

Ano 7, Vol XIII, Número 2, Jul- Dez, 2014, Pág. 203-223.

(IN)DISCIPLINA E CONVIVÊNCIA PELA VOZ DOS SEUS ATORES

Ana Maria Rodrigues
(Instituto Superior de Educação e Trabalho, Portugal)
rodriguana@gmail.com

RESUMO: Com este trabalho procura-se conhecer as opiniões dos atores (alunos, professores, pais e trabalhadores não docentes) de uma escola, semiurbana do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do distrito do Porto, sobre os problemas de indisciplina e convivência. Nesta pesquisa usou-se um plano de investigação qualitativo. Os dados foram obtidos a partir de grupos de discussão (alunos e professores), entrevistas individuais a professores, alunos, não docentes, pais e mães, recorreu-se ainda, às notas de campo. Os dados foram codificados usando-se o método da análise de conteúdo. Os resultados sugerem que a indisciplina escolar resulta de um amplo processo causal (conflitos, incongruências, frustrações e incomodidades pessoais, institucionais e societárias) e que é necessário construir um sistema educativo que estimule os vários membros da escola, de modo a criar formas de resolver os conflitos tomando em consideração a diversidade de perspectivas dos distintos atores. Discutem-se estes resultados procurando compreender a escola como um espaço de convivência, que proporcione aos alunos as capacidades básicas para saber viver e interatuar com todos os atores da escola e com a comunidade educativa de forma democrática.

Palavras-chave: Violência; (In)disciplina; Convivência escolar.

(NO) DISCIPLINE AND SCHOOL COEXISTENCE BY THE VOICE OF THE ACTORS.

ABSTRACT: With this job it is aimed to know the opinions of actors (students, teachers, parents and workers not teachers) of a semi-urban school of 2nd and 3rd cycles of basic education in Porto district, about the problems of indiscipline and coexistence. This research used a qualitative investigation plan. The data were obtained from focus groups (students and teachers), individual interviews to teachers, students, not teachers, mothers and fathers and also the field notes. The data were coded using the method of content analysis. The results suggest that the school indiscipline is the result of a wide causal process (conflicts, incongruities, frustration and inconvenience that is personal, corporate and institutional) and it is necessary to build an education system that encourages the various members of the school, in order to create ways of resolving conflict taking into account the diversity of perspectives of different actors. These results are discussed seeking to understand the school as a living space, which will provide students with the basic skills to know how to live and interact with all the actors of the school and with the educational community in a democratic way.

Key-words: Violence; (In) discipline; School coexistence.

Introdução

A construção do clima de convivência em contexto educativo tem sido objeto de interesse científico nas últimas décadas, apresentando-se como uma área de enorme complexidade. Alguns estudos (AMADO, 2000; ESTRELA, 1986; FOUCAULT, 2000) sugerem que a indisciplina, em contexto educativo, tem sido um obstáculo à construção

da convivência, e, por isso, do ponto de vista das práticas deve-se apostar na promoção da convivência escolar, indispensável para a convivência social. De seguida procurar-se-á refletir, a partir da literatura, sobre estas três temáticas, violência, indisciplina e convivência, tendo em vista a apresentação do nosso estudo empírico.

DÍAZ-AGUADO (2002) e CARUANA (2005), mencionam um conjunto de fatores, que podem potenciar o risco ou prevenir (fatores protetores) da violência em contexto escolar. Destacam como situações de risco a exclusão social ou o risco de exclusão, a ausência de limites e a exposição à violência. Como fatores de proteção, mencionam os modelos sociais positivos e solidários, a colaboração entre a família e a escola, a construção de espaços de ócio e sentimentos de pertença ao grupo e, ainda, a presença perseverante de adultos disponíveis para orientarem as crianças e jovens. Assim, no entender de RAGA e MARTÍN (2010), uma forma de prevenir os riscos passa por analisar a convivência, o que implica compreender, a quem cabe a responsabilidade de educar para a convivência, e não atribuir essa responsabilidade de um modo abstracto à sociedade, à família, aos docentes ou aos meios de comunicação social. Todos são responsáveis para interatuar e, neste sentido, facilitar ou inibir as condutas violentas.

Para BOLIVAR (2007) as instituições escolares desempenham um papel muito importante no estímulo à convivência. Tal como a educação, também a convivência ultrapassa os limites escolares, e, por essa razão, será uma tarefa de todos, requer um amplo esforço de toda a sociedade. Refere ainda, que na escola a boa convivência ou a falta dela, também se reflete no processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, as dificuldades nas relações interpessoais entre os membros da comunidade educativa, nomeadamente entre professor e aluno, podem contribuir para o insucesso e abandono escolares, por dificuldades na convivência entre docentes e alunos da escola.

Atualmente, os comportamentos de violência e indisciplina são dos problemas que mais preocupam professores, pais e funcionários (JESUS, 1996; SILVA, 1995). Embora se revelem problemas sentidos por todos, são temas pouco consensuais. Alguma literatura da especialidade apresenta uma perspectiva determinística e, de certa forma, fatalística da violência, considerando-a endémica da própria sociedade e que impregna a vida pública e privada dos grupos sociais ou dos indivíduos. É o caso de TORREGO e MORENO (2003: 14-15), para quem é percebida como um fenómeno “(...) que existe y que se reproduce por todas partes, al que ningún terreno

está vedado, y que se sitúa en la zona más oscura, irracional e insondable de la naturaleza humana”. Seguindo a ideia destes autores, a violência apresenta as seguintes características: versátil, ubíqua, fonte de múltiplos poderes, é uma mercadoria que se compra e se vende, com efeitos devastadores a curto ou a longo prazo.

A violência e a intolerância são das relações mais recorrentes entre as diferentes formas de organização social, económica e cultural do século XX.

Se assumirmos que a violência e a delinquência na escola são sempre atos de indisciplina, também aceitamos que a grande parte dos atos de indisciplina verificados na escola têm um carácter não violento, tal como a violência nem sempre atinge os foros de delinquência. Podemos, então, pensar que, quando falamos de indisciplina, não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas de fenómenos distintos por detrás de uma mesma designação. Relativamente a esta distinção, AMADO (2000: 7) propõe que se fale em três ‘níveis de indisciplina’.

- O primeiro nível, que designa de *‘desvios às regras da produção’*, abarca aqueles incidentes a que é imputado um carácter *‘disruptivo’* em virtude da *‘perturbação’* que causam ao *‘bom funcionamento’* da aula.
- O segundo, dos *‘conflitos inter-pares’*, abrange os incidentes que traduzem, essencialmente, um disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos, podendo manifestar-se em comportamentos de alguma agressividade e violência (extorsão, violência física ou verbal, intimidação sexual, roubo e vandalismo), e atingindo, por vezes, contornos e gravidades de actos delinquentes, portanto de foro legal.
- O terceiro, dos *‘conflitos da relação professor-aluno’*, é composto por comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, réplica desabrida a chamadas de atenção e castigos), abrangendo, também, a manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes (e outros funcionários) e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola. As circunstâncias e a gravidade de tais comportamentos ditarão a necessidade de passar ou não do foro escolar e institucional, para o foro judicial.

A partir desta tipologia analisamos alguns aspetos importantes, no primeiro nível “(...) não se consideram os factos de carácter violento e delinquente do comportamento

dos alunos, o mesmo já não se verifica das manifestações do segundo e do terceiro níveis onde os comportamentos são geralmente agressivos.” (AMADO, 2000: 7). Assim, a manter-se esta distinção de níveis, existe a necessidade de ter em atenção uma série de aspetos que, sendo comuns na sua designação, serão de conteúdo muito diferente para cada um desses níveis, como as manifestações, particulares e específicas dos intervenientes no ato educativo: professores e alunos, as regras, normas e valores em jogo, os fatores, as funções, as consequências e sua respetiva gravidade.

TORREGO e MORENO (2003), por sua vez, apresentam a seguinte *categorização dos comportamentos indisciplinados*: (i) interrupção na sala de aulas; (ii) problemas de disciplina (problemas interpessoais); (iii) ‘bullying’ (assédio, intimidação e maltrato entre iguais); (iv) vandalismo; (v) agressão física; (vi) assédio sexual; absentismo e abandono; e, (vii) fraude (copiar nos exames ou provas de avaliação, plágio ou tráfico de influências).

Não há uma definição unânime entre os diferentes autores sobre o conceito de indisciplina, pois a não observância de leis e de ordenamentos explícitos e implícitos na escola, não é entendida pelos diferentes atores do mesmo modo. Muitos atores tendem a considerá-la como um problema essencialmente relacional e, por conseguinte, não imputável apenas a um dos atores dessa relação. Dentro dessa ótica, na situação de ocorrência na sala de aula, uma parte da responsabilidade cabe ao professor e outra ao aluno, sendo também da responsabilidade da escola (existência ou não de regulamentos), da família e da sociedade.

Do ponto de vista da prática educativa (tomaremos a nossa prática) há professores que distinguem a indisciplina dos comportamentos perturbadores ou de simples distração dos alunos, outros docentes já consideram que qualquer ato perturbador do funcionamento da aula é indisciplina. Por exemplo, falar sem levantar o braço é considerado por alguns professores indisciplina, enquanto, que para outros é considerado apenas um excesso de vitalidade próprio da idade, No entanto, outros professores, ainda, referem que a indisciplina é um sinal de que algo está mal com o aluno. “Na sala de aula, professores e alunos são detentores de poder de carácter e natureza diferentes e, cada um deles, tentará utilizar a sua parcela de poder para atingir os seus objectivos” (MAGALHÃES, 2006:37).

A violência tem uma origem social sendo, podendo ser considerada uma característica humana. Este fenómeno, abrange a superação da força física, apresenta

“(…) a possibilidade ou ameaça de usá-la” (VELHO, 2000: 11). Assim, a ideia de que o poder permeia a ação violenta, parte do pressuposto de que o poder transporta na sua essência, as diferenças sociais, culturais e econômicas, demonstrando a sua heterogeneidade, sobretudo repressora. O poder de superioridade na escola manifesta-se quando se impõe as normas. Esta disciplina imposta, ao não considerar o modo como são partilhados os espaços, os tempos e as diferenças sociais e culturais, provoca uma reação por parte do outro, levando, conseqüentemente, a problemas de convivência ou violência escolar.

Conforme referido anteriormente a falta de consenso dos investigadores não se reporta apenas às formas de resolver a violência mas também ao próprio conceito de violência. Por exemplo, para MASCARENHAS (2008: 129) “A violência “com força” ou “sem força” é uma realidade que se caracteriza pela invasão desestruturante de uma ordem desejável que não se dá apenas pelo uso da força, mas também pela indiferença, pela desqualificação moral do outro (...). SEIJO e OLMEDILLA (2003: 15-16) consideram que a violência “(...) puede ser visible o invisible, puede proceder de personas o de instituciones y puede realizarse activa o pasivamente. Además de la violencia directa, existe una violencia estructural, de la que tal vez es más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad”.

Mas, por outro lado, parece consensual a ideia, que do ponto de vista social, vivemos uma crise de valores, cuja matriz são as condutas individualistas, a não solidariedade, a intolerância e a agressividade (JARES, 2007). Do mesmo modo é consensual a ideia de que na escola, são visíveis também estas condutas. Sugerindo-se que os projetos educativos promovam uma educação para os valores, que se desenvolvam competências nas crianças e jovens que os ajudem a lidar e vencer os desafios de um mundo em constante mudança, onde valores contraditórios assumem lugar de destaque. A este propósito JARES (2007) refere que os valores de solidariedade, da tolerância, da justiça e do respeito, que tanto desejamos, dependem de uma construção progressiva, do sujeito que age, em interação com os seus contextos de vida. Construção que deve ser acompanhada pela escola e por todas as instituições, que têm como objetivo tornar as crianças e jovens futuros cidadãos. Necessitamos de uma pedagogia que valorize não só a dimensão cognitiva, mas também as dimensões intra e

interpessoal, que permitam desenvolver os domínios afetivos dos valores. Assim, para TOGNETTA e ASSIS, (2006: 63) “(...) a solidariedade pede empatia com o outro.

A História da Humanidade mostra que as relações entre os seres humanos não se limitam a um momento esporádico e transitório. Elas são constituídas por laços fortes e sólidos ancorados nas relações que se estabelecem com os restantes membros da comunidade. A convivência pode ser considerada como uma rede de relações que existe entre todos os membros da comunidade educativa, na qual os processos de comunicação são configurados por sentimentos, valores, atitudes, papéis, *status* e poder (ORTEGA 1997). MONJAS (2007: 19), refere-nos que “(...) la convivencia no es solo la mera coexistencia de una persona al lado de otra u otras, sino el proceso activo y el resultado de la interacción entre ellas; Neste sentido, “la convivencia supone relación, trato, roce, tiempos, actividades y espacios en los que se coincide y una serie de valores y normas, explícitas o implícitas, que regulan esos contactos con las y los demás” . Para esta autora quando se fala em convivência escolar: “(...) se hace alusión a las relaciones interpersonales que se producen en el contexto escolar entre los distintos miembros de la comunidad educativa y también al clima interpersonal que resulta de ese complejo entramado de interacciones que supone la acción de convivir” (MONJAS, 2007: 19).

Sublinhamos o facto da convivência escolar pressupor todo um conjunto de relações que se produzem em contexto escolar considerando o papel fundamental de todos os membros da comunidade educativa, para que essa mesma convivência aconteça, efetivamente, na prática quotidiana escolar. Na linha de pensamento de RAGA e MARTÍN (2010: 18), “aprender a viver juntos”, “a compreender o outro”, a tolerância do diferente é um dos desafios da educação deste século. A partir daqui, a convivência poderá ser entendida como um aspeto prático da ‘compreensão’ do outro’.

É indiscutível que a temática da convivência se tenha convertido num tema de fundamental prioridade para as sociedades do século XXI, e para as escolas em particular, uma vez que estas constituem um marco essencial na construção dos indivíduos. De facto, a escola não pode ficar alheia a toda esta problemática. JARES (2006) reforça a ideia de que a educação para a convivência é uma questão prioritária a ser desenvolvida nas escolas, uma vez que assistimos a uma série de roturas sociais, a uma perda de valores básicos e também a um aumento da presença da violência nas suas múltiplas formas, em toda a comunidade educativa. MONJAS (2007: 20) sugere que “la convivencia y el buen clima interpersonal son condiciones necesarias para que se

produzca el aprendizaje”. O que significa que a ação educativa só é possível num clima tranquilo, disciplinado e ordenado. Um bom clima na sala de aula é condição fundamental para um bom ensino e, conseqüentemente, uma boa aprendizagem. Os alunos estarão mais motivados para o processo ensino-aprendizagem quando estão num grupo onde são aceitos, valorizados, quando têm amigos, quando encontram apoio e afeto. Daqui se compreende que a boa convivência na escola melhora o rendimento escolar e o comportamento dos alunos (RAGA & MARTÍN, 2010).

Tomando em consideração o referido anteriormente foram nossos objetivos: (a) indagar como se desencadeiam as condutas entre os principais atores da escola; (b) de que modo estas afetam a convivência; (c) identificar a origem do descontentamento dos atores escolares em relação às situações de indisciplina e violência; (d) detetar estratégias de construção/desconstrução da convivência e disciplina protagonizadas pelos vários atores, meio envolvente, pais e comunidade educativa.

Método

Participantes

Nos grupos de discussão participaram 30 professores e 10 alunos. Nas entrevistas semi-estruturadas: 5 professores, 6 professores, que na altura desempenhavam as funções de diretores de turma, 1 elemento do conselho diretivo da escola; 10 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos de ambos os sexos. 3 pais (2 mães e 1 pai); 3 auxiliares de ação educativa, 2 do género feminino e 1 do género masculino e 1 agente da polícia de segurança.

Instrumentos de recolha de dados

Grupos de discussão; Entrevistas semiestruturadas aos diferentes atores; Notas de campo; Observação participante e não participante; Análise de documentos (processos disciplinares, legislação sobre o estatuto do aluno do ensino não superior, mapas de frequência do gabinete do aluno, regulamento interno da escola, projeto educativo da Escola).

Procedimentos

Estudo caracteriza-se por ser exploratório, recorrendo-se à metodologia qualitativa interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais. Interessou-nos, sobretudo, conhecer os significados que os participantes neste estudo atribuem às coisas, aos seus contextos ambientais, aos fenómenos e aos comportamentos, sendo estes significados determinantes na interação e na interpretação destes fenómenos. Pretendeu-se estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, partindo dos dados e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) (ALMEIDA & FREIRE, 2008: 111).

Traçamos planos flexíveis que fomos adaptando às diferentes fases da investigação. As técnicas de recolha de dados foram diversificadas ao longo de quatro anos de investigação, recorreremos a métodos informais e qualitativos. Após a audição dos grupos de discussão realizamos vinte e sete entrevistas semiestruturadas, a atores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, no distrito do Porto em Portugal. Nestes estudo a principal preocupação foi aceder ao mundo da vida escolar, tal como a percebiam os diferentes atores: professores, alunos, pais, auxiliares de ação educativa e outros atores sociais, isto é, os caminhos da “construção” da convivência e disciplina, desde a prevenção, diagnóstico e intervenção em contexto educativo.

Em determinados momentos desta investigação sentimos que algumas palavras e símbolos utilizados possuíam significados diferentes para alguns informantes.

Algumas notas de campo foram recolhidas literalmente; outras transformadas no significado mais aproximado, segundo unidades/categorias previamente definidas. Utilizamos pseudónimos para os atores entrevistados, salvaguardando o anonimato e a confidencialidade.

Passamos algumas horas nos corredores da escola, na sala de professores da escola onde centrámos o nosso trabalho de campo, nos rostos e nas dinâmicas de trabalho de grupos de alunos e professores, no refeitório ou no café, ou em qualquer outro cenário, todos dignos de estudo, mas procurando respostas a lógicas, por vezes contraditórias. A consciência discursiva dos atores foi-se desnudando, sem, todavia, se evitar que inicialmente se trocassem acusações/críticas a qualquer mudança e se defendesse, aberta ou veladamente, as rotinas. Notamos nos professores e nas famílias discursos implícitos, cuidado na linguagem e nas expressões, frases sem acabar e

pensamentos escondidos; os alunos pareceram-nos mais transparentes. A ética das observações, a confiança, a curiosidade e a naturalidade a conquistar foram, paulatinamente, negociadas.

Durante as nossas incursões no campo, preocupámo-nos em observar posturas, “fachadas”, indumentárias, símbolos, *grafitis*, linguagens grupais, preenchimento de espaços internos e externos às escolas, ou seja, uma panóplia complexa que caracteriza-se o “aparecer em palco”.

Realizamos grupos de discussão, entrevistas grupais que iniciaram o nosso trabalho de campo, de cariz semidirecto e sob a direcção de um considerável grau de estruturação, não perderam todavia, flexibilidade temática e situacional, na tentativa de captar representações sob a forma de imagens, processos linguísticos, valores, estratégias, no desfazer de pormenores equívocos ou contraditórios entre os resultados dos inquéritos e o trabalho de campo.

Para aumentar a validade usamos a convergência e complementaridade de dados e procedimentos metodológicos, a triangulação combinada de metodologias, um controlo cruzado de diferentes dados: pessoas, instrumentos, documentos.

Resultados

A partir da análise dos resultados podemos referir que a imagem que a escola em estudo projeta para o exterior é a de ser uma “*escola – difícil*”, “*problemática*”. Esta identificação é transmitida pelos professores mais novos, acabados de chegar, os pais dos alunos e a direcção executiva. Os professores mais velhos e pertencentes aos quadros da escola, procuram atenuar esta imagem chamando a atenção para o facto de os alunos gostarem de estar na escola:

“Eles gostam de estar na escola pelo convívio, pelo contacto com os outros, não sei se terão outro espaço, ou se oficialmente eles saem de casa para ir para a escola, e portanto também precisam dessa desculpa e depois como também não têm outros espaços alternativos, não é, a escola serve-lhes como espaço alternativo e há muitos que estão proibidos de entrar na escola, porque já estão fora da escolaridade ou por outras razões e eles acabam por na parte de trás da escola saltar por cima das grades e entrarem, é impossível de controlar” (Prof. Efetiva, 30 anos carreira).

E ainda para o facto de a escola estar inserida num meio considerado violento, o que pode influenciar a imagem que se tem da escola, tal como afirma uma das professoras que entrevistamos quando diz que:

“(...) violência, assim, a violência, a agressão pela agressão ouve-se falar muito nas cercanias da escola, no espaço exterior envolvente e por isso é que a polícia sobretudo à tarde e nos finais costuma estar muito por cá. Dentro da escola é muito difícil dizer se há ou se não há, porque ela pode haver e eu não ter conhecimento, porque normalmente; a escola é muito grande, tem muitos alunos, funciona em dois turnos” (Professora do quadro, 20 anos de carreira).

Realça-se, assim, a existência de alguma violência organizada, no exterior da escola, assumida pelos discursos dos entrevistados (pais, porteiro, alunos, professores e policia) sem que a escola a contextualize e a aborde. No exterior, em locais escuros, vielas ou parque de estacionamento, atuam grupos de alunos que cobram fidelidades, fazem “ajuste de contas”, assaltam, destroem; por vezes, são grupos de etnia cigana “*que vêm para aí roubar*” (Aluna 6º ano). Apesar de ser uma “Escola Segura”. Como dizem: uma escola ligada ao programa “Escola Segura”, medida governamental, protocolada com a Polícia de Segurança Pública, para conferir segurança, nas escolas situadas em meios socialmente difíceis, através de vigilância permanente ou a determinadas horas, por elementos da Polícia de Segurança Pública (PSP).

Nesta escola sente-se medo. É deste medo que nos falam alguns alunos, quando nos dizem que “*(...) às vezes faltávamos às aulas e tudo com medo, eles andavam aí, eu e uns colegas meus para entrarmos nas escolas íamos pelas traseiras saltávamos o muro e entrávamos na escola, para não passar pela frente com medo de sermos roubados*” (Aluno 9º ano – 15 anos) ou ainda que, há pouco tempo “um colega nosso, ao ir para casa, foi assaltado por seis moços de etnia cigana, apontaram-lhe uma navalha ao peito e roubaram-lhe tudo, ele ficou traumatizado” (Aluno 9º ano – 15 anos). Assim, recorrem também à ajuda das famílias, dos amigos ou iludem a vigilância destes grupos, entrando por trás, saltando as grades da escola. “Tenho um colega que ficou traumatizado e agora não quer vir à escola.” (Aluno, 6.º ano), “*(...) tem medo de ser roubado*” (Aluno 7.º ano); “*durante alguns dias foi problemático. A minha filha deixou de comer e dormia mal*” (Pai, 40 anos de idade).

Encontra-se justificação para esta violência recorrendo ao ambiente social degradado em que a escola está inserida: “*(...) é muito frequente (esta violência*

exterior), porque estamos situados numa zona de risco, temos o Bairro da Triana que é tipo o Bairro S. João de Deus” (Auxiliar de Ação Educativa).

A direção da escola por sua vez, tenta limpar esta imagem, quer através da afirmação da tolerância na aceitação de todos por todos, afirmando mesmo que “não existem grandes problemas entre grupos sociais de pertença, temos aqui uma cultura de aceitação”, *quer através de práticas como a individualização do conflito, a prevenção e a correção, ainda que recorrendo a procedimentos burocrático-formais pormenorizados ou ações pontuais de responsabilização de professores e alunos.*

Como resultado desta atuação, a imagem identitária fica marcada pelo cunho burocrático-administrativo, adaptando a identidade da escola ao cumprimento das normas e regras formais definidas pela administração central e pela inspeção-geral de ensino. As decisões estão hierarquizadas nos normativos legais e no Regulamento Interno, característica, aliás, de uma instituição que se situa numa burocracia racional.

Na linha dos traços identitários promovidos pela direção, o controlo interno que se estabelece na escola é principalmente formal-burocrática. A regulamentação das sanções disciplinares a aplicar aos alunos tem origem na legitimidade da lei. Embora a legitimidade real se encontre na ideia de pôr cobro a situações de conflito extremo, a perturbações do clima de trabalho que possa pôr em causa o bom-nome da escola, da direção e dos professores e, afetando, conseqüentemente, o curso das aprendizagens da instrução.

A disciplina é o elemento que mais sobressai no controlo interno. Disciplina exigida a professores, para que cumpram com as diretrizes marcadas e com as tarefas laborais (do departamento curricular, do diretor de turma, dos programas emanados do Ministério da Educação, da direção pedagógica e executiva,...) Disciplina exigida aos alunos, para evitarem situações que possam provocar indisciplina, para que encontrem os limites de atuação individual e grupal e aceitem novos modelos de exercício de poder. Disciplina para os funcionários, para que, nos seus locais de trabalho e com a sua atuação, contribuam para os objetivos traçados pelos órgãos de direção e gestão. Disciplina, finalmente, para evitar que o conflito assuma formas constantes e perigosas e saltem os muros da escola em direção à Administração Central e ao contexto social envolvente.

A ordem interna não se consegue apenas através da incidência disciplinar, mas igualmente através da participação de alguns professores, próximos da direção, mais

cooperantes e ativos, ainda que estas ‘lealdades’ sejam, informalmente, recompensadas com a auscultação prévia ou condições laborais, tais como: bons horários, boas turmas, exercício de cargos, dias livres, desenvolvimento de projetos, etc. Por mais estranho que possa parecer, esta é a forma de participação mais usual nesta escola. A relação entre a direção e os docentes é assimétrica.

Os professores, na tentativa de controlar a indisciplina, seguem as normas emanadas da direção, assentes na negociação, ou, em casos mais usuais, seguem as normas criadas na sua sala de aulas, aplicando sanções simbólicas ou, mais frequentemente, o abandono da sala de aulas. No primeiro caso, a exigência de observar uma tramitação processual em vigor (registro por escrito da ocorrência, participação ao diretor de turma, encaminhamento à direção executiva, conselho disciplinar...) até à aplicação sancionatória tem uma dupla finalidade: normatização da ação sancionatória e o envolvimento de todos os professores, mesmo dos ‘dissidentes’.

Por outro lado, encontramos uma implicação forte por parte do porteiro e dos auxiliares de ação educativa, na implementação de medidas disciplinares. O que demonstra uma colaboração estreita entre a direção executiva e as ordens emanadas, descurando, por vezes, outras funções estatutárias e outras regidas pela informalidade.

Os discursos dos alunos dão conta do tom autoritário seguido no dia-a-dia, denunciando atuações pouco corretas, mescladas de ameaças, e, por vezes, de insultos e prepotência, como podemos verificar através de alguns depoimentos: “(...) os professores é que embirram comigo (...) eles fazem barulho e eu também mas a stora manda-me a mim para fora.” A professora “(...) só fala inglês nas aulas (...) às vezes estou calado, não entendo nada, o detrás manda vir comigo e manda-me a mim para lá para fora...” (Aluno 6º ano -16 anos).

Um outro aluno que se revolta contra uma professora e diz: “(...) pensava que eu estava na tropa, então se eu estava inocente!” (Aluno de Curso de Educação e Formação –1º ano). Outros alunos no grupo de discussão referem que, “os professores chegam-nos a dizer, assim vocês, só estão aqui, porque querem.” Também “há professores que têm bom relacionamento com os alunos mas não sabem explicar bem a matéria” “Há professores muito frios e calculistas que não conseguem dar um sorriso” (Alunos grupo de discussão).

O controlo externo da escola exerce-se, fundamentalmente, pela inspeção-geral de ensino, à semelhança de outras, e, de forma ainda ténue, pela associação de pais e

meio envolvente. As leis emanadas do poder central privilegiam mais o currículo que o comunitário e, de forma subtil, a escola procura não dar nas vistas, cuidando o discurso, a matéria e a forma.

Dada a baixa escolaridade das famílias, exercem pouco ou nenhum controlo externo, primando, muitas vezes, pela ausência às solicitações feitas pelos professores.

Por sua vez, as expectativas de vida ocupacional de muitos alunos são pouco evidentes, desfocadas, e em torno do trabalho pouco reconhecido económica e socialmente.

A participação dos restantes pais que não fazem parte da Associação de Pais na vida da escola limita-se às comunicações disciplinares que o diretor de turma lhes envia pelo filho (caderneta escolar, ficha informativa) ou pelo correio. Se, em alguma situação, se permitiu a participação do controlo por parte dos pais, seria para legitimar atuações disciplinares sobre os alunos. A comunicação entre a comunidade envolvente e a escola, se existe, não passa do papel, ou não é facilmente capturável.

Muitos dos problemas que surgem no contexto sala de aula manifestam-se em condutas perturbadoras do seu normal funcionamento, nomeadamente através de comportamentos provocatórios que procuram desafiar a autoridade do docente.

As responsabilidades dos problemas existentes na escola, não podem apenas ser atribuídos a fatores intrínsecos a esta, mas também a fatores extrínsecos, nomeadamente a nível das políticas educativas descoordenadas da Administração Central, à dimensão ‘dinossáurica’ das estruturas internas, ao meio social envolvente, à organização curricular centralista e ao modelo de gestão da escola. Mas não estamos de modo algum a isentar a própria Escola. Também esta é geradora de alguns fatores intrínsecos que influenciem a convivência escolar, como sejam: o conformismo dos professores e a aplicação de uma forma cega dos normativos emanados do Ministério da Educação, confundindo por vezes a legalidade com a realidade. Uma coisa são as normas que a lei estipula e outras as que o diretor pratica, como as pratica e o porquê.

Existe uma forte tendência sancionatória por parte dos professores, única forma de manter a disciplina e a convivência. O que provoca mais indisciplina, mais desinteresse pela escola e pela aprendizagem, contribuindo, deste modo, para o aumento do abandono escolar. Também se percebe a impunidade de quem manda, em contraste com o que acontece aos que têm que obedecer, nomeadamente os alunos.

Os alunos mais difíceis são encaminhados para os cursos profissionalizantes. Outros encontram-se no exterior da escola. Os excluídos por faltas de frequência, são os que mais criticam a escola e procuram no trabalho precário das obras da construção civil, alguma compensação, na esperança de ainda um dia poderem voltar.

A indisciplina é um fenômeno exterior, com a sua gênese na família e na sociedade, no pensar dos professores. Na escola tudo corre dentro da ‘normalidade’; por isso não é necessário traçar estratégias de prevenção e diagnóstico ou qualquer tipo de intervenção da disciplina e convivência.

Os pais vivem afastados da escola. Vêm poucas vezes conversar com os professores e quando vêm é para saber os resultados acadêmicos dos filhos.

Ao nível da Associação de Pais a preocupação é a da segurança pública no exterior da escola e não os comportamentos indisciplinados ou a ausência de espaços de convivência no interior da escola.

Já no que respeita aos atores da escola:

Os professores dizem sentirem-se incapazes para traçar rumos diferentes e refugiam-se na sala de aula, onde gerem o conflito muitas vezes com mão de ferro e dizem ainda terem dificuldades em exercer um contrapoder que possibilite alterações do clima ou da estrutura.

Quanto às famílias, a ausência de uma vida afetiva equilibrada, a situação econômica precária e a não comparência dos pais nas reuniões, causa nos alunos um sentimento de isolamento e leva-os a pensar que ninguém gosta deles e por isso não gostam de ninguém.

Dentro da sala de aula, verificamos existir um sentimento de desmotivação, de rejeição a conteúdos e metodologias, falta de material adequado, distração, incapacidade de acompanhar as matérias em estudo, desinteresse e frequente questionamento da autoridade do professor.

Quanto às interações que ocorrem fora da sala de aula os sinais são evidentes “(...) portas furadas, vidros partidos, fechaduras danificadas, tintas espalhadas pelo chão, quartos de banho destruídos...” A atuação, quer por parte da direção da escola, quer por parte do diretor de turma, está bem definida nas normas do regulamento interno, pelo que quando os prevaricadores são identificados, usa-se a força dos regulamentos; senão, penalizam-se todos os alunos.

Apesar destes incidentes a maioria das ocorrências de indisciplina dentro da escola não assumem contornos de violência organizada, mas antes circunscrita a situações de pequena violência cotidiana entre alunos.

Em face de tudo o que referimos podem concluir que, no que toca às dimensões situacionais da escola em estudo, não descortinamos sinais de cordialidade sob a forma de mensagens escritas nos diferentes espaços que sejam convidativos ao bem-estar, ao libertar da generosidade, à tolerância e à solidariedade, ao respeito, à convivência ou à paz. Os escaparates estão vazios de informação e, em muitos dos momentos em que lá permanecemos reparamos que se respirava um ar de perturbação, correrias, barulho e vida desinquieta.

Nos documentos escritos apenas se registam as suspensões, repreensões ou os trabalhos cívicos. Os castigos físicos não são mencionados pelos professores e direção, mas sim por alguns dos alunos inquiridos.

No que respeita à convivência e à existência de um conjunto de regras e normas que possam ajudar para a sua construção real, estamos perante uma convivência em ambiente conflituoso, sem que se vislumbrem estratégias de superação.

As orientações saídas dos órgãos de direção, não se ajustam à realidade social, nem favorecem a normalização. As contendas internas entre culturas profissionais, os estilos de direção e os tipos de gestão (formal-burocrática) não criam expectativas de solução nos atores, pelo que a identidade da escola tende a ser percecionada como difusa.

No nosso estudo verificámos que, a grande maioria, não conhece qualquer processo de mediação, constatando que existe um psicólogo na escola que não tem capacidade de resposta para o número de casos que tem para resolver. Recorrendo, também nos casos mais graves, à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, que dizem não funcionar e não ter capacidade de resposta para os casos que são apresentados e tendo ainda a Polícia da Escola Segura, que não consegue dar uma resposta cabal, devido à quantidade de escolas que tem para supervisionar.

No que respeita aos métodos de prevenção, os nossos entrevistados apontaram a elaboração de projetos.

Já que no que respeita aos procedimentos de correção apontam para a repreensão, a realização de trabalho na escola, participações escritas, processos disciplinares e mesmo a suspensão por tempo curto.

Para além destes procedimentos de correção que se harmoniza com o que está prescrito nos normativos legais, a escola possui ainda um gabinete de apoio ao aluno que pretende ser, de alguma forma, uma estratégia de mediação dos conflitos surgidos no dia-a-dia entre professores e alunos. As opiniões dos nossos entrevistados são ambivalentes no que toca ao gabinete de apoio: para uns é um recurso valioso, pois ajuda a gerir alguns casos de indisciplina; enquanto, para outros, não passa de mais uma punição que em nada contribui para a alteração de comportamentos.

Dos resultados desta investigação inferimos que a convivência nesta escola não se constrói a partir das interações que resultam de três elementos cruciais: a identidade da escola, o tipo de controlo interno que esta estabelece para construir a convivência e o controlo externo que exerce sobre o contexto social e institucional desta organização. O modo como se adequam as várias orientações e interesses dos diferentes atores que interagem e convivem no contexto escolar condiciona o clima de convivência que ocorre em contexto educativo.

Conclusões

Uma primeira conclusão que podemos retirar deste estudo é que a forma como se tecem as relações entre os diferentes elementos que a constituem é complexa, apontando para os estudos de (SÁEZ, 1993) e (ESTRELA, 1994).

Os resultados do nosso estudo sugerem, tal como PEIRÓ e GREGÓRIO (2009) que um clima de convivência é uma condição necessária para que o trabalho docente se possa realizar. O clima que ocorre na escola é construído através das relações interpessoais que constituem a base necessária para um trabalho educativo eficaz (ESTRELA, 1994). A convivência é um conceito tão importante que merece ser aprendido na escola é o pilar de uma educação global e o caminho para o sucesso educativo, sendo mais ou tão importante que os próprios conteúdos programáticos (BARDISA, 2006).

O progresso da convivência, assim como a integração social dos alunos, não é apenas uma opção às situações mais graves de violência, que ocorrem nas nossas escolas; será sobretudo uma forma eficaz de evitar as situações de violência indiretas como seja a exclusão social, que muitos jovens principiam em contexto escolar (XIBERRAS, 1993; CLAVEL, 2004). Do mesmo modo, a convivência não é exclusivamente uma consequência das interações diárias entre os atores que participam

na escola, nem dos seus interesses, orientações, necessidades e perspectivas para o futuro. Também não depende apenas da aplicação da legislação, do modo de gestão e administração da equipa de direção da escola, dos recursos que esta dispõe ou do tipo de alunos que a escola acolhe. Ainda que todos estes fatores sejam fundamentais para a construção da convivência, este é resultado de uma construção coletiva e dinâmica, complexa, constituída por um conjunto de inter-relações que se estabelecem entre os atores educativos, no quadro dos seus direitos e deveres e pelas constantes interações que se apoiam tanto nos elementos sistémicos aplicados na organização ou pelo contexto social, como pelas ações individuais de todos e cada um dos participantes no sistema educativo (RAGA & MARTÍN, 2010). Ou seja, a convivência, para além de responder a fatores estruturais é também consequência das práticas quotidianas dos atores.

A construção da convivência não depende, exclusivamente da ausência e eliminação do conflito, mas do reconhecimento dos interesses e orientações dos diversos atores para fomentar, a construção de normas, que sejam facilmente compreendidas, aceites e partilhadas pela maioria dos elementos da comunidade educativa, através do tipo de controlo interno e em conformidade com a organização e o contexto social em que a escola está inserida, para que a imagem seja partilhada por todos, é de elementar importância, consideramos este elemento com enorme significado para promover a inclusão de todos os elementos da comunidade educativa BARDISA (2006). Tal como referem RAGA e MARTÍN (2010), analisar a convivência implica compreender, que a responsabilidade de educar para a convivência não se pode atribuir à sociedade como entidade abstrata, à família, aos docentes ou aos meios de comunicação social.

As verbalizações dos atores, sugerem que as escolas são espaços complexos onde convivem quotidianamente diferentes lógicas identitárias (BARDISA, 2006). É evidente, que os diversos estatutos e papéis dos atores, as culturas pessoais e profissionais, a capacidade de intervenção das famílias, a legislação e a ação dos inspetores sobre a escola intensificam diferentes lógicas, às vezes até contraditórias às promovidas no Projeto Educativo da Escola. Não podemos esquecer que o espaço escolar é um campo de luta social, ideológica e laboral BARDISA (2006). Onde se tomam decisões através das posições de estatuto e poder, e mesmo da ação da comunidade educativa. Mas uma escola democrática define-se por uma participação de

todos baseada simultaneamente no diálogo, na realização de parcerias, acordos e de projetos coletivos FERNANDES (1992). Por outro lado, a cooperação e a colaboração constituem ferramentas essenciais para a melhoria da convivência nas escolas e para a construção conjunta do clima na sala de aula e na comunidade educativa que favorecem a consistência das relações interpessoais e a construção de uma sã convivência.

Podemos verificar que um dos pressupostos errados para a resolução dos problemas de convivência escolar consiste em considerar que a solução reside no exterior da escola, e que esta, nada pode fazer, o que pode levar a uma “cultura de passividade”. Se consideramos que só a sociedade pode resolver, corremos o risco de que alguns professores apresentem uma propensão para a desvalorização e relativização destes problemas, quando não tende para a justificação ou a ocultação dos problemas de convivência, o que pode dar lugar a uma “cultura do silêncio”.

As representações dos professores apontam para um ideal-tipo de “bom aluno” (alunos muito calados e passivos; disciplinados e silenciosos), “boa turma”, “bom professor” (o que superintende ou exige mais respeito, o que castiga e defende o bom-nome do professor; o que assusta e expulsa.), “boa direção”, “boa escola”.

Atentos aos dados disponíveis de outras investigações (AMADO, 2000; CEREZO, 2001; FERNÁNDEZ, 2002; ORTEGA, 2000; PEREIRA, 2002; TORREGO & MORENO, 2007), também nós verificamos que as representações dos professores apontam para uma violência escolar, que tem origem no exterior da escola e cuja solução tem que se enquadrar no exterior da escola (especialistas, assistentes sociais, ou, em casos extremos, a polícia). Alunos e professores atribuem significados aos diferentes acontecimentos que ocorrem na escola, uns e outros desenvolvem negociações subtis e estratégias de resposta às ações do outro, interpretações diferentes, quantas vezes conflituais, sobre determinada ocorrência (AMADO, 2000). Assim, as margens do vocábulo ‘(in)disciplina’ são contingentes, ténues, desconhecidas.

Os alunos tentam adaptar-se a cada contexto da sala de aula ou outros espaços sociais da escola, constituindo-se em ‘alunos camaleões’, consoante a interpretação que fazem do perfil pessoal-profissional que o professor apresenta. Este exercício da ‘vigilância’ contínua, na linha de pensamento de FOUCAULT (2000), dos alunos sobre os professores e dos professores sobre os alunos, é “um jogo que se joga na escola”, de forma ténue, e consiste em jogadas que procuram defender os seus interesses, a sua tranquilidade e a sua liberdade contra as exigências do professor.

Raramente foram apontadas, pelos professores e profissionais da educação, medidas educativas, a partir da escola, para diagnosticar, prevenir e fomentar a disciplina e convivência, tais como: mudanças nas estratégias pedagógicas e didáticas; o reforço da orientação e tutoria; a introdução de medidas compensatórias; as medidas propícias da convivência e do clima escolar; fomentar a participação ativa dos alunos na vida da escola (conselhos de turma, assembleia de alunos, assembleia de delegados de turma, associação de estudantes...); medidas que visam melhorar as condições de trabalho dos profissionais que nela trabalham; desenvolver uma ação coordenada entre a escola e a família; ações formativas contextualizadas, para os professores, etc.

Os problemas de indisciplina e violência na escola não se resolvem aplicando os normativos e punindo. Muitos dos problemas de indisciplina na escola resultam dos contextos sociais e familiares em que os alunos vivem e da falta de profissionalismo de alguns docentes, para lidar com alguns alunos provenientes destes contextos.

É fundamental que a administração e gestão das escolas se preocupem com a construção de espaços de convivência, onde haja uma implicação dos alunos e estes possam manifestar o que pensam, as suas angústias e as suas preocupações.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L., & FREIRE, T. (2008) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ªed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- AMADO, J. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola. Suportes Teórico-Práticos*. Porto: Asa.
- BARDISA, T. (2006). Los actores de los centros de secundaria. In T. Bardisa, & A.Viedma (Coords.) *Convivencia Escolar* (pp. 47-97). Madrid: UNED.
- BOLÍVAR, A. (2007) “Escuela y formación para la ciudadanía” *Bordón*, 59, 353-73.
- CARUANA, A. (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia 2º Ciclo de la ESO*. Alicante: Generalitat Valenciana.
- CEREZO, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- CLAVEL, G. (2004). *A Sociedade da exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de violencia*. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/3_1.htm.

- ESTRELA, M. (1986). *Une Étude sur l'indiscipline en Classe*. Lisboa: (INIC)- Instituto de Inovação e Conhecimento.
- ESTRELA, M., & ESTRELA, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- FERNANDES, M. E. (1992). *Poder y Participación en el Sistema educativo: Sobre las Contradicciones de la Organización Escolar en un Contexto Democrático*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ G., I. (2002). *Guía para la convivencia en la aula*. Bilbao: Praxis.
- FOUCAULT, M. (2000). *Vigiar e punir histórias da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes (23ª ed.)
- JARES, X. (2006). *Educar para a Verdade e a Esperança*. Porto: Asa.
- JARES, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- JESUS, S. (1996). *Influência do Professor sobre os alunos - Relação pedagógica, gestão da Indisciplina, motivação dos alunos*. Porto: Asa.
- MAGALHÃES, O. (1996). Indisciplina, Poder dos alunos? *Noesis*, - vol.37, **37-38**
- MASCARENHAS, S. (2008). *Bullying e mobbing: desafios para a convivência ética no trabalho* *Revista Amazônica de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 1, (1), 124-148.
- MONJAS C.(2007). *Cómo Promover la Convivencia, Programa de Asertividad y Habilidades Sociales*. Madrid: CEPE.
- ORTEGA, R. (1997). El proyecto “Sevilla anti-violencia escolar” un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- ORTEGA, R. (2000). *Educar la Convivencia para prevenir la Violencia*. Madrid: Aprendizaje/A. Machado Libros.
- PEIRÓ I GREGÓRI, S. (2009). *Valores Educativos y Convivencia*. Alicante: Club Universitario.
- PEREIRA, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian MCT.
- RAGA, & MARTÍN (2010). *A convivencia Escolar - Una mirada pedagógica, política y prospectiva*. Valencia: Universitat de Valencia.
- SÁEZ, O. (1993). Perspectivas Actuales de la Organización. In O. Sáez (Coord.) *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica* (9-40). Alcoy: Marfil.

- SEIJO, J., & OLMEDILLA, J. (2003). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: Federación de Enseñanza, CC.OO.
- SILVA, E. (1995). Questões de Indisciplina na Classe: Algumas Perspectivas. *Cadernos de Consulta Psicológica (10/11)*, 35-41.
- TOGNETTA, L., & ASSIS, O. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, 23, (1), 49-66.
- TORREGO, J., & MORENO, J. (2007). *Convivencia y Disciplina en la Escuela. El Aprendizaje de la Democracia*. Madrid: Alianza.
- VELHO, G. (2000). Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In G. Velho & M. Alvito. *Cidadania e violência* (11-25). Rio de Janeiro: UFRJ/ Ed. FGV (2º ed.).
- XIBERRAS, M. (1993). *As Teorias da Exclusão, para uma construção do Imaginário do Desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.

Recebido: 2/11/2013. Aceito: 16/12/2013.

Sobre autora:

Habilitações Académicas: Licenciatura: Português/Francês – Instituto Politécnico de Bragança.

Mestrado: Administração e Planificação da Educação . Universidade Portucalense – Porto.

Doutoramento: Didáctica e Organização Escolar – USC- Universidade Santiago de Compostela.

Professora Assistente – Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET) Porto.