

Perspectivas de formação e acção dos profissionais da educação para a promoção do bem-estar nos contextos educativos

Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

A violência em contexto escolar e os problemas a ela associados afectando o desempenho escolar e o relacionamento e integração social, alertam-nos para a necessidade da formação em educação facultar a aquisição e desenvolvimento de competências facilitadoras de ambientes harmoniosos e de sã convivência entre os membros da comunidade educativa. Os profissionais da educação, pela posição privilegiada que ocupam no sistema educativo, devem reflectir e questionar constantemente a realidade social e educativa que constituem, para, assim, melhor se reverem enquanto membros activos de mudança e desenvolvimento.

Palavras-chave

Formação em educação, Sociologia do actor, Violência escolar, Bem-estar escolar, Sentido do trabalho escolar

Abstract

School violence and associated phenomena which affect school performance and social integration/relationships alert to the need of teacher training to allow acquisition and development of skills to facilitate a harmonious environment and healthy relationship among educational community members. Education professionals, due to their privileged position in the educational system, analysing and questioning educational and social reality they are part of, can see themselves as active members of change and development.

Key-Words

Teacher training, Sociology of the actor, School violence, School well-being, Feeling of school work

“Há formas de pensar, falar, agir, que nos ajudam a estar bem connosco e com o mundo. Outras que provocam e efeito contrário ...”

(M^a José Costa Félix, 2002)

Introdução

A violência, não sendo um fenómeno novo nem tão pouco recente, tem suscitado grande interesse, pela forma como se manifesta nas nossas vidas, pela maneira como agora nos é apresentada e pelo modo como nós a vivenciamos. Diariamente as notícias sucedem-se, ao mesmo tempo que aumenta a preocupação da opinião pública e dos responsáveis ao mais alto nível. A esta escalada de preocupação alia-se um generalizado sentimento de insegurança, que parece estar a tornar-se num fenómeno, que aparentemente se apresenta pela singularidade de momentos, mas que se tem tornado numa verdadeira “bola de neve”.

Revedo a literatura sobre esta temática, verificamos como é que o conceito de violência se tem revelado, remetendo-nos para domínios muito variados e para uma grande diversidade de perspectivas. No entanto, comum a todas elas é o recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica.

Etimologicamente, a palavra violência deriva do latim *vis*, que significa força. Neste sentido, a violência é uma forma particular da força – “*a forma forte da força*” (Dufrenne, 1976 citado por Fisher, 1992, p.18) – que se caracteriza muitas vezes pelo recurso a meios físicos para atingir outrem ou para atingir os seus objectivos à custa de outrem. Além disso, ela pode exercer-se de forma directa ou indirecta e comportar vários graus: matar, ferir ou simplesmente ameaçar e assentar em níveis diversos como a fé, a liberdade ou a integridade física¹.

A violência em contexto escolar, por sua vez, ocorrendo essencialmente entre crianças e jovens, assume redobrada preocupação. Entre outras, à escola são conferidas as funções de educar para normas e valores de relação e de respeito pelo outro - “outro” pessoa e “outro” materializado nos bens e propriedades alheias. No entanto, os preocupantes episódios de violência e os sentimentos de insegurança em alunos, professores e auxiliares de acção educativa justificam a crescente necessidade de tornar este problema num objecto de estudo, reconhecido nas palavras de Carra & Sicot (1997, p. 61) como “*problema social*”, na sua global dimensão.

Face às mudanças da vida moderna, as instituições que compõem a sociedade

contemporânea, entre elas a escola, devem compreender e aceitar os desafios que a nova realidade lhes coloca. E, a formação de professores e educadores, não se alheando de toda esta metáfora que, a vários níveis e nos diferentes sectores, se tem manifestado e caracterizado a actual sociedade, designada da globalização e interdependência, do conhecimento e inovação, deve contemplar (tanto na formação inicial como na contínua) um alargado conhecimento da realidade das nossas escolas.

Nas palavras de Augusto Cury (2004, p.62) *“Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um sementeiro de ideias”*, no entanto deparamo-nos, cada vez mais, com uma realidade que não mais descreve a educação, e o acto de educar daquela forma honrífica. De facto, *“somos cada vez mais criadores e vítimas de um sistema social que valoriza o ter e não o ser, a estética e não o conteúdo, o consumo e não as ideias”* (Idem, 2004, p. 67). E constatamos que a violência é uma característica social dominante, que se manifesta, cada vez mais, nos mais diversos contextos sociais (ruas, meios de comunicação social, em casa, na escola ...) constituindo, por isso, uma preocupação para toda a comunidade e para a comunidade educativa em especial.

A opinião pública tem-se manifestado mais atenta relativamente a este fenómeno social, que se tem revelado cada vez mais complexo e com consequências, por vezes graves, ao nível de um ajustamento social, emocional e escolar, de grande parte das nossas crianças e adolescentes. Reparámos no largo destaque que a imprensa falada e escrita por vezes lhe confere, nas medidas administrativas² e pedagógicas³ que são tomadas pelo Ministério da Educação e pelas escolas, na frequência com que ocorrem os chamados conselhos disciplinares, no policiamento da escola, nos protocolos especiais de segurança celebrados entre os Ministérios da Educação e da Administração Interna⁴, no reforço das estruturas físicas de protecção em torno da escola e, noutro plano, na organização de encontros, seminários, conferências, acções de formação e iniciativas congéneres que se vão realizando, um pouco por todo o lado, tendo este tema como referência⁵.

Assim, propomo-nos aqui alertar para a necessidade de nos consciencializarmos da responsabilidade dos educadores em geral (e não apenas dos profissionais mas também da família e doutros membros da comunidade) em todo o processo de mudança de atitudes e de comportamentos, levando a que todos os alunos se desenvolvam equilibrada e saudavelmente, assegurando, em simultâneo, um ambiente harmonioso e de sã convivência entre todos os membros da comunidade educativa.

Neste texto, após apresentarmos o elenco das várias razões que justificam esta nossa reflexão, avançamos, num segundo ponto, com algumas clarificações, que consideramos importantes, quanto ao conceito de violência escolar. De seguida exploramos de que forma a escola pode ser um factor de risco de violência nas crianças e adolescentes e

terminamos com algumas implicações que, reflexões deste tipo podem ter a nível político-educacional e pedagógico.

1. Porquê reflectir sobre a violência escolar?

De entre as razões possíveis de enumerar, sublinhamos, antes de mais, a relevância em se ter cada vez mais oportunidades de análise e discussão para, passando a prestar mais atenção, sermos efectivamente capazes de querer agir no sentido de gerar uma humanidade mais saudável.

Mas, várias outras razões são relevantes de considerar.

Primeiramente, salientamos alguns motivos de ordem clínica. E podemos referir que a violência na escola anda associada a fenómenos como o medo, insegurança, ameaça e intimidação, humilhação, perseguição, provocação, solidão, baixo auto-conceito, e tem repercussões mais ou menos graves no desenvolvimento pessoal, social e académico das crianças e adolescentes, bem como no surgimento de problemas de relacionamento e de integração social futuros. Saber como agir é o que os professores e educadores ambicionam os quais, pela posição privilegiada que ocupam no sistema educativo, necessitam de estar munidos de saberes e saberes-fazer que possibilitem a acção mais adequada e eficaz na resolução (minorando e/ou prevenindo) de tais problemas.

Relembrando que nem tudo se aprende nos livros, manuais ou compêndios e nem sempre as directrizes emanadas do poder central se adequam e se podem aplicar às realidades locais. Consideramos que um bom profissional não pode contar apenas com a formação adquirida (ou por adquirir) para superar os seus problemas mas deve estar em constante aquisição de novos saberes (formação contínua/permanente), procurando estar sempre atento para analisar, reflectir e questionar a própria realidade social e educativa de que faz parte para, assim, melhor se rever nela enquanto membro activo de mudança e desenvolvimento.

Em segundo, sublinhamos razões de ordem científica, e alegamo-las porque, por um lado, continuamos a não conhecer muito bem a realidade das nossas escolas e, por outro lado, no nosso país, são escassos os estudos sobre os seus problemas e exíguos os instrumentos adaptados, válidos e fidedignos, destinados a medi-los. Desconhecendo-se, também a existência de meios de prevenção e intervenção, bem como de resultados em relação a experiências de grande fôlego que tenham sido levadas a cabo nesse sentido⁶.

Apenas podemos referir que, em Portugal, existem duas abordagens diferentes na investigação sobre a violência na escola. Na primeira, enquadram-se os estudos sobre a indisciplina, tomando como objecto as diferentes situações e comportamentos (sejam violentos ou não) que não estão em conformidade com as regras de carácter escolar e

social vigentes em cada escola (Estrela, 1992; Amado, 1989, 2000; Freire, 1995; Veiga, 1995, 2007; Parreiral, 2003; Veiga Simão, Freire & Sousa Ferreira, 2004). Na segunda abordagem, foca-se a violência como um fenómeno específico, realçando o seu carácter social e psicológico (Costa & Vale, 1998; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996; Pereira, 2002; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Carvalhosa & Matos, 2004, 2005; Seixas, 2006).

Além disso, são várias as restrições que podemos encontrar nos estudos portugueses sobre os problemas da violência entre colegas. Encontramos limitações decorrentes da natureza da amostra, não permitindo o levantamento da situação em todos os níveis de escolaridade, centrando-se ou no primeiro e segundo ciclos ou só no terceiro ciclo e no secundário. E, limitações de natureza conceptual⁷ e metodológica⁸, que têm implicações directas na operacionalização dos comportamentos avaliados, tornando muitas vezes difíceis as análises comparativas com estudos de outros países.

Por isso, relembramos os cuidados a ter na interpretação dos resultados que os diversos estudos portugueses têm apresentado. Cuidados em termos comparativos, por questões de natureza conceptual e metodológica e em termos explicativos, pela exigência de uma leitura abrangente e multifacetada desses mesmos resultados.

Por fim, referimos algumas razões de ordem pedagógica que, por sua vez, também justificam esta nossa reflexão. Entre tais razões alertamos, mais uma vez (e nunca é demais) para a necessidade de se conhecer melhor as nossas escolas, bem como os problemas que as caracterizam; chamamos à atenção dos profissionais da educação em geral (professores e educadores) para que tomem maior consciência da sua responsabilidade em todo o processo activo de mudança de atitudes e de comportamentos, contribuindo para que todos os alunos se desenvolvam equilibrada e saudavelmente, assegurando, em simultâneo, um ambiente harmonioso e de sã convivência entre todos os membros da comunidade educativa.

Sabendo o quanto é, muitas vezes, difícil avaliar os comportamentos ocorridos na escola, perceber o seu significado e, principalmente, questionar as suas motivações, não podemos deixar de questionar (a nós próprios e à própria escola) sobre a situação que actualmente se vive nos contextos escolares. Ou seja, não podemos deixar que a dificuldade nos mova para uma leitura sistematicamente acusatória das crianças e jovens, esquecendo qualquer tentativa de compreensão do problema.

Perante tal necessidade e tendo presente o panorama que se tem vindo a assistir nas nossas escolas, pareceu-nos pertinente a realização deste texto, uma vez que o bem-estar e o desenvolvimento de um ambiente de tolerância e de apoio afectivo dentro das nossas escolas poderão ser metas ainda a atingir.

Assim, julgamos haver casos que mereçam uma atenção e um enquadramento especial, bem como um acompanhamento a cargo de profissionais especializados, no entanto, esses não parecem reflectir a maioria das situações ocorridas nas escolas portuguesas. É a pensar na maioria das situações que apontamos a importância e necessidade urgentes de uma atitude diferente, que passa, antes de mais, por uma leitura mais alargada das situações e pelo recurso a uma metodologia e instrumentos mais eficazes.

Agindo desse modo, seremos capazes de desenvolver uma abordagem global do problema da violência/segurança nas escolas considerando não apenas o contexto em que ocorre e a especificidade de cada escola, mas também a sua globalidade. Onde a solução do problema tem de ser pensada a diferentes níveis, desde o individual ao comunitário, passando pelos vários vectores ou sistemas intermédios e incluindo as relações entre eles. Isso ajudar-nos-á a compreender melhor o interesse actual pela abordagem multissistémica no tratamento do comportamento anti-social e violento dos jovens (Henggeler; Schornwald; Borduin; Rowland & Cunningham, 1998).

Relativamente a isso, e à semelhança de Mooij (1997), podemos identificar o que consideramos serem duas abordagens gerais do problema da violência na escola: a primeira, designada de “tratamento e prevenção dos comportamentos anti-sociais dos alunos”, que engloba acções directas por parte dos membros da comunidade escolar e também acções desenvolvidas pela escola, no âmbito do seu funcionamento e que inclui a actuação nas situações concretas; a segunda, orientada para a “promoção dos comportamentos sociais positivos dos alunos”, tem como principal alvo os alunos considerados mais frágeis, ou seja, potenciais vítimas, embora também englobe todo o tipo de actuações desenvolvidas pela escola, incluindo o aproveitamento do espaço da sala de aula e as intervenções baseadas no currículo.

Concretizar tais orientações gerais de intervenção, pode conduzir a uma grande variedade de estratégias e de acções, mais ou menos localizadas no tempo e desenvolvidas, e implementadas por um maior ou menor número de intervenientes.

O tipo de intervenção depende, não só das determinantes contextuais já referidas, da especificidade das situações de violência em si mesmas, da própria política de ensino em vigor, do estado da investigação neste domínio, e, conseqüentemente, do conhecimento concreto existente sobre o fenómeno em questão. São estes factores que se encontram na base da determinação de prioridades e da adequação das orientações e estratégias apontadas, na procura de uma maior eficácia, seja “curativa” seja preventiva.

2. Algumas clarificações quanto ao conceito de violência escolar

A existência de um alargado conjunto de situações que designamos globalmente

por violência na escola tem dado origem, nos anos mais recentes, a diversos debates públicos e a numerosas referências nos meios de comunicação social. Paralelamente temos assistido a um aumento significativo do sentimento de insegurança no seio das comunidades educativas e à crescente exigência de tomada de medidas políticas e disciplinares mais severas. A proliferação destas concepções de senso comum aumentou no obscurecimento da problemática em análise, passando-se de um quadro em que raramente se falava de violência, sendo por vezes utilizada a noção de indisciplina, para o seu uso generalizado e indistinto. Gerou-se, então, um conjunto de equívocos que achamos importante referir.

Um primeiro elemento diz respeito ao carácter desviante que é atribuído ao fenómeno. Na argumentação presente nessas concepções, as situações violentas constituiriam, no essencial, a expressão de personalidade patológicas, individuais ou colectivas, ou portadoras de quadros culturais e de valores delinquentes. Tais concepções escondem/ocultam que a violência, nas mais variadas formas, pode ser hoje considerada um elemento estrutural das sociedades industrializadas ocidentais, já que se encontra presente de forma persistente no seu quotidiano (violência intrafamiliar, delinquência e criminalidade, guerra, violência no desporto, nos media, etc...). A violência na escola, com as suas especificidades, faz parte integrante desse fenómeno, e não será facilmente compreendida se ignorarmos os laços que ligam ambas.

Em segundo lugar, trata-se de questionar o alegado carácter recente do fenómeno. De facto, não se pode dizer que seja um fenómeno novo, já que as situações de violência na escola possuem uma longa história. As praxes violentas na Universidade de Coimbra já no século XIX; o uso da palmatória, elemento ainda hoje presente no imaginário educativo dos portugueses; as cargas da polícia de choque durante o Estado Novo; a violência política entre grupos de estudantes após o 25 de Abril; entre outros, constituem elementos históricos que nos ajudam a relativizar os discursos sobre a irrupção súbita de uma epidemia de violência nas escolas. Assim sendo, se a violência não constitui um facto novo nas escolas, quais as razões para que se difunda numa parte significativa da comunidade educativa, de forma por vezes intensa, um sentimento de forte insegurança?

Uma parte da resposta poderá ser encontrada nas alterações profundas que se produziram na estrutura, métodos e públicos dos sistemas educativos. Se a massificação trouxe consigo um conjunto de consequências genericamente analisadas na literatura sociológica, já no que diz respeito à violência na escola importa analisar algumas particularidades desse processo.

No caso português, o início efectivo da massificação do acesso à escola coincidiu com a democratização política, facto que resultou em contextos escolares mais conflituais

e no acesso a níveis de escolarização cada vez mais elevados de grupos sociais deles até aí afastados. A diversificação dos públicos escolares, originalmente como resultado da massificação, posteriormente devida aos processos migratórios de variados tipos, que têm contribuído para transformar a sociedade portuguesa, traduziu-se ainda pelo desencadear de situações conflituais no sistema educativo, resultantes da manutenção de métodos organizacionais e pedagógicos típicos da escola de elites; e resultantes do acréscimo da presença na escola de grupos portadores de quadros culturais e valores conflituais com os dominantes na instituição escolar.

De uma escola cujos objectivos se limitavam, para a maioria da população, a uma educação circunscrita nos objectivos e no tempo, passou-se para uma escolaridade em alargamento progressivo⁹. A transição de um modelo de escola de elites para um de massas trouxe consigo alterações no papel e estatuto dos professores. A defesa da democratização do acesso à escolarização foi acompanhada por movimentos que defendiam processos educativos menos autoritários, em que a participação dos alunos passou a ser incentivada. Este processo não se fez sem dificuldades, criando-se a ideia de desorganização e perda de autoridade dos docentes.

Em terceiro lugar, podemos falar de um fenómeno de naturalização das situações violentas, já que é frequente confrontarmo-nos com o argumento de que o sentimento de insegurança e a exposição à violência (delitos e incivildades) se verificam, sobretudo, em escolas inseridas em contextos sociais desfavorecidos. As conclusões de algumas investigações já realizadas permitem-nos questionar estas concepções (Debarbieux, Dupuch & Montoya 1997; Sebastião, 2001; Debarbieux, 2007). É que, ainda que o sentimento de insegurança e/ou os delitos e incivildades possam ser mais frequentes nas escolas integradas em meios sociais mais desfavorecidas, nada nos pode levar a concluir que os alunos destas escolas são “por natureza” mais violentos. O que pode ajudar a explicar esta situação de “maior violência” é o facto de em escolas de meios desfavorecidos se tornar mais evidente o contraste/confronto entre quadros culturais e organizacionais da escola e as heranças culturais e trajectórias escolares dos alunos. A aceitação de que os alunos de meios sociais mais desfavorecidos são “por natureza” “mais violentos”, permite justificar uma outra noção, de senso comum, que perspectiva a escola como sendo incapaz de desenvolver estratégias face à violência, sendo esta vista como algo inevitável face ao contexto social em que se insere. O que surge como uma ameaça incontrolável – por essa razão indutora do aumento do sentimento de insegurança – é o seu carácter anómico. Este tipo de violência surge sem qualquer razão aparente, sem reivindicações particulares nem objectivos visíveis, tornando-se assim diferente daquela que em outros momentos históricos era associada às chamadas classes perigosas, embora não menos perturbadora.

Por último, verificamos que, apesar das mudanças radicais introduzidas com a democratização política da sociedade portuguesa, variadas pesquisas têm mostrado, nas últimas décadas, a permanência e importância de um vasto conjunto de factores de inércia do sistema educativo, e a sua centralidade na reprodução de desigualdades estruturais no acesso à escolaridade por parte das crianças oriundas de grupos sociais desfavorecidos. Um núcleo muito importante de elementos centrais do processo educativo quotidiano resistiu à sua transformação – modelos de gestão e hierarquização interna; organização das turmas e elaboração dos horários; construção de projectos educativos alargados e avaliados na sua eficácia; modelos de trabalho docente; promoção de mecanismos de aprendizagem e acesso ao saber por parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem; actualização científica e pedagógica dos docentes como elemento central da qualidade do ensino –, facto que tem posto em causa a efectiva democratização dos processos de aprendizagem, conduzindo, muitas vezes, e como iremos ver de seguida, a situações preditoras de violência.

3. A escola como factor de risco de violência nas crianças e adolescentes

Alguns autores tem referido factores de vária ordem - ambiental, familiar, cognitivo-social, de personalidade – possíveis de favorecerem o desenvolvimento da agressividade na infância e na adolescência (Ramirez, 2001; Fonseca, 2002, 2003; Seixas, 2006), entre os quais salientamos os factores ligados à escola.

A escola constitui um espaço privilegiado para o estabelecimento de numerosas relações interpessoais positivas e/ou negativas, longe da supervisão e controlo das famílias. Aí se fazem, muitas vezes, os primeiros contactos com grupos de indivíduos da mesma idade ou um pouco mais velhos, que funcionam como substitutos da família no processo de socialização da criança e do jovem.

Vários estudos demonstram que o sistema escolar pode exercer, de várias maneiras, a sua influência sobre o comportamento anti-social dos jovens: através das características e das experiências dos alunos, as quais podem ser anteriores à entrada para a escola; através das características e da actuação dos professores; através do ambiente e da cultura que se respira em cada escola; e através do tipo de comunidade em que a escola se situa ou a área geográfica a que pertence (Pereira, 2002; Amado & Freire, 2002; Seixas, 2006; Veiga, 2007; Rodriguez, 2007). Uma parte considerável dessas investigações tem incidido sobre as características (ou variáveis) dos alunos em contexto escolar e a sua relação com o comportamento anti-social ou com a delinquência juvenil. Nesse âmbito, tem merecido particular destaque a questão das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Numa revisão de literatura sobre o tema, Maguin & Loeber (1996, citados por

Fonseca, 2003, p.17) verificaram que o fraco rendimento escolar aparece associado com a idade do começo, a frequência e a gravidade do comportamento anti-social. Numa pesquisa em curso na região de Coimbra, obteve-se um efeito claro do insucesso escolar e das dificuldades de aprendizagem no comportamento anti-social referido pelos próprios jovens (self report). Em particular verificou-se aí que os alunos que já tinham uma repetência no 2º ano de escolaridade apresentavam, quatro anos mais tarde, níveis de comportamento anti-social mais elevados do que os seus colegas não-repetentes (Fonseca; Simões & Formosinho, 2000).

Além das dificuldades de aprendizagem e do insucesso escolar, outras características dos alunos podem contribuir para explicar os comportamentos anti-sociais dos adolescentes. É o caso das atitudes negativas, da ausência de vinculação ou da falta de empenho na escola. No essencial, defende-se que o respeito das normas sociais depende antes de mais de uma vinculação (forte) aos pais, professores e escola. A falta de vinculação a essas figuras ou instituições dificultará a interiorização das normas e valores sociais, bem como o desenvolvimento de sentimentos de empatia relativamente às outras pessoas (Fonseca, 2002).

Ou seja, tem-se concluído que as atitudes negativas e em especial a fraca vinculação à escola andam associadas ao comportamento anti-social e à delinquência.

Perante tais dados, parecem justificados os programas de combate à delinquência que visam aumentar o sucesso escolar e o interesse ou motivação dos alunos (e dos seus pais) pela escola (Fonseca, 2003; Alexander, 2007). Do mesmo modo, é de esperar que as escolas com uma política bem definida de combate ao absentismo dos alunos possam contribuir para uma maior redução da delinquência juvenil e dos comportamentos anti-sociais em geral.

Em síntese, há indicações de que numerosas características e experiências dos alunos podem ajudar a explicar as diferenças entre várias escolas que respeita aos comportamentos anti-sociais (Alberto; Fonseca; Albuquerque; Ferreira & Rebelo, 2003).

Embora em menor número, alguns investigadores têm-se preocupado também em saber se a escola exercerá um efeito específico para além do efeito dos alunos ou para além da comunidade em que se situam. Ou seja, a maneira como as escolas estão organizadas e funcionam também afetará o comportamento anti-social (e pró-social) dos alunos ou, ao contrário, serão as diferenças frequentemente observadas entre escolas no domínio da delinquência explicadas simplesmente pelas características que aqueles trazem consigo, inicialmente, quando entram para a escola? (Ramirez, 2001; Rodriguez, 2007)

Resultados de investigações têm mostrado que há diferenças entre as escolas a nível da delinquência e que essas diferenças não podem ser explicadas simplesmente

por variáveis de natureza individual (Q I, competências verbais) que os alunos trazem consigo quando entram para a escola. Pelo contrário, tais diferenças estão relacionadas com o funcionamento da escola, enquanto instituições sociais. Em particular, verifica-se que as escolas com menos delinquência, melhor rendimento, menos absentismo e com menos problemas de disciplina são as escolas com bom ethos, ou seja, escolas com padrões de exigência elevados, as escolas em que os professores fornecem aos alunos bons modelos de conduta e onde os alunos são reforçados positivamente, as escolas que inculcam o sentido de responsabilidade, as escolas com regras bem definidas para toda a gente e que, de modo geral, têm boas condições e onde as aulas são bem preparadas e administradas (Ramirez, 2001; Rodriguez, 2007).

Alguns estudos têm prestado grande atenção a aspectos muito específicos da escola: a existência de bandos ou culturas delinquentes entre os alunos, a distribuição ou concentração dos alunos problemáticos em turmas especiais, o envolvimento das famílias nas actividades da escola, os modelos pedagógicos (mais ou menos directivos) utilizados, a formação dos professores ou o desenvolvimento de uma cultura ou sentido de “comunidade” na própria escola. (Sebastião, 2001; Veiga, 2002, 2007). Qualquer destes aspectos parece desempenhar um papel importante no (bom) funcionamento escolar dos alunos e na prevenção ou redução do seu comportamento anti-social e também da delinquência. De facto, vários estudos têm posto em evidência que programas de intervenção centrados nas regras da escola, no controlo dos comportamentos ou disciplina e nos prémios reservados aos comportamentos positivos na sala de aula levaram à redução dos comportamentos anti-sociais (Gottfredson, 2001, citado por Fonseca, 2003, p.20). A escola é, pois, uma instituição que, pela maneira como está organizada e funciona, pode promover o desenvolvimento social ou delincente dos seus alunos¹⁰. Assim, diversos factores da escola podem afectar negativamente o desempenho escolar dos alunos, originar conflitos com colegas e professores, aumentar os riscos de abandono escolar, facilitar o aparecimento de uma cultura desviante e conseqüente envolvimento na delinquência juvenil, dificultar a entrada no mundo do trabalho e reproduzir outras manifestações de inadaptação social (Gottfredson, 2001, citado por Fonseca, 2003, p.21).

Naturalmente as implicações destes estudos para a intervenção são consideráveis, deslocando o centro das atenções do aluno para a própria instituição escolar. De referir o número crescente de programas de intervenção baseados na escola sobretudo a nível de prevenção (Fonseca; Simões; Rebelo; Ferreira & Cardos, 1995; Gottfredson, 2001, 2002, citado por Fonseca, 2003, p.22; Costa & Vale, 1998; Pereira, 2002).

Um destes programas foi levado a cabo por Hawkins e colaboradores (1991, 1992, citados por Fonseca, 2003, p.22) em Seattle nos EUA e envolveu várias centenas de alunos

do primeiro ano de várias escolas distribuídos por um grupo experimental e por um grupo de controlo. O tratamento dado às turmas do grupo experimental era destinado não só aos alunos, mas também aos pais e aos professores e incluía uma componente importante de treino de competências. Por exemplo, treinar os pais para reconhecer e reforçar os comportamentos adequados dos alunos, treinar os professores para organizar bem as aulas e a disciplina na sala, bem como a ensinar aos alunos competências de resolução de problemas, utilização apropriada de reforços, etc. Esse treino era ministrado tanto em casa como na escola. O objectivo era desenvolver e fortalecer a vinculação dos alunos à escola e à sociedade em geral, na expectativa de que esse vínculo os protegesse das suas tendências anti-sociais.

Os resultados mostraram que, 18 meses após o fim do programa, os alunos do grupo experimental eram classificados pelos professores como significativamente menos agressivos do que os do grupo de controlo. Mas este efeito aparecia apenas no grupo de rapazes. Além disso, verificou-se que, quatro anos mais tarde, os alunos do grupo experimental se envolviam menos frequentemente em actividades delinquentes ou no consumo de droga.

Em Portugal, à excepção de alguns casos pontuais, de algumas experiências de intervenção e de foro mais preventivo dos comportamentos anti-sociais, em crianças e jovens em contexto escolar, que têm sido levadas a cabo a nível de escola, poucos resultados têm sido divulgados. Esta situação deve-se ao facto de, este ser um campo de análise que em Portugal está agora a começar a conquistar algum terreno a nível da investigação.

Nos trabalhos que têm sido realizados e publicados sobre o problema da violência nas escolas, faz-se referência, apenas, a indicações a ter em conta para a implementação de programas de intervenção e/ou prevenção, como é o caso do trabalho desenvolvido por Costa & Vale (1998) que, de modo geral, aponta para a necessidade de levar a cabo uma intervenção bem sucedida e pensada, em função de três níveis relevantes. O primeiro, diz respeito a cada escola em particular, sendo esta concebida como um contexto (físico, psicológico e social), com uma vida muito própria e povoada de membros que na sua diversidade dão uma identidade a esse contexto, que partilham. Assim, a identificação com esse espaço partilhado deve ser o primeiro passo a dar. Isso passa, por exemplo, pela distribuição das turmas pelas salas, de modo que cada sala seja sempre ocupada pela mesma turma; pelo envolvimento dos alunos na definição de regras e na tomada de decisões respeitantes à vida escolar. O segundo, prende-se com as relações escola-família e com o envolvimento dos pais na vida escolar. Sendo membros integrantes deste contexto, podem criar uma forma de reforçar e credibilizar as actuações no seio da escola, evitando inconsistências que desautorizem qualquer atitude vinda da escola. O terceiro

nível centra-se nos professores e funcionários, que deverão ser considerados, aquando da ocorrência de qualquer intervenção, em resposta às suas necessidades e rentabilizando o seu papel privilegiado no contacto com os alunos, englobando-se aqui, modalidades tais como a consultadoria ou a formação, bem como outras estratégias desenvolvidas em função de situações particulares.

Podemos também referir o estudo levado a cabo por Pereira (2002)¹¹ que apresenta um programa de intervenção que foi aplicado em duas escolas, uma do 1º ciclo (223 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, distribuídos por 12 turmas) e outra do 2º ciclo (520 alunos, com idades entre os 9 e os 17 anos, distribuídos por 22 turmas), com o objectivo de reduzir as práticas agressivas. Este programa foi definido a nível do Projecto Educativo e apresentou características próprias em conformidade com cada escola, sendo uma proposta que centra a intervenção em três linhas coordenadoras: a) sensibilização/formação da comunidade educativa; b) melhoramento e diversificação dos espaços e c) atendimento aos alunos.

Para efeitos de comparação dos resultados obtidos foram avaliadas duas escolas de controlo, respectivamente do 1º e 2º ciclos, em dois momentos, com um intervalo de dois anos, os mesmos em que foi implementado o programa nas escolas de intervenção e usando a mesma metodologia. A autora procurou perceber como é que as escolas evoluíram da primeira para a segunda avaliação, tendo como referência as escolas de controlo. Isto é, avaliou qual a tendência registada nas práticas agressivas, dois anos mais tarde, e o que é que as escolas aproveitaram com a intervenção. Os resultados mostraram ter havido um sucesso moderado da intervenção, não expresso na redução da vitimação e da agressão, mas na contenção e na prevenção do aparecimento de novos casos.

Para além destes trabalhos aqui referidos, em Portugal não são conhecidas outras propostas, nem mesmo outros resultados (positivo ou não) da implementação de medidas interventivas ou preventivas da violência, entre colegas nas escolas.

4. Possíveis implicações deste tipo de reflexões

Pela necessidade de uma reorganização do modo de funcionamento e da gestão das escolas, implementando eficazmente medidas de acção, intervenção e prevenção contra todos aqueles problemas que, na verdade, não se podem ignorar porque persistem no nosso sistema educativo, pensamos relevante referir algumas implicações politico-educacionais que, o desenvolvimento de reflexões deste género podem desencadear.

Por outro lado, sendo necessário fomentarem-se formas práticas de, no dia a dia, no contexto escolar, e de forma continuada, intervir prevenindo situações concretas de violência, agressão e intimidação entre colegas (resolver problemas já existentes e

prevenir futuros agravamentos), consideramos também importante nomear algumas implicações pedagógicas.

4.1. Implicações político-educacionais

De um vasto número de factores possíveis de considerar, advogamos, primeiramente, uma revisão legislativa no sentido de, respeitando os direitos constitucionais de todos e induzindo um enquadramento e um valor educativo às medidas de natureza disciplinar, combater a deriva burocrática e administrativista, permitindo actuações rápidas e adequadas em caso de transgressão e reforçando nelas o papel do professor, permitindo-lhe reconquistar algumas das características e mesmo alguns “poderes” (sociais, profissionais, científicos) que o caracterizavam anteriormente. Embora estas preocupações estejam contempladas no conjunto de disposições legais em vigor (expostas no Decreto Lei nº 270/98 e na Lei nº 30/2002), o certo é que, segundo nos diz Rebelo (2000), o “procedimento disciplinar” destinado a implementar as “medidas educativas disciplinares” para a “correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica e democrática dos alunos ...”, continua a demonstrar-se ineficaz e algo inoperante.

Embora o sistema de recrutamento e de colocação de professores contemple já a permanência dos professores na mesma escola, pelo menos durante três anos, o facto é que, e em segundo lugar, os professores continuam a estar sujeitos a um certo nomadismo profissional (que lhes exige uma grande capacidade de saber gerir o cansaço físico e psicológico que se repercute a nível pessoal, social, afectivo, emocional e profissional) que não lhes permite satisfazer as necessidades das escolas e das comunidades educativas em geral.

Em terceiro, e relativamente à formação inicial de professores, importa promover o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, através de um plano curricular específico, que permita a aquisição de noções teóricas e práticas necessárias à detecção, gestão e resolução de problemas de comportamento, tais como a indisciplina e a violência interpessoal, que podem estar (normalmente estão) na base de outros problemas que surgem durante os anos escolares ou, posteriormente, na juventude e adultez (v.g. problemas de relacionamento social).

O professor (nomeadamente do 1º CEB) tem a responsabilidade acrescida de promover nas crianças, o mais cedo possível, valores e princípios importantes no relacionamento interpessoal saudável, prevenindo situações futuras graves. Tem a possibilidade de levar a cabo importantes programas integradores de mudança, pela sua posição central na escola. Mas deverá ter a consciência de que não está sozinho e deve manter um trabalho

de equipa, em que o Conselho de Turma (que inclui a presença dos delegados de pais e dos alunos) é o espaço próprio para identificar e resolver larga parte dos problemas. Colaboração de técnicos treinados/formados (v.g. animadores socioeducativos, psicólogos escolares, assistentes sociais) que possibilitam meios para que o professor no seu dia a dia, consiga resolver determinadas situações menos fáceis e saiba a quem recorrer quando necessário.

Mas, Imprescindível é que os professores e educadores enraizem a ideia de que, perante determinados problemas, a atitude a tomar é consciencializar-se de que lhes deve dar toda a atenção possível.

Em quarto, e ainda no plano da organização escolar, salientamos o facto de, uma escola que apela à colaboração na tomada de decisões estratégicas, para a qualidade do ambiente interpessoal, respeitando as esferas de competência de cada um (v.g. Associações de Pais, Associação de Estudantes, representação sindical ou profissional dos docentes e não docentes e outros parceiros), está mais preparada para lidar com os problemas.

Uma escola que tem um regulamento interno claro, que responsabiliza cada um pelas consequências dos seus actos e pelo espírito que deve à comunidade a que pertence, e que também evidencia e premeia os contributos, mesmo que pequenos, porque valoriza cada um por tudo o que acrescenta a si próprio e à comunidade a que pertence, é uma escola mais bem preparada para a educação.

A maior aposta, não apenas na formação inicial dos professores/educadores, mas também na formação contínua ao longo da sua vida enquanto profissionais da educação, permite um espírito de maior profissionalismo, que deve ser também promovido nos professores.

Em quinto, consideramos todos aqueles alunos que se caracterizam por um percurso escolar de insucesso, desmotivação, faltas às aulas, comportamento indisciplinado e que, dada a obrigatoriedade escolar, têm de lá permanecer. De facto, apesar das várias iniciativas em curso, e dos seus resultados positivos, pensamos ser ainda necessário continuar a propor vias de formação que valorizem mais as diferentes potencialidades oficiais, laboratoriais, artísticas, desportivas e, inclusivamente, profissionalizantes, dos alunos, despertando-os para as suas vontades, gostos e necessidades fazendo com que se possam rever e se sintam valorizados e reconhecidos pela escola. Aprendendo a criar, a produzir e, acima de tudo, a tirar mais partido da sua passagem pela escola, tornando-se, inclusivamente, mais capazes de lhe atribuir um outro sentido, o que não acontece nos moldes actuais da escolaridade obrigatória.

Em sexto lugar, também referimos a importância de, nas escolas, haver mais

equipamentos, mais espaços renovados e de qualidade e uma adequada dotação do pessoal não docente, bem como uma reorganização dos espaços escolares que poderá ajudar a um melhor controlo de movimentos e actividades dos alunos. Tanto que é nos recreios que ocorre o maior número de episódios de violência entre colegas.

Reconhecemos, então, que todos estes factores, tornar-se-iam mais positivos na criação de ambientes de trabalho mais harmoniosos e no aumento do amor-próprio e de amor ao bem comum. E, concluindo este primeiro leque de implicações percebemos que, por um lado, a aplicação plena de um regime de gestão escolar, com o reforço da liderança e das margens de liberdade de cada escola na gestão do currículo, ajudará e estará na base de um bom clima de relações interpessoais saudáveis e harmoniosas; por outro lado, a criação e a prática de políticas claras de anti-violência proporcionam o desenvolvimento de um clima de escola saudável e positivo.

4.2. Implicações pedagógicas

Este tipo de implicações resulta do conjunto de situações que no dia a dia e nos contextos concretos das salas de aula, corredores, recreios, etc..., requerem uma acção mais ou menos imediata, por parte dos professores, auxiliares e administrativos.

Assim, em primeiro, salientamos que é essencial que as escolas deixem de mostrar desconhecimento voluntário e involuntário da realidade e falta de investimento no estudo da questão da violência no seu contexto. Só assim é possível avançar com modelos de acção prática, com estratégias adequadas, capazes de superar todas as questões que lhes estão ligadas.

Chamamos a atenção para a importância em ver a escola, cada vez mais, como um objecto de estudo, considerando a possibilidade do seu papel de moderador ou de desencadeador de fenómenos de violência. Aqui reconhece-se que é fundamental que se desenvolva e promova um *ethos* de escola e uma organização que repudie a violência, implicando, como já referimos, um clima e uma política de anti-violência claramente definidas.

Em segundo, apelamos a que os planos curriculares reservem algum espaço para a execução de projectos e actividades do agrado dos alunos que contemplem os seus interesses, gostos e ambições. Levando-os a que se sintam emocionalmente mais ligados à escola e portanto, menos dispostos a envolverem-se em comportamentos negativos ou anti-sociais. Com o reforço das ideias, valores e princípios que conduzam a um mais fácil acolhimento deles, por parte dos alunos, passando a ser tidos em conta nas avaliações e percepções do seu dia a dia.

Em terceiro, a necessidade de se abordarem as questões da violência na escola,

entre colegas, contra professores e funcionários, contra a propriedade da escola, etc. quer de forma natural ou espontânea, quer por meio de medidas curriculares pensadas, organizadas e lavadas a cabo nesse sentido.

Considerar, portanto, nos currículos escolares a discussão do problema da violência e das estratégias a adoptar, promovendo uma maior comunicação (entre colegas, alunos e professores, professores e pais) e uma convivência mais saudável nas escolas, é proporcionar aos alunos estratégias e formas de pensar o problema, prevenindo ou minimizando situações problemáticas.

Concluindo salientamos, que qualquer que seja a estratégia adoptada e qualquer que seja o método a seguir, as escolas e os professores, em conjunto com todas as instâncias, possivelmente implicadas, devem ter em conta alguns princípios fundamentais:

- 1º - focar a atenção na resolução do/dos problema(s) (deixando de os evitar e deixando de pensar que esse é um problema que apenas diz respeito aos outros), sem punições e sem atribuir culpas a alguém, pois isso poderia avivar a chama da violência;
- 2º - encorajar as próprias crianças e adolescentes a propor soluções possíveis para o problema que as afecta (ou seja, em que estão envolvidas), enquanto vítimas ou agressores;
- 3º - promover e usar formas de comunicação assertivas, mais do que agressivas ou mesmo passivas;
- 4º - assegurar outras iniciativas ou acções imediatas a curto prazo, para resolver o problema a longo prazo e de forma mais duradoura.

Conclusão

Terminando esta nossa reflexão queremos apenas salientar alguns pontos. Antes de mais é fundamental conhecer exaustivamente a realidade das nossas escolas, só assim podemos pensar em formas de agir perante situações que se apresentam com uma certa incidência e que afectam um número considerável de crianças e adolescentes, com repercussões académicas, psicológicas e sociais. E, neste âmbito a informação fornecida pelos próprios alunos pode ser de importância primordial (Parreiral, 2003).

De seguida referimos que não cabe somente à escola (embora esta tenha um papel importante e interesse primordial) o papel de implementar mudanças nos comportamentos e nas atitudes das crianças e adolescentes, relativamente à vitimação, agressão e intimidação. Tratando-se de um fenómeno complexo que necessita de acções mais eficazes, requer uma acção multivariada com o contributo de diferentes intervenientes no processo educativo – uma rede alargada de parceiros locais (organizações para jovens, serviços de cuidados de saúde, polícia, autarquias, tribunais,...) que, em cooperação com a escola e com a família permite educar, formar e socializar as crianças, adolescentes e

jovens, e lutar contra a violência na escola.

Conscientes das dificuldades práticas, resultantes de diferentes interesses, objectivos e/ou métodos de trabalho, de diferentes tradições e mesmo de alguns preconceitos que têm de ser superados para viabilizar a cooperação de forma regular, referimos a necessidade de uma legislação que defina claramente onde se deve agir, a quem compete essa acção e qual o melhor modo de conseguir resultados válidos.

Bibliografia

- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*, Lisboa: Edições Asa.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Alexander, J. (2007). *A agressividade na escola. Bullying. Um guia essencial para pais*, Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, C. (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo-1º ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ME.
- Carra, C. & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires. L'expérience de victimation. In B. Charlot & J-C. Émin, *Violences à l'école. État des savoirs* (pp.61-82), Paris: Armand Colin.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying - A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(19), 523-537.
- Carvalhosa, S., & Matos, M. (2004). *Bullying in schools: what's going on?* Paper presented at the 9th Biennial Conference of EARA, Porto.
- Carvalhosa, S., & Matos, M. (2005). Provocação entre pares em idade escolar. In M. Matos (Ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (pp. 103-113). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*, Cascais: Pergaminho.
- Debarbieux, E., Dupuch, A. & Montoya, Y. (1997). Pour en finir avec le 'handicap socioviolent': une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In *violences à l'École: état des savoirs* (pp. 17-40). Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2007). *Violência na escola. Um desafio mundial?*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Ekblad, S. (1986). Social determinants of aggression in a sample of chinese primary school children. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 53 (5), 515-523.

- Estrela, M.T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, Porto: Porto Editora.
- Fischer, G-N. (1992). Violência. In *a dinâmica social. Violência, Poder, Mudança* (pp.15-50), Lisboa: Planeta Editora.
- Freire, I. (1995). Perspectivas dos alunos acerca da relação de poder na sala de aula. Um estudo transversal. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *A escola, um objecto de estudo* (pp.755-768). Actas do Colóquio AFIRSE/AIPELF, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Fonseca, A., Simões, M. & Formosinho, M. (2000). Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34, (1,2 e 3), 323-340.
- Fonseca, A. (Ed.) (2002). *Comportamento anti-social e família: uma abordagem científica*, Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. (2003). Família, escola e comportamento anti-social: uma visão de conjunto. In I. Alberto, A. Fonseca, C. Albuquerque, A. Ferreira & J. Rebelo (Org.), *Comportamento anti-social: escola e família*, (pp.9-30). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Kazdin, A. & Buela- Casal, G. (2001). *Conduta anti-social*, Lisboa: McGrawHill.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). *Os jovens portugueses e o consumo de drogas*. 1, 2. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana /PEPT-Saúde.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C., & Canha, L. (2000). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana /PEPT-Saúde.
- Morganett, R. (1995). *Técnicas de Intervenção psicológica para adolescentes*. Barcelona: Martinez Roca.
- Parreiral, S. (2003). *A violência em contexto escolar. As vítimas da agressividade dos colegas*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O bullying nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In A. Almeida; A. Silvério & J. Araújo (Org.), *Actas do II congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pintado, I. (1996). *Agressividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Pró Dignitate (2007). *Bullying-prevenção da violência na escola e na sociedade*, Coimbra: Gráfica de Coimbra.
-

- Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Rebello, J. (2000). Disposições legais relativas ao comportamento inadaptado em escolas portuguesa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 – (1, 2 e 3), 615-625.
- Rodríguez, N. (2007). *Bullying. Guerra na escola*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Sampaio, D. (Coord.), (1996). *Inquérito escola, família e amigos*. Lisboa: Ministério da Educação Programas PES.
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional?*. Lisboa: IIE.
- Sebastião, J. (Org.) (2001). *A produção da violência na escola: relatório final de investigação*, Lisboa: CIES/IIE.
- Sebastião, J., Alves, M. & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia* (41), 37-62. Consultado em Maio 2009, <http://www.scielo.oces.mctes.pt>
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares: bem estar e ajustamento escolar*. Tese de doutoramento em Psicologia Pedagógica apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Veiga, F (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (2001). Indisciplina, violência e formação de professores. In *violência e indisciplina na escola: livro do colóquio, XI Colóquio AFIRSE* (pp. 535-549). Lisboa, FPCE/UL
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Ed.). Coimbra: Almedina.

Notas:

1 Desde do início do século XX que o comportamento agressivo tem sido estudado e tem recebido diversas interpretações teóricas. Entre elas podemos assinalar pelo menos três concepções do ser humano determinado, quer por factores biológicos (v.g. considerando a agressão como um acto instintivo – Lorenz, 1966), quer pela estrutura psicológica e emocional da sua personalidade (v.g. a agressão como uma pulsão de destruição dirigida para o exterior contra outrem – Freud, 1924; a agressão como uma reacção instrumental à frustração – Dollard, Dodo, Miller, Mower & Sears, 1939; e agressão enquanto resultante de diferentes formas de activações emocionais), quer ainda pela aprendizagem e a modelação social (um comportamento agressivo aprende-se como os outros comportamentos sociais, na medida em que ele pode ser objecto de um apoio social ou reforço positivo (aprendizagem instrumental) e de uma valorização da imagem de si (aprendizagem social, porque determinada pela relação a um modelo social que valoriza a conduta agressiva) – Bandura, Ross & Ross, 1961.(Cfr. Fischer, 1992).

2 Entre tais medidas referimos a Lei nº 30/2002 relativa à revisão do Estatuto do

Aluno, reforçando a autoridade dos órgãos de gestão das escolas e dos professores na tomada de medidas disciplinares de carácter educativo. Implicando a desburocratização dos procedimentos associados à gestão da indisciplina, que são hoje largamente codificados, desvalorizados da autoridade do professor, comprometendo a eficiência educativa. Além disso também reforça a responsabilidade das famílias pela assiduidade e participação efectiva dos alunos na escolaridade obrigatória.

3 A este nível destacamos a edição pelo Ministério da Educação e pela Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, em Dezembro de 2007, do Módulo Curricular Cidadania e Segurança, que deve ser obrigatoriamente inserido no 5º ano de escolaridade, preferencialmente na área de Formação Cívica, visando assegurar a todas as crianças, num determinado momento do seu percurso escolar, o contacto com as temáticas básicas da segurança e da não violência. Além disso, consideramos também a criação de programas como a escola a tempo inteiro e a ocupação plena dos tempos escolares, a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde, o Desporto Escolar, entre outros, visando proporcionar às escolas instrumentos de prevenção e plena integração dos alunos no projecto escola.

4 Aqui mencionamos o Programa Escola Segura, cujo regulamento foi aprovado pelo Despacho nº 25650/2006, o Decreto-Lei nº 117/2009 referente à criação do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar que, em articulação com o Observatório da Segurança na Escola e com o Programa Escola Segura, concebe, coordena e executa as medidas de segurança no interior das escolas e no perímetro interior da vedação, incluindo a formação de pessoal docente e não docente

5 Podemos considerar que o problema da violência em contexto escolar é mundial e, como prova disso referimos:

- a) o 1º Colóquio Mundial sobre Violência Escolar ocorrido em Março de 2001, na sede da UNESCO, em Paris e que reuniu a participação de investigadores de mais de 26 países europeus, americanos (norte e sul), asiáticos, africanos e do médio oriente e foi organizado por Eric Debarbieux, sociólogo francês.
- b) a 1ª Conferência Mundial sobre a Violência na Escola realizada em 2001, em Paris. O sucesso representado pela reunião de investigadores e profissionais de 27 países, levou às conferências do Québec (2003) e Bordéus (2005). Esta última acolheu participantes oriundos de 35 países dos hemisférios norte e sul. Estas conferências internacionais são o resultado duma federação de investigadores oriundos de áreas tão diversas como a Psicologia, Sociologia, Ciências da Educação, Criminologia, etc. A continuidade das Conferências ilustra também o sucesso desta federação.
- c) por sua vez, a 4.ª Conferência Mundial sobre “Violência na Escola e Políticas Públicas”, organizada pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e o Instituto de Apoio à Criança, em colaboração com o Observatório Europeu e Internacional da Violência Escolar, teve lugar nos dias 23, 24 e 25 de Junho de 2008, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa.

6 Excepção é o estudo de Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996, inserido no projecto: “*O projecto bullying – a agressividade entre crianças no espaço escolar*, onde foram inquiridos 6.197 alunos com idades entre os 6 e os 17 anos e que teve como principais objectivos diagnosticar os níveis de agressão e de vitimação; perceber a influência de factores determinantes das práticas de agressão e vitimação (nível de ensino, sexo, posição social dos alunos) e identificar os tipos de agressões sofridas e os locais onde ocorrem.

Outra excepção é o Inquérito Escola, Família e Amigos (Sampaio, 1996), no âmbito do Programa de Promoção e Educação para a Saúde, que teve como principal objectivo conhecer o que pensavam e sentiam os adolescentes portugueses integrados no Sistema Educativo, onde foram inquiridos 10.095 alunos, com idades entre os 13 e 19 anos a frequentarem o 8º, 9º, 10º e 11º anos de escolaridade. Pela extensão da amostra e pelo seu carácter nacional, o estudo revelou-se importante para o melhor conhecimento da população que frequenta as escolas portuguesas, no que diz respeito, não só a variáveis demográficas, mas também à sua vivência pessoal, de modo generalizado, e à vivência escolar, de modo particular.

Outro trabalho realizado em Portugal foi o de Costa & Vale (1998), essencialmente de carácter exploratório, incidiu numa amostra nacional de 142 escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, num total de 4925 alunos, distribuídos pelos 8º e 11º anos de escolaridade. E teve como objectivos caracterizar e compreender os factores envolvidos da génese e manutenção do que é considerado violência nas escolas portuguesas.

Por fim referimos os estudos de Carvalhos, Lima & Matos (2001) e Matos & Carvalhosa (2004, 2005) que, com amostras nacionais representativas nos mostram que, nas escolas portuguesas, existem taxas elevadas de comportamentos de *Bullying*, fenómenos que continuam a ser, muitas vezes, despercebidos na sua verdadeira extensão e expressão.

7 Limitações que se prendem com uma certa dificuldade em definir o objecto de estudo, uma vez que não é fácil diferenciar os vários conceitos possíveis de estar numa mesma área de estudo (comportamento agressivo, violência, ameaça e intimidação, comportamento disruptivo ou outros).

8 Dificuldades resultantes de uma certa confusão de conceitos (mesmo a nível do senso comum), da difícil transformação desses conceitos em unidades observáveis e da consequente dificuldade na recolha de dados.

9 Concretizada com o sucessivo alargamento da escolaridade obrigatória que passou de 4 para 6 anos de escolaridade e, mais tarde para 9 anos, com obrigatoriedade de frequência da escola até aos 15 anos de idade, passando a ser a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) que estabelece o novo quadro geral do sistema

de ensino português. Além disso, no passado dia 23 de Abril de 2009, foi aprovada em Conselho de Ministros uma proposta de lei que consagra o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e a idade de frequência de instituições de ensino ou formação até aos 18 anos, bem como a universalidade e gratuidade da educação pré-escolar para crianças com 5 anos de idade.

10 Numa síntese da literatura recente sobre esse tópico, Gottfredson (2001, citado por Fonseca, 2003, p.21) conclui que as escolas com mais problemas de insucesso e/ou com mais problemas de comportamento ou indisciplina se caracterizam, entre outras coisas, por regras pouco claras, injustas e sem consistência na sua aplicação; respostas ambíguas ou contraditórias às transgressões; descoordenação das reacções a essas transgressões por parte dos professores; desinteresse dos docentes face à indisciplina; percepção das regras como injustas pelos professores; falta de cooperação entre o corpo administrativo e o corpo docente bem como certas características de natureza mais estrutural, tais como grandes dimensões da escola; ratio professor/alunos; e falta de recursos materiais e educativos .

11 Este estudo decorreu de um projecto português que tem vindo a estudar os comportamentos agressivos no meio escolar (Pereira; Almeida; Valente & Mendonça 1996), integrado num projecto bilateral, Portugal/Reino Unido, que em Portugal assumiu a designação de “Projecto bullying, a agressividade entre crianças no espaço escolar”, o qual já foi referido nesta dissertação.

Correspondência

Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral
Escola Superior de Educação de Coimbra
Praça Heróis do Ultramar – Solum
3030-329 Coimbra, Portugal
scruz@esec.pt

