prestam toda o auxílio necessário aos alunos.

Existência ou não de violência e/ou indisciplina entre os alunos (costuma haver violência e/ou indisciplina entre os colegas?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Sim | 23 | 92,0% | 18 | 81,8% | 16 | 61,5% | 13 | 65,0% | 11 | 44,0% | 11 | 44,0% | 10 | 58,8% |
| Não | 2 | 8,0% | 4 | 18,2% | 10 | 38,5% | 7 | 35,0% | 14 | 56,0% | 14 | 56,0% | 7 | 41,2% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 54 – Existência ou não de violência e/ou indisciplina entre os alunos

Procurámos conhecer se **existe ou não violência e/ou indisciplina entre os alunos da escola.**

Analisando o quadro n.º 54, verificamos que numa turma de 5º ano, 23 alunos responderam “sim” (92,00%) e 2 alunos responderam “não” (8,00%); numa outra turma também de 5º ano, 18 alunos deram como resposta “sim” (81,80%) e 4 alunos responderam “não” (18,20%); numa turma de 6º ano, 16 alunos responderam “sim” (61,50%) e 10 alunos referiram “não” (38,50%); numa turma de 7º ano, 13 alunos responderam “sim” (65,00%) e 7 alunos responderam “não” (35%); numa outra turma do 7º ano, 11 alunos disseram “sim” (44,00%) e 14 alunos mencionaram “não” (56,00%); numa turma de 8º ano, 11 alunos responderam “sim” (44,00%) e 14 alunos referiram “não” (56,00%); numa turma de 9º ano, 10 alunos referem “sim” (58,8%) e 7 alunos respondem “não” (41,20%). Como podemos constatar, existe um ligeiro desequilíbrio entre estas respostas e as anteriores, especialmente quando procuramos saber junto dos alunos se a escola é segura.

Colegas que procuram ou não implicar com o aluno ou com outros colegas (tens colegas que procuram implicar contigo ou com outros colegas?)

| | 5 ^o α | | 5 ^o β | | 6 ^o α | | 7 ^o α | | 7 ^o β | | 8 ^o α | | 9 ^o α | |
|-------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Sim | 11 | 44,0% | 9 | 40,9% | 16 | 61,5% | 14 | 70,0% | 18 | 72,0% | 11 | 44,0% | 13 | 76,5% |
| Não | 14 | 56,0% | 13 | 59,1% | 10 | 38,5% | 6 | 30,0% | 7 | 28,0% | 14 | 56,0% | 4 | 23,5% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 55 – Colegas que procuram ou não implicar com o aluno ou com outros colegas

Analisando o quadro n.º55, verificamos que numa turma de 5^oano, 11 alunos responderam “sim” (44,00%) e 14 alunos deram como resposta “não” (56,00%); numa outra turma de 5^oano, 9 alunos referiram “sim” (40,90%) e 13 alunos responderam “não” (59,10%); numa turma de 6^oano, obtivemos as seguintes respostas: 16 alunos responderam “sim” (61,50%) e 10 alunos responderam “não” (38,50%); numa turma de 7^oano, 14 alunos disseram “sim” (70,00%) e 6 alunos referiram “não” (30,00%); numa outra turma de 7^oano, 18 alunos responderam “sim” (72,00%) e 7 alunos “não” (28,00%); numa turma de 8^oano, 11 alunos mencionaram “sim” (44,00%) e 14 referiram “não” (56,00%); numa turma de 9^oano, 13 alunos responderam “sim” (76,50%) e 4 alunos “não” (23,50%).

Como podemos facilmente verificar, nas sete turmas que escolhemos e que ao longo deste trabalho temos vindo a analisar, existem alunos que têm colegas que de um modo ou outro implicam com eles ou com outros colegas.

Os colegas que costumam implicar (mais velhos/grupos/outros) (quem são? (mais velhos/grupos/outros))

| | 5 ^o α | | 5 ^o β | | 6 ^o α | | 7 ^o α | | 7 ^o β | | 8 ^o α | | 9 ^o α | |
|--------------------------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|-------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Não implicam | 14 | 56,0% | 13 | 59,1% | 10 | 38,5% | 6 | 30,0% | 7 | 28,0% | 14 | 56,0% | 4 | 23,5% |
| Colegas da turma | 4 | 16,0% | 2 | 9,1% | 2 | 7,7% | 5 | 25,0% | 5 | 20,0% | 0 | | 4 | 23,5% |
| Colegas de outras turmas | 0 | | 3 | 13,6% | 8 | 30,8% | 4 | 20,0% | 4 | 16,0% | 5 | 20,0% | 6 | 35,3% |
| Mais velhos | 2 | 8,0% | 3 | 13,6% | 4 | 15,4% | 3 | 15,0% | 5 | 20,0% | 4 | 16,0% | 0 | |
| Grupos | 5 | 20,0% | 1 | 4,5% | 2 | 7,7% | 2 | 10,0% | 4 | 16,0% | 2 | 8,0% | 3 | 17,6% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100% |

Quadro n.º 56 – Os colegas que costumam implicar (mais velhos/ grupos/ outros)

Procuramos saber **quem são esses colegas implicativos que existem na escola que os alunos frequentam** e da análise do quadro n.º 56, obtivemos as seguintes respostas: numa turma de 5^oano, 14 alunos referem que os colegas não implicam (56,00%), contudo, 4 alunos referem que são colegas da

mesma turma (16,00%), 2 alunos salientam que são colegas mais velhos (8,00%) e 5 mencionam que são grupos (20,00%); numa outra turma de 5º ano, 13 alunos respondem que os colegas não implicam (59,10%), 2 salientam que são colegas da mesma turma (9,10%), 3 referem que são colegas de outras turmas (13,60%), 3 são colegas mais velhos (13,60%) e 1 aluno responde que são grupos (4,5%); numa turma de 6º ano, 10 alunos respondem que os colegas não implicam (38,5%), 2 respondem que são colegas de turma (7,70%), 8 mencionam ser colegas mas de outras turmas (30,80%), 4 dizem ser mais velhos (15,40%) e 2 respondem que são grupos (7,70%); numa turma de 7º ano, 6 alunos respondem que os colegas não implicam (30,00%), 5 dizem que são colegas da mesma turma (25,00%), 4 referem ser colegas de outras turmas (20,00%), 3 salientam que são alunos mais velhos (15,00%) e 2 respondem que são grupos (10,00%); numa outra turma de 7º ano, as respostas foram: 7 alunos respondem que os colegas não implicam (28,00%), 5 mencionam ser colegas da própria turma (20,00%), 4 referem ser colegas de outras turmas (16,00%), 5 respondem que são colegas mais velhos (20,00%) e 4 salientam que são grupos (16,00%); numa turma de 8º ano, 14 alunos respondem que os colegas não implicam (56,00%), 5 dizem que são colegas de outras turmas (20,00%), 4 mencionam ser colegas mais velhos (16,00%) e 2 respondem ser grupos (8,00%); numa turma de 9º ano, 4 alunos respondem que os colegas não implicam (23,50%), 4 referem ser colegas da turma (23,50%), 6 respondem que são colegas de outras turmas (35,30%) e 3 respondem que são grupos (17,60%).

Embora a maioria dos alunos tenha dado como resposta não ter colegas implicativos, outros alunos, contudo, não são da mesma opinião.

Procedimento dos pais quando os filhos fazem algo que os primeiros não gostam (como procedem os teus pais quando fazes algo que eles não gostam?)

| | 5ºα | | 5ºβ | | 6ºα | | 7ºα | | 7ºβ | | 8ºα | | 9ºα | |
|-------------------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | Fi |
| Ralham | 16 | 64,0% | 9 | 40,9% | 10 | 38,5% | 6 | 30,0% | 12 | 48,0% | 17 | 68,0% | 13 | 76,5% |
| Castigam | 8 | 32,0% | 6 | 27,3% | 11 | 42,3% | 5 | 25,0% | 6 | 24,0% | 7 | 28,0% | 4 | 23,5% |
| Batem | 1 | 4,0% | 7 | 31,8% | 5 | 19,2% | 9 | 45,0% | 5 | 20,0% | 1 | 4,0% | | |
| Batem com o cinto | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 2 | 8,0% | 0 | | 0 | |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 57 – Procedimento dos pais quando os filhos fazem algo que os primeiros não gostam

Procurámos saber **de que modo os pais procedem quando os seus filhos têm comportamentos com os quais os primeiros não concordam.**

Analisando o quadro nº 57, verificamos que numa turma de 5º ano, 16 alunos respondem que os pais lhes ralham (64,00%), 8 referem que os castigam (32,00%) e 1 aluno menciona que os pais lhe batem (4,00%); numa outra turma do mesmo ano, 5º ano, 9 alunos referem que os pais lhes ralham (40,90%), 6 respondem que os pais os castigam (27,30%) e 7 alunos dizem que os pais lhes batem (31,80%); numa turma de 6º ano, 10 alunos respondem que os pais lhes ralham (38,50%), 11 dizem que os pais os castigam (42,30%) e 5 alunos mencionam que os pais lhes batem (19,20%); numa turma de 7º ano, 6 alunos respondem que os pais lhes ralham (30,00%), 5 referem que os pais os castigam (25,00%) e 9 salientam que os pais lhes batem (45,00%); numa outra turma de 7º ano, 12 alunos respondem que os pais lhes ralham (48,00%), 6 dizem que os castigam (24,00%), 5 mencionam que os pais lhes batem (20,00%) e 2 alunos respondem que os pais batem mas com o cinto (8,00%); numa turma de 8º ano 17 alunos respondem que os pais lhes ralham (68,00%), 7 dizem que são castigados quando se portam mal (28,00%) e 1 aluno responde que os pais lhe batem (4,00%); numa turma de 9º ano, 13 alunos respondem que os pais lhes ralham (76,50%) e 4 alunos mencionam que os pais os castigam (23,50%).

Como bem podemos verificar, a maior parte dos alunos responde que quando se portam mal ou têm algum comportamento com o qual os pais não concordam, os progenitores lhes ralham; em pólos opostos, estão 2 alunos que respondem dizendo que os pais lhes batem com o cinto. Concordamos com o facto de os pais chamarem a atenção dos filhos sempre que estes necessitam, procurando incutir-lhes regras de bom comportamento; também concordamos que, por vezes, os jovens devem ser contrariados e não podem fazer tudo aquilo que desejam; contudo, bater com o cinto parece-nos que não é a melhor forma de educar e fazer compreender ao jovem que o seu comportamento não é o pretendido nem o mais adequado. Muitas vezes, uma boa conversa, um diálogo compreensivo operam verdadeiros milagres, e são o suficiente para nestas faixas etárias, os meninos compreenderem o que os pais pretendem que eles façam ou como se devem comportar.

Maneiras do jovem ocupar os tempos livres (como ocupas os tempos livres?)

| | 5 ^o α | | 5 ^o β | | 6 ^o α | | 7 ^o α | | 7 ^o β | | 8 ^o α | | 9 ^o α | |
|--------------------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|
| | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi | Fi | fi |
| Playstation | 2 | 8,0% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| Musica | 5 | 20,0% | 2 | 9,1% | 2 | 7,7% | 7 | 35,0% | 0 | | 5 | 20,0% | 2 | 11,8% |
| Ler | 1 | 4,0% | 0 | | 1 | 3,8% | 1 | 5,0% | 0 | | 3 | 12,0% | 1 | 5,9% |
| Computador | 4 | 16,0% | 1 | 4,5% | 0 | 0,0% | 1 | 5,0% | 0 | | 2 | 8,0% | 2 | 11,8% |
| Bicicleta | 2 | 8,0% | 4 | 18,2% | 9 | 34,6% | 3 | 15,0% | 0 | | 2 | 8,0% | 0 | |
| Televisão | 6 | 24,0% | 8 | 36,4% | 5 | 19,2% | 0 | | 9 | 36,0% | 6 | 24,0% | 5 | 29,4% |
| Jogar à bola | 5 | 20,0% | 2 | 9,1% | 4 | 15,4% | 0 | | 3 | 12,0% | 0 | | 0 | |
| Cinema | 0 | | 4 | 18,2% | 4 | 15,4% | 3 | 15,0% | 3 | 12,0% | 3 | 12,0% | 2 | 11,8% |
| Jogar à apanhada | 0 | | 1 | 4,5% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| Correr | 0 | | 0 | | 1 | 3,8% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| Nadar | 0 | | 0 | | 0 | | 2 | 10,0% | 0 | | 0 | | 0 | |
| Passear | 0 | | 0 | | 0 | | 3 | 15,0% | 4 | 16,0% | 2 | 8,0% | 2 | 11,8% |
| Ir à ribeira nadar | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 6 | 24,0% | 0 | | 0 | |
| Ir ao café | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 2 | 8,0% | 2 | 11,8% |
| Discoteca | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 5,9% |
| Total | 25 | 100,0% | 22 | 100,0% | 26 | 100,0% | 20 | 100,0% | 25 | 100,0% | 25 | 100,0% | 17 | 100,0% |

Quadro n.º 58 – Maneiras do jovem ocupar os tempos livres

E como a vida destes jovens não pode de modo algum ser completamente ocupada somente com a escola, os trabalhos de caso, os livros e outras actividades inerentes à escola, procurámos saber **como é que os jovens pertencentes a esta faixa etária passam os seus tempos livres.**

Da análise do quadro nº58, verificamos que numa turma do 5^o ano, verificamos que 2 alunos passam o tempo livre com a playstation (8,00%), 5 gostam de ouvir música (20,00%), 1 refere que gosta de ler (4,00%), 4 referem que passam o tempo livre entretidos com o computador (16,00%), 2 gostam de andar de bicicleta (8,00%), 6 vêem televisão (24,00%) e 5 gostam de jogar à bola (20,00%); numa outra turma também do mesmo ano, 5^o ano, 2 alunos referem que gostam de ouvir música (9,10%), 1 responde que passa o tempo livre no computador (4,50%), 4 gostam de andar de bicicleta (18,20%), 8 gostam de ver televisão (36,40%), 2 jogam à bola (9,10%), 4 vão ao cinema (18,20%) e 1 aluno gosta de brincar à apanhada (4,50%); numa turma de 6^o ano, 2 alunos ouvem música (7,70%), 1 gosta de ler (3,80%), 9 andam de bicicleta (34,60%), 5 gostam de ver televisão (19,20%), 4 jogam à bola (15,40%), 4 vão ao cinema (15,40%) e 1 gosta de correr (3,80%); numa turma

de 7º ano, 7 alunos gostam de ouvir música (35,00%), 1 gosta de ler (5,00%), 1 gosta de estar no computador (5,00%), 3 andam de bicicleta (15,00%), 3 vão ao cinema (15,00%), 2 gostam de nadar (10,00%) e 3 gostam de passear (15,00%); numa outra turma de 7º ano, 9 alunos gostam de ver televisão (36,00%), 3 jogam à bola (12,00%), 3 vão ao cinema (12,00%), 4 gostam de passear (16,00%) e 6 gostam de ir para a ribeira nadar (24,00%); numa turma de 8º ano, 5 alunos gostam de ouvir música (20,00%), 3 gostam de ler (12,00%), 2 gostam de estar no computador (8,00%), 2 andam de bicicleta (8,00%), 6 gostam de ver televisão (24,00%), 3 vão ao cinema (12,00%), 2 gostam de passear (8,00%) e 2 gostam de ir até ao café (8,00%); numa turma de 9º ano, 2 alunos ouvem música (11,80%), 1 gosta de ler (5,90%), 2 gostam de estar no computador (11,80%), 5 gostam de ver televisão (29,40%), 2 vão ao cinema (11,80%), 2 passeiam (11,80%), 2 gostam de ir ao café (11,80%) e 1 gosta de ir à discoteca (5,90%).

Como podemos constatar e de um modo geral, são as maneiras de passar o tempo de todos os jovens com esta idade, exceptuando, talvez, 1 jovem do 9º ano que vai à discoteca. Contudo, com a idade do mesmo, não devia ser permitida a sua entrada no local, uma vez que as discotecas são regidas por regras e normas que devem cumprir e fazer cumprir. Do mesmo modo, quando alguns jovens referem que gostam de ir nadar para a ribeira, não nos parece aconselhável, uma vez que estes lugares não são vigiados. Também verificamos e com enorme pena nossa, que são muito poucos os jovens com hábitos de leitura. Tal como costuma dizer o Professor Marcelo Rebelo de Sousa nos seus programas televisivos de domingo “tempo estranho este, feito de contradições as mais inesperadas!” Nunca a criança esteve tanto no centro das atenções como actualmente; no entanto, nunca a criança leu tão pouco como nos tempos actuais. E muitas vezes, quando lê, são revistas cor-de-rosa que nada ensinam, excepto hábitos de vida degradantes e não aconselháveis. Já por diversas vezes o professor Marcelo tem referido estas palavras, e somos sempre obrigados a concordar com ele pois é verdade. Embora os professores insistam com os alunos para estes lerem, os mesmos alunos preferem ver programas na televisão, na maior parte das vezes inadequados e sem qualquer interesse. A nossa esperança é que talvez com o passar dos

tempos esta situação se altere. Mas, como costuma dizer o professor, “só o tempo o dirá”.

Síntese

Analisando de um modo generalizado os quadros e gráficos por nós elaborados, entendemos que os docentes devem apostar mais na melhoria das suas qualificações, uma vez que somente dois possuem o grau de mestre e nenhum possui doutoramento.

Verificámos também que há necessidade de uma implicação activa dos professores no projecto curricular e nos processos de desenvolvimento, orientada pelo desejo de responder às situações reais e às características plurais das crianças e jovens. Se queremos uma escola para todos, temos de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, de modo a criar condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes.

Devem ser aprofundadas estratégias e técnicas que se apliquem de modo universal, com uma contínua procura de caminhos e processos mais adequados para cada situação permitindo que os professores se assumam, não apenas como passivos executores de programas por outros traçados, mas como intervenientes activos em todos os processos direccionados a crianças e jovens.

No respeitante a professores do Ensino Especial, existe necessidade urgente de mais professores nesta área que se verifica tão carenciada, contribuindo assim para a melhoria da auto-estima de cada um, tanto de professores como dos alunos

Actualmente o uso de meios tecnológicos pode ser um factor potencializador de aprendizagem, desde que a escola priorize outros objectos para além da mera informação verbal e proporcione aos alunos os meios e as formas de vivenciar experiências concebidas a partir do quotidiano social. Belloni (1999, p. 39), reforça esta ideia e alerta que “há necessidade de actualização constante da escola e dos docentes”. Partindo do princípio que é necessário educar para modelar o futuro, a escola deveria alfabetizar integralmente os jovens e enriquecê-los de um espírito crítico e novas habilidades sociais, que lhes permitissem integrar-se futuramente no mercado de trabalho.

Segundo autores como Dishion e Loeber – Stouthamer e Patterson (1986), o ajustamento social do jovem pode ser afectado por dificuldades na aquisição de competências básicas, dificultando a sua socialização. Desta maneira, as dificuldades de relacionamento podem dar origem a conflitos entre os jovens e professores, colegas, pais e outros.

A falta de orientação na política educativa é um factor que afecta os docentes, testado nas respostas que obtivemos. Todos, ou quase todos os inquiridos (exceptuando um), são unânimes em considerar que as políticas educativas não são de molde a propiciar um clima benéfico nas escolas, antes pelo contrário. Leis atrás de leis, decretos sobre decretos, têm vindo alterar o clima que se desejaria para as nossas escolas, com os docentes diariamente confrontados com alterações às quais nem sempre conseguem responder.

Ao deparar-se com diversos problemas e dificuldades no seu caminho, o professor deverá ter em consideração que cada caso é um caso e não há respostas-tipo para lidar com este fenómeno; deverá mobilizar, em cada situação, a sua capacidade de diagnóstico e de reflexão, o bom senso e a competência pedagógica em geral, em articulação com a sua filosofia de educação e o quadro de referências oferecido pela própria organização escolar, no sentido de encontrar soluções adequadas para os problemas com que se confronta.

Num mundo cada vez mais global, os alunos devem responder pelos seus actos, humanamente, pois é desta forma que poderão aprender a tornar-se seres responsáveis. Num rápido percurso pela situação actual de um mundo dito moderno, deparamos com esta problemática nos mais diversos países. E a solução para tal tem eco na educação, e é nela que se deve investir cada vez mais, embora a evolução ainda seja bastante precária. Mas faz parte da nossa realidade social e considera-se um indicador da qualidade de vida, uma qualidade acrescentada que, uma vez adquirida, condiciona todo o futuro.

Quando nos referimos a abordagens utilizadas pelo docente na sala de aula, acreditamos que os docentes deverão apostar mais na prevenção, procurando conhecer e compreender os estilos de vida e os comportamentos dos jovens o mais precocemente possível, para que se possa obter resultados positivos e mais eficazes. Esta intervenção deverá ser feita no contexto escolar mas

também familiar, pois são fortes condicionadores do comportamento dos mesmos.

Por sua vez, a abordagem correctiva reveste-se também de importância, uma vez que corresponde a acção cujo principal objectivo é o restabelecimento da regra violada por um comportamento desviante. Importa que o professor esteja envolvido em toda esta dinâmica, uma vez que a sua acção é determinante em toda esta problemática.

A escola prepara o jovem para o futuro, não perpetua o presente, e deste modo, é um elemento transformador, embora com regras inerentes, implícitas e consubstanciais. O educando vive num mundo social formado por membros que têm direitos iguais, de onde poderão nascer relações de cooperação; a escola é a sociedade ideal do futuro, quando regida por princípios educativos, próprios da educação e que forma o jovem para o futuro. Deste modo, ignorar comportamentos indisciplinados ou agressivos não prepara o jovem para o devir, não o ajuda a integrar-se na sociedade, no mercado de trabalho competitivo que existe actualmente. A verdadeira liberdade do ensino é a liberdade do jovem, mas obedecendo a regras, a normas e a princípios são, que o podem ajudar a construir e a integrar-se num mundo melhor.

Como já referimos e é reforçado por Amado & Freire (2009), a comunicação é indispensável apesar do professor ser a autoridade, uma vez que é através dela que se estabelece a relação pedagógica, sendo os dois aspectos indissociáveis. O professor possui o seu poder, um poder legitimado tanto pela instituição, como pela família e pela sociedade em geral, que o aluno deve sempre respeitar, como também o professor deve respeitar o aluno, (considerando o poder uma relação assimétrica entre actores sociais), com o último a possuir poderes menores. Ao exercer a sua influência sobre os colegas, o aluno também possui poderes, como nos referem Nizet & Hiernaux (s/d), tendo a ver com o prestígio que tem ou não junto dos mesmos.

Quanto à intervenção da família na escola, é necessário criar laços significativos entre ambas, com implicações positivas na diminuição da indisciplina e violência. Urge estabelecer parcerias com as famílias para tomadas de decisão da escola, estimular o voluntariado, recrutar e organizar apoios e ajudas dos pais, criar formas efectivas de comunicação escola-casa e

casa-escola, estabelecer parcerias com a comunidade, identificar e estabelecer recursos e serviços de reforço aos programas escolares, às práticas familiares e ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Deste modo, a ajuda dos pais revestir-se-á de fundamental importância na construção da disciplina escolar.

Por outro lado, quando nos propusemos realizar este tipo de questionário para os alunos, fizemo-lo como uma espécie de desafio, pois sabíamos que muito trabalho tínhamos pela frente. Contudo, queríamos que as respostas não fossem condicionadas ao proposto, mas sim livres, deixando fluir a criatividade dos jovens. E creio que o conseguimos.

Verificámos que em todas as turmas existem jovens que já sofreram uma ou mais retenções, situação que, como professores, entendemos não ser a desejada; a nossa esperança radica no facto de, estes jovens, atempadamente possam compreender a importância da escola e de todos os valores que a mesma transmite.

É do mesmo modo fundamental que o aluno goste de frequentar a escola em que se encontra, se sinta compreendido e ao mesmo tempo saiba que tem nos professores amigos e aliados, que o podem ajudar quando necessitar; de facto, em todas as turmas os alunos respondem maioritariamente pela positiva, o que nos deixa bastante realizados e cada vez mais empenhados em prosseguir na nossa missão.

Do mesmo modo, sabermos que alguns pretendem continuar os estudos frequentando a universidade é um factor positivo, e só temos a lamentar que outros desejem unicamente alcançar o 9º ano e 12º ano.

Quando confrontados com o modo como devem comportar-se na escola e se alguém lhes explicou as regras, a maioria das respostas vai de encontro à opinião dos professores, uma vez que estes responderam que as costumam explicitar no início do ano lectivo. É fundamental que desde o começo o aluno saiba como deve comportar-se, que na escola existem regras e que estas são para ser cumpridas. Também a maioria dos docentes deu como resposta ser muito importante definir as regras desde o começo, de modo a gerar-se desde o primeiro dia de aulas um bom relacionamento tão necessário a uma boa aprendizagem.

Quanto ao Regulamento Interno, os docentes consideram ser importante para a construção da disciplina escolar; contudo, embora a maioria dos alunos tenha conhecimento da existência do mesmo, grande parte dos mesmos nunca o leu, não tendo, portanto, uma opinião clara e precisa sobre o mesmo. Do mesmo modo, não podem opinar sobre o facto de concordarem ou não com as regras nele definidas.

Constatámos do mesmo modo que, uma grande parte dos alunos reconhece que existem colegas indisciplinados na escola que frequentam, com comportamentos que consideramos não serem os desejados. Tal como os professores opinaram sobre este item, também os alunos referiram a sua opinião, focando especialmente o facto de, muitos colegas, não terem disciplina nem educação.

Quando confrontados com o facto de recearem andar na escola, somente numa turma de 5º ano se obtiveram respostas que consideramos ser positivas; em todas as outras turmas houve alunos que responderam já ter sentido algum receio. Alguns alunos chegaram a referir que por vezes lhes batem à saída da escola, lhes roubam dinheiro e até mesmo o telemóvel. Do mesmo modo, metade dos docentes inquiridos respondeu que já tinha sido confrontado algumas vezes com casos de indisciplina e violência na sala de aula. Porém, a maior parte dos alunos considera a escola que frequenta segura, uma vez que professores, funcionários e autoridade exercem um trabalho colaborativo de protecção, que permite aos primeiros sentirem-se protegidos e seguros.

Quando confrontados com os colegas implicativos, referiram alunos mais velhos, colegas de turma e grupo de pares. Do mesmo modo os docentes referem a importância do grupo de pares, a influência que o grupo exerce sobre o aluno e os cuidados a ter na escolha dos mesmos. São idades muito influenciáveis e todo o cuidado a ter é pouco na escolha do grupo que costumam acompanhar, uma vez que na maioria das vezes gostam de imitar o que os amigos fazem, quer seja bom ou não.

De um modo geral, as respostas que obtivemos dos alunos eram as esperadas, atendendo à faixa etária dos mesmos.

Porém, muito trabalho há ainda a desenvolver para criarmos jovens totalmente responsáveis pelos seus actos e que não sejam avessos às regras da

instituição. No entanto, verificamos com muito agrado que alguns destes jovens já têm ideias definidas, sabem o que querem e possuem aspirações em relação ao futuro.

Em traços gerais, eram estas as linhas síntese que pretendíamos abordar, embora muito existisse ainda para desenvolver.

Conclusão e Implicações do Estudo

As inúmeras abordagens por nós efectuadas sobre a indisciplina e violência escolar, bem como o manuseamento das fontes necessárias à concretização deste trabalho, permitiram-nos inferir que este fenómeno é muito difícil de solucionar, uma vez que as possíveis explicações do mesmo são múltiplas e complexas.

Continuamos ainda com uma educação muito centrada na transmissão de conteúdo sem raízes na transmissão de valores, como a responsabilidade, a solidariedade e o sentido de mundialidade.

Continuam a existir pais ainda numa fase de apego a modelos de disciplina autoritária ou inconsciente, pois umas vezes tudo impõem e outras vezes tudo permitem, sem competências para o exercício do poder através de argumentos ditos lógicos, que preparem os filhos para a vida numa sociedade democrática.

Se a melhor herança que um pai pode deixar a seus filhos é levá-lo a acreditar que têm capacidades para obter sucesso, desde que se esforcem e trabalhem para ela, essa mesma herança é aquela que o professor pode deixar aos seus alunos, preparando-os para a vida, que neste momento se apresenta incerta e sujeita a contínuas transformações.

Sabemos que a escola não tem o mesmo sentido nem o mesmo valor para todos os alunos. Muitos parecem interiorizar os objectivos e os pressupostos que justificam e enformam as ofertas educativas propostas pelo próprio sistema, e a sua imersão no universo escolar aparece com uma justificação baseada na aprendizagem que ele permite e pela aquisição de um diploma que, sancionando os saberes adquiridos, na sua óptica, pode permitir negociar um lugar no mercado de trabalho. Para outros, a valorização de dimensões expressivas que investem na inserção escolar, parecem ser as “pedras de toque”, na feitura de sentidos dos seus trajectos no interior do sistema educativo. Noutros alunos ainda, salientam-se as dificuldades em descodificar solicitações e exigências veiculadas pela cultura escolar, parecendo este processo obstaculizar as capacidades de projecção de si próprios fora dos muros da escola.

Toda esta diversidade de formas de os jovens se relacionarem com a escolarização, permite demonstrar a naturalização que preside à normatividade que comanda o caminho escolar dos alunos, no discurso social e político.

Verificamos que para muitos destes jovens, a relação com a escolaridade é uma experiência repleta de dificuldades e barreiras, pois distanciam-se da cultura dominante da escola.

Assim, mais do que culpabilizar pais ou outros elementos envolvidos no processo educativo, estas manifestações têm de ser vistas como um indicador de tensões que os alunos experimentam na escola e que são em parte, produto do sentido e da lógica que a escola de massas assumiu no quadro da sociedade actual.

Necessitamos de proporcionar aos nossos alunos um ambiente que lhes permita aprender e progredir de forma sustentada e progressiva, necessitamos de dialogar com eles, escutar-lhes os problemas e medos e apoiá-los sempre que solicitados e sempre que nos apercebamos que os mesmos necessitam de nós.

Ao longo do presente trabalho abordámos a supervisão e educação e factores relacionados com a indisciplina e violência escolar.

Uma vez que este é um tema problemático e delicado, pensámos tê-lo abordado com a mestria que seria necessária para tal.

Verificámos que muitos alunos sentem medos e incertezas dentro da instituição escolar e junto dos próprios colegas. E são estes medos e incertezas que teremos de saber ajudar a combater, são os nossos alunos que teremos de ajudar a progredir, através dos nossos diálogos, da nossa comunicação, da nossa ajuda e do nosso amparo. O sucesso deles é o nosso sucesso, o bem-estar deles é o nosso bem-estar. Se eles estão felizes, também nós estamos. Se eles estão inseguros, transmitem-nos essa insegurança. Se estão tristes, partilhamos com eles essa tristeza. É para tudo isto que somos professores, que temos vindo a lutar. A escola continua fora dos muros, na escola da vida. E muitos alunos enveredam por caminhos tortuosos porque não têm um ombro que os ampare e uma palavra amiga que os anime. E ser professor no mundo de hoje, é continuarmos a nossa missão, os nossos ensinamentos, fora das barreiras impostas pelos muros da escola.

É também necessário que desde a primeira semana de aulas o professor converse com os alunos, defina regras e procedimentos, maneiras de o aluno se comportar na sala de aula, na escola e mesmo fora dos muros da mesma. Quantas vezes nos encontramos na rua e vemos grupos de jovens com comportamentos que à partida condenamos, com conversas impróprias de adolescentes e que nos desagradam... É importante que o presente estudo ajude o professor a clarificar a importância de definir as regras inerentes à instituição desde o começo, podendo, deste modo, serem evitadas determinadas situações e alterados muitos comportamentos.

É importante que o aluno tome conhecimento do que consta no Regulamento Interno da escola, e que o desconhecimento não seja motivo para procedimentos incorrectos, como muitas vezes acontece. Se for necessário, entendemos que o mesmo deve ser lido e explicado pelo professor na sala de aula; não podemos considerar que seja um tempo perdido, pois é tempo gasto na construção e aperfeiçoamento da personalidade do aluno, que lhe servirá de norte pela vida fora.

Toda a atenção que o professor possa despender com o aluno será uma mais valia, um contributo para a valorização do segundo, para o seu enriquecimento pessoal e mais tarde, profissional, uma vez que a escola proporciona uma aprendizagem que se continuará pela vida fora.

Tal como o aluno, também o professor deverá estar atento aos restantes alunos indisciplinados, impicativos, que gostam de se exhibir muitas vezes humilhando os mais novos, que necessitam de ser norteados, encaminhados, que por vezes gostam de ser ouvidos, de merecer uma determinada atenção e que, muitas vezes, quando compreendidos, quando objecto de uma conversa informal, tendem a melhorar o comportamento e o rendimento escolar. Do mesmo modo é importante estarmos atentos ao grupo de pares, uma vez que é com ele que o aluno passa a maioria do tempo.

Em todo este enquadramento, a supervisão revela-se uma mais valia, que pode ajudar os professores a crescer ainda mais como profissionais e como seres humanos.

O nosso estudo, pretende, de algum modo, clarificar o fenómeno da indisciplina e violência escolar que tem evoluído nos últimos anos.

Deste modo, o presente trabalho pode ajudar os demais colegas a otimizar determinadas práticas educativas, criando alternativas que ajudem os alunos a não enveredar por comportamentos que não se desejam e que não se ajustam aos valores que a escola veicula e transmite. Pode ajudar a prevenir determinadas atitudes indisciplinadas ou violentas, que muitas vezes, com uma conversa amigável, podem levar um rumo correcto norteado pelas boas maneiras e por posturas adequadas.

Este estudo foi realizado com a plena certeza de poder ajudar outros professores, corrigindo determinadas situações e erros com que nos defrontamos diariamente.

Todos nós somos diferentes, é certo, mas é precisamente esta diferença que constitui a nossa riqueza. E todos nós devemos fomentar maior riqueza, respeitando a singularidade de cada um.

É por tudo isto que somos professores, mesmo num mundo tão conflituoso como o actual.

Bibliografia

- Abramovay (2003). *La violence et l'école: Le cas du Brésil*: Apresentação numa Conferência Mundial sobre educação patrocinada pela UNESCO.
- Afonso, A. (1991). Notas para o Estudo Sociológico da Indisciplina Escolar na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 4 Braga: Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora. Brasil.
- Alarcão, I. (s/d). *Um olhar reflexivo sobre a supervisão*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra, 2ª ed.
- Alarcão, I., (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, C. (2008). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pegado. Lisboa.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares na idade escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, T., (1999). *Portugal*. In Smith et. al., *the nature of school bullying*. London: Routledge.
- Alves, N., et. al. (1997). *Educação e Supervisão – o trabalho colectivo nas escolas*. Cortez Editora. S. Paulo.
- Amado, J. (1991). A Indisciplina na Escola. *O Professor*. Janeiro nº 13, III Série.
- Amado, J. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula - Um estudo de caso de características etnográficas*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teóricos – práticos*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2000). *Interacção Pedagógica e injustiça na aula – (Ed.) Adolescência: Abordagem, Investigação e Contextos de Desenvolvimento*. Direcção Regional de Educação.
- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. e Estrela, T. (2007). *Indisciplina, violência e delinquência na escola. Compreender e Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, S. (1999). *Indisciplina na sala de aula: regras, tarefas e relação pedagógica*. Psicologia. Educação e Cultura, III.
- American Psychiatric Association – (2002) *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climapsi.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. MCGraw Hill.
- Aquino, G. (2000). *Do Cotidiano Escolar – Ensaio sobre a Ética e seus Aversos*. S. Paulo: Summus. Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa; Macgraw – Hill.
- Baker, J. & Waddon, H. (1989). *Friends – School*. Barcelona: Paidós.
- Barroso, J. (2001). *Disciplinas e Violências na escola. Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE, Lisboa, PPCE/UL*.
- Belloni, M. (1999). *Educação à Distância*. Campiros S/P. Autores Associados.
- Blumberg, A. (1978). Supervision as Interpersonal Intervention. *The Journal of Classroom Interaction*, Vol. 13.
- Bogdanowicz, M. (1994). *La Participación des Parents aux systèmes scolaires dans les Douze Pays de la Communauté Européenne*. Sections III e IV du Rapport Général (texto telecopiado).
- Boulton, J. (1998). *Understanding and preventing bullying in the junior school play – ground*. London: Routldge.

- Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: CLI MEPSI.
- Brasnan & Carr. (2000). *Adolescent conducts problems*. New York: Rutledge.
- Caeiro, J. & Delgado, P., (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Lisboa. Stória Editores, Ld^a. Instituto Piaget.
- Calhoun, K., & Wilson, A. (2000). *Rape and sexual aggression*: New York: John Wiley e Sons, Ld^a..
- Canário, R. (1999). *Escola, lugar onde os professores aprendem a profissão*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Carreira, S. (2000). *O papel do conhecimento prévio na compreensão da leitura: Estratégias de Activação e Desenvolvimento*. Aveiro.
- Cerezo, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*: Lisboa: Macgraw – Hill.
- Chesnais, C., (1981). *Histoire de la Violence*. Paris. Laffont.
- Coldron & Boulton (1996). What parents mean when they talk about Discipline in Relation to their Children's School? *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, nº 1.
- Costa, E., & Vale, D. (1990). *A violência nas escolas*. In Cadernos da educação, Instituto Inovação Educacional.
- Creamer, D. & Janosik, S. (2003). *Performance appraisal – A Guide for practioners*. New York: Brunner – Routledge.
- Crosnoe, R. (2002). High school curriculum track and adolescent association with delinquent friends: *Journal of Adolescent Resecrch*, 17.
- Curto, M. , (1998). *A Escola e a Indisciplina*. Porto. Porto Editora.
- Debardieux, (2006). *Violência na Escola. Um Desafio Mundial?* I.P. Paris.

- Debardieux, E. & Blaya, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris.
- Dematteo, D. & Marczyk, C.(2005). *Risk factors, protective factors and the prevention at antisocial behaviour among juveniles*. Oxford: University Press,
- Dishion e Loeber - Stouthamer e Patterson (1986). Skill deficits and male adolescent delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1.
- Domingues, Ivo. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola – Processos e Práticas*. Educação Hoje, Texto Editora.
- Dreikurn, R. & Grey, L. (1993). *New approach for discipline: Logical Consequences*. New York: Meredith Press.
- Dussault, G. (1970). *A Theory of Supervision on Teacher Education*. New York. Teachers College Press.
- Eco, Humberto (1977). *Como Fazer uma Tese*. Lisboa.
- Estrela, A. & Ferreira, J. (2002). *Violence et indiscipline à l'école*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. AFIRSE.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: ÍNIC.
- Estrela, T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto, Porto Editora.
- Estrela, T. (2001). *A investigação sobre a indisciplina em contexto escolar em Portugal; Violência e Indisciplina na Escola* Livro do Colóquio, XI AFIRSE, Lisboa, PPCE/UL.
- Estrela, T. (2003) *Pensamento deontológico de Professores em Estudos Portugueses*. Universidade de Pelotas.
- Farrington, P. (2000). *Explaining and preventing crime*. The American Society of Criminology. Criminology, New York.

- Fernandes, M. (1989). *Felgueiras de ontem e de hoje*. Felgueiras: Câmara Municipal de Felgueiras.
- Ferreira, C., & Silva, S. (1999). *A educação para a cidadania no ensino Básico e secundário portugueses. (1974 – 1999)*. Inovação.
- Ferreira, P. M. (2000). *Controlo e identidade: A não conformidade durante a adolescência*. Sociologia, Problemas e Práticas, 33.
- Flandres, A. – (1970). *Analysing Teaching Behavior*. Reading. Massachussets. Addison – Wesley.
- Fonseca, C. et. al. (1995). Diagnósticos do comportamento em crianças e adolescentes – Estado actual da questão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX.
- Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola*. Porto Editora, Lda.
- Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares. Dois estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa.
- Funk, W. (2001). *La violence à l'école en Allemagne: Une état des lieux*. Paris: ESF Éditeur.
- Gentzmittel, M. (1993). *A causa dos alunos*. S. Paulo: Summus.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2003). *O Inquérito teoria e prática*. Oeiras. Celta Editora.
- Giddis, A. (1988). *Using concepts from epistemology and sociology in teacher supervision*. Science Education.
- Gilbert, L. (s/d). François. Formation. Education et Processus Glaubaux – Paris. *Revue Pédagogique*, nº 1 e 2.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectual*. New York: Bergin and Garvey.
- Glweus, D. (1998). *Conductas de acaso y amenazza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Gordon, T. (1990). *Teacher effectiveness training*. New York: David McKay.

- Gottfredson, c., Sealock, D. & Koper, S. (1996). *Delinquency*. New York: Plenum Press.
- Guerra, G. et. al. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clirical Psychology*, 61.
- Guinott, G., (1995). *Teacher and child: A book for parents and teacher*. London Macmillan Company.
- Hall, C., & Willard, E. (1994). The Means of Correct Training Teacher. *Journal for Education for Teaching – w/n*.
- Hammersley, M. (1976). *On Interaccionist Empiricism*. London: Croom Helm.
- Hicks, H. (1960). *Educational Supervision in Principle and Practise*. N.Y. The Ronald Press.
- Hiebert, J., et al. (2002). *A Knowledge base for the teaching profession*. Educational Researche.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Juvonen, J. (2003). *School Violence, Prevalence fears and prevention*. Issue Paper, Rand Education.
- Kearney et. al. (1992). *Student Resistance to control*. Hove and London Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kipfer, A. (1992). *Roger's 21 st. Century Thesaurus in dictionary on*. New York: Dell Publishing.
- Lakatos, M. & Marconi, A. (1996). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projecto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 5. ed. São Paulo. Atlas.
- Lemma, P. (1993). The cooperating teacher as supervisor. *Journal of Curriculum and Supervision*.
- Lindstrom, P. (2001). *School – Violence, a multi–level perspective*. Thousand Oaks, C.A. . Sage Publications.

- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definition, Issues and Problems*: Dublin, Authentik.
- Lopes, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista – Portuguesa da Educação*, nº 11.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula – Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.
- Magalhães e Stoer (1998). *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.
- Magalhães, O. (1996). *Indisciplina, poder dos alunos*. Noesis.
- Matos, et. al., (2009). *Violência, Bullying e Delinquência. Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Coord. Filho e Borges, 1ª Ed. Lisboa.
- Matos, G. (1998). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: CDI/FMH.
- Matos, G. e Simões, C. (2003). *La delinquenza giovanile. Aspetti relativi al trattamento*. Milano: Mcgraw – Hill.
- Matos, G. et. al., (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses. (Quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M. et. al.,(2009). *Violência, Bullying e Delinquência*. Coisas de Ler Edições, 1ª Edição, Lisboa.
- Moffitt, E. e Caspi, A. (2001). *Childhood predictors differentiate life – course persistent and adolescence – limited antisocial pathways among males and females*. *Development and Psychopathology*, 13.
- Montoya, Y. (2001). *La violence en milieu scolaire: Orientation et état de la recherché em France*. Paris: ESF Éditeur.
- Musitu, G. e Cava, J. (2002). *Programa de convivência em las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Myron, Wilson, R. e Smith, P. (2000). *Attachment influences on bullying*. Londres

- Naiman, N. et. al., (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Ninsin, K. (2001). *Les nouveaux mouvements sociaux*. Paris, L'Harmaton.
- Nizet, J. e Hiernaux, P. (s/d). *O aborrecimento dos jovens na escola*. Porto: Rés Editora.
- Numan, D. (1989). *Understanding Language of Classroom*. A Guide for Teacher. Initiated Action. Nova Yorque: Prentice Hall International.
- Nuthall, G. e Snook, I. (s/d). *Contemporary Models of teaching in*. American Educational Research Association.
- Oliveira – Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Cadernos CID.
- Oliveira, T. (2002). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física*. Viseu. Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Ortega , R. (2001). *Project Sevilha contre la violence scolaire*. Paris: ESF Éditeur.
- Patterson, et. al., (2000). *Outcomes and methodological issues relating to treatment of antisocial children*. New York: Plenum.
- Pereira, A. (2007). *PIEF – Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Pereira, O., (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Perrenoud, P. (2001). *O que a Escola faz às Famílias*. In C. Montandon aP. Perrenoud, *Entre Pais e Professores, um diálogo informal?* Oeiras: Celta Editora.
- Pires, F. A. (2000). *Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar*. Braga, Instituto Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- Polit, D. e Hungler, B. (1995). *Fundamentação de Pesquisa de Enfermagem*. 3ª Edição. Artes Médicas, Porto Alegre.
- Prairat, E. (1994). *Educar e Punir*. Nancy Presses Universitaires de Nancy.
- Quivy, Raimond e Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva, Lisboa.
- Ramani, E. (1987). Theorizing from the classroom. *ELT Journal*, 41.
- Raposo, N. (2001). *A Educação na Sociedade do Conhecimento*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Richmond, V. e Roach, D. (1992). *Power in the classroom Seminal Studies*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rodkin, et. al., (2000). *Heterogeneity of popular boys*. *Developmental Psychology*.
- Rodrigues, M. (2001). *Formação Inicial de professores. Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Inst. Inovação Educacional.
- Rodrigues, N. (2007). *Construção da Disciplina e Clima da Escola (Estudo de Caso no 1º Ciclo de uma Escola Básica Integrada)*. Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa.
- Roldão, C. (2001). *A mudança anunciada da escola ou um paradigma da escola em ruptura?* In Alarcão.. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Roth, J. e Brooks – Gunn, J. (2000). *What do Adolescence need for healthy development?* Social Policy Report, XIV (1).
- Royer, E. (2003). *Le chuchotement de Galillé*. In *Journal of Educational Administration*, nº 6.
- Rubin, J. (1987). *Learner Strategies Theoretical Assumptions, Research History and Typology*. In Wenden, A. e Rubin.
- Sá – Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro. Universidade Aveiro. Cadernos Didáticos, nº 1.

- Sá – Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: FCGMCT.
- Sacchi, D. (Ed). (2003) *Apprendist: adulti. Interventi di prevenzione e terapia con gli adolescent*. Milano: Mcgraw – Hill.
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: Um signo geracional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, A. (1999). Lotação das Escolas. *Público*, 18 de Março.
- Santos, S. (1994). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974 – 1988)*. Porto: Edições Afrontamento (2ª Edição).
- Saraiva, A. J. (1996). *Dicionário Crítico*, Gradiva – Publicações Lda. Lisboa, 1ª Edição.
- Sarmiento, J. (1998). *Supervisão e Supervisores: Papel, estatuto e funções na componente da prática educativa dos programas de formação de professores*. In *Actos da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro. I.P.E. ESE.
- Scott, A., et. al.,(1991). Family relationships and children's personality: *British Journal of Social Psychology*, nº 30.
- Seabra, M. et. al., (2001). *A (in)disciplina na sala de aula: a voz dos alunos*. XI Colóquio AFIRSE, Lisboa.
- Sebastião, J. (2001). *A Produção da Violência na Escola: Relatório Final de Investigação*, Lisboa, CIES.
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em Educação de Infância. Supervisores e Estilos de Supervisão*. Universidade de Évora. 1ª Edição.
- Sheal, P. (1989). Classroom Observation: Training the Observers. *ELT Journal*, 43.
- Shohon, D. (1987). *Educating the Reflexive Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco. Jossey Boss. New York. Basic Books.
- Shor, I. (1980). *Critical Teaching: And Everyday Life*. Boston. South End Press.

- Shulmam, L. (1986). *Those who understand knowledge growth in teaching*.
Educational Researcher.
- Shulman, S. (1997). *Communities of learners and communities of teachers*.
Mandel Institute.
- Sinclair, M. et. al., (1974). *The English used by Teachers and Pupils*. London.
GUP.
- Steiner, C. (1990). *Scripts People live*. Ney York: Harper and Row.
- Sternberg, J. (1999). *The Nature of Cognition*. Cambridge. MIT Press.
- Stones, E. (1979). *Psychopedagogy*: London, Methuen.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and
Pedagogical Approach*. London. Methuen.
- Stubbs, M. e Delamont, S. (1976). *Explorations in Classroom Observation*.
Chichester, John Wiley.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores.
Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: Mcgraw – Hill.
- Todorov, T. (1999). *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento
humanista*. Barcelona: Paidós.
- Twemlow, W. ; Fonagy, P. & Sacco, C. (2001), *A Social systems – power
Dynamics approach to preventing school violence*. Washington DC,
American Psychiatric Press.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- Valente, O. Et. al., (1992). Competências Comunicacionais do Professor e o
pensamento reflexivo dos alunos. *Revista da Educação*. Volume II, 2.
- Veiga, F. (1992). Disrupção Escolar dos Jovens de Idade e de Auto conceito.
Revista da Educação nº 2. Lisboa. Faculdade de Ciências da
Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais
para Professores e Pais*. 3ª Edição. Edições Almedina, SA. Coimbra.

- Veiga, H. (1997). *Auto conceito dos Jovens. Análise em função de variáveis do contexto familiar*. Coimbra: APPORT.
- Veiga, H. (1999). *Família e Violência dos Jovens nas aulas*. Universidade do Minho.
- Veiga, H. (2004). *Indisciplina e violência na escola: abordagem psico-educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vergara, C. (2000). *Projectos e relatórios de pesquisa em administração*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Vicente, J. (2000). *A importância do reino de competências assertivas com alunos adolescentes*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2001). *Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas*. Universidade do Minho.
- Vitaro, F. et. al., (2000). Influence of deviant friends on delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflexive Approach*. Cambridge, CUP.
- Welsh, N. (2000). *The effects of school climate on school disorder*. Annals of the American Academy of Political and Social Science.
- Wenger, E. (2005). *Communities of practise. A brief introduction*: [Http://www.co.com](http://www.co.com).
- WHO (2002) – World Health Organization – The World Health Report.
- Widdowson, H. (1987). The Roles of Teacher and Learner. *ELT Journal*, 41.
- Wolfgang, H. e Glickman, D. (1995). *Solving discipline problems*. Boston: Allyn e Bacon.
- Woods, S. e Wolke, D. (2004). Direct and Relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*.

Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Zeichner, M. (2000). *Docencia Universitaria e Inovación*. Barcelona.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores*: Lisboa. Educa.

ANEXOS

Guiões das Entrevistas

Questionário aos professores de uma tese “Indisciplina e Violência Escolar”

Inquérito por Questionário

Caro Colega:

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em “**Violência e Indisciplina Escolar – A Supervisão do Professor**”.

Os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será estritamente estatístico.

Obrigado pela colaboração.

Perfil dos inquiridos

A – Dados Pessoais

1 – Sexo: Masculino Feminino

2 – Idade: Até 25 anos
Entre 26 e 30 anos
Entre 31 e 35 anos
Entre 36 e 40 anos
Entre 41 e 45 anos
Entre 46 e 50 anos
Mais de 51 anos

3 – Formação Académica:

Bacharelato DESE/CESE Mestrado
Licenciatura Pós-graduação Doutoramento

B – Dados Profissionais

4 – Situação Profissional: PQE PQZP PC

5 – Tempo de serviço: Até 5 anos entre 6 e 15 entre 16 e 25 + de 26

6 – Nível de Ensino: 2º CEB 3º CEB SEC

7 – Tenciona concorrer para mudança de escola nos próximos anos?

Sim Não

| |
|--|
| Representação dos docentes acerca da violência e indisciplina escolar |
|--|

8 - Dos seguintes factores indique aqueles que mais afectam a sua actividade pedagógica diária (sendo que: 1 não afecta; 2 afecta pouco; 3 afecta; 4 afecta bastante e 5 afecta muito).

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Pouca motivação dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Insucesso e abandono escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Programas extensos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dimensão das turmas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Falta de materiais didáctico pedagógicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Falta de acompanhamento dos Pais/EE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Alunos indisciplinados e violentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Deficiente relação pedagógica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9 - De acordo com algumas possíveis causas para o aparecimento da violência e indisciplina escolar, indique a sua importância (sendo que: 1 nada importante; 2 pouco importante; 3 importante; 4 bastante importante e 5 muito importante).

Factores exógenos à escola

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Massificação do ensino | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Alargamento da escolaridade obrigatória | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Desvalorização do conhecimento académico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Desestruturação familiar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dificuldades na socialização | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Influência do grupo de pares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Factores endógenos à escola

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Infra-estruturas físicas sem qualidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|

| | |
|---|-----------|
| Falta de orientação na política educativa | 1 2 3 4 5 |
| Clima de escola pouco atractivo | 1 2 3 4 5 |
| Má constituição de turmas e horários | 1 2 3 4 5 |
| Falta de definição de regras no Regulamento Interno | 1 2 3 4 5 |
| Insucesso e abandono escolar | 1 2 3 4 5 |

10 – Com que frequência se depara com casos de violência e indisciplina na sala de aula?

- Sempre
- Muitas vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

11 – Ao longo da sua carreira profissional como perspectiva a evolução da violência e indisciplina escolar?

- diminuiu estagnou aumentou aumentou exageradamente

| |
|--|
| Impacto/Reflexo da violência e indisciplina na actividade docente |
|--|

**12 – Que abordagem utiliza na resolução da violência e indisciplina escolar?
(sendo que: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre)**

| | |
|------------|-----------|
| Preventiva | 1 2 3 4 5 |
| Correctiva | 1 2 3 4 5 |
| Punitiva | 1 2 3 4 5 |

13 -Qual a sua postura na sala de aula perante as infracções disciplinares dos alunos relacionadas com a violação dos seus deveres previstos no art. 15º do Estatuto do aluno do Ensino Não Superior e do Regulamento Interno?

(sendo que: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre)

| | |
|--|-----------|
| Conversação com o aluno no momento da infracção | 1 2 3 4 5 |
| Advertência pública | 1 2 3 4 5 |
| Aguarda o fim da aula e conversa com o aluno sozinho | 1 2 3 4 5 |
| Participação ao Director de Turma | 1 2 3 4 5 |
| Participação ao Encarregado de Educação | 1 2 3 4 5 |
| Participação ao Conselho Executivo | 1 2 3 4 5 |

| | |
|--------------------------------|-----------|
| Ordem de saída da sala de aula | 1 2 3 4 5 |
| Ignora | 1 2 3 4 5 |

14 – Indique com que frequência utiliza as seguintes estratégias para a construção da disciplina escolar (sendo que: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes 5 sempre).

| | |
|---|-----------|
| Referir claramente as regras da sala de aula | 1 2 3 4 5 |
| Conversar com os alunos acerca do comportamento | 1 2 3 4 5 |
| Conversar com o aluno indisciplinado no final da aula | 1 2 3 4 5 |
| Trocar os lugares | 1 2 3 4 5 |
| Evidenciar que quem manda é o professor | 1 2 3 4 5 |
| Repreender directamente o aluno indisciplinado | 1 2 3 4 5 |
| Ameaçar o aluno indisciplinado | 1 2 3 4 5 |
| Elogiar o aluno no momento de um comportamento adequado | 1 2 3 4 5 |
| Repensar metodologias | 1 2 3 4 5 |
| Apostar na qualidade da relação pedagógica | 1 2 3 4 5 |

15 – Alguma vez se sentiu incapaz mediante as estratégias que utiliza de resolver ou minimizar problemas disciplinares? Indique a sua frequência.

| | |
|--------------|--------------------------|
| Sempre | <input type="checkbox"/> |
| Muitas vezes | <input type="checkbox"/> |
| Às vezes | <input type="checkbox"/> |
| Raramente | <input type="checkbox"/> |
| Nunca | <input type="checkbox"/> |

Representações dos docentes acerca dos meios/formas de minimização da violência e indisciplina escolar

16 – Na sua opinião, o que necessita um aluno para minimizar esta problemática? (sendo que: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre.

| | |
|------------|-----------|
| Orientação | 1 2 3 4 5 |
| Desculpa | 1 2 3 4 5 |
| Correcção | 1 2 3 4 5 |
| Punição | 1 2 3 4 5 |

17 – Que importância atribui à relação pedagógica no processo ensino/aprendizagem?

- Fundamental
Importante
Pouco importante
Nada importante

18 – Considera importante a definição clara de regras na sala de aula?

- Sempre
Muitas vezes
Às vezes
Raramente
Nunca

19 – Durante a primeira semana de aulas define conjuntamente com os alunos as regras da sua aula?

- Sempre
Muitas vezes
Às vezes
Raramente
Nunca

20 – Que importância atribui ao Regulamento Interno para a construção da disciplina escolar?

- Fundamental
Importante
Mais ou menos importante
Pouco importante
Nada importante

21 – Considera importante existir participação, envolvimento e comunicação dos Pais/Encarregados de Educação para a construção da disciplina escolar?

- Sim Não

Questionário aos alunos relacionado com uma tese cujo tema é “Indisciplina e Violência Escolar”

Questionário

- A temática deste questionário é reservada.
- Algumas das perguntas que vão ser feitas precisam de uma atenção particular.
- Peço-vos que sejais sinceros e prudentes na escolha das questões.
- Não interessa a opinião dos outros. É a tua que gostaria de saber.
- Ninguém saberá nada do que responderes, pois estas folhas serão lidas apenas por mim.
- As questões que vão ser colocadas referem-se a possíveis problemas de violência e/ou indisciplina existentes na tua escola.

Assinala com uma cruz nos quadrados e responde às restantes questões colocadas:

1 – Idade _____ 2 – Sexo Feminino 3 – Ano de Escolaridade _____
Masculino

4 – Retenções Sim 5 – nº de Retenções _____
Não

6 – Número de alunos na turma _____

7 – Gostas de andar nesta escola?

8 – Até que ano pensas continuar a estudar?

9 – Quando vieste para esta escola, alguém te explicou como deverias comportar-te? Quem? (amigos/pais/professores)? O que te disseram?

10 – Sabes se existe algum regulamento interno na escola?

- Já o leste?

- O que pensas do mesmo?

11 – Existe alguma regra na escola com a qual tu não concordas?

- Qual?

- Porquê?

12 – Há colegas teus que tu consideras indisciplinados?

- O que fazem?

- Dá exemplos.

13 – Porque pensas que se comportam assim?

14 – Já alguma vez tiveste medo/receio de estar na tua escola? Porquê?

15 – Achas que a tua escola é segura? Porquê?

16 – Costuma haver indisciplina e/ou violência entre alunos?

17 – Tens colegas que costumam implicar contigo ou com outros colegas?
Quem são? (mais velhos/grupos/outros).

18 – Quando fazes alguma coisa que os teus pais não gostam, de que modo é que eles procedem? (ralhar/castigar/bater/outros).

19 – Como costumavas ocupar habitualmente os teus tempos livres?

Obrigado pela tua colaboração.

Exmo. Senhor
Presidente da Comissão Executiva
Instaladora

Carlos Manuel Leal Monteiro, professor do Quadro de Zona Pedagógica de nomeação definitiva, do Grupo de Matemática e Ciências da Natureza, a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, na Universidade Portucalense, está a desenvolver um trabalho de investigação no âmbito da Indisciplina e Violência Escolar, orientado pela Professora Doutora Isabel Pereira Pinto.

Tratando-se de um estudo de caso, solicito a colaboração do Presidente da Comissão Executiva Instaladora, nomeadamente no que se refere à recolha de dados através de questionários dirigido a professores e alunos nessa escola.

Requer autorização para desenvolver a supracitada investigação e aproveito para agradecer a melhor atenção de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Felgueiras, 20 de Abril de 2009

O Requerente

Exmo. Senhor
Encarregado de Educação

Sou Carlos Manuel Leal Monteiro, professor do Quadro de Zona Pedagógica de nomeação definitiva, do Grupo de Matemática e Ciências da Natureza.

Presentemente encontro-me em situação de Mestrado e resultante do mesmo estou a elaborar uma investigação no âmbito da Indisciplina e Violência Escolar.

Neste seguimento muito agradecia que Vossa Ex^a se dignasse a autorizar que o seu educando respondesse às questões em causa.

Com os melhores cumprimentos,

Felgueiras, 20 de Abril de 2009

O Requerente

O Encarregado de Educação _____
do aluno _____
Nº _____ Ano _____ Turma _____

Autorizo

Não autorizo